



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XIV. évfolyam

4. szám

megjelenik negyedévente

2016 / TÉL

Magister Kiadó

Csíkszereda, 2016

Tartalomjegyzék

Bevezető	3
HORIZONTOK	
Fazekas Anna, Nagy Ádám: <i>Kilátástalanság? A fiatalok legégetőbb problémái</i>	5
Katona Enikő Edith: <i>Az interaktív módszerek hatékonyságának kérdései</i> a III. osztályban	20
Kelemen Éva, Szabó Katalin: <i>Tankönyvelemzés az Iliana Dumitrescu, Nicoleta Ciobanu és</i> <i>Alina Carmen Birta: Matematika és környezetismeret</i> II. osztályos tankönyvről.....	30
Orbán Gyöngyi: <i>Mnémoszüné, Léthé, irodalomtanítás</i>	45
MÓDSZERKOSÁR	
Szekeres Márta: <i>A Világegyetem titkai – élménypedagógiai alapú oktatás</i>	52
Gergely Andrea: <i>„Kéznél lévő” megoldások a román nyelvoktatásban</i>	58
Gergely Erika Magdolna: <i>A fonóban</i>	62
Bugja Boglárka: <i>Kooperatív módszerek alkalmazása az óvodai tevékenységek során</i>	74
SZÜLŐK ISKOLÁJA	
Kovács Réka, Trella-Várhelyi Gyopár: <i>Anyák, ha összefognak</i>	78
Porkoláb Andrea-Beáta: <i>Először az óvodában</i>	80
ÖRÖKSÉG	
Ozsváth Judith (szerk.): <i>Ma is élő karácsonyi népszokások</i>	83
PORTRÉ	
Sorbán Angella: <i>Aki felelősen él, mindig az idő szorításában él.</i> <i>Beszélgetés Péntek János akadémikussal</i>	100
SZEMLE	
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló: Eljövendő szép napok</i>	111
Novák Károly-István: <i>Székelyföld története három kötetben</i>	117
ESEMÉNY	
Asztalos Veronka Örsike, Codău Annamária, Farkas Boglárka, Nagy Egon: <i>Hermészek gyűltek össze</i>	120
Sebesi Ibolya, Kállai Karolina: <i>A hagyomány továbbéléséért</i>	129
Ráduly Réka-Mónika: <i>Sport Poha-Rak, avagy gyors kéz, gyors gondolkodás</i>	132
Trencsényi László: <i>Reformáció és iskolakultúra</i>	135
Ozsváth Judit: <i>Franz Kett pedagógiájára épített képzés Csíkszeredában</i>	137
RMPSz – Jubileum.....	138
Szerzők	139

Bevezető

Idei utolsó lapszámunk a téli ünnepek és a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége fennállása 25. évfordulójának küszöbén jelenik meg. Nem készültünk tematikus számmal, de a hét rovat húsz írását „ajándékként” nyújtjuk át az „ünnepeletnek”, a szövetségbe tömörülő pedagóguskollégáknak és minden kedves Olvasónknak. Úgy gondoljuk, hogy az itt csokorba fogott, tematikában széles sávot átölelő írásokat tartalmazó kötetünk – miként minden előző is – jól tükrözi közös célunkat: a magyar nyelven történő minőségi oktatás szolgálatát a közoktatás minden szintjén, sőt azon kívül is. Adjon Isten még sok-sok, tevékenységekben és megvalósításokban gazdag esztendőt a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének, és kísérje áldásával további közös munkánkat is!

Téli lapszámunk palettája az óvodától az egyetemi oktatásig kínál olvasnivalót, sőt másfelé is elkalandozik. Bár a kötetindító írásban Fazekas Anna és Nagy Ádám egy, a mai fiatalok legégetőbb problémáit vizsgáló magyarországi kutatást vázol, annak eredményei számunkra is sokatmondóak lehetnek. Mindenképpen el- és továbbgondolkodtató a felmutatott tény: a fiatalok közel fele ma első helyen említi a kilátástalanság érzetét mint szubjektív egzisztenciális problémát a korábbi objektív nehézségekkel (anyaghiány, lakás, munka stb.) szemben. Ez a kép kétség kívül sugallja a pedagógusi hivatás céljainak folyamatos revidálását (tájainkon is), mert – ahogyan a kutatók is figyelmeztetnek – „a kilátástalanság [...] hatással volt/van a fiatalok migrációs hajlandóságára, azaz egyik motivációjává vált/válhat a kivándorlásnak, és mint tudjuk, a fiatalok amúgy is a legmobilizálhatóbb, a migrációra leginkább hajlamos társadalmi csoport”.

Horizontok rovatunk következő három írása az oktatás gyakorlati oldalához áll közelebb. Katona Enikő tanulmánya az interaktív módszerek hatékonyságát vizsgálja a III. osztályos anyanyelv-, román nyelv és matematikaoktatás során, Kelemen Éva és Szabó Katalin pedig az Iliana Dumitrescu, Nicoleta Ciobanu és Alina Carmen Birta szerzők magyar nyelvű fordított II. osztályos matematika- és környezetismeret könyvét elemzi. Orbán Gyöngyi gondolatai a nagyobb korosztály irodalomtanításához adnak támpontokat azon pedagógusoknak, akik számára „nem egyszerűen adatok, információk továbbítása és tárolása, hanem az irodalmi műveknek élményszerű találkozásokban történő bejeljesülése a cél”. A szerző jó példát mutat fel a műalkotások eminens értelmezésére (a pusztán illusztratív szereppel szemben), „ahol a fogalmak, ismeretek segédeszközei lehetnek a műre irányuló iskolázott figyelem gyakorlatainak”.

Módszerkosár rovatunk első írásai a földrajz, a román mint másodnyelv, valamint a téli népszokások tanításához, az utolsó pedig a kooperatív módszerekre épített óvodai tevékenységek vezetéséhez ad praktikus segítséget. Közös jellemzőjük a hangsúlyosan gyermekközpontú szemlélet, melyhez – értelemszerűen – a gyermeket jól motiváló és aktivizáló didaktikai megoldásokat társítanak.

A *Szülők iskolája* rovatba két írást soroltunk: az első a VÉDEM – a Marosvásárhelyi Édesanyák Egyesületét ismerteti, a következő az óvodai szocializáláshoz ad tanácsokat szülőknek és óvodapedagógusoknak.

A ma is élő erdélyi és gyimesi népszokások közül gyűjtöttünk csokorba néhányat az *Örökség* rovat három római katolikus hittanár és három hittanárjelölt írásaiból szerkesztett összeállításban. A bemutatott népszokások továbbélteséhez maguk is hozzájárulnak, ilyen módon is példázva, hogy a népszokások őrzése és továbbadása a pedagógusok felelőssége is.

Péntek János 75. születésnapja szolgált apropóul a *Portré* rovatunkban közölt nagyinterjúhoz, melyből a magyar nyelv megtartása és presztízsének emelése, az erdélyi magyar intézményhálózat bővítése, az oktatás, a tehetségtámogatás stációkkal jelzett gazdag és példaadó életpálya és az azon járó „nyugtalan” értelmiségi habitusa rajzolódik ki.

Szemle rovatunk izgalmas filmajánlókkal és egy, a témakörben előzmény nélküli történelemtudományi vállalkozás nyomán született háromkötetes munkát, a *Székelyföld történetét* bemutató írással jelentkezik.

Igen gazdagra sikeredett eseményeket ismertető rovatunk is, melyben a több korosztályt összekapcsoló *Hermészkedő Műértelmező Vetélkedő* nyári táboráról, a betlehemezés szép hagyományának újraélesztését célzó kárpát-medencei versenyről, egy nemzetközi népszerűségnek örvendő sport és készségfejlesztő játék ismertetésével kapcsolatos programról, valamint az egységes értelemorientált valláspedagógiára (Kett-módszerre) épített novemberi csíkszeredai képzésről olvashatnak. Ugyanitt kapott helyet a debreceni Bajkó Mátyás-emlékülésre írt, a reformáció pedagógiai, nevelésügyi üzenetét röviden taglaló „referátum”, valamint az RMPSZ jubileumára és a kapcsolódó intézmények közelgő évfordulóira is kitérő gondolatsor is.

A gazdag olvasmány-ajándékok mellé minden kedves Olvasónknak szeretetben és békében ünnepelt karácsonyt és sok jóban gazdag új esztendőt kívánok! Szerkesztőtársaim nevében,

Ozsváth Judit

Kilátástalanság?

A fiatalok legégetőbb problémái¹

Egy-két nemzedékkel ezelőtt még az ifjúsági életszakaszt a későbbi éveket meghatározó, többnyire lezárult életesemények (párvalasztás, családalapítás, tanulmányok, foglalkozás) periódusának tekinthettük. Mára azonban ezt a korszakot sokkal inkább a bizonytalanság, az elköteleződés hiánya, a tradíciók oldódása jellemzi: a fiatalok kevésbé és később kötnek házasságot, vállalnak gyermekeket, bizonytalanok a továbbtanulással, a munkával, a „menni vagy maradni” kérdésével kapcsolatban, bizonytalanok értékválasztásukban és a jövőjükben.

Amióta ifjúságkutatások vannak, ilyen vagy olyan módon rendre rákérdeznek az ifjúsági problémákra, ugyanakkor ezen adatok összevethetősége erősen korlátozott. Az alábbi elemzésben emiatt azt igyekszünk megvizsgálni, hogy a magyar ifjúságkutatások alapján az elmúlt másfél évtizedben mik voltak a fiatalok által említett legégetőbb problémák, azok hogyan változtak az idők során, illetve igyekszünk jellegzetességeket felmutatni a lakóhely, az életkor, az iskolázottság és – mint később kiderül az egyik legérdekesebb – a migrációs potenciál között.

A rendszerváltozás utáni nagymintás kvantitatív ifjúságkutatás gondolata az ezredforduló környékétől eredeztethető, megvalósulása eddig négyévente (2000, 2004, 2008, 2012)² 8000 fős reprezentatív mintán, kérdőíves lekérdezéssel történt.³ Eddig a pedagógiai térben vagy kvalitatív kutatások, etnográfiai leírások, pedagógiai szociográfiák jelentek meg (csak kiragadott példaképp: Lóránd, 1976; Gécz, 2015; Farkas, 1994; Nemes, 1984; Szapu, 2002; Mészáros, 2003, de akár visszanyúlva: Karácsony, 1943; Karácsony, 1999), amelyek bár sokszor lehetnek revelatív erejűek, nem helyettesíthetik a kvantitatív alapú adatgyűjtést; vagy elsősorban a fiatalok tanulói létét ragadták meg (Országos Kompetenciamérés; Timss & Pirls mérés; Csapó, 2015), de mindenképp csak az objektív élethelyzetükre koncentráltak. Az életmódra vonatkozó legtöbbje még a rendszervál-

¹ Jelen cikk a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

² Bauer, Szabó és Laki, 2001; Bauer és Szabó, 2005; Bauer és Szabó, 2009; Székely és Zotter, 2012; Székely, 2013a; Nagy és Székely, 2014; Nagy és Székely, 2015.

³ A lekérdezés a 15–29 éves magyarországi fiatalokra nézve korra, nemre, településtípusra, iskolai végzettségre és régióra reprezentatív mintán készült, személyes megkérdezéssel, CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing) módszerrel (a 2012-es adatfelvételt megelőzően papíralapú lekérdezési technikát alkalmaztak) (Székely, 2013b). A válaszadók kigyűjtése rétegzett, valószínűségi mintavétellel történt. A kérdések tematikus felépítésűek voltak, kérdezőbiztosi értékelő-összegző kérdéseket is tartalmaztak. A longitudinális összevetést szolgálta, hogy az újabb kérdőívek – ugyan egyes részművek beemelése vagy elhagyása mellett, de – illeszkedtek a korábbi kérdésstruktúrákat megtartani.

tás előtről származik (Hunyady és Trencsényi, 1976; Gazsó, Pataki és Várhegyi, 1971; H. Sas, 1975).⁴ Bár a nagymintás ifjúságkutatások alapján is lehetséges az élethelyzet objektív leírására vállalkozni (ugyancsak példaképp: Bauer és mtsai, 2003; Nagy, 2014), ugyanakkor mód nyílik arra, hogy a problémaészlelés szubjektív jellegzetességeit is meg-
ragadjuk, s mindezt a kvantitatív adatfelvétel teremtette reprezentatív mintán.

A négy adatfelvétel során minden alkalommal volt kérdés a fiatalok legégetőbb problémáiról. Ugyanakkor az ifjúsági problématerkép más-más módon történő kezelése, a használt válaszelehetőségek különbözősége igen megnehezítette az idősoros elemzést. 2000-ben 18 ítemes, 2004-ben 20 ítemes, míg 2008-ban és 2012-ben 26 ítemes (utóbbi kettő itemsora tartalmilag is teljességében megegyezett) állt rendelkezésre. A probléma-típusok mennyiségi kezelhetősége indokolta, hogy a tartalmilag rokon területek össze-
vonásra kerüljenek. Ezáltal egy 12 lehetőséget magában foglaló problématerkép rajzol-
ható fel, melynek konceptualizálását az alábbi táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A problémátípusok 12 problémakörbe való besorolása a négy kérdőív ere-
deti válaszelehetőségei nyomán (2000–2012)

	Ifjúság2000	Ifjúság2004	Ifjúság2008	Magyar Ifjúság 2012
Alkohol/dro- gok	5. kábítószer el- terjedése 6. alkoholizmus	1. alkohol terjedése 5. drogok, kábítószeres terjedése	1. alkohol terjedése 6. drogok, kábítószeres terjedése	1. alkohol terjedése 6. drogok, kábító- szerek terjedése
Anyagi ne- hézségek	3. pénztelenség, alacsony kere- setek 4. szegénység, létbizonytalan- ság 14. növek- vő társadalmi egyenlőtlensé- gek	12. létbi- zonytalan- ság 16. pénzte- lenség, sze- génység, el- szegényedés	18. létbizon- yaltalanság 22. pénzte- lenség, sze- génység, el- szegényedés	18. létbizonytalan- ság 22. pénztelenség, szegénység, elszegé- nyedés

⁴ A problémaészlelés kérdéskörét nagymintás, országos lefedettségű kutatások eddigiekben nem érin-
tették, így az ifjúságkutatások úttörőnek számítanak e téren. A téma már az első országos ifjúsági adatfelvé-
telben is szerepelt, éppen ezért fontosnak tartjuk, hogy a következő kutatás is hangsúlyt fektessen erre, és a
kérdés továbbra is longitudinálisan vizsgálható maradjon az ifjúsági területen. A fiatalok korosztályi problé-
matérképének felrajzolásával a generáció élethelyzetéről, preferenciáiról is képet kapunk. Ennek értelmezé-
se igen sok tudományterülettel összefügg, így a neveléstudomány számára sem elhanyagolható jelentőségű.

Családi háttér	11. a család vál-sága, a család- di értékek meg- rendülése 12. rossz családi körülmények	4. a család váltsága, hi- ánya 17. rossz családi kö- rülmények	5. a család váltsága, hiá- nya 23. rossz csa- ládi körülmé- nyek	5. a család váltsága, hiánya 23. rossz családi kö- rülmények
Morális prob- lémák	7. bűnözés 15. erkölcsi romlás 16. értéknélkü- liség	2. bűnözés 6. erkölcsi romlás	3. bűnözés 8. erkölcsi romlás 12. korrupció	3. bűnözés 8. erkölcsi romlás 12. korrupció
Életmód, kör- nyezet	n.a.	n.a.	7. egészségtelen, mozgás- szegény élet- mód 13. környe- zet rossz álla- pota 14. közleke- dési nehéz- ségek	7. egészségtelen, mozgásszegény életmód 13. környezet rossz állapota 14. közlekedési ne- hézségek
Fiatalok ál- talanos rossz helyzete	n.a.	n.a.	9. fiatalok ált. rossz helyz.	9. fiatalok ált. rossz helyz.
Kapcsolati nehézségek	18. szórakozá- si, ismerkedési lehetőségek hi- ánya	18. szóra- kozási és ismer- kedési lehetőségek hiánya 19. kortárs közösségi kapcsolatok visszaszorú- lása	2. baráti tár- saság hiánya 15. közösség hiánya 24. szórakozá- si és ismer- kedési lehe- tőségek hiá- nya	2. baráti társaság hiánya 15. közösség hiánya 24. szórakozási és ismerkedési lehető- ségek hiánya

Kilátástalan-ság	9. kilátástalan jövő 17. céltalanság	3. céltalan-ság 9. kilátástalan, bizonytalan jövő	4. céltalan-ság, nem tudják, mit akarnak 11. kilátástalan, bizonytalan jövő	4. céltalanság, nem tudják, mit akarnak 11. kilátástalan, bizonytalan jövő
Lakásproblémák	2. lakáshelyzet megoldatlansága	11. lakás-problémák	17. lakás-problémák	17. lakásproblémák
Munkánélküliség	1. munkánélküliség	14. munkánélküliség, elhelyezkedési nehézségek	20. munkánélküliség, elhelyezkedési nehézségek	20. munkánélküliség, elhelyezkedési nehézségek
Műveltségbeli különbségek	8. kulturálatlanság, igénytelenség 10. tanulási különbségek beszűkülése 13. megfelelő iskolázottság, képzettség hiánya	8. iskolai problémák, tanulási nehézségek 10. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 13. megfelelő iskola hiánya vagy elérhetetlensége	10. iskolai problémák, tanulási nehézségek 16. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 19. megfelelő iskola hiánya vagy elérhetetlensége	10. iskolai problémák, tanulási nehézségek 16. kulturálatlanság, tudatlanság, igénytelenség 19. megfelelő iskola hiánya vagy elérhetetlensége
Önállótlan-ság	n.a.	7. függés a szülőktől 15. önálló egzisztencia, család megteremtése	21. önálló egzisztencia, család megteremtése 25. szülőktől való függés	21. önálló egzisztencia, család megteremtése 25. szülőktől való függés

Forrás: Az elemzett felmérések adataiból szerkesztve

A standard problématerkép megalkotását az eltérő kérdéstípusok is nehezítették. 2000-ben két országos ifjúsági problémára kérdeztek rá a kutatók, rangsor felállítása nélkül. 2004-ben már három probléma megjelölését várta el az erre vonatkozó kér-

Mind a négy adatfelvétel kérdése a fiatalok által országosan legégetőbbnek vélt ifjúsági problémák megnevezésére vonatkozott.

dés, mely az ezek közötti rangsorfelállítást is tartalmazta. 2008-ban szintén két országos ifjúsági probléma megnevezése került sorra, melyeknél az első és a második helyen számon tartott problémát kellett megjelölni (ez évben a településszintű ifjúsági problémákra is rákérdeztek, de ez a továbbiakban nem vizsgált terület). 2012-ben a 2008-as hasonló módszertan érvényesült, így szintén az első és második legégetőbbnek vélt ifjúsági problémát nevezték meg a fiatalok.

Köszönhetően a válaszok számbeli különbözőségeinek a legegyszerűbb egységesítési formát választottuk, így tehát a(z első) két válaszlehetőség

megtartása mellett döntöttünk. Emellett a rangsorolás hiánya és megléte is eltérést mutatott, ráadásul az esetleges súlyozási értékek megállapítása is nehézkes lett volna. Nem tudhatjuk, hogy a válaszadók fejében milyen mértékű különbség áll fenn a megnevezett két probléma között. Ennek értelmében a súlyozás alkalmazását is elvetettük, a problématerkép megalkotásánál pedig azt vettük figyelembe, hogy a 12 problémakör közül melyeket említették a megkérdezettek legalább egyszer a kérdésre adott két válaszban.

A kérdéskör és egyúttal az általunk készített elemzés további értelmezésekor nem szabad figyelmen kívül hagynunk egy további módszertani aspektust sem. Mind a négy adatfelvétel kérdése a fiatalok által országosan legégetőbbnek vélt ifjúsági problémák megnevezésére vonatkozott. E kérdésfeltevésnél azonban a szerkesztők nem számoltak a szubjektív nézőpont domináns súlyával. Hiszen a fiatalok döntő többsége nem objektív mércék alapján határozta (vagy határozná) meg az országos ifjúsági problémákat, hanem saját élethelyzetükből, foglalkozásukból indult (vagy indulna) ki. Példának okáért vélhetően egy szociológus hallgató (mely az eredeti kutatói várakozások egyik leginkább kedvező esetének minősül) jóval másabb problématerképet rajzolt fel, mint egy szakképzetlen álláskereső fiatal. Mivel az előbbi esetében feltételezhetően nagyobb az objektivitás súlya, azaz sokkal inkább az általa ismert társadalmi indikátorok befolyásolták a problémák megnevezését, mint az utóbbinál, aki inkább saját boldogulásának gátjait, életviteli nehézségeit vetíti e kérdésre adott válaszaiba. Ennek nyomán a következő (2016-ban esedékes) adatfelvétel kérdőív-szerkesztésekor javasoljuk a szubjektív dimenzió szem előtt tartását, egyúttal a kérdés átfogalmazását: az országos szintű problémaészlelés helyett az egyéni élethelyzetben tapasztalt égető problémákra kérdezzenek rá.

Longitudinális áttekintés

Az első nagymintás, országos ifjúságkutatás az *Ifjúság2000* (Szabó, Bauer és Laki, 2001) eredményei alapján elmondható, hogy az ezredforduló környékén a fiatal korosztály által észlelt legmarkánsabb ifjúsági problémák egzisztenciális nehézségekhez kötőd-

tek (2. táblázat). Elsősorban az anyagi gondokat, a munkanélküliséget és a lakásproblémákat vélték jelentősnek a fiatalok. Legkevésbé a kapcsolatépítési és -ápolási nehézségek bizonyultak jelentősnek a szemükben, a családi környezetben tapasztalt gondok sem tekinthetők markánsnak, e problémakört mindössze minden tizenkettedik fiatal emelte ki. A 2000-ben készült adatfelvétel eredményei nyomán azonban azt is összegezhetjük, hogy az egzisztenciális boldogulás nehézségei mellett a deviáns, morálisan problémás magatartásformák terjedése miatti aggodalom is jelentős volt a fiatalok körében. Ez főként a drog- és alkoholfogyasztásra volt igaz, de az erkölcstelen, morálisan kifogásolható, részben büntetendő viselkedések is megjelentek ezek között. A műveltségbeli problémák is sokak számára tűntek megoldásra várónak, ahogyan az életben való boldogulás szubjektív megítélése, azaz a kilátástalan jövőkép is számon tartott ifjúsági probléma volt a korosztály körében.

A következő, 2004-ben készült ifjúságkutatás az *Ifjúság2004* (Szabó és Bauer, 2005) adatai nyomán a problématérkép elmozdulást mutatott. Az alkohol- és drogfogyasztás szerepelt első helyen a legégetőbb ifjúsági problémák rangsorában. A korosztály fele vélte úgy, hogy e tudatmódosítók és az általuk keltett függőség aggasztó méreteket öltött a fiatal korosztály esetében. A 15–29 év közöttiek az alkohol- és drogfogyasztás után a kilátástalanságot ítélték a második legmarkánsabb ifjúságot érintő problémának. Harmadik helyen azonban szintén a devianciákhoz kötődő problémák álltak, hiszen a morálisan problémás magatartásformák (bűnözés, erkölcsi romlás stb.) végeztek ezen a helyen. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy bár hátrébb sorolódtak, a 2004-es adatfelvétel alkalmával is elől végeztek a rangsorban az egzisztenciális gondok, úgymint az anyagi nehézségek és a munkanélküliség, valamint a lakásproblémák is. A fiatalok véleménye alapján összegezhető azonban, hogy legkevésbé a kapcsolatépítés bizonyult jelentős ifjúsági problémának a 2004-es adatfelvétel alkalmával, miként a szülőktől való függetlenedés is a legkevésbé égető problémák közé sorolódott.

Az *Ifjúság2008* (Szabó és Bauer, 2009) adataira is jellemző volt a korábbi adatfelvételi eredményeknél már tapasztalt kettősség. Eszerint a legjelentősebb ifjúsági problémák két terület körül csoportosultak az érintett korosztály vélekedésében. Ez egyrészt az egyéni boldogulás egzisztenciális korlátait jelentette (anyagi gondok, munkanélküliség) és az ehhez szorosan kapcsolható lelki-emocionális bizonytalanságot (kilátástalanság, céltalanság), másrészt az alkohol- és drogfogyasztást, valamint az erkölcsi normák betartásának a hiányát. A kérdőívben újonnan bekerült problémátípusok azonban nem kaptak kiemelt szerepet a korosztály fejében kialakult ifjúsági problématérképen. A rangsor sereghajtói között találjuk mind az ifjúsági életmódhoz, mind a fizikai környezethez (természet, közlekedés), mind a fiatalok általános rossz helyzetéhez köthető problémakö-

Legkevésbé a kapcsolatépítési és -ápolási nehézségek bizonyultak jelentősnek a szemükben, a családi környezetben tapasztalt gondok sem tekinthetők markánsnak.

röket. Emellett a műveltségbeli különbségek, a családi háttér, valamint az önállótlanág is kisebb súllyal bírtak a fiatalok problémaézelésében.

A legutóbbi ifjúsági adatfelvétel, a *Magyar Ifjúság 2012* (Székely és Zotter, 2012; Székely, 2013; Nagy és Székely, 2014; Nagy és Székely, 2015) problémamarangora nagyban hasonlít a 2008-ban rögzített képhez. A fiatalok szemében továbbra is markáns és kezelendő konfliktuspontként jelentkezett az anyagi bizonytalanság, a társadalmi különbségek, a munkanélküliség, valamint a szegénység. A rangsor első három helyét egyértelműen az egzisztenciális nehézségekhez kötődő problémakörök fedték le. Ugyanakkor – ahogyan az a korábbi adatfelvételek eredményeiből is nyilvánvalóvá vált – az erkölcsileg kifogásolható viselkedési formák, az alkohol- és drogfogyasztás továbbra is az égető ifjúsági problémák közé sorolandóak. A korosztály problématerképén legkisebb súllyal a kapcsolati nehézségek, a szülőktől való leváláshoz, valamint az életmódhoz és a fizikai környezethez kapcsolódó aggodalmak bírtak a legutóbbi adatfelvétel alkalmával.

2. táblázat. Ifjúsági problémamarangsorok 2000–2012 között

	Ifjúság2000	Ifjúság2004	Ifjúság2008	Magyar Ifjúság 2012
1.	Anyagi nehézségek	Alkohol/drogok	Anyagi nehézségek	Kilátástalanság
2.	Munkanélküliség	Kilátástalanság	Munkanélküliség	Anyagi nehézségek
3.	Lakásproblémák	Morális problémák	Kilátástalanság	Munkanélküliség
4.	Alkohol/drogok	Anyagi nehézségek	Morális problémák	Morális problémák
5.	Műveltségbeli különbségek	Munkanélküliség	Alkohol/drogok	Alkohol/drogok
6.	Kilátástalanság	Lakásproblémák	Lakásproblémák	A fiatalok általános rossz helyzete
7.	Morális problémák	Családi háttér	Műveltségbeli problémák	Műveltségbeli különbségek
8.	Családi háttér	Műveltségbeli különbségek	Családi háttér	Családi háttér
9.	Kapcsolati nehézségek	Önállótlanág	Önállótlanág	Lakásproblémák
10.	-	Kapcsolati nehézségek	A fiatalok általános rossz helyzete	Önállótlanág

11.	-	-	Életmód, környezet	Kapcsolati nehézségek
12.	-	-	Kapcsolati nehézségek	Életmód, környezet

Forrás: Az elemzett felmérések adataiból szerkesztve

Problématípusok és súlyuk időbeli alakulása

Mint azt a problémák rangsoránál már láthattuk, a legégetőbb ifjúsági problémák első sorban három markáns területet körvonalaznak. Ez egyrészt az egzisztenciális nehézségeket, másrészt a morális gondokat, a deviáns magatartásformákat, harmadrészt az alkohol-, drogfogyasztást foglalja magába. A következőkben áttekintjük, hogyan alakult e három nagyobb problémacsoport megítélése a négy adatfelvétel során, majd a további problémakörök súlyának hosszú távú alakulását is szemügyre vesszük.

Az egzisztenciális problémákat vizsgálva leginkább szembetűnő jelenség, hogy míg a 2000–2008 közötti időszakban a fiatalok főként a konkrét anyagi vagy elhelyezkedési nehézségeket ítélték előrébb valónak, addig 2012-ben ennek az aspektusnak már inkább a lelki-emocionális töltetű, kevésbé objektíválható formáját, azaz a kilátástalanságot találták kiemelkedőnek (3. táblázat). Ez utóbbit nem csupán az egzisztenciális nehézségek között rangsorolták első helyre, hanem a teljes problématérkép szerint is e probléma kelt legtöbbekben aggodalmat az ifjúsági korosztály helyzetét szemlélve. 2000-ben mindössze a korosztály tizede, 2004-ben és 2008-ban harmaduk, 2012-re közel felük vélte a kilátástalanságot a legégetőbb ifjúsági problémának.

Az anyagi nehézségeket 2000-ben tartották a legnagyobb arányban jelentős ifjúsági problémának, 2004-ben a korosztály már jóval kisebb aránya vélekedett így. 2008 óta azonban valamelyes stagnálást láthatunk e kérdésben, eszerint tízből négy fiatal vélte úgy, hogy a társadalmi különbségek és az egzisztenciális bizonytalanság orvoslásra váró, komoly ifjúsági probléma. A munkanélküliség az előbb említett problématípushoz hasonlóan 2000-ben bizonyult legnagyobb arányban kiemelkedő ifjúsági problémának. 2004-ben e problémánál is jelentős csökkenést láthattunk, ám 2008-ra már kétszer jelentősebb lett a munkanélküliség súlya az ifjúsági problémarangsorban.⁵ 2012-ben ez az arány mérséklődött, minden negyedik fiatal érezte, hogy az elhelyezkedési nehézségek-ből adódó állástalanság megkerülhetetlen korosztályi nehézség. A lakásproblémák súlya 2000-ben még nagyon markánsnak bizonyult, ám ennek relevanciája sokat mérséklődött azóta: 2012-ben mindössze a korosztály 6 százaléka tekintett e problématípusra égetőként.

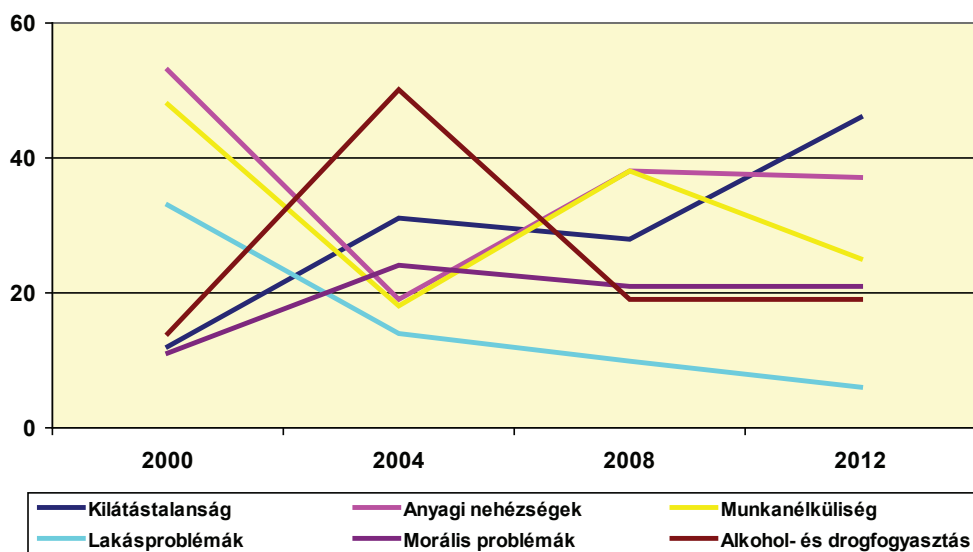
⁵ A 2008-ban jelentkező kiugrás párhuzamot mutat az országos munkanélküliségi ráta időbeli alakulásával is. 2000-ben és 2004-ben 6–6 százalék, 2008-ban azonban már 8, 2012-re pedig 11 százalék lett a munkanélküliek aránya. Ebből az ifjúsági (15–24 évesek) munkanélküliség 2000-ben még csak 13, 2004-ben 16, azonban 2008-ban már 20 százalékot tett ki, mely arányszám 2012-re különösen megemelkedett: a munkanélküliek között 28 százalék volt a fiatalok aránya.

3. táblázat. A legjelentősebbnek vélt ifjúsági problémátípusok súlyának alakulása 2000–2012 között (százalékos megoszlás)

	2000 (N=7756)	2004 (N=7958)	2008 (N=7723)	2012 (N=7986)
Kilátástalanság	12	31	28	46
Anyagi nehézségek	53	19	38	37
Munkanélküliség	48	18	38	25
Lakásproblémák	33	14	10	6
Morális problémák	11	24	21	21
Alkohol- és drogfogyasztás	14	50	19	19

Forrás: Az elemzett felmérések adataiból szerkesztve

Összefoglalva tehát: miközben az eltelt 12 év alatt az objektív jellegű egzisztenciális problémák (úgy mint a munkanélküliség, a lakásproblémák, az anyagi gondok) a fiatalok szemében egyre kevésbé jelentettek komoly kockázatot, addig a szubjektív jellegű egzisztenciális instabilitás (úgy mint a céltalan, kilátástalan jövőkép) egyre markánsabb égető ifjúsági problémaként körvonalazódott (1. ábra).



1. ábra. A legjelentősebbnek vélt ifjúsági problémátípusok súlyának alakulása 2000–2012 között (százalékos megoszlás; $N_{2000} = 7756$, $N_{2004} = 7958$, $N_{2008} = 7723$, $N_{2012} = 7986$)

Forrás: Az elemzett felmérések adataiból szerkesztve

A négy adatfelvétel problémarangsorát tekintve azt láthatjuk, hogy egyedül 2004-ben bontották meg az egzisztenciális nehézségek kiemelkedő pozícióját a morális gondok, valamint a drog- és alkoholfogyasztás mint ifjúsági problémák (3. táblázat; 1. ábra). Ebben az évben e problémátípusoknak nemcsak a pozícióját, de százalékos megoszlását is kiugrónak tekinthetjük. Ezt megelőzően a morálisan kifogásolható magatartásformákat a fiatalok tizede tekintette az ifjúság legégetőbb problémájának, az alkohol- és drogfogyasztást, valamint azok elterjedését pedig hetedik. 2008-ban és 2012-ben azonban e téren is stagnálást regisztrálhattunk, a 15-29 éves korosztály ötöde tartotta kiemelkedően aggasztónak a fiatalok körében elterjedő alkohol- és drogfogyasztást, valamint ugyanennyien voltak azok, akik a morálisan megkérdőjelezhető magatartásformákat vélték égető problémának.

A többi problémátípus esetében már kevésbé találunk ilyen markáns változásokat, ahogyan ezek korábbi problémakörökhöz viszonyított súlya is jóval kisebb (4. táblázat). A fiatalok általános rossz pozícióját mindössze két évben tartalmazta az adatfelvétel mint lehetséges ifjúsági problémát, melyet 2012-ben minden tizedik fiatal említett a legégetőbb ifjúsági problémák között. A fiatalok kortársaik körében tapasztalt műveltségbeli különbségeinek súlya csökkenést mutat, 2000-ben még a 15-29 évesek hetede, 2012-ben mindössze 8 százaléka (tizenkettede) vélte e problémátípust a legjelentősebbnek. A fiatalok közvetlen környezetében tapasztalt családi problémák észlelése nagyjából állandóságot mutat, ezek súlya kevésbé változott az évek során. A szülőktől való függetlenedést egyre kevesebben élték meg problémaként, ez vélhetően annak is köszönhető, hogy a mindennapokban és a köznyelvben is egyre ismertebb, egyre gyakoribb a lassabb leválás és önállósodás jelensége, azaz az elhúzódozó kamaszkor, a hosszabb fiatal felnőttkori életszakasz (posztadoleszcencia). Ezeken túl a kapcsolatépítési nehézségek, valamint az életmódbeli és a fizikai környezethez kötődő gondok csupán a korosztály töredékének szemében jelentkeztek égető ifjúsági problémaként.

4. táblázat. További problémátípusok súlyának alakulása 2000–2012 között (százalékos megoszlás)

	2000 (N=7756)	2004 (N=7958)	2008 (N=7723)	2012 (N=7986)
A fiatalok általános rossz helyzete	n.a.	n.a.	6	11
Műveltségbeli különbségek	14	11	9	8
Családi háttér	8	13	8	8
Önállótlanág	n.a.	6	7	3
Kapcsolati nehézségek	1	1	4	3
Életmód, környezet	n.a.	n.a.	5	3

Forrás: Az elemzett felmérések adataiból szerkesztve

Az alkohol- és a drogfogyasztás ifjúsági problémaként való észlelése fordított arányosságot mutat az iskolai végzettséggel.

A kilátástalanság problémáját tekintve a legalább érettségivel rendelkező fiatalok sokkal borúsabban látták (mind a négy adatfelvétel idején) e szempontból az ifjúság helyzetét, mint alacsonyabb végzettségű kortársaik. Az anyagi nehézségek tekintetében azonban éppen fordított a helyzet: elsősorban az alacsony iskolai végzettségű (maximum szakmát szerzett) fiatalok észlelték ezt markánsabb korosztályi problémaként. Ugyanakkor azt is láthattuk, hogy ennél a problémátípusnál már árnyaltabb volt a helyzet 2008-ban és 2012-ben is. Hiszen előbbi esetén a szakmunkások mellett a szakképzettséget szerzett fiatalok tekintenek a legnagyobb arányban égető ifjúsági problémaként az anyagi boldogulás nehézségeire. Míg 2012-ben azt tapasztalhattuk, hogy az e probléma kapcsán legkevésbé aggodalmaskodó csoportot a maximum nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkezők alkotják, a szakmunkások azok, akik a leginkább aggód-
nak emiatt.

Az alkohol- és a drogfogyasztás ifjúsági problémaként való észlelése fordított arányosságot mutat az iskolai végzettséggel. Minél magasabb végzettséggel rendelkezik egy fiatal, annál kisebb az esélye annak, hogy a drogok és az alkoholfogyasztás terjedésében komoly ifjúsági problémát lát. Miközben a műveltségbeli különbségek és a családi háttér okozta nehézségeket többnyire éppen a magasabb iskolai végzettségűek vélték jelentősebb korosztályi problémának, szemben alacsonyabb végzettségű társaikkal. Azonban azt is látni kell, hogy e két problémakör esetében a legfeljebb nyolc általános iskolát végzett fiatalok attitűdje – különösen 2000-ben, 2004-ben és 2008-ban – nagyban hasonlított a felsőfokú végzettségűek látásmódjára.

A morális problémák jelentőségének megítélése kapcsán mindössze két vizsgált évben (2000, 2004) találtunk szignifikáns összefüggést az iskolai végzettséggel. Míg 2000-ben elsősorban a diplomások, addig 2004-ben főként az alacsony iskolai végzettségű fiatalok aggódtak az ilyen jellegű ifjúsági problémák miatt.

A munkanélküliség és a lakásproblémák súlyozása nagy varianciát mutat a négy adatfelvételt tekintve. 2000-ben a munkanélküliséget főként az alacsony iskolai végzettségűek, míg a lakáshoz jutás nehézségeit elsősorban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők vélték aggasztó ifjúsági problémának. 2004-ben azonban a helyzet éppen megfordult: a szakmunkások vélték leginkább súlyosnak a lakásproblémákat, míg a diplomások a munkanélküliséget illetően vélekedtek hasonlóan. 2008-ban a lakhatási gondokat elsősorban a szakmunkások és az érettségizettek vélték korosztályuk szempontjából égetőnek, míg az elhelyezkedési nehézségeket főként a szakmunkások és a szakképesítést szerzett fiatalok találták leginkább súlyosnak. A legutóbbi, 2012-ben készült adatfelvétel eredményei azonban a problémaészlelés és az iskolai végzettség között nem mutatnak szignifikáns összefüggést.

A migrációs potenciál hatása

Megvizsgáltuk a migrációs szándék hatását is, azokat a fiatalokat tekintve migrációs potenciállal rendelkezőknek, akik említették, hogy akár tanulás, akár munkavállalás céljából az adatfelvétel idején már tervezték az országelhagyást. Az objektívnek tekinthető egzisztenciális problémák (anyagi gondok, munkanélküliség, lakásproblémák) súlyozása és a migrációs szándék közötti szignifikáns kapcsolat hosszú távú érvényesülése nem egyértelmű. 2000-ben a 15-29 éves fiatalok 7 (N = 5290), 2004-ben 42 (N = 7362), 2008-ban 31 (N = 7585), 2012-ben 38 százaléka (N = 6878) tervezte a külföldi tanulás vagy munkavállalás miatti hosszabb-rövidebb ideig tartó migrációt. Két kimenet körvonalazódott a négy adatfelvétel eredményeiből. Az egyik szerint erős szignifikáns kapcsolat áll fenn a két változó között: az egzisztenciális gondok különösen az elvándorlást nem tervezők körében tűntek inkább jelentős korosztályi problémának. Ezt láthattuk az anyagi nehézségek esetén 2004-ben és 2008-ban, a munkanélküliség és a lakásproblémák esetén 2000 és 2008 között, míg a másik esetben nem találunk mérhető kapcsolatot a migrációs szándék és az egzisztenciális problémaérzékelés között. Ezt tapasztalhattuk az anyagi gondoknál 2000-ben és 2012-ben, míg a lakásproblémák és a munkanélküliség esetében 2012-ben.

Ezzel szemben az érzelmi-lelki egzisztenciális nehézségeket megragadó kilátástalanság miatti aggodalom inkább a migrációt tervező fiatalok körében volt jellemzőbb. Ez az állítás 2008-ra és 2012-re volt igaz, mivel az első két adatfelvétel eredményei nem mutattak szignifikáns kapcsolatot a változók között. Eszerint tehát: az utóbbi két adatfelvétel eredményei alapján kijelenthető, hogy a kivándorlást hosszabb-rövidebb időre tervezők kevésbé vélik súlyosnak az egyéni boldogulás objektív nehézségeit (anyagi gondok, munkanélküliség, lakásproblémák), miközben annak szubjektív problémáit (kilátástalanság, céltalanság) annál inkább, szemben a kivándorlást nem tervező kortársaik vélekedésével.

Az alkoholfogyasztás és a drogok terjedése a migrációt tervező fiatalok körében jelentkező égetőbb problémaként (csak 2004-2012 között, 2000-ben nincs szignifikáns kapcsolat), szemben az elvándorlást nem tervező fiatalok táborával. Emellett a műveltségbeli különbségekből eredő problémákat is a migrációs potenciállal rendelkező fiatalok tartották inkább égető korosztályi problémának, míg az országelhagyást nem tervező fiatalok kevésbé vélték égetőnek ezt a nehézséget. Ezzel az összefüggéssel 2000 és 2008 között találkozhattunk, 2012-ben már nem állt fenn szignifikáns kapcsolat a migrációs szándék és a műveltségbeli különbségekből adódó nehézségek problémaként való észlelése között.

A morálisan kifogásolható cselekvési formák elterjedése nem mutat szignifikáns összefüggést a migrációs potenciállal. A kivételt egyedül 2008-ban

Ezzel szemben az érzelmi-lelki egzisztenciális nehézségeket megragadó kilátástalanság miatti aggodalom inkább a migrációt tervező fiatalok körében volt jellemzőbb.

találtuk, mely adatfelvétel alkalmával egy kisebb erősségű kapcsolat fedezhető fel a két változó között: a migrálni vágyó fiatalok körében magasabb a morális problémákat súlyosnak ítézők aránya, mint a migrációt nem tervezők csoportjában.

Összegzés

Az EU tagállamait tekintve a fiatal korosztály számára – kortársak és idősebbek szemében egyaránt – az egzisztenciális boldogulás jelent nagy kihívást napjainkban. Ugyan a magyarországihoz hasonló problémaészlelést vizsgáló kutatás nem lelhető fel nemzetközi szinten, így direkt összehasonlításra nincs lehetőség, ám az Unió országaira vonatkozó Eurobarometer kutatások (legfrissebbek: *Eurobarometer*, 2014a, 2014b, 2015) egyes kérdései segítik e témakör indirekt vizsgálatát.

Az Unió (aktívkorú) állampolgárainak több mint fele (56 százalék) véli úgy, hogy a fiatalok helyzete napjainkban nehezebb, mint korábban (*Eurobarometer*, 2014b). Még a 15-24 évesek körét tekintve is tízből négyen (44 százalék) osztják azt a véleményt, mely szerint az idősebb generációk számára a fiatalkori boldogulás könnyebb feladat volt, mint manapság. A mai fiatalok helyzetét Görögországban, Cipruson és Belgiumban vélik a legnehezebbnek, ezzel szemben Portugáliában, Máltán és Horvátországban találkozzunk legnagyobb arányban az e téren pozitívan vélekedőkkel.

Az Unió tagállamiban élő fiatalok negyede (24 százalék) véli úgy, hogy tanulmányai végeztével nem fog tudni állást találni (*Eurobarometer*, 2014a). Ennek legfőbb okaként a hosszú távú stabilitást jelentő munkahely megtalálásának nehézségét jelölték meg (a 15-30 éves fiatalok 31 százaléka véli így). Mindössze minden ötödik (19 százalék) fiatal mondhatja el magáról az EU-ban, hogy nincsenek aggodalmi elhelyezkedési kilátásait tekintve. Az országok összevetésében az e téren legoptimistábbnak Csehország, Luxemburg, Ausztria fiataljai számítanak, míg a leginkább borúlátóak a görög, spanyol és ciprusi fiatalok.

A 2015 tavaszán készült Eurobarometer jelentés eredményei arról árulkodnak, hogy a munkanélküliség kezelése szinte az össze uniós tagállam esetében a legjelentősebb probléma. A tagállamok állampolgárainak 42 százaléka véli a munkanélküliséget saját országa leginkább rendezésre, megoldásra váró ügyének (*Eurobarometer*, 2015). E szempontból a spanyolok, a ciprusiak és a franciák tekinthetők a leginkább érintettnek: esetükben az aktívkorú lakosságot tekintve tízből hatan-heten említik a munkanélküliséget a legrelevánsabb problémaként. Ezzel szemben a németek, a dánok, a britek, illetve az észtek azok, akik a munkanélküliség súlyát a legkisebbre értékelik. Az elhelyezkedési nehézségek mellett a bevándorlás (az uniós állampolgárok 23 százaléka említette), az adott ország gazdasági helyzete (21 százalék), az egészségügyi és szociális helyzet (18 százalék), valamint a növekvő infláció (14 százalék) szerepel az uniós állampolgárok véleménye alapján felállítható rangsor élén.

Az elemzésből látható (1. ábra), hogy Magyarországon 2012-re viszont a kilátástalanság vette át a legerősebb ifjúsági probléma megtisztelőnek egyáltalán nem nevezhető

címét. Sőt némi megingással, de 2000 óta folyamatosan nő ez az összetevő, mára a fiatalok csaknem fele nevezve meg azt problémaként. Leggyakrabban a városi, 19 évnél idősebb és a legalább érettségizett fiatalok körében merült fel a probléma.

Összefüggést találtunk a szubjektív egzisztenciális problémák, konkrétan a kilátástalanság érzete és a migrációs potenciál között. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy nem elsősorban az objektív nehézségek (anyagiak, lakás, munka stb.), hanem ez előbbi (céltalanság, kilátástalanság) vezérli a kivándorlási szándékot. Az utóbbi két adatfelvétel alkalmával ugyanis a kilátástalanság égető ifjúsági problémaként való kategorizálása vagy annak hiánya befolyással van a migrációs potenciálra. 2008-ban a kilátástalanságot a legégetőbb ifjúsági problémák közé sorolók 33, míg az e problémátípust nem említők 29 százaléka tervezte elhagyni az országot (országos szinten: 31 százalék). 2012-ben a kilátástalan, céltalan ifjúsági jövőkép miatt aggódó fiatalok 41, míg az e szempontból aggodalmat nem mutatók 37 százaléka tervezte a külföldi migrációt (országos szinten: 38 százalék).

Ugyanez fordítva is igaz: a külföldi migrációt tervező fiatalok körében jellemzőbb a kilátástalanság markáns korosztályi problémaként való észlelése, mint az ország elhagyását nem tervező fiatalok között. Azaz az ifjúság körében tapasztalható kilátástalanság, céltalanság súlyosságának észlelésére hatással van a migrációs szándék megléte vagy annak hiánya.

Kijelenthető tehát, hogy a kilátástalanság (mint szubjektív egzisztenciális probléma) hatással volt/van a fiatalok migrációs hajlandóságára, azaz egyik motivációjává vált/válhat a kivándorlásnak, és mint tudjuk, a fiatalok amúgy is a legmobilizálhatóbb, a migrációra leginkább hajlamos társadalmi csoport.

Adatbázisok

Ifjúság2000 ifjúságkutatás adatbázis
Ifjúság2004 ifjúságkutatás adatbázisa
Ifjúság2008 ifjúságkutatás adatbázisa
Magyar Ifjúság 2012 ifjúságkutatás adatbázisa

Irodalom

Bauer Béla, Máder Miklós, Nemeskéri István és Szabó Andrea. (2003): Ifjúsági rétegek az ezredfordulón. *Új Ifjúsági Szemle*. 1. 1. 111–130.
Csapó Benő (2015): A PISA hatása a neveléstudomány fejlődésére. *Educatio*. 2.
Eurobarometer (2014a): *European Youth*. Flash EB408.
http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_408_en.pdf (Leöltés ideje: 2015.04.24.)
Eurobarometer (2014b): *Future of Europe. Special Survey*. EB81.1 (413).
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_413_en.pdf (Letöltés ideje: 2015.12.16.)

- Eurobarometer (2015): *Standard Eurobarometer 83*. (Spring 2015). http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_first_en.pdf (Letöltés ideje: 2015.12.16.)
- Farkas Endre (1994): *Gyerekcigány – pedagógiai tanulmányok*. Inter-Es Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc és Várhegyi György (1971): *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat, Budapest.
- Géczi János (2015): *Vadnarancsok I-II.*, Athenaeum, Budapest.
- H. Sas Judit (1975): „Egy napom tíz év múlva” Fiatalok elképzelései jövő életükről – és a jelen valóság. *Társadalmi Szemle*. 2.
- Hunyady Györgyné és Trencsényi László (1980): *Úttörőcsapatok a mérlegen*: Szűcs Istvánné (szerk.), ILV, Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, Budapest.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011): *Timss&Pirls tanulói és szülői kérdőívei*
- Karácsony Sándor (1943): *A csucsa front – egy tanár és egy osztály története*. Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor (1999): *A 8 éves háború*, NIS kiadó, Kolozsvár.
- Lóránd Ferenc (1976): *A kertész utcaiak (Iskolám története)*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra* 9.
- Nagy Ádám és Székely Levente (2014): *Másodkézből*. Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest.
- Nagy Ádám és Székely Levente (2015): *Harmadrészt*. Magyar Ifjúság 2012, ISZT Alapítvány, Budapest
- Nagy Ádám: Ifjúsági rétegek – 2012, in. (2014): *Másodkézből, Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest.
- Nemes Péter (1984): *Ismerkedés a csövesek világával*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabó Andrea és Bauer Béla (szerk.) (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutató Iroda, Budapest.
- Szabó Andrea és Bauer Béla (szerk.) (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Szabó Andrea, Bauer Béla és Laki László (2001): *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Szapu Magda (2002): *A zűrkorszak gyermekei: mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Székely Levente és Zotter Judit (szerk.) (2012): *Magyar Ifjúság 2012. 10 kérdés az ifjúságról*. Kutatópont, Budapest.
- Székely Levente (szerk.) (2013a): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.
- Székely Levente (2013b): Módszertani jegyzet. In Székely Levente (2013): *Magyar Ifjúság 2012 – Tanulmánykötet*. Kutatópont, Budapest.

Az interaktív módszerek hatékonyságának kérdései a III. osztályban

Pedagógusként pár éve foglalkoztat a kérdés, hogy az utóbbi időben a szakirodalomban oly sokat emlegetett és általam alkalmazott interaktív módszerek mennyire hatnak az elemi iskolás tanulók értelmi képességeinek fejlődésére, iskolai teljesítményükre, valamint a tanórai hangulatukra. Ez volt az oka annak, hogy a Szatmáron folytatott egyetemi tanulmányaim befejezésekor megírt államvizsga dolgozatom keretében is, melynek címe *Az interaktív módszerek hatása a III. osztályos sarmasági tanulók iskolai teljesítményére és tanórai közérzetére*, az interaktív módszerekkel végzett kutatással foglalkoztam. E szakdolgozat alapján szeretném ismertetni az olvasókkal a kutatásom eredményeit, mely átfogó képet ad az interaktív módszerek hatékonyságáról a III. osztályos vidéki tanulók körében.

1. Fogalomtisztázás

Az *interaktív módszerek* hatékonysága abban rejlik, hogy tanulóközpontúak, a tanulók egyéni sajátosságait, igényeit, szükségleteit veszik alapul. Az aktivitás és az interaktivitás kifejezés nagyon szoros kapcsolatban áll egymással. A tanuló általi aktivitás a teljesítmény és az iskolai siker elérésének egyik fontos feltétele. Az interaktív módszer kifejezés gyakran az alternatív módszer fogalmának hasonló jelentésű párjaként ismeretes. Az alternatív módszer fogalma (Birta–Székely, 2007) az oktatásban a reformpedagógiának köszönhetően, valamint az alternatív iskolák hatására alakult ki. Az alternatív módszerek legfőbb ismérve, hogy azok megvalósításában a gyermek önálló cselekvése, tevékenysége és alkotása szerepel. Ez a módszercsoport „az önkifejezést, a táncot, az élményszerűséget, a természetközelséget, a dramatikus elemeket, a tanulói kezdeményezést és együttműködést helyezi előtérbe” (Birta–Székely, 2007, 114).

2. Kutatási előzmények

Az interaktív módszerek hatékonyságának kutatása már kb. két évtizede elkezdődött Romániában és a környező országokban.

Elekes Pándi-Beáta (2011) kutatása során kérdőíves módszerrel vizsgálta a Szatmár megyei pedagógusok interaktív módszerekkel kapcsolatos véleményeit. A kutatásból kiderült, hogy a megkérdezettek nagy többsége hetente alkalmaz interaktív módszereket. E

A kétcsoporthos kísérlet elvégzése által kiderült, hogy a kooperatív módszerek bevezetése által nő a VII. osztályos tanulók teljesítménye.

módszerek közül a leggyakoribbak a kooperatív tanulás, a drámajáték, valamint az ötletbörze, fűrtábla, kiállítási körséta. Nagyon kevés pedagógus számol be negatív élményekről az interaktív módszerek alkalmazását illetően, ami azt jelentheti, hogy pozitívan viszonyulnak hozzájuk. Nagyon nagy arányban (több, mint 90%) vélekednek úgy a pedagógusok, hogy szívesebben tanulnak a gyermekek interaktív, mint hagyományos módszerekkel.

A Cordaş (Tinică) Maricela-Paula (2012) tanítónő által végzett kutatás során arra derült fény, hogy a IV. osztályos tanulók tanulás iránti érdeklődését növeli az interaktív módszerek ötvözése a

hagyományos módszerekkel a román (mint anyanyelv), illetve a természettudományok tantárgyak esetében. E kutatással kapcsolatosan fontosnak látom hangsúlyozni, hogy csupán egycsoportos kísérletről van szó, a tanulók saját magukhoz képest történő fejlődése alapján vonja le a következtetéseket a szerző.

Ugyanez érvényes az Eugenia Marinescu (2014) tanítónő által végzett kutatásra is. III. osztályos román tanulók anyanyelvi óráján vezette be az interaktív módszereket, és kimutatta, hogy nő a tanulók teljesítménye az előmérés adataihoz képest.

Az aktivizáló módszerek alkalmazási lehetőségeiről végzett kutatást Sandu Lucidana (2013) is. Kétcsoporthos kísérletet végzett, a beavatkozás periódusában interaktív módszereket alkalmazott. Kísérlete eredményeként azt a következtetést vonta le, hogy az interaktív módszerek bevezetése növeli a tanulók teljesítményét.

Debrenty Attila-Sándor (2012) kolozsvári gimnáziumi osztályos tanulók körében végzett kísérletet matematikából. A kutatás során vizsgálta a kooperatív tanulási módszerek hatékonyságát az egyéni teljesítményre, valamint az együttműködési képességre nézve. A kétcsoporthos kísérlet elvégzése által kiderült, hogy a kooperatív módszerek bevezetése által nő a VII. osztályos tanulók teljesítménye. Ez a növekedés 1,88%-nak felel meg a kísérleti csoport esetében. Ez az adat elég kevés ahhoz, hogy számottevő következtetéseket vonhassunk le, annak ellenére, hogy a kontrollcsoport teljesítménye 3,69 százalékpontot csökkent. A kísérletvégző személy egy kérdőív által gyűjtötte be a szükséges adatokat a tanulók együttműködését illetően. Az adatok alátámasztották, hogy a csoportmunka közkedvelt munkaforma a tanulók körében.

Pongrácz (Urbán) Tünde (2007) kérdőíves módszert alkalmazva közvélemény-kutatást végzett a Szatmár megyei pedagógusok körében a hatékony tanulásszervezési módokról. Kutatásából kiderült, hogy a pedagógusok által leggyakrabban alkalmazott szervezési forma a csoportmunka. Engem meglepett ez az eredmény, mivel véleményem szerint a mai modern pedagógiai felfogás ellenére még mindig a frontális tevékenység a domináns a pedagógusok körében. A kutatás arra is rávilágít, hogy a pedagógusok nincsenek teljesen tisztában a kooperatív munka fogalmával, nagyon sok esetben összetévesztik ezt a csoportmunkával. A kérdőív kérdései között vannak olyanok, melyek a differen-

ciált oktatás kérdéskörével foglalkoznak. Ezek alapján kiderült az is, hogy a városi pedagógusok gyakrabban alkalmazzák a differenciált tanítást, mint vidéken dolgozó kollégáik.

Pongrácz (Urbán) Tünde (2008) kiterjesztette a már bemutatott kutatását az egyetemi hallgatókra is. Ugyancsak a kérdőíves kikérdezés módszerét alkalmazva megtudta, hogy hallgatók körében a leggyakrabban használt munkaforma a frontális tevékenység. A gyakorló pedagógusokkal ellentétben a III. éves egyetemi hallgatók mindegyike számára világos a kooperatív tanulás fogalma, a II. éveseknek is csak 33%-a vallotta azt, hogy nem ismeri e fogalmat. Véleményem szerint az egyetemi oktatásnak köszönhető a kooperatív munkaforma fogalmának tisztázása. A differenciált oktatással kapcsolatosan azt a következtetést vonta le, hogy a pedagógusjelöltek nem alkalmazzák a differenciált tanítást a pedagógiai gyakorlatuk végzése során.

Kollár és munkatársai (2002) kutatásának ideje szinte 20 évvel ezelőttre tehető. Véleményem szerint nem változott azóta sem, hogy a kisebb életkorú tanulók jobban szeretnek iskolába járni, mint nagyobb (hetedikes és kilencedikes) társaik. Amint azt a kutatás eredményei is tükrözik, a III. osztályos tanulók közel 20 éve is azokat a tevékenységtípusokat kedvelték, amelyek során aktív, cselekvő munkát végezhetnek.

Tarnai (2005) angol nyelvű kutatások eredményeit összesíti a kooperatív technikák alkalmazásának hatásairól. A kutatások célcsoportjai a különböző szintű fogyatékkal élő személyek, valamint ép kortársaik. A 11 tanulmányozott kutatás alapján kiderült, hogy a kooperatív technikák alkalmazása az átlagos szinten teljesítő tanulók esetében nem növeli a tanulási teljesítményt semmilyen tantárgy keretén belül, csupán szociális szempontból van jó hatással, mert növeli a kortárs-elfogadás és az együttműködési készség szintjét.

3. A vizsgálat bemutatása

A pedagógiai kutatásom a következő kérdésre kereste a választ: *Hogyan hat az interaktív módszerek alkalmazása a magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve a román nyelv és irodalom órákon a III. osztályos vidéki gyermekek iskolai teljesítményére és tanórai hangulatára?* Fő célom az volt, hogy értékes információkat szerezzek az interaktív módszerek hatékonyságáról a tanulók iskolai teljesítménye tekintetében, valamint azok hatásáról a tanulók tanulási tevékenysége során tanúsított közérzetére, hangulatára, hogy ezekre alapozva hatékonyabbá tegyem a magam, valamint tanítótársaim szakmai tevékenységét is.

A 11 tanulmányozott kutatás alapján kiderült, hogy a kooperatív technikák alkalmazása az átlagos szinten teljesítő tanulók esetében nem növeli a tanulási teljesítményt semmilyen tantárgy keretén belül, csupán szociális szempontból van jó hatással.

A harmadik hipotézisem a lányok és a fiúk fejlődési szintjének eltérő mértékét feltételezi.

A kutatás tervezési szintjén négy hipotézist állítottam fel. Első hipotézisem szerint az interaktív módszerek alkalmazása a magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve a román nyelv és irodalom órákon javítja a III. osztályos vidéki tanulók iskolai teljesítményét. A második hipotézis: az interaktív módszerek használata a felsorolt tantárgyak keretében jobban fejleszti a gyengébb képességű tanulók iskolai teljesítményét, mint a jobb képességű

gyermekekét. A harmadik hipotézisem a lányok és a fiúk fejlődési szintjének eltérő mértékét feltételezi. Az utolsó hipotézis szerint az interaktív módszerek alkalmazása a magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve a román nyelv és irodalom órákon előidéz a III. osztályos vidéki tanulók tanórai közérzetének javulását a hagyományos módszerek alkalmazásához képest.

A minta két különböző csoportból tevődött össze: az egyik a kísérleti, a másik a kontrollcsoport. Az interaktív módszerek bevezetésére a kísérleti csoportban került sor, amely 25 személyből állt, tagjai a Sarmasági 1-es számú Szakképző Líceum III. A. osztályának diákjai a 2015–2016-os tanévben. A kontrollcsoport tagjai ugyancsak III. osztályos tanulók. Mivel a környékünkön lévő falvakban az osztályok létszáma elég kicsi, sőt nagyon sok helyen összevont oktatás történik, nem találtam olyan nagy létszámú osztályt, amely vidéki iskolához tartozna. Ezért, hogy a kísérleti csoport és a kontrollcsoport hasonló létszámú legyen, és mindkettő vidéki tanulókat tartalmazzon, a kontrollcsoport két különböző iskola tanulóiból tevődött össze. Az iskolák kiválasztásának fő szempontjai: falusi intézmények legyenek lehetőleg hasonló teljesítményű tanulókkal, valamint azok összlétszáma közelítse meg a kísérleti csoport létszámát. A 20 tagú kontrollcsoport tagjai a Selymesilosvai „Ilosvai Selymes Péter” Elemi Iskola, valamint a Varsolci Általános Iskola tanulói.

Hipotéziseim ellenőrzése érdekében a kutatás megkezdése előtt a kutatási stratégiák, módszerek, eszközök, valamint a megfelelő minta kiválasztására került sor. Az általam elvégzett kutatás természetes közegben lezajló, klasszikus, kétcsoportos kísérlet.

A kutatás legelső lépéseként mindkét csoportban alkalmaztam a feltáró módszereket, mint az iskolai teljesítmény feltárását biztosító eljárást, ezek közül is kiválasztva a tudásmérés módszerét. A módszer alkalmazásához szükséges eszközök az általam kidolgozott anyanyelv, román nyelv és irodalom, valamint matematika *felmérők*, melyek a tanulók teljesítményét tükrözik a *beavatkozás előtt és után*. A feladatlapok összeállításakor a II. osztályos országos szintű kompetenciamérő teszteket vettem alapul. Mindenik feladatlapnak megfelelően egy-egy javítókulcsot is szerkesztettem, mely a feladatok objektív értékelését tette lehetővé.

A beavatkozások során egy *fejlesztő programot* dolgoztam ki, melyet a 2015–2016-os tanév elején kezdtem el alkalmazni a Sarmasági 1-es számú Szakképző Líceum III. A. osztályában, és ugyanezen iskolai év februárjában fejeztem be. Az előmérést követően a kísérleti csoport tanulási tevékenységében hetente egy-egy interaktív módszert al-

kalmaztam a kiválasztott három tantárgy valamelyikében. Az aktivizáló módszerek csoportjából öt módszert alkalmaztam a kutatásom során: a szakértői mozaik módszerét, az ötletbörzét, a fűrtábrát, a tudom, tudni szeretném, megtanultam elnevezésű módszert, valamint az Edward Bono által kifejlesztett gondolkodó kalapok módszerét. Egyik legfontosabb szelektálási kritérium az volt, hogy e módszercsoport tartalmazzon a pedagógusok által gyakrabban alkalmazott módszereket, valamint kevésbé használatosakat is. A beavatkozásokat úgy ütemeztem, hogy mind az öt módszert alkalmazzam mindhárom tantárgy esetében, ennek köszönhetően 15 fejlesztő jellegű tevékenységre került sor.

A *hangulatmérés* megvalósítása érdekében azoknak a tanóráknak a végén, melyek keretében interaktív módszereket alkalmaztam, megkértem a gyermekeket, hogy értékeljék saját hangulatukat, közérzetüket, mely az akkori tanórára volt jellemző. Négy különböző kategória közül a tanuló a saját hangulatának megfelelően választott egyet. Tanórai közérzetük jelzéseként a következő kategóriák valamelyikét kellett megjelölniük: „nagyon jó” (piros), „kicsit jó” (zöld), „kicsit rossz” (kék), „nagyon rossz” (fekete). Hasonlóképpen gyűjtöttem össze a kísérleti csoport tagjainak tanórai hangulatát tükröző jeleket a véletlenszerűen kiválasztott hagyományos módszerekre épülő tanórákon is annak érdekében, hogy a jelek gyakoriságát össze tudjam hasonlítani.

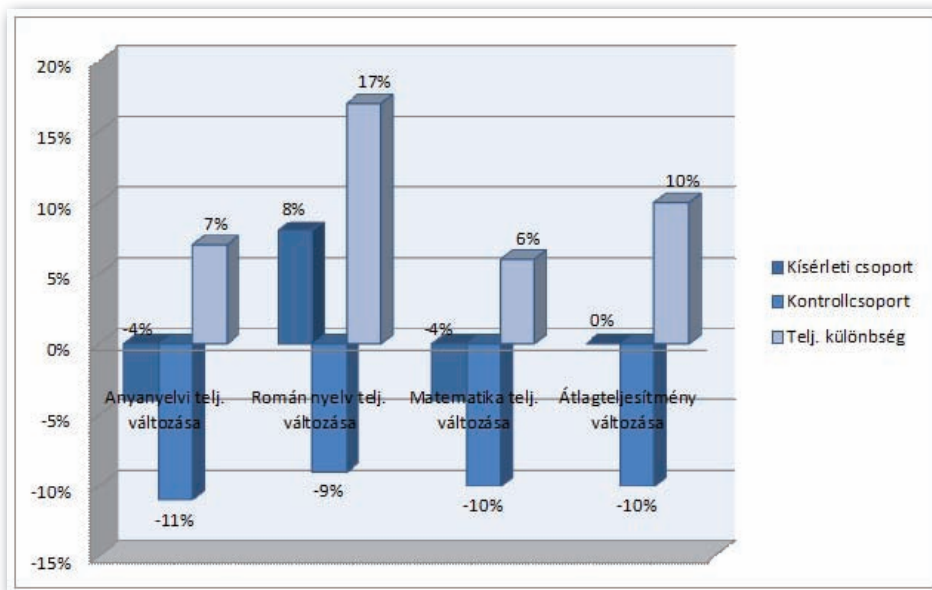
A beavatkozás szakaszát az utómérés követte, melynek eszközei az előméréskor alkalmazott feladatlapok mintájára összeállított feladatlapok. Összeállításukkor arra figyeltem, hogy a feladattípusok és azok nehézségi foka azonos legyen az elő- és utómérés esetében egyaránt.

4. Kutatási eredmények

Az elő- és utómérés eredményeinek értelmezésekor összehasonlítottam mindhárom tantárgy esetében a kísérleti és a kontrollcsoport által kimutatott teljesítményváltozást, és megfigyeltem az ezek közti különbségeket. A három tantárgy eredményeit összesítve megállapítható, hogy a kísérleti csoport teljesítménye nem mozdult el pozitív irányba, viszont nem is csökkent. A kontrollcsoport átlagteljesítményéről ez nem mondható el, mivel mindhárom tantárgyat összességében figyelembe véve a teljesítményük 10%-kal csökkent. Az 1. diagramon megfigyelhetőek a tantárgyankénti teljesítményváltozások is. Külön-külön elemezve a különböző tantárgyak esetén nyújtott teljesítményeket, megállapíthatjuk, hogy magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából a kísérleti csoport teljesítménye gyengébb lett az utómérés során az előméréshez képest. Viszont ez a teljesítménybeli visszaesés a kontrollcsoport esetében nagyobb mértéket mutat mindkét tantárgy keretében, így a kísérleti csoport teljesítménye anyanyelvből 7%-ot, matematikából pedig 6%-ot fejlődött a kontrollcsoport teljesítményéhez

Megkértem a gyermekeket, hogy értékeljék saját hangulatukat, közérzetüket, mely az akkori tanórára volt jellemző.

viszonyítva. A legnagyobb mértékű pozitív változás román nyelv és irodalomból figyelhető meg, ahol a kísérleti csoport a beavatkozásnak köszönhetően 8%-kal jobban teljesített az utómérés során, mint előméréskor. Ha a kísérleti csoport eredményeit összevetjük a kontrollcsoport eredményeivel, körvonalazódik az a tény, hogy az *interaktív módszerek alkalmazása román nyelv és irodalom órákon 17%-kal jobb teljesítményt eredményezett* a kísérleti csoport javára a kontrollcsoportéhoz képest.



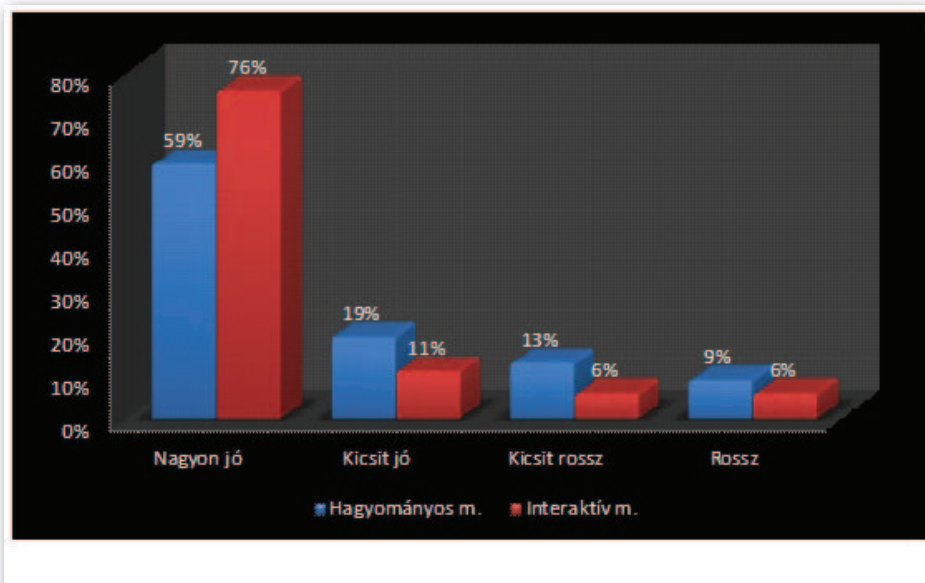
1. diagram: Az átlagteljesítmény változása mindhárom tantárgy esetében elért eredmények összesítése alapján

Kutatásom kezdetén azt feltételeztem, hogy a gyengébb tanulók átlagteljesítménye jobban fog növekedni az interaktív módszerek alkalmazása által, mint a jobb képességű társaik esetén. Az adatok feldolgozása érdekében a tanulókat tanulási képességeik szerint négy különböző kategóriába soroltam. A legügyesebb diákok a jó képességű tanulók kategóriájához tartoznak. A közepes-jó kategóriába azok a tanulók kerültek, akik közepes teljesítményt nyújtanak, de inkább a jókhoz állnak közelebb iskolai teljesítmény szempontjából. A közepes-gyenge kategóriába ugyancsak közepes szintű tanulók sorolhatók, viszont ők inkább a gyengébb tanulási képességűek felé hajlanak. Az utolsó kategória a gyenge tanulási képességgel rendelkező tanulókat összesíti. Ez a hipotézisem azonban nem igazolódott be, mivel a jó képességű tanulók teljesítménye 16%-kal növekedett, a gyenge képességű tanulók teljesítménye pedig csupán 3%-kal nőtt. A középkategóriákban is a közepes-jó szintű tanulók teljesítménye javult nagyobb mértékben (15%-kal). A közepes-gyenge kategóriához tartozó tanulók teljesítményjavulása csupán 5%. Ezál-

tal körvonalazódott az a tény, hogy a sarmasági tanulók körében *nagyobb hatással vannak az interaktív módszerek a jobb képességű tanulók iskolai teljesítményére, mint a gyengébbek esetén.*

A tanulók tanulási képességeik szerinti eredményfeldolgozást követően elemeztem a lányok és a fiúk teljesítményének értékeit. Az adatokból kiderült, hogy azoknak a fiúknak a teljesítménye, akik interaktív módszerekkel is tanultak, nem változott sem pozitívan, sem negatívan. Az ugyanahhoz a csoporthoz tartozó lányok esetében azonban kimutatható egy pozitív irányú teljesítményváltozás, melynek értéke 4%. A kontrollcsoport tagjainak eredményéhez képest a kísérleti csoportban a fiúknak 9% előnyük van, míg a lányok 14%-kal teljesítettek jobban, mint kontrollcsoportbeli társaik. Az előzőleg bemutatott adatok alapján a hipotézisem, mely szerint *az interaktív módszerek alkalmazása a magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve román nyelv és irodalom órákon eltérő mértékben van hatással a lányok és a fiúk iskolai teljesítményére*, beigazolódott. Az eltérés mértéke 5%, ha mindhárom tantárgyat vesszük figyelembe. Azonban ez az arány nem állandó mindhárom tantárgy esetében külön-külön. Például magyar nyelv és irodalom tantárgyból a kísérleti csoport lány tagjai 4%-kal teljesítettek jobban az utómérésen az előméréshez képest. Ugyanez az eltérés a matematika esetében viszont -3%, ami azt jelenti, hogy az interaktív módszerek alkalmazását követően a lányoknak a teljesítménye matematikából 3%-kal csökkent. Az interaktív módszerek a leghatékonyabban a lányoknál román nyelv és irodalom órán működtek, ugyanis ennél a tantárgynál 10%-os javulás figyelhető meg. Érdekes tény, hogy a kísérleti csoporthoz tartozó fiúk esetében is 10% teljesítménynövekedés mutatható ki román nyelvből. Ezek az adatok azt sugallják, hogy az interaktív módszerek alkalmazása eltérő módon hat a teljesítmény alakulására a különböző tantárgyak esetében. Vannak olyan tantárgyak, jelen esetben a román nyelv, amelyek esetében ugyanolyan arányban növeli a teljesítményt az interaktív módszerek alkalmazása fiúknál és lányoknál egyaránt, míg más tantárgyak esetében ez a teljesítményváltozás eltérő értékű. Ez azt hangsúlyozza, hogy az interaktív módszerek alkalmazásának hatékonysága függ a tantárgytól, melynek keretében alkalmazzuk.

A kutatásom negyedik hipotézise a tanulók tanórai hangulatához, közérzetéhez kapcsolódik, mely szerint az interaktív módszerek alkalmazása a magyar nyelv és irodalom, matematika, illetve a román nyelv és irodalom órákon előidézi a III. osztályos vidéki tanulók tanórai közérzetének javulását a hagyományos módszerek alkalmazásához képest. A hangulatmérést csak a kísérleti csoportban alkalmaztam, megkérve annak tagjait, hogy válasszák ki a négy kijelölt kategória (nagyon jó hangulat, kicsit jó, kicsit rossz, valamint nagyon rossz hangulat) közül a tanórai hangulatuknak leginkább megfelelőt. Ezt a mérést 9 olyan tanórán végeztem, mikor interaktív módszerek alkalmazásával dolgoztam fel a tananyagot, valamint ugyanennyi olyan tanórán, mikor csupán hagyományos módszereket használtam. Az adatok összesítését követően kiszámoltam a hangulati jelek gyakoriságát, és összehasonlítottam ezeket, amint a következő ábra is szemlélteti.



2. diagram: Hangulati jelek a hagyományos és interaktív módszereket alkalmazó órákon

A négy, általam megszabott hangulatot tükröző kategória közül csak egynek nőtt a tartalma, vagyis a hozzá tartozó jelek száma. Ez a kategória, melyről beszélünk, a lehető legjobb hangulatnak felel meg. A másik három kategória esetében csökkent a nekik megfelelő hangulati jelek gyakorisága az interaktív módszerekkel levezetett tanórák alkalmazásával. Ez azt jelenti, hogy azok a hangulatjelek, melyek révén a „kicsit jól”, „kicsit rosszul” és a „nagyon rosszul” kategóriákban kevesebb lett az érték, azok mind a „nagyon jó” kategóriába kerültek. Ha figyelembe vesszük, hogy a „nagyon jó” közérzethez tartozó jelek aránya 17%-kal nőtt, a másik három kategória pedig összesítve 18%-kal csökkent, akkor nyugodtan kijelenthetjük, hogy a két érték azonossága a hangulatjelek átkerülését mutatja a kevésbé jó és rosszabb hangulati kategóriákból a legjobb hangulatot jelölő kategóriába. Az 1%-os eltérés a tizedes pontossággal kapott értékek egész számokká való kerekítésének köszönhető.

5. Összegzés

Következtetésként elmondhatom, hogy az interaktív módszerek alkalmazása a kutatásom során nem javította a tanulók teljesítményét, viszont segített *ugyanolyan szinten tartani* azt, és az interaktív módszerek alkalmazása által *nem valósult meg teljesítménycsökkenés*, mint abban a csoportban, ahol hagyományos módszerekkel folyt az ok-

tatás. Amit még fontosnak tartok kiemelni, hogy a három tantárgy esetében eltérő teljesítményváltozások alakultak. Kutatásom során bebizonyosodott, hogy a három tantárgy közül a *román nyelv és irodalomból nagymértékben (17%-kal) javult a kísérleti csoporthoz tartozó tanulók iskolai teljesítménye a kontrollcsoport tanulóihoz képest*. Ez azt mutatja, hogy az interaktív módszerek bevezetésének hatására román nyelvből javult a teljesítmény, tehát románórán hatékonyan lehet alkalmazni őket a teljesítmény növelése céljából.

A három tantárgy keretében feldolgozott adatok alapján az is bebizonyosodott, hogy *minél jobb képességű a tanuló, annál nagyobb mértékű pozitív teljesítményváltozás mutatható ki*. Ezek ellenére, ha a kísérleti csoport elő- és utómérése közti eltérést vizsgáljuk, arra következtethetünk, hogy román nyelv és irodalomból a jóknak (jó-közepes és jó kategóriák) körülbelül ugyanolyan szinten javult a teljesítményük, mint a gyengébbeknek (gyenge-közepes és gyenge).

Az eredmények nemek szerinti értelmezése alapján bebizonyosodott, hogy a lányok 5%-kal jobban teljesítettek, mint a fiúk, vagyis *az interaktív módszerek alkalmazása jobb hatással van a lányok teljesítményének növelésére, mint a fiúkéra*.

Nem utolsó sorban a kutatás adatai arra is egyértelműen rávilágítottak, hogy *a tanulók iskolai közérzete javult (17%-kal)* az interaktív módszereket alkalmazó órákon a hagyományos módszerekkel szervezett tanórákhoz képest. Ezt a számszerű adatot a kutatás lebonyolítása során átélt tapasztalataim is igazolják. A tenni akarás iránti vágy, a cselekvés öröme, az együttműködés varázsa a csoportmunkák során mind-mind hozzájárultak a tanulók jó közérzetének előidézéséhez, mely akár a tanulás iránti motiváció felkeltésének egyik előidézője lehet. Bátran ajánlom minden pedagógustársamnak, hogy alkalmazzák minél gyakrabban az interaktív módszereket a jó hangulatban történő képességfejlesztés, hatékony oktatás megvalósítása érdekében, hiszen „az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.” (Szent-Györgyi Albert)

Az eredmények nemek szerinti értelmezése alapján bebizonyosodott, hogy a lányok 5%-kal jobban teljesítettek, mint a fiúk.

Irodalom

Birta Székely Noémi (2007): *Tanárok pedagógiai műveltsége*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 114.
Cordaș Tinică, M.P. (2012): *Rolul metodelor activ-participative în stimularea interesului pentru învățare la elevii din ciclul primar*. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. (Manuscris).

Debrenti Attila Sándor (2012): *Kooperatív tanítási módszerek alkalmazása matematikaórán*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Tanárképző Intézet, Matematika és Informatika Kar, Kolozsvár. (Kézirat)

Elekes Pándi Beáta (2011): *Interaktív módszerek az óvodában és az elemi iskolában*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudomány Kar, Szatmárnémeti. (Kézirat)

N. Kollár Katalin – Porkolábné Balogh Katalin – Gyenei Melinda (2002): Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Pszichológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 103–126.

Marinescu, E. (2014): *Metode didactice folosite la limba și literatura română*. București. Universitatea Din București, Departamentul Pentru Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar. (Manuscris).

Pongrácz Urbán Tünde (2007): *Hatékony tanulásszervezési módok alkalmazása Szatmár megyei tanítók körében*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Szatmárnémeti. (Kézirat)

Pongrácz Urbán Tünde (2008): *Szatmár megyei pedagógusok és pedagógusjelöltek állásfoglalása a hatékony tanulásszervezési módokkal szemben*. Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Szatmárnémeti. (Kézirat)

Sandu, L. (2013): *Particularități ale folosirii metodelor activ-participative în ciclul primar*. București. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației. (Manuscris).

Tarnai Balázs (2005): Kooperatív tanítás: Egy méret mindenkre jó? *Fejlesztő Pedagógia*, 16. 2–3. 32–38.

Kelemen Éva, Szabó Katalin

Tankönyvelemzés az Iliana Dumitrescu, Nicoleta Ciobanu és Alina Carmen Birta: *Matematika és környezetismeret II.* *osztályos tankönyvről*

A 3418/2013-as tanterv érvénybe lépése után nagy érdeklődés kísérte a hozzájuk igazodó magyar tannyelvű osztályok számára készült tankönyvek megjelenését. 2015-ig román nyelven hat II. osztályos matematika és környezetismeret tankönyv jelent meg a CD Press, az Intuitext, az Aramis, a Corint Junior, az Editorial Art és a Didactica Publishing House kiadók gondozásában, melyből kettőt fordítottak le és használnak a magyar nyelvű oktatásban a 2015-2016-os tanévtől. Az 5559/22.11.2013-as minisztériumi határozat 18. cikkelyének értelmében, amennyiben nem íródik egy kisebbség nyelvén tankönyv, akkor a román tankönyvek lefordított változatát vagy más ország tankönyvét lehet használni, ha az rendelkezik a minisztérium jóváhagyásával. Az említett határozat második melléklete részletezi a fordítási folyamat lépéseit.

Jelen tanulmány célja az Iliana Dumitrescu, Nicoleta Ciobanu és Alina Carmen Birta tankönyvszerzők által írt és az Alexa Maria és Veres Annamária páros által fordított, CD Press kiadó gondozásában megjelent II. osztályos *Matematika és környezetismeret* tankönyv elemzése. Bemutatásra kerülnek a tankönyvválasztás körülményei, az elemzett tankönyv szerkezeti felépítése, struktúrája, a tanterv és tankönyv kapcsolata, a képi megjelenítés, illetve a matematika és környezetismeret tartalmainak az integrálása.



A tankönyvválasztás körülményei

Tankönyvválasztáskor a pedagógusoknak a www.manuale.edu.ro honlapon kell tájékozódniuk a választható tankönyvekről, amit módszertani megbeszélés követ az adott iskolában tanító pedagógusok körében, majd ezután a tankönyvekért felelős személy az összegzett megrendelést továbbítja a tanfelügyelőség felé.

A választási rendszer hiányosságai abból adódnak, hogy II. osztálytól a tankönyvek az iskola tulajdonában maradnak, és legkevesebb négy évfolyamnyi osztálynak kell használnia ugyanazokat a tankönyveket, ezért a helyettesítő tanítók, a rendszerbe újonnan bekerülő vagy a rendszerbe visszakérülő pedagógusok nem élhetnek az alternatív tankönyvválasztás jogával.

Problémát jelent az is, hogy az első osztályosok számára három tankönyvnek készült el a magyar nyelvű fordítása, így azokban az intézményekben, ahol az EDU Soft kiadó első osztályos tankönyvét rendelték meg, váltaniuk kell a II. osztályban, és nem alapozhatnak a folytonosság elvére, ugyanis az EDU Soft kiadó második osztályos tankönyvét nem fordították le magyar nyelvre.

Az oktatási minisztérium 5559/22.XI.2013-as és 1950/24.05.2016-os tankönyvrendelésre vonatkozó átiratának értelmében az elkövetkező években (nincs pontosítva az átiratban az évek száma) csak a gyermeklétszám változására hivatkozva lehet újabb rendelést eszközölni, és nincs lehetőség a kiadó változtatására.

A legtöbb pedagógus tudatosítja a tankönyvválasztás döntésének a súlyát, mert a jó tankönyv az oktató munkájának a hatékonyságát – ha nem is meghatározza, de – lényegesen befolyásolja. A legmegfelelőbb tankönyv kiválasztásának a folyamatát a felsorolt tényezőkön kívül számos objektív és szubjektív változó nehezíti (pl. a tankönyvhöz tartozó módszertani segédanyagok megléte, a munkafüzetek minősége, elérhetősége, ára, tankönyvcsaládhoz tartozás, folytonosság az egyes évfolyamokon).

Tankönyvi struktúra, szerkezeti felépítés

A kétkötetes – kötetenként 64 oldalas – puha kötésű (borítója vastagabb fényes karton), kapcsozott, színes, 28x21 cm méretű tankönyv az Oktatási és Kutatási Minisztérium 3115/02.02.2016-os miniszteri jóváhagyásával jelent meg.

A tankönyv típusát illetően munkatankönyv (Karlovit, 2001), de mivel tartós tankönyvnek van minősítve, át kell adni a következő évfolyamoknak. Gondot okozhat majd a pedagógusoknak a vele való munka, ugyanis a feladatok kétharmada úgy van megszerkesztve, hogy csak akkor éri el a megfelelő célt, ha beleírnak a tanulók a tankönyvbe. Ezt viszont a tankönyvek használatát szabályozó módszertan és a tankönyv elején levő utasítás is tiltja.

A magyar tannyelvű osztályok számára íródott II. osztályos tankönyvekkel ellentétben az elemzett tankönyvben nincs se tanmenetjavaslat, se félévi ismételésre, rendszere-

zésre, értékelésre szánt egység, így csak feltételezni tudjuk, hogy a két kötetre bontás a két félévi anyagot képezi.

A tantervben előírt összevont tartalmak (számok, síkidomok és mértani testek, mérések, adatok, élettani ismeretek, földtani ismeretek, fizikai ismeretek) nyolc tanulási egységbe rendeződnek.

A két kötet 4-4 tanulási egységet tartalmaz, amelyből az első és az utolsó egység a tanév eleji, illetve a tanév végi ismétlést foglalja magában. A tankönyv szerkezete áttekinthető. Az oldalak első ránézésre szellősek, általában 3-6 feladatot tartalmaznak, de találunk olyan oldalakat is, ahol több mint 7 feladat van egy oldalon (I. kötet: 13., 18., 20., 21., 24., 25., 33, II. kötet: 5., 9., 18., 37.), vagy nagyon zsúfolt a szövegelrendezés.

A tanulási egységek különböző színnel szerepelnek mind a tartalomjegyzékben, mind a lapszámon megjelenő oldalszámban (alul), illetve egység számban (felül), melyek segítik a gyermeket az eligazodásban. Ezen kívül a tartalomjegyzékben és a címekben is megjelennek a különböző színekkel kódolt tanulási tartalmak. A tematikus egységekben is következetes ez a színkód, minden egységet az ismétlő és az írásbeli értékelő oldal zár.



Mindkét kötetben a 2. oldalon találunk egy illusztrált tankönyvbemutatót. A bemutatóban megismerkedünk Memoval (🌟) és két barátjával, Emmával és Mátéval, akik a szöveges feladatok szereplői, illetve ők végzik a bemutató feladatokat is. Nagyon sok feladatnál azonban a két említett szereplő mellett egy harmadik arc is megjelenik (lásd. I. kötet: 13., 16., 17., 18., 20., 34. stb., II. kötet: 5., 7., 8., 9., 12. stb.). Őt Annának hívják, tudjuk meg a 16. oldalon, az 1.c. feladatnál, noha nem kap említést a bemutatóban. Az első osztályos CD PRESS könyvekben is ugyanezek a figurák jelennek meg, a román változatban Matei, Ema és Ana néven szerepelnek.

A tanterv és tankönyv kapcsolata

A 3418/19.03.2013-as matematika tanterv a többi romániai elemi tagozatos tantervhez hasonló szerkezetű. Az általános ismertetőben megjelenik a hét tanítási tartalom (számok, mértani alakzatok, mérések, földtani ismeretek, fizikai ismeretek, élettani ismeretek, adatok), amelyek az integrált tanulásszervezés elemeit képezik, és leírja azokat az okokat, amelyek miatt indokolt az integrált megközelítés. Egyrészt – állítják a tantervírók – a holisztikus tanulás ebben az életkorban vonzó a gyermek számára, a kör-

nyező valóság kontextusban tanulása növeli a fogalmak és eljárások mélyebb megértését, másrészt arra hivatkoznak, hogy a két terület összehangolásával hatékonyabban ki lehet használni a tanítási időt.

A tanterv újdonságai

A 2013-ban jóváhagyott tanterv egyik újdonsága a matematika és környezetismeret tantárgyak integrálása. A román tantervi és tankönyvi megnevezés (matematică și explorarea mediului) magyar nyelvre fordításában nem szerepel a felfedezés, feltárás, kutatás kifejezések egyike sem, mind a tankönyvek, mind a tanterv a környezetismeret kifejezést használja. A két tantárgy integrálásának alap gondolata pedagógiai és módszertani szempontból is indokolt, de csak az alapoató szakaszban való megvalósítás ötletére nincsen racionális magyarázat a tantervkészítők részéről.

A tanterv lényeges változásokon ment át, amelyeket a következő táblázatban szemléltetünk, dőlt betűvel jelölve a 3418/2013-as tantervbe bekerülő új tartalmakat, melyek eddig más évfolyamok tanítási tartalmaiban szerepeltek (lásd a dőlt betűs tartalmak utáni évfolyamot).

1. táblázat: A 4686/2003-as és a 3418/2013-as matematika és környezetismeret tantervek összehasonlítása

A 4686 /05.08.2003-as határozattal jóváhagyott II. osztályos matematika és környezetismeret tanterv tartalma	A 3418/19.03.2013-as határozattal jóváhagyott II. osztályos matematika és környezetismeret tanterv tartalma
MATEMATIKA	
Természetes számok 0–30-ig, illetve 30–100-ig Szakkifejezések, matematikai nyelvezet használata, összeg, különbség, több, mint, kevesebb, mint Összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig Az összeadás tulajdonságai (kommutativitás, asszociativitás, semleges elem) kiemelése szakkifejezések és zárójelek használata nélkül Természetes számok írása, olvasása, alkotása, összehasonlítása, csoportosítása összeadás és kivonása 0–1000-es számkörben Egy és legtöbb két művelettel megoldható szöveges feladatok megoldása Ismeretlen szám kiszámítása különböző tárgyak, rajzok segítségével, vagy találgatás módszerével	Természetes számok írása, olvasása, alkotása, összehasonlítása, csoportosítása, összeadás és kivonása 0–1000-es számkörben <i>A szorzás 0-tól 100-ig (III. osztály)</i> <i>A szorzás tulajdonságai (kommutativitás, asszociativitás, semleges elem – fogalmi megnevezés nélkül) (III. osztály)</i> <i>A maradék nélküli osztás 0-tól 100-ig (III. osztály)</i> <i>A szorzás próbája. Az osztás próbája (III. osztály)</i> <i>A törtek: $\frac{1}{2}$ (fél), $\frac{1}{4}$ (negyed) (IV. osztály)</i> <i>Egyenértékű törtek: $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$ (IV. osztály)</i> Egy, két vagy több összeadási és /vagy kivonási, szorzási, osztási művelettel megoldható feladatok (III. osztály)

<p>Mértani alapfogalmak: négyzet, háromszög, téglalap, kör</p> <p>A mértani formák külső és belső terének elemzése</p> <p>Mértani testek: kocka, gömb, henger, kúp, téglatest</p> <p>Mértékegységek:</p> <p>Az idő mértékegységei: óra, perc, nap, hét, hónap</p> <p>Pénznemek</p>	<p>Síkidomok/2D: négyzet, téglalap, háromszög, kör, félkör, szimmetriatengely</p> <p>Testek/3D: kocka, téglatest, henger, gömb, kúp</p> <p>Idő</p> <p>Óra (1óra=60 perc), fél óra, negyed óra, 5 perc</p> <p>Nap (<i>tegnap, tegnapelőtt, holnap, holnapután</i>) (I. osztály)</p> <p>A hét, a hónap, az év (a naptár)</p> <p>Érték/Pénz</p> <p>A lej (200 lejes, 500 lejes bankjegy)</p> <p>Az euro (1 euro= 100 cent), érmék és bankjegyek</p> <p>Egyenértékű váltások 0-tól 1000-ig</p> <p>Adatok rendezése és megjelenítése (táblázatok, grafikonok) (IV.osztály)</p>
<p>KÖRNYEZETISMERET</p>	
<p>A közvetlen környezeti elemek ismerete</p> <p>A felszíni formák ismerete: hegyek, síkságok</p> <p>Növények és állatok</p> <p>Hasonlóságok és különbségek a növény- és állatvilágban</p> <p>Különböző földrajzi tájegységek növény- és állatvilágának összehasonlítása</p> <p>Környezeti hatások a növényekre és állatokra</p> <p>Környezeti hatások az élőlényekre</p> <p>Az évszakok befolyása a növények és állatok életére</p> <p>Az évszakoknak megfelelő emberi tevékenységek vidéki és városi környezetben</p> <p>Egészségnevelés</p> <p>A lakás és osztály tisztántartása</p> <p>A környezet és ennek védelme, a környezetet veszélyeztető tevékenységek</p>	<p><i>Az emberi test (I. osztály)</i></p> <p>Az egészség megőrzése – diéta, személyes higiénia, testmozgás</p> <p><i>Vírusok által okozott megbetegedések – megelőzés, kezelés módozatai</i></p> <p>Növények és állatok</p> <p>Az élőlények közös tulajdonságai (szaporodás, növekedés, alapvető szükségletek: levegő, táplálék, víz)</p> <p><i>Élőterek: tó, láp, mocsár, az erdő, a Duna-delta, a Fekete-tenger, a sivatag, az Északi-sark, a Déli-sark (IV. osztály)</i></p> <p><i>A Föld felépítése: szárazföld, víz, légkör (III. osztály)</i></p> <p>Felszíni formák: hegység, dombság, síkság</p> <p><i>A Világegyetem: a Naprendszer bolygói, a nap-éj váltakozás (IV. osztály)</i></p> <p><i>A mágneses erő (IV. osztály)</i></p> <p><i>A villamosság: testek és anyagok melyek vezetik a villamosságot (IV. osztály)</i></p> <p><i>Hullámok és rezgések: a hang erőssége és terjedése (IV. osztály)</i></p>

Annak ellenére, hogy a matematika és környezetismeret tanítására előírt óraszám nem változott, II. osztályban (heti 5 óra) a tanulási tartalmak kibővültek. Olyan fontos elemek kerültek be a matematikai ismeretekhez, mint a szorzás és osztás, a törtek bevezetése, egyenértékű váltások, az euro, az adatok rendezése. A fizikai, földtani és élettani ismeretek új tartalmai: az emberi test, életterek (tó, láp, mocsár, az erdő, a Duna-delta, a Fekete-tenger, a sivatag, az Északi-sark, a Déli-sark), a föld felépítése (szárazföld, víz, légkör), a Világegyetem, a Naprendszer bolygói, a nap-éj váltakozás, a mágneses erő, a villamosság: testek és anyagok, melyek vezetnek a villamosságot, a hang erőssége és terjedése.

A számos új tartalom bevezetése és a tankönyv terjedelmi szabályozása miatt az elemzett matematika és környezetismeret tankönyvből hiányzik egy módszertanilag fontos szempont, a fogalmak sokoldalú előkészítése, a konkrét tevékenységen alapuló tapasztalatszerzésre javasolt gyakorlatok és feladatok.

A terjedelmi szabályozás másik nagy negatívuma, hogy az egyes egységek után vagy témakörönként nincsenek megálló, amelynek feladatai a differenciált rétegmunka megszervezéséhez adnának segítséget, vagy ugyancsak fejezetenként olyan kitekintő, amely a tehetséggondozáshoz kínálna feladatokat. Habár az egyes egységeken belül változatos feladatokkal találkozunk, egységenként ugyanazok a feladattípusok szerepelnek, ezért ha a pedagógusok a rendelkezésre álló időt azzal töltik ki, hogy sablonos példákon gyakoroltatják tanítványaikat, akkor Pólya szerint kiölik belőlük az érdeklődést, fékezik a szellemi fejlődésüket. Ha azonban tudásukhoz mért feladatokkal és rávezető kérdésekkel segítségükre tudnak lenni a megoldásban, ösztönözhetnék és eszközt adhatnának a kezükbe az önálló gondolkodáshoz (Pólya, 1977).

A fizikai, földtani és élettani ismereteket tartalmazó oldalak (lásd I. kötet: 26., 38., 48., 52., 53., II. kötet: 4., 10., 11.) a biológia, földrajz és fizika tankönyvekre jellemző szövegmenyiséget, tartalmat és formát közvetítik. Az oldalakat a sűrűn szedett szöveg uralja, amely számos fajnevet és szakszót tartalmaz. Ez utóbbiakra kiemelések is felhívják a figyelmet, azt sugallva, hogy ezek pontos megtanítása és megtanulása lényeges a nyolcéves tanulók számára. A szövegek után olvasható feladatok is a szövegekben található információk kikeresését, esetleges felmondását igénylik. Mindez akarva-akaratlan arra ösztönzi a pedagógusokat, hogy a tanulás eredményességét a szövegekben olvasottak szóban vagy írásban történő kikérdezésével ellenőrizzék.

A második osztályos új tanterv az elemi iskola alapozó szakaszában résztvevő osztályok (előkészítő, első és második) egységes, koncentrikus tervében kap helyet, az előkészítő és az első osztály követelményeit bővíti ki. A 2-es számú táblázat az egyes tanulási tartalmak megjelenését tükrözi a tankönyv egységein belül.

2. táblázat: Az új tanterv tanulási tartalmainak előfordulása az elemzett tankönyvben

	Tanulási tartalom 3418/19.03.2013	Matematika és környezetismeret tankönyv tartalma
--	-----------------------------------	--

1. Számok	<p>Természetes számok 0-tól 1000-ig Összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig az egységrend átlépése nélkül és átlépéssel¹ A szorzás 0-tól 100-ig A maradék nélküli osztás 0-tól 100-ig A szorzás próbája. Az osztás próbája A törtek: $\frac{1}{2}$ (fél), $\frac{1}{4}$ (negyed) Egy, két vagy több összeadási és/vagy kivonási, szorzási, osztási művelettel megoldható feladatok</p>	<p>5. egység (II. kötet: 5-9.) 5. egység (II. kötet: 12-16.) 3. egység (I. kötet: 28-37 és 40-45.) 6. egység (II. kötet: 22-25, 28-30 és 32-33.) 6. egység (II. kötet: 34.) 6. egység (II. kötet: 26.) Nincs önálló cím a tartalomra.</p>
2. Síkidomok és mértani testek	<p>Síkidomok/2D, négyzet, téglalap, háromszög, kör, félkör, szimmetriatengely Testek/3D, kocka, téglatest, henger, gömb, kúp</p>	<p>4. egység (I. kötet: 50-51.) 4. egység (I. kötet: 54-55 és 58.)</p>
3. Mérések	<p>Hosszúság: a méter, a centiméter, a milliméter Űrtartalom: liter, milliliter Tömeg: kilogramm, gramm Mérőeszközök: mérleg, kétkarú mérleg Óra, fél óra, negyed óra, 5 perc, nap, a hét, a hónap, az év (a naptár), Az évszakok és a megfelelő hónapjaik Érték/ Pénz, A lej (200 lejes, 500 lejes bankjegy)² Az euro (1 euro = 100 cent), érmék és bankjegyek</p>	<p>7. egység (II. kötet: 40.) 7. egység (II. kötet: 41.) 7. egység (II. kötet: 42.) 2. egység (I. kötet: 14-15.) 7. egység (II. kötet: 43.)</p>
4. Adatok	<p>Adatok rendezése és megjelenítése (táblázatok, grafikonok)</p>	<p>4. egység (I. kötet: 59.)</p>
5. Élettani ismeretek	<p>Az emberi test Az egészség megőrzése – diéta, személyes higiénia, testmozgás Vírusok által okozott megbetegedések – megelőzés, kezelés módok Növények és állatok, Az élőlények közös tulajdonságai Élőhelyek: tó, láp, mocsár, az erdő, a Duna-delta, a Fekete-tenger, a sivatag, az Északi-sark, a Déli-sark</p>	<p>7. egység (II. kötet: 38., 44. és 48.) Hiányzó tartalom 3. egység (I. kötet: 26. és 38.) 4. egység (I. kötet: 48., 52-53., 56-57. és 60.)</p>

6. Földtani ismeretek	<p>A föld A föld felépítése: szárazföld, víz, légkör Felszíni formák: hegység, dombság, síkság</p> <p>A Világegyetem, a Naprendszer bolygói A nap-éj váltakozás</p>	<p>2. egység (I. kötet: 12.) 6. egység (II. kötet: 20.) 6. egység (II. kötet: 27., 31. és 35.) 2. egység (I. kötet: 22-23.) 2. egység (I. kötet: 12.)</p>
7. Fizikai ismeretek	<p>A mágneses erő A villamosság: testek és anyagok, melyek vezetnek a villamosságot Hullámok és rezgések: a hang erőssége és terjedése</p>	<p>5. egység (II. kötet: 4.) 5. egység (II. kötet: 11.)</p> <p>5. egység (II. kötet: 10.)³</p>

A tantervben szereplő tanítási tartalmak egy kivételével (Vírusok által okozott megbetegedések – megelőzés, kezelés módjai) megjelennek a tankönyvben. Az integrálásra ajánlott területek mindegyike fellelhető, de eloszlásuk nem arányos.

Az egységenkénti elemzés során észleljük, hogy a második egység sajátos kompetenciája, az egyszerű matematikai műveletek végzése számokkal nem 1000-ig terjed, hanem csak százak számkörben, ami I. osztályos tantervi követelmény. E tartalmak jelenléte (A természetes számok 0-tól 100-ig és az összeadás és kivonás az egységrend átlépése nélkül, illetve az egységrend átlépésével 100-as számkörben) annál is inkább indokolatlan, mert az előtte levő első egységben, az ismétlés után már meg is történik e tartalmak elsajátítási szintjének mérése, értékelése.

A harmadik egységben a szorzás kétféle értelmezéssel van bevezetve: több egyenlő tag összeadásaként, illetve két halmaz elemeiből képezhető rendezett párok számaként. A tankönyv szemlélteti és gyakoroltatja már a szorzás értelmezésekor a tényezők felcserélését, így megtapasztalják az ábrák alapján, hogy az így kapott szorzatok egyenlők. A szorzótáblák tanítása előtt azonban a szerzők nem fordítanak kiemelt figyelmet a soralkötésekre. Természetesen az ilyen típusú feladatok nem elegendőek a szorzótábla megtanításához, de nagyon jó alapot biztosítanak.

Második osztályban még nem tananyag a szorzandó és szorzó megnevezése, megkülönböztetése, de a szerzők ezt kiemelik a tankönyvben (I. kötet: 28.). Az osztás bevezetésére a 6. tanulási egységben kerül sor, így csak bő két hónappal a szorzás tanulása után ismerkednek meg a gyermekek annak inverz műveletével. Az osztás bevezetése szemléletes. „A valóságból kiolvasható osztás kétféle tevékenységről szól, ezért értelmezése is ezzel a két tevékenységgel történik. Az egyik az ún. bennfoglaló osztás, amikor azt kérdezzük, hogy adott számú tárgyból hány adott elemszámú csoport alakítható (hányszor van meg benne ...). A másik az egyenlő részekre osztás, amelyben adott számú tárgyat 2, 3... adott számú egyenlő részre osztunk, s azt kérdezzük, hogy egy részbe mennyi jut.” (Neményi, 2006). Módszertanilag a kétféle értelmezéshez kétféle jelölést is kellene hasz-

nálni a tankönyvben a megkülönböztethetőség érdekében, de ez második osztályosok esetében nem indokolt. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy 20 darab cukorkát kettesével osztogatva hány tanuló kaphat cukorkát, azaz, ha bennfoglalásról van szó, akkor azt írásban így jelöljük: $20:2=$. Ha pedig azt szeretnénk megtudni, hogy hány cukorkát kap egy tanuló, ha 20 darabot igazságosan elosztunk 5 tanuló között, azaz részekre osztunk, akkor ezt a jelölést kell használni: $20/5=$. Az elemzett tankönyvben a bennfoglaló osztást és az egyenlő részekre osztást is osztásnak nevezik, és : jellel jelölik.

A szorzó- és osztótáblák felépítése, tanítása tehát nem egyszerre történik, még csak nem is egymást követő egységben, így nincs lehetősége a pedagógusnak élni azzal a tanítási lehetőséggel, amit a két művelet közötti szoros kapcsolat rejt. A szorzótáblák tanításának sorrendje a tankönyvben: 2, 5, 10, 1, 0, 3, 4, 6, 7, 8, 9. Az első öt tábla megértése, megtanulása nem okoz nehézséget a diákoknak, ha a kettesével, ötösével, tízesével való számlálásban már jártasságot szereztek. További segítség lenne a tanulók számára, ha felfedeztetjük a törvényszerűségeket, s a szorzótáblát tömbösítve tanítjuk: például az 5-ös és a 10-es; a 2-es és a 4-es, a 8-as és a 3-as, a 6-os, 9-es szorzótáblák közötti kapcsolatot nyilvánvalóvá tesszük, s építünk rá. Így érthető, hogy miért lehet pl. a 3×4 is és a 6×2 is éppen 12, mert $3 \times (2 \times 2) = (2 \times 3) \times 2$. A bevést segíti a kommutativitás törvényszerűségének a megértése is. Ez tulajdonképpen egyszerűsíti a dolgot, hiszen a szorzótábla „felét” kell megtanulni csak. Ezt a szerzők elmulasztották figyelembe venni a tankönyv megírásakor. A szorzótáblák felépítésekor nincsen értelmezve a számok nulával való szorzása.

A tanult műveletek gyakoroltatása csak a tartalmat jelölő egységben valósul meg, például a második egységben tanított 100-as számkörben átlépéssel megoldható egyszerű összeadási és kivonási feladatokkal nem találkozik a tanuló a következő 40 oldalon keresztül (I. kötet 25. oldalától a kötet végéig).

Feladatok, gyakorlatok és képi megjelenítés

A matematikatanításban leginkább elterjedt tanítási stílusok a hagyományos és a problémaorientált tanítási stílus. A hagyományos oktatás, ahogy a neve is mutatja, inkább a hagyományokon, a lassan változó, jól bevált régi módszereken alapul. A problémamegoldó módszer Pólya György tanítási elképzelésén alapul, majd a kooperatív matematikai alkalmazásokban csúcsonylik, melynek fő gondolata a feladatok, tartalmak problémacentrikus tárgyalása, nagy hangsúlyt helyezve a problémamegoldás folyamatára, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére, egymás segítségére. (Pólya, 1967), (Ambrus, 1995), (Schoenfeld, 1985), (Kagan, 2001).

Mivel az elemzett tankönyv nem ad sem ötletet, sem inspirációt az együttműködésen alapuló, csoportmunkában végezhető feladatokhoz, a tanár innovatív hozzáállása és saját ötletessége áll csak rendelkezésre. Erre azonban nagy szükség van, ha kompetencia alapú matematikaoktatást szeretnénk megvalósítani, ugyanis a matematikai kompetencia matematikai ismeretek, matematika-specifikus készségek és képességek, általános készségek és képességek, valamint motívumok és attitűdök együttese (Fábián és munkatársai, 2009).

3. táblázat. A matematikai kompetencia komponensrendszere (Fábián és munkatársai, 2009)

Készségek	Gondolkodási képességek	Kommunikációs képességek	Tudásszerző képességek	Tanulási képességek
Számlálás Számolás Mennyiségi következtetés Becslés Mérés Mértékegységváltás Szövegesfeladat-megoldás	Rendszerezés Kombinativitás Deduktív következtetés Induktív következtetés Valószínűségi következtetés Érvelés Bizonyítás	Relációs szókincs Szövegértés Szövegértelmezés Térlátás Térbeli viszonyok Ábrázolás, prezentáció	Problémaérzékenység Problémareprezentáció Eredetiség Kreativitás Problémamegoldás Metakogníció	Figyelem Rész-egész észlelés Emlékezet Feladattartás Feladatmegoldási sebesség

Jellemző tanári felfogás, hogy a feladatmegoldásról nem beszélni kell, hanem sok-sok feladatot kell oldatni a tanulókkal. Ennek illusztrálására elegendő utalni az éven te megjelenő sok-sok matematikai feladatgyűjteményre, és erre találunk számos példát is az elemzett tankönyvben is. A feladatok nagy hányada egyszerű számlálási, számolási feladat (amelyet a tankönyvben kellene a tanulónak megoldania), tartalmi egységenként 8–15 szöveges feladatot terveztek a tankönyvbe a szerzők, azonban ritkán vagy egyáltalán nem találkozunk becsléses feladatokkal (II. kötet: 40. 2.), logikai feladatokkal (II. kötet: 42. 2.) vagy kooperatív módszerrel megoldható feladatokkal.

Ismeretes a tény, hogy a matematikaórákon a visszatérő, ismétlődő feladattípusok az önállóságra szoktatást, az önálló feladatmegoldás rutinjának fejlesztését, a biztonságérzet növelését szolgálják, és ez különösen a gyengébb képességű tanulók esetében fontos, de ugyanennyire fontos a kreatív megoldásokat, többféle lehetséges megoldást nyújtó feladattípusok jelenléte is. Noha az iskolaérett gyermekek jellemzője a monotóniatűrés, mégsem lehet csupa unalmas, egyhangú feladatot végezteni a tanórákon. A tankönyvírás során arra kellett volna törekedniük a szerzőknek, hogy a mechanikus és a produktív gyakorlatok a megfelelő arányban szerepeljenek a tankönyvekben. A tanulók szívesen foglalkoznak a játékos és a manipulatív feladatokkal is. Ilyenkor az oldottabb hangvétel, a derűsebb légkör motiváló hatása miatt a munkával töltött idő – szinte észrevétlenül – lényegesen meghosszabbodhat.

Ha a matematikára és a környezetismeretre úgy tekintünk mint integrált tantárgyra, melynek célja a sokoldalú matematikakép kialakítása, eredménye pedig a környező világ megértése, sok valós életbeli probléma megoldása, ugyanakkor az általános szellemi képességek, magatartásformák, hozzáállások fejlesztésének eszköze, az emberi kul-

túra értékes része, örömet okozó, gondolkodtató, szórakoztató szabadidős tevékenység (Ambrus, 1995), akkor elmondhatjuk, hogy az elemzett tankönyv sok kívánnivalót hagy maga után.

Az alábbiakban kiemelünk néhány hiányosságot, hibát, amelyek megnehezíthetik az oktatói munkát. A tankönyv egy-egy témakörön belül nem foglalkozik mind a négy alapl művelettel, ezáltal az összeadás, kivonás, szorzás és osztás műveletek folyamatos gyakorlása nem biztosított. Az egységben, illetve az egységek között nincsen „megálló” rész, amelynek feladatai a differenciált rétegmunka megszervezéséhez adnának segítséget. A matematika fogalmainak kialakulásához konkrét tapasztalatszerzés alapján hosszú érlelési időre van szükség. A feladatok didaktikailag változatosak, de mivel legtöbbjüket csak akkor lehet megoldani, ha átmásolják a tanulók a füzetükbe, gyakoroltatásra nem alkalmasak. Habár segítséget nyújtanak – pedagógusnak és tanulónak egyaránt – az ismeretanyag tanítása és tanulása során, számos kisegítő eszközre lesz majd szüksége a tanítónak a fogalmak elmélyítése, a rétegzett csoportmunka, a tehetséggondozás megvalósítása érdekében.

A 4. táblázat a tankönyvben fellelhető fordításból adódó, értelmetlen utasítással ellátott, helyesírási és gépelési hibából származó, nehezen érthető vagy értelmezhető, megoldhatatlan feladatokat tartalmazza, illetve azokból is válogattunk, amelyeknél az illusztráció, kép nem illeszkedik a feladathoz, vagy nem valósághű adatokat, illusztrációkat mutatnak be.

4. táblázat: Hibás feladatok

Fordításból adódó hibás feladatok, meghatározások	I.52., 53.: În zvezekben élet van. În zvezek lehetnek în állóvizek (óceánok, tengerek, tavak, mocsarak, lápok) vagy în folyóvizek. A tó, a mocsár és a láp különböző nagyságú în állóvizek. I.11.4c I.15. – Aprilis, agusztus
Helyesírási- és gépelési hibák	I.62.2.: Egészítsd ki a táblázatot tudva, hogy minden gyerek az osztályban annyi mértani <i>testek</i> használhatott, ahányat... I.62.3.: Találd meg a mértani <i>testek</i> a lefejtett formájával! I.63.2.: Csak az déli sarkon él. II.12.1.: Végezd <i>e</i> la golyós számológépeken található összeadásokat! II.16.1c.: Ha Máténak 158 leje van, hány leje van szüksége ahhoz, hogy megvásárolja a <i>léghűtő</i> ? II.20.2.: Mit tehetünk annak <i>érdekébe</i> , hogy tisztább legyen a levegő? II.35.2.: Számítsd ki <i>maj</i> helyezd el a táblázatba... II.49.2.: Olvasd <i>ele</i> gy 8 éves gyerek állításait! II.53.5c.: <i>Étekezés</i> után fogat mosok. II.59.4.: Egy tyúk naponta egy <i>toját</i> tojik.

Értelmetlen utasítás	I.9.1.: Figyeld meg a képeket! Hogyan keletkeznek az alábbi hangok? I.23.3b.: Alkoss 3 mondatot az A-B oszlopban felfedezett bolygóval kapcsolatosan! (A keresztretjvényben talált bolygónév a TERRA, ezzel a szóval a tanulók a II. kötet 20. oldalán ismerkednek meg.) I.58.5.: Ismerd fel a mértani testek! Mely lefejtett illenek az alakzatokra?	
Nehezen érthető, értelmezhető vagy értelmetlen feladatok	I.16.4.: Hasonlítsd össze az 53 és 40 összegét a 10-nél kisebb legnagyobb páratlan szám és a legkisebb páros szám összegével, melyben a tízesek számjegye 6. I.11.4c.: Egy 53 cm-es zsinórból 13 cm-t használtak el. Hány méter szalag maradt? II/37/5	II.37.8. II.39.3.: Ha egy dobozban 50 fűtisztító pálcá van, hány pálcá van a dobozban?(...) II.43.1:Milyen összeget fizethetsz 4 román pénzermével? Hát 4 európai pénzermével?
Helytelen meghatározás	I.56.: A sivatag egy nagy kiterjedésű, igen száraz terület. II.35.: Az alföldek vagy síkságok majdnem lapos és egyenletes földfelszínnek (...). Helyenként megjelennek kisebb földkiemelkedések, halmok. II.27.: A domborzati formák lehetnek földkiemelkedések vagy bemélyedések. Ezek a hegyek, dombok, alföldek.	

A tankönyvek rögzítést, elmélyítést, alkalmazást, problémamegoldást elősegítő munkáltató feladatai módszertanilag változatosak, de nem teszik lehetővé a különféle munkaformák alkalmazását. A bevézésre, elmélyítésre, gyakoroltatásra kitűzött feladatok, illetve az önálló feladatmegoldást igénylő gondolkodásra sarkalló érdekességek nem megfelelő arányban kerültek be a tankönyvbe.

Az egyes egységekben találunk 2-5 feladatot, mely a 8 éves gyerek számára nehezen érthető, értelmezhető. A képi illusztrációk általában jó motivációs bázist kínálnak, mennyiségre megfelelőek, segítik a tanulókat – a tanórákon és otthon egyaránt – az elsajátítandó ismeretek megértésében, begyakorlásában és az önellenőrzésben, de arra is találunk számos példát, amely céltalan, nem kapcsolódik feladathoz, nem nyújt támpontot a tanuló számára, vagy elbizonytalanítja a problémamegoldásban.

Az illusztráció helyenként nem illeszkedik a feladathoz, illetve nincs kapcsolatban a témával.

I.47.5.: A képen csak 3 tehén van.

András bácsinak 5 tehene van. Minden tehén naponta 9 liter tejet ad.

- Hány liter tejet ad egy tehén egy hét alatt?
- Hány liter tejet adnak összesen a tehenek egy nap alatt? Hát két nap alatt?



I.38.1.: A zsiráf és a flamingó egyforma méretű



Az integrálás megvalósítására számos kreatív ötletet találunk. A harmadik egységben a szorzás bevezetésekor a növény- és állatvilág tartalmakkal való integrálás számos gyakorlati tevékenység megvalósítására ad lehetőséget. A két terület (matematika és környezetismeret) integrálása mellett ebben az egységben más tantárgyakkal való kapcsolódási pontot is fellelünk (találós kérdés, keresztretjtvény).

A negyedik egységben élettani ismereteket közvetítő tartalmak (a sarkvidék, a Fekete-tenger, a tó, mocsár, láp, a sivatag, a Duna-delta, az erdő) és a mértani alakzatok (síkidomok és mértani testek) jelennek meg. Az integrálás csak a szöveges feladatok szintjén valósul meg. Ebben a részben két olyan feladatot (I. 59.) találtunk, amely konkrétan a két tárgy közti kapcsolódási pontot használja ki.

A II. félévre tervezett tananyagban, az ötödik és hatodik egységben, főként a földtani- és fizikai ismeretek tartalmi kerülnek feldolgozásra. Itt csak a szöveges feladatok megfogalmazásában és a képi anyagban találunk közös jegyeket.

A hetedik egységben az élettani ismeretek és mérések integrálása sikeresen valósul meg. Kísérletekre és gyakorlati foglalkozások megszervezésére is kínál feladatokat. Az ismételő, értékelő egységben is a rendszerezés, a számonkérés a tárgyak közötti kapcsolódások kihasználásával valósul meg.

A tankönyv egészéről elmondható, hogy az új ismereteket az érthetőség érdekében nem próbálja úgy megjeleníteni, hogy minél több lehetséges kapcsolódási pontot megtaláljon, amelyek a tanulók meglévő tudásával, szókincsükkel, személyes tapasztalataikkal összeegyeztethető lenne. Ez főként a földtani-, fizikai-, élettani fogalmakat bevezető tartalmakra érvényes, ahol az illusztrációk mennyisége megfelelő, de minősége nem támogatja a megértést, illetve a meghatározások is hibásan, felületesen vannak megfogalmazva, lefordítva.

A tankönyvi feladatok utasításai, illetve a szöveges feladatok rövid, néhány mondat terjedelmű szövegei az átlagos képességű tanulók számára könnyen olvashatóak (kivételet képeznek az említett fordításból fakadó értelmetlen vagy nehezen érthető szöveges feladatok), így alkalmasak a szövegértési technikák tanítására is.

Összefoglaló

Összességében megállapítható, hogy a CD Press kiadásában megjelent II. osztályos *Matematika és környezetismeret* tankönyv megfelel a tantervi előírásoknak, de nem követi a korszerű módszertani, oktatási szemléletet. A tankönyv feladatai változatosak, de nem nyújtanak lehetőséget differenciálásra, tehetséggondozásra. A hiányosságokat, az egyéni fejlesztést munkafüzetekkel, példatárakkal lehet pótolni, kiegészíteni. A matematikai, illetve földtani, fizikai, élettani tartalmak integrálása megegyezik az átlagos képességű tanulók életkori sajátosságával, viszont több figyelmet kellett volna szentelni azok egységeken belüli arányos eloszlására. A tartós tankönyv követelményeit nem teljesíti, de munkatankönyv formájában, számos didaktikai eszköz társaságában, szakkönyvek, feladatgyűjtemények és lexikonok mellett hasznos eleme lehet a pedagógusi munkának.

Irodalom

*** Dumitrescu Iliana – Ciobanu Nicoleta – Birta Alina Carmen (2015): *Matematika és környezetismeret – II. osztály*. CD Press Kiadó, Bukarest.

*** Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 3418/2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, Monitorul Oficial nr. 262/2013.

*** Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 5559/2013 privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar, Monitorul Oficial 186/2014.

*** Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 4686/05.08.2003, Anexa 5, 2016.08.15-i megtekintés, http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Pri/MS/Matematica_clasele%20I%20si%20a%20II-a.pdf

410/18.01.2016 átirat. 2016.08.30-i megtekintés, <https://isj.educv.ro/sites/adresa%20catre%20c.f.-instructiuni.docx>

Ambrus András (1995): *Bevezetés a Matematikadidaktikába*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Fábián Mária, Olasz Tamásné, Lajos Józsefné és Vidákovich Tibor: *Matematika kompetenciaterület*. 2016.08.15-i megtekintés, www.sulinet.hu/tanar/kompetenciateruletek/2_matematika/1_koncepcio/matematikai_kompetencia_fejlesztese.pdf

Karlovitcz János (2001): Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek. *Új pedagógiai szemle* **51**. 1. 80–88.

C. Neményi Eszter (2006): A természetes szám fogalmának alakítása. *Tantárgy-pedagógiai füzetek*; ELTE TÓFK kiadványa, Budapest.

Pólya György (1967): *A problémamegoldás iskolája I–II*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Pólya György (1977): *A gondolkodás iskolája*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Schoenfeld, A. (1985): *Mathematical Problem Solving*. Academic Press, INC. London.

Spencer K (2001): *Kooperatív tanulás*. Ökonet, Budapest.

Jegyzetek

1 Az összeadás és kivonás 0-tól 1000-ig az egységrend átlépésével nem szerepel a tanterv tanulási tartalmait leíró részben, csak a sajátos kompetenciák és tanulási tevékenységek között kap említést az 1.4. kompetenciában a következőképpen: összeadások és kivonások végzése szóban és írásban 0-tól 1000-ig, az eredmény helyességének ellenőrzése számlálással, csoportosítással; pontosítva: összeadások és kivonások végzése 1000-nél kisebb számokkal az egységrend átlépése nélkül, majd átlépéssel, az eredmény helyességének ellenőrzése a fordított műveletekkel

2 A tantervben az alábbi bankjegyek felismerése szerepel: 1 lej, 5 lej, 10 lej, 50 lej, 100 lej, 200 lej, 500 lej, míg a tanulási tartalmak között csak a 200 és 500 lejes bankjegy.

3 A tankönyv tartalomjegyzékében a *Hullámok és rezgések*: a hang erőssége és terjedése cím nem szerepel, helyette a *Megtanulunk gyorsan számolni. Felderítjük a domborzati formákat* van feltüntetve, hibásan jelölve a tanítási tartalmat

Mnémoszüné, Léthé, irodalomtanítás

Paul Celan kései verseiről szóló tanulmányában írja Hans-Georg Gadamer, hogy ez a költészet a „szóban való elnémulás lélegzet nélküli csendjéhez közelít” (2002, 246.). A műalkotás hatásának ez az oly gyakran megtapasztalt paradoxonszerűsége, hogy egyszerre próbál szóra bírni minket, miközben – ugyanakkor – hallgatásra kényszerít, nem enged megszólalni, az autentikus interpretáció kérdéséhez vezet el. Milyen lehet, milyennek kell lennie a „helyesen” végrehajtott műértelmezésnek ott, ahol a megértésnek egy ilyen különös változatába bonyolódunk, amelyben a kimondhatót túlszárnyalja a kimondhatatlan, a megnevezhetetlen tapasztalata, ahol a nem-értés tapasztalatának legalább olyan fontos szerepe van, mint a megértésnek?

Ez a kérdés többek között az irodalomtanítás gyakorlatában vetődhet fel napi rendszerességgel, feltéve, ha ott nem egyszerűen adatok, információk továbbítása és tárolása, hanem az irodalmi műveknek élményszerű találkozásokban történő beteljesülése a cél. (Kérdés az is persze, hogy a digitális tárolás világában marad-e hely, van-e igény egyáltalán az irodalmi hagyománynak ilyen radikális történetekben való közvetítésére.) Tanítható-e, tanulható-e a művészetéről szóló beszéd?

Az irodalomtanítás elmúlt évtizedeire tekintve feltűnhet az a sokszor szinte „véren menő” vita, amely a különböző – szerzőközpontú, műközpontú, befogadasközpontú – irodalomelméleti iskolák nevében zajlik, és amely voltaképpen az irodalomról szóló beszéd egymástól eltérő normáit, terminológiáit igyekszik győzelemre juttatni, hol ezt, hol azt. Ma ott tartunk, hogy nem illik, mert anakronisztikusnak bélyegezzetük olyan szavakat kimondani irodalomórán, mint „szerzői intenció” vagy „történeti kontextus”, s ehelyett a „lírai én”, az „elbeszélő én”, a „metaforikus/metonimikus szerkezet” és társaik dominanciája figyelhető meg. Úgy tűnik – s ez megfontolandó –, hogy a gyerekek az utóbbiakat éppoly könnyen megszokják és használják, mint a korábbiak az előbbieket.

Az irodalomról szóló beszéd formái, terminológiai taníthatók és elsajátíthatók – vonhatnók le a következtetést –; ám akkor mi a magyarázata annak, hogy az iskolapadból kilépve a legtöbben mégsem válnak szenvedélyes és értő olvasókká? És miért hordozza magában az interpretáció – látszólagos működőképessége ellenére – az értelmezhetetlenség lebírhatatlan problémáját?

Válaszra várva kísérreljünk meg az irodalom mint írás régi rejtélyébe belebocsátkozni, mindekelőtt Platón nyomán, aki *Phaidrosz* című dialógusának híres részletében Szókratésszal egy mí-

Tanítható-e,
tanulható-e a
művészetéről szóló
beszéd?

toszt mondat el az írás keletkezéséről! Ez a részlet azért is lehet érdekes számunkra, mert az új találmány, az írás kérdését Platón mint morális kérdést veti fel (vö. Derrida, é. n., 73.) a két és félezer évvel ezelőtti médiumváltás korában, a szóbeli kultúrából az íráskultúrába való átmenet korában, tehát egy, a miénkhöz nagyon hasonló válságos korban. Szókratész bevált módszerét – azt, hogy általában a szóban forgó dologról szóló, a köztudatban meghonosodott vélekedést idézteti fel tanítványaival, hogy aztán kérdéseivel ennek érvényességét megbolygassa, majd az igazságkeresés helyes útjára terelje őket – ezúttal egy mítosz elbeszélésével váltja fel – bizonyára, mert olyan új jelenségről van szó, amellyel kapcsolatban még nem rögzültek az érvényesnek tartott vélemények –, ezáltal a tanítvány képzelőerejére bízva a mérlegelés feladatát. A mítosz szerint az egyiptomi Theuth félisten, mint valami ezermester, több más találmányával együtt mutatja be a királynak az írást. Ez a találmány – mondja Theuth – „bölcsebbé és tartósabb emlékeztetővé teszi az egyiptomiakat; mert az emlékezet és a tudomány varázsszerszököt találtam itt fel” (Platón, 1984, 797.). A bölcs Thamus, az istenek királya azonban így válaszol: „Ő, te ezermester Theuth [...]. Így most te is, mint az írás atyja, jóindulatból épp az ellenkezőjét mondtad, mint ami a valódi hatása. Mert éppen feledést fog oltani azok lelkébe, akik megtanulják, mert nem gyakorolják emlékezőtehetségüket – az írásban bizakodva ugyanis kívülről, idegen jelek segítségével, nem pedig belülről, a maguk erejéből fognak visszaemlékezni. Tehát nem az emlékezetnek, hanem az emlékeztetésnek a varázsszerét találtad fel.” (Platón, 1984, 797–798.) A szóbeli emlékezet mint az autentikus tudás forrása és az írásbeliség mint az emberi felejtés kiindulópontja kerül szembe egymással ebben a platóni dialógusban, amelyet – bár paradox módon maga is írás – írásellenes vádiratként tart számon a kulturális hagyomány. A gondolatok eleven és éber cseréjén alapuló szóbeli emlékezet közvetlen kapcsolatban van az őt felülmúló ideával, amelynek jelenlétét újra (meg újra) létrehozni, ismételni hivatott; az írás ezzel szemben, a maga holt jellegével, ezt az ismétlést ismétli, pontosabban az ismétlést mímeli. Az igazságot jelenvalóvá tevő élő emlékezetet pusztán behelyettesíteni képes a tudás nélküli hullamerev írás, mint valami protézis az eleven szervet (vö. Derrida, é. n., 107.). Platón szerint az írás denaturálja, „hangtalanná” merevíti azt, aminek az utánzását mímeli, az élőbeszédet, miáltal roppant távolságra kerül magának a dolognak az igazságától (vö. uo., 136.). Ezért csak látszat az, hogy az írás pótolni képes az emlékezetet; ehelyett inkább „feledést olt azok lelkébe, akik élnek vele”, mert nem belülről segíti az emlékezet igazságkereső, megismerő mozgását, hanem, külsődleges lévén az emlékezethez képest, halott jeleivel csak elaltatja azt (vö. uo., 98–103.).

Ezért csak látszat az, hogy az írás pótolni képes az emlékezetet.

Most pedig helyezzünk egy másik, írásról szóló iratot az európai íráskultúra nyitányaként elhangzott (leírt) platóni vádbeszéd mellé; olvassunk egy jellemző részletet

„Az írás egyáltalán csak azáltal válik nyelvi jelenséggé, hogy elolvassák.”

Gadamer 1960-as *Igazság és módszer* című könyvének *Az irodalom határhelyezete* fejezetéből:

„Semmi sincs olyan idegen és ugyanakkor semmi sem követeli annyira a megértést, mint az írás. [...] Az írás, és aminek része van benne, az irodalom, a szellem legidegenebben külsővé vált érthetősége. Semmi sem annyira tisztán a szellem lenyomata, de nincs is semmi annyira ráutalva a megértő szellemre, mint az írás. Megfejtése és megértése során csoda történik: valami idegen és élettelen teljesen jelenlegivé és ismertté változik át.” (1984, 125.)

Mintha ez a Gadamer-idézet az íráskultúra két és félezer éves tapasztalataira támaszkodva, annak végéről válaszolna vissza Plátón vádiratára. Való igaz: az írás idegen (sötét írásjelek világos adathordozón vagy fordítva, amelyek még csak nem is hasonlítanak ahhoz, amit megjeleníteni hivatottak), ugyanakkor „tisztán a szellem lenyomata” (nincs más funkciója, mint az, hogy a rábízott szellemi tartalmat hordozza), amely épp idegenségénél fogva juttatja kifejezésre a megértés iránti igényét (ahol írással találkozunk, magától értetődőnek vesszük, hogy azt megfejtésre és megértésre szánták). Az írás tehát nem pusztán helyettesíti és mímeli, még kevésbé elaltatja az eleven emlékezet munkáját, hanem előidézi azt; így következhet be a megfejtés és megértés során a valóságos „csoda”, a jelenlét újra létrehozó feltárása: „valami idegen és élettelen teljesen jelenlegivé és ismertté változik át”.

Az írás korrelatív fogalma ezért Gadamernél az olvasás: „az irodalomnak – írja – [...] éppúgy eredeti létezése az olvasás, mint az eposznak a rapszódosz előadása, vagy a képek az, hogy a néző szemléli” (1984, 123.). „Az írás egyáltalán csak azáltal válik nyelvi jelenséggé, hogy elolvassák” (1994a, 177.) – írja másutt. Ez azt jelenti, hogy az olvasás, legyőzve a távolságot a betűk és az eleven beszéd közt, az írást újra beszélővé, beszéddé teszi. Az olvasás aktív jellegének jelentőségét kell itt észrevennünk: az olvasás nem pusztán a leírtak gépies kibetűzését jelenti, nem egy technikai feladat végrehajtása, hanem „eleve előfeltételezi az értelem megragadásának anticipatórikus előrenyúlásait” (uo., 178.). (Gondoljunk az olvasni tanuló gyermek esetére: kezdetben, amíg csak a betűket tanulta meg felismerni, még nem tud olvasni; a minőségi ugrás akkor következik be, amikor észreveszi, hogy annak, ami az olvasása nyomán a szövegből előjön, értelme van: ettől kezdve egy értelmi összefüggés vezérli az olvasását, s egyre folyékonyabban olvas.) Annak, hogy az olvasás révén az írás az eleven beszéd kommunikációs erejét megőrizve tölthesse be funkcióját, az a feltétele, hogy az olvasás az írást a nyelvvel összekapcsolja. Ez azért lehetséges, mert egy szöveg írott mivolta nem másodlagos a beszélt jelleg eredetiségével szemben, „nem az eredeti, szóbeli-élő létének a csökkent értékű változata, hanem eredeti létformája” (1994b, 118), mely igényli az olvasást. Az írott szövegnek saját artikulációs eljárásaival kell pótolnia azt a kommunikációs erőt, amit az élőbeszéd az intonációval, a hangsúlyozással, az arcjátékkal és hasonlókkal ér el. Más szavakkal: az írás „magától helyes olvasásra szánt szó” (1995, 48.).

Az írott szövegek között Gadamer szerint az irodalmi szöveg mint nyelvi műalkotás juttatja a leginkább érvényre a szó „mondó”, igazmondó erejét; a költői szöveget mint „a tovahaladó beszéd áramából kiemelkedő” (1994c, 194.), „eminens” szöveget épp az igazsággal kapcsolatos igénye tünteti ki. Jól ismerjük az érzést, ami elfog bennünket egy jól sikerült műalkotás olvastán: mennyire így vannak a dolgok, mennyire igaz! Ám igazmondó erejét a költői szó nem valamely tárgyvonatkozásnak való megfelelése által éri el – figyelmeztet Gadamer –, hanem nyelvi megjelenésének erejével: azzal, hogy a „spiritus” és a „litera” különbsége megszűnik a megértésben; „a vers: nyelv, amely nemcsak valamit jelent, hanem maga az, amit jelent” (1995, 51.). Ezért nem helyes szétválasztani műelemzéskor a mű „szellemi tartalmát” a „költői eszközöktől”: a mű nem közöl semmilyen, megformáltságának mikéntjétől megkülönböztethető, elkülöníthető tartalmat; egyszerűbben szólva: a vers azt mondja, ahogyan mondja.

Nem minden írásba foglalt beszéd rendelkezik ilyen önmagát kimondó jelleggel, mint az irodalmi műalkotás – figyelmeztet Gadamer –, például egy magáncélú feljegyzés esetében, amely csupán az emlékezet támaszául szolgál, az írás másodlagos egy eredeti információhoz vagy gondolathoz képest; vagy egy tudományos próza esetében, ahol a szöveg informatív tartalma a lényeges, a szöveg nyelvi formája kicserélhető (elvileg más szavakkal is elmondható, anélkül, hogy információértéke csökkenne) (vö. 1994b, 132.). Ezzel szemben az eminens szöveget, mely „igénye szerint túlmutat minden korlátozott címzetten és alkalmon” (1994c, 192.), nem csak az alapján értjük meg, amire tartalmában utal, hanem az alapján, ahogyan az önmagára vonatkozó, önreferenciát képviselő szöveget megformáltságának kifejlésében érzékeljük. A tárgyvonatkozások helyére ugyanis a szöveg önmagára vonatkoztatottsága lép a költői szövegben, amelynek nyelvi anyaga felcserélhetetlen: egyetlen írásjelet sem változtathatunk meg benne anélkül, hogy az ne sértené az egész értelmét. Így éri el a költői mű, hogy – átívelve a teret és az időt – „mondóbbá” váljék, azaz kimondhatatlan tartalmakat is magában foglaló többletjelentésre tegyen szert, és ezáltal a mondott igéző jelenlevését idézze elő: a költői szövegben „a mondott valóságosabban »jelen« van, mint valaha” – írja Gadamer (1994b, 137.).

A művészetekben közös, hogy mindegyiket „a közvetlen jelenlét és az idő átívelésének képessége jellemzi” – olvassuk a *Szó és kép* – „*így igaz, így létező*” című tanulmányban (1994d, 228.). Például az előadásra kerülő zenemű, legyen az bármilyen régi, jelenlétre tesz szert az előadásban; a kép, amelyet szemlélünk, a saját jelenünkhöz tartozik; ugyanígy az irodalmi művet is olvasni kell, hogy jelen legyen. A művekre általában jellemző, hogy „távoli eredetük [...] ellenére mind elérnek minket” (1994c, 201.); az olvasó képzelőerejét mozgósítva létrehozzák a jelenlétet, úgy, hogy „valósággal magunk előtt látjuk a dolgot”. Ám nem egy egyértelműen rögzíthető képszerűségről van itt szó; az irodalmi mű ugyanis épp azáltal mozgósítja az imaginációt, hogy képes „felfüggeszteni és elfelejteni a beszédre egyéb-

„A vers: nyelv, amely nemcsak valamit jelent, hanem maga az, amit jelent.”

ként jellemző valóságra vonatkozást” (vö. Gadamer, é. n. 127.) és az ebből adódó egyértelműséget. Mnemosziné és Létché egyaránt részt vesz tehát a műalkotás jelenlétet idéző megvalósulásában. A műalkotás, minden előzetesen elgondolt vagy kimondott beszédétől függetlenül, eredetétől eloldódva, „önmagában áll”, és mint ilyen, a többértelműség szabad terébe vezeti olvasóját, miközben „saját érvényességet igényel” (1994c, 188.). Ez azt jelenti, hogy a mű – miközben felszabadítja a képzeletünket, hermeneutikai identitásponként igényli, hogy minden interpretáció hozzá igazodjék. Aki tehát „egy költeményt meg akar érteni, csak magára a költeményre gondol” – írja Gadamer (1994e, 144.); tehát nem a beszélőre gondolunk, nem is a mondottak feltételezett tárgyvonatkozására, hanem csak és kizárólag a költői szóra, ahogyan az a költeményben „áll”.

Más szavakkal: az eminens szöveg eminens értelmezést igényel.

Az eminens értelmezés koncepciója fokozottan kifejezésre juttatja, hogy az irodalmi művek olvasása nem passzív befogadást jelent, nem is egyszerű megismétlését a leírtaknak, hanem tevékeny részvételt az irodalmi képződmény kifejlésében, ahhoz hasonlóan, ahogyan egy zenei partitúra előadásra kerül. Ez nem csak annyit jelent, amit már eddig is mondottunk, hogy a művet olvasni kell, hogy jelen legyen, s így, az olvasás révén akár a régi művek is a saját jelenünkhöz tartozókká válnak, hanem azt is, hogy az eminens szöveg olyan szellemi ébrenlést ébreszt, amely engedni tudja a művet a maga egyedi artikulációjában megszólalni, s ezáltal „az éppen nem kimondottat is engedi meghallani” (2002, 252.). Mivel a költészet nem pusztán az értelemhez való elhatolás módján hat, hanem benne az érzéki hangzás és az értelmi megragadás állandó egybecsengése érvényesül (1994a, 182.), Gadamer szerint az olvasásában működő „odahallgatásnak” ezt az egybecsengést, az értelmi és érzéki hangzásbeli vonatkozások egybeesését kell folyamatosan kihallania. Ez az egybecsengés azonban – mely által „a hang pótolhatatlan egyedisége egyben az értelem meghatározatlan többszólamúságát szólaltatja meg” (1995, 57.) – csak a „belső fül” által válik hallhatóvá. A felolvasás példája mutatja, hogy különbséget kell tennünk aközött, amit a belső fül hall, illetve ami ebből áthelyezhető a kimondás materialitásába; hiszen ami a felolvasásban kimondásra kerül, az csak részleges beteljesítése lehet annak, amit a belső fül hall (1994e, 147.).

Fontos hermeneutikai belátáshoz jutottunk el, amelyet érdemes szem előtt tartani az iskolai műértelmezés gyakorlatában is: hiszen annak elismerése, hogy az irodalmi mű-

Az eminens
szöveg eminens
értelmezést
igényel.

alkotásnak önálló rangja van, nyilvánvalóvá teszi az értelem birtokolhatatlanságának negatív tapasztalatát, annak érvényességét, hogy a mű nem mérhető ki a fogalmi szintre való átfordítással, nem egyértelműsíthető, nem uralható, nem rendelhető alá előre kész értelmezéseknek vagy fogalmi meghatározásoknak; annál inkább igényli a küzdő, kereső értelemfeltárás kibontakozását. Az értelmezés, mint a mű érzékelésének megbeszélése értelmezői közösségeket alapít az irodalomórán. A megbeszélés irányítója a tanár, aki kérdéseivel életre segí-

ti a nem-értés tapasztalatára való reflektálást, amely nem pusztán negatívum, hanem olyan valami, amiből a megértés igénye származik. A tanár szerepe nem az értelem birtoklásának, hanem a művel és az egymással folytatott értelmezői párbeszédnek mint újra meg újra végrehajtandó, teremtető gyakorlatnak, gondoskodó, elidőző figyelemnek a fenntartása. Az ilyen beszélgetések célja nem a mű mindenkor többszólamúságából adódó paradoxonok végső feloldása, sokkal inkább az önkényes értelmezésektől való óvás lenne a mű hermeneutikai identitásának megőrzése által. Ebben akár a segítségünkre is lehetnek a már meglévő értelmezések, a mű kontextusával kapcsolatos információk, fogalmak, műértelmezési metódusok – ezek, mint

Gadamer írja Celan-értelmezésében, megóvhatnak a helyesség teljes hiányától (2002, 254.) –, arra kell azonban vigyázni, hogy ezek a kívülről jövő információk ne nyerjenek uralmat a mű elsődlegességével szemben. Vagyis: az irodalomóra ne az irodalomról szóló ismeretek és normák felségterülete, esetleg csatatere legyen, ahol a műalkotások pusztán az illusztráció szerepét töltik be, hanem fordítva: az eminens értelmezés helye, ahol a fogalmak, ismeretek segédeszközei lehetnek a műre irányuló iskolázott figyelem gyakorlatainak. Ennek érdekében fontos, hogy az irodalomtanítás megszabaduljon a felhalmozó memorializmustól, és a bizonyosság ostromlása helyett teret engedjen a felejtés művészetének is: az olvasónak képesnek kell lennie időlegesen elfelejteni a már tanult irodalmi ismeretek, fogalmak általános meghatározását, és mindig újra tanulnia azokat az éppen olvasott mű nyelvi erejének engedve. (Pl. a metafora működését annyiszor kell újra tanulni, ahányszor találkozunk vele az egyes műalkotásokban.) Az eminens értelmezés az ars memoriae és az ars oblivionis kettős jegyében áll.

„Így tehát nem kell visszarettenni a sikertelenség láttán – írja Celan-értelmezésében Gadamer –, hanem meg kell próbálni elmondani, hogyan értünk – annak kockázatával, hogy néha félreértünk és néha benyomások hálójában ragadunk, amelyek megszégyenítenek bennünket. Csak így adódik esély arra, hogy másoknak nyereségük legyen ebből.” (2002, 260.) Milyen nyereségük? – kérdezhetjük. Az értelemkeresésben való jártasság, hangozhat a válasz, hiszen mindannyiunknak megértésre váró tapasztalataink vannak arról, ami nem kimondható.

(Jacques Derrida *Platón patikája* című *Phaidrosz*-értelmezésében felidézi, hogy majd elfelejt(es)se a Platón-mű hagyományos értelmezéseit, amelyek értelmében ez a fiatalkori mű rosszul szerkesztett, még nem eléggé érett, s ennek tudható be, hogy benne Platón Szókratésszal elítélteti az írást (Derrida, é. n., 66.). Derrida ezzel szemben felis-

„Csak így adódik esély arra, hogy másoknak nyereségük legyen ebből.”

meri, hogy kitűnően szerkesztett szövegről van szó,¹ melynek már az elején Pharmakeia nimfa röpké szerepeltetése rejtett utalást tartalmaz arra, amire egyébként a gyógyszer és mérget egyaránt jelentő „pharmakon” kifejezés is utal, amihez Szókratész hasonlítja azokat az írásokat, amelyeket Phaidrosz magával hozott: ez a kettős jelentésű kifejezés ugyanis „máris a maga teljes kétértelműségével vezetődik be a párbeszédbe. Ez a varázs, ez az igézőerő, ez a megbabonázó hatalom – külön-külön vagy egyszerre – jótékony és ártalmas is lehet.” (uo., 69.) Ezért – állapítja meg Derrida – [c]sak elvakult vagy elnagyolt olvasat bocsáthatta valójában útjára azt a mendemondát, hogy Platón *egyszerűen* elítélte az írói tevékenységet. Itt semmi sincs egyetlen darabból, és a *Phaidrosz* is, a maga írásában, arra játszik, hogy megmentse – tehát el is veszítse – az írást, mint a legjobb, legnemesebb játékot.” (uo., 66.)

Irodalom

- Derrida, J. (é. n.): Platón patikája. (ford. Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán). In: Derrida, J.: *A disszemináció*. Pécs, *Jelenkor*. 73.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. (ford. Bonyhai Gábor), Gondolat Kiadó, Budapest, 125.
- Gadamer, H.-G. (1994a): Hang és nyelv (ford. Tallár Ferenc). In: Gadamer, H.-G.: *A szép aktualitása*. T-TWINS, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1994b): A szó igazságáról (ford. Poprády Judit). In: Gadamer, H.-G.: *A szép aktualitása*. T-TWINS, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1994c): Az „eminens” szöveg és igazsága (ford. Tallár Ferenc). In: Gadamer, H.-G.: *A szép aktualitása*. T-TWINS, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (1994d): Szó és kép – „így igaz, így létező” (ford. Schein Gábor). In: Gadamer, H.-G.: *A szép aktualitása*, Budapest, T-TWINS.
- Gadamer, H.-G. (1994e): Miként járul hozzá a költészet az igazság kereséséhez (ford. Tallár Ferenc). In: Gadamer, H.-G.: *A szép aktualitása*, Budapest, T-TWINS.
- Gadamer, H.-G. (1995): Filozófia és irodalom (ford. Poprády Judit). In: Bacsó Béla (vál.): *Az esztétika vége, vagy se vége, se hossza? A modern esztétikai gondolkodás paradigmái*. Ikon Kiadó, ELTE Esztétikai Tanszék, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (2002): Ki vagyok Én, és ki vagy Te? (Kommentár Paul Celan verseinek *Atemkristall* című ciklusához) – Részletek. (ford. Sándorfői Edina). In: Bókay Antal, Vilcsék Béla, Szamosi Gertrúd és Sári László (szerk.): *A posztmodern irodalomtudomány kialakulása. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gadamer, H.-G. (é. n.): Szemlélet és szemléletesség (ford. Kukla Krisztián). In: Bacsó Béla (szerk.): *Fenomén és mű. Fenomenológia és esztétika*. Kijárat Kiadó.
- Platón (1984): Phaidrosz (ford. Kövendi Dénes). In: *Platón összes művei. II.* Európa Könyvtár, Budapest.

¹ „Egy szöveg csak akkor szöveg, ha első pillantásra, első jövetelre elrejtí kompozíciója törvényét és játéka szabályát.” (Derrida, é. n. 66.)

A Világegyetem titkai – élménypedagógiai alapú oktatás

A témaválasztás indoklása

A bemutatott óra témája nem szabadon választott, hanem az előírt tantervi tartalom egy szeletét igyekeztem alternatív – főként élménypedagógiai – módszerekkel megközelíteni. Az itt leírt órán az V. osztályos földrajz tankönyv első fejezetét, a Világegyetem témáját dolgoztam fel. Azért alkalmazom ezeket a módszereket, mert úgy érzem, a huszonegyedik században a játék csaknem teljesen eltűnt már az ötödikes diák életéből, udvaráról is. A téma feldolgozásával azt is meg szerettem volna mutatni, hogy nincs olyan kötött, „komoly” téma, amelyben ne lehetne játszani, amellyel ne lehetne olyan élményeket nyújtani, amelyek biztosan rögzítik a hozzájuk kapcsolódó tartalmakat. Meggyőződésem, hogy az órán szerzett élmények, tapasztalatok fogják a későbbiekben előhívni az információkat, láttatni az összefüggéseket. Az óra során alkalmazott módszerek ismert élménypedagógiai eljárások, amelyeket a tartalomhoz igazítottam.

Óraterv (integrált tevékenység)

Téma: A Világegyetem

Osztály: V.

Időkeret: 50 perc

Fejlesztendő kompetenciák:

Természettudományos kompetenciák: a Világegyetem fizikai méreteinek becslése, az anyagtömörülések és a gravitáció szerepének felismerése;

Kulturális kompetenciák: a csillagképek és a görög/római mitológia kapcsolata, a magyar néprajzban megőrzött megfelelőik azonosítása;

Szociális kompetenciák: egymásra figyelés, egymás meghallgatása, türelem, veszíteni és nyerni tudás;

Érzelmi elemek: belehallgatva a „szférák zenéjébe” parányiségünk és az Univerzum hatalmasságának megérezése;

Anyanyelvi kompetenciák: kifejező képesség, a csillagászatban használt nevek helyesírására vonatkozó szabályok elsajátítása;

Képzőművészeti kompetenciák, a kreativitás fejlesztése: kendőből alakzatok formálása, a galaxisok, naprendszerek, üstökösök, aszteroidák kompozíciókban való ábrázolása kerek kartonokra.

Műveletesített követelmények:

A foglalkozás végén a gyerekek képesek lesznek:

- azonosítani a Világegyetem anyagtömörüléseit;
- azonosítani a csillagképeket;
- megkeresni a csillagképek magyar néprajzban fellelhető megfelelőit;
- helyesen leírni a csillagászati fogalmakat jelölő neveket;
- formailag ábrázolni az órán elhangzottakat

Eszköztár:

kendő, fekete lepedő, két labda (egy nagy és egy kicsi), négy darab egymásba helyezhető kör alakú fekete kartonlap (otthon előkészítve), vetítő, számítógép (nem feltétlenül), hangfal vagy CD lejátszó, csillagkép-kaleidoszkóp (papírgurigából, forrás: www.pinterest.com), Hubble-fotók kis kártyákra nyomtatva (ez sem szükséges feltétlenül), amelyek a Világegyetem különböző anyagtömörüléseit ábrázolják (legyen közöttük galaxis, üstökös, aszteroida, meteor, csillagfelhő, naprendszer, fekete lyuk), a szférák zenéje videó (<https://www.youtube.com/watch?v=T-F0MpdvyKQ>) a 2:30 percig, a Vela pulzár dobszólójáig.

Az óra menete:

a. Ráhangolódás (10 perc): „Ez nem egy kendő, hanem egy...”

Az osztályban a padokat a szélre húzzuk, középen üres teret alkotva úgy, hogy majd az óra végén a padok mellé lehessen ülni rajzolni. A Hubble-fotókat a földön szétszórom, a szférák zenéjére sétálnak a gyerekek, közben kiválaszt mindenki magának egy fotót, és leül egy székre (időkeret 2,30 perc).

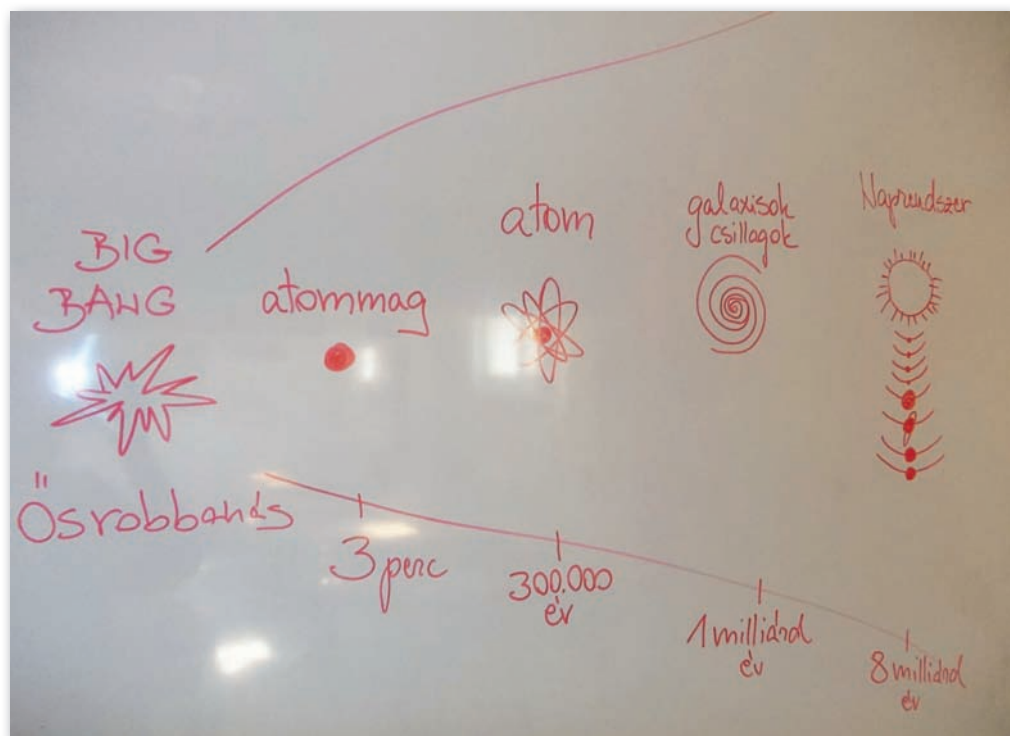
„Ez nem egy kendő, hanem egy...” élménypedagógiai játékkal kezdjük a beszélgetést, egy kendőt adunk körbe, és mindenki igyekszik megnevezni és a kendőből kialakítani a választott képen látható anyagtömörülést, de mindenki csak egy rövid mondatot fűzhet hozzá. Egymást segíthetik, kiegészíthetik. A végén a beszélgetést a gravitáció fogalmának tisztázásával zárom (lehet ez az én kártyám), és szemléltetjük egy lepedő segítségével, hogyan vonzza egy nagyobb tömegű labda a kicsit magához a fekete lepedőn, ami jelen esetben az űr. (Kártyák nélkül is eredményesen alkalmazható, a kártyák segíthetnek, de ugyanakkor gátolhatnak is, a tanár és osztály személyiségére bízom használatukat.) (Megjegyzés: itt mérem fel az osztály általános műveltségét, tájékozottságát, logikai gondolkodását, beszédképességét)

b. Új tartalom feldolgozása:

A Világegyetem fejlődése (játék: 20 perc):

A gyerekeknek röviden elmagyarázom az Ősrobbanást és a Világegyetem tágulását, az anyagtömörülések kialakulását, és egy játékra hívom őket, melyben mindenki először atommaggá, majd atommá, azután csillagokká (előgalaxisokká), majd valódi galaxisokká fejlődik, melyekben a legvégén kialakulnak a naprendszerek.

Az események bekövetkezésének idejét a táblán szemléltetem egy rajzzal. A gyerekek a teremben sétálnak. Amikor a megfelelő időt kiáltom, akkor mindenki társat keres magának, akivel a kő-papír-olló játékot játszva nyer vagy veszít, ennek értelmében fejlődik vagy sem atommaggá, atommá, csillaggá, galaxissá, naprendszerre. Aki nyer, az csak a vele azonos anyagtömörüléssel játszhat a következő alkalommal (például aki már atommá alakult, csak atommal játszhat kő-papír-ollót). A játék végén minden anyagtömörülési formából marad, amellyel újra bemutatjuk a fejlődést, és átismételjük az időt is.



1. kép A Világegyetem keletkezése és fejlődése – táblavázlat, Szekeres Márta

Címünk a Világegyetemben (elcsendesedés és rajzolás:10 perc):

Az otthon előzetesen kivágot korongok aljára a gyerekek felírják az anyagtömörülések nevét a Föld bolygótól kezdődően a világűr fele haladva: Föld (bolygó), Naprendszer (a mi naprendszerünk), Tejútrendszer (galaxis), Helyi Csoport (galaxishalmaz), és lerajzolják színes ceruzával a megfelelő korongokra a Tejútrendszert és a Helyi Csoportot a galaxisokkal. Az egymásra illesztett korongok a címünket adják a Világegyetemben. Aki hamarabb elkészült, azzal el is lehet ismételni, hogy milyen címet mondana be, ha eltévedne a világűrben, és találkozna egy kedves földönkívülivel, aki hazavinné.



2. kép Címünk a világűrben korongok – a kézdivásárhelyi Petőfi Sándor Gimnázium tanulóinak munkái

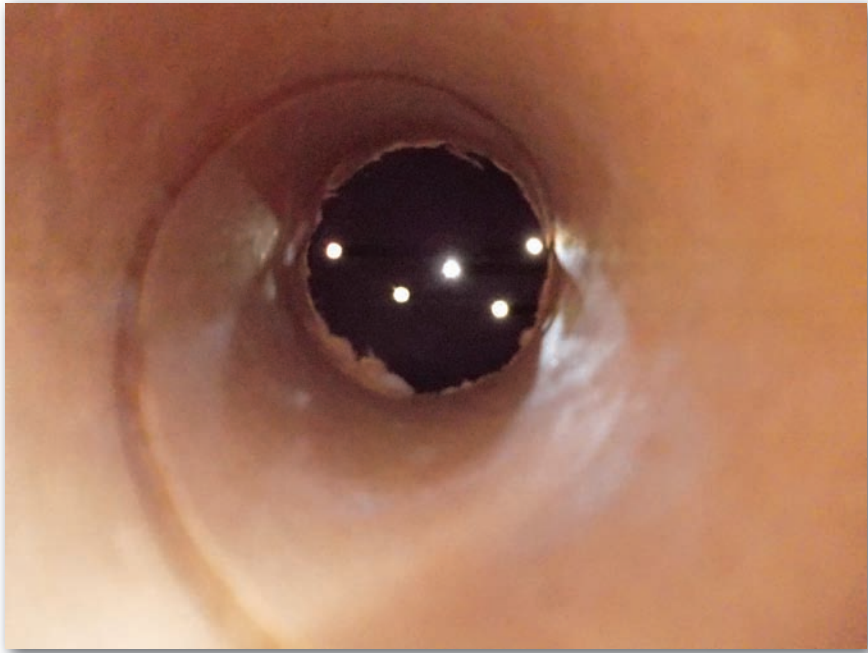
Megjegyzés: rajzolás közben követem, hogy mindenki pontosan érti-e, hogyan néz ki egy galaxis és egy galaxishalmaz. Külön felhívom a figyelmet a magyar helyesírára, mikor írjuk nagybetűvel és mikor kicsivel például a Naprendszert. A Naprendszeres korong megrajzolását a következő órán folytatják, amikor ez lesz a téma.

c. Lezárás (10 perc):

Zárásként beszélünk a csillagképek eredetéről, és ezek magyar megfelelőiről, és megnézegetünk néhány csillagkép-kaleidoszkópot, arra bizatva a gyerekeket, hogy készíthetnek maguknak is otthon ilyenent.

3. kép Csillagkép-kaleidoszkóp görög/latin és magyar népi nevekkkel, Szeke-res Márta készítette az alábbi forrás nyomán (<https://ro.pinterest.com/pin/AehNvZVJNQsUFwOkCcp78qlktJsZw1ZokluOZ93YwLpY8yQ1gtv1cdg/>)





4. kép A Cassiopeia vagy Korcsma csillagkép a kaleidoszkópon keresztül (Szekeres Márta készítette az alábbi forrás nyomán

<https://ro.pinterest.com/pin/AehNvZVJNQsUFwOkCcp78qlktJsZw1ZokluOZ93YwLpY8yQ1gtv1cdg/>

Megjegyzés: ahol heti két órában tanítják a földrajzot, ott lehetőség van ezeknek az elkészítésére is az iskolában egy következő órán. Aki nem fejezte be a rajzot, a beszélgetés, kaleidokszkóp-nézegetés közben folytathatja.

Irodalom

Besnyi Szabolcs, Nagy Gábor Mápó (2014): *A játék nem játék*. Optimus Tréning Kiadó, Budapest.

Liddle, Matthew D. (2008): *Tanítani a taníthatatlant*. Élménypedagógiai kézikönyv, Pressley Ridge Alapítvány, Budapest.

Lohász Cecília, Sőregi Viktória (2010): *Több, mint játék*. Természetjáró Fiatalok Szövetsége.

Lukácsy András (1977): *Népek játéakai*. Móra Könyvkiadó, Budapest.

Makádi Mariann, Farkas Bertalan Péter (2015): *Tevékenykedtető módszerek a földrajztanításban*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.

Makádi Mariann, Farkas Bertalan Péter, Horváth Gergely (2013): *Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban*. Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest.

Csillagkép-kaleidoszkóp forrása: <https://ro.pinterest.com/pin/AehNvZVJNQsUFwOkCcp78qlktJsZw1ZokluOZ93YwLpY8yQ1gtv1cdg/> (Letöltés ideje: 2016. 05. 25.)

Szférák zenéje forrása: <https://www.youtube.com/watch?v=T-F0MpdvyKQ>

A címem a Világegyetemben korongok ötletforrása: <https://ro.pinterest.com/pin/320318592217173913/> (Letöltés ideje: 2016. 06. 02.)

„Kéznel lévő” megoldások a román nyelvoktatásban

Ha egyetemen tanítanék, és a román mint másodnyelv oktatásának módszertanát szeminarizálnám, következőképpen illusztrálnám a leendő pedagógus nyelvoktatói szerepének prototípusát:



Elmosolyodnak a kacsalábon? A tanítói munka egy forgó palotát idéz, benne a pedagógus egyszerre és folyamatosan nyúl tankönyvhöz, munkafüzethez, kiegészítő eszközökhöz, kép- és hanganyaghoz, nyomtat, vág és kompilál a tantervnek és a követelményeknek megfelelően. Az a jó, ha sok és sokféle támpont áll rendelkezésre, és sokszor a sok sem elég, hogy mindig az adott gyerekcsoportra ráhangolódva alakíthassa a tanórákat. Mit rejt azonban a csomag? Fejtegetik? Kitalálták? A dobozban egy *bábu* található. Bár a meglepetés-mozzanat a tanító bűvészmesterségéhez hozzátartozik, itt mégsem ezen van a hangsúly. Nyilván játék, hogy ragadós legyen a tanulás... és maszkóta, szimbólum, hogy ha azt előveszem, akkor tudni lehessen, hogy románóra következik. Ezeknél pedig jóval több, lényegesen fontosabb eszköz.

Kezdetben, az előkészítő és első osztályban a kisdíákok nem tudnak olvasni, írni. Bár a fenti kép íróasztalának eszköztartalma vizuális és auditív csatornákon átadható, megmarad az egysíkú és lineáris dimenzióban. Ezek mellett, ezek használatát megelőzve a kézbe vett, mozgatható, életre keltett, megszólaltatott és megszólítható, kérdezhető bábu a realitás *több dimenziójának* a lehetőségét nyitja meg.



Amikor románóra következik, akkor nem csak nyelvtanítással kell számolnunk, hanem a *pozitív attitűd* fejlesztésével is. Magyar anyanyelvű osztályközösségben a magyarul beszélő pedagógusnak gyakran egy elfogadható, természetes és logikus okot kell adnia arra, miért szólal meg románul. Nem moralizáló, muszáj-nekünk-románul-tudni-érvekre gondolok itt, hanem a kétnyelvűség természetesnek ható kontextusára: egy románul értő és beszélő kisbarát jelenlétében a gyereknek is könnyebb lesz elfogadni, hogy a tanítója román nyelvű kommunikációra vált. A bábu aktivizálásával nemcsak nyelvet tanítunk, hanem a szociális viselkedést is kódoljuk.

Ha a bábu kéznél van, akkor a *tanító* már nem csak tanító, hanem több szerepet is vált: egyrészt *beszélgetőpartner*, másrészt *modelláló* a gyerekek számára (ez ideális forgatókönyv, hiszen a nyelvelsajátítás alapmodelljét követi, mely szerint a gyerek utánozza a felnőtt vagy másik gyerek által hallottakat, kifüleli előbb látens, kevésbé explicit módon, de később visszaadja, imitálja, próbálkozik, alkalmazza az így szerzett nyelvi modellt). Nem utolsósorban a tanítónak lehetősége adódik a kommunikációs helyzet megszakítása nélkül a gyerekek segítő-, *cinkostársa* lenni.



Mielőtt életre kelti a bábút, a pedagógus érthetően (magyarul) meghatározza a társalgási vagy tanulási kontextust: – *Gyerekek, képzeljétek el, manó barátunknak korog a gyomra. Megkérdem tőle, éhes-e. Segítsetek nekem!* Utána elhangzanak a román nyelvi modellek, és következnek a lehetséges és bátorított utánpótlások. Amikor a bábu válaszol (a hangja a tanítóé, de a gyerekek szeme garantáltan a manóra szegeződnek), a pedagógus „kiszólásai” (miközben száját félig eltakarja, odasúg diákjainak) segítik a megértést, támogatják a célnyelvi kommunikációt.



A manónak nincs füle. A felnagyított képen látható, amint a pedagógus egyik kezével tartja a bábút, a másikkal „vakarja” a fül helyét. Szándékos célzatú *stratégia* az, hogy a román kisbarát *nagyot hall*. Mindent *ismételten* és *gesztusokkal* kísérve lesz érdemes mondani, hogy a bábu is szót értsen. A kommunikációs zavart az ő vicces hendikepje jelenti, és nem abból származik, hogy a magyar kisgyerek esetleg rosszul mondja vagy egyáltalán nem közöl; ha mégsem tudná, a tanító szabad a modellálásra. A tanító alig javít, inkább rávezet, facilitál, a gyerek pedig élvezi, hogy nem ő a hibás, szokja és egyre inkább akarja a célnyelven történő megszólalást, egyre kevésbé lesz frusztrált.

Első összefoglalóként, ha a megfejtések négy felnagyított betűkeretét függőlegesen összeolvassák, megtudják a kipróbált módszer és a hozzá kötődő bábu nevét!

□□sz□□□□□

A nagyot halló bábuval ezek révén is kommunikálunk.

□□□k□□

A tanító ilyen társa a gyerekeknek.

□□□□□i□

Ilyen attitűd kialakítására törekszünk.

□□d□□□□□□□

A tanító egyik szerepköre a románórán.

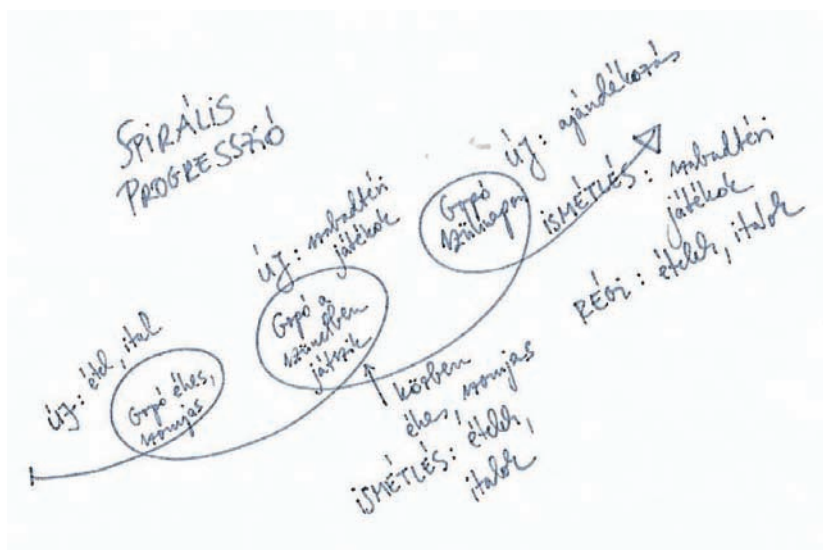
Nem vagyok egyetemi tanár. Idegennyelv-oktatóként kezdő, újrakezdő és középfeladói nyelvi szintek fejlesztésén dolgozom német és román célnyelveken. A tanulókat rávezetem arra, hogy kezdettől fogva kommunikálva tanuljanak. Négy évvel ezelőtt szülőként mindent megtettem azért, hogy a gyerekeim számára *jó élményt* jelentsen a román tanulás.

A román foglalkozást *személyesnek*, *érdekesnek*, *valóságyszerűnek* alakítottam, folyamatosan *társalgós játékhelyzeteket szimuláltam* a Gopó bábu bevonásával.

A bábhasználat technikáit a *kinesztetikus* és a *kommunikatív* axiómákra helyeztem. Elsődleges szerepem a rávezetés, a megmutatás, a biztos és követhető nyelvi modell megjelenítése volt, csak ezután kezdtem el „tanítani”, azaz magyarázni, összefoglalni, vizuálisan rendszerezni, rögzíteni, majd feladatokat kitűzni, számonkérni, ismételni.

A szóbeliség időszakában (előkészítő, majd első osztályban) a bábuval való irányított, megtervezett, de spontánnak ható beszélgetés biztosította a *nyelvi fürdőt*. Ezek a nyelvi szerkezetek nem az erőltetett visszamondás, feleltetés, számonkérés szavai, mondatai voltak, hanem elsődleges szerepüknek azt szántam, hogy elhangozzanak, a gyerekek többször és ismételten hallhassák, majd az általuk ismert, felismert és *szorongásmentes* kontextusban utánozhassák, előhívhassák. Gopó bábu szerethető figurája a mesék, rajzfilmek hangulatát idézi. A társalgásos szituációkat *mondókákkal* tarkítottam, így módon a musicalre jellemző ritmikus-dallamos-mozgásos elemek is megjelentek, s ebben az életkorban ezek is nagy módszertani előnnyel bírnak.

Amikor Gopó hetente többször megjelenik a románórákon, jelenlétében nyelvi regisztert vált a tanító, s vele együtt a magyar osztályközösség, akkor a célnyelvi témák és tartalmak nem csak lineárisan jelennek meg, hanem sor kerül a *spirális progresszió* jegyében a többszöri ismételésre.



Az erdélyi magyar anyanyelvű gyerekeknek kötelező, szükséges és hasznos jól megtanulniuk románul. A beszélt nyelvtudásig vezető utak sokfélék. Leghatékonyabb a *spon-tán találkozás* (családon belüli kétnyelvűség, román bébiszitter, gyakori közös játék román kisbarátokkal). Azonban a korábbi generációkhoz képest megváltozott életstílus, valamint a koncentrált magyar nyelvű közösségek mikrokörnyezete minimálisra csökkenti a román nyelvvel való mindennapi találkozást, így az átlag magyar gyermek csak az óvodai foglalkozások alatt és iskolai tantárgy óraszámában találkozik a román nyelvvel. Áthidalhatók-e ezek a korlátok?

A Gopó bábura kidolgozott technikák (modellálás, beszélgetőpartner, nagyot hall, kinezetikus elemek, spirális progresszió az ismételtsben) lehetéssé teszik azt, hogy a célnyelvi elem egy *személyes élményhez* kapcsolódjon, és *nyelvi memóriává* alakuljon. A gyerek nemcsak megtanulta, hanem emlékszik is arra, és bármilyen beszédhelyzetben elő tudja hívni.

Gergely Erika Magdolna

A fonóban

Integrált témakör: *Ki és hogyan tervez?*

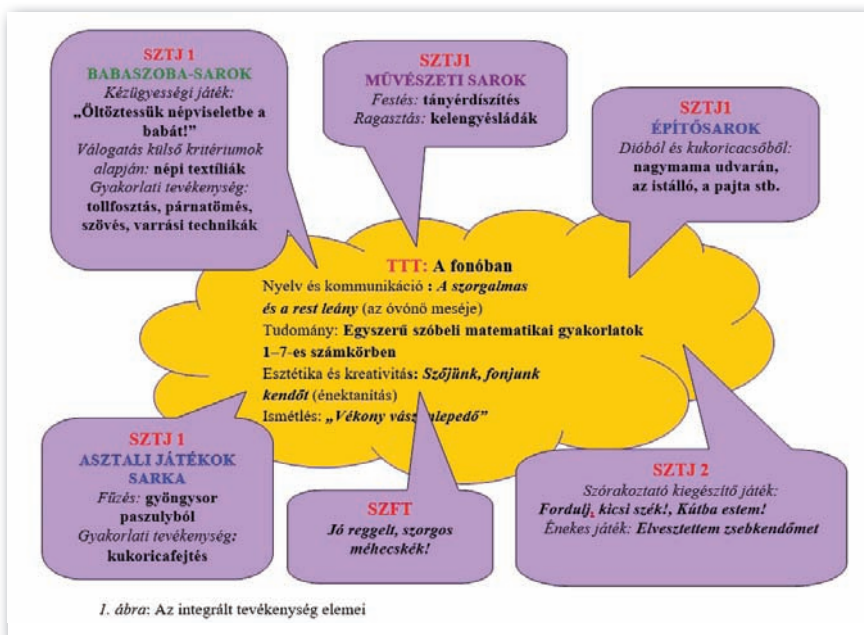
A projekt témája: *Magyar népszokások kelengyéládája*

A hét témaköre: *A téli ünnepkör szokásai*

A nap témája: *A fonóban*

Tevékenységi csoportok: SZFT + SZTJ 1 + TTT (NYK + T + EK) + SZTJ 2 ¹

A tevékenység típusa: vegyes (ismeretbogyorló, készség-, jártasságfejlesztő)



Fejlesztési követelmények:

- a nyelvi kreativitás és a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése;

¹ SZFT: szabad fejlesztési tevékenységek; SZTJ1: szabad tevékenységek, játékok, amelyek megelőzik és „bemelegítik” a tapasztalati területek szerinti tevékenységeket; TTT: tapasztalati területek szerinti tevékenységek; SZTJ2: oldó, lazító jellegű szabad játékok; NYK: nyelv és kommunikáció; T: tudományok, ebben az esetben matematika; EK: esztétika és kreativitás.

- a környező világ szokásainak, sajátosságainak megismerése tapasztalati tevékenységek által;
- mennyiség- és számfogalom kialakítása, mértékegységek megértése és megfelelő matematikai nyelvezet használata az 1-7-es számkörben;
- problémamegoldó képesség fejlesztése a megfelelő stratégiák elsajátítása révén;
- a zenei kifejező képesség és kreativitás fejlesztése;
- ritmusérzék fejlesztése.



Részletes követelmények:

SZTJ 1:

Babaszoba-sarok: az egyes népviseleti darabok megnevezése; a baba felöltöztetése megfelelő sorrendben; az egyes népviseleti darabok rendeltetésének megértése; töltőanyag apróra tépése (a célnak megfelelően); a megkezdett varrástechnika alapján a varrás folytatása a motívumok sorrendjének és a cérna színének a figyelembevételével; a fel nem használt textíliák szabályos összehajtogatása; a mellőzés okának megnevezése.

Művészeti sarok: a rendelkezésre álló anyagok megnevezése; festés a feladatnak megfelelő színekkel; az árnyalatok megnevezése; a munkaeszközök használata, a különböző anyagok felismerése; az alkotások értelmezése, értékelése; helyes testtartás munkavégzés közben.

Építősarok: gyakorlati készségek elsajátítása; alkotás a szabadon választott eszközökkel.

Asztali játékok sarka: az anyagok, kellékek, eszközök használata; változatos megoldások alkalmazása a témák megvalósítása érdekében; a kukoricaszemek lefejtése a csőről, edénybe rakása; empátia és türelem gyakorlása a társakkal szemben.

TTT:

Nyelv és kommunikáció TT – Beszédnevelés (az óvónő meséje)

Tudományok TT – Matematika (szóbeli matematikai gyakorlatok)

Esztétikai és kreatív TT – Ének-zenei nevelés (énektanítás)

Részletes követelmények:

Kognitív: helyes válaszokat ad a kérdésekre; elvégez egyszerű gyakorlati tevékenységeket az apró termékek felhasználása során (kukorica, bab, dió); figyel az elhangzott szövegre, annak kifejező erejére és esztétikai jellegzetességeire; kijelentéseket fogalmaz meg a mese szereplőinek pozitív és negatív tulajdonságai alapján; felismeri a térbeli viszonyokat: „alatta”, „fölötte”, „mellette”, „előtte”, „mögötte” stb.; kiválogatja a számnak megfelelően a helyes termékmennyiséget; felismeri a tárgyak funkcionalitásának ismérveit megnevezve három sajátosságot; szétválogatja a megfelelő kosárba a rendelkezésre bocsájtott termékeket szóbeli leírással kísérve a műveletet;

Esztétika és kreativitás: megkülönbözteti az énekhangot, a hangszerek hangját és a beszédhangot; ritmusokat, dallamokat alkot, előadja; figyel a *Szöjünk, fonjunk kendőt* népdal dallamának irányára, érzékelteti az énekszöveg és a dallam egységét; betartja az énekes játék szabályait.

Pszichomotorikus: felhasználja a rendelkezésre álló anyagokat; érzelmeket fejez ki különböző mozgásos tevékenységek által; helyes testtartásban marad a különböző tevékenységek során; megfelelően utánozza az óvónő kézbemelegítő gyakorlatait.

Érzelmi: aktívan részt vesz a csoport közös játékában, türelemmel kívárvja a sorát; segít a társainak; bekapcsolódik a játékba; részt vesz a csoport tevékenységeiben hallgatóként és beszélőként egyaránt.

SZTJ 2:

Betartja az énekes játék szabályait; igazságérzetet tanúsít a társakkal szemben; örömmel és önfeledten bekapcsolódik az óvónő által ajánlott játékba; kifejezi érzelmeit a különböző mozgásos tevékenységek által.

SZFT:

Válaszol a kérdésekre, felismeri a napi időjárás sajátosságait; csoportban tevékenykedik, alkalmazkodik a társaihoz.

Didaktikai stratégiák:

Módszerek és eljárások: megfigyelés, bemutatás, beszélgetés, magyarázat, problematizálás, kérdezés, szemléltetés, utasítás, értékelés.

Eszközök:

SZFT: évszaknaptár, orsó, népi szőnyeg, „hamuban sült pogácsa”, régi fényképek, varázstarisznya.

SZTJ: tempera, ecsetek, faládák, babaruhák, miniatűr népviselet, népi textíliák, babgyöngyök, egyhasználatú tányérok, kukoricacsutka, szövőráma, vászon, varrótű, Volga-cérna.

TTT – NYK: bábok, mesedoboz, gyertya, gyufa, szélharang (meseszignálhoz), népi szőnyeg, kendő, bab, dió, kukoricacső, fonott kosarak, makett: fa, kukoricás, veteményes kert, orsó.

– **T:** kosarak, természetes apró anyagok, számkártyák, dobókocka, zsák.

– **EK:** hang-emberke, ritmizáló eszközök, előzetesen közösen készített hangszerek, orsó, kendő, kosár.

A tevékenység szervezési formái: frontális, csoportos, egyéni

Időtartam: két és fél óra

Értékelés: formatív

Értékelési módszerek: verbális kikérdezés, a viselkedés megfigyelése, ösztönző jellegű méltányolás, a válaszok és kész munkák értékelése, elemzése, a válaszok azonnali értékelése.



A nap forgatókönyve

1. Rutinok: Reggeli találkozás: *Induljunk a fonóba!*

Bemelegítő játékok, mozgásos, énekes játékok.

Csoportszabályok; Rend a lelke mindennek!; Megvárom a sorom!

Reggeli elfogyasztása, tisztálkodás.

2. Átmenetek: *Fonákul van a kendőd, A Bandiné bakmacskája* (énekek)

Személyes fejlődést célzó tevékenységek (SZFT)

I. Szervezés

II. Reggeli találkozás

Rutinok – gyülekező: *Induljunk a fonóba!*

Köszöntés: *Jó reggelt, kicsi méhecskék!*

A köszöntést az óvónő kezdeményezi: *Isten hozott, kicsi Méhecskék, ma fonóba megyünk!*

A gyermekek körben ülnek, és egymást köszöntik felváltva: *Jó reggelt, Csilla-méhecske!* stb.

Jelenlét, évszaknaptár: Kitezzük a megfelelő szimbólumokat az évszaknaptárunkon, megállapítjuk a napi időjárást, azt is szemléltetjük a filcnaptárunkon.

Játékot játszunk: *Igaz vagy hamis?* A gyermekeknek dönteniük kell, hogy az óvónő által kijelentett mondatok helyesek vagy hamisak. (pl.: *téli évszakban vagyunk; februárban vagyunk; süt a nap*).

A kosárból elvett orsók alapján határozzuk meg a jelenlétet.

Élménymegosztás – szabad beszélgetések.

Mi a fonó? – ismeretlen kifejezések magyarázata (*motolla, rokka, guzsaly, szövőszék, orsó*), a meglévő tapasztalatok bővítése. Az orsó lesz a játék záloga, ekképp minden gyermekhez odakerül, megfoghatja, megnézheti, kézbe veheti (*Fordulj, kicsi szék!*). A játék kulcsszavai: az orsót mindig *egy szorgalmas/szorgos, egy dolgoz, egy serény, egy fürge* stb. gyerek válthatja ki. A játék során tisztázzuk a szinonímákat, és ellentétpárokat is keresünk: *rest, lusta, naplopó, haszontalan, dologkerülő* stb.

Az orsó, motolla, rokka vázlatos bemutatása: szerkezet, funkció, rendeltetés.

Csoporttevékenység – mozgásos énekek, játékok: *Sorba felállni, kis gyerekek!, Szer-vusz, kedves barátom, Fonákul van a kendőd, Gombolyag, cérna, faggyú, gyertya, Hamuban sült pogácsa* (hátmassázs).

III. Az érdeklődés felkeltése új ismeretek befogadására

Hírmondó/A nap híre: *Ma a fonóba megyünk, ahol egy varázsszőnyeget szövünk, aminek a segítségével bárhová, akár Meseországba is elrepülhetünk. A szőnyeg elkészítésének feltétele: próbákon kell átesniünk ahhoz, hogy a szövőszék birtokába jussunk, amivel majd a szőnyeget elkészíthetjük.*

A téma és a célok bejelentése

Ha minden próbát helyesen állunk ki, akkor a varázs-szövőszék birtokába juthatunk, aminek a segítségével megszöhetjük a szőnyeget. A próbák a következők:

*A barkácsoló kedvű gyerekeknek lehetőségük adódik kukoricacsutkából különféle épületet, ólat, pajtát, házat építeni az **Építő sarokban**; a művészet iránt érdeklődők kelengyészládákat és népi tányérokat festhetnek a **Művészeti sarokban**; az **Asztali játékok sarokban** kézügyességüket bizonyíthatják azok, akik babból fűznek fűzért, párnát tömnek az előtte megtépett gyapjával, kukoricát fejtenek, illetve egyszerű öltési technikákkal próbálkoznak; a **Babaszoba-sarokban** babát lehet népviseletbe öltöztetni.*

IV. A téma kifejtése és a tevékenység irányítása

A feladatok részletes bemutatása után minden gyermek annál az asztalnál foglal helyet, amelyik a legjobban elnyerte tetszését.

Rutinok/szabályok ismételése: körforgásszerűen minden gyermek választhat új tevékenységi sarkot, azzal a feltétellel, hogy elvégezte előző feladatát. A csere az óvónő irányításával történik. Az óvónő még egyszer elismétli a sarkokra vonatkozó sajátos feladatokat, követelményeket, szemléltetve a munkafolyamat fázisait.

Szabad tevékenységek, játékok (SZTJ 1)

Babaszoba–sarok

Kézügyességi játék: Öltöztessük népviseletbe a babát!

Válogatás külső kritériumok alapján: népi textíliák.

Gyakorlati tevékenységek: tollfosztás, párnatömés, szövés, varrási technikák.

Művészeti sarok

Festés: tányérdíszítés, kelengyészládák.

Építősarok

Dióból és kukoricacsutkából: Nagymama udvarán, Az istálló, A pajta stb.

Asztali játékok sarok

Fűzés: gyöngysor paszulyból.

Gyakorlati tevékenység: kukoricafejtés.



Átmenet

Ezután a fonó hangulatához felzárkózva szórakoztató játékokat játszunk (*Fordulj, kicsi széke!*), mondókákat, kiszámolókat mondunk, dalokat éneklünk (*A Bandiné bak-macskája*, *Fonákul van a kendőd*).

V. A tevékenység befejezése. Értékelés

A szabad tevékenységi sarkokban folytatott munka végeztével az óvónő külön-külön értékeli az asztaloknál elkészült végtermékeket, a gyermekek munkáját, majd a Fonó kiállításába elhelyezett alkotásokat is értékeli, közösen elemzik. A gyermekek kimennek, kezet mosnak.

Rutinok: Testi higiénia, reggeli elfogyasztása.

Napi integrált tevékenység

A fonóban

Tapasztalati területek szerinti tevékenységek (TTT): NYK + T + EK

Időtartam: 1 óra

A tevékenység forgatókönyve

1. Szervezés: A tevékenység lebonyolításához szükséges optimális feltételek biztosítása: a csoportszoba kiszellőztetése, székek félkörben való elhelyezése, a szükséges szemléltető eszközök előkészítése.

2. Az érdeklődés felkeltése új ismeretek befogadására

A gyermekek a *Fonákul van a kendőd, elhagyott a szeretőd* dallamára a terembe lépnek.

Régen a lányok fonóba mentek, ahol kalákában dolgoztak, de az is előfordult, hogy mindenki saját magának varrt, font, szőtt. Ilyenkor a fiúk is ellátogattak a fonóba, szórakoztatták a lányokat, játékokat játszottak. Az idősebbek mesét mondtak, népdalokat tanítottak. Ma mi is fonósdit játszunk.

A drámajáték levezetése:

Menjünk a fonóba! (a gyermekek ismétlik az óvónő szavait, tömondatait)

Végigmegyünk a falu utcáin, megyünk, megyünk...

Lassan megyünk, nagy a hó, a csizmánk alatt ropog a hó, ropp, ropp, ropp,

Megyünk, megyünk, tovább megyünk,

Ugatnak a kutyák...

Nini, ott egy füst!

De hiszen ez egy ház!

Menjünk be! Kopogtatunk, kopp, kopp, kopp,

Jó napot! Jó napot! Leveszem a kalapot.

Vedd is le, mert azt úgy illik!

Vendég jön, az ajtó nyílik.

Megjöttek?

Megjöttünk.

Hol az orsó? Itt.

Hol a guzsaly? Itt.

Hát a rokka? Az is itt.

Akkor üljön le, és figyeljen ide!

A gyermekek követik az óvónő utasításait, a játék menetét. Párt alkotnak a Szervusz, kedves barátom dalra úgy, hogy minden kislány egy fiút választ párjául magának. Helyet foglalnak a székeken.

3. Hangulatkeltés és a téma kifejtése

Varázsszálfonás. A Gombolyag, cérna dalra egy gombolyagból pókhálót szövök úgy, hogy a nagyobbak kezébe adom a fonalat. A keresztszövés során egy érdekes alakzat keletkezik. Közben közösen énekeljük az említett éneket. A megmaradt szálát a motollához kötöm, aminek a segítségével visszatekerem a cérnát.

Látom, mindnyájan ügyesen tudtok fonni, így már munkához is láthatunk. Mivel kiálltatók az első nagy próbát, ezért megnézhetjük, mi található a terítő alatt. Egy varázsszige segítségével leleplezem a szövőszékünket, elmagyarázom a használati utasításokat.

Mesezőnyegget szövünk ezzel a varázsszövőszékkel, de ahhoz, hogy a szőnyeg elkészüljön, újabb próbákon kell átesnünk, akár a mesebeli hősök. Az elkészült szőnyeg segítségével bármikor Meseországba repülhetünk. Minden helyes feladatvégzés után beszöhetünk egy szálát a szőnyegbe. Összesen kilenc szálra lesz szükség, hogy a szőnyeg elkészüljön, színenként három. Az említett számok varázsszámok. Ahhoz, hogy hozzákezdhessünk, és elkezdődjön a szőnyegvarázslás, egy drámajátékkal folytatjuk.

4. A tanulás irányítása és a teljesítmény elérése

NYK – Az óvónő meséje: A szorgalmas és a rest leány

Rutinok: gyertyagyújtás, meseszignál, kendőt teszek a fejemre, ezzel egy mesélő aszszony szerepébe lépek. A gyermekek mesepárnákon hallgatják végig a mesét.

A mese óvónő általi bemutatása.

A teljesítmény elérése: A gyermekek felelevenítik a mese fontosabb mozzanatait a főbb gondolatok mentén az óvónő segítségével: Kiről szólt a mese?; Milyen volt az öregember lánya?; Hát az öregasszony lánya milyen volt?; Milyen feladatokat kellett teljesíteniük?; Melyikük végezte el a munkát?; Mi volt a jutalma az öregember lányának? Hát a másik lánynak?; Ti melyik szereplő szeretnétek lenni a meséből?

Gyermekek! Ahhoz, hogy a meseszőnyeghez szálakat szőjünk, válaszolnotok kell három kérdésre! A szálak mellé párhuzamosan növekvő sorrendben négyzeteket helyezünk.

– Hány lány indult útnak?

– Mondjatok két hasonló értelmű szót a szorgalmas és a lusta szóra!

– Hány próbát kellett kiállniuk, és melyek voltak azok?

Átmenetek: Hej, Gyula, Gyula, Gyula, Így törik a diót.

A szálak beszövését követően megszámloljuk, hányat szőttünk és milyen színűt. Egy gyermek megfelelő számkártyát helyez az azonos színű beszőtt szálak mellé.

T – átmenetek: *Völgyben törik a diót, kopp, kopp, kopp. (mondóka)*

- *Hány diót törtem meg? (3)*

- *Hány mogyorót ettem? (4).*

- *Mennyi makkot szedtem? (egy zsáknyit)*

A mondókában előforduló számoknak megfelelő számkártyákat választanak.

- *A két szám közül melyik az, amelyik varázsszám, és a mesékben is előfordul?*

Látom, ügyesen számoltok, gyertek, segítsetek az öregember leányának szétválogatni a paszulyszemeket a kukoricaszemektől, és számoljátok meg, melyikből hány van! Számoljátok meg, melyik termésből hányat gyűjtött! Ha helyesen oldjátok meg ezt a próbát is, akkor hozzászöhettek a varázsszőnyeghez még három szálát!

- *Válogassátok szét különböző kosárba a három termést!*

- *Számoljátok meg, mindenik termésből hány van, és helyezzék a kosár elé a megfelelő számkártyát!*

- *Tegyétek ki a számkártyák közé a megfelelő kacsacsört (értsd relációs jeleket)!*

A helyes megoldásokra beszélhetnek külön-külön még három szálát. A szálak mellé párhuzamosan növekvő sorrendben négyzeteket helyezünk el. A szálak beszövést követően megszámoljuk, hányat szőttünk, és milyen színűt.

Megfigyeljük, hogy a szövőszék mellett elhelyezkedő számkártyák egy emelkedő lépcsőhöz hasonlítanak (növekvő sorrend), megszámoljuk, hány foka van a lépcsőnek. Mágneses táblán párhuzamosan elhelyezzük a számkártyákat is, megfigyeljük milyen szám ismétlődik: a 3-as.

- *Gyerekek, hány szál hiányzik a szőnyegünkből, hogy elkészülhessen?*

- *Soroljátok fel olyan példákat a meséből, amelyekben a 3-as varázsszám jelenik meg! (Három próbát kell kiállniuk a lányoknak, három napot szolgálnak a boszorkánynál.)*

- *Ismertek-e egy olyan dalocskát, amelyben a boszorkánynak három fia van? – Eldúdolom az ének dallamát, ezt felismerve elénekeljük közösen.*



Átmenetek: *A Bandiné bakmacskája* mondókára kimennek felfrissülni.

A rövid szünet után a *Gombolyag, cérna* dallamára a terembe jönnek, és székekre ülnek.

Gyermekek, régen a fonóban mesét mondtak, meg dolgoztak, munka közben népdalokat is énekeltek. Ma egy új dalt tanulunk.

EK – Szőjünk, fonjunk kendőt (népdaltanulás)

Hangszálak bemelegítése – *dallamisméltélés: Hogy hívnak?* – dallamisméltelő játék. A három szótagnak megfelelően *d-m-sz, r-f-l, m-m-m* stb. dallamsorokat ismételnék az óvónő után, külön-külön.

Légzésgyakorlatok

A rózsa illatát szippantjuk be, a párnába tépett tollakat fújjuk, fázik a kezünk, melegét fújunk rá.

Rövid dallamsorok felismerése

Dúdolom az ismert dalt, a gyermekeknek fel kell idézniük azt: *Süss fel, nap; Hatan vannak a mi ludaink; Mi vagyunk a méhecskék; Hétfő, kedd; Január, február, március; Hóembernek se keze, se lába.*

Hangszálbemelegítés

„Hangemberke” – síkbáb segítségével a hangerő szintjével játszunk: fokozatosan hangosodik és halkul a hang ereje, közben a két tenyér széthúzásával és közelítésével érzékeltetjük a szintkülönbségeket.

Artikulációs gyakorlatok

Mosolygunk; Szomorúak vagyunk; Félünk; Csodálkozunk; Lovacskák vagyunk stb.

Ritmizációs gyakorlatok

1. Mondókák ritmizálása, az egyenletes lüktetés kitapsolása, ritmizáló eszközök használatával is: *Hej, Gyula, Így törik a diót.* A gyakorlat bonyolítása: *ti-ti-tá*-val helyettesítve a szöveget. Jelek használatával a mágneses táblán is feltüntetjük.

2. Az óvónő által kitalált dallamsorok ritmizálása, ismétlése egyezményes jelek használatával.

A népdal szövegének megértése, ismertetése: Jellegzetes képek, fotók bemutatásával röviden ismertetni a szöveg lényegét.

Mintaéneklés: Szőjünk, fonjunk kendőt.

Megfigyelési szempont: *Milyen ruhadarabot készítenek a népdalban a lányok?*

Ismeretlen, új szavak megmagyarázása, rákérdezés: *sző, fon.*

A népdal elsajátítása részenként, majd a teljes szöveg ismétlése különböző helyzetekben:

- elénekeljük közösen kétszer a népdalt;
- előbb nagyobb, majd kisebb csoportokban énekelnek (fiúk, lányok külön-külön);
- önállóan énekelnek az önkéntes jelentkezők.

5. *A visszacsatolás biztosítása*

Ahhoz, hogy a meseszövegünk elkészülhessen, még három szálát kell beszönnünk.

- Szótagolva és közben tapsolva énekeljük el a népdal szövegét. (ritmus)

- A dal lüktetését tapsolják ki. (egyenletes lüktetés)
- Korábban közösen elkészített hangszerek: ritmuspálcák, esőbotok, dióhéj-kasztanyetták, rizstálak segítségével ritmizálják a dalt.

A próbák befejeztével sor kerül az utolsó három szál beszövéseire. Párhuzamosan a szövőszékekkel jobb oldalt megjelenítik a növekvő sorrend utolsó három fokát is.

Megszámoljuk összesen hány szálát szőttünk be a szőnyegbe. Az összeget számkártyával jelöljük. Megfigyeljük a mesebeli hármas szám ismétlődését, annak háromszoros megjelenését. *Antanténusz* varázsigéjével átvarázsoljuk igazivá a szőnyeget, amit az óvónő már korábban előkészített. A szőnyegre ülünk, és visszarepülünk vele az óvodába.

A tevékenység értékelése: Frontális és egyéni értékelés. Jutalomként játszani és táncolni fogunk.

SZTJ 2 - Énekes játék: *Elvesztettem zsebkendőmet, Vékony vászonlepedő.*

A gyermekek körben állnak, és kiszámoló segítségével eldöntjük, ki áll be a körbe. A többiek körbe járva énekelnek. A refrén éneklésekor párt választ magának, akivel a dal végéig forogva táncol. A végén helyet cserélnek két újabb gyerekkel. A második dalnál párban táncolnak.

Szórakoztató kiegészítő játék: *Kútba estem!, Fordulj, kicsi szék!*

Egy gyermek a félkör közepébe ül, és párbeszédet folytatva a többiekkel kiválasztja, hogy ki lesz az, aki a kútból kihúzza. A kiválasztott gyermek annyiszor kerüli meg a széket, ahányszor a széken ülő mondta. Kerüléskor az ülő gyermek feje fölött ujját fogva fordul. A kerülést követően a kerülő ül a székre.

Mellékletek:

1. *Szöjünk, fonjunk kendőt,*

Csipkés szélű kendőt,

tulipán a szélibe, rózsza a közepibe.

2. *A Bandiné bakmacskája beléesett a laskába,*

rizskása, gyöngykása.

Zabot vittem a malomba, azt hittem, hogy kukorica/törökbúza,

rizskása, gyöngykása.

Lám, megmondtam a molnárnak, ne mondja meg az apámnak,

rizskása, gyöngykása.

Mégis megmondda valaki, hogy a hideg ott rázza ki!

rizskása, gyöngykása.

3. *Mély kútba tekintek,*

Arany szálát szakajték,

Benne látom testvérkémet bíborba, bársonyba,

Gyöngyös koszorúba.

4. *Kútba estem.*

Ki húzzon ki?

(válasz)

Hány méterre?

(válasz)

5. *Szervusz, kedves barátom, gyere vélem táncba!*

Nem mehetek barátom, mert a lovam sánta!

Sánta lovam, paripám, húzik a mezőbe,
szép asszony-szeretőm, lakik Debrecenbe.

6. *Fordulj, kicsi szék!*

Az válaszol:

- *Nem fordulok.*

- *Meddig?*

- *Keddig.*

- *Mit kívánsz?*

- *Pusztit.*

- *Kitől?*

- *Egy szorgalmas/ dolgos, szorgos, serény, fürge gyerektől,.....től.*

- *Hányat?*

- *Hármat. (közösen számolunk)*

7. *Fonákul van a kendőd, elhagyott a szeretőd,*

Ha elhagyott nem bánom, kerül szebb majd a nyáron.

8. *Így törik a diót, kopp, kopp, kopp,*

Így meg a mogyorót, ropp, ropp, ropp.

9. *Hej, Gyula, Gyula, Gyula,*

szól a duda, duda, duda,

Pest, Buda, Buda, Buda,

pattogatott kukorica.

10. *Völgyben törik a diót, hegyormon a mogyorót,*

völgyben meg a makkot, zajuk ide csattog.

Három diót megtörtem,

négy mogyorót megettem.

Leszedtem egy zsák makkot,

abból ti is kaphattok!

11. *Gombolyag, cérna, faggyú, gyertya,*

Lángot vetett a kemence,

táncot ejtett a gerlice, hopp!

12. *Vékony vászonlepedő, tarka kutya, ne tüdő,*

Ez a tánc, ez a tánc, ez a szarka tánca.

Kooperatív módszerek alkalmazása az óvodai tevékenységek során

Gyakorló óvónőként mindig is fontosnak tartottam azoknak a módszereknek a használatát az oktató-nevelő munkám során, amelyek megfelelően motiválják a gyermeket, építenek belülről jövő érdeklődésre, a környező világ felfedezésére készítetik. Napjainkban a gyermekeket rengeteg inger éri, így ahhoz, hogy felkeltsük és fenntartsuk a figyelmüket, a tanulási motivációjukat, óvónőkként is folyamatosan változnunk kell, rugalmasnak és kreatívnak kell lennünk. Olyan módszereket előnyös alkalmazunk, amelyek játékosak, a cselekvésre épülnek, igénybe veszik az óvodáskorú gyermekek együttműködését, segítségnyújtásra nevelnek.

Ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék megtalálja a helyét a társadalomban, a gyermekeknek rendelkezniük kell a beilleszkedéshez szükséges képességekkel. Ezek kialakítását már az óvodai tevékenységek során el kell kezdenünk, hiszen az óvoda az első szocializációs színtér. Ezért fontos feladatunk, hogy a mindennapi tevékenységek során alkalmat teremtsünk arra, hogy a gyermekek gyakorolják az együttélés szabályait. Erre találtam alkalmasnak a kooperatív tanulási módszereket, hiszen alkalmazásuk révén érdemben megteremthetjük egy olyan nevelő környezet lehetőségét, mely elősegíti a gyermekek szociális képességeinek alakulását.

Az óvodai nevelési tevékenységem során megtapasztaltam, hogy a kooperatív módszerek alkalmazása az óvodai oktatásban kihívást jelent. Egyrészt meg kell változtatnunk az egész oktatásról alkotott felfogásunkat, hiszen a hagyományossal ellentétben a kooperatív módszereknél nemcsak a tevékenységek folyamata, hanem maga az óvónői szerep kör is megváltozik. Másrészt el kell döntenünk, hogy a kooperatív módszerek sokaságából melyek azok, amelyeket hatékonyan alkalmazhatunk az óvodáskorú gyermekeknél. A kooperatív módszerek több felkészülést és időt igényelnek, de megéri: a foglalkozások látványosabbak, több cselekvési lehetőséget biztosítanak, a csoportmunkák révén együttműködésre, segítségnyújtásra nevelnek, ezáltal fokozatosan eltűnik a versenyszellem, az önös érdekeket a csoportérdek váltja fel.

A kooperatív munkát igénylő módszerek Spencer Kagan (2004) nevéhez fűződnek. A kooperatív tevékenységek esetében a hangsúly a közös munkán, az együttműködésen van. A gyerekek csoportokban tanulnak. Előnyös heterogén csoportokat alakítanunk, hiszen így a jó képességű gyerekek segíthetnek a gyengébben teljesítő gyerekeknek, akik esélyt kapnak arra, hogy a többiekkel együtt haladjanak. Az elért teljesítmények sikerélményhez juttatják a gyerekeket, ez növeli önbizalmukat, kritikai érzéküket. A csoport tagjai felosztják egymás között a feladatokat, s bár mindenki a saját munkájáért felelős,

együtt dolgoznak, segítik egymást. A csoport minden tagja felel azért, hogy mindenki elkészüljön a feladattal. Emellett minden gyermeknek fel kell szólalni, véleményt kell nyilvánítani, és meg kell tanulni egymás véleményét elfogadni (Kagan, 2004).

A kooperatív módszer alkalmazása az óvodai gyakorlatban

A kooperatív tevékenységek megszervezésének első lépése a csoportalkotás. A csoportok létszáma függ a feladattól, valamint a gyermeklétszámtól. A csoportok lehetnek 3-6 fősek, vagy dolgozhatnak párban is. Minél kisebbek a csoportok, annál jobban érvényesülnek a kooperatív munka pozitív hatásai. Fontos az is, hogy homogén vagy heterogén csoportot szeretnénk kialakítani. A csoportok kialakításának két formája van, lehet véletlenszerű és irányított is, de ebben az esetben is úgy kell megszervezni, hogy a gyermek számára véletlenszerűnek tűnjön. A csoportalkotás történhet különböző játékok, kiszámolók, puzzle-ok segítségével.

A kooperatív módszerek alkalmazásakor természetes munkazaj uralkodik, de második lépésként elengedhetetlen a szabályok ismerete. Ha valaki beszél, azt meg kell hallgatni csendben. Szerves része a kooperatív munkának a csendjel: ez lehet egy csengő, vagy akár kézemelés is. Ha az óvónő jelez, minden gyermeknek el kell hallgatni, és rá kell figyelni.

Az alábbiakban egy középcsoportos gyermekek számára szervezett foglalkozást mutatok be a kooperatív módszerek használatához.

Téma: Háziállatok

A foglalkozás típusa: Ismétlő-rendszerező

Csoport: Középcsoport

1. Bevezetés, a gyerekek ráhangolása a témára:

1.a. Füllentős játék:

Tapsolj, ha füllentek:

a farkas háziállat (H)

a tehén tejet ad (I)

a kutya szereti a szénát (H)

a cica testét szőr borítja (I)

Dobbants, ha füllentek:

a lónak négy lába van (I)

a disznó testét tollak borítják (H)

a juh kicsinye a bárány (I)

a kutyanak sörénye van (H)

Csettints, ha füllentek:

a kecske nem ad tejet (H)

a nyulak szeretik a répát (I)

a szamár vadállat (H)

a disznó szereti a makkot (I)

1.b. Csoportalakító játék:

Véletlenszerű csoportokat alakítunk. Háziállatokat tartalmazó kártyákat készítünk elő. Mindenki húz egy kártyát, és az ezen található állat hangjának utánzásával meg kell keresnie azt a csoportot, ahová tartozik. Így alakítunk ki négy csoportot (létszámtól függően lehet 5-6 csoport is): ló, tehén, malac, nyúl csoportok.

2. A téma feldolgozása diákkvartett módszerrel:

A csoportok helyet foglalnak annál az asztalnál, ahol a csoportjuk jele szerepel. Minden csoport kap négy színes korongot: piros, sárga, kék, zöld. Csoportonként minden gyermek húz egy korongot, az lesz az ő színe. Először tisztázzuk a szabályokat: minden csapat kap egy feladatot; a csoport minden tagja részt kell vegyen a feladat megoldásában; meg kell győződni, hogy minden csoporttag tudja a feladatra a helyes megoldást, választ. Megbeszéljük a csendjelet: ha felemelem a kezem, mindenkinek el kell csendesülnie. Amelyik gyermek észreveszi, hogy felemeltem a kezem, ő is rögtön felemeli, ezzel jelezve társainak, akik nem veszik észre.

Ezután megbeszéljük a válaszadás módját. Egyszerre egy feladatot oldunk meg, megszabjuk rá az időt. A feladatmegoldás végét egy csengővel jelzem, ekkor mindenki abbahagyja a munkát. Megnevezek egy színt, és minden csoportból az a szín elmondja a csoport választát (Kagan, 2004).

A munkalapon egyforma feladatok szerepelnek minden csoport számára.

1. feladat: Miért tartjuk a tehenet, mi a haszna? Karikázd be a helyes választ!
2. feladat: Mi borítja a ló testét? Karikázd be a helyes választ!
3. feladat: Melyik állat nem háziállat? Karikázd be!
4. feladat: Kössétek össze a háziállatokat az eledelükkel!
5. feladat: Kössétek össze a háziállatokat a lakhelyükkel!

A válaszok után Körforgó módszer segítségével leellenőrizzük, hogy minden csoport jól válaszolt-e a kérdésekre. Minden csoport jobbra továbbadja a munkalapot a másik csoportnak, újra felolvasom a kérdéseket, és a gyermekek ellenőrzik a másik csoport válaszait.

3. Rögzítés az ablak módszerrel

A módszer lényege, hogy minden csoport kap egy lapot, melyen egy ablakhoz hasonló ábra van. Meghatározzuk a témát: minden csoportnak arról az állatról kell információkat adnia, amilyen csoportban van (Ló, Tehén, Malac, Nyúl). Az egyes részekre rárajzoljuk a csoportokban levő gyerekek jeleit, hogy tudják, melyik ablakrészben kell dolgozniuk, majd megkérjük őket, rajzolják be a csoportjukat jellemző állat kedvenc eledelét.

Előzőleg előkészítettem különböző ételmet ábrázoló kártyákat. Második lépésben a csoport tagjai megbeszélnek a csoporttagok által felrajzolt eledeleket, és azokat, amelyeket közösen megszavaznak, kikeresik az asztalra helyezett kártyapakliból, és azok bekerülnek a középső ablakrészbe.

A csoportok egyenként átsétálnak a többi csoport asztalához, és leellenőrizzük közösen, hogy az adott csoport jól oldotta-e meg a feladatot.

4. Értékelési lehetőségek: Érintsd meg annak a társadnak a vállát, aki szerinted a legtöbbet dolgozott; érintsd meg annak az orrát, aki szerinted aktívabb lehetett volna; válaszd ki azt a hangulatjelet, ahogyan érzed magad: mosolygós, szomorú, unott, mérges, álmos.

Bár nem lehet kizárólagosan csak kooperatív módszereket alkalmazni az óvodai mindennapi gyakorlatban, mégis arra buzdítok minden pedagógus kollégát, hogy építse be ezeket a módszereket akár a hagyományos tevékenységekbe is, hiszen általuk érdekesebbé, színesebbé varázsolhatjuk a gyermekek óvodai életét, növelhetjük tevékenységünk hatékonyságát. A hagyományos oktatási módszerekről áttérni a kiscsoportos, együttműködést igénylő módszerekre nem könnyű feladat, de mindenképp megéri. Erős a szociális tanulás lehetősége, a gyerekek kapcsolatokat teremtenek, könnyebben kommunikálnak, segítik társaikat, és alkalmazkodnak egymáshoz.

Irodalom:

Bugja Boglárka (2012): *Hagyományos és alternatív módszerek ötvözete a hatékonyságért az integrált foglalkozásokon*. I. fokozati tudományos dolgozat, Kézirat.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. ÖNKONET, Budapest.

Kovács Réka, Trella-Várhelyi Gyopár

Anyák, ha összefognak...

Négy évvel ezelőtt 13 fiatal édesanya gondolt egy nagyot, és eltervezte, hogy az addig csak a virtuális térben történő problémafelvető és tanácsadó tevékenységüket, beszélgetéseiket biztosabb alapokra helyezik, jogi háttérrel hoznak létre neki, egy olyan egyesületet, ami Marosvásárhelyen korábban nem volt. Így alakult meg hivatalosan 2012 decemberében a VÉDEM – a Marosvásárhelyi Édesanyák Egyesülete. Akkor még egyikük sem gondolta, mennyi feladat, munka, öröm és hála, tapasztalat és ismeret fogja kövezni azt az utat, amit az évek során bejár majd ez az egyesület.

Az igény egy ilyen szervezetre a hiányból fakadt. Marosvásárhelyen hiányoztak a magyar édesanyáknak szánt tájékoztató és családi programok, a gyermekeket megcélzó kulturális programok. A néhány meglévő civil szervezet tevékenysége kevésnek bizonyult, és önkormányzati részről sem volt érzékelhető tenniakarás ez irányba. A legtöbb kisgyermekes édesanya otthon, a négy fal között tölt el éveket úgy, hogy alig van szociális kapcsolata, míg egy vagy több gyermeket nevel, és többnyire csak az interneten keresztül érintkezik társaival. A tapasztalat szerint Marosvásárhelyen olyan programokat nyújt a legtöbb civil szervezet, ahol vagy gyermekek nélkül vehetnek részt szülők, vagy csak már óvodás, iskolás gyermekek vehetnek részt. A legtöbb családi program kényelmetlen helyzetbe hozza azokat, akiknek több gyermeke van, több korosztályból. Ilyenkor a család szétszakad, egyik szülő elviszi a gyermekeket a programra, a másik otthon marad a kisbabával, aki esetleg még szopik és pelenkás, mert ilyen korú gyermekek etetése és tisztátartása mindig problémás közösségi terekben, helyeken. Ezt kívánja kiküszöbölni a VÉDEM azzal, hogy rendezvényeiknek bababarat helyszínt keres, vagy azzá alakítja azt a teret, amely a rendezvényének helyt ad.

A VÉDEM Marosvásárhely és környékének kismamáit, édesanyáit és családait fogja össze. Az egyesület célja a tájékoztatás, anyagi és morális támogatás, szórakoztatás, a közösségépítés, illetve a hagyományörzés. Ezeket a tanácsadástól kezdve előadásokon keresztül, kulturális rendezvények szervezéséig több eszközzel valósítják meg. Létezésének 4 éve alatt az egyesület több mint 150 programot valósított meg egyedül vagy társ-szervezetként, önkéntes munkával, önerőből és a támogatóinak köszönhetően.

Az egyesület tagszáma változó, van 15-20 aktív tag, ez kiegészül azzal a változó 35-45 taggal, akik morális és anyagi támogatást nyújtanak, ötleteikkel segítik a szervezetet. Projektjeik több kategóriára oszthatóak: a várandóssággal, csecsemőgondozással és gyermekneveléssel kapcsolatos tájékoztató programok, valamint szórakoztató, közösségépítő és hagyományörző rendezvények. A programok kivitelezéséhez leginkább a saját humán és egyéb erőforrásokat használják fel. Minden aktív egyesületi tag a szakmájából és tapasztalatából, érdeklődési köréből kiindulva segíti a hozzá fordulókat

...hogy a
rendezvényt a pici
babák szülei se
hagyják ki.

és az egyesület működését. Ugyanakkor minden tájékoztató előadás és beszélgetős program, csoportfoglalkozás szakember bevonásával valósul meg: orvosok, pszichológusok, dülák, szülésznők, hordozási tanácsadók a meghívottaik. Az első típusú projektjeikbe több szakembert vontak be: szakorvosok és pszichológusok, edzők és pedagógusok tartanak 1–2 havonta szakelőadást, a havonkénti szoptatási tanácsadás neonatológusok bevonásával történik. Az iskola- és óvodakezdést megelőző beszélgetések meghívottai iskola-, valamint óvodapszichológusok, illetve pedagógusok. Ugyancsak szakembereket hívnak meg a Születés Hete Maros-

vásárhelyen, Nemzetközi Babahordozó Hét, a Szoptatás Hete minden évben megtartott rendezvénysorozataira. Az évente megszervezett kulturális programok közé tartozik a farsangi mulatság, a húsvéti tojásfestés, a gyermeknap, a Magyar Népmese Napjának megünneplése, az adventikoszorú-készítés. Ezek az időszakos programok, de vannak egyszeri rendezvényeik is. A VÉDEM igyekszik a hiányosságokra figyelni. 2016-ban az első ízben megszervezett Gézengúzok Gyerekfesztivál társszervezője és programkínálója volt, de ugyanígy évente csatlakozik a Vásárhelyi Forgatag Családi programjaihoz. A gyermekfesztiválon egyedi elképzelés és megvalósítás volt az, hogy a kisgyermekesek alapvető gondjaira kínált megoldást: szoptató és pelenkázó sarkot rendezett be, hogy a rendezvényt a pici babák szülei se hagyják ki, és az ő kényelmüket szolgálják. Ugyanakkor a gyermekprogramok mellett – édesanyák egyesülete lévén – a szülőknek nyújtott leginkább programokat. Évközben is hasznos előadásokra számíthatnak a marosvásárhelyi családok: egészségügy, közlekedés, gyermeknevelés témákban. Kiscsoportos alkalmon: a *Szülésfelkészítő*, a *Hordozós találkozók*, a *Szoptatást Támogató Csoport* találkozói, szabadon beszélgethetnek és tapasztalatcserét folytathatnak egymással a szülők úgy, hogy a kisgyermekük is mellettük lehet.

A VÉDEM víziója, hogy ha a családokat események révén összekapcsolja, támogatja, hogy ne legyenek elszigetelve, főként azok az anyák, akik a munkaerőpiacról kiesve gyermekeiket nevelik otthon, akár több gyermeket is, több évig. Nekik szánja kapaszkodónak az ilyen jellegű rendezvényeket. Az egyesület a nagyobb gyermekeket nevelő családoknak is programokat szeretne kínálni az elkövetkezendőkben. A VÉDEM folytatni akarja e hiánypótló tevékenységét, bátorítva több ezer szülőt a gyermekvállalásra. Célja, hogy egyre több fiatal pár érezze, jó Marosvásárhelyen családosnak lenni.

Porkoláb Andrea-Beáta

Először az óvodában

A kisgyermek életében nagy próbatétel az óvodába lépés, de nagy megmérettetést jelent a családnak is. A szülők aggódnak, tartanak attól, hogy vajon megszokja-e gyermekük az óvodát, vajon miképpen boldogul az új helyzetben, a közösségben. Nekünk, óvodapedagógusoknak az ősz eljövetele az új tanév kezdetét jelenti, új kihívásokat, megoldandó feladatokat, amelyeket megpróbálunk a lehető legjobban megoldani, ezzel elnyerve a szülők bizalmát is.

Mivel nincs két egyforma gyermek, nincs recept az óvodai szocializálásra, az ún. „beszoktatásra” sem. Van, akinek nagyon könnyen megy, van, aki hetekig, akár hónapokig szenved. Vannak gyerekek, akik hangosan toporzékolnak, kapaszkodnak a szülőbe, vannak csendesen szenvedők is. Ha belegondolunk abba, hogy egy 3 éves kisgyermek talán most kerül először gyermekközösségbe, ahol már nem lehet ott vele anyuka és apuka, igazán megérthetjük könnyeinek, kiborulásának okát. Ilyen szempontból megérthetjük a szülőt is, aki most először egy idegen személyre bízza a gyermekét, naponta akár 5-8 órára is. Természetes, hogy a szülő félti a gyermekét, szorong, bizalmatlan, főleg akkor, ha nem tudja, mi fog történni gyermekével e hosszú idő alatt. Aggódik, hogy vajon eszik-e, beszél-e, elmondja-e, ha valami baja van, például szomjas, vécéznie kell. Napközis rendszerben az is felmerül a szülőben, hogy vajon el fog tudni aludni annyi gyermek között. Azoknál a gyermekeknél, akik már jártak bölcsődébe, sokkal könnyebb ez a folyamat, hisz ők már hozzászoktak a gyermekközösséghez, a programokhoz és közösségi szabályokhoz.

Vannak olyan gyermekek, akiket nem visel meg az óvodába való beilleszkedés. Első naptól kezdve kíváncsian belépnek a csoportszobába, játszanak, jól érzik magukat. Olyan is akad, aki csak néhány nap elteltével, miután már minden újdonságot felfedezett, kezd el pityeregni. Ez is természetes. A leggyakoribb viszont az, hogy a gyermek lassan kezdi biztonságban érezni magát, miután egyre jobban megbarátkozik az óvónővel és a többi gyermekkel. Lassan rájön, hogy csupa jó és érdekes dolog történik az óvodában, jó neki itt lenni.

Mit tehetünk azért, hogy gördülékenyebb legyen az óvodai szocializálás?

Néhány tanács szülőknek:

- A szülő készüljön fel rá, fogadja el, hogy el kell engednie a gyermekét, itt az ideje, hogy az óvónőkre bízza. Vannak anyák, akik nehezen tudják elfogadni, hogy az anyaszerep kitágul, más is belép ebbe a szoros anya-gyermek kapcsolatba. Van, aki az óvoda-érett gyermekét még kisbabának látja: ezért engedi el nehezen, nem tud elválni tőle, addig búcsúzik, amíg a gyermek, aki már belépett volna csoportjába, elkezd sírni. Ilyenkor

az anya és gyermek is szenved; máris kialakul az ördögi kör, amelyben mindenki rossz érzésekkel gondol az óvodára. Három éves kor körül a gyermek már eléggé érett ahhoz, hogy kapcsolatokat tudjon teremteni, el tudja fogadni az anya távollétét, tudatosítsa, hogy elváláskor nem veszíti el szüleit, mert majd érte jönnek.

- Már az óvodakezdés előtt beszéljessen a szülő az óvodai életéről, el is látogathatnak együtt a kiválasztott óvodába.

- Ne pánikoljon a szülő, ha reggel sír a gyermek. Ha hetekig sír, nem szükséges keresni az okot, mert általában nem érte semmilyen sérelem. Úgy kell kezelni, mint egy természetes jelenséget. De fontos megérteni, szeretni, határozottnak lenni. A búcsúzás legyen rövid, határozott, és soha ne hiányozzon. Vagyis ne próbáljon a szülő „megszökni”, ne hazudja azt, hogy amíg ő bemegy, megvárja a padon. De biztosítsa a gyermekét arról, hogy érte jön.

- Jó, ha a gyermek tudja, hogy amíg ő az óvodában van, addig a szülő is dolgozik.

- Elköszönés után soha ne forduljon vissza, hogy még egyszer meglesse, jól van-e a gyermek, vagy könnybe lábadt szemmel még egy puszit adjon.

- Ne hátráljon vissza, ha nem akar óvodába menni, ne engedjen a csábításnak, mert nehezebb lesz újra visszaszoktatni.

- Ne minősítse gyermeke viselkedését, vagyis ne tegyen ilyenfajta megjegyzéseket: „Rossz vagy! Hogy tudsz ennyit hisztizni!” stb. Legyünk mindannyian nagyon türelmesek a beszoktatási időszakban!

- Biztonságot ad a gyereknek, ha otthonról beviheti kedvenc alvójátékát, rongyocskáját, pokróckáját. Mindez az otthon közelségét jelenti számára.

- A szülő kérdezősködjön a gyermektől az óvodában történekről, naponta beszéljessenek.

- Ha teheti, az elején hamarabb vigye el a gyermekét az óvodából.

- Ha bármivel segítheti az óvónő munkáját, bátran mondja el; aggályait, kételyeit beszélje meg, tanácsot kérhet a pedagógustól.

- Ne hasonlítsa össze a gyermekét más gyermekével.

- Tervezze meg a napot, hogy este időben tudja lefektetni a kis óvodást ahhoz, hogy reggel könnyedén ébredjen. Ne legyen reggel rohanás!

- Az óvodáskorú gyermek játékkal, játékban fejlődik leginkább. Az óvónők ezt a játékot teszik tartalmassá értő figyelemmel.

- Egy-két hónappal óvodakezdés előtt érdemes olyan meséket, történeteket olvasni a gyermeknek, amelyek az óvodai életet jelenítik meg gyermeki nézőpontból.

Ajánlott könyvek óvodakezdésre:

Bartos Erika (2006): *Bogyó és Babóca az óvodában; Anna és Peti: Irány az óvoda!* Alexandra Kiadó, Budapest.

Devecsery László (2008): *Kisbuxi az óvodában.* Urbis Kiadó, Szentendre.

Finy Petra (2015): *Az ovi-ügy.* Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

Gordan, K., Güettler, M. (2011): *Kifli kutyaoviba megy.* Manó Könyvek, Budapest.

Janikovszky Éva (2015): *Már óvodás vagyok*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó ZRT, Budapest.

Kormos István (2015): *Vackor az óvodában*. Móra Kiadó, Budapest.

Schneider, L. (2016): *Bori óvodába megy*. Manó Könyvek, Budapest.

Szepes Mária (2015): *Pöttyös Panni az óvodában*. Móra Könyvkiadó, Budapest.

Teleghi Ágnes (2010): *Mackóóvoda*. Ring-Color Kft. Kiadó, Budapest.

Néhány tanács az óvónőknek:

- Az óvónő legyen nyitott, kedves, megértő mind a gyermekekkel, mind a szülőkkel.
- Az óvodai szocializálást segíti, ha az óvónő már érkezéskor megelőzően nyílt napot szervez, meghívja a leendő kiscsoportosokat és szüleiket, akár a testvéreket is, közösen játszanak, beszélgetnek, közelebb kerülnek egymáshoz. Megtekinthetik a csoportszobát, az óvoda udvarát. Az óvónő elmondhatja, hogy első nap hogyan jöjjenek, mire van szükség (csereruha, pizsama stb.). A szülőkre is jó hatása van az ismerkedésnek, oldódhatnak a szorongások.

- Segíti a gyermekek alkalmazkodását, ha az óvónő tudatosan olyan játékokat, játékos elemeket épít be tevékenységébe, amelyek segítségével tudatosan a gyermekekben, hogy ők már igazi óvodások.

- Ne erőltessük, hogy a gyermekek kötelezően részt vegyenek a tevékenységeken. Csak az legyen résztvevő, aki szeretne.

- Jó, ha gyakran simogatjuk, megöleljük a gyermekeket, ha el vannak keseredve, ölbé vesszük, engedjük, hogy hozzánk bújjanak.

Irodalom

Balázs Judit (1998): *Szabadon, játékosan, örömmel*. Szort BT Kiadó, Budapest.

Lazsácsi Csilla (2012): Óvodakezdésre készülve. *Iskolai pszichológia*, 3. 10-12.

Medveczky Kata: *Az óvodai beszoktatás: az első próbatétel*.

http://www.medveczkykata.hu/gyereknevelas/ovodaskori_problema/az_ovodai_beszoktatasi_az_elso_probatetel (Letöltés: 2016. 09. 28.)

Ma is élő karácsonyi népszokások

A lábbi összeállításunkban néhány ma is élő székellyöldi és gyimesi karácsonyi szokást ismertetünk. A szerzők pedagógusok és tanárnak készülő egyetemi hallgatók. *Ferenczi Julianna* az általa tervezett opcionális tantárgy témához illeszkedő egységeiből kínál válogatást. *Kolumbán Csilla* advent kezdetétől együtt készül diákjaival a szeretetünnepre a régi hagyományok felelevenítésével. A gyimesi származású és szülőföldjén pályakezdő *Ambrus Emese* államvizsga dolgozata témájaként is ezt választotta. Az összeállításba írást küldő tanárok és egyetemi hallgatók olyan szokásokat mutatnak be, amelyek továbbéléséhez maguk is hozzájárulnak. Írásaik hitelesítik, hogy a népszokások őrzése és továbbadása a pedagógusok felelőssége is.

Gyergyócsomafalvi ünneplés

Gyergyócsomafalván ma is elevenen élnek a karácsonyi ünnepkör népszokásai. A Köllő Miklós Általános Iskola hangsúlyt fektet a népi hagyományok felkutatására, ápolására és azok tovább éltetésére. Korábban iskolán kívüli tevékenységként foglalkoztam a hagyományőrzéssel. Ennek tapasztalatai alapján dolgoztam ki annak az opcionális tantárgynak a programját, amelynek keretében a VI. és VII. osztályos tanulók az *Őseink hagyatéka* című választható tantárgy keretében szerezhettek ismereteket a hagyományőrzéssel kapcsolatosan. Gyűjtőmunkát végeznek, idős embereket keresnek meg, hogy interjúkat készítsenek egy-egy ünnephez kapcsolódó népi szokásról. A gyűjtés eredményeit két-háromhavonta mutatják be. Nagy élvezettel és érdeklődéssel végzik a munkát.

Az alábbi összeállítás a közös gyűjtések anyagából készült.

December 24, Ádám és Éva napja

Ezen az estén minden gyermek elment, és hagyományos karácsonyi énekekkel „megénekelte” a rokonokat és a szomszédokat, akik *galambossal* (kaláccsal) és almával ajándékozták meg őket.

(Ez a szokás napjainkban is él, annyi különbséggel, hogy pénzt is adnak ajándékként). Ezt követte és követi ma is az éjféli szentmise, ami pásztorjátékkal kezdődik. Jézus születése dramatizált előadásának alapjául a bibliai történet és egy régi szöveggönyv szolgál.

Karácsony éjjel, a szentmise után a fiatal legények kántálni mentek. A barátok csoportokba szerveződtek, sok esetben a szomszéd faluból fogadtak zenészeket az énekléshez: hegedűst, cimbalmost, harmonikást. Azokat a lányokat keresték fel, akiknek udvaroltak. A ház ajtajában megálltak, és zenekísérettel énekeltek. Ez éjfélig tartott, ezt kö-

vetően már nem illett lányt *énekelni*. A lányos háznál megkínálták a fiúkat itallal, süteménnyel, gyakran kisebb táncos multság is kialakult. A lányok a hangszerekre szalagot kötöttek. Minden fiú engedélyt kért a szülőkől, hogy a lány csatlakozhasson a kántálók csoportjához. Így együtt mentek tovább a következő lányos házig, közben énekeltek, muzsikáltak.

A hetven év fölöttiek mesélik, hogy régen, amikor kemény telek voltak, és nagy volt a hó, a muzsikásokat lovas szánnal vitték. Az is előfordult, hogy nem volt pénzük kifizetni a zenészeket, de megegyeztek velük, hogy az ünnepek lejártával visznek nekik fizetségül egy szán tűzifát. Ha a család már le volt feküdvé, nem volt világosság a házban, a legények elénekeltek a *Házigazda aluszol-e* című éneket. Ekkor a család felkelt, és beengedte a vendégeket.

Ez a szokás ma is él a faluban. De már nem táncolnak a lányos háznál, a fiatalokat általában csak egy harmonikás kíséri. Minden családnál egy legény *beköszöntő* szöveget, illetve *kiköszönő* verset mond.

Szintén máig élő szokás, hogy a szomszédok *megéneklik* (köszöntik) a fiatal házasságokat. Itt ritkább a hangszeres kíséret. Ha senki nem tud hangszeren játszani, közösen énekelik el a *Jézus, megváltó Istenünk* című éneket. Ezt a környező falvakban sehol sem ismerik. Ma a fiatal házasságok nem csak süteménnyel és itallal kínálják meg az éneklőket, hanem töltött káposztával is.

Az említett – alább olvasható szövegű – éneket András Márton kántor gyimesi származású édesanyjától tanulta, majd Gyergyócsomafalvára kerülve (1944-től) tovább tanította.



Jézus, megváltó Istenünk,
kit Szent Atyánk nemzett nekünk,
egyenlő fennségben vele,



előbb, mint fény s világ leve.
 Atyánk visszfénye szent ige,
 örök reményünk kútfeje,
 hallgasd meg összes népeid
 szívből kelt esdekléseit.
 Emlékezzél meg kegyesen,
 hogy egykor a Szűz kebléből
 hozzánk rokon testet vevél,
 érettünk emberré levél.
 Jót áll a mai nap s az éj
 az ég köré, mely visszatér,
 Hol mennyben, hol uralkodál,
 e földre megváltást hozál.
 Téged csillag, föld s tengerek,
 a lények mind üdvözlenek,
 mint új üdvünknek kútfejét
 fogadd szívünk új énekét.
 Mi is, kiket vércseppjeid
 áztatják jámbor híveid.
 Áldunk e földre jöttödért,
 hálát zengünk kegyelmedért.
 Oh, Jézus, dicsőíttessék,
 ki a Szűztől ma születék,
 veled Atyánk, s a Szentlélek,
 most és mindörökké. Amen.

Karácsonyi beköszönő
 Jézusnak szent neve dicsértessék!
 Karácsony napjának megértük alkonyát,
 az Isten leküldi ezernyi angyalát.
 És miképp Betlehem istállója felett
 most es dicsőséget zengnek Istennek,
 eszébe juttassák azt a halandónak,
 ma van születése Krisztus Urunknak.
 Ma szállott a földre, hogy minket megváltson,
 vezessen, tanítson, s nekünk megbocsásson.
 Mi is elindultunk, mert csillagos az ég,
 hogy a csillag után menjünk egy kicsidég.
 De azt elvesztettük, s itt egyet találtunk,
 annak gazdája a maga kislányuk.
 Kívánjuk szívünkéből, Isten éltesse a lányt,
 s vele együtt a ház minden lakóját!

Jézus szent neve dicsértessék!

Kiköszönő

Jézusnak szent neve dicsértessék!

*Kedves házigazda, bocsánatot kérünk,
ha az ittlétünkben valamit vétettünk.*

*Szépen megköszönjük szíves barátságát,
áldja meg az Isten az egész családját.*

*Hogy a szent ünnepeket örömmel érhessük,
az Isten áldása szálljon mindnyájokra,
hogy ne jussunk soha szomorú napokra,
a most született Úr Jézus vegyen oltalmába,
hogy szintén láthassuk fenn a mennyországba.*

*Mi most elmegyünk a további utunkra,
és magukat hagyjuk Isten oltalmába.*

Jézus szent neve dicsértessék!



December 25, karácsony napja – december 26, Szent István napja

Karácsony napján éjfél után a legények és leányok a zenészekkel együtt elmentek „szentistványolni”. Közös énekükkel az István nevű ismerőseiket köszöntötték. Ha a házban sötét volt, akkor elénekelték a *Házigazda, aluszol-e?* kezdetű, majd az – alább leírt – *Imé egykor Szent István* című éneket. A háziak süteménnyel, itallal és töltött káposztával vendégelték a kántálókat. Ezután hajnalig énekeltek és táncoltak a háziakkal együtt.



Ma is él ez a szokás, de ma már sokkal kevesebb István keresztnevű ember van, ezért kevés helyen fordulnak meg az éneklők. Ilyen módon kevesebb gyerek tud, illetve hall róla.

*Imé egykor Szent István Istenben felállta
bátorsággal zsidóknak hogy ő prédikálna.
És penitenciára mindent felindítna,
amint a Szentírás áll nyilván bizonyítja.
A Krisztus személy szerint néki megjelenik,
Szent István szíve akkor megbátoríttatik.
Mint szép gyémánt Istenben felékesíttetik,
Jézus szerelmétől orcája tündöklék.
Gyorsaságból mennyből angyal leküldeték,
és Istentől akarátja néki megjelenék.
Hogy ne félne haláltól, megerősítették,
Istentől István, mert felszentelteték.*

*Alázatos Szent István a megdorgálásban,
lőn gyönyörű ajakkal az igazmondásban,
hajhatatlan szorgalmas Istennek útjában,
meg is koronáztaték magas mennyországban.*

*Mivel mennyből Isten tanította vala,
a zsidók kedvére ő nem prédikála.
Lőn is azért néki ily szörnyű halála,
hogy a Krisztus Jézusról nekik így szól vala:*

*„Az Istenek Szent Fia, akit megöltetek,
Üdvözítőnk minékünk, Jézus, higgyetek,
őáltala Istenhez bizonynyal elértetek,
nála nélkül üdvösség nem adatik néktek.”*

*Ezen szókért felindult a zsidók haragja,
kövel, hogy verjék agyon ki-ki azt kiáltja.
Szent István az egekre szemeit fordítja,
az őt kövezőkért Isten így imádja:*

*Oh, egek gyöngye, szerelmes Jézusom,
bűnösök szép váltsága, ártatlan Krisztusom!
Ne nézd a nép haragját az én kívánságom,
bocsásd meg sok bűnüket szívemből óhajtom.*

*Dicsértessék örökké áldott szép Jézusunk,
ki érettünk születéssel megváltó Krisztusunk!
Ez világon éltünkben légy mi orvosságunk,
holtunk után engedd meg örök boldogságunk!*

A szentisványolásnak saját beköszöntő verse van:

*Szent István napi beköszöntő
Áldott óra, napfény, ki felvirradt mára,
egy színben felderült Szent István napjára.
Ha most a pennámat aranyba márthatnám,
Szent István nevét gyémántba írhatnám.
Jól vagyon Istennek, mert nincs semmi kára,
Isteni bölcsesség sugárzik reája.
Istvánnak élete mindig virágozzon,
Istennek áldása rajta harmatozzon!
Annyi jót kívánva s drága egészséget,
amennyiben kíván csendes békességet.
Jézusnak szent neve dicsértessék!*

A gazdát ébresztő ének szövege:

*Házigazda, aluszol-e?
Még sokáig álmodol-e?
Serkenj fel álmodból, és kelj fel ágyadból,
mert jöttünk tehozzád.*

*Mondd meg, hogy jó szívvel vársz-e?
Házadba bébocsájtasz-e?
Mert ha nem, megtérünk, megyünk honnan jöttünk,
mást szállást keresünk.*

*Háziasszony azt suttogja,
van egy fazék káposztája,
ha azt oda égeti, tőlünk megeheti,
tőlünk megeheti.*

*Házigazda azt suttogja,
van egy korsó pálinkája,
ha azt elcukrozza, tőlünk megihatja,
tőlünk megihatja.*



*Házigazda, aluszol-e?
Még sokáig álmodol-e?
Szerkenj fel álmodból, és kelj fel ágyadból,
mert jöttünk tehozzád!*

December 27, Szent János napja

Szent János napján ugyancsak este indultak az előbb említett csoportok János nevű ismerőseik megénekelésére. Ugyanúgy zajlott minden, mint a *szentisványoláskor*. Ez a szokás is él ma.

*Szent János éneke
Dicső Szent Jánosnak ünnepét szenteljük,
ma ő szent életét vígan énekeljük.
Kit a Krisztus Jézus legjobban szeretett,
azt mi is tiszteljük.*

*Szent Jánost a Krisztus annyira szerette,
hogy a végvacsorán melléje ültette.
És fejét mellére, áldott szent testére
tenni megengedte.*

*Szent János jelenté meg Szűz Máriának,
hogy Urunk kezébe esett a zsidóknak.
Keményen megkötték és úgy fogva vitték,
úgy adták Annásnak.*

*Szent Jánossal együtt a Szentháromságot
imádjuk itt híven e nagy méltóságot,
tőle, hogy nyerhessünk mennyben boldogságot,
örök valóságot.*

*Szent János a Krisztust halálig követte,
kínszenvedésében is kiállott mellette,
édes mesteréhez és teremtményéhez
volt így szeretettel.*

*Szent Jánost hát mi is mindnyájan kövessük,
édes Istenünket szívünkben szeressük,
hogy az élet után országába jutván,
szent színét nézhessük.*

Szent János Krisztusnak mennybe mente után,

*semmi szeretetnél nagyobbak nem tartván,
tanítványainak hagyta e tanítást,
hogyan szeressék egymást.*

Szent János napi beköszönő
*Házigazda, aluszol-e?
Ily sokáig még nyugszol-e?
Szerkenj fel álmodból, s keljél fel ágyadból,
mert jöttünk te hozzád.
Mondd meg, jó szívvel látsz-e,
házadba bebocsájtasz-e?
Mert ha nem, megtérünk,
megyünk, ahonnan jöttünk,
más szállást keresünk.*

*Virradtál neved napjára, találtál jó barátságra,
akit rég óhajtottál, most reá jutottál végóráján.
Ámen.*

Kiköszönő (gyakran mindhárom nap ezzel köszönnek el)
*Kedves házigazda, bocsánatot kérünk,
ha az ittlétünkkel valamit vétettünk.
Mi most elmegyünk további utunkra,
s magukat hagyjuk az Isten oltalmára.
Jézusnak szent neve dicséretessék!*

December 28, Aprószentek napja

Aprószentek napján sötétedés után a legények újra csoportba gyűltek a zenészekkel együtt, és elindultak azokhoz a lányokhoz, akiket karácsony este megénekeltek. Máshová nem volt illendő menni, ha mégis mentek, nem fogadták őket.

A ház ajtajában elénekelték a *Házigazda, aluszol-e?* éneket, majd a házban verset mondtak. Ebben engedélyt kértek arra, hogy a lányokat „megaprószentekeljék”, azaz „megverjék aprószentekkel”, hogy jövő ilyenkorig szépek és egészségesek maradjanak. Az „aprószentek” fűzfaágból készített husáng volt, amit nyolc ágba fontak össze.

A lányos háznál megkínálták őket, ettek-ittak, viccelődtek, népdalokat énekeltek, majd a legények tovább mentek a következő lányos házhoz. Mielőtt a fiúk eltávoztak a háztól, a lányok mindenki „aprószentekére” piros szalagot kötöttek.

Ez ma is élő szokás, a megénekelte lányokat ma is „megaprószentekelik”.

Aprószentek köszöntő
*Azt hallottam disznót öltek,
hurkát s kolbászt töltöttek.*

*Hoztam egy kis csípős tormát,
széjjel szabad-e osztani?
Aprószentek, Dávid, Dávid,
künn a jégen korcsolyázik.
Elromlott a korcsolyája,
nincs aki megcsinálja.*

*Fúrja, faragja,
mégis a hátán hordozza.
Adjon Isten erőt, egészséget,
bő áldást és léleküdvösséget!*

Ezek a népszokások a kommunizmus idején is tovább éltek, és ma is sok család őrzi még őket. A gyergyócsomafalvi hagyományörzésben és a magyarságtudat erősítésében mindig szerepe volt az iskolának és az egyháznak.

Ferenczi Julianna (római katolikus hittanár, Gyergyócsomafalva)

Szeretetünnep Tekerőpatakon a hagyomány jegyében

Karácsonyra készülődvén gyakran eszembe jut Taylor Caldwell gondolata: karácsony üzenete az, hogy soha nem vagyunk egyedül. Ezt valahogy már az előkészületben is igyekszünk tudatosítani. Többször találkozunk szereteteinkkel, az örömteli együttlét, az együtt készülődés jellemzi ezt az időszakot. Tekerőpatak adventi hagyományai is ennek megfelelően alakultak. A fiatal korosztály is szívesen vállalkozik ilyenkor szereplésre, közös éneklésre, hagyományörző tevékenységekre.

Az alábbiakban a tekerőpataki karácsonyi szokások közül említek néhányat.

Advent első vasárnapján a templomban megtartjuk a ministráns- és lektoravatást. Ekkor mutatkoznak be a következő év elsőáldozói is, akik elmondják, miért szeretnének a szentáldozáshoz járulni, és ígéretet tesznek Jézusnak a rendszeres templomba járásra és a parancsolatok megtartására. Itt lehetőséget kapnak arra is, hogy kéréseket fogalmazzanak meg szüleikhez és a templomi közösséghez. Ekkor beszéljük meg a karácsonyi pásztorjáték szereposztását is.

Az adventi időben új adventi és karácsonyi énekeket tanítok. Az osztályokban hente meggyújtjuk az adventi koszorú gyertyáit, és a koszorúk mellett mondott imákban felajánljuk Jézusnak apró lemondásainkat, kéréseinket.

Advent elején osztom be, kik mondanak verset, illetve furulyáznak a vasárnapi templomi gyertyagyújtások alkalmával. Ezek a rövid kis műsorok is segítik az ünnepre hangolódást.

Falunkban élő hagyomány a *Szállást keres a Szent Család* kilenced. Ezt az V–VIII. osztályos tanulókkal végezzük, előre megbeszelt rend szerint. Kilenc család kell jelképe-

sen befogadja a Szent Családot. A befogadók általában a résztvevő gyermekek családjából kerülnek ki. December 15-én indulunk el „szállást kereső” utunkra a gyermekekkel. Első állomásunk a templom. Itt elvégezzük a szentgyónásunkat, és a plébános úrral megáldatjuk a körbe hordozandó Szent Család-képet. A soros család a korábban elkészített házioltárnál égő mécsessel vagy gyertyával várja érkezésünket. Imádságos lelkülettel érkezünk a befogadókhöz: kint egyházi énekeket énekelünk, a háziak bent elmondják a befogadó imát, majd mindenki bemegy a házba, és ott folytatódik az ájtatosság. Általában tízen indulunk, de minden nap többen leszünk. Az utolsó napokon már 16–17 gyermekkel imádkozunk. A házigazdáknak igyekszünk jelezni, hogy nem a vendéglérséért megyünk, így ezzel ne foglalkozzanak. Aztán a családra bízunk másnapig a Szent Család-kép őrzését.

Különösen szép hangulata van Tekerőpatakon a szentestéli éneklésnek. Míg a legtöbb néphagyomány általában csak egy-egy korosztályt mozgat meg, addig a karácsonyesti éneklést mindenki kötelességének érzi. Ezt valahogyan mindenki a magáénak tartja, és tenni is akar azért, hogy ez a különlegesen szép szokás ne haljon ki a faluban. A mi „dalos” karácsonyunk valahogy így néz ki. A sötétedés beálltával kezdődik az ún. *galambas éneklés*, amikor a kisebb gyermekek megéneklék a szomszédokat, rokonokat, és jutalmul *galambast* kapnak az édesség mellé. A *galambas* kalácstésztaból készül, és – ahogyan a neve is sejteti – galamb formájúra sütik. Aztán a nagyobb fiúk és lányok zeneszóval indulnak a korban hozzájuk illőkhöz. A ház ajtajában eléneklék a *Hej, víg juhászok, csordások* kezdetű karácsonyi éneket, majd valamelyik fiú beköszöntőt mond. Ezután bent folytatódik az éneklés. A háziak süteménnyel, innivalóval kínálják a kántálókat, közösen viccelődnek.

Az Istvánok megéneklése lehet az idősek, házások, de a fiatalok szokása is. Karácsony este mindenki megénekelheti István nevű rokonát, barátját. Ez is a ház ajtaja előtt történik, majd a beköszöntő után a háziak megvendégelik az érkezőket. Az éjszakai *Middőn a Szűz*-éneklés az érett legényeké és a férjhez adandó lányoké. A fiúk csoportba („nyájba”) szerveződnek, az azonos korosztályúak fúvószenészeket fogadnak, és elindulnak *megénekelni* a lányokat a falu alsó részében, az alszegben. A lányok nagy izgalommal várják a csoportok érkezését. Az éneklőknek vigyázniuk kell, nehogy „egymásra énekeljen” két csoport, mert ez vitával végződhet. A kinti éneklés után általában az udvarló köszönt be a házba. Bent a lány szülei süteménnyel, itallal, kávéval kínálják az éneklőket. A fiúk magukkal hoznak egy karácsonyfát, amit a megénekelte lányok díszítenek. Minden lány aggat rá egy-egy dísz vagy szaloncukrot. Közben folytatódik az éneklés, poharazás, mókázás. Sokszor táncra is perdülnek a fiatalok. Az éneklés reggel ér véget, amikor a csoport valamelyik tagja beviszi a templomba a feldíszített karácsonyfát. A fák számából másnap mindenki tudja, hogy hány „nyáj” járt énekelni a faluban.

Nagyon tetszik ez a hagyomány, szeretettel tanítom a beköszöntő szövegeket és az énekeket a fiataloknak, ugyanakkor figyelmükbe ajánlom a betartandó viselkedési szabályokat. A VII–VIII. osztályos fiúkkal naponta próbálunk az iskolában, advent minden nagyszünete ezzel telik. Csodálatos ez a harmonikával kísért énekes hangulat.

Kolumbán Csilla (római katolikus hittanár, Tekerőpatak)

A Gyimesben máig élő betlehemes hagyomány

A Gyimesekben ma is nagy népszerűségnek örvend az a betlehemes pásztorjáték, amelyikkel öreg és fiatal bejárja az egész völgyet, Bükklokától Gyimesig, sőt még Csügesbe is bemennek, hogy karácsony napjától Vízkeresztig hirdessék Jézus születését. A szerepek betanulása a hosszú téli estéken, közös együttlétek alkalmával történik. Először karácsony este mutatják be a templomban, majd azoknál a házaknál, ahol fogadják őket.

A pásztorjáték szereplői: Mária és József, a király és két katonája, négy pásztor, az angyalok és a „humus”, akinek fő feladata a tréfálkozás.¹ A kérdező katona kopog be a házba, és ezekkel a szavakkal kéri a bebocsátást:

*Dicsértessék a Jézus Krisztus!
Illő alázattal engedelmet kérek,
kedves hajlékukba bátran betérek.
Dicsértessék Krisztus, aki ma született,
Szűz Máriától jászolba tététett,
pásztorok által fel is kerestetett.
Mi is az ő példáját akarjuk követni,
kérdezzük e házba be szabad-e jönni?
Hogyha befogad, legyen áldás érte,
nagy örömet hozzon Jézus születése.
Dicsértessék a Jézus Krisztus!
Az Űr Jézus példáját kívánjuk bemutatni, szabad lesz-e?*

A házba először belépő király az uralkodónak megfelelő, kihúzott testtartással sétál, és a következőket mondja:

*Dicsértessék Jézus a magas egekben,
ki e házigazdát kapta egészségből!
Áldja meg, tartsa meg, vég nélkül örömben,
hogy örvendezhessünk fenn, a magas égből.
Mi nem azért jöttünk, hogy komédiázzunk,
vagy valami tréfás játékot indítsunk,
hanem pár percig mulatni kívánunk,
a kis Jézusról példát, hogy mutassunk.*

A király bevezetése után József a következő szavakkal kérezkedik az ajtóba:

¹ A leíráshoz két korábbi szereplő, a ma ötvenes éveiben járó Tankó János (Csula) és Antal Péter (Bunda) beszámolóját használtam.

*Felséges királyom, nyisd meg ajtódát,
ereszd be szegény vándorutazódat!*

A király kiküldi szolgáját, hogy nézze meg: *Ki zörget oly nagy merészséggel?*
József beénekli: *Tibériusz császár parancsolatára jöttünk Názáretből ez beiratásra.*
A király elutasítja a hívatlanul érkezőt:
*Szállást keres, abból ugyan nem kap,
ámbar a város útjain kívül meg is fagyhat.*

József a következő énekkel válaszol a király hidegségére:
*Kemény kösziklához hasonló nemzetség,
még a pogánynál is van engedelmesség,
hát nálad, uradnál nincsen kegyesség,
csak nagy kirekesztettség utazó szegénynek.*

József énekére a király mégiscsak beengedi őket egy kis „fütözésre”. Ekkor a házba lép Mária és József, velük együtt az angyalok és a pásztorok is. A hamas kinn marad, és amíg a többi szereplő bent előadja a betlehement, addig ajándékot keres magának a gazda udvarán. A *favágó kecskétől a ráfoskerékig* mindent előhoz a ház elé, keresve azt az ajándékot, amit a kis Jézusnak adhat. Van, hogy a kakast vagy a kutyát viszi be a házba.

A házban a pásztorok lefekszenek a földre letett, általuk készített kápolnamakett mellé, majd bekapcsolódnak a születéstörténet dramatizált, enyhén komikus előadásába. A fiatalabb pásztorok ajándéka: bárány, füstölt sajt, bogláros szíjú (ringlizett szíjú)², az öreg pásztoré pedig a furulyaszó, hiszen „a többiek már elhozták a többi ajándékot”. Az ajándék átadásakor minden pásztor megkondítja a kápolna harangját.

„Jól kifizetted a kis Jézust!” – szólják le az öreg pásztort a fiatalok.

Az ajándékozás végére bejön a *hamas* is a ház körül összegyűjtött ajándékával, és a következőket mondja:

*Ajaj, Inimimi hermusz³, én is itt vagyok,
tegnap is megküzdöttem kilenc híjján tíz léggel
és mind leöltem.*

Majd átadja a kint talált ajándékot. Az ajándékozás után a pásztorok a házigazdát is felszólítják az ajándékozásra:

*Látom asszonyomnak sűrű mosolygását,
csörgeti pörgeti ládjájának kulcsát.
Előveszi hét singes kolbászát,
nyolcba fonott Szent János kalácsát,
mézes pálinkáját. Jó volna, ha adna belőle!*

A pásztortársak tovább noszogtatják a gazdát:

² A helyi szóhasználat szerint: díszes, fonott szíj

³ Halandzsaszöveg

*Gazda, egy ötvenest, ha beledobna,
s ha nem, úgy harguljon⁴ meg orra,
mint a Jáni Géza⁵ hároméves berbécének a szarva.*

Az ajándékozás után a pásztorok boldog táncot járnak, amelyben a hamas mindig a többiekkel ellentétesen mozog. A pásztortánc után a király a következő szavakkal mond köszönetet:

*Köszönöm, hálám, kik ezt hallgattátok,
a csekély munkánkat meg nem utáltátok.
Azt hiszem, rosszat nem tanultatok,
az Isten áldása szálljon le rátok,
mi pedig elmegyünk, s vígan maradjatok.*

A háziak megvendégelik a szereplőket, pénzt tesznek a kápolna dobozkájába, majd a közismert egyházi ének közös éneklése közben köszönnek el egymástól:

*Betlehemnek városában,
karácsonykor éjfél tájban
Fiúisten ember lett,
mint kis gyermek született.*

Ambrus Emese (római katolikus hittanár, Gyimesfelsőlök)

Karácsonyi kántálás Székelyvarságon

Székelyvarság az Oroszhegy községtől levált tanyavilág. „Területe akkora, mint Bukaresté” – szokták mondogatni büszkén a helyiek. Földrajzi sokszínűség jellemzi, területén a hegyek, dombok és völgyek szeszélyesen váltakoznak. Éppen emiatt a sajátos földrajzi fekvés miatt a tanyavilág ún. „tanyabokrokra” oszlott. A hét tanyabokor: Küküllő, Nagyút, Sólomkő, Tálásbérce, Tisztás, Központ és Bagzos. „Varság az a hely, ahol a legközelebbi szomszéd öt kilométerre lakik” – mondják azok, akik már jártak ebben a tanyavilágban. Ez a kijelentés sarkít, ugyanis egy-egy tanyabokron belül közel vannak a házak, a kertek szinte közösek, viszont két külön tanyabokor között valóban nagy a távolság.

A varsági emberek hűségesen őrzik elődeik hagyományait, számos sajátos népszokás él még körükben. Jézus születésének ünnepe körül többnyire vallásos népszokásokat elevenítenek fel. December 24-én, *karácsony szombatján* nagy a sürgés-forgás a házaknál. A férfiak beszerzik a karácsonyfát, ők faragják meg és illesztik bele a tartóba. Fát váganak, telehordják a fásládát, hogy az ünnepek alatt ne kelljen ezzel foglalkozniuk. A nőknek ennél sokkal több dolguk van, ők ugyanis a lakás kitakarításán kívül a hagyományos süteményeket és az est „fénypontját”, a töltelékes káposztát is el kell készítsék. Utóbbi az éjféli szentmise után kerül az asztalra. Délig a gyermekek is besegítenek a készülődés-

⁴ *hargul* tájszó, jelentése: görbül

⁵ Egy gazda neve

be, délután viszont saját programjuk van. Egy-egy tanyarészen belül már hetekkel korábban összegyűlnek, énekeket tanulnak, próbálnak, hogy december 24-én együtt járassák be tanyabokrukat, és minden házba *bekántálhassanak*. Kántálásukkal Jézus születésének örömhírét viszik el az ott élőknek.



A gyermekek késő délután gyűlnek össze a megbeszélt helyen, és együtt indulnak el éneklő körútjukra. Megállnak az ajtók előtt, és rendszerint a következő karácsonyi énekeket éneklik: *Mennyből az angyal*, *Pásztorok, pásztorok*, *Elindult Mária*, *Mostan kinylt egy szép rózsavirág*, *Ébredj, ember, mély álmodból* és a leghagyományosabbat, a *Kelj fel, keresztény lélek* kezdetűt. Egy ház előtt két vagy három éneket énekelnek, az utolsó mindig a *Kelj fel, keresztény lélek* kezdetű. Ennek hallatán a házigazda ajtót nyit a kántálók csoportjának, és behívja őket a házba. Többnyire három gyermek köszöntő verset is mond. A háziasszony süteménnyel és cukorkával kínálja meg őket. A családoknál már feldíszített karácsonyfa várja a kántálókat. A gyermekek távollétét kihasználva a szülők díszítik a fát, majd meglepetten mondják nekik, hogy „az angyal hozta”. A kántáló gyermekek boldogan és izgatottan várják, hogy saját családjukhoz érjenek, hogy megláthassák, milyen karácsonyfát hozott nekik az angyal.

Sietniük kell, hogy időben elérjenek minden házba, mert este a templomba kell menniük. A tíz órakor kezdődő szentmise előtt pásztorjátékot mutatnak be. A pásztorjátékot az iskolában tanulják be, rendszerint a hitoktató segítségével. A szentmise után a plébános ajándécsomagokat oszt a gyermekeknek. A templomi szertartások után mindenki boldogan tér haza, ahol asztalra kerül a „gömböc” (disznófősját) és a tölteletes káposzta.

A karácsonyi kántálások alkalmával a következő énekeket énekkil:

Elindult Mária (hagyományos karácsonyi ének)

*Elindult Mária karácsony szombatján,
elment, elment szállást kérni a gazdag kovácshoz.*

*Jó estét bölcs kovács, adjál nekünk szállást!
Szállást néktek nem adhatok, mert sok vendégem van.*

*Volt a bölcs kovácsnak egy szép vak leánya,
elvezette Szűzanyánkat barmok jászolához.*

*Tizenkét órákor megszületett Jézus,
tizenkét szép őrzőangyal fonja a koszorút.*

*Arra járt Szent József, befogta szamarát,
elment, elment bekopogni a gazdag kovácshoz.*

*Jó reggelt, bölcs kovács! Miért nem adtál szállást?
Miért nem adtál Máriának egy éjjelre szállást?*

*Ó, ha tudtam volna, hogy ő volt Mária,
aranyból is, ezüstből is szállást adtam volna.
Én pedig a hideg földre lefeküdtem volna.*

Tóth Andrea (harmadéves egyetemi hallgató, BBTE Római Katolikus Teológia Kar)

Karácsonyhoz kapcsolódó népszokások Zetelakán

Zetelaka Hargita megye egyik népes nagyközsége, hat település tartozik hozzá: Zetelaka, Zeteváralja, Sikaszó, Ivó, Deság és Küküllőmező. Zetelaka természeti és kulturális értékeiről, hagyományörző szokásairól is ismert. Ebből mutatok be a következőkben két, a karácsonyi ünnepekörhöz kapcsolódót.

December 24-e hajnalán Zetelaka „világosabb” lesz, mint az év többi napján, hiszen új fény, a betlehemi láng érkezik a faluba. A lángot a zetelaki Szent Imre cserkészcsapat tagjai veszik át más cserkészektől, és a reggeli szentmise keretében ünnepélyesen körbehordozzák a templomban. Ez a láng a Jézus Krisztus – hagyomány szerinti – születési helye fölött épített Születés Templomában folyamatosan égő mécesestől származik, amely a békét, szeretetet jelképezi. A lángot a templomban jól látható helyre helyezik, és ott őrzik Vízkeresztig. A szentmise után a hívek erről a lángról gyűjtják meg mécseseiket, és ott-honukba viszik a betlehemi lángot.

Forrás: <http://2.bp.blogspot.com>



Délelőtt a cserkészcsapat tagjai és a falu néhány fiatalja körbejárja a falu körülbelül száz idős beteg emberét, és a betlehemi lánggal hozzájuk is elviszik Isten szeretetének és békéjének örömhírét. Az idősek otthonában bibliai szövegeket olvasnak, és karácsonyi énekeket énekelnek. A legtöbb idős embernek nemcsak a láng, de az ifjak jelenléte is fontos. Ilyenkor szívesen beszélgetnek gondjaikról, örömeikről, szívesen elevenítenek fel eseményeket a múltból. Ez a „kibeszélés” is érzékelteti, hogy sokat jelent számukra a fiatalok látogatása.

Zetelakán az *aprószentekelésnek* is hagyománya van. December 28-a a katolikus egyházban a Krisztusért meghalt betlehemi kisdedek emlékünnepe. Zetelakán ezen a napon megvesszőzik a lányokat azzal a magyarázattal, hogy mivel Betlehemben fiúgyermekek haltak meg, most a lányoknak is „ki kell veniük részüket a szenvedésből”.

Szokás szerint a 18. életévüket betöltött legények az ünnep éjszakáján 10–15 fős csapatokban látogatnak el a lányos házakhoz, a kisebb fiúk pedig Aprószentek reggelén indulnak a lányokhoz.

A népviseletbe öltözött legényeket zenész is kíséri, vesszőjük pedig *borsika* ág (borókafenyő), melyet később szalagokkal díszítenek, ezzel vesszőzik meg a lányokat. A lányos házat először három énekkel köszöntik: az első egy karácsonyi ének, a második egy ún. *hallgatós*, a harmadik egy csárdás. Ha a csárdás alatt a lány felkapcsolja a lámpát, akkor fogadja a legényeket, ha nem, akkor addig énekelnek, amíg be nem engedik őket a házba. Ezután a ház lakóit verssel köszöntik, ezekben Jézus születéséről és a csecsemők haláláról emlékeznek meg. A lány „megverése” után a borsikavesszőre szalag kerül. Ha a lánynak van párja, akkor ő a párja ágára fehér szalagot köt. A házigazdák étellel és itallal kínálják a betéroket, majd a legények tovább indulnak a következő lányok házához.

Sebestyén Izabella (harmadéves egyetemi hallgató, BBTE Római Katolikus Teológia Kar)



Sajátos népszokás: a csíkszentdomokosi Mária-radina

A csíkszéki falvakban karácsony vigíliáján (szentestéjén) tartják a *Mária radináját*. A szokás az újszülöttet világra hozó asszony látogatásának szokásával hozható kapcsolatba. Székelyföldön ugyanis a gyermekágyas anyát a szomszédasszonyai, komaasszonyai, rokonai, hogy felmentsék a főzés terhe alól, mindig ellátták és ellátják étellel, hogy pihenessen, minden idejét és erejét a kisded gondozására fordíthassa. Az említett ételmet, illetve étkezést nevezték *radinának*, ugyanígy hívták a keresztelői vacsorát.

A karácsonyi éjféli misét követően Mária radináját ülik meg a családok, hiszen ezen az éjszakán maga a Szűzanya a gyermekágyas anya, minden keresztény nő példaképe. A szentmiséről hazaérkezve ünnepi étkek kerülnek az asztalra. A csíkszentdomokosi *Gál Veronika* (sz. 1954) elmondása szerint ezen az éjszakán általában a disznóvágás termékeit szolgálja fel a háziasszony: kolbászt, hurkát és a nap folyamán sült húsokat vagy töltött káposztát fogyasztanak. Amíg a háziasszony az éjféli szentmiséről érkezve előkészíti az asztalt, a családfő – a megszokottól eltérő módon e késői órában is – enni ad az állatoknak. Ezzel fejezi ki háláját azért, hogy ők melegítették a kis Jézust a hideg betlehemi istállóban, és azt akarja, hogy az állatok is részesedjenek a Megváltó születése fölött érzett örömben. Miután mindenki az asztalhoz ült, asztali áldás következik, majd a karácsonyi köszöntő pohár és maga a radina, a vacsora elfogyasztása. A családi asztal mellett helyet kapnak az idős nagyszülők, sőt a szomszédban egyedül élő idősek is. Ez a szokás is kifejezi a mélyen gyökerező székelyföldi Mária-tiszteletet, és azt, hogy a gyermek születése a legnagyobb öröm a közösségekben.

Bőjte Csongor (harmadéves egyetemi hallgató, BBTE Római Katolikus Teológia Kar)

Aki felelősen él, mindig az idő szorításában él

Beszélgetés Péntek János akadémikussal

(Sorbán Angella)



Péntek Máté felvétele

A 75. születésnap kitűnő alkalom a nagyinterjúra, a számvetésre, hiszen ez a háromnegyed század egy nagyon gazdag, sokfelé ágazó és tevékeny életutat jelöl. Mostanában a születésnap kapcsán, de az elmúlt években is számos interjú készült Péntek Jánossal, s amíg készültem erre beszélgetésre, többet is elolvastam vagy újraolvastam, csakúgy, mint pár fontosabb publikációját az elmúlt évekből. Bármilyen jellegű írás is volt ez tőle vagy róla, azt tapasztaltam, hogy egységes, koherens, értéktartó pályakép ez, valahogyan mindig ugyanoda futnak össze a szálak: a magyar nyelv megtartása, presztízsének emelése, az

erdélyi magyar intézményhálózat bővítése, oktatás, tehetségtámogatás – a tevékeny jobbitó szándék és az ezzel együtt járó „kérdező”, tabutémákat is feszegető értelmiségi habitusa rajzolódik ki ezekből. Részekben is és így egészében is példaadó pálya, irányadó teljesítmény szakmailag és emberileg egyaránt.

Sorbán Angella: Olvastam egy visszaemlékezést a pályájáról a *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások* című sorozatban (Budapesten jelent meg 2009-ben), amelyben azt vallja, hogy szakmai pályája alakításában meghatározó szerepe volt Márton Gyulának, a neves dialektológusnak. Ő egy nagyon nehéz, emberpróbáló időszakban volt a kolozsvári egyetem tanára, 1956 és 1959 között pedig ő volt a Bolyai Egyetem rektor-helyettese. Ebben az évben van születésének 100. évfordulója, és ha jól tudom önálló könyv is készül ebből az alkalmából. Mire tanította meg önt, és mire taníthatja meg a jövő nemzedéket az ő nyelvész pályája és emberi példája?

Péntek János: Akkor híjával voltunk a szabadságnak, de több példáját láthattuk a vezetői felelősségnek, a jövőre is tekintő fegyelmezett tanári munkának, a hosszú távra

Nagy nemzedék, befejezetlenül maradt nagy tervek...

tervezett kutatásnak. Márton Gyula valóban példa volt mindebben. Emberként is: foglalkoztatta diákjai sorsa, figyelte és segítette őket, miközben szigorú tanár volt. Munkatársait védte, amennyire védhette azokban az időkben, vezetőként határozott volt. Az élete volt a tanszék, és mi a védelmet éreztük az ő szigorúságában. Többen vallanak, vallunk erről a közeljövőben megjelenő emlékkönyvben. Én különösen sokat köszönhetek neki, életem nehezen induló időszakában állt mellém, és harcolta ki a tanszéki kinevezésemet. Ahhoz túl rövid volt az idő a haláláig, hogy bármilyen módon igazolhattam volna a bizalmát, mint ahogy a tanszéki nagy

tervek is befejezetlenül maradtak a nagy nemzedék halála után. Ránk maradtak, rám is, és amit lehetett, törlesztettünk az elmúlt negyedszázadban.

S. A.: Nagy nemzedék, befejezetlenül maradt nagy tervek... Beszélne ezekről egy kicsit részletesebben?

P. J.: 1973-ban Márton Gyula a *Korunk Évkönyvben* írt egy terjedelmes dolgozatot *A romániai magyar nyelvjáráskutatás múltja és mai állása* címmel. Ez utólag, három évvel későbbi halála miatt, szakmai végrendeletnek is tekinthető: mi mindent kellene elvégezniük a romániai magyar nyelvészeknek. A legnagyobb terv az erdélyi nyelvi tájak nyelvföldrajzi megjelenítése volt két léptékben: erdélyi nagyatlasz és regionális atlaszok formájában. Az előbbit a Román Akadémia kolozsvári intézete vállalta fel, Szabó T. Attila készítette elő, a terepmunkát Murádin László végezte, 11 kötete végül 1995 és 2011 közt jelenhetett meg Budapesten. A moldvai csángó nyelvjárás atlaszát, amelynek munkálatait elsőként kezdte el a tanszék a háború után, 1991-ben adhattuk ki két kötetben, szintén Budapesten, Márton Gyula saját gyűjtésű Szilágysági nyelvatlasza anyagát magyarországi kollégánk, Hegedűs Attila szerkesztette meg, ott jelent meg 2000-ben. Nem készült el a három székely régió tájnyelvi atlasza, de folyik ezek digitális feldolgozása, szintén Magyarországon. Másfél évtizeden át dolgoztunk a magyar nyelv román kontaktuselemeinek feldolgozásán, ez 1977-ben jelenhetett meg, a vele párhuzamosan feldolgozott történeti anyag kiadatlan maradt, de beépült az Erdélyi magyar szótörténeti tárba. Annak szerkesztése, kiadása is négy évtizedig tartott, az utolsó, a 14. kötet nemrég jelent meg. A finn Wichmann, majd Csűry Bálint és Szabó T. Attila után Márton Gyula halála előtt éppen elkezdte volna a moldvai magyar tájnyelv szótárának szerkesztését, de csak néhány szócikket írhatott meg. Nagy tervek voltak nehéz, bizonytalan időben.

S. A.: Ugyanebben a vallomásában az 1989 utáni új időszak alapkérdését így fogalmazta meg: „mit tehetünk, teszünk most, amikor több eséllyel lehetünk az idő alakítói?” Ez egy „pontosan és szépen” megfogalmazott kérdés, ami egyúttal feladatmeghatározás is, hiszen benne foglaltatik a felelősség mint alapállás. Kétségtelen, hogy az elmúlt 26 év-

ben nagyon sok minden változott meg jó irányban a magyar nyelvi helyzetet illetően is, és a magyar intézményépítés területén is komoly előrelépések tapasztalhatók. Ezekben önnek nagyon fontos szerepe volt, hiszen számos intézménynek, egyesületnek, programnak személyesen volt a kezdeményezője, alapítója: a Magyar Néprajz Tanszéknek, az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetségének, az Erdélyi Tankönyvtanácsnak, a Szabó T. Attila Nyelvi Intézetnek, a Hungarológiai Stúdiumok Doktori Iskolának, a Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesületnek, a Kolozsvári Akadémiai Bizottságnak... Van ezek közül, amelyekre különösen büszke? Vagy akár több is van ilyen? Amelyik/amelyek története, alakulása talán az akkor hozzá fűzött reményeken is túlmutat?

P. J.: Aki valamennyire is felelősen él, mindig az idő szorításában él. Ez legalább két dolgot jelent: az egyik, hogy minden életkorban lehetőleg jól kell gazdálkodnunk az idővel, a másik, hogy folyamatosan oda kell figyelnünk, ne szalasszuk el a ritkán adódó, később már vissza nem térő kegyelmi pillanatokat. Ez a közösségre, a közösség vezetőire is érvényes, rájuk különösen, nemcsak az egyes emberre. Az elmúlt negyedszázadban sok volt a fel nem ismert vagy éppen elherdált kegyelmi pillanat. 1990 elején hirtelen a felelősség tehertételeként ért bennünket, a tanszéken Cs. Gyimesi Évát és engem, hogy egyetemi tanárok lettünk (az 1964 után kinevezettek közül a karon senki nem ért el adjunktusnál nagyobb státuszt), engem tanszékvezetőnek is megválasztottak (Cs. Gyimesi Éva a kockázatosabb politikai szereplést választotta a tanári munkája mellett). Ebben az új pozícióban felismertem a lehetőségeimet, azt is sejtettem, hogy ezek a lehetőségek szűkülni fognak az idő teltével. A legfontosabb számomra a magyar nyelv, irodalom, kultúra egyetemi kereteinek megteremtése, bővítése volt. Hogy ez sikerült, ezt tekintem legfontosabbnak: minden akkori kétkedés ellenére újraindítottam az 1949-ben megszüntetett néprajz szakot, két évvel később finn szakos képzés is indult. Tehetséges fiatalokkal bővült az irodalmárok csoportja (tanszékként öt évvel később önállósult Cs. Gyimesi Éva vezetésével), egyre inkább erősödött, fiatalodott a tanszék nyelvészeti részlege is. Ennek van egy olyan tanulsága is, hogy bízni kell, bízni lehet a fiatalokban. Az én törekvéseimet a fiatalok igazolták és igazolják naponta: a gyermekeinkben, tanítványainkban utánunk következő nemzedék. Az én intézményépítésem tehát elsősorban az egyetemhez kapcsolódik, valamint a szakmai és tanári munkához: a néprajz szakhoz, a nyelvészeti tanszékhez, a doktori iskolához. Talán önteltség nélkül mondhatom, hogy mindebben az idő alakítója lehettem. És ez az intézményi lehetőség tanítványaink immár 25 évfolyamának sorsát határozta meg, számításaim szerint közel kétezer hallgatóé.

Már a szakjaink erősítésében, a tanszékek építésében is fontos, új lehetőség volt a nyitás, a kapcsolatok keresése. Ez vált természetessé a szakmai munkánkban is, magyar nyelvészetben, néprajzban: a Kárpát-medencei közös témák kutatása. Ez a természetes együttműködés intézményesült akadémiai háttérrel a nyelvészeti kutatóállomások létrejöttével 2001-ben. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet ilyen virtuális kutatóállomás. 2001 után a kutatóállomásokat fokozatosan hálózattá szerveztük Termini néven, legutóbb egyesületként is bejegyeztettük Magyarországon. Honlapunkat, adatbázisainkat az Akadémia Nyelvtudományi Intézet honlapján helyeztük el.



A SZTANYI szervezetileg egybeépült az Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetségével. Nem lett volna értelme az adminisztráció megkettőzésének, így egyszerűbb, kevésbé költséges. Az AESZ-t egyébként lelkes magyar szakos pedagóguskollégák hozták létre Kovászna megyében 1992-ben, jövőre lesz 25 éves a Szövetség. Engem is meghívtak akkor, egyik alapítónak tekinthetem magam, és már nagyon rég az elnöke is én vagyok a Szövetségnek. Az anyanyelvi mozgalmat is sikerült egybekapcsolnunk Kárpát-medencei szinten, és az sem lényegtelen, hogy a tanárkollégák szakmai szervezetüknek is az AESZ-t tekintik.

Az MTA Kolozsvári Területi Bizottsága (KAB) létrehozásáról az Akadémia döntött, ebben nekem nem volt részem. De engem ért az MTA elnökének, Vizi E. Szilveszternek, és az EME elnökének, Egyed Ákosnak a közös felkérése, hogy legyek vezetője a szervezőbizottságnak, és aztán az erdélyi külső tagok és külső köztisztviselői tagok megtisztelő bizalma révén első, alapító elnöke lettem ennek a testületnek. Éppen akkor kerültem nyugdíjba az egyetemen, végezhettem a KAB megszervezését. Az Akadémián szokásos két mandátumon át (2014-ig) voltam elnök, most egyik alelnök vagyok, akárcsak az EMÉ-ben.

Az Erdélyi Tankönyvtanácsot együtt „találtuk ki” Székely Győzővel. A romániai magyar közoktatás szakmai háttérintézményként fontos szerepe volt másfél évtizeden át. Szerintem a szerep, a feladat most is adott, és egy ennél jóval átfogóbb szakmai intézmény számára is, tíz évvel ezelőtt azonban akadállyá vált a tankönyvpiaci túlekedésben, áldozata lett a politika, az üzleti szellem és a szakmai érdekek tisztázatlan viszonyának.

Virtuálisan ma is megvan (a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége szakmai testületként), és ebben a virtualításban én még mindig kuratóriumi elnök vagyok.

A közoktatáshoz szintén szorosan kapcsolódó tehetségtámogató program az én rögzítmém volt, társak, támogatók nélkül nem válhatott volna valóra. Mai életemben ez az egyik legfontosabb, ami folyamatos lelki elégtétellel jár.

A rossz nyelvek szerint velem és mindezekkel a vállalásaimmal az a baj, hogy sok mindent elindítottam, de nem vittem véghez, nem zártam le őket. Csakhogy ezek jórészt olyan dolgok, amelyeket éppen lezárni nem volna szabad. Velünk pedig az is a baj, hogy (végleges) megoldásokat keresünk, a megoldhatatlanokat is meg akarjuk oldani, miközben folyamatos menedzselésre, helyzetek, jelenségek „karbantartására” volna szükség. Egy-két fontos dolognak az elindítása személyfüggő volt, de ezekből most már semmi nem függ az én személyemtől. Vihetik tovább a fiatalok.

S. A.: 26 év telt el a rendszerváltozás óta. Ez idő alatt a világ nagymértékben megváltozott körülöttünk, a menedzselés szükségességén túlmenően sok esetben mutatkozik fontosnak a dolgok újragondolása, újratervezése akár a kilencvenes évek elképzeléséhez, akár az azutáni megvalósításokhoz képest is. Fogalmazhatnánk úgy is, hogy az idők gyors változása megköveteli magunk újrapozicionálását, esetenként akár ennek ismételt korrekcióját, ami megfelelő helyzetfelismerés és kritikai szemlélet nélkül aligha elképzelhető. Ön azok a kevesek közül való, akik kérdeznak, véleményt nyilvánítanak, sőt másokat is erre bátorítanak. Tételesem, több fórumon is megfogalmazza nemcsak a kritikáit, hanem ha mondhatom így, azt a keserűségét is, miszerint „legfontosabb dolgaink továbbra is tabunak számítanak”. Vajon ez a szemlélet tényleg a kisebbségi sors velejárója? Nem lehet ezt meghaladni? Örökölt dilemmáink egyike...

P. J.: Örülök, hogy maga is így látja. Látjuk már, mert látnunk kell, mire vezet, ha elenséget látunk mindenkinben, aki javítani akar. Naponta olvasom tiszteletre méltó vezető személyiségeinktől, hogy „nem szabad rosszat mondani” senkiről, semmiről. Pedig „jó” magyar emberek is néha elképesztő dolgokat művelnek. Sok a tabu, több, mint a román tabu, és mintha több volna, mint 1990 előtt. Ünnepeink, büszkék vagyunk az eredményeinkre, azt pedig, amit elmulasztunk, amiben tévedünk, amiben rosszul döntünk, amit mi magunk terelünk rossz irányba, azt azonnal a rendszerre, a románokra, a kisebbségi sorsra, a demográfiai apadásra hárítjuk. A románoktól várjuk a megoldásokat, az anyaországiaktól a folyamatos támogatást. Magunktól mit várunk? A politikai legitimációt emlegetik a vezetőink, de többnyire figyelmen kívül hagyják a szakmai legitimációt, a szakmai kompetenciát. Ebből a szempontból gyenge a sajtónk, gyenge a civil társadalom.

S. A.: Számos írásában és ismételten teszi szóvá, hogy romlik a magyar tannyelvű oktatás színvonala, 2014-ben pedig nyílt levelet is intézett a pedagógusokhoz ezzel kapcsolatban. Szakmai körökben ugyanakkor ismert, hogy az oktatás minőségének tudatosításában kihasználatlan lehetőségeink is vannak. Papp Z. Attila elemzései nagyon világosan felhívják a figyelmet például arra, hogy nincsen a PISA jelentéseknek a romániai magyar kisebbségre vonatkozó külön mintája, pedig ezt lehetne igényelni. Min mú-

Van diagnózis, de nincs terápia.

lik ez? Ráadásul ezekkel az adatokkal a magyar tan-
nyelvű iskolaválasztás mellett is meggyőzően lehet-
ne érvelni, hiszen ezekből az is kiderül, hogy azok a
magyar gyermekek, akik anyanyelvükön tanulnak,
jobban teljesítenek, mint azok, akik többségi tan-
nyelvű iskolába járnak. Min múlik ez, hogy nem tu-
dunk élni ezekkel a lehetőségekkel?

P. J.: Amire hivatkozik, az igaz: a mérések sze-
rint gyengébben teljesítenek azok a tanulók, akik a román tannyelvet választják. De szin-
tén a mérések szerint a magyar oktatás gyengébben teljesít, mint a román. Nemcsak ro-
mánból, hanem matematikából is. Ebben az értelemben nem versenyképes. Sok minden
van, amiben változtatni lehetne a mostani kereteken belül is. Az egyik, hogy a magyar
oktatásnak nincs szakmai alapozása, még mindig nincs meg az a szakmai háttérintézmé-
nye, aminek a törvényi lehetősége is megvan. Továbbra is minden amatőr keretekben,
amatőr szinten folyik. Vagy például a román nyelv megoldatlan oktatása: véleményem
szerint egyetlen miniszteri rendelettel el lehetne hárítani azt az alapvető diszkrimináci-
ót, hogy a sorsdöntő vizsgákon románból ugyanazt várják el a magyar gyerekektől, mint
a román anyanyelvűektől. Ez önmagában két-három jegyben kifejeződő hátrányt jelent
minden magyar tanulónak, és akkor is hátrány lesz, ha előbbre jutunk a román nyelv ok-
tatásának módszertani, tartalmi kérdéseiben. Nem akarom sorolni, mert egyébként is
főlégszerű. Nincs kivel beszélni, a felelős vezetők egymással se tárgyalnak, miért vár-
tánám el, hogy elolvassák, amit én írok. Mert néha kénytelen vagyok „rosszakat”, kényel-
metlen dolgokat írni. Hogy mindig az ügy érdekében?

Országosan nagy gond a teljesen elhanyagolt pedagógusképzés. Mi ebben, saját ha-
táskörünkben többet rontottunk, mint amire a rendszer kényszerített bennünket.

S. A.: A szórványoktatás a kisebbségi helyzet egyik legösszetettebb problémája,
ugyanakkor egyik sarkalatos kérdésköre. Ez már a kilencvenes évek legelején előtérbe
került, azóta is, most is számos kiváló szociológiai és nyelvészeti tanulmány látott és lát
napvilágot erről a problematikáról; megkockáztatom, hogy talán nincs is kutatottabb
kérdés Erdélyben, mint a szórványkérdés. Ezzel együtt a helyzet rendezésére tett erő-
feszítések nem mindig érik el céljukat, sőt, az is előfordul, hogy az eredmény az eredeti
célall éppen ellentétes lesz. Mit gondol ma 2016-ban, 26 évvel a rendszerváltozás után a
szórványoktatás helyzetéről?

P. J.: Valóban: az oktatásról és a szórványokról, a szórványoktatásról is szinte min-
dent tudunk. Az év elején írtam erről a *Székelyföld* folyóiratban *Van diagnózis, de nincs*
terápia címmel. A jórészt szociológusok által végzett kutatások szinte csak az oktatás-
szervezésre irányulnak, a demográfiai mozgásokra, kevésbé a színvonalra, a szegregáció
jelenségeire. Legutóbb Kapitány Balázs foglalta össze kritikusan a problémákat, ezek jó-
részt egyeznek az én véleményemmel. A rendet és a rendezést továbbra sem látom: ehhez
kellene egy olyan testület, amely elfogadott elvek szerint tanácsokat adhatna vagy akár
dönthetne a helyi kérdésekben. Mindig abból kellene kiindulni, ami az adott helyen,

adott időben van helyzetként, problémaként, közösségi igényként. Általánosan nagy baj, hogy a szórványok, sőt a kisebb (néha még a nagyobb) települések is helyi értelmiségiek nélkül maradtak: ha van is iskola, ingáznak a pedagógusok, ingáznak a papok, miközben mindenki a helyi közösségek megmaradásáért aggódik. A helyi közösségek alapvető érdeke lenne, hogy akár két-három tanulóval is legyen helyi iskola. Nem igaz, hogy eleve rossz, gyenge az osztatlan alsó tagozat. Tíz évesnél kisebb gyermeket nem volna szabad sem ingáztatni, sem szórványkollégiumba vinni, csak ha szociálisan indokolt a család helyzete miatt. A szórványkollégiumok nagyon fontosak, de nem szabad őket mitizálni, nem jó, ha egyébként tabuvá válnak, nem tudjuk, hogyan folyik bennük az oktatás (ez az egyházi iskolákra is érvényes). És az semmiképpen nem jó, ha miattuk szűnnek meg iskolák. De a tanulók „elszívása”, ingáztatása általános probléma, a nagyvárosokban is bizonyos értelemben gátlástalanok az elit iskolák.

Mindez szegregálja a magyar oktatást: vannak elitiskoláink, vannak elhanyagolt falusi iskoláink, és vannak a hányódó magyar és magyar anyanyelvű cigány gyermekek. Ezt a két külső kört már mi magunk is úgy kezeljük őket, mintha szellemileg mind fogyatékosok lennének. Nagy baj!

S. A.: Ön a *Nyilas Misi Tehetségtámogató Egyesület* alapítója. Ha az ember rákattint az egyesület honlapjára, azt láthatja, hogy van sok jószándékú magánember, aki támogatja ezt a programot, és ösztöndíjhoz juttat hátrányos helyzetű erdélyi magyar gyermekeket, fiatalokat. Tagadhatatlan, hogy a közelmúlt politikai-gazdasági változásainak egyik következménye a társadalmi egyenlőtlenségek elmélyülése, illetve az ún. településlejtő, ami a tanulmányi eredményekben is kimutatható. Különösebb felmérések nélkül is nyilvánvaló, hogy sok tehetséges gyermek nem jut semmilyen továbblépési lehetőséghez, sokszor elég információhoz se. Visszajutottunk oda, ahol a kommunizmus előtt voltunk? Hogyan lehetne a tehetségtámogatást egy másik finanszírozási szintre emelni, ahol vannak erre a célra elkülönített források?

P. J.: Ebben a kérdésben megerősíti azt, amit az előbb kifejtettem. Nagyon nagy baj, hogy saját gyermekeinket szegregáljuk (tekintsük sajátunknak a magyarul tanuló cigány gyermekeket is). A Nyilas Misi programban jól látjuk ezt, ezen szeretnénk segíteni. Valamit talán tettünk. Világjelenség, mondják erre: a kommunizmus idején a származás szerint diszkrimináltak felháborító módon, most a családok tehetősége szerint. A jelek szerint mintha csak a múltbeli diszkrimináció lett volna felháborító, ami most van, az természetes. A mi közösségünk sokkal inkább rá van szorulva arra, hogy törődjön az egyébként is apadó értékeivel. (A jövő szempontjából ez a legnagyobb érték-tár, nem a múlt!) Az nem baj, ha ebben a támogatásban magánszemélyek vesznek részt, ezzel önmagunkat is neveljük. Engem inkább az zavar, hogy a mi erdélyi világunkból éppen a tehetősek marad-

Nagyon nagy baj, hogy saját gyermekeinket szegregáljuk (tekintsük sajátunknak a magyarul tanuló cigány gyermekeket is).

nak ki a támogatásból, ebben a tekintetben is éretlenek vagyunk: a nagyvilág, tőlünk nagyon távol élők jobban megértik a mi helyzetünket, mint mi magunk. Amikor a nyáron háborogva hallgattam én is, hogy újabb kivételes juttatásokat, nyugdíjakat szavaznak meg magunknak a honatyáink, és augusztus 1-jétől ezeket már folyósítják is, arra gondoltam, közülük vajon hányan jelentkeznek a Nyilas Misi támogatóiként. Várjuk őket, természetesen.

Van a tehetségtámogatásnak némi intézményesülése most is, állami forrásai, keretei is vannak. Ilyesmiben, pl. az Ady-ösztöndíj közvetítésében, a mi egyesületünk is részt vett. Erdélyi Tehetségtanács is alakult. Nem voltak jók a tapasztalataink. Ami összefogásként indult, nagyon hamar szétbomlott egyéni ambíciók miatt, az állam pedig ebben sem képes működni túlbonyolított adminisztráció nélkül. Tehát én nem az intézményesülést, nem is az állam részvételét tartom mindebben fontosnak, hanem a civilszellemet, a közösségi szellemet. Azt, hogy akik szépen tudnak beszélni, keményen tudnak harcolni, cselekedni is tudjanak. Legalább a magunk ügyeiben.

Egyébként nem tudom, hogy juthattunk el oda, amit most olvastam az egyik idei pályázónk bemutatkozó leveléből, hogy azért is szüksége van a támogatásra, hogy hittanból fizethessék a különórát. Miért kellene a különórát? Hittanból és egyáltalán? A pedagógus jogosan méltatlankodik, dühöng, hogy pénzes borítékot vár el tőle az orvos, az azonban eszébe sem jut, hogy a különóra ugyanezt jelenti az oktatásban, oktatásunk egyéb korrupciós jelenségeiről nem is szólva.

S. A.: Az oktatási kérdésekről most visszatérnék a nyelvészeti témákhoz. Idén, 2016-ban lett 15 éves a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, amelynek egyik célja a nyelvi határtalanítás. A Termini munkásságát sajnos kevesen ismerik, pedig elérhetőek a szótáraik, használhatóak ennek a kutatómunkának az eredményei. Erre a határtalanításra számos eszközt kínál manapság a digitális új világ is. Beszélne kicsit bővebben erről a kutatóhálózatról?

P. J.: Ezt részben érintettem az előzőek során. A Termini azoknak a jórészt a külső régiókban élő magyar nyelvészeknek a kutatóhálózata, akik a Kárpát-medence, a külső régiók magyar nyelvi helyzetével, jelenségeivel, folyamataival foglalkoznak: a nyelv jogi helyzetével, a többségi nyelvek dominanciájával, a kontaktusjelenségekkel (kölcsonzéssel), a kétnyelvűséggel, a nyelvcserével, a nyelvi revitalizációval. Ezek a kutatások elméletileg is fontosak, ezek alapján tudjuk pontosan, hogy mi van, mi történik, és így meg



tudjuk határozni a tennivalókat is: a nyelvi tervezést, a nyelvstratégiát. A kutatóhálózat nevét a latinból vezettük le. A latinban a *terminus*, *termini*: határ, határvonal, *Terminus* a földet határait védelmező isten. És éppúgy, mint a „limes” és a „termini” által határolt terület a római közigazgatási egységek esetében, a külső régiók is védőövezetet alkotnak az országhatár és a nyelvhatár között: a külső régiók nyelvi és kulturális végvárak, a „terminisek” pedig e végvárak nyelvmunkásai. A *Termini* a határon túli magyarság fennmaradását is szolgálja, e magyar nemzetrészek nyelvének a dokumentálását és a nyelvi jogok érvényesítését. A hálózat fő programja a nyelvi határtalanítás, ennek célja a régiókban és Magyarországon beszélt magyar nyelvváltozatok közelítése, a regionális nyelvi értékek megőrzésével. Az, hogy a magyar nyelv közös változatában csökkenjenek, idővel el is tűnjenek az országhatárok által generált és fölerősített nyelvhasználati eltérések.

Konkrétabban: a hálózathoz tartozó kutatóállomásoknak vannak közös kutatási programjaik, olyanok, mint a kétnyelvűség, a határtalanítás, az oktatás vagy a nyelvügyi helyzet, és vannak helyi programjaink, mint itt nálunk a román–magyar, magyar–román közigazgatási és az oktatásterminológiai szótár vagy a kulturális szótár. Minden kutatóállomásnak van kiadványsorozata és vannak közös kiadványaink is. Miközben interneten állandó kapcsolatban vagyunk, évente kétszer kis konferencia keretében személyesen is találkozunk. Sajnos, mindennek a fontosságát inkább csak mi magunk látjuk, még mindig nem értük el, hogy a kutatóállomások kilépjenek a virtualitásból, hogy valaki (Akadémia, Nyelvstratégiai Intézet, helyi költségvetés) legalább egyetlen stabil kutatói állás finanszírozását biztosítsa.

S. A.: A nyelvmegtartás egyik fontos, úm. „stratégiai elve” a nyelvjárásokkal függ össze. Hallottam pár évvel ezelőtt egy műhelybeszélgetésen, hogy a nyelvvesztést nagymértékben befolyásolja a különböző nyelvváltozatoknak, dialektusoknak a standardhoz képest alacsonyabb a presztízse. Hogy szégyell az ember abban a nyelvváltozatban megszólalni, amelyben felnőtt, inkább akkor a többségi nyelvet választja a nyilvános színtereken. Ugyanakkor örömmel tapasztaltam most a 19. *Élőnyelvi konferencián*, hogy az előadások jó része éppen erről kérdéskörrel szolt: a pedagógusok és tanulók nyelvjárási attitűdjei, nyelvjárások a tankönyvekben, a nyelvjárások az oktatásban.... Mit gondol, milyen szerepük van/lehet a nyelvjárásoknak, nyelvváltozatoknak és az oktatásban?

P. J.: Igen, mintha ebből a szempontból jó irányban változna az oktatás szelleme, az anyanyelv-pedagógia, a pedagógusok attitűdje. Az előbb már említett szegregációt az is mélyíti, ha a falusi tanulónak már a nyelvről is rossz véleménye van az iskolának, a tanárnak, ha a magyar köz- és irodalmi nyelvet szinte idegenként közvetíti az iskola: hogy „ez az igazi magyar nyelv, ez a helyes magyar nyelv, az pedig, ahogy te beszélsz, az helytelen.” Meg kell becsülni minden magyar nyelvváltozatot. Mindenki számára az a legkedvesebb változat az anyanyelvből, amibe beleszületik. Nálunk a lebecsülés, megszégyenítés azért is veszélyes, mert ezzel is leértékeljük az anyanyelvet, és önkéntelenül elősegítjük vele a nyelvcserét. A moldvai magyaroknak is addig hajtogatták az elmúlt kétszáz évben, hogy nem is rendes magyar nyelv, amit ők beszélnek, hogy végül már szinte mind áttértek a románra (persze, ennek nem ez volt az egyetlen oka, nem is a fő oka). De bi-

zonyos ismereteket is közvetlenebbül közvetíthet a nyelvjárás. Például ha a biológia tanár a növények helyi nevét is tudja (mert sajnos a tankönyv nem tudja), akkor mindjárt kiderül, hogy a tanulók nagyon sok növényt ismernek. Az persze nem árt, ha a köznyelvi vagy akár a tudományos neveket is megismerik.

S. A.: Ide kapcsolódik a nyelvi norma kérdése. Ez egy visszatérő, sőt eléggé megosztó kérdés, nemrég jelent meg például egy új helyesírási szótár, mindenfélét lehet olvasni, hallani erről, az ember elbizonytalanodik. Eligazítana ebben a kérdésben?

P. J.: Hogy el tudom-e igazítani? Nem tudom. Általában – és ez érthető – a nyelv írott változata a szabályozottabb. Néha túlszabályozott. A magyar is ilyen, a magyar helyesírás. Erről folynak belső, szakmai viták, arról is, hogy a mostani változtatások szükségesesek voltak-e vagy sem, mi az, amin még változtatni kellett volna, mi az, ami nem következetes, ami túlszabályozott. Mindezt rá kell hagyni a szakemberekre. A vita nem azt jelenti, amit néha hallok a saját környezetemben is, hogy ha annyi minden vitatható, akkor nem is annyira fontos. Ez senkit ne bizonytalanítson el, főleg ne a pedagógusokat: fontos a helyesírás, és olyan, mint a közlekedés, nem feltétlenül értjük, hogy mit miért van így vagy úgy, esetleg nem értünk egyet a szabályozással, de ennek ellenére követjük. Használni kell a szótárakat, és nem kell kikapcsolni a helyesírás-ellenőrzőt, attól nem lesz jobb a helyesírásunk. Az alsó tagozatos oktatásunknak ez most az egyik legnagyobb gyengéje, a helyesírás alapjait ugyanis ott kellene rögzíteni. A Nyilas Misi ösztöndíjasaink, de még saját hallgatóink „írásművei” pontosan jelzik, milyen volt a tanítójuk.

Ami pedig a nyelvi normát illeti: nincs abszolút helyesség a nyelvben, a helyes-helytelen végletei helyett azt mondjuk, hogy helyénvalóság van. Ez nem kompromisszum, nem mellébeszélés. Adott beszédhelyzetben, adott szöveggörnyezetben helyes lehet az, ami máshol helytelen. Az abszolút helyességnél fontosabb a beszéd, a nyelv természetessége, érthetősége.

S. A.: Egy tágabb kitekintésű kérdéssel folytatnám: negyedszázad múltán, itt találjuk magunkat egy új időben, egy nemzetközi migrációs térben, ahol a vándorlás természetes jelenség, sokan tanulnak külföldön, még többen keresik a boldogulásukat is Nyugat-Európában, a tengerentúlon vagy másutt. Némileg ugyan vigasztaló lehet Barabási Albert László hálózati világképe, aki nemrégiben itt járt Erdélyben és egy tévéinterjúban azt mondta, hogy manapság nem is az emberek, hanem a tudás kellene, hogy visszataláljon a szülőföldre, a kibocsájtó térségbe... Mit gondol erről?

P. J.: Nem láttam Barabásinak ezt az interjút. Az igaz, hogy teljesen más ez a mostani világ, mint volt az előző században. A szabadság révén más a mobilitás, a technika révén nincs korlátja a kapcsolatoknak, a közvetítésnek, a befogadásnak. A tudás mozgásának sincs. De ehhez befogadónak kellene lennie az itthoni szellemnek, az itthoni világnak, igényesnek és igénylőnek, nyitottnak és felelősnek. Én itt élek, túlságosan is a helyhez, a helyzethez kötve, és ez már nem is fog változni. De jól látom, mi zavarja saját magyar világunkban az itt, körülöttem élő fiatalokat, és a távoliakat, máshol nagyon jól teljesítő tanítványaimat, gyermekeimet. Az, amit felsoroltam az előbbieken. Hogy a tudás visszataláljon a kibocsájtó térségbe, ahhoz nyitottnak kell lennie a rendszernek, a szel-

lemnek, felkészültnek kell lennie a pedagógusnak, felelősnek kell lenniük a vezetőknek. Az oktatásban az alapozásnak kellene szélesnek és biztosnak lennie, koncentráltabban a lényegre. A tanulót a tanulásra is meg kell tanítani, a munkára, és ebben a szülőnek is szerepe van. Az oktatásban most is az az örök kérdés: kik tanítanak? mit tanítanak? hogyan tanítanak? Most mindenki a rendszert hibáztatja, közben mindenki láthatja, hogy ugyanabban a jelenlegi rendszerben vannak kiválóan teljesítő pedagógusok, iskolák, és vannak nagy számban olyanok, amelyek semmit nem tudnak felmutatni. És korábbi, ennél sokkal rosszabb rendszerben is voltak kiváló iskolák. Az én nemzedékem azoknak köszönheti, hogy másképpen (és talán nem haszontalanul) élhette az életét.

S. A.: Jelenleg min dolgozik?

P. J.: Nem unatkozom, nyugdíjasként sem unatkozom. Azon kívül, hogy szinte állandó készenlétben levelezek, intézem, ami rám hárul a Nyilas Misi, az AESz, a SZTANYI, a Termini ügyeiből, kis óraszámban tanítok az egyetemen, részt veszek doktori ügyekben, akadémiai testületek munkájában, végzem pályázati vállalásaimat. Mindez most láthatóvá vált – anélkül, hogy lezárult volna – abban a két kötetben, amely mostanában jelent meg az EME kiadójánál *Történesek a nyelvben a keleti végeken* címmel. Nem tudom, jól vagy rosszat teszek magamnak azzal, hogy folyamatosan stresszelem magam, hogy nyugtalankodom.

S. A.: *Történesek a nyelvben a keleti végeken...* Miért választotta ezt a címet? Melyek a fontosabb történesek? Ezt a nyelv gazdagodására is érthetjük?

P. J.: Úgy érzem, hogy mivel túl sok mindent bele szerettem volna sűríteni, a cím inkább talányosra sikerült. Részletezőbb kifejtésben: Mi van és mi történt/történik a magyar nyelvvel és a magyar nyelv beszélőivel Romániában? A *történe*s szót azért választottam, mert egyre inkább úgy érzem, hogy mindent inkább statikusságában ragadunk meg: tényeket, adatokat, jelenségeket, pedig inkább folyamatok és folyamatosságok, történesek vannak. Nemcsak arra kell figyelniük, hogy mi van, hanem sokkal inkább arra, hogy mi történik. Ebben az esetben: mi történik velünk a nyelvben, és mi történik bennünk a nyelvvel, mert a nyelv nem választható el az embertől. A „keleti végeket” pedig a moldvai magyarok miatt kellett használnom helymegjelölésként. Az első kötetben, a nyelvöldrajzi részben, éppen ők, az ő nyelvükkel kapcsolatos dolgozataim jelentik a súlypontot. A történesekben az én személyes történeseim is benne vannak, különösen az utolsó tíz év az életemből. Az írókétől eltérően ugyanis az én számomra nem az az alaptevékenység, hogy írok, hanem azt írom le, amit csinálok: kutatásban, oktatásban, tehetséggondozásban, tudományszervezésben és egyebekben.

Hogy mi történik a nyelvben? Kedvező és kedvezőtlen változások egyaránt vannak. Az előző századtól eltérően az elmúlt negyedszázadban inkább kedvező nyelvünk változása: gazdagodásban is, a nyelvi régiók nyelvváltozatainak közeledésében, a digitális jelenlétben. Továbbra is kedvezőtlen nyelvünk visszaszorulása, a beszélők számának vésszes apadása, jogi alárendeltsége, a nyelvhasználat korlátozottsága és a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés. És mindaz, amit az oktatásról kellett mondanom.

Filmajánló: Eljövendő szép napok

Amikor másnapi órájára készül a tanár, az erkölcsi kérdésekre való ráfigyelés – a tanóra rövidre szabott (bár olykor végeláthatatlanul hosszúnak érzett) idejével sáfárkodó pedagógus számára – minden bizonnyal nem szerepel kiemelt helyen. Igaz ez minden olyan esetben, amikor nem kimondottan a moralitás különféle vonatkozásaira épülő tantárgyat tanít, viszont megtörténhet az is, hogy az adott leckét is szem előtt tartva helyénvalónak érzi, hogy erkölcsi célzatú kitérőket, kikacsintásokat tegyen, hogy átbeszéljen, megbeszéljen. Vagyis: amennyiben a tanítás mellett a nevelést sem feledí, kihasználhatja a pár perces, aznapra tervezett munkájától némileg eltérő lehetőségeket is. Persze nem naponta, hiszen a tananyaggal haladni kell, és a jegyeket is gyarapítani. Ilyenkor bízunk abban a pedagógus, hogy tiszteletet kivívó magatartása, példamutató erkölcsi tartása mégiscsak valamelyest irányt mutat, és pótolja a szóbeli közlés hiányosságait. Meg persze reménykedik abban is, hogy valóban rendelkezik a szóban forgó kiállással, óráról órára, napról napra, és hogy a diákok képesek is ezt észrevenni. Bár előfordulnak bizonytalansági tényezők ezzel kapcsolatban, mégis tény, hogy a pedagógusnak gyakran kell állást foglalnia. Nem csupán a diákonak tesz fel kérdéseket, a válaszokat ő maga is keresi. Könyvek, filmek segítségével árnyalja a lehetőségeket, jó esetben a diákokkal közösen gondolkodva, beszélgetve, kitekintve más olvasmányokra, felidézve korábban látottakat, mindeközben nem elfelejtve a tananyag igényelte odafigyelést sem.

A tárgyalásra kerülő filmek, a *Hold* (Moon, angol, 2009) és a *Ne engedj el* (Never Let Me Go, 2010, angol-amerikai) alkalmasak és érdekesek arra, akár egy leckét használva kiindulópontként, vagy egy bizonyos ponton kapcsolódó mondanivalót, hogy megismerjük és megismertessük tanítványainkkal is, segítve véleményformálásukat, közösen elgondolkozva a minden életkorban felvetődő nagy kérdéseken, mindazon, ami a társadalmi szerepvállalás és/vagy önmegvalósítás, egyediségünk, egyéniségünk, egyszeri és megismételhetetlen létezésünk hozadéka.

A *Hold* című filmben a létezés ideje egészen pontos: három esztendő csupán. Ez pedig a világra való eszméléstől a csendes pusztulás végórájáig tart. És felnőtt főhősről lévén szó, éppen itt rejtőzik a filmbeli csattanó, amely azonban nem szól akkorát: felváltható a fejlemények elárulásának a kockázata. A *Hold* esetében ugyanis nem a fokozódó feszültségen alapuló filmzárás a jellemző. A csattanó nem itt, hanem jóval korábban helyezkedik el, más irányba terelve a cselekményt, felülírva a korábbi viszony- és értékrendszert. Egy váratlan esemény miatt ugyanis fény derül a korábbi, mind a főszereplő, mind a néző számára ismeretlen, ijesztő, de mégis beletörődést igénylő tényekre. És csakhamar arra is ráeszmélünk, hogy már nem annyira a Holdon munkálkodó férfi történe-



te foglalja le gondolatainkat, mint inkább tulajdon, hasonlóképpen szűkre szabott életünk itt a Földön.

A bevezetőben természetesen sorakoznak az információk: a nem is olyan távoli jövőben járunk, az energiahiány a Földön az egekig szökött, de ugyanonnan érkezik a segítség is. A Hold biztosítja a földi életben maradáshoz szükséges héliumot. Sam Bell, az energiaszállítványokkal megbízott űrhajós magányos küldetését tölti ott fenn, a magasban. A vállalt három esztendő a végéhez közeledik, már csak két hét, és indulhat haza, hogy újból átölelje feleségét és lányát. De addig is végzi mindennapi rutinjait: ápolja emberi névre hallgató növényeit, az utolsó simításokat végzi makettházikóin, izmait acélozza a futópadon, kicikázik a fúrótornyokhoz, videóüzeneteket nézeget, beszélgetésbe elegyedek az ér-

zelemkijelzővel is felszerelt, a Kevin Spacey nyugodt hangján megszólaló, Gerty nevű számítógéppel. Egy napon azonban balesetet szenved, a betegágyon pedig már lehet, hogy nem is ő ébred fel.

A rendező, Duncan Jones, nem mellesleg David Bowie fia, saját ötletéből készítette számos díjjal kitüntetett első filmjét, és főszerepét kimondottan Sam Rockwellre írta. Negyven évvel az ember Holdra lépése után, 2009-ben mutatták be a legjelentősebb amerikai független filmek seregszemlájén, a Sundance Fesztiválon. Sokan a klasszikus sci-fi újjászületéseként ünnepelték, a *Hold* pedig rá is szolgált erre a dicséretre. A nagy elődök munkái előtti tiszteletadása ugyanis egyértelmű, úgy utal vissza rájuk, hogy olykor idézi őket, de nem másolja. Túlélő hőse nem digitálisan felturbózott űrlényekkel harcol sokmillió díszlet előtt, hanem önmagával küzd, amint teszik azt elődjai a 2001: *Űrodüsszeia* vagy a *Solaris* jeleneteiben, de a *Sztalker*, a *Dűne* is ugyanúgy visszaköszön, mint a *Maj-*

mok bolygójának első megfilmesítése. A kortárs filmes alkotások közül viszont *A sziget* jelentkezik hasonló problémafelvetésre jóval akciódúsabb válasszal, az *Időbűnök* pedig hasonlóképpen az egyéniség elvesztésén tűnődik el.

A Jones-film sokatmondó egyszerűségére már a tömör cím is utal. Nincsenek is benne erőltetett fordulatok, zavaró vágások, nehezen követhető események, adott viszont az unalomig még nem feldolgozott téma, a tartalmas, kerek történet, amely mindvégig leköt, sőt fogva tart. Hiszen földi összefüggésekben számunkra is ismerős világról szól: mennyire vagyunk kibékülve önmagunkkal, mennyire tudunk megfelelni szűkebb, tágabb környezetünknek, mennyire hagyjuk, hogy a gépekhez hasonlóan programozzanak, vagy egyáltalán, képesek vagyunk-e még szabadon választani. Sam Bell a már-már puritán módon visszafogott díszletek (a szokatlanul rövid, mindössze harminchárom napig tartó forgatás alatt nem számítógépes trükköket, hanem a maketteket, stúdióberendezéseket használtak) és a high-tech bármiféle finomságát nélkülöző eszközei között éli mindennapjait. A rendező az alacsony költségvetés ellenére – vagy éppen amiatt – különös hangulatú (a Clint Mansell által szerzett zene nem kis mértékben járul hozzá ehhez), aprólékos műgonddal berendezett világot épít fel, amelynek egyre több a lakója. A betegágyán felébredő űrhajós ugyanis idejekorán rájön arra, hogy a balesetet tulajdonképpen nem is ő szenvedte el, sőt hamarosan az is világossá válik, hogy nem ő az egyetlen Sam Bell a fedélzeten. A héliumot a Holdon kitermelő, majd azt a Földön hasznosító vállalat ugyanis klónozza a munkaerőt, szavatosságuk pedig három év után lejár. Így találkozunk olyan szokatlan helyzetekkel, hogy egyidejűleg két azonos kinézetű férfi jön-megy, pingpongozik, beszélget, vitatkozik, verseng és terveket sző. Alteredgójuk létezését látszólag rezignáltan fogadják, de azért még össze is barátkoznak, a három évnyi tapasztalattal rendelkező tanítgatja a nemrég ébredőt, ám annak a felfedezése, hogy az űrhajó gyomrában még szép számmal várnak sorsukra a hozzájuk hasonló Sam Bellek, egyáltalán nem deríti őket jókedvre.

Az eredeti Sam Bell kiléte világos ugyan, hiszen valamennyi klón magán hordozza arcvonásait, és felidézi emlékeit, de hogy ő mindebbe beleegyezett volna, azt már nem tudni, mint ahogyan jelenlegi tartózkodási helye is csupán találgatható. Jelenlétének hiánya látványosan bizonyítja, hogy minden és mindenki pótolható, legyen szó akár társadalmi, akár magánéleti vonatkozásokról.

Noha a film nem napjainkban, hanem a jövőben játszódik, mégis egyértelmű, hogy saját hétköznapijainkról szól, a nem ritkán monotonná váló munkáról, a vágyról, hogy egyszeri és megismételhetetlen lényünket becsüljék meg a körülöttünk élők. Ugyanakkor a steril környezet és a funkcionális berendezések ellenére az alkotási vágy, a külvilág átalakításának örök emberi kihívása is a felszínre jut. Sam Bell kitartóan és végeláthatalan türelemmel apró házakat fabrikál, makettvárost épít. Ily módon a nyugodt tempóban mesélgető kamaradrámában az önreflexió is ránk köszön: az emberi civilizációt kicsiben újrateremtő űrhajós alakja párhuzamba állítható a jeleneteket kialakító filmesekkel, akik a valóságot sűrített formában viszik vászonra.

Mindeközben önnön egyszerűségünk és megismételhetetlenségünk illúziója is szertefoszlik. Egyértelművé válik, hogy a technikai fejlődésnek maga az ember a legnagyobb



vesztése, egyszer használatos alkatrészként való létezése immár nem a jövő hozadéka. Az sem megy már újdonságszámba, hogy a mesterséges világ egész sor emberi szerepkört készül átvenni: a hétköznapjait rutinosan, egykedvűen megélő ember helyett a számítógép érzelmkifejezője működik folyamatosan, ezért sorjáznak képernyőjén a hangulatjelek. (Ma már ez kinek lenne ismeretlen?). A film megtekintése után mégsem maradunk rossz érzéssel, sőt bizonyára több diák is akad, aki reggelente, Sam Bellhez hasonlóan szívesen hallgatja ébresztő gyanánt Chesney Hawkes optimista slágerét: „I am the one and only...”, hiszen soha nem árt egy kis biztatás.

A *Hold* története kerek, lezárt, de a nyitott vég lehetőségét sem hagyja ki, hisz nem csupán egyetlen főszereplő sorsáról tudósít. Igen izgal-

mas a nézői elvárásokkal való játék: megkedveljük a főhőst, szánjuk sorsát, nehéz szívvel követjük leépülését, de az újonnan érkezőt, a még ereje teljében levőt sem tudjuk rossz fényben látni, rá csupán negatív szereplőként tekinteni, annál is inkább, mivel kívül-belül egyformák. És minden bizonnyal ugyanígy lenne a soron következőkkel is, hiszen a különbség közöttük nem jellembeli: ezt a különbséget az átélt három évnek csak az egyikük vállára nehezedő, magányos gyötrelme biztosítja. A film így éri el azt is, hogy nem csupán a főszereplő története válik izgalmassá, hanem az egész helyzet: amelyben ő él, mi is élünk. Hiszen hiába gondoljuk azt, hogy két lábbal szilárdan állunk a Földön, olykor mégis valamennyien a Holdon járunk.

A *Ne engedj el* már jóval nehezebben nevezhető sci-finek, mint a *Hold*, holott problémafelvetése hasonló. A bemutatott történet kiindulópontja sem napjaink technikai adottságait tükrözi, noha lehetőségek szintjén ez is jelen van. Ráadásul nem is a jövőben járunk, hanem a közelmúlt Angliájában. Bentlakásos iskolában, ahogyan annyiszor

megtettük már, könyvekben, filmekben egyaránt. A szabályok szigorúak, a tanárok távolságtartóak, a gyermekek szófogadóak. Ez nem a lázadás filmje, a legkevésbé sem az. Pedig megszokhattuk, hogy a hasonló környezetben élők előbb-utóbb szembefordulnak a tanáraikkal, diáktársaikkal, a hierarchiával, az elvárásokkal, felállnak az asztalra, kiszöknek a falakon túlra, eloldalognak füstölni az épület mögé, átsurrannak éjjel egymás szobájába, majd pedig akad közöttük, aki tehetségével, egyéniségével tűnik ki a tömegből. A filmben minden adott, hogy a fentiekhez hasonló történettel ismerkedjünk meg, de a kisdíjakkal egyidőben számunkra is lehull a lepel: itt egészen másról lesz szó. Egy tanárnő világosít fel minket is, őket is, majd rögtön útilapu kerül a talpára. A bejelentés ugyanis nagyot üt: az iskolába járók, az órákat szorgalmasan látogatók, a festésszel ismerkedők, a testnevelésben jeleskedők nem mások, mint klónok, tenyésztett egyedek, akiknek idejük behatárolt: a felnőtté válás küszöbére érve át kell adniuk szerveiket a rászorulóknak. Van, aki a második, harmadik, de olyan is akad, aki már az első adományozásnál életét veszti, és ez számukra természetes: sorsuk ezzel bevégeztetett.

Az egészséges életmódra fordított túlzott figyelem így már tökéletesen érthető, az viszont kevésbé, hogy az iskolából kikerülve miért nem lépnek a maguk útjára, miért nem menekülnek a rájuk váró végzet és a „nemes” feladat elől. Ők ugyanis békésen várnak a sorsukra, egymást terelik a vágóhídra, nem lázadnak, és nem mondanak ellent. És éppen ez adja a jelenetek feszültségét, a valóságra utaló vonatkozásokat. Hiszen ők is közösségben élnek, szeretnek és félnek, barátkoznak és párra találnak, majd távoznak, amikor menniük kell. Az a tény, hogy az átlagos emberéletnél kevesebb az idejük, az összefüggések és párhuzamok látószögében nem jelent túl sokat. Hiszen ha jobban meggondoljuk, nem csupán ők élnek így: ezt az iskolát mi is kijárjuk.

A japán származású, Angliában élő Kazuo Ishiguro regényéből készült film gyönyörűen rögzített látványvilága és melankóliája éles ellentétben áll témájával. Ez pedig állandó feszültségforrásként is ragyogóan működik, hiszen nehezen hihető, hogy az ősz színeiben pompázó alkotás valójában a technológia, szenttelen gépek és steril gyógyászati eszközök uralta tudományos-fantasztikum birodalma. Utóbbiak ugyanis mind-mind a háttérbe vonulnak, ahol már nem feltűnőek, hatásukat viszont mindvégig érezni. Az emberi élet jellemzői uralják a vásznat: a vágyak, a lehetőségek, az érzelmek, a megbánások és megbánások. A barátság és a szerelem, annak a fájdalma, hogy a rövidre szabott időt mégsem sikerült megnyugtatóan kihasználni, hogy a figyelem túlságosan megszorult, és már nincsen visszaút. Mindezt három fiatal sorsán keresztül követhetjük nyomon: az egy fiú, két lány felállás természetesen hoz magával bonyodalmakat, a sorstudat azonossága viszont összekovácsolja őket. A főszereplő, a Carey Mulligan alakította Kathy H. egyben a történet narrátora is, jórészt barátnőjéről (Keira Knightley) és szerelméről (Andrew Garfield) mesél, keresve életük adományozáson túlmutató értelmét. A filmtörténet klasszikus korszakát felidéző angol színésznő, Charlotte Rampling feltűnésével egy másik kérdés is felbukkan: létezik-e a mesterségesen létrehozott testeknek lelke? Nem mintha ez a kérdés a válasszal együtt számítana is valamit, esetleg útját állná a kiszolgáltatottságnak. Sőt a hasonló vizsgálódások még a kísérleti állatok jelképét is a fi-

atalokra aggatják. Hiszen kiderül, hogy mindaz, ami annak idején még az iskolában történt, a testi egészség fenntartásán túl e kérdés megválaszolását is célozta.

A vérlázító igazságtalanságokat azonban jóval inkább a nézők érzik, semmint a történet részesei. Nem nyílik ki a bicska a zsebükben, nem vonják kétségbe áldozathozataluk jogosságát, szükségszerűségét. Az első percektől végigvonuló melankolikus hangulat mintegy előrejelzi az események csendes lefolyását. A történet a három központi szereplőre összpontosít, a körülöttük levő világból éppen csak benyomásokat kapunk, így válik egyértelművé: hozzájuk hasonlóan mi, a nézők is foglyai vagyunk a társadalmi meghatározottságoknak, szabályszerűségeknek. A korábban videoklip-készítőként nevet szerző rendező, Mark Romanek, nem oldozza fel a nézőt, az elgondolkodás esélyét viszont felkínálja. Végző soron a *Ne engedj el* hasonló problémakört hív életre, mint a *Hold*. A közösségi szerepvállalás és az egyéni boldogulás lehetőségei látszólag kizárják egymást, bár a csöndes elmúlás rezignált elfogadása a *Ne engedj el* záróképeiben, valamint a szubjektív nézőpont őszintesége ennek ellentmond: a mesterségesen megteremtettek megnyugvashoz és életcélhoz jutnak a szerv-adományozással. Innen nézve már a megbékélés oldja a szomorúságot, az előre megírt és beteljesítendő sors egyértelműsége megkönnyíti a rövidre szabott életek aggodalmát. Ők nem hoznak döntéseket, Sam Bell viszont igen. Osztályfőnöki órák vagy délutáni foglalkozások keretében érdemes elbeszélgetni tanítványainkkal minderről, és pedagógusként önmagunkat is szembesíteni a közösségi lét kihívásaival. Hiszen sokszor úgy kell előtérben lennünk, óránként, naponta, hetente úgy kell kiállnunk mások elé, hogy a háttérben szeretnénk maradni. Vagy éppen fordítva: rá kell éreznünk, hogy mikor kell hallgatni, mikor kell csendben maradni. A pedagógusi szerepvállalással jár az is, hogy ne csupán a tananyagot, hanem többek között az életkor hozta tapasztalatot is eljuttassuk a katedrán túlra. Ehhez nyújtanak segítséget az ajánlott filmek, hiszen alkalmat adnak arra is, hogy tanítványainkkal közösen gondolkozzunk el a nevelés, a felnőtté válás felelősségén. Azon például, hogy mi lett volna, ha a *Hold* magára maradt úrhajósa megelégszik az emlékeivel és a három évvel. Vagy ha a *Ne engedj el* kisdíákjai nem egy világtól elzárt bentlakásos iskolába jártak volna, ha nagyobb tapasztalatuk lett volna az életről, ha jóval több őszinteséget részesültek volna a tanároktól, ha sok-sok merészség lett volna a tarsolyukban.

Forrás:

<http://www.portalultautv.ro/luna-moon-2009/>

<http://www.calitatehd.com/2015/08/never-let-me-go-2010-online-subtitrat-hd-720p.html>

Székelyföld története három kötetben

2016. június 2-án Székelyudvarhely városházának Szent István termében mutatták be először a nagyközönség számára egy nagyszabású tudományos projekt eredményeként a 4 év alatt elkészült háromkötetes *Székelyföld történetét* (2016).

A témakörben előzmény nélküli történelemtudományi vállalkozás széleskörű intézményi és kutatói összefogás nyomán született meg. A monográfia megírásának tudományos intézményi hátterét, illetve kiadását a Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpontja, az Erdélyi Múzeum Egyesület és a székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum biztosította.

Kiemelkedő szakmai igényességről tesz tanúbizonyságot a három kötet szerkesztő bizottságának összetétele is. Az erdélyi és magyarországi történészekből álló bizottság elnöke Egyed Ákos, a Magyar Tudományos Akadémia külső tagja volt, a bizottság tagjai Bárdi Nándor, Hermann Gusztáv Mihály, Oborni Teréz, Pál Judit voltak, a titkári feladatkört Kolumbán Zsuzsanna látta el, míg az olvasószerkesztői munkát Reisz T. Csaba végezte.

A monográfia három kötetben, mintegy 2200 oldalon foglalja össze a Székelyföld és a székelyek történetét. A szerkesztők és szerzők olyan alpművet igyekeztek az olvasóközönség elé tenni, amely elsősorban a tudományos követelményeknek megfelelő, de a téma iránt érdeklődő nagyközönség számára is élvezhető.

A Benkő Elek és Oborni Teréz által szerkesztett első kötet szerzői Benkő Elek, Egyed Ákos, Elekes Tibor, Hegyi Géza, Kordé Zoltán, Oborni Teréz, Péterfi Bence és Sófalvi András a kezdetektől 1562-ig tárgyalják a Székelyföld történetének különböző vonatkozásait. Ennek a kötetnek talán az egyik legizgalmasabb része a székely eredetkérdés, amely számos, jelenleg is megválaszolatlan problémát vet fel, a kutatók pedig több, egymásnak többé-kevésbé ellentmondó megközelítésben tárgyalják. A nagy érdeklődés övezte témakört bemutató Benkő Elek és Kordé Zoltán nem titkoltan két, egymástól markánsan eltérő álláspontot képviselnek. Mindketten szakmailag kifogástalanul, tényszerűen érvelnek a saját kutatói koncepciójuk mellett, így az olvasó a tények birtokában alkothat fogalmat erről a kérdésről.

A második kötetet Egyed Ákos, Hermann Gusztáv Mihály és Oborni Teréz szerkesztette. Az 1562-től 1867-ig terjedő több mint háromszáz évről Oborni Teréz, Balogh Judit, Csikány Tamás, Deák Ágnes, Egyed Ákos, Hermann Gusztáv Mihály, Pakot Levente, Pál Judit, Tóth Levente és Tüdős S. Kinga nyújt átfogó képet. Írásaikban az Erdélyi Fejedelemségtől a Rákóczi-szabadságharcon át a Habsburg birodalomba történő betagozódásig, az 1848-49-es forradalom és szabadságharc, az abszolutizmus történésein át az 1867-es kiegyezésig a székelység történetének számtalan aspektusát követheti nyo-

mon az olvasó. Az eseménytörténet mellett részletekben gazdag betekintést nyerünk a tárgyalt időszak társadalmi életének változásaiba, szokásvilágába, mindennapi életébe is.

A Bárdi Nándor és Pál Judit szerkesztette harmadik és egyben legterjedelmesebb kötet az 1867–1989 közötti, pontosabban 1990 első feléig tartó időszakot tárgyalja Balaton Petra, Bárdi Nándor, Nagy József, Novák Csaba Zoltán, Pakot Levente, Pál Judit, illetve Oláh Sándor által írt fejezetekben. A dualizmus nagyszerű, de kétségtelenül ellentmondásos világát Pál Judit, Pakot Levente és Balaton Petra tárják elénk, Csikány Tamás az első világháború történeteit mutatja be, majd Bárdi Nándor és Tóth-Bartos András az impériumváltást és a két világháború közötti időszakot veszi górcső alá. Oláh Sándor az 1940 után bekövetkező társadalmi-gazdasági változásokat elemzi, Nagy József pedig ugyanennek az időszaknak a katonai vonatkozásait vizsgálja. Novák Csaba Zoltán és Tóth-Bartos András a kommunista évtizedekbe nyújt betekintést, nyomon követve a társadalom meghatározó átalakítását. A kötet végül egy rövid kitekintéssel zárul, kitérve az 1989. decemberi eseményekre, s az azokat követő fejleményekre, köztük az 1990. márciusi marosvásárhelyi eseményekre és az első választásokra is.

A három kötet erdélyi és magyarországi szakembereket egyaránt felvonultató szerzői és szerkesztői közössége nem titkolt módon az 1986-ban megjelent Erdély története mintájára egy tudományos igénnyel megírt, de a nagyközönségnek is szóló, hiánypótló szintézist igyekezett alkotni.

A *Székelyföld történetében* az országos folyamatok láncolatába ágyazott eseménytörténet mellett a szerzők tág teret szenteltek a társadalomfejlődés, az életmód, a demográfiai jelenségek, a gazdaság- és művelődéstörténet bemutatásának, tehát mindannak, ami ily módon emberközelivé teszi, és igen részletes, átfogó képet ad az olvasónak erről a történelmi nagyrégióról. Mindezt sikerült olvasmányos formában megvalósítani, így nemcsak a szűkebb szakma számára hasznosítható szakmunka íródott, hanem a téma iránt érdeklődő, esetleg kevésbé tájékozott olvasó is olyan érdekfeszítő művet vehet kezébe, ami tudományos élményt is jelenthet számára. A nagymonográfia értékét tovább növeli a kötetekben található nagy mennyiségű illusztrációs anyag, a térképek, diagramok, ábrák sokasága, melyek többségükben itt kerültek először publikálásra.

A kötetek első, székelyudvarhelyi bemutatóján hangzott el, hogy a szerkesztők azt tartják a monográfia egyik nagy erősségének, hogy sikerült a 22 különböző szakmai habitusú szerző között áthidalni a generációs különbségeket is, hiszen a legfiatalabb munkatárs a húszas éveiben jár, míg a legidősebb közelít a kilencvenhez.

Az új kutatási eredményeket is hasznosító nagy történelmi összefoglaló a köztudatban jelenlevő, gyakran igen népszerű mítoszok felett nem tör pálcát, egyszerűen a maguk helyén kezelve elhatárolja ezeket a tudományosan megalapozott történelmi tényektől.

A reprezentatív kiállítású háromkötetes kiadvány egy olyan keretmunkának mutatkozik, amely összegzi az eddigi tudományos eredményeket, ugyanakkor további rész kutatások elvégzésének szükségességét vetíti előre. A nagy létszámú szerzői gárda és szerkesztőbizottság hatalmas volumenű munkát végzett el viszonylag rövid idő alatt, amelynek az összehangolásában helyenként mutatkoznak problémák. Az egyes szerzők nyelve és stílusa olykor eltérő és változó, amit a szerkesztők nem egységesítettek, s ez he-

lyenként zavaró lehet az olvasó számára. Több esetben előfordul, hogy egyes kérdések tárgyalása megismétlődik különböző szerzőknél, aminek szorosabb együttműködés esetén talán kisebb lett volna az előfordulási esélye.

Pedagógusként nem hagyható figyelmen kívül, hogy a gyakorló történelemtanárok egy olyan alapművet vehetnek kezükbe, ami a közoktatás bármelyik szintjén zajló történelemtanítás során eredményesen használható. Különösen igaz ez azon kollégák esetében, akiknek választható tantárgyként, köri tevékenységként vagy valamilyen más formában sikerült beépíteniük az oktatási tevékenységükbe a székelység történelmét, esetenként a helytörténetet. Számukra a háromkötetes *Székelyföld története* olyan tudományos megalapozottságú segédanyagot biztosít, amelynek birtokában a már néhány éve létező, második kiadásánál tartó kézikönyv¹ használata szakmailag még megalapozottabbá válik, s ezáltal a két munka egymást szervesen kiegészítve segítheti a székelység történelmének szakszerű oktatását.

Összességében véve, a hiányosságaival együtt is igen derekas munkát végeztek a szerzők és szerkesztők, amellyel kapcsolatban megfogalmazódtak ugyan kritikai észrevételek, azonban kétségtelenül olyan művet tettek a szakma és az érdeklődő nagyközönség asztalára, amelyet ebben a témakörben és műfajban meghatározó viszonyítási alaplaként kell számon tartani a továbbiakban.

Egyed Ákos (főszerk.): *Székelyföld története*. I–III. MTA BTK – EME – HRM, Székelyudvarhely, 2016.

¹ Hermann Gusztáv Mihály (főszerk.): *A székelység története*. Tankönyv és kézikönyv diákoknak és felnőtteknek. Második, javított kiadás. Hargita Megyei Hagyományörzési Forrásközpont, 2015.

Asztalos Veronka Örsike, Codău Annamária, Farkas Boglárka, Nagy Egon

Hermészek gyűltek össze¹



egyetemi hangulat, szeminárium, kétórás verselemzések, irodalmár pajtik, Lola fut, Borbély András, előadásrengeteg, kritikus magatartás, finom olasz bor, medvék, ismerkedni, figyelni, tanulni, megnyílni, együttműködni, #olyanmodernzene, #szokjle, #kávés, #táborüzezés, #nemvagyokmatekinfós, tanulás, fáradtság, öröm, barátság, pihenés, kreativitás, patakolás, húsoslaska, művészet, Maci Laci – néhány kulcsszó az idén augusztus 1-3. között a nagybaconi Setétpatak Panzióban megszervezett Hermészkedő Műértelmező Vétélkedő táborában részt vevő diákoktól, akik a tanév során elkészített alapos és színvona-

¹ A Hermész tábor szervezői: Orbán Gyöngyi (BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Irodalomtudományi Intézet); Fóris-Ferenczi Rita (Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet); Kékesi-Keresztes Lujza (Baróti Szabó Dávid Technológiai Líceum).

Támogatók: Barót Önkormányzata; Boralt Közművelődési Egyesület; Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége; Nagybaconi Közbirtokosság; Bethlen Gábor Alap a Bolyai Társaság pályázata alapján; Zsombo-ri Csaba vállalkozó.

las pályamunkák jutalmaképpen olyan keretek között mélyülhettek el még jobban Babits Mihály és Nemes Nagy Ágnes munkásságában, ahol középiskolás diák és tanár, egyetemi hallgató és tanár, doktorandusz mind együtt gondolkodhatott. Ezt az élménycsomagot igyekszünk a továbbiakban egy kollázsszerű beszámoló formájában közvetíteni.

A diákok szemével

Dénes Petra, Jakab Júlia, Kővári László, Szikszay Dalma, Szitai Erzsébet és Tókos Csaba középiskolás diákok visszajelzései alapján

Ne leszűkített világban, a mindenségben gondolkozz! – csak egyike a diákok által kiemelt, a táborban elhangzott, szerintük fontos mondatoknak. A nem hagyományos gondolkodású középiskolás jelentkezők bebizonyították azt, hogy a *Hermészkedő*, nemcsak mint vetélkedő, hanem mint szemlélet, mint beállítódás szükséges a túlságosan is statikus középiskolai oktatás elevenné tételéhez.

A pályamunka tételsor kidolgozásához a középiskolásoknak két hónap állt a rendelkezésére; megoldásaikat egyetemi hallgatók értékelték Fóris-Ferenczi Rita irányításával. A feladatok közül a diákok egyöntetűen a Nemes Nagy Ágnes-verseket tartalmazó hangoskönyv és a Babits Mihály *Jónás* könyvéhez kapcsolódó forgatókönyv elkészítését élvezték a legjobban. Volt olyan, aki amiatt emelte ki ezt, mert szereti az irodalomtanulást kreatívabb felét, de akadt olyan is, akinek ugyanez a feladat nehézséget okozott. Általánosságban szólva a kíváncsiság és a kutatás utáni vágy motiválta legtöbbjüket, és ezt a két igényt a *Hermészkedő* – a diákok beszámolóí alapján – teljes mértékben kielégítette.

Ugyanakkor az is kiderült, hogy egy valami biztosan közös mindannyiukban: az irodalom szeretete és annak művelése. A pályamunkák kidolgozása során rájöttek arra, hogy a befogadott információk sokaságából tudni kell szelektálni, és megfelelően, jókor, jó helyen felhasználni, alkalmazni azokat.

Ezt a tapasztalatot erősítették a táborban elhangzott előadások, szemináriumok és egyéb foglalkozások. *A hurrikán hozzánk képest micsoda?* – hangzott el Berszán István előadásában. A diákok ráeszméltek arra, hogy a *Hermészkedő* a lehetőségek gazdag tárháza, és a foglalkozások során olyan helyzetek adódtak számukra, ahol ezeket az irodalom kínálta lehetőségeket meg is tapasztalhatták.

A kimondhatót túlszárnyalja a kimondhatatlan. A csendben ülés mindannyiunk kiáltása – hangzott el Orbán Gyöngyi tanárnő gondolatai között. Nemcsak az emlékezetes gondolat, hanem a kihívásokkal teli, érdekes pályamunka tételsor is a tanárnőnek köszönhető.

A szóbeliről

A táborban az előadások, szemináriumok és műhelymunkák mellett játékos szóbeli vetélkedőre is sor került, itt a középiskolások kiscsapatokba tömörülve hasznosíthatták a pályamunka elkészítése során szerzett tapasztalataikat.

A Keratív Kerubok és a *Küldöttek* ádáz harcot folytattak annak reményében, hogy Babits Mihály munkásságából ihletett tudásukat bemutassák a közönségnek. Szösszeneztek és kreatív pillanatok azok, amelyek a két korosztály pár órás szóbeli vetélkedőjében



kiemelkednek. A különböző nézőpontokat és megoldási terveket mi sem jellemzi jobban, mint az, ahogyan például egy verset prózává írtak át a IX-X.-es fiatalok.

A XI-XII. osztályos résztvevők Nemes Nagy Ágnes költészetét tanulmányozták, és az ezáltal megszerzett információkat és olvasói tapasztalatokat éles helyzetben is kamatoztatniuk kellett. Az egyik feladat például aktuális témák problematikusságának kifejtésére hívta fel a *Sherlock és Oszteoporózis* nevű csapat tagjait.

A verseny nem verseny volt, hanem játékos egymásra találás, ahol a vélemények és gondolatok nem ütköztek, hanem „párbeszéltek egymással”. Az egyórás kérdezz-felelek, ahol a diákoknak lehetőségük volt arra, hogy kreativitásukat és tudásukat bemutassák, hamar eltelt a jó hangulatnak köszönhetően.

Kitérő – ízelítő a táborban tartott néhány foglalkozásból:

Berszán István: „Mégiscsak föld van itt alul, mindenek ellenére föld”

Előadásomban Nemes Nagy Ágnes költészetének ökokritikai olvasatára vállalkozom. Annak vizsgálatára, hogy a stílustörténetileg-retorikailag tárgyias költészetként vagy tárgyias intellektualizmusként besorolt líra miként terjeszti ki az irodalomtudomány által gyakran nyelvi és/vagy társadalmi viszonyokra vetített világot az egész ökoszférára. Miközben igyekszem feltárni, hogyan válik a környezet a kultúra/művészet pusztá helyszínéből annak résztvevőjévé, nemcsak a kulturális eszmék forgalmazása fog érdekelni, hanem leginkább a kapcsolatteremtés (vers)gyakorlatai. Az ilyen megközelítés

nemcsak érteni segít azokat a problémákat, amelyek egy környezet-etika kiindulópontját képezhetik, hanem tanulni is a haszon-, illetve használatelvű tájékozódásból kimozdító kifinomult és intenzív figyelmet. Úgyhogy az előadás végén saját versgyakorlatban követtem „a fák kimondhatatlan tetteit”.

Serestély Zalán: 1. szeminárium: A lovak és az angyalok – az állat méltósága Nemes Nagy Ágnes költészetében

„úgy érzem: mélyen, bordám közt dobogsz

Ábris lovam, aki sohase voltál.”

Nemes Nagy Ágnes költészetét valósággal átszövik, bebarangolják a képzelt és való állatok, az olyan „hibrid” lényekről nem is beszélve, mint a madárszerű angyalok. Kicsit szűkítve a témán, a város kérdése felől közeledünk az állat Nemes Nagy Ágnes-i fenoménjéhez. A szó klasszikus értelmében a városnak kell hogy legyen alapítása, egy fajta nulladik kilométerköve térben és időben, a város lehet emlékműszerű (ld. a bibliai Jákób-történetet), kell hogy legyen saját története, történetisége, genézise, ki kell válni a vadonból, a burjánzó formátlanságból, artikulálnia kell, centrumra és perifériára kell tagolódnia. Azonban: a *Villamos, Október, Város, télen, Egy pályaudvar átalakítás* vagy a *Hazafelé* című Nemes Nagy-versek felől kutatva a város kérdését, az derül ki, hogy a városnak nem csak alapítása, de keletkezése is lehet. Nemes Nagy városainak nincsenek kontúrjai, nem határolódnak ki világosan, élesen a térből, a vadonból, nem bomlanak centrumra és perifériára, létrejöttüket nem előlegezi meg semmiféle alapító szándék, nem redukálhatók emlékművé. Testük van, mely ha kell, egyszerre állati és növényi (ld. méhkaptár), de semmiképpen sem antropomorf. A szemináriumon azzal foglalkozunk, hogy ennek mi lehet a tétje.

Serestély Zalán: 2. szeminárium: Iszap és szomjas testek – privát eredet- és teremtménymítoszok Nemes Nagy Ágnes költészetében

„S így gyakran hallom éjszaka

ahogyan illik, nyög, hereg,

s csukladozva a szortyogó,

növő iszapban hentereg”

Ha egy klasszikus teremtségjelenetnek lennénk a rendezői, tételesen a következő kélékeket és jelenségeket hordanánk föl a színpadra: a Teremtő patetikus magányosságát, metafizikai fölényét és presztízsét a teremtményekkel szemben, e viszony vertikális jellegét, a nem létezőt létezőbe fordító, az élettelenl életre keltő ígét, a vajúdást, a kint, valamint némi port, iszapot és vizet.

Nemes Nagy Ágnes *Hadijelvény, Keress hazát!, Dagály után, A szörny, Elégia egy foglyról, A szabadsághoz*, valamint *Alázat* című opuszai egyrészt nem mítoszok a szó elemi értelmében, másrészt nem a teremtés aktusait világítják meg. Amire vállalkoznak, az valóban a teremtés- és eredetmítoszok dekonstrukciója, szétszerelése nem-teremtés-mítoszokká. Nemes Nagy kitörli a képletből a transzcendens hatalmat, a Teremtőt és annak magányosságát, helyébe olyasmik kerülnek, mint a vágy vagy a szomj. A vágy nem vertikális viszonyt jelent, mint a teremtmény-teremtett relációja, hanem mellérendelődést, kollaterális kapcsolódást.

**Boda-Székesi Eszter: filmklub**

Az általam választott filmek a következők: *A kiállhatatlan* (Den Brysomme mannen, norvég-izlandi, 2006), *A lé meg a Lola* (Lola rennt, német, 1998), *A hegyek királya* (El Rey de la montana, spanyol, 2007).

A *kiállhatatlan* címűt egyrészt azért választottam, mert ritkán lát az ember norvég-izlandi filmet, másrészt azért, mert a közösségi együttélés parabolájaként érdemes értelmezésre felkínálni. A *lé meg a Lola* jelenetei rájátszanak a nézői elvárásra, bizonyítva, hogy a véletlen nem csupán a hétköznapiakban, de akár az alkotói munkában is meghatározó. A *hegyek királya* látványos példája a feszültségkeltésnek, annak a felismerésnek a megfogalmazása, hogy végső soron valamennyien csupán a virtuális világ kellékei vagyunk.

Nagy Anna: Babits Mihály életműve a 21. század középiskolájában

Az előadás három lehetséges irányt mutat be, mely a mai diákok számára megkönyvíthatja a közelítést Babits Mihály alkotásai felé: a szerző vizuális (ön)reprezentációja, Babits megjelenése a jelenkori populáris kultúrában, valamint a költő viszonyulása saját korának populáris kultúrájához és új médiumaihoz.

Pieldner Judit: Örökség és adomány. Nemes Nagy Ágnes „reggeli kérdése” Babits Mihályhoz

Előadásomban egy képzeletbeli kertben tett sétára hívom a hallgatóságot, amelynek során két Nemes Nagy Ágnes esszé (*Negatív szobrok*, *A Nyugatról*), valamint a *Víz és kenyér* című, Babitshoz írt versének szöveghelyeit járjuk be. A séta során Nemes Nagy Ágnes Babits-képét, irodalmi hagyományhoz való viszonyát próbáljuk megragadni, a múlt és a jelen, a nagy elődök és az utókor kapcsolatáról gondolkodva, a hagyomány örökség-

ként, illetve *adományként* való felfogásának különbségeire figyelve, arra a kérdésre keresve a választ, hogy mit tehet hozzá a hagyományhoz az utókor, adományként, a figyelem, az olvasás, a hagyomány életben tartása révén. A szövegek értelmezéséhez T. S. Eliot *Hagyomány és egyéniség* című esszéje valamint Harold Bloom *hatásiszony*-fogalma szolgál fogódzól.

Dánél Mónika: Nemes Nagy Ágnes: *Város, télen*

Nemes Nagy Ágnes: *Város, télen* című versét olvastuk közösen az én szemináriumomon. Számomra ez a vers a nyelvi megjelenítés érzéki, érzékszervi széttartását viszi színre, az érzéki (tapasztalat) és nyelv érintkezésében teremti a költészet nyelvét mint a megfoghatatlan megragadásának médiumát. A közös szoros olvasás során az antropomorf-dezantropomorf, emberi és természeti jelenségek köztesében (amelyet pl. a történetet kifejező igék is jelölnek), a (téli) természeti- és emberi (kép)alkotás együttállításában keletkezőként vált megtapasztalhatóvá a vers.

Sikó Olga Anna: Keresztül-kasul a befogadás ösvényein

Végül sem előadás, sem szeminárium nem lett a *Keresztül-kasul a befogadás ösvényein*, hanem valami vegyes műfajú óra, amelyben a mindenkit megszólítás vágya mondhatni témaként is működött, mert azt hoztam játékba, ami a mindennapok tanári gondja: hogyan lehet a diákokban a személyes érdekeltségnek érzelmi-szellemi húrjait megpendíteni azzal az irodalommal, amelyet iskolai tanórán befogadásra kínálunk. Talán nem illik ilyent mondani, de nagyon szerettem a címemet, mert engedte a szellemi kalandot, valósággal „kínálta” a kérdéseket és feladatokat, hogy a különböző alkotók: Gergely Ágnes, Zrínyi Miklós, Babits Mihály, Kovács András Ferenc, Báthori Csaba szövegei/szövegrészei (sőt a kedves hallgatóság válaszai, parafrázisai is) egymásba kapcsolódhassanak.

A tanárok reflexióiból

Kérdéseinkre válaszoltak: Berszán István, Boda-Székesi Eszter, Dánél Mónika, Nagy Anna, Pieldner Judit, Serestély Zsolt, Sikó Olga-Anna

Miért lehet fontos a Hermészkedő verseny a középiskolások számára?

Elsősorban éppen azért, mert, ha jól tudom, nem verseny. A középiskolai tanterv, már amennyire meg tudom ítélni és fel tudom idézni, nem sok teret kínál arra, hogy a diákok kimozduljanak a versenytársadalom, a teljesítményalapú jutalmazás, a szabadpiacon zajló élethalálharc (ld. minden áru, mindennek van ára, vagy mindennek ára van [ha tanulsz, annak is, ha nem tanulsz, annak még inkább]), iskola vs. élet, tanulás vs. munka, és sorolhatnám a jól bejáratott felosztásokat, amelyeken magam is szocializálódtam), a kultúra elitista koncepciója, újabban pedig a multitaskingolás közegéből. Ez nem arról szól, hogy a tanárok – mármint egyenként, egyénekenként – rosszak, hanem hogy az iskolák mint intézmények aszerint maradnak életben, hogy milyen mértékben termelnek hasznos, hasznosítható (valójában kizsákmányolható) emberanyagot és tudást a munkaerőpiac számára. Eleve lassítás, a gazdasági mozgások szerint ütemezett idő megbotlasztása (Serestély Zsolt) az, amit a Hermészkedő informatív tudást és kreativitást egyaránt igénylő pályamunkák által kínál, s így az önálló gondolkodást és a szakmai tájékozottságot segíti elő (N. A.).



Továbbá a személyes megszólíttóság tapasztalatában, élményében részesíti őket (Pieldner Judit), megteremti az elmélyülés igényét, kialakítja a kutatómunkára való érdeklődést, és teret ad az egyéniség kibontakozásának (Dánél Mónika), illetve markáns szempont az is, hogy a táborozó középiskolából érkezőnek jóval könnyebb dolga lesz majd idővel az egyetem padjába beülni (B-Sz. E.).

A Hermészkedő versenyfelhívására „én ezt szeretném”-mel válaszoló diák valószínűleg már a választás első pillanatában a szabadság és kötöttség megsejtett harmóniáját érzi meg. A változatos és érdekes (de nem pofonegyszerű!) feladatsor megoldásával úgy építheti ön magát, fejlesztheti képességeit, hogy az önálló kutakodás, megértések, saját időbeosztás és az elkészült saját pá-

lyamű örömeiben részesül. Tanára, ha képes mértéket tartani tanácsaiban, egyéni ötleteiben, akkor mindezt hagyja kibontakozni benne. A Hermész tábor pedig mintegy a „próbája” ennek a munkafolyamatnak és tapasztalatszerzésnek. Az értelmezés ilyen lehetőségébe belekóstolt diák csupa szem, fül és száj a programok során. Erre szükség is van, mert most már egy számára teljesen új összetételű közönség előtt kell tudni megnyílnia (S. O. A.).

Mi lehet a tétje egy ilyen jellegű tábornak szakmai szempontból?

A kísérleti jelleg. Az, hogy egymásba nyitjuk a műhelyeinket, s engedjük munka, illetve kutatás közben megmutatkozni – nem is azt, hogy mivel foglalkozunk, hanem inkább azt, ami foglalkoztat. (B. I.) A középiskolások számára az irodalomról való gondolkodás útját nyitja meg; az egyetemisták számára pedagógiai gyakorlatként is felfogható, hiszen ők szervezték a középiskolások tevékenységeit; a középiskolai tanárok és egyetemi oktatók szá-

mára módszertani szempontból, az irodalomoktatásban érvényesített szemléletmód szempontjából nagyon tanulságos; és valamennyi résztvevő számára felejthetetlen közösségi élmény. (P. J.) Azaz, a tábor tétje épp ez a vegyes összetételűség, amely az együtt-értelmezések során végül közösségként érzékelheti magát. (S. O. A.)

Egy hivatalos kötöttségektől mentes szakmai dialógusként tekintek a táborra, mely lehetőséget nyújt a középiskolás és egyetemista diákok, a középiskolai és egyetemi tanárok közötti feszültségmentes kapcsolat megteremtésére, és teret nyújt a szabad információáramlás számára mindhárom irányba. (N. A.) Ugyanakkor generációs találkozásról is beszélhetünk, ahol mindenki személyre szabott szellemi élményekhez jutott, s ahol a bemutatók, közös beszélgetések egyértelművé tették, hogy a kérdésfelvetések a fontosak, a lehetséges válaszokat pedig jó megosztani másokkal. A táborban az előadások és szemináriumok mellett esti filmvetítésekre és azokat követő beszélgetésekre is sor került, ezek az alkalmak pedig az oktatási rendszerünknek arra a hiányosságára is felhívták a figyelmet, miszerint a tudatos filmnézésre való nevelésnek az általános és középiskolában nincsenek meg az intézményes keretei, a hetedik művészet megközelítési módzatainak a feltérképezése továbbra is visszaszorul rendszertelenül működő filmklubok vagy rendhagyó irodalomórák keretei közé. (B-Sz. E.)

Miért mondható mindez fontosnak tágabb, elméletibb kontextusban?

Mert az oktatásnak, áttételesen pedig a művészet oktatásának az a szerepe, hogy társadalmi-politikai értelemben vett érzékenységet hozzon létre, hogy újra felossza az érzékelhetőt, sőt, hogy létrehozza a politikát – nyilván nem abban az értelemben, ahogyan ma ezt a fogalmat laicizált közegben használjuk (mert az minden, csak nem politika), hanem mint annak szűnhetetlen újragondolását, hogy miért érdemes nekünk együttélnünk, vagy radikálisabban: mért lehetetlen nem-együttélnünk. És itt nemcsak emberi lények együttélésére gondolok, hanem egyéb lénytársakra is, flórákra, faunákra, miegymás. Mi több, a profeszszionalizmus kategóriájába a sebezhetővé válás ethosának is be kellene törnie. Számomra tehát ez volt a vállalás szakmai tétje. Nemes Nagy Ágnes költészete és amit a diákoktól, kollégáktól cserébe kaptam, az már ajándék. (S. Z.)

Miben különbözött a táborban tartott előadás/szeminárium/foglalkozás a megszokott előadási módjuktól (a vegyes összetételű közönségre való tekintettel: középiskolások, tanáraik, egyetemisták, doktoranduszok, egyetemi tanárok)?

Éppen ebben a közös megszólítottságban válik a különböző összetételű közönség egy csapattá, hogy ugyanarról, ugyanúgy vagy hasonló módon töprengünk, az irodalomolvasás megosztott terében és idejében. (P. J.) A tanórák is jó esetben partneri viszonyt tételeznek tanár és diák között, azonban egy ilyen összetételű táborban szükségszerűen ez válik alappá. A közös tér, a közösen eltöltött idő valóban közösséggé tudja változtatni a résztvevőket. Egy ilyen tábori szituáció dehierarchizáló, emberi közelségeket tud kialakítani, amelyek a későbbi társadalmilag „szabályozott” tanórák keretei között sem felejtődnek el, hanem alakítják azokat. A mellérendelő viszony pedig a szabadon gondolkodás és véleménynyilvánítás közege. (D. M.) A résztvevők reflexiói alapján úgy tűnik, hogy a Hermész tábor sikeresen teremtett demokratikus szakmai fórumot az oktatás hierarchizált rendszerében egymástól sokszor élesen elhatárolt csoportok számára. (N. A.)

Ennek a közegnek azonban meg kellett teremteni a feltételeit, ezek közül is főként a *mindenkit megszólító hang és téma keresése, formába öntése* volt a legnagyobb kihívás (S. O. A.). *Feltettem magamban, hogy úgy adok elő, ahogy a fizikusok szoktak: mindent, ami belekerül az előadásba, olyan messziről vezetek le, amilyen messziről szükséges ahhoz, hogy „fizikus és nem fizikus” egyaránt követhesse, illetve ellenőrizhesse, amiről beszélek. Különben nem előadást tartok, hanem titkosított üzenetek ügynökeként zsonglörködöm. Persze az az igazság, hogy a zsonglörködés nem iktatható ki egészen a kísérleti kutatásból: talán elég, ha valamit tényleg követhetővé tesz.* (B. I.) *A differenciálás a tanításban nem az okosabb leereszkedését jelenti az oktalanhhoz, a műveltebbét a műveletlenebbhez, hanem annak a közös nyelvnek a felkutatását, amelyen megszólalva és megszólítva ezek a diákok megtudják mutatni a saját problémaérzékenységüket. Volt viszont egy késő estébe nyúló sörözés egy kézdivásárhelyi sráccal és Borbély András kollégámmal, barátommal, pengettünk egy kis szégyentelen bluest (gondolom, az aludni vágyók valamelyes bánatára), ott valami talált. Jövőre talán innen indítok.* (S. Z.)

Indítsunk innen jövőre!

Sebesi Ibolya, Kállai Karolina

A hagyomány továbbéléséért

A karácsonyi ünnepkör legkedvesebb népi dramatikus játéka a betlehemezés. Már a török hódoltság idejéből ismerünk írásos feljegyzéseket. 1416-ban Luxemburgi Zsigmond udvarában már jártak betlehemezők. A betlehemes játék által hirdették, őrizték és ünnepelték az egyház üzenetét, közvetítették a karácsony misztériumát, szent titkát.

A magyarországi Európai Magyar Fiatalokért (EMF) Alapítvány 1998-tól kezdődően szervez városi és regionális szinten betlehemes találkozót külföldi partnerszervezetek támogatásával. Ez a program később egy országos, illetve a Kárpát-medencét mozgósító pályázattá nőtte ki magát, amelynek célja a betlehemezés szép hagyományának újraélesztése, hogy belátható időn belül több tízezer betlehemező verseljen, énekeljen és táncoljon újra karácsonytól vízkeresztig.



Az alapítvány minden év szeptemberében pályázatot hirdet azok számára, akik szeretnék tovább vinni környezetükben Jézus születésének örömhírét, felekezettől, nemzetiségtől függetlenül. A pályázat iskolákat, egyházi intézményeket, civil szervezeteket szólít meg, hogy csatlakozzanak a már betlehemezők népes táborához. 11 fős csapatok jelentkezhetnek, 9–15 éves korhatárral. Első lépésként egy derűs, néprajzilag értékes betlehemes játék megtanulása a feladat, előnyben részesítve az ősi dallamokat, az ízes népi nyelvet vagy az ezekből ihletett feldolgozásokat, a néptáncos, hangszeres betéteket. A betlehemes játékot december folyamán a csapat környezetében több helyen be kell mutatni. A munkáról minden csapat „Betlehemes naplót” vezet, amit el kell postázní az alapítványhoz. A kuratórium tagjai pontozzák a beérkezett naplókat. A programban jelenleg öt ország – Magyarország, Románia, Ukrajna, Szerbia és Szlovákia – csapatai vesznek részt.

A pályázatnak számos előnye van: a betlehemezés hagyományát népszerűsíti, jelentős közösségkövető erővel bír, és nem utolsósorban: a betlehemes játékban résztvevő csoportok jutalomban részesülnek: az elért pontszám alapján választhatnak a különböző jutalmakból:

1. A legkiemelkedőbb iskolák elnyerhetik „A közép-kelet-európai közösségi kultúra ápolásának és a környezettudatos közösségi élet társadalmi előmozdításának kiváló műhelye 2017” vándorcímet.

2. A legkiválóbb sokszorozó csoportokból delegálnak brüsszeli/római/nemzetközi képviselőket.

3. A kimagasló alkotásokat, illetve a róluk készült jó minőségű fényképeket megjelentetik jubileumi kiadványukban, illetve nagyobb presztízsű helyeken, konferenciákon mutatják be.

4. Eredményes pedagógusok a referencia-támogatás mellett részvételi jogot nyernek a dalmáciai nemzetközi pedagógussemináriumra.

5. A pontversenyben minősített helyezést elérő csoportok további választható jutalma:

- részvételi jog dalmáciai utazáson;
- nemzetközi ifjúsági ökokulturális tábor az Adria szép partvidékén;
- ingyenes szálláshelyek dél-alföldi természetjáró csoportos diákkiránduláshoz a 2016/17-es vagy a 2017/18-as tanévben;
- csoporttagoknak és vezetőiknek szóló kulturális tárgyi emlékek, referencia-dokumentumok.

A pályázatnak humanitárius dimenziót ad, hogy a betlehemezés során gyűjtött adományokat segélyszervezeteknek, szegénykonyháknak ajánlják fel.

Az EMF Alapítvány az Afrikáért Alapítvány közvetítésével egy kongói iskola fenntartásához és számos afrikai kisgyermek tanításához járul hozzá.

Amikor öt évvel ezelőtt bekapcsolódtunk ebbe a programba, nem gondoltuk, hogy milyen sikereket érünk el. Csapatunk nagy lelkesedéssel vettek részt a betlehemezésben, örömet hozva azok számára, akik meghallgatták előadásainkat. Öregek otthonába, árvaházakba, kórházakba, különböző közigazgatási intézményekbe, a római katolikus püspökségre, a református esperesi hivatalba látogattunk el, és vittük az örömhírt, ahogy azt elődeink is tették.

Az előadások sikeresek voltak, a gyermekek sok tapasztalattal gazdagodtak, és mindannyian szeretettel emlékeznek vissza ezekre az alkalmakra. Az évek folyamán minden őszszel bővült a csapatok száma, egyre többen csatlakoztak a pályázathoz, és mind többen örülhetnek a betlehemezésnek, amely visszahozott egy ma is értéket hordozó üzenetet a múltból.

Csatlakozásunkkor egyetlen szatmári iskola vett részt a játékban, ma már húsz fölött van a csapatok száma. Egyházi közösségek is csatlakoztak a felhívásra, és nagyon szép sikereket értek el. Romániából tizenkét megye területén folyik betlehemezés az alapítvány égisze alatt.

Iskolánk, a szatmárnémeti Dr. Vasile Lucaciu Gimnázium igazgatója, Hudák Ildikó teljes mértékben támogatta ezt a nemes célt. Az ő segítsége és támogatása mellett és az általunk – az iskola katolikus és református vallásánarai által – vezetett *Csillagok* csapat munkája eredményeként már az első évben elnyertük „A közép-kelet-európai közös-



ségi kultúra ápolásának és a környezettudatos közösségi élet társadalmi előmozdításának kiváló műhelye 2012” vándorcímet. 2015-ben a cím a szatmárnémeti Aurel Popp Művészeti Líceum Űstökös csapatához került.

Az alapítvány 2013-ban Kecskeméten tartott nemzetközi konferenciát és betlehemes találkozót, melyen szatmári diákokkal és a csapatvezetőkkel vehettünk részt. Nagy élmény volt ez számunkra, mert ez alkalommal a budapesti Parlamentben átvehettük az „Arany fokozatú Székelykapu-díjas Ifjúságnevelő” címet.

Három alkalommal vehettünk részt Brüsszelben az Európa Parlament évnyitó ülésén, ahol Martin Schultz elnök úr irodájában fogadta a „székelykapus” betlehemeseket és az őket kísérő pedagógusokat. A legjobb csapatok képviselőiként kettőnkön kívül Szatmárnémetiből Blatniczki Cecília pedagógus vett részt ezeken az alkalmakon. 2017 januárjában Ferenc pápa fogadja a Vatikánban a magyar betlehemezőket.

Ebben a tanévben is számos csapat vesz részt ezen a pályázaton, sokan lelik örömeiket a hagyomány újraélesztésében. Nagy szeretettel ajánljuk mindenki számára ezt a lehetőséget, amely sok embernek szerez örömet, felelevenítve a betlehemezés hagyományát, gazdagítva ezzel egyházunk és közösségünk életét. A jövőre pályázni kívánók a következő címeken jelentkezhetnek: ibylumi@yahoo.com (Sebesi Ibolya), kallaykarolina@freemail.hu (Kállay Karolina).

Ráduly Réka-Mónika

Sport Poha-Rak, avagy gyors kéz, gyors gondolkodás

Különleges műanyag poharak, amelyek segítségével a hiperaktív Tamáskát, a régóta Lacit cipelő Eszterkét, a mindent és mindenkit elutasító kamasz Norbertet is sikerül életkedvre deríteni. Sőt, sportszerűen energetizálni, és ami ennél is fontosabb: rejtett tantervként alkalmazni akár óvodában vagy éppen iskolai keretek között a Speed Stacks feliratú színes poharakat. E kinézetükben egyszerű, de „mélységükben” igencsak nagyszerű poharak támogatására lehetnek azoknak a pedagógusoknak, akik a funkcionális integráció felé töreksenek.

A Sport Poha-Rak nemzetközi népszerűségnek örvendő sport és készségfejlesztő játék 35 éve alakult ki az Egyesült Államokban egy fizioterapeuta ötletéből, Bob Fox testnevelő tanár továbbfejlesztésével. Ma a világ több mint 42 országának 40 ezer iskolájában és intézményében használják a szellemi és fizikai edzettség fokozására.



Forrás: <https://ofalls.wordpress.com/2011/11/30/parent-update-november-30-2011/>

A Romániai Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete októberben – immár másodjára a *rAkadémia* program kapcsán – továbbképzést szervezett Kolozsváron, a Báthory István Elméleti Líceum tornatermében. A képzést Kovács Gábor testnevelő tanár, a Gordons Sport Kft. magyarországi ügyvezetői igazgatója vezette. Az oktatás elején Kovács Gábor ismertette a program kialakulásának történetét. Magyarországon 2011-ben vezették be, és sportként, valamint az oktatásban jól használható, élményszerű módszerként is népszerű lett. Ahogyan a kolozsvári képzés résztvevői is megtapasztalták, a program korosztálytól, különböző készségek, képességek meglététől függetlenül hatékonyan alkalmazható. Egyénileg és csoportosan is jól működő módszer. Célja a speciális műanyag poharak minél rövidebb idő alatt megadott sorrendbe és rendszerbe rakása.

A digitális világ korában élő gyerekeket egyre nehezebben értjük meg, és – ebből adódóan – mind nehezebben tudunk érdekes feladatokat adni nekik. Pedagógusi küldetésünk és célunk mégis az, hogy az általunk tanított gyerekekből kreatív és önálló embereket neveljünk.

A Speed Stacks nevű poharakkal, illetve a különböző sorozatokkal való foglalkozások mindkét kéz váltott használatát kéri, ilyen módon az agy féltekéinek folyamatos kapcsolata fejlődik, a középvonat keresztezésével pedig új kapcsolatok alakulnak ki az agysejtek között. Fejlődik a koncentrációs készség, az emlékezet, a szem-kéz koordináció, valamint a jobb és bal agyfélteke aktivizálása, a kétoldalúság kialakítása is befolyásolható. Kiválóan alkalmazható tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek esetében is, hiszen minden olyan terület képzését biztosítja, amelyek elmaradást mutatnak a tanulásban akadályozott gyerekeknél.

Az említettek mellett személyiségfejlesztő programként is felfogható. A gyerekek megtapasztalhatják a gyakorlás által beért gyümölcs ízét, sőt a beérés folyamatát is érethetik. Amolyan láncreakciónak is nevezhetnénk a poharak által beindított, játékos keretek között történő készségek fejlesztését. Minél gyorsabb és mozgásában kifejtettebb

a technika, annál lendületesebb a kognitív képességek, azaz a megismerő funkciók (figyelem, érzékelés-észlelés, emlékezet, gondolkodási funkciók) fejlődése is. Ahogyan azt mi is átélhettük, a képzés elején egy három gúlból álló piramist is nehéz volt el-



készíteni, de a végére volt, aki már a tízes gúla építésével volt elfoglalva. Különféle variációkat, sorozatokat lehet kirakni a poharakból. Három fajta sorozat van, az egyszerűtől a bonyolultig, továbbá hármass, hatos és tízes gúlából lehet építeni. Mindezek építése az említett funkciók beindítását és fejlesztését segíti. A hatékony és maradandó tanulás egyik legfontosabb feltétele, hogy minél több érzékszervet vonjunk be az elsajátítási folyamatba. E program és eszközei által, mind az öt érzékszervünk bekapcsolódik, és egy komplex észrevétlen fejlesztés megy végbe.

Azt is megtapasztalhattuk, hogy a pár színes műanyag pohárral való közös játéknak erős csapatépítő hatása van. Ilyen módon nagyszerű lehetőség arra is, hogy gyerekeinkből közösségben gondolkodó, motivált fiatalokat neveljünk. – A képzés közepétől magunk is megtapasztaltuk, hogy az elért eredmények a többre, jobbra ösztönöztek, akár magunkkal, akár párban vagy csapatban versenyeztünk.

A képzést követően a poharakat meg lehetett vásárolni, s azóta is „működésben” vannak. Hol az iskolában Tamáska, Eszter, Norbi vagy társai által, hol pedig saját lakásunk konyhaasztalán, kis családom tagjai által...

Reformáció és iskolakultúra

(Referátum a debreceni Bajkó Mátyás-emlékülésen)

Vocem prego – így kérnek szólást a Presestől a miskolci egyetemi szakestélyeken, ahol az egykori selmeci diákszokásokat ma is elevenen gyakorolják. Ez a tiszt-ség ugyan nem szerepel Bajkó Mátyás alapművében (a protestáns diákélet tanulmányozói számára mondhatni kis „sola scripturában”, a *Kollégiumi iskolakultúránk* című 1976-ban megjelent könyvében). S hát nem szerepel az Etalon szerepe sem, akinek az a dolga, hogy az elnök felszólítására időnként elmondjon egy nyelvtörőt, s ha nem akad el a nehéz szövegben, akkor még teletölthetők a poharak, de ha az Etalon nyelve már nem szolgál jól (véltetően hasonlóképp a többi jókedvű diák állapotához), akkor az elnök véget vet az italozásnak. De a kollégiumi létben kialakult szerepkörök mindegyikéről – mint az iskolakultúra részeiről, ma így mondanánk a „tanulói részvétel” szerepköreiről – gazdagon informálódhatunk az említett kötetből (seniortól a contrascribán, az oeconomuson, collegán, vigilen, apparitoron át a calefactorig). Megerősítem: Bajkó Mátyás életműve, kollégiumkutatásai a hazai neveléstörténetben a Fináczy utáni nemzedék meghatározó eleme (tán Mészáros Istvánnal osztozik e poszton). S ha Bajkó életművében a neveléstörténet és a komparatiztika egybefonódását értékeli az utókor, akkor kötelességem jelezni, hogy a Bajkó utáni korszak jeles kutató személyisége, Ugrai János – Karády Viktor nyomán – a történeti szociológiát ötvözi a klasszikus neveléstörténeti diskurzussal fontos kollégiumtörténeti munkáiban. De írásomban ama bizonyos, „igazi” Sola Scripturáról kívánok szólni. A Bajkó-életműre emlékezéstől nem idegen, hogy a reformáció 500. évfordulójának előestéjén ebben az összefüggésben helyezzük el a „protestáns iskolakultúrát”. (Ismételten megjegyezve: az „iskolakultúra” szó Bajkó remek leleménye, az ő terminusa él ma folyóiratcímként, de az iskoláról szóló komplex gondolkodás kiindulópontjaként is. Soha nagyobb elégtétel az utókortól: egy terminus technikus, mely folyamatos része marad a szaktudományi diskurzusnak.)

Miben látom a reformáció pedagógiai, nevelésügyi üzenetét? Ezt próbálom sorba venni. Először is az *evilági létben* való helytállás normája (mely valóban kopernikusi fordulat az egyén küldetéséről alkotott gondolkodásmódban a siralomvölgy-felfogást követően; a Teremtővel alakítható közvetlen – mondhatni a *mediátorokat* kiiktató viszony; párbeszéd lehetősége, mely a felelősség-etika, számunkra az *erkölcsi nevelés* szempontjából jelenthetett újat (gondoljunk csak Ady versére, *A Sión hegy alatt* címűre); a Szentírás olvasásának kötelessége és lehetősége – természetesen a modern nemzeti irodalmi anyanyelvek kialakulása. S ezzel szorosan összefüggően Apáczaival szólva: az „iskolák felettébb szükséges volta”. Ugyanakkor az sem közömbös, hogy a *mindenkinek*

szükséges és lehetséges iskola gondolata jelent meg a reformációval. Ezt az oktatáspolitikailag végsőkéig demokratikus normát alapvetően Comeniustól ismerjük és hagyományozzuk. Az Isten előtti egyenlőségből következő iskolakép és a hozzá tartozó, általános eredményt ígérő didaktika szorosan idetartozik. Mindehhez pedig alkalmas *iskolakultúra* kívántatik. Nos, ez az iskolakultúra valósult meg a protestáns kollégiumokban. Melynek lényege – puritán szigoros legendás derűje mellett – ama bizonyos Apáczai-mondatban rejtezik: „tanulók és tanárok rendezett társulása”. Mint ismeretes, e kollégiumokban nem volt éles választóvonal tanár és diák között. A fent leírt szerepek felelősséghez, a részvétel élményéhez juttatták a diákokat (miközben a szó szoros értelmében játszva elsajátították a minta, a Római Köztársaság tisztviselőinek szerepeit is). De legalább ennyire fontos, a *ko légium* (együtt tanulás) fogalomból adódóan az együttélés egy fedél alatt, az akadémista diákok tanári szerepköre, a professzorokkal (s Jókai *A nagyenyedi két fűzfá* írásából tudjuk, hogy a professzor urak leánykaival is) való szorosabb együttélés lehetősége. A diákelet más elemei is részei ennek az iskolakultúrának. Az emlegetett selmeci-miskolci hagyomány is, egy másik Jókai-kötetből (*És mégis mozog a föld*) ismert csittvári krónika története is idetartozik. S idetartozik mindaz, amit a korán jött reformpedagógustól, Csokonai Vitéz Mihálytól tanulhatunk – a drámapedagógia elődjeként számon tartható diákszínjátszástól a nevezetes *nagyerdei pipázást* kis túlzással az erdei iskola archetípusának tekinthetjük. S bár funkciójáról megoszlanak az álláspontok, a patoki Pántzél vármegyét (Kövy professzor innovációját, a *projekt-módszer* előzményeként tekinthetjük. (Bajkó a *politikai szocializáció* részeként tartja számon – erre hajlok magam is –, Ugrai a *jogi oktatás* hatékony módszerének.) S a folytatás? A Szemere Bertalan nevével fémjelzett Nándor megye? Az *iskola-köztársaságok* egyik előképe? Sok okunk van tehát figyelni a jeles évfordulóra.

Franz Kett pedagógiájára épített képzés Csíkszeredában

Több mint ötven pedagógus vett részt azon a valláspedagógiai képzésen, amely november 11–13. között zajlott a csíkszeredai Szent Imre ifjúsági házban. A program egy szélesebb ívű, a németországi Franz Kett által kidolgozott egységes értelmemorientált valláspedagógia hazai népszerűsítését célzó projekt része. A főszervező *Nemes István*, a nagyváradai Posticum Keresztény Kulturális Központ programigazgatója munkájának köszönhetően fél évente lesz hasonló képzés az erdélyi, illetve a partiumi – főként római katolikus – hittanárok részére. A program jól szolgálja a hitoktatás spirituális alapú megújítását, amit a hazai és a külföldi szakemberek is elsőrendű fontosságúnak tartanak. Hasonlóan gondolkodik a kérdésről a csíkszeredai képzés főelőadója, a csehországi *dr. Tomas Cyril Havel* (a Franz Kett-féle pedagógia terjesztésével foglalkozó németországi Kett intézet igazgatóhelyettese) és munkatársnője, *dr. Eva Muronova* is. A *beteljesedett idő – úton karácsony felé* című program keretében vezetett foglalkozások mindegyike a karácsonyi ünnepkör mélyebb megélésére (és megéltetésére) mutatott kitűnő példát.

A közismerten padlóképeket használó pedagógia az életfolyamatok tudatosítását szolgálja, de túlmegy az értelmi szintű recepción, a szív „értelmességét” célozza meg. Martin Buber szemléletét követve központi helyet biztosít a személyiségformálásban nélkülözhetetlen minőségi én-te kapcsolat számára. A belső és külső világ egységes szemlélete, valamint a kapcsolatokban való lét értékelése és ennek tudatosítása megnyitja a szívet azon intuíciók és belátások számára, amelyek lehetővé teszik egy mélyebb jelenlét megsejtését, és önmagunknak mint abszolút, feltétlen szeretettől való körülfogottnak és hordozottnak a megélését. – Mindezek a szempontok hangsúlyosan tapasztalhatók voltak a két nap folyamán feldolgozott témák (*Szent Márton legendája, Szent Miklós legendája, Advent – a szív ideje, Az adventi koszorú, Az angyali üdvözlét, Mária és Erzsébet*) esetében is, hiszen a Kett-féle képzések nem az elmélet elmondására, hanem az élmények megtapasztaltatására helyezik a hangsúlyt. Ezek a megélések aztán megosztásra kerültek, s így a résztvevők bizonyosságot nyertek a Franz Kett által kidolgozott „út” hitelességéről és mélységéről.

A programnak román résztvevői is voltak (mások mellett *Mihai Roca*, a jászvásári egyházmegye plébániai hitoktatásért felelős lelkipásztora), de jelen voltak a Kett-pedagógia magyar nyelvterületen való népszerűsítésében partneri kapcsolatot vállaló pécsi kollégák (köztük *Sipos Edit*, a Pécsi Hittudományi Főiskola katekétika és szakmódszertan tanára) is. Ilyen módon a csíkszeredai két nap a cseh-román-magyar együttműködésnek is szép példája volt.

RMPSz – Jubileum

„A múltat tiszteld a jelenben, s tartsd a jövőnek.”

Vörösmarty Mihály

Idén a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megalakulásának 25. évfordulóját ünnepeljük. 1991. december 14-én a sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégium dísztermében pedagógusok, megyei küldöttek állapodtak meg e szakmai érdekvédelmi szervezet megalakításában.

Szövetségünk élettörténetére – megalakulásától napjainkig – a folyamatos építkezés jellemző. Kiépítettük szervezetünket, területi módszertani központjainkat, székhelyeinket, programjainkat, tevékenységünket –, amelyeket azóta is fejlesztünk, bővítünk.

Megalakulásunk évfordulóját követően több programunk fennállásának, létezésének évfordulóját is ünnepelhetjük a közeljövőben.

Jövőre lesz 25 éves a *Bolyai Nyári Akadémia*, amely az idők folyamán a Kárpát-medence egyik legnagyobb magyar pedagógusfórumává nőtte ki magát. Intézményesítése, rendszeres megszervezése és irányítása révén értük el, hogy a Kárpát-medencei magyar nyelvű pedagógus-továbbképzési rendszerbe integrálódjunk.

Szintén jövőben ünnepeljük szakmai-módszertani folyóiratunk, a *Magiszter* megalakulását, 15. évfolyamának a kiadását is. Folyóiratunk ez időszakban több száz pedagógus kolléga számára biztosított publikálási lehetőséget, és több ezres azoknak a táborra, akik a lapot olvasva gyarapították ismereteiket az oktatás, a tanítás módszerei, újdonságai terén.

Az évfordulók – főként a kerek évfordulók – szövetségünk életében kiemelkedően fontosak. Alkalmat kínálnak a visszatekintésre, az eltelt idő megvalósításainak a számbavételére, értékelésére, a hiányosságok elemzésére és korrigálására. Ugyanakkor a jövőkép, a jövőterv újragondolására, aktualizálására is.

Szeretettel köszöntjük évfordulóink alkalmából a *Magiszter* folyóirat megrendelőit, hűséges olvasóit! Köszönjük, hogy velünk voltak az elmúlt időszakban, és kérjük, maradjanak velünk a továbbiakban is, legyenek a segítségünkre abban, hogy még több pedagógus, oktató, diák számára kínálhassunk tanulási, fejlődési, megmutakozási lehetőséget.

Szerzők

Asztalos Veronka Örsike, Codău
Annamária, Farkas Boglárka, Nagy Egon
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar
Irodalomtudományi Intézet, egyetemi
hallgatók

Boda Székedi Eszter
Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Bugja Boglárka
Gábor Áron Szakközépiskola, Hófehérke
Napköziotthon, Szentegyháza

Fazekas Anna
Excenter Kutatóközpont, Budapest

Gergely Andrea
Idegennyelv-oktató, Kolozsvár

Gergely Erika Magdolna
Hársfaillat Óvoda, Kolozsvár

Katona Enikő Edith
Sarmasági 1-es sz. Szakképző Líceum,
Sarmaság

Kállai Karolina
Dr. Vasile Lucaciú Gimnázium,
Szatmárnémeti
Gellért Sándor Általános Iskola, Mikola

Kelemen Éva
Molnár Józsiás Általános Iskola,
Kézdivásárhely

Kovács Réka
VÉDEM Egyesület, Marosvásárhely

Nagy Ádám
Selye János Egyetem, Neveléstudományi
Tanszék, Komárom
Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét

Novák Károly István
Benedek Elek Pedagógiai Líceum,
Székelyudvarhely

Orbán Gyöngyi
BBTE, Bölcsészettudományi Kar, Magyar
Irodalomtudományi Intézet

Ozsváth Judit
BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok
Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika
Intézet, Kolozsvár

Porkoláb Andrea Beáta
Manpel Napközi Otthon, Marosvásárhely

Ráduly Réka-Mónika
Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális
Iskolája, Kolozsvár

Sebesi Ibolya
Dr. Vasile Lucaciú Gimnázium, Bălcescu–
Petőfi Gimnázium, Szatmárnémeti

Sorbán Angella
Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem,
Kutatásszervezési Osztály, Kolozsvár

Szabó Katalin
Molnár Józsiás Általános Iskola,
Kézdivásárhely

Szekeres Márta
Petőfi Sándor Általános Iskola,
Kézdivásárhely

Trencsényi László
ELTE, Budapest

Trella Várhelyi Gyopár
VÉDEM Egyesület, Marosvásárhely

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős szerkesztő: Hajdú Áron igazgató