

## Az oktatási mező és játékosai

„Mert nehéz sértetlenül elhaladni azoknak tömör sorfala közt, akik az egyik oldalon túl sok szabadságot, a másikon viszont túl sok autoritást követelnek.”  
(Hobbes)

*E dolgozat két pedagógiai antinómia, illetve egy kettős dialektikájú probléma körüljárására vállalkozik. A pedagógiai tevékenységet kommunikatív folyamatként felfogva, annak két szereplője a tanár (közlő, feladó) és a diák (befogadó) – mindketten potenciálisan kettős aspektussal rendelkeznek.*

A tanítás alapja, az arisztotelészi kérdés –, hogy tudniillik lehetséges és legitím-e az emberről szóló tudás –, mindig csak valamiféle koncepció keretén belül releváns. *Pierre Bourdieu* „mező-elmélete” alkalmas elemző keretként. Bourdieu a mező-fogalmát kezdetben kifejezetten oktatási mezőként használta a hetvenes évek előtt, később megszűnt az ilyesfajta privilegizáló-szűkített értelme. Mi itt most csupán a „keret” kölcsönözzük tőle, hogy a pedagógiai folyamat mint kommunikációs aktus két szereplőjének „mezőpozícióját” megfelelően árnyalhassuk.

A vázolni kívánt dialektika első (azaz-hogy egyik – mivel a köztük zajló aktus kölcsönös) tagja, a tanár, pedagógiai attitűdjét tekintve egy két, igen szélsőséges végpontú skálán mozog. Ez a már említett két dichotómia (antinómia) közül az első: a tanár hagyományos értelemben (és ismétlem: igen szélsőséges értelemben) vagy áttetsző médiumként („transzparensként”) vagy karizmatikus autoritásként (példaképként) jelenik meg a tanítványokhoz való viszonyában. Vagy az elsajátítandó ismeretek „személytelen” közvetítője, vagy egoista-(ön)személyközpontú, a „laikusokkal” (diákjaival) és a katedráról leszó „dogmakinyilatkoztatásról” van szó – bár a két attitűd bármelyik szerepbe beleilleszhető. Létezik tehát egy pozitív, illetve negatív (pejoratív) értelemben vett

1. jellegűen > (pozitív értelemben vett) közvetítő, és

2. (pozitív értelemben vett) közvetítő > jellegűen, valamint

3. túlhangsúlyozott > (pozitív értelemben vett) karizmatikus, és

4. (pozitív értelemben vett) karizmatikus > túlhangsúlyozott négyes reláció együttes.

A dialektika másik tagja a tanítvány, akihez második dichotómiánk tartozik: a diák, aki vagy mint az objektiváció tárgya, vagy mint szubjektum („végső, megformált állapotában”) individuum jelenik meg. Ez utóbbi individuum is megtart valamit alárendelt (szubjektív) aspektusából – azaz ez a dichotómia (antinómia) is relatív értékekkel bír. A tanítvány tanulmányai során különféle vizsgarendszereken megy keresztül, „[a] vizsga pedig az a technológia, amellyel a hatalom (...) az objektiváció mechanizmusába kényszeríti bele” (*Michel Foucault*). Ennek nyilvánvaló hátrányai mellett megvannak az előnyei is: lehetővé válik az egyének leírása, összehasonlítása – természetesen büntetése, sőt az uniformizáció is. Vázlatosan ezek azok a premisszák, melyekre Bourdieu mezőelméletét raszterként feszítjük ki.

Bourdieu elméletének alapjait tekintve (miszerint a mezőnek mint ágensei és intézményei „csatamezejének” megvan a saját (mező)specifikus tőkéje, melyen belül – az állandó küzdelem ellenére – objektív cinkosság uralkodik, és melynek tétje az „alárendelt” ágensek „uralkodóvá” válása, más szóval minél nagyobb mennyiségű tőke begyűjtése), *Pokol Béla* összefoglaló tanulmányait használtam fel.

Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.

A társadalom mint mező játékosokat termel ki önmaga számára – ugyanígy az oktatási mező is. Az oktatás játékként felfogva a mező ágensei (a tanár és a diák) közt objektív cinkosság jön létre. Ez az a pont, amely a „hagyományos értelemben vett” nevelést a közös munkától elválasztja. Az osztályterem mint mező tétje (célja) – mint fent említettem – az „alárendelt” (subjecta) ágensek „uralkodóvá” tétele, azaz a tudás elsajátításán és bizonyos vizsgák letételén keresztül kellő mennyiségű kulturális tőke birtokosává lenni, „bensővé” válni a mezőn belül. Ez az egyetlen olyan típusú mező, mely(b)en a szokásossal éppen ellentétes az „uralkodók” (a tanárok), a tőke (tudás, kompetencia stb.) birtokosainak célja: nem az „alávetettek” kirekesztése, hanem ellenkezőleg: „kasztjukba” beemelése. Így bizonyos értelemben – a „külső” mezőkön való helytállásra felkészítő funkcióját tekintve – az oktatási mező egyfajta „metamezőként” működik. Ez a bensővé válás okozza azt, hogy még a szubverzív szellem – Bourdieu-vel szólva, a mező uralkodóinak szemszögéből „eretnek” – tanítványok is

tisztában vannak (az objektív cinkosság révén) a közös játékszabályokkal, azokat (az alapokat) többnyire nem érintik. Ez nem is céljuk. Ha a diák felismeri, hogy a tárgy történet elsajátítása fontos számára (hiszen csak így, belülről, kompetensként képes „átstrukturálni” az intézményt), a megfelelő pedagógiai érzékkel (szintén mezőspecifikus kompetencia!) rendelkező tanár képes előnyére fordítani ezt az igényt, tehát képes a diákat motiválni.

Az oktatásnak voluntáris (akarati) interakciós aktusként – szükségképpen ezen „akarati” aspektusa mellett az „önkéntest” is tartalmaznia kell – mind a tanárt, mind a diákat tekintve. Ez az a tengely, mely körül az egyrészt „transzparens” tanár-engedelmes diák, másrészt a domináns tanár-kezelhetetlen tanítvány szélsőséges modellje forognak.

A húszas évek – bizonyos értelemben máig hatással bíró – projektje, *Helen Parkhurst* Dalton-terve volt az egyik első, a fenti értelemben véve, „voluntáris” pedagógiai kísérlet. A tanár és diák közti együttműködés a laboratóriumi módszerben gyümölcsözőnek

bizonyult: a tanár itt már nem az autoritatív, mindentudó-tekintélyelv figura, mint a hagyományos iskolai tradícióban. Itt már leginkább olyasmi, amit „moderátornak” nevezhetnénk, olyan személy, aki mintegy munkatársként ügyeli-korrigálja az önállóan dolgozó diákok munkáját. Az, hogy nem a tanár dolgozik a gyerek helyett, több tekintetben is forradalmilag hat. Az oktatási folyamat így, mivel látni a célját, felkelti és ébren tartja a tanulói érdeklődést. A pusztá feladatok helyett nagyobb hangsúlyt kap a feladatokhoz kapcsolódó társa-

---

*Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.*

---

dalmi tapasztalás; az izolált tananyagrészek helyett – a Dalton-tervről szólva kissé anakronisztikus kifejezéssel – „interdiszciplináris” tanterv jön létre a különféle tárgyak „részleges egyezéseivel” (lásd fentebb!) lázongó magatartását. A „beavatottság” érzését megélő diákság munkabíró képessége nő, így fokozatosan terhelhető – persze az egyéni képességekhez, tempóhoz mérten (melyet a módszerből fakadó individualizálódás folytán a jó tanár optimálisan meg tud ítélni, egyénenként). A feladattervek és teljesítménylapok nem csak a diák számára segítenek a feladatok átállásában, valamint az időbeosztás megtervezésében, hanem a tanár számára is hasznosak: általuk még adminisztrálhatóbbá, összehasonlíthatóbbá, s ha kell, büntethetőbbé (Lásd Foucault fentebb!) válik a diák, elkerülve viszont az uniformizálás veszélyét.

A módszer egyik jelszava, az együttműködés részben erre a (tanár–diák) viszonyra utal, részben a diákok közti kooperációra – mely felelősségre szoktat, közösségi életre nevel. A Dalton-terv tehát, mint Parkhurst írja, az egyéni és társadalmi tapasztalatot próbálja meg bevinni az iskola fa-

lai közé. Ez a még ma sem általánosan megvalósultnak mondható szándék azt a jogos vágyat szorgalmazza, mely az iskolát visszahelyezné abba a közegbe, melyben mint intézmény létrejött, és melytől szemmel láthatólag elválasztott. Egy ilyesféle, nem dogmatikusan alkalmazott, tudatosan a tanulói hatékonyságot célzó módszer (természetesen a Dalton laboratóriumi tervek hibáit elkerülve) képes lehet visszanyerni azt az érdeklődést (érdeket) az oktatásban mező „játékosai” számára, mellyel már valóban játékosává válnak – nem pedig, mint Bourdieu koncepciója feltételezi, harcossá.

### Irodalom

BOURDIEU, PIERRE: *Sociology in Question*. SAGE Publications, London – New Delhi, 1993.

BOURDIEU, PIERRE: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Bp., 1978.

FOUCAULT, MICHEL: *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat, Bp., 1990.

PARKHURST, HELEN: *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

POKOL BÉLA: *Bourdieu elméletének alapkategóriái. A társadalmi mező fogalma*. In: Elméleti szociológia, Miskolc, 1995. 2. sz.

**Garai Zolt**

## Tehetségnevelés: a család szerepe és kapcsolata az iskolával

*Ma is keveset tudunk arról, hogy a családi hatások milyen mechanizmussal, milyen utakon fejtik ki hatásukat. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy rendkívül nehéz és hosszadalmas lenne tudományos és objektív eszközökkel nyomon követni a családi interakciókat, mikrotörténeteket és mindezek lelki lenyomatait, arról már nem is beszélve, hogy az állandó monitorozás módosítaná a család megszokott életrendjét. Ezért maradnak az eddig bevált módszerek: interjúk, kérdőívek, skálák, családrajzok, közvetlen és rövid ideig tartó megfigyelések, esetleg kísérleti helyzetek, irodalmi alkotásokból a családregények, illetve önéletrajzi írások.*

**P**edig a családnak mint primer szocializációs színtérnek a fontosságát minden társadalomtudós (pszichológus, szociológus, irodalmár, történész stb.) elismeri (Bagdy, 1986; Ariés, 1987; Neményi, 1988; Satir, 1994). A szülői háznak, a családi neve-

lésnek meghatározó szerepe van a tehetséges gyerekek fejlődésében is (Albert, 1983; Czeizel, 1997; Davis-Rimm, 1985; Harsányi, 1994 stb.).

A személyiség alakulásának, fejlődésének nyomon követhetlenségét, kifürkészhetet-

lenségét vallja *N. Ginzburg* itáliai esszéíró, akinek a szemében a fejlődés nem más, mint misztérium; tehát nem tudhatjuk pontosan, hogy az ember hogyan fejlődik, hogyan hat rá a környezete, és hogy milyen lehetőségeket ragad meg. Egyetlen lehetőséget lát, mégpedig azt, hogy szeressük a gyermekünket és ebben a meleg elfogadásban (és nem követelésben) és segítségben a gyerekek kell megtalálnia a saját maga számára legkiegítőbb és legmegfelelőbb utat. Így határozza meg a nevelést: „olyan kapcsolat, amit létrehozunk önmagunk és gyermekeink között, egy bizonyos légkör, amelyben az érzéseink, ösztöneink és gondolataink kivirágzanak” (*Ginzburg*, 1985, 98. old.). Mindezek a gondolatok a humanisztikus pszichológia gondolkörébe is jól beilleszthetők.

Azon túl, hogy valóban nehéz meghatározni a fejlődés fontos mozzanatait, mégis szinte mindannyian rendelkezünk arra vonatkozó tapasztalatokkal, hogy milyen alappillérek, építőkövek és nevelési keretek, feltételek kellene a harmonikus fejlődéshez, a képességek kibontakoztatásához. Így születtek meg a tehetséggel kapcsolatban is azok a kívánalmak, amelyek a hatékony nevelés feltételeit foglalják magukban. Harsányi összegző írásában például a következő szükséges feltételeket ajánlja a tehetséges gyerekek neveléséhez: céltudatosságot rugalmas következetességgel, lelki kultúrát, szenzitivitást, empátiát, társadalmi-, érintkezési-, kapcsolatteremtési-, kommunikációs kultúrát, emberséget, mozgékony szellemiséget, nyitottságot, akció- és reagálóképességet, az odafigyelés képességét (Harsányi, 1994, 139. old.).

A család szerepével foglalkozó kutatók persze más-más arányban tulajdonítanak szerepet az öröklődésnek a képességek alakulásában, így van, aki az öröklődés szerepét nagyjából elhanyagolhatónak tartja (például Howe), mások viszont nagy mértékben meghatározónak tartják. A pszichológia örök kérdését (öröklődés avagy környezet) találhatjuk meg a tehetség kérdéssel kapcsolatban is, és az elfogadható álláspont természetesen az, hogy mindkettőnek meghatározó szerepe van. Az egyik (az öröklődés) mindig adott, míg a másik (a nevelés) rajtunk, szülőkön, nevelőkön múlik.

A tehetséges gyerekek képességeinek felszínre hozatalában és fejlesztésében a családnak, a folyamatos és pozitív szülői hatásnak feltétlenül központi szerepe van. Ugyanezt vallják és látják gyakorló pedagógusok, akik a másodlagos szocializációs szinten, az iskolában a családi nevelés hatásait közvetlenül is le tudják mérni. De milyennek kell lennie a családnak, hogy a tehetségpotenciálok megnyilvánulhassanak, láthatóvá, majd kézzel foghatóvá váljanak? Hogyan látják ezt a pedagógusok? Vizsgálatunkban azért választottuk őket, mert munkájuk során különböző képességű és nagyon eltérő családi hatásokkal találkozhatnak, azaz bőséges tapasztalattal rendelkeznek ezzel a kérdéssel kapcsolatban.

### A vizsgálat

Vizsgálatunkban 122 pedagógustól kértünk írásbeli választ két kérdésre:

1. Milyen eszközökkel tudja leginkább elősegíteni a család a tehetség kibontakozását?

A 336 választ 5 nagy és 20 alkategóriába soroltuk be. A válaszok gyakoriságát és százalékos megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

### Az eredmények értelmezése

A szakirodalmi adatokkal egyezően a pedagógusok is a család harmóniáját, érzelmi közvetítő szerepét, a biztatást, az odafigyelést, a gyerek munkája iránti érdeklődést, a közös élményeket tekintik a legfontosabbnak, pontosabban ezen kategóriák valamelyikét a tanárok 99,98%-a fontosnak tartotta. Az általuk adott 336 válaszból 122 válasz esik ezen nagy kategória valamelyikére, ami annyit jelent, hogy válaszaik több, mint egyharmada kerül ezen nagy kategóriaosztályba. Ezen belül is a kiegyensúlyozott, jó családi légkör ugrik ki 54 %-kal, vagyis a tanárok több, mint fele ezt a tényezőt tartja elengedhetetlennek a gyerekek képességeinek kifejlődésében. Ez az egy alkategória (I.1.) egyébként közel egyötödét (19,64%-át) öleli fel a válaszokból összeállított összkategóriának, a három alkategória együttvéve pedig 36,31%-ot (lásd a táblázatot, illetve a kategóriák %-os megoszlását).

Kategóriák	Válasz- gyakoriság	A tanárok %-os megoszlása	A kategóriák %-os megoszlása
<b>I. ÉRZELMI FEJLŐDÉS</b>	122		36,31
1. Harmonikus család (érzelmi háttér, biztonságérzet, nyugodt légkör, jó kapcsolat)	66	54,09	19,64
2. Erzelmi támogatás (támasztás, támogatás, segítség, elismerés, odafigyelés, érdek- lődés a gyerek munkája iránt)	43	35,24	12,80
3. Közös élmények (közös programok, együtt járás)	13	10,65	3,87
<b>II. SZELLEMI FEJLŐDÉS</b>	112		33,31
1. Tanulási feltételek biztosítása, érdeklődés kieltérítése, szűke- sített tevékenység biztosítása	26	21,31	7,73
2. Anyagi támogatás	25	20,49	7,44
3. Könyvek, folyóiratok, szakirod.	13	10,65	3,86
4. Különórák, szakkörök, tanfoly.	12	9,83	3,57
5. Eszközök, tárgyak (pédikúrás számítógép, hangszer)	8	6,55	2,38
6. Kulturális éltettség (színház, hangverseny stb.)	12	9,83	3,57
7. Szülők iskolázottsága	7	5,73	2,09
8. Ingeregettség	9	7,37	2,67
<b>III. KÖZVETÍTŐ SZEREP</b>	49	14,58	
1. Mások elfogadása (tolerancia, hóbortok)	20	16,39	5,96
2. Példaadás, modellek (személyes példák, célbejuttatás élethely)	16	13,11	4,76
3. Értékek átadása (a tudás mint érték, helyes értékrend kialakítása)	9	7,37	2,67
4. Önállóság	4	3,27	1,19
<b>IV. SZOCIALIZÁCIÓS SZÍNTER</b>	29	8,65	
1. Jó kapcsolat a pedagógussal	23	18,85	6,84
2. Iskola, pedagógus tudatos megismerése	6	4,91	1,79
<b>V. TEHETSÉGKIDŐZÁS</b>	24	7,15	
1. Tehetség képességfejlesztése	13	10,65	3,87
2. Tehetség felismerése	7	5,73	2,09
3. Szakember segítség	4	3,27	1,19

1. táblázat

A következő nagy kategória a szellemi fejlődés biztosítása, amelynek 8 alkategóriája van, és ami az összválasztásnak a másik, közel egyharmadát jelenti, a pedagógusok 336 válaszból 112 esik ezen kategóriaosztály valamelyikébe. A kategóriákra kivetített %-os megoszlása 33,31% (lásd a kategóriák %-os megoszlásának táblázatát), ami azt is jelenti, hogy a tanárok közül szinte valamennyien fontosnak tartották valamelyik alkategóriát, vagyis a tehetség kibontakozásához és fejlesztéséhez anyagi támogatásra, eszkö-

zökre (számítógép, hangszer), könyvekre, különórákra, kulturális lehetőségekre (mozi, színház, hangverseny, kiállítás, utazás) is szükség van.

A III. kategória a család közvetítő szerepe, amely 14,58%-os súllyal szerepel a lehetséges kategóriákon belül. Fontos tehát az értékek közvetítése (ezen belül is a tudásnak mint értéknek a közvetítése, a példaadás, a szülői modell, illetve a tehetségnek mint másságnak az elfogadása, tolerálása. Mindezeket 49 ízben tartották lényegesnek (a lehetséges 336 választásból).

Kategóriák	Válaszgyakoriság	A tanulók % -os megoszlása	A kategóriák % -os megoszlása
I. Általános, folyamatos, jó kapcsolat, információcsere, együttműködés	56	45,90	30,61
II. Célok tisztázása, egyeztetése, közös álláspont, azonos követelményrendszer	27	22,13	14,75
III. Munkamegosztás, közös tehervétel, a fejlődés közös értékelése	27	22,13	14,75
IV. Pedagógus tanácsa, szakmai, módszertani segítségnyújtás	18	14,75	9,85
V. Tehetség fejlesztője szerepe	17	13,99	9,30
VI. Tehetség, képesség felismerése	15	12,29	8,20
VII. Szülők anyagi támogatása	5	4,09	2,74
VIII. Támogatás, odafigyelés, elfogadás	5	4,09	2,74
IX. A tanuló megismerése	4	3,27	2,30
X. Közös programok	4	3,27	2,30
XI. Pályaválasztás	3	2,45	1,64
XII. Gyermekszereket	2	1,63	1,11

3. táblázat

A IV. kategória, a másodlagos szocializációs szintérnek a megválasztása 8,65%-ot képvisel, vagyis a szülőnek tehetséges gyermeke érdekében jól meg kell néznie, hogy milyen iskolát, és milyen pedagógust választ, ezen túlmenően pedig törekednie kell jó kapcsolat kialakítására a pedagógussal.

Az V. kategória a tehetségek gondozásával kapcsolatos, azaz a szülőnek fel is kell ismernie, fejlesztenie is kell gyermeke tehetségét, szükség esetén pedig szakember segítségét is igénybe kell vennie. Mindezeket a pedagógusok 24 alkalommal nevezték meg, ami a kategóriák eloszlásában már csak 7,15%-ot jelent, de nagyon fontos, hogy külön hangsúlyt kapott.

I. Érzelmi fejlődés	3	6	, 3	1
II. Szellemi fejlődés	3	3	, 3	1
III. Közvetítő szerep	1	4	, 5	8
IV. Szocializációs szintér	8	, 6	5	
V. Tehetséggondozás	7	, 1	5	

2. táblázat

A kategóriák százalékos megoszlásának áttekintő táblázata

### Család és iskola

A család és iskola kapcsolatát úgyis fel foghatjuk, mint az elsődleges és másodlagos

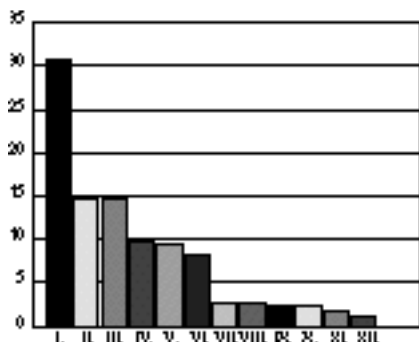
szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Ennek az iskolai életben a pedagógusok óriási szerepet tulajdonítanak, jogosan, hiszen az iskolában hatékonyan oktatni és nevelni csak együttműködve lehet és a tehetséges gyerekek vonatkozásában ez különösen így van.

Ezért vizsgálatunk második kérdése az volt, hogy „Miben tud hatékonyan együttműködni a pedagógus és a szülő a tehetség kibontakoztatásában?” (Ugyanezt a kérdést a másik oldalról – a szülők oldaláról – is érdemes lenne megvizsgálni és összevetni a pedagógusok véleményével, ami további vizsgálati terveik között szerepel.)

Eredmények: a pedagógusok a feltett kérdésre összesen 183 választ adtak, és ezen válaszokból kialakított kategóriák a 3. táblázatban láthatók.

A táblázat adataiból láthatjuk, hogy a pedagógusok a folyamatos kapcsolattartást, információcsere, együttműködést, a dolgok közös megbeszélését, egymás tájékoztatását, a közös beszélgetéseket, a jó kapcsolatot jelölik meg leggyakrabban A lehetséges tizenkét kategóriából ez a kategória 30,61%-os súllyal szerepel, tehát igen hangsúlyos.

Válaszgyakoriság alapján a következő kategóriát (II.) a célok tisztázása, egyeztetése, az azonos követelményrendszer, közös állás-



pont kialakítása képezi 27 szavazattal, vagyis a tanárok több, mint egy ötöde (22,13%-a) adta ezt a választ. Szintén 27-es gyakorisággal következnek a III. kategória, amely a munka megosztását, a közös teherviselést, a problémák közös megoldását, a fejlődés közös értékelését foglalja magában, ezt a nevelők szintén 22,12%-a tartja fontosnak. Viszonylag magas számban (18-an) jelölték be a IV. kategóriát, vagyis azt, hogy a szülő fogadja el a pedagógus tanácsait, szakmai, módszertani segítségnyújtását a tehetséges gyerekre vonatkozóan, ami természetesen nem meglepő, hiszen gyakorló pedagógusokról van szó, akik nyilvánvalóan ezt az együttműködést a saját oldalukról nézik. (Érdekes lehetne ugyanezt a kérdést megnézni a szülők szemszögéből is.) Az V. és VI. kategóriával már az előző kérdéshez kapcsolódóan is találkoztunk, vagyis a tehetséget és képességeket fel kell ismerni, és fejleszteni, ezek összesen 32-szer jelennek meg a 183 válaszhoz viszonyítva. A szülők anyagi támogatása, a támogató, odafigyelő, elfogadó magatartás, a tanulók személyiségének megismerése, közös programokon való részvétel, a pályaválasztás elősegítése, a gyermekek szeretete együttvéve 23 választ eredményezett.

- I. Állandó, folyamatos, jó kapcsolat, információszere, együttműködés (30,61)
- II. Célok tisztázása, egyetértés, közös álláspont, ismeretkövetés/nyújtás (14,75)
- III. Munkamegosztás, teherelviselés, a fejlődés közös értékelése (14,75)
- IV. Pedagógustanácsok, szakmai, módszertani segítségnyújtás (9,82)
- V. Tehetség, képesség, fejlettség (8,30)
- VI. Tehetség, képesség, fejlődés (8,20)
- VII. Szülők anyagi támogatása (2,74)
- VIII. Tanácsok, segítség, elfogadás (2,74)
- IX. A tanulás megismerése (2,20)
- X. Közös programok (2,20)
- XI. Pályaválasztás (1,69)
- XII. Gyermekeset (1,11)

Mindezen kategóriák egymáshoz viszonyított súlyát a következő oszlopdiagramon figyelhetjük meg:

### Irodalom

- ALBERT, R. S.: *Genius and Eminence*. Pergamon Press, Oxford, 1983
- ARIÉS, PHILIPPE: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Bp., 1987
- BAGDY EMŐKE: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Bp., 1986
- CZEIZEL ENDRE: *Sors és tehetség*. Bp., 1997
- DAVIS, G. A.–RIMM, S. B.: *A tehetséges gyermek nevelése a családban*. in: *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 1996
- FREEMAN, J.: *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH, 1991
- GINZBURG, N: *The Little Virtues*. Manchester, England: Carcanet, 1985
- GRANT, B.: *The Place of Achievement in the Life of the Spirit and the Education of Gifted Students*. Roeper Review, Vol. 18, No. 2, 132–134., 1995
- HARSÁNYI ISTVÁN: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetségvédő Társaság, Bp., 1994
- HOWE, M. J. A.: *The Origins of Exceptional Abilities*. Blackwell, UK, 1990
- NEMÉNYI MÁRIA (szerk.): *A család*. Gondolat, Bp., 1988
- SATIR, VIRGINIA: *A család együttélésének művésze*. Bp., 1994

**Bóta Margit**

## Dilemmák és tézisek avagy tézisek a dilemmáról

*A pedagógiának éppen annyira nincs lényege, mint a filozófiának, az irodalomnak vagy a politikának. (1) Mindegyik az, amivé ragyogó eszű emberek éppen formálják őket. Nincsen semmilyen közös mérték, amelynek segítségével eldönthető volna, hogy Comenius, Pestalozzi, Herbart, Dewey és Makarenko közül ki a „valódi pedagógus”. A „pedagógiákat” nem tekinthetjük az „igaz”, a „helyes” pedagógiától való eltérésnek, avagy megvalósulásnak, csak szociológiai „eredményességükről”, „beválásukról” tehetünk bizonyos megállapításokat.*

A jelen „tézisekben” nevelésen azt a teljes intencionált hatás- és tevékenységrendszert, folyamatot értem, amely a különbözőképpen értelmezett személyiségnek (és az intenciók érdekében környezetének), „fejlesztő” jellegű befolyásolását végzi, beleértve az olyan, az „értelem”, a kognitív szféra, avagy még szűkebben a „tudás” „fejlesztésére” irányuló folyamatokat is, amelyek közvetlen céljaikat tekintve mintegy függetleníthetik magukat a személyiség egészére irányuló intencióktól. A nevelés csak az adott kultúrába ágyazottan és egyénhez kötötten létezik. (A „kultúra” fogalmába itt – az egyszerűség kedvéért – azokat a tényezőket, feltételrendszereket is beleértem, amelyeket a „kultúra” és „civilizáció” fogalmainak egyébként jogos szembeállításakor a „civilizáció” fogalma alá sorolhatunk.)

A tézisekben elválasztom egymástól a nevelésfilozófia, a nevelélmélet és a neveléstan fogalmait. A nevelésfilozófia és a nevelélmélet tárgya értelmezésében azonos pusztán a tárgy kezelésének absztrakciós szintjében és ennek a következtében a központba állított, hangsúlyozott összefüggések tekintetében különíthetők el. A nevelélmélet (nevelésfilozófia) értelmezésében olyan a tudományosság igényével fellépő rendszerezett tudás, amely a nevelés általánosítható összefüggéseinek feltárására, leírására, értelmezésére, magyarázatára, ezen összefüggések rendszerezett, koherens kifejtésére törekszik és – akarva, akaratlanul – orientálja a neveléstant. A neveléstan felfogá-

som szerint a nevelés orientálását, a nevelés gyakorlati elveit, feladatait, szabályait, módszereit központba állító előíró jellegű – a tudományok eredményeit is felhasználó – elméleti igényességű program. (A magyar pedagógiai gondolkodásban – a német filozófiai és tudományfilozófiai hatásoknak és a metafizikai jellegű értékelméleti előfeltevéseknek megfelelően – ez az előíró, szabályalkotó logikát követő neveléstan öltötte magára a nevelélmélet mezét is.)

*Dilemma:* Lehetséges-e a fenti értelemben vett nevelélmélet mint tudomány?

*Tézis:* Annyiban mindenképpen lehetséges, amennyire a társadalomra (avagy annak valamely jelenségszférájára, alrendszerére, aspektusára, funkcionális tevékenységnyalábjára) vonatkozó elméletkonstrukciót tudományként interpretálhatjuk.

Az „annyiban” itt, egy olyan – a modern tudományfilozófiában, tudományelméletben nagy erővel rendelkező – korlátozást fejez ki, amely minden társadalomtudományra vonatkoztatható. Ha ezt a korlátozást zárójelbe tesszük, azaz abból indulunk ki, hogy különböző megszorításokkal, de lehetségesek társadalomtudományok, akkor azt állíthatjuk, hogy lehetséges nevelélmélet is. Másképpen: ha nem hisszük, hogy a nevelélmélet az „igaz és hamis” értékduáljában kifejeződő kemény feltételeknek megfelelően tudomány, hanem csak azt feltételezzük, hogy a tudományosság funkcionális-módszertani kritériumait követve a nevelélmélet képes „tudományosan” feltárni, leírni, magyarázni stb. azt, amit nevelésként defi-

niáltunk, akkor azt mondhatjuk, hogy lehetséges tudományos nevelésemélet. Pontosabban: mivel a „tudományosság” mindig paradigmatis (eltérő előfeltevései, módszerei stb. következtében eltérő elméleti konstrukciókban rögzít), tudományos igényű neveléseméletek lehetségesek.

Ezek a neveléseméletek szükségképpen történeti-összehasonlító elméletek, mert a nevelés (amit tudományos igénnyel tárnak fel stb.) csak, mint paradigmatis (eltérő nevelési valóságok szinkron, vagy egymásba átcusúzó, egymást követő rendszereiként létezik. Azaz: a neveléseméletek (tudományos paradigmák) neveléseket (gyakorlati paradigmákat) próbálnak feltárni, elemezni stb.

Példaként: A „modern nevelés elmélete” mint tudomány nem létezik (létezhet), mert – ha a „modern” fogalmát korszakként értelmezzük, ezen a korszakon belül egymást paradigmatisan tagadó „nevelési rendszereket” is találunk;

– ha a „modern” fogalmát bármely kritérium(ok) mentén definiálva használjuk, egyfelől máris elméleti paradigmát alkotunk a „tudományossághoz”, és így egy más definíciójú „modern” fogalommal dolgozó nevelésemélet másképp fogja „elmesélni” a „modern nevelést”; másfelől, mivel a „modern” (bármely definíciót alkalmazunk) maga is csak „kultúrába ágyazottan” létezik, a „modern” különböző nevelési paradigmákat és – amint ez az alábbiakból világossá válik – különböző neveléstanokat produkál;

– a „modern”-re vonatkoztatva univerzálisnak és univerzalizálásában tudományos értelemben „igaznak” tekintett nevelésemélet létezését a tudományosságon belüli paradigmatis különbségek is kizárják.

A „modern nevelés elmélete” a tudományos igényű neveléseméletek számára valójában csak az így vagy úgy értelmezett „modernhez” köthető nevelési és neveléstan paradigmák feltárását, elemzését stb. jelentheti. Egyszerűen: ahogy több(sok) nevelésemélet létezik, több(sok) elméletünk van a „modern nevelésről” is.

*Dilemma:* Lehetséges-e a neveléstan mint tudomány?

*Tézis:* A neveléstan nem lehet tudomány, legfeljebb törekedhet arra, hogy – igen el-

térő módon értelmezve – tudományosan is megalapozza önmagát (vagy ennek látszatát keltse).

A neveléstan (azaz: a nevelés „megcsinálására” vonatkozó orientáló, szabályalkotó stb.) elmélet szükségképpen normatív megalapozást kíván. A nevelés természetéből fakadón ez a megalapozás nem történhet a tudományra jellemző, az „igaz és hamis” értékek alapján, sőt a tudomány funkcionális, módszertani elvei is csak kiegészítő, alárendelt szerepet játszanak. Ezt az állítást a valóságban létező és igen eltérő „tudományos” (hivatkozási) alapokkal rendelkező pedagógiai (neveléstan) paradigmák léte már önmagában is bizonyítani látszik. A neveléstan ugyanis nem „tudományosságának” mértéke, hanem a fenti értelemben vett nevelés befolyásolásában való hatékonysága legitimizálja. (Fontos, mégis alárendelt kérdés, hogy ebben az elfogadtásban milyen szerepet játszhat a „tudományosságra” való hivatkozás.)

Az okokat magában a nevelés természetében kell keresnünk. A nevelés – éppen a kultúrába ágyazottsága miatt – „legitimizációs-függő” folyamat, tevékenység, történés. Azt ugyanis, hogy egy adott nevelés milyen „minőségű”, az elvárásoknak való megfelelés dönti el. Azaz a nevelés – ahogy *N. Luhmann* mondja – a „jobban” és „rosszabbul” értékduál mentén legitimizálódik. A nevelés eme jellegzetességét az alkotmányos és értékpluralizmus talaján álló társadalmak tették világossá, de ez a jellegzetesség a nevelés attribútuma, és – bár „letakarva” – a homogenizálásra törekvő társadalmi berendezkedésekben is jelen volt és van.

A nevelés egyénhez kötöttsége következtében végső soron ez a legitimizáció is egyénhez kötött. A nevelés alapvető, vezérlő normája a „megfelelés”. (Ezt a normát fejezi ki a napjainkban divatos minőségbiztosítási elméletekben hangsúlyozott „minőség=megfelelés” összefüggés is.)

A „megfelelést” a nevelés esetében is egy igen bonyolult, feszültségekkel terhes érdek- és értékrendszer motiválja, illetve igazolja. Ezért mondhatjuk, hogy a nevelés értékközvetítő, értékrealizáló, sőt értékteremtő folyamat. Ebben a bonyolult mezőben

legalább öt (mások is, de itt most elégséges ezekre hivatkozni) eltérő természetű norma játszik különösen fontos szerepet:

- az erkölcsi normák, amelyek a „jó–rossz” értékduál mentén;
- a jogi normák, amelyek az „igazságos–igazságtalan” értékpár alapján;
- a tudományos normák, amelyek az „igaz–hamis” értékek feszültségében;
- a technológiai normák, amelyek a folyamatra vonatkoztatott „hatékony–nem hatékony” skáláján;
- a gazdaságossági normák, amelyek a „megéri (gazdaságos) – nem éri meg (gazdaságtalan)”, avagy a fiskális jellegű „drága–olcsó” értékek mentén;
- intencionálják, orientálják, szervezik és értékelik a nevelés „megfelelését”.

A neveléstanok (s ez az egyes szerzők esetében éppúgy kimutatható, mint a neveléstani tipologizálások kritériumait illetően) valójában olyan – sok esetben a tudományosság funkcionális kritériumait is kielégíteni kívánó – orientációs és cselekvési programok, amelyek – eltérő determinációt tulajdonítva – a fenti normáknak megfelelő követendő szabályokat, eljárásokat adnak a nevelés számára. (Természetesen a „tudományos megalapozottság”, vagy az egy adott értékrendszernek való megfelelés (lásd: például liberális, szocialista, konzervatív), növelheti vagy éppenséggel csökkentheti az egyes „tanok” elfogadási esélyeit az adott normafajtát központba állító társadalmi csoportok esetében. Így például a tudományos „körök” elsősorban a tudomány normái, a világnézetileg alapozott etikai normákra épülő társadalomelméletekhez kötődő „körök” az etikai normák mentén legitimizálják a „megfelelést”). A neveléstanoknak tehát eltérő jellegű és egymással csak nehezen összeegyeztethető normák alapján kell pedagógiai normáikat megfogalmazniuk. A neveléstanok között jelentős különbségeket fedezhetünk fel a tekintetben is, hogy melyik norma dominanciája jellemzi. Azt azonban kizárhatjuk, hogy egy, csak a tudomány normái mentén konstruált neveléstan (ez lenne tiszta tudomány+technológia modell) akárcsak minimális elfogadottságra, minimális megfelelésre is számítsen. (Egy „tisz-

tán” a tudományos normákra szerveződő neveléstan „megfelelését” már egy a személyiségjogokra, de akár az „ízlésre” hivatkozó „ez nekem nem jó” ítélet is kizárhatja). A különböző normáknak történő megfelelés szükségszerűsége az egyik oka annak, hogy a neveléstanok eklektikusan használják a tudományt (a különböző tudományos paradigmákat és a különböző tudományok konkrét eredményeit) saját úgymond tudományos alapozásukhoz.

A fentebb említett normáknak az elméletképzésben megjelenő „harcát” jól nyomon követhetjük abban a vitában, amely a gyermeki jogokat központba állító neveléstan(ok) és az etikai alapozású tekintélyelvű pedagógiai paradigma képviselői között zajlik. Az etikai normákat (az esetek többségében a transzcendens forrású erkölcsi normákat) központba állító pedagógia számára a gyermeki jogokat (ezen keresztül az alanyáltalánosságot és általános kötelezőségeit képviselő jogi normákat) hangsúlyozó pedagógia egyenesen antipedagógiaként jelenik meg, hiszen e pedagógiákban a jogi normák alárendelhetők az etikai alapozású pedagógiai normáknak. (A diák jogai például a pedagógiaiilag értékelt „magatartáshoz” köttetnek, ami a jogi normák szempontjából képtelenség.)

Ha valaki a „jó” nevelésről folytatott vitákat azzal kívánja lezárni, hogy „a neveléstudomány és a pszichológia már feltárta a jó nevelés törvényszerűségeit” (ha nem is ezen a kategorikus módon, de lényegében -lehetőségeként állítva – ezt a tételt hirdeti a szcientista neveléstudományi paradigma), az több szempontból is egy mitikus történetet summázó állítással kísér meg legitimizálni egy adott (egyébként lehetséges) neveléstan felfogást. A mitikus elbeszélés egyik feltételezése, hogy létezik a neveléstudomány és a pszichológia. A neveléstudomány, illetve a pszichológia elméleti kérdéseiben némileg tájékozott szakember azonban tudja, hogy legfeljebb neveléstudományok, illetve pszichológiák léteznek. Az első kérdés, tehát: melyik neveléstudományi, illetve pszichológiai tudományos paradigmára kell gondolnunk? A nagy reményekkel kecsgetető állítás másik rejtett premisszája: a tudomány(ok) és a neveléstan – hogy most

a neveléstan(ok) és a tényleges gyakorlat(ok) közötti összefüggésről ne is beszéljünk – között közvetlen és egyértelmű kapcsolat létezik, azaz: a neveléstan (és ebből a nevelés teendői, folyamatai) deriválható a tudomány(ok)ból. Közismert azonban, hogy ez még a legszigorúbban vett műszaki folyamatok esetén sincs így. Ugyanazon tudományos felismeréshez eltérő technológiai folyamatok rendelkeznek és ezek eltérő eredményességet fognak mutatni az eredményességhez kapcsolódó kritériumok alapján. Ha ezen általános ellenvetéstől el is tekintenénk, nem tehetjük ezt, azzal a pragmatikus értelemben igazolt tudással, hogy a neveléstanok igen eltérő módon és igen csak eklektikusan kapcsolódnak (használják fel) az egyes tudományokhoz (és ezen belül az egyes paradigmákhoz). A neveléstanok például azt a pszichológiát (paradigmát) használják fel, amely az általa értékékként felfogott eredmény megvalósításához konformnak tűnik. Sőt, az egyes neveléstanok több pszichológiai paradigmából válogatják saját „igazolásukat”. Az így létrejövő „tudományos” alapozás aligha elégséges ahhoz, hogy a „jó” nevelést legitimizálja. A fenti állítás azonban azt is feltételezi, hogy a neveléstan(ok) legitimizációja egyetlen értékduál, a „tudományos–nem tudományos „(keményebben: az „igaz–hamis”) mentén zajlik. Ezt a feltételezést is el kell azonban vetnünk. Minden elemzés az mutatja, hogy a neveléstanokat erőteljesen meghatározzák a tudományoktól, a tudományosságtól független világnézeti, ideológiai, gazdasági, politikai, makro- és mikro-

szintű szociális és kulturális tényezők, illetve az ilyen jellegű hitek, ítéletek és előítéletek, hagyományok, ideák, vágyak.

*Dilemma:* Paradigmaváltás a pedagógiában: új paradigma, avagy paradigmák sokasága.

*Tézis:* A paradigmaváltás a pedagógia esetében sem egy új (a most érvényes, a most igaz) paradigma megjelenését, hanem a „régit” (de alakuló) és az „új” paradigmák kakofóniáját jelenti.

A szakirodalomban fellelhető tipológiai kísérletek alapján is könnyen belátható, hogy a pedagógiai paradigmák csak igen áttételesen kötődnek a tudományok eredményeihez. Azok a rejtett feltételezések, hogy a tudományok alapján megtalálható az „igaz” pedagógia, amely mintegy felváltja az elavult paradigmá(ka)t és egyetemes érvényűsége alapján megszünteti a most tapasztalható „elbizonytalanodást” (amely egyébként csak számunkra, az egyetlen „igaz” pedagógia világához szokott szakemberek számára szokatlan), már tudományelméletileg is képtelenség. Az a jelenségkör, amit akár globalizá-

---

*A „modern gondolkodás”  
az autonóm emberi ész  
univerzalizálásának hitére épült.  
A „modernitás” másik alapeszméje a  
társadalmi haladás szükségszerű  
volta, míg a harmadik általános  
feltételezés szerint a világ akkor lesz  
az ember számára jobb, „emberibb”,  
ha az emberiség  
a tudományra alapozza  
tevékenységét, létezését. A pedagógiai  
nézeteket is összekötötte a  
„felvilágosult, racionális, a haladás  
iránt elkötelezett ember” eszményébe  
és megvalósíthatóságába vetett hit.  
A nevelés lényege, értelme, mibenléte –  
bár a konkrét definíciók viták tárgyai  
voltak – megkérdőjelezhetetlennek  
tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti  
eszméknek megfelelő embert.*

---

ciónak, akár posztmodernnek, akár a „történelem végének” nevezünk, nem azt jelenti (nem is jelentheti), hogy a „nemzeti” pedagógiákat (ilyenek egyébként eddig is csak elnevezésükben léteztek) felváltja a globális paradigma, avagy, hogy a „modern nevelés neveléstanát” a „posztmodern nevelés neveléstanára” cserélhetjük. Ellenkezőleg: a neveléstanok még bonyolultabb, összetettebb legitimizációs mezőbe kerülnek, a megfeleléstüket biztosító különböző normák nyalábokba rendezése még nehe-

zebbé válik, és egy pluralista társadalomban szükségszerűen együtt élnek az egymást (egyik vagy másik norma mentén) kizáró neveléstanok, általánosabb értelemben: pedagógiák.

A neveléstudomány, a neveléstan területén megjelenő összeegyeztethetetlen sokféleség nem az e területen dolgozó gondolkodók, tudósok, kutatók „hibája”, nem a kutatók „csinálják” e „zürzavart”. Az elmélet, a programok helyzete pusztán megjeleníti azokat a változásokat, amelyek a 19. század vége, a 20. sz. fordulója óta bekövetkeztek.

A „modern gondolkodás” az autonóm emberi ész univerzalitásának hitére épült. A „modernitás” másik alapeszméje a társadalmi haladás szükségszerű volta, míg a harmadik általános feltételezés szerint a világ akkor lesz az ember számára jobb, „emberibb”, ha az emberiség a tudományra alapozza tevékenységét, létezését. A pedagógiai nézeteket is összekötötte a „felvilágosult, racionális, a haladás iránt elkötelezett ember” eszményébe és megvalósíthatóságába vetett hit. A nevelés lényege, értelme, mibenléte – bár a konkrét definíciók viták tárgyai voltak – megkérdőjelezhetetlennek tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti eszméknek megfelelő embert.

A 20. század második felére azonban a „modernség” eme eszmerendszere elbizonytalanodott. A világ történései megkérdőjelezték a haladás elkerülhetetlenségébe, a tudomány mindenhatóságába, az ember „jobbá válásába” és az „igazi emberi természet” létrehozható nevelésbe vetett hitet. A posztmodern gondolkodás (avagy: napjaink tudományossága) kimutatván – az így vagy úgy elképzelt – „univerzális emberi természet” tételezésének haszontalanságát, használhatatlanságát, érvénytelenségét, a modern pedagógia (nevelésfilozófia, neveléstudomány, neveléstudomány) magabiztonságát is felszámolja. Ha a nevelésnek nincs valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású etalonja az emberről, akkor mindaz, amit a nevelésről, a „mire” és „hogyan” kérdéséről gondolunk, tudunk, vélünk, maga is helyi értékű (kulturához, nyelvhez, tradícióhoz, a szubjektumhoz kötött), véletlenszerű, esetleges „elbeszélés”.

Ha az „ember” nem valamilyen értékes vagy értéktelen természettel, eleve létező tulajdonságokkal rendelkező „létezés”, hanem csak valami, ami csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen „igazi” célja, „igazi” módja. A nevelés nem az általában vett fejletlenebbtől a fejlettebb, a „rossztól” a „jóhoz” történő haladás, hanem különböző – az emberről alkotott különböző felfogásokhoz, eszményekhez, tudományos paradigmákhoz, metodológiai elméleti konstrukciókhoz is kapcsolódó – adaptációs stratégiák formálódását, megfogalmazását, a személyes tudás alakulását segítő eszköz, média. Ahogy maga a nevelés igen eltérő célokat követve, igen eltérő módon és struktúrákban létezik – s a mai plurális társadalmakban már nem is létezhet másként – úgy nem létezhet egységes, közös tan a nevelésről. Az ezredforduló posztmodern világában a neveléstanok valamiféle szintézis útján történő egységesítése ugyanúgy elképzelhetetlen, mint bármely más társadalmi tevékenység önreflexióját illetően. A pedagógia sokkal inkább új paradigmák megjelenése és a régi paradigmák átalakuló továbbélésének képét mutatja. Mintsem valamiféle új átfogó szintézis megjelenését.

Ami a hazai pedagógiai gondolkodást illeti – úgy látom – még jelen van (mind konzervatív, mind pedig szocialista értékmezőbe ágyazva) a metafizikailag – az objektív igazság és az örök emberi természet hitére alapozott, „nagyregénybe” vetett bízalom, de ami valójában létezik, az csak „kis elbeszélések” még antológiává sem rendezett halmaza. Ez utóbbi talán lehetséges és értelmes feladat.

## Jegyzet

- (1) A „Mesterek és tanítványok” Fórum a neveléstudományról c. konferenciára (Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Miskolc, 1999. május 15.) készített anyag némileg bővített és javított változata.  
(2) Vö.: R. Rorty gondolatával. Professzionális filozófia, transzcendentalista kultúra. In: A filozófus az amerikai életben. Tanulmányi Kiadó, 1995. 189. old.

Mihály Ottó

## A művészetpedagógia filozófiája

*Friedrich Schiller 200 évvel ezelőtt írt tanulmánya Levelek az ember esztétikai neveléséről (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795) magától értetődő elavultsága ellenére még ma is az egyik legmeggyőzőbb írás az esztétikumnak a kultúrában és a nevelésben betöltött kiemelkedő szerepéről. Ami a Levelekben meggyőző, az nem elsősorban az ember – a korabeli kontextusnak megfelelően egy üdv-történet részeként felfogott – nevelésére vagyis emancipációjára tett túlságosan is jóhiszemű javaslata, hiszen ezt ma már a nevelésesség kockázata nélkül senki sem vállalhatná magára; az effajta nagyszabású vállalkozások hitele éppúgy oda lett, mint ahogy a tiszta esztétikum mítosza is megkérdőjeleződött. Figyelemre méltó azonban Schiller azon érvelése, amelynek középpontjában az esztétikai élmény és a személyiség – valamint ezen keresztül a társadalom – harmonikus kibontakoztatása áll.*

**E**bben a tekintetben a Levelek a művészetpedagógia egyik fontos kordokumentuma, amely a személyiségfejlődés és az esztétikai tapasztalat összetartozását hirdeti és amellet érvel, hogy a „szép lélek” belső harmóniájának megvalósulása – ahogy ezt a sokat mondó kifejezés sugallja is – nem történhet esztétikai élmények nélkül.

Mindazonáltal Schiller műve szándéka szerint nem neveléseméleti értekezés, mutatja ezt az is, hogy nem konkrét pedagógiai kérdésekre keresi a választ és nem is a korabeli neveléseméletek nyelvén szólal meg; nyelvezete és terminológiája a modernitás e szakaszában felvirágzó esztétikai diskurzushoz tartozik.

A szépről szóló elmélkedések sorában a Levelek Schiller harmadik írása. Ezeket a tanulmányokat Schiller nem annyira költő, mint inkább drámaíró mivoltában írta annak a koncepciózus alkotásmódnak megfelelően, amely a szépet mint művészeti, ezen belül pedig mindenekelőtt mint a színházművészetben megnyilvánuló szépet értelmezi. Schiller írása ezért nemcsak a közönségnek és a témában érintett tudományterületeknek szól, hanem saját egyéniségének művészi és lelki megformálásában is szerepet játszik. Goethe is megjegyzi például visszaemlékezéseiben, hogy Schillernek mindenről, amit végzett, elmélkednie kellett, ezért nem

tudott lemondani arról, hogy terveiről nagyon sokat beszéljen. (1)

A Levelek üzenete tehát igen összetett, de abban a kísérletünkben, hogy az írásból a nevelésemélet számára is hasznot húzzunk, mégsem úgy kell eljárunk, hogy elkülönítjük azt, ami esztétikai vonatkozású attól, ami „tisztán” pedagógiai. Hiú vállalkozás lenne ez már csak azért is, mert végeredményben mind a pedagógia, mind az esztétika függő – és amint a későbbiekben utalunk rá, a 20. század filozófiai gondolkodásában igen erősen összefüggő – diszciplína. Míg az előbbit erősen befolyásolja az a személyiségtelmezés, amely alapjául szolgál, addig az utóbbi nem lehet meg meghatározott ismeretelmélet nélkül. De nem ajánlatos merev elkülönítésük azért sem, mert a Levelek éppen a kettő összjátékának fontosságát emeli ki.

Az eredetileg a dán trónörökösöz – egy hároméves ösztöndíjért járó hála jeléül – írt levelek kiinduló feltételezése az ember és fejlődésének ellentétekkel teli kapcsolata. Schiller elképzelése szerint az ember természeti lényként a természeti állam alattvalója, ez fékezi természetes jellemét, önző és erőszakos voltát. A természeti állam azonban a morális fejlődés magasabb fokán lévő ember számára károsan korlátozó hatalom, amely akadályozza kiteljesedését a szabadság elérésében. Ebben az esetben az

emancipált embernek és az emancipált népnek erkölcsi joga van arra, hogy a természeti államot átalakítsa. Elítélően nyilatkozik a szerző a francia forradalomról: a forradalom morális erő híján eleve kudarcra ítélt kísérlet volt a természeti állapotból való kiemelkedésre, a társadalom az önzés, hitetlenség és féktelen haszonvágy tekintetében még mélyebbre süllyedt.

Schiller a forradalom sikertelenségéért mindenekelőtt a szegmentálódó kultúrát teszi felelőssé, amelynek az alsó néposztályok különösen ki- szolgáltatottak. A tudományos specializációban, a tudományok közti határok élesedésében, egy átláthatatlanabb államgépezet megjelenésében a részek elkülönülésének megszilárdulását látja. A változások az egyes ember és a nép számára belső harmóniájának, a totális személyiség lehetőségének elvesztését jelentik. Mivel Schiller gondolkodásában az individuális alapozza meg az általánost, a politikai viszonyok csak akkor változtathatóak meg radikálisan, ha a harmónia előbb az ember számára adott. Az embernek meg kell tanulni a harmóniát, esztétikai nevelésre van szüksége. Az a kijelentés, hogy az esztétika az egyéni és társadalmi szabadság lehetőségalapjaként szolgál, tulajdonképpen az esztétikumnak azt az egzisztenciálisan meghatározó szerepét vetíti elénk, amely később radikális formában *Nietzsche* filozófiájában bontakozik ki és amely a „művészet posztmodern hermeneutikai ontológiája felé” mutat. (2) Schiller a modern szubjektum elidegenedésére kínált gyógy módja azonban utópia marad, többek között azért, mert az esztétikum és elsősorban a

*a modern egzisztenciát és tudást érintő válságjeleket Schiller már az ezerhétszázados évek végén érezte.*

*A széttagolódás mai szélsőséges állapotában lezajlott a tudás és a személyiség nem kognitív dimenzióinak különválása, sőt, komputerezált korunkban szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, hogy – Jean-François Lyotard-t idézem – „a tudás a tudóhoz képest teljesen külsővé válik”. „Egyre inkább rombadól az a régi alapelv, hogy a tudás elsajátítása elválaszthatatlan az elmének és magának a személynek kiművelésétől (Bildung).*

szép fogalma nem olyan stabil és sebezhetetlen, hogy alkalmas lenne a megváltás feladatára. A szép transzcendenciája ugyanúgy esendő, mint a szubjektumé.

Schiller korábbi esztétikai tanulmányai- ban is a szépben rejlő erő kérdését állítja a középpontba, de a *Levelek létrejöttében* nemcsak saját művei szolgálnak előzményként. *Kant* megállapításai adják az indítást akkor, amikor e potencia mibenlétét keresi. „Az ítélőerő kritikájá”-ban tárgyalt fényes analitikájához igen hasonlóan, mégis a romantikus esztétikák meggyőződését sejtető hangsúlyeltolódásokkal érvel amellet, hogy az igazi művészet a szép élményével a fantáziában megjelenő lehetőséget és az ész által képviselt szükségszerűt a szabad, önmagát alakítani képes ember ideáljának megfelelően köti össze. Mindez a társadalom számára is üdvös, hiszen így az egyén képességeit mindig a társadalom érdekeivel összhangban bontakoztatja ki. A művészet teszi így lehetővé a felvilágosodás szellemének megfelelő, a „Bildung” fogalma ál-

tal kifejezett érzelmi-szellemi-erkölcsi képzést, amely egyben népképzés is. A kiválóság szimbólumaitól övezve az ember fokozatosan emancipálódik, a művészet pedig győzedelmeskedik a természet felett. Ezt az utópisztikus állapotot Schiller esztétikainak nevezi, amely az egyes ember fejlődésére levetítve a természeti kötöttségektől való megszabadulást és a természet erkölcsi meghaladását jelenti.

Cáfolhatatlan, hogy a szerző az egységes perszonalításban egy olyan transzcendenciát gondol el, amely alól a modern természet- és társadalomtudományok mára

már kihúzták a talajt. A fentiekből viszont az is kiderül, hogy a modern egzisztenciát és tudást érintő válságjeleket Schiller már az ezerhétszázados évek végén érezte. A széttagolódás mai szélsőséges állapotában lezajlott a tudás és a személyiség nem kognitív dimenzióinak különválása, sőt, kompjuterizált korunkban szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, hogy – Jean-François Lyotard-t idézem – „a tudás a tudóhoz képest teljesen külsővé válik”. „Egyre inkább romba dől az a régi alapelv, hogy a tudás elsajátítása elválaszthatatlan az elmének és magának a személynek kiművelésétől (Bildung). A tudás előállítóinak és használóinak viszonya az általuk előállított tudáshoz egyre inkább olyan formát ölt, mint amelyet az árutermelők és a fogyasztók viszonya az általuk termelt és fogyasztott javakhoz már magára öltött – azaz értékformát.” [MI1] (3)

Az, hogy Schiller az esztétikumot teszi meg a személyiség fejlődésének kiinduló pontjává, visszavezethető a szépnékre arra a tipológiájára, amit egy szintén a szépnékre szentelt művében, az úgynevezett 'Kalliaslevelek'-ben részletez. Schiller elképzelése egy Kanttal való vitára ad alkalmat: Kanttól eltérően jóval többre értékeli a statikus, elméleti szépnél a dinamikus, ezzel a választásával az emberi egzisztencia eredendő veszélyeztetettségét, törekénységét veszi számba, ugyanakkor a személyiségnek azt a dimenzióját is érzékelteti, amely a bennünk lévő, a túlerővel is szembe szegülő akarat révén erkölcsi biztonságot nyújt. Schiller szerint a szép dolog elsődlegesen függőségünket mutatja meg, másodlagosan pedig azt, hogy szabadok vagyunk. A dinamikus szép erősebben hat az érzékekre, mint az elméleti szép, a félelmetes magával ragadóbb, mint a végtelen. Mennyivel szebb a háborgó tenger, mint a nyugodt vízfelület látványa. A nagyszerű, amikor az ember erején felül teljesítve legyőzi a természetet, elmarad a bukást vállaló hős önfeláldozással szemben. Az esztétikai tehát út a morálhoz és az etikához, hiszen a szép forma tapasztalatában jut osztályrészül az embernek az, hogy az időtől független létezőként érezze át integritását a társadalommal és az emberiséggel.

A kultúra legfontosabb feladata a Levelek szerint az, hogy biztosítsa a szép forma hatását, ami az embert eltávolítja a pusztán fizikai egzisztenciaként felfogott valóságtól. Schiller az érzelmek és az értelem szintézisét gondolja el a művészi élményben, hiszen azt írja, hogy a szép hatása nem közvetlen, kizárólag az indulatokra és érzelmekre apelláló tanítás, hanem egy szenvedélyektől mentes állapot: a valóságtól való eltávolodás, játék.

A játéknak ez a nagyon eredeti felfogása kivételes antropológiai érzékenységgel tükröz és kivételes jelentőséggel bír a művészetpedagógia számára is. A jelekkel való játékból keletkező szép teremti meg azt a helyet, amelyben elfér még egy darab szabadságillúzió. Ide kapcsolódik *Heller Ágnes* megjegyzése 'A szép fogalmá'-ban „Csak ez (a játék) végezheti el a finomítás munkáját, mivel nem kényszerít.... A játék a boldogsághoz kapcsolódik. Nem abban az értelemben, amit az üdvösség jelent, hanem a negatív szabadság tapasztalatának értelmében, hogy az ember kötelezettségek nélkül él jól.” Majd hozzáteszi: „Feltéve, hogy mindegyiket komolyan, vágyainktól vezérelve megvalósítjuk, elérjük a boldogságot.” (4)

A játék a 20. század egyik központi fogalma, s mint általában az egy-egy korszakra jellemző kulcsszavak, nem egyértelmű kifejezés. Bár korábban szinte kizárólag csak pozitív kontextusokban jelent meg, az utóbbi években szaporodnak a negatív konnotációk. A játék tevékenysége fokozatosan veszít értékéből. Az úgynevezett posztindusztriális társadalmakban megjelenő posztmodern kultúra kritikáiban a játék többnyire a sokféleség mindenben eluralkodó lehetőségét, egyfajta eklektikus, fogyasztói szabadságot jelent. Alain Finkielkraut *A gondolkodás veresége* című könyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy a játék a fiatalos kultúra nem is annyira ártalmatlan divatja. A mai játékoság a gyermeki és a fiatalos tulajdonságok erősítésével kiszolgáltat az állam helyébe lépő irányíthatatlannak látszó fogyasztói logikának. Az egyre szélesebb körben ható azonosulás azzal, ami könnyed (könnyű, gyermeki) gyerekes, nem a játékban lévő felhőtlen

szabadsághoz, hanem egy infantilis befolyásolhatósághoz kapcsolódik. Az a kultúra, amelyben az öregesnek vélt klasszikus, főként verbális kultúra egyre inkább háttérbe szorul a könnyeden fiatalos, elsősorban a zenére, a könnyűzenére alapuló kultúrával szemben, nem hagy helyet a fejlődés semmiféle projekciójának. „Az egyre tökéletesebb felhasználói tudás és az egyre változatosabb fogyasztás folyamatában eltűnik az a képesség, amellyel az ifjúság a világról tiszta fogalmakat szokott alkotni.” Erre később sem kapnak lehetőséget, hiszen „minden felnőttpraktika arra irányul, hogy – a fiatalok színvonalára helyezkedvén – leszoktassa magát az intellektuális tevékenységről.” (5) A művészetpedagógia feladata ezért nem csak az, hogy esztétikai értékeket közvetítsen, hanem az is, hogy – a schilleri cél értelmében – kísérletet tegyen arra, hogy az esztétikumából származó erőt hasznosítsa és fenntartsa a játék kreativitását és a nevelésben betöltött pozitív szerepét.

Heller Ágnes írja idézett művében a ‘Levelek’-ről: „Schiller művének egyik legfontosabb eleme..., hogy elsőként látta meg az egyik legvégső rémálmot: a szépség nélküli világot. Ezt végiggondolván megrémült. Félelmében mi is osztozunk.” (6)

### Jegyzet

- (1) *Goethe és Schiller levelezése*. Válogatta és az előszót írta Deák Tamás, Kriterion, Bukarest, 1984. 25. old.
- (2) BABETTE E. BABICH: *A művészet posztmodern hermeneutikai ontológiája felé: heideggeri igazság nietzschei stílusban*. In Pompeji 1990/3, 53. old.
- (3) LYOTARD, J-F.: *A posztmodern állapot*. In Habermas, J., Lyotard J-F, Rorty, R.: *A posztmodern állapot*, Századvég, Bp. 1993. 15. old.
- (4) Heller Ágnes: *A szép fogalma*. Osiris, Bp. 1998. 158. old.
- (5) FINKIELKRAUT, A.: *A gondolkodás veresége*. Osiris, Bp. 1996. 162. old.
- (6) Heller, Á.: i.m. 159. old.

Szilvássy Orsolya

## A néphagyomány szerepe a pedagógiai munkában

*Az Óbudai Népzenei Iskolában énektanárként dolgozom tizenhárom éve. Az én helyzetem azért is különleges ebben az iskolában, mert itt csak a magyar népi hangszerek oktatása folyik és természetesen az éneké, illetve a népdalé. Húsz éve vezetem a Vikár Béla népdalkört.*

*Eddigi tanári és művészi pályám során soha nem gondoltam, hogy parancsolója legyek a dalnak, hogy létezhet köztem és a népdal között más viszony, mint a népdal szolgálata. Ez olyan alapállás, amely már hosszú ideje (több mint 30 éve) meghatározza életemet.*

*Évek hosszú során kerestem a választ a népdal hiteles előadói stílusának, megszólaltatásának kérdéseire.*

Az első kérdés természetesen a hogyan volt. Már pályám kezdetén szembekerültem egy-egy paraszt énekes egyéniség – Demse Dávidné, Jánó Anna, Simor F. Józsefné, Szilágyi István – európai esztétikán nevelkedett fül számára furcsa stílusának titkaival. Sokáig nem sikerült ésszel, a hagyományos esztétika fogódzójával megközelíteni ezt a dolgot. Ezért egy időre föl is adtam a reményt, hogy megmagyarázható az a jelenség,

amelyet jó hiteles, tiszta, népdal-népzenei stílusnak nevezünk. Ám ha a tudatos értelmi feltárást fel is adtam egy átmeneti időre, azt éppen a közeledés ösztönös lehetőségeinek kipróbálása miatt tettem. Ennek jegyében kezdtem különösen figyelni az eredeti paraszt énekesek dalolási stílusát. A tőlük szerzett tapasztalataim, megfigyeléseim, a velük töltött napok, beszélgetések, közös éneklések élmé-

nyeit a pedagógiai munkám minden napján fel tudom használni.

„A népdalt nem az iskola teremtette, hanem a falu, a mező. A rögökkel és nehéz sorsral küzdő, de szépre vágyó, életerős nép mindennapjaiból virágozott ki. Ezért volt elválaszthatatlan a nép életétől, közösségi alkalmaitól, ott szólt igazán és természetesen. Nem véletlen, hogy benne tükröződött az élet, amely létrehozta, és közösségi gyakorlatában fenntartotta, éllette” (Barsi Ernő)

Mit is képvisel a hiteles népdaléneklési stílus? A közösséget és az élet nagy élményeit, úgy, ahogyan ebben a kettősségben az

egyén megjelenik, egyszerre feloldva, de a közösség biztonságos világában fel is magasztosulva. A paraszti társadalmakban a stílus a köldökzsinór az egyén és a közösség között. A stílus az adott közösség meghamisíthatatlan egységének a záloga. A stílus ismeretében áll vagy bukik az oda tartozás vagy idegenység. A hiteles stílusban, a hagyományos közösség legjobb energiái születtek állandóan újjá. A stílus hordozta a közösség melegében felnövekvő

és minden ember számára elérhető emberi méltóságot. Így válhatott a stílus egy közösség megismételhetetlen arcának, lelki folyamatosságának zálogává. Innen nézve talán már érthető, hogy mi ígézett meg a hetvenes évek elején, mi csábított el a jó és hiteles népdaléneklési stílus keresésére. Megértettem, hogy a népdal, népzene jó stílusa olyan, mint a szerelem íze. Csak két egyenrangú fél találkozásakor jöhet létre az a magas hőfok, az a fehér izzás, ami egy férfi és egy nő találkozásánál a szerelem: az egyén, az egyéniség és a közösség találkozásánál a kikristályosodott stílus.

---

*A népdal tanítását elképzelhetetlennek tartom néprajzi ismeretek átadása nélkül. Nemcsak nem értjük, de nem is tudjuk szeretni azt, amit nem ismerünk. A mai elgépiesedő világban pedig egyre kevesebb ismerete van a fiatalságnak a nép kultúrájáról, viseletéről, szokásairól. Egy népdalénekesnek is tanulnia és tanulmányoznia kell a nép egész műveltségét és történetét. Ebben is rendkívül fontos szerepet kell betöltenie a pedagógusnak, hogy felébressze tanítványaiban a kíváncsiságot.*

---

Itt merül fel a második kérdés: mi is az egyéniség? Annak felismerése, hogy mi is az a „szerep”, amelyet csak én tudok betölteni azzal, hogy önmagamot őszintén eszméim szolgálatába állítom. Ahogyan nincs két egyforma ember, nincs két egyforma egyéniség sem. Természetesen minden egyéniség érvényesülhet, ha minden erejével a megfelelő stílusban akar maradni, és a legjobbat akarja nyújtani.

Ezért tartom fontosnak, hogy tanítványaim minél több adatközlővel találkozzanak, tőlük hallják, velük együtt „szájból” tanulják a dalokat. Ezért szerveztem meg számukra

közös fedémesi, hollóközi, egyházaskozári, boldogi, kartali, székelyföldi találkozásokat. Többen közülük olyan táborokban jártak itthon és a határon túl, ahol eredeti adatközlőkkel találkozhattak. Együtt figyeltük meg, hogy az eredeti adatközlők eszközként használják a hangjukat a mondánivaló kifejezésére. Nem a hangjukat akarják érvényre juttatni, hanem a dalt. A dal és az előadásmód együvé tartozik. Nem külön-külön „tanulják” a „mit és a ho-

gyant”. Ez a kettő náluk együtt szól a dalban.

Hogyha sok dalt tudnak „szájból” vagy felvételtől tanulni, szinte észrevétlenül szívják magukba a stílust, az vérükké válik. Egy idő után azt lehet észrevenni, hogy minden dalolásnál maguk is alkotnak, és úgy adják elő a dalt, ahogyan érzik: átereszti magukon.

Azok, akik kottából tanulják a dalokat, nem érezhetik a stílust, és így legtöbbször a dallamot is félreértik. A népdal tanulásának három lehetőségét tudom elképzelni: az eredeti adatközlőkkel való együtt éneklés; felvételtől való tanulás; a lejegyzésből, kottából tanulás. A két első „osztály” tapasztala-

tai nélkül a harmadik a legnehezebb. Ezért vagyok elkötelezett híve a szájból vagy felvételről tanulásnak.

A népdal tanítását elképzelhetetlennek tartom néprajzi ismeretek átadása nélkül. Nemcsak nem értjük, de nem is tudjuk szeretni azt, amit nem ismerünk. A mai elgépiesedő világban pedig egyre kevesebb ismerete van a fiatalságnak a nép kultúrájáról, viselkedéséről, szokásairól. Egy népdalénekesnek is tanulnia és tanulmányoznia kell a nép egész műveltségét és történetét. Ebben is rendkívül fontos szerepet kell betöltenie a pedagógusnak, hogy felébressze tanítványaiban a kíváncsiságot. Ilyen kíváncsiság vezetett bennünket 1998 augusztusában a tövisháti Szilágysámszonba, ahol a magyar népszokások közül is egyedülálló karácsonyi népszokást jegyeztünk le.

Tövishát néprajzi tájegység Romániában. Szatmár, Szilágyság és Máramaros találkozáspontjainál terül el, de nagy része Szilágy megyéhez tartozik. Nevét először Ilosvai Selymes Péter említi kusalyi tartózkodása idején, az 1570-es években. A tövisháti falvak nagy része Árpád-kori település. Ha a Váradi regestrumban szerepeltek tövisháti falvak az 1220-as évekből, valószínűsíthető, hogy léteztek mint szabad királyi települések. Ezt az állapotot veszítik el az 1360-as évek elején, amikor Jakcs család királyi adományul kapja Meszesapát monostorát 6 faluval együtt. 1582-ben a Jakcs család kihal, és 1584-ben a Wesselényiek kezére kerül Tövishát. Ami a tövisháti kifejezést illeti, annyi bizonyos, hogy a hát, hátság szavak mint tájegység képzők ismertek a magyar nyelvben. Az előtag jelentheti a búzából ki-gyomlálható tövist. De például a tövisháti ember galagonyavesszőből készült kerítését is töviskerítésnek nevezte. Nagyon sokféle szúrós növény élt és termelt a hepehupas szilágysági dombokon.

A vidék lakossága katolikus volt, erre utalnak műemlék templomai is (Menyő, Hadad, Kusaly). Korán áttértek a református hitre. Az új tanokat Derecskei Demeter, Batizi András terjesztette a vidéken, s olyan sikerrel, hogy Tövishát minden faluja református lett.

Amilyen békésen és szelíden helyezkednek el és férnek meg egymás mellett Tövishát

dombjai és völgyei, úgy alkalmazkodtak hozzá lakói is, szinte egymást segítve a megmaradásért folytatott küzdelemben. Tövishát népe a kezdetektől fogva forrón ragaszkodott szülőföldjéhez, hagyományaihoz, anyanyelvéhez. Semmilyen dülő ellenség vagy diktatúrák sötét árnyéka nem tudta szülőföldjéről elűzni, sem önazonosság-tudatában megrendíteni. Az itt élők fontos emberi jellemzői a szerénység, a gerincesség és az egyenes beszéd. A kimondott szó szent és sérthetetlen. Amint a szót kimondják, azt úgy is értik, nincs mögötte kétértelműség vagy félrevezető fondorlat. Ilyen embernek ismertem meg Szilágysámszonban Szilágyi Feri bácsit, a 72 esztendő parasztembert. Ő mesélte el nekünk a falu szép karácsonyi szokásait.

A szilágysámsoni karácsonyi ünnepi szokások öt napig tartottak. Eredetük homályba vész, az ötvenes évek közepe táján megszűntek az akkori kommunista vezetők hagyományellenes felfogásának következtében. Sámszonban három utca volt: Alszeg, Felszeg, Ilbát. Mindhárom utca rendezett karácsonyi bált a faluban. Ezek között csak annyi különbség volt, hogy Ilbát nem vágott „vágót”, egyebekben minden úgy volt, mint a másik két utcában. Az egész úgy kezdődött, hogy az egy utcabeli legények – a megkonfirmált fiútól a meg nem házassodottig – szüret után a lányfonókban megkérdezték, hogy hányan lesznek „bortöltő” fiúk. Egy nagyobb fiú számolta, s általában 15–20 ifjú legény jött ki, ide csaknem mindenki beszámított, annyira, hogy a cseléd fiúk már úgy egyeztek a gazdával, hogy a „bortöltés” előre ki volt alkudva. Ekkor elosztották egymás között, hogy mennyi bort kell összetölteni, hogy karácsonyra, az ötnapos mulatozásra megmaradjon legalább 500 liter tiszta bor. Ez a fejenként kb. 20–30 liter újbort két-három vasárnap összehordták egy nagyobb fiú apjának a pincéjébe, ahol ott volt az összes legény, az is volt a nevük, hogy bortöltő fiúk. Ezt a bort vasárnaponként megnézegették, karácsony előtt néhány héttel „lehúzták”, hogy tiszta legyen.

Aztán jött a vágóévés. Az egyik pénzesebb fiú apjától kölcsönkérték a 200–300 kilós tinó árát, amellyel legalább egy hónap-

pal előbb el kellett menni a hadadi nagyvá-  
sárra megvenni a vágónak valót. A megvá-  
sárolt tinó farkát 5–6 bortöltő fiú borral  
mosta meg annak jeléül, hogy karácsonyi vá-  
gó lesz belőle. A tinót hazahozták és az  
egyik módosabb fiú apjának az istállójába  
helyezték el. Szénát, abrakot szedtek össze,  
hogy karácsony szombatjáig jól meghíz-  
zon. Aztán jött a zenekar megfogadása.  
A felszegiek legtöbbször Mocsolyáról Var-  
ga Miklós Csillag bandáját, az alszegiek  
Akosról Ferdi Laci, vagy Béltekről Karcsi  
bandáját keresték meg. A banda hat sze-  
mélyből állt: két prí-  
más, két brácsás, cim-  
balmos és bőgős. Ko-  
moly pénzt kellett fi-  
zetni az ötnapos mu-  
zsikálásért.

Ezek után meg kel-  
lett keresni azt a ver-  
selő embert, aki  
megírta a hívogató  
verseket. Minden ut-  
cának megvolt a maga  
verselő embere.  
Négy-öt héttel kará-  
csony előtt vittek ne-  
kik pár liter bort és  
megkérték őket, hogy  
két héten belül írják  
meg a verseket. A hí-  
vogató csapat két  
részből állt, az egyik  
Jézus születéséről és  
a karácsonyról be-  
szélt, a másik pedig

felsorolta, hogy kinek a házában lesz a bál,  
ki a borgazda, kik lesznek a zenészek, mi-  
lyen szépek a lányok, s hogy tudnak táncol-  
ni a menyecskék, s végül, hogy jól töltsék  
meg a bugyellárist, mert ezt a sok mindent  
ki is kell fizetni. Az elkészült verseket azután  
öt pár fiúnak kiosztották és a falu öt utcájá-  
ra karácsony másodnapja hajnalán kiküld-  
ték őket. Hosszú pántlikával feldíszített hí-  
vogató pálca színezte a jól betanult hívoga-  
tó verset. Lassan közeledett a karácsony.  
Néhány héttel előtte meg kellett fogadni két  
szakácsnőt, akik a vágót az ötnapos ünnep-  
re megfőzzék. Aztán gondoskodni kellett a

borgazdáról. Olyan ember kellett, hogy le-  
gyen, aki jó nótás és jókedvű. Ő volt az, aki  
az ünnep alatt kulacsokkal, korsókkal ál-  
landóan az emberek között forgolódott, hogy  
senki ne szomjazzon. Még volt egy gond: a  
Felszezen Laci Mihálynál volt a karácsonyi  
bál. Ehhez kellett egy nagy ház, legalább 30  
négyzetméteres szobával, ahol a hattagú ze-  
nekar és a táncolni akarók mulattak, aztán  
egy másik ház, ahol a férfiak asztal mellett  
daloltak, beszélgettek. A borgazda fizetése  
az volt, hogy minden bortöltő fiú tartozott  
neki vagy egy fél kaszanapszámmal, vagy

egy egész más nap-  
számmal. Ezeket ter-  
mészetesen nyáron  
kellett letölteni, illetve  
amikor a borgazda  
igényelte. A vágót már  
várta a bálháznál egy  
mészáros, aki elkészít-  
tette a húst az ötnapos  
vendégségre, és átad-  
ta a szakácsnőknek.

Délre megérkezett  
a zenekar, és megkez-  
dődött a bor lehoza-  
tala a hegyről. Két ök-  
rös szekeret készítet-  
tek elő, egyiket két  
pár ökörrel a bornak, a  
másikat a muzsiku-  
soknak. A bor lehoza-  
talához már meghív-  
ták a fiatal házas em-  
bereket is, akik segí-  
tettek a hegyen az 500

literes hordó szekérré tételében. Itt már szólt  
a nóta és a zene, aztán indult a csapat: a  
Felszeg az Alszeg felé, az Alszeg a Felszeg  
felé, hadd lássa a falu, hogy a vágóra van mit  
igyon a vendég. Borlehozáskor elől ment a  
lovasszekér, utána a muzsikások, őket pe-  
dig a legények énekléssel kísérték. A falu-  
ba leérve a borgazda az utcán bámészkodó-  
kat megkínálta borral, bemutatva, hogy jó  
bor lesz a bornyúpörköltöz. A délutáni bor-  
lerakásnál újra találkozott az Alszeg a Fel-  
szeggel, most már a zenekaroknak kellett  
megmutatniuk, hogy melyik a jobb. Ekkor  
a primások felmáztak a szekerekre, hogy

---

*A délutáni borlerakásnál újra  
találkozott az Alszeg a Felszeggel, most  
már a zenekaroknak kellett  
megmutatniuk, hogy melyik  
a jobb. Ekkor a primások felmáztak a  
szekerekre,  
hogy hallja a nép, hogy melyik húzza  
jobban. Csillag,  
az alszegieké, vagy Karcsi,  
a felszegieké. A borhozás azzal ért véget,  
hogy a bort betették  
a bálház pincéjébe, és átadták  
a borosgazdának, majd a zenészek  
sokáig szórakoztatták  
a bortöltő legényeket. Végre eljött  
karácsony hajnala, amikor  
a bortöltő legények elmentek egymást  
felkántálni, természetesen a zenészekkel  
együtt.*

---

hallja a nép, hogy melyik húzza jobban. Csillag, az alszegieké, vagy Karcsi, a felszegieké. A borhozás azzal ért véget, hogy a bort betették a bálház pincéjébe, és átadták a borosgazdának, majd a zenészek sokáig szórakoztatták a bortöltő legényeket. Végre eljött karácsony hajnala, amikor a bortöltő legények elmentek egymást felkántálni, természetesen a zenészekkel együtt. A református énekes könyv 99. éneke a „Szívünk vígsággal ma bétölt” kezdetű kánta: Szívünk vígsággal ma bétölt, / Mert ígéret szerént felkölt / Istenfélők számára. / Az igazság fényes napja, / Új Testamentomnak papja. / Eljött, kit sok szent vára. / Csillag, villag (!), ragyog már lám, / Melyet Bálám láta régen; / Fénylik, mint szép nap az égen.

Sámsonban csodálatos a karácsony hajnala, akkor is, most is, kicsik és nagyok együtt köszöntötték az Úr Jézus születését. A varázst az adta az egésznek, hogy minden csoport más-más énekkel kántált. A karácsonyi bál az ebéd után kezdődött és éjfélig tartott. A muzsikások 20–25 percig játszottak, utána volt egy 10–15 perces szünet. A bortöltő legények kötelessége volt mindenkit megtáncoltatni, nehogy valamelyik mellőzött lány vagy menyecske megsértődjön. Karácsony másnapja azzal kezdődött, hogy hajnalban mindhárom utca elindította a hívogatóját, akiknek az volt a feladatuk, hogy minden ház lakóját meghívják a bálba. A hívogatók díszre a hívogató pálcá volt, amelyre a lányok 18–20 hosszú pántlikát kötöttek. Ezzel a hívogató pálcával kéretöztek be a házba, maguk elé állították, rátették a kalapjukat, úgy mondták el a hívogató verset. A hívogatásnak a délelőtti templomozásra be kellett fejeződnie, és a háromszor öt pár hívogató a hívogató pálcával bevonult a templomba, pálcájukat a kis kar elé állították ki. Gyönyörűséges látvány volt az a 30 szebbnél szebb pántlikával feldíszített pálcá. A szokott időben aztán újra megkezdődött a bál, a legények berakták az asztalokat és mindenki leülhetett, hogy egy kiadós bornyúpörköltet elfogyasszon. A gazdaasszonyok felszolgáltak, a boros gazda is járt körbe a kulacsokkal, a zenészek meg húzták. Étellel, itallal ellátva mindenki jó han-

gulatban kezdhetette a táncot. Ilyenformán négy vacsorát kapott mindenki első, másod- és harmadnapon és apró péntek estéjén. A bál természetesen csak a felnőtteknek szólt konfirmálástól fölfelé. A gyerekek részére is tartottak egy félnapos bált, ami aprószentek napján délelőtt kezdődött, és délután 3 óráig tartott. Akkor ők is kaptak egy jó ebédet, és ezzel az apró szentek hazamentek, hogy estére jöhessenek a felnőttek s még egy végső vacsora után mindenki fizessen az ötnapos karácsonyi bálért. A fizetés úgy volt, hogy a bálházba bevitték egy kisebb asztalt, négy-öt nagyobb fiú apja azt körbeülte, és mindenki odament, hogy fizessen az ötnapos bálért, vacsoráért. Ebből a pénzből fizették ki a zenészeket és a vágót. Ha még maradt egy kevéske pénz, azt a legények elosztották egymás között. Így ért véget az ötnapos karácsonyi bál Szilágy-sámsonban december 29-én hajnalban.

A hagyományos szokások életszabályozó szerepe megszűnt, de én hiszek a népdal, a népzene és a tánc megtartó, személyiséget építő erejében. Az emberi hitel, a hitelesség visszaszerzése a 21. században is mindnyájunk nagy vállalkozása lehet. E hitelesség megteremtéséhez nem ismerek jobb iskolát, mint a népdal hiteles előadását. Ez az, ami eddig is a közösségről hozott nekünk a 20. században már-már elfelejtett híreket. Híreket arról, hogy a népdal stílusában egy hiteles stílus utáni törekvésben az ember, az egyén ébren tarthatja, megőrizheti, csiszolhatja lényé különleges, közösségi rendeltetését. Éppen ezért én a tanári munkámban a népdal és a népzene stílusának nem a múlttá merevített arcához, hanem a jövőjéhez szeretnék közelíteni. Úgy érzem, ezen az utamon kísérnek, utat mutatnak a Magyar Ilonák s a balladás, jázminos, nagykendős asszonyok.

## Irodalom

Bogdánd '98. Művelődési Minisztérium Szatmár Megyei Művelődési Felügyelőség, Szilágysomlyó Tövisháti napok. Tövisháti Kulturális Társaság, Szilágycseh, 1998.

Szilágysági magyar népzene. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.

*Budai Ilona*

## Ének-szóval

*Ez az írás Berecz András, jeles népdalénekesnek könyvéről szól. Ismerjük a szerző korábbi nyilatkozataiból, hírül is adtuk annak idején: Berecz adatokat gyűjt a népdaléneklés esztétikájáról – maguktól a népdalok eredeti előadóitól. Úgy vélte akkor, hogy a hagyományörző népdalénekesekben nem csupán tehetségük munkál, hanem egy sajátos esztétikai öntudat, tudatosság is.*

N ehéz dolog lehet könyvet írni a dalolásról. Arról az önfeledt, kicsattanó–magába hulló lélekállapotról, melynek formája a dal, viselete az éneklés. És szűk meghatározása az, hogy a művészet része. Miközben elcsodálkozom Berecz Andrásnak már-már népmesébe illő bátorságán, hirtelen két magyarázatot is találok vállalkozására: elsősül a tapasztalatát, hiszen a mezőt-hegyet járó étellel, barátkozással, tudakozással telt évek bokornyai ismerethez juttatták őt. Meg kellett írni, le kellett rajzolni a megismert madár röptét. A tapasztalatot emlegettem. De hát a vállalkozás másik magyarázata maga a tapasztalatlanság. Berecz András nem törődik azzal, hogy úri huncutság, legfeljebb komoly hiábavalóság a könyv manapság! Ő könyvet ír s kiadót keres!

Én három ajándékot kaptam a „Bú hozza, kedv hordozza” című könyvtől. Az első, hogy megérthettem: mennyire szertartásos, tehát kultúrában élő a népi énekes, és hogy dalolásának szabályai, fortélyai ésszerű rendbe szedhetők. Berecz András olyasmit tett, amit a legmagasabb polcra tesznek a filozófusok: metatudományt művelt. Vagyis a tudásról való tudást alkotta meg, amit közönségesen titoknak szoktak mondani. Bebizonyosodott, hogy a dalolásban alig van véletlen: testtartás, gesztus, hangerő jobbra szabályhoz kötöttek. S mindezen zenei „műszavak” is vannak.

A második tudománya a kötetnek, hogy türelmesen, a tények mozaiklapjaival illeszti egészszé számunkra a tudottat: hogy a dal művészetét életutak és sorsok táplálják, esendő emberi életek. Berecz András kiáll az életmény becsületéért, a dalok névre szóló kalandokkal, anekdotákkal egészülnek ki. Immár

írva vagyon a legmulandóbb, ami elvész a szerzővel: az intimitások és drámák mindennapi valósága. Egy dalnak – tudjuk meg a könyvből – nemcsak szövege és dallama, hanem jelentése, sőt jelentősége is van. Személyes gyökerű – közösségi lombozatú.

A harmadik szerencséje a (magamfajta) olvasónak, hogy kitisztul számára egy-két alkotás-lélektani homályosság. Míg az iskolázott interpretátorok elkenik vagy „túlködjölk” mesterségük fortélyait, addig a népi előadók csak-csak bevallják. Úgy lehet, hogy a tanulható, szertartásos felét nyugodtan lehet „tékozolni” a dalosságnak, de ami ezen túl van: a rátermettséget illő említetlenségben kell hagyni. Berecz András dalosai (adatközlői) nem dicsekvők és nem szerények, nem illegnek, nem mórrikálnak.

A „Bú hozza, kedv hordozza” szerzője azt hitte talán, hogy a romlandó szóbeliségéből az örök, betűkből fundált bibliotékába iktatja, örökíti dalos jóembereit, szóval segédkezik a kulturális túlélésben, azáltal, hogy az elakadt hagyományozást hagyománnyá fogalmazza. Mindez kívánatos volna, de a mai civilizációs diszlexia miatt a könyv csak díszesebb sírhely az efféle dolgoknak...

És mégis... Szívtelen és észére nem hallgató személy az, akit Berecz András nem győzött meg arról, hogy a dal elvesztése (kockázatása) a Paradicsomból való kiűzetésünk képletos megismétlődése volna.

BERECZ ANDRÁS:...Bú hozza, kedv hordozza...Magyar kótt énekesek iskolája 1. Vallomások, párbeszéd, képek a hagyományos dalolásról, éneklésről. Jel Kiadó. 1998. 250 old.

**Kovács Imre**

## Barangolások az északi reneszánsz útjain

*Korábbi munkáiban Éles Csaba, az újkori európai művelődéstörténet, a kultúrfilozófia és esztétika jeles ismerője elsősorban a kulturális örökség elméleti kérdéseivel foglalkozott. E mostani kötet ('A genti oláltártól Wittembergig') immár a második olyan munkája (a szerző „legszebb reményei szerinti” művelődéstörténeti sorozat második megjelent kötete), mely a kulturális örökség „mibenlétét” tárja elénk, ezúttal a 15–16. század Németországának és Németalföldjének kultúráját vázolja fel.*

Éles Csaba a rá jellemző szerénységgel „csak” tankönyvet kívánt írni. Ezzel kapcsolatosan a sorozat első kötetében, amely ‘A szépségtől a megszállottságig’ címmel a reneszánszkori Itáliával ismertette meg az olvasót, már megfogalmazta tanári ars poeticáját: „egy vezető egyetemi oktató legfontosabb szakmai hivatása, hogy tankönyv(ek)et írjon. Ebben összegződik tudósi és nevelői szerepköre: ez tehát erkölcsi – ha úgy tetszik: hazafias – kötelessége is”.

A mű azonban nem tankönyvívíz! Két okból is. Egyrészt rendkívül széles körű irodalmat dolgoz fel és összegez úgy, hogy az adatok és tények sokasága összefüggő rendszerré áll össze: mindennek megvan az oka és megvannak a kapcsolódásai. Persze Éles Csaba nem vállalkozott valamiféle originális elemzőmunka elvégzésére e gazdag témakörrel kapcsolatosan, hiszen gyakorta másodlagos forrásokból veszi információit. De milyen másodlagos forrásokból! A korról, a kor eszményeiről, civilizációs folyamatáról, stílusairól, népi és polgári kultúrájáról, történelméről, filozófiájáról és esztétikájáról, művészetéről megjelent munkák egész tárháza áll bátyaként műve mögött, részben az adott kor gondolkodóinak, részben a későbbi elemzőknek a tollából. A másik ok: rendkívül olvasmányos, élvezetes, világos, de soha sem leegyszerűsítő stílusa, a nyelv, az anyanyelv „profi” kezelése – ha szabad ilyen csúnya, de kifejező jelzővel élnem – sajnálatos módon csak ritkán erénye manapság tankönyvek és tudományos művek íróinak egyaránt.

Mintha regénybe kezdenénk, amikor a könyv elején a korabeli Németalföld bonyolult érdekviszonyok és érdektagozódások által szövevényes történetének olvasásába fogunk. Ez a mindössze tíz oldalban összefoglalt történeti háttér érzékletes tükret adja Németalföld tartományai és városai politikai-társadalmi változatosságának, sokféleségének. Nem véletlen tehát az első rész címválasztása sem ('A városok hazája'). A rövid történelmi séta a városokban és a fejedelmek tartományaiban szubjektíve is sok mindenre jó: a recenzenst például Habsburg Miksa és Burgundi Mária az uralkodói körökben ritkaságszámba menő szerelmi házasságának története és folytatása ragadta meg: fiuk, Szép Fülöp házasságából született az a Ferdinánd, aki bátyjától, V. Károlytól előbb megkapta az osztrák örökös tartományokat (1521-ben), majd 1526-ban magyar királlyá választotta a pozsonyi országgyűlés, és ugyanettől kezdve felesége, Jagelló Anna (II. Ulászló lánya) révén egyben cseh király is. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy dicstelen időszaka ez a magyar történelemnek: vele kezdődött a Habsburg-család folyamatos uralma Magyarországon. Ekkor alakult ki az ország igazgatásának későbbi struktúrája: a legfontosabb ügyeket Bécsben kezdték intézni, noha volt Pozsonyban királyi tanács a nádorral az élén.)

A politikai-társadalmi mozgások a nemzetek Európáját forrják ki az évszázadok során: a könyv által vizsgált időszak a mai Hollandia, Belgium és Németország hosszú kialakulási folyamatának egyik jelentős idő-

szakát öleli fel. (A recenzenst – ismét csak szubjektíve – a ma Jugoszláviájához térítik gondolatai: itt a nyugat- és közép-európai országokhoz képest megkésve – talán épp körünkben játszódik le ez a megpróbáltatásokkal, vérrel, igazságtalanságokkal, vallási összetűzésekkel, reményekkel és reménytelenséggel terhes, hosszadalmas folyamat.)

Éles Csaba munkája azt sejteti, hogy Németalföld kultúrájának gyökerei gazdagságában rejlenek. Gazdagsága pedig kiváló mezőgazdasági eredményeiben és az ipar igen korai felvirágzásában. A vetésforgók alkalmazásának következményeképpen sohasem pihentek a földek, a termésátlag az elvetett mag tízszerese, a legmagasabb tehát Európában, és míg Európa nagy országaiban még 1700 körül is a lakosságnak legalább hetven százaléka a mezőgazdaságból élt, a kicsiny Németalföldön a kézműipar és a kereskedelem már a 15–16. században is a népesség negyven százalékának nyújtott megélhetést. Mégis talán sehol sem volt olyan kiáltó az ellentét a nyomor és a gazdagság között, mint itt: az

árak megduplázódását csak alig-alig követte a bérek emelkedése. Nem véletlen, hogy az 1566-i felkelés nemcsak a spanyolok túlkapásai, katolicizmusa és inkvizíciója, hanem a gabonaszpekulánsok ellen is irányult – mutat rá a szerző a 27. oldalon.

Ez az a talaj tehát, ahol a humanizmus bázisra lelt Németalföldön, először is Ausztriai Margit meheleni, majd Magyarországi Margit brüsszeli udvarában, és Leuwenben, a Három Nyelv Kollégiumában. Éles

Csaba Lipsiust mutatja be először, de *Rotterdam Erasmusnál* időzik el a leghosszabbban. Különösen a 'Balgaság dicsérete' című munkáját emeli ki, igazat adva a gyakran hivatkozott Huizingának: ez az a munka – mondja – mely valóban halhatatlanná vált. Talán azért, mert a szellemi mélység ragyogó humorral párosul e műben. De Erasmus gazdag életművéből pedagógiai munkái is kiemelkedőek. Éles erre már az előző kötet-

ben is felhívta olvasóinak figyelmét, ahol Erasmus 'A keresztény fejedelem neveltetése' című munkáját Machiavelli Fejedelmével veti össze, így fogalmazva: „Leegyszerűsítve a problémát azt mondhatjuk, hogy Machiavelli reneszánsz, Erasmus viszont humanista államelméletet vetett papírra”. „Erasmus a kevés, de jó törvényekből vezet le mindent..., Machiavelli a jó hadseregből származtatja a jó törvényeket és a jó szövetségeket... Erasmus világa a passzív eszméké, ahol a bölcsesség a jó szolgálja, és az örökölt hatalom is ehhez teremt lehetőséget. Machiavelli glóbusza az aktív stratégiáé és taktikáé, ahol

a némiképp más profilú bölcsesség a meglévő és megszerzendő hatalom eszköze, alkalmasint helyet engedve még a jóságnak is...”.

Éles Csaba kiemeli, hogy Erasmusszal kezdődik az a történeti sor, amely a nevelés mindenhatóságát hirdeti: a biológiai és szociális determinációnál fontosabb a nevelés. Megbocsáthatatlan mulasztás tehát a gyermeknevelés elhanyagolása. A gyermekek a kisgyermekkorban a legfogékonyabbak, az

---

*Éles Csaba kiemeli,  
hogy Erasmusszal kezdődik az  
a történeti sor, amely a nevelés  
mindenhatóságát hirdeti:  
a biológiai és szociális  
determinációnál fontosabb  
a nevelés. Megbocsáthatatlan  
mulasztás tehát  
a gyermeknevelés elhanyagolása.  
A gyermekek  
a kisgyermekkorban  
a legfogékonyabbak, az oktatás tehát  
már igen korán elkezdhető. Bölcs  
gondolatok ezek, csak egyetérthetünk.  
(Mégis a mai kor kisgyermekét jut  
eszembe: a felgyorsult életritmus és az  
egyre vadabb életverseny miatt a  
szülők gyermekeiket gyakran már  
óvodáskoruktól fogva szisztematikusan  
és kötött formájú képzésbe adják,  
a gyermekkor szabadsága sokszor  
csak illúzió.)*

---

oktatás tehát már igen korán elkezdhető. Bölcs gondolatok ezek, csak egyetérthetünk velük. (Mégis a mai kor kisgyermeke jut eszembe: a felgyorsult életritmus és az egyre vadabb életverseny miatt a szülők gyermekeiket gyakran már óvodáskoruktól fogva szisztematikus és kötött formájú képzésbe adják, a gyermekkor szabadsága sokszor csak illúzió.)

Erasmustól tehát sokat tanulhatunk – sugallja Éles Csaba. Ma is. Hogy a verés embertelen és éppenséggel eredménytelen módszer. Hogy a nőknek is művelődniük kell. Hogy önmagunkat is művelnünk kell. Mindezt a kötet szerzője úgy közvetíti, hogy az olvasónak is kedve támadjon elmenni egy jobb könyvtárba (budapestiek előnyben!) kikölcsonözni a 'Nyájas beszélgetések'-et vagy 'A gyermek nevelés'-ét. A kötet végén található tájékoztató irodalom mindebben segítségünkre lehet.

Minél előbb tart az ember a könyv olvasásában, annál inkább feltűnik különös szerkezete: egyes fejezetek összefoglalóak a kor alapvető művészeti, szellemi, vallási áramlatairól, mások kiemelnek egy-egy, a korszakot meghatározó személyiséget, az ő sorsán és munkásságán át közelítve meg a vizsgált történelmi kort és helyet. *Jan van Eycket* (akinek sírfeliratából is tudhatjuk: „búbajos figurákat festett réti virág közt, / Élettel teli mind, színtelen egy sem akad”), *Hieronymus Boscht, id. Pieter Brueghelt*, az első részben. Bizony nem lehetett könnyű e kiemelés abból a korszakból, amelyben Németalföldnek csak egyetlen vetélytársa van: Itália.

Az első rész egyik összefoglaló fejezetről mindenképpen külön is említést kell tennem: a németalföldi 15–16. századi zenéről írottról (Franko-flamand zenekultúra). Ebben a művészeti ágban mindenképpen Németalföldé az elsőség! *Chastellain, Dufay, Binchois, Josquin Desprez, Agricola, Jacob Obrecht, Heinrich Isaac* (akit mi inkább olaszosan, Arrigo Tedesconak ismerünk), *Willaert, Jacobus Clemens Non Papa, Orlande de Lassus* (olaszosan Orlando di Lasso) fémjelzik a korszakot, olyan szerzők, akiknek művei ma is szerepelnek a hangversenyek repertoárjában.

A kereskedővárosok leírása általában igen megkapó a munkában. Csak kiragadottan: a könyv második részében Nürnbergről, az akkori középkori szárazföldi közlekedési csomópontról és nemzetközi jelentőségű vaskohászati központról megtudhatjuk, hogy 1500-ra szinte minden családnak saját háza volt, a városnak pedig tizennégy fürdőháza. Még korábban, 1368-tól állt fenn az aggok menhelye a munkából kiöregedett kézművesek számára. Ugyanettől az évtől kezdve már néhány utca kövel burkolt, és 1490-től utcaseprőket alkalmaztak. Városnegyedenként volt szervezett tűzvédelem és minőségellenőrzés a piacokon. A polgároknak közös halastava volt a böjti időszakokra, egyébként pedig naponta kétszer fogyasztottak húsételt. A vezető foglalkozásúak közé hellenisták, matematikusok, kartográfusok, tipográfusok, lakatosok, fegyverkovácsok, fémművesek, órások, mérlegkészítők, ékszerészek és mindenféle mechanikusok és ezermesterek sorolhatók. A polgárok szorgalmát és az idő fontosságát jelzi – jegyzi meg Éles Csaba –, hogy Nürnberg városában a 16. századtól kezdve az órák minden negyedórát elütöttek.

Ugyanígy olvasmányos, színes stílusban írja le az I. fejezetben Brüggét és a másodikban Augsburgot, s hozzá kapcsolva a Fuggerek történetét és szerepét a gazdasági és a politikai életben. Még olyan számunkra különösen érdekes vonatkozásokat is feleleget, mint a Fuggerek és a Thurzók közös üzleti vállalkozása a már elhagyott beszercebányai nemesfémlelőhelyek újbóli művelésbe vételére, valamint e szerződéses kapcsolat házasságok révén történő megerősítése.

A 15. századi német művelődéstörténet máig ható, korszakalkotó jelentőséggel bíró találmánya, a könyvnyomtatás, Gutenberg nevét tette halhatatlanná. A reformáció mozgalma és a könyvnyomtatás elterjedése kölcsönösen inspirálóan hatott egymásra – állapítja meg a könyv írója. A reformáció mozgalmát egyébként Éles elsősorban a nagy reformátorok munkásságán keresztül elemzi. Talán ez volt az egyetlen olyan területe a munkának, ahol a recensensnek hiányérzete támadt – persze nem

biztos, hogy ez egyértelműen Éles Csaba számlájára írható. Hiányzott számomra a reformáció és az ellenreformáció mozgalmának sommázata, ha lehet ilyen számon kérni e munkától egyáltalán. Igaz, Éles Csaba elsősorban a kor haladó mozgalmaira koncentrált, s mint ilyen, a reformációt, terjedésének okait a katolikus egyházi személyek és a katolikus egyház negatív megnyilvánulásaira adott válaszként érzékletesen tárlja. De hiányzik annak hangsúlyozása, hogy Németalföld déli része, ahol a rekatalizáció sikeresen végbe-

ment, épp e mozgalmakkal kapcsolatban is válhatott le, így jött tehát létre Belgium, s Dél-Németországban is megtörtént (igaz, később) a rekatalizáció. A szabadságharc tehát, amelyet Éles Csaba az első részben a spanyol uralom elleni harcra mutat be, igen erőteljesen összefonódik a protestánsok katolicizmus elleni harcával. Azt gondolom tehát, hogy ha a könyv másodszori kiadást is megér, érdemes majd 'A reformáció kezdete Németalföldön' című fejezet mellé a folytatást is megírni,

illetve a rekatalizáció elleni harcot is részletezni, hiszen ez a küzdelem végigvonul a 16. század teljes második felén.

Ahogy az első részből kiemelkedik Erasmus humanista szemlélete, úgy lesz főszerepe a második részben Luther személyiségének, életének, hitének: „Ami Luther életéből fontos, ami nevét maradandó emlékeztetővé tette... az német és egyetemes történet egyszerre”. Luther elsősorban vallástörténeti egyéniség. „Az irodalom ekkor még nem, de a vallás már régóta internacionális jelenség”. Éles Csaba így jellemzi: „Luther izzig-  
vérig reneszánsz ember volt, de

nem kizárólag magánemberként, hanem történelmi hivatása szerint: reformátorként is”.

Ami itt a művészettörténet vonatkozásában figyelemre méltó, az a Hauser Arnold által is osztott, széles körben elfogadott vélemény, miszerint a reformáció a képzőművészet ellensége, mivel a templomokban a vizuális „segédeszközök” elvetése a templomi képzőművészet kiiktatásához vezetett. De a következő évszázad mégiscsak annak bizonyítéka, hogy a reformáció és a festészet nagyon is jól megfér egymással, igaz, ez a festészet már nem az egyházhhoz kötődik, ha-

nem világi művészet. (A 17. századi festészet Hollandia művészettörténetében az aranykort jelenti.) Ezt a kapcsolatot a szerző szépen elemzi Dürer és Lucas Cranach vonatkozásában.

Szándékosan nem írtam a könyv műelemzéseiről: ezek korrektek, szakszerű és ugyanakkor olvasmányos leírását adják a vizsgált kor és az egyes művészek legkiemelkedőbb alkotásainak, akár a képzőművészet, akár az építészet remekeinél maradunk. Néhány jóminőségű színes felvétel azonban, mint ami-

lyen a jól sikerült borítón is szerepel, a műélvezetet megtöbbszörözhetné volna. A szerző még ezt a hiányt is képes olykor-olykor feledtetni érzékletes leírásaival. Alljon itt végezetül egy a sok közül: a Louvre-ban található Erasmus-portré jellemzése a következőképpen hangzik: „A kompozíció a holbeini és általában az érett reneszánsz kori arcképfestészet egyik legfontosabb remekműve. El lehetne időzni a háttér ornamenseinél, a modell öltözékénél, de a legfontosabb részletek ezúttal is az arc (bal profil) és a kezek. Erasmus éppen (!) levelet ír. Négy gyűrűvel ékesített bal kezének és fejének nyu-

---

*Ahogy az első részből kiemelkedik Erasmus humanista szemlélete, úgy lesz főszerepe*

*a második részben Luther*

*személyiségének, életének, hitének:*

*„Ami Luther életéből fontos, ami nevét maradandó emlékeztetővé tette... az német*

*és egyetemes történet egyszerre”. Luther*

*elsősorban vallástörténeti egyéniség.*

*„Az irodalom ekkor még nem, de a vallás már régóta internacionális jelenség”.*

*Éles Csaba így jellemzi: „Luther izzig-  
vérig reneszánsz ember volt, de nem*

*kizárólag magánemberként, hanem*

*történelmi hivatása szerint:*

*reformátorként is”.*

---

godt tartása, sem örömet, sem bánatot, egyáltalán semmiféle indulatot, érzelmet el nem áruló, kisimult arcvonásai, majdnem lecsukódó szeme, a hosszú orr, a gondozott külső, a sötét ruházat, tehát az egész kép eredeti helyszínének rendje és tisztasága összességében egy kivételes személyiséget tükröz. Olyan egyéniséget, akit taszít mindenféle külső és belső rendtelenség, szenny és betegség. Akinek egyedüli küldetése a tőle térben vagy időben távolabb élő emberek, az evangélium és az irodalom szolgálata. Ebben áll humanizmusa, ehhez szükséges – a rend és az egészség mellett – a függetlenség. Szuverénnek lenni, ha egyedül marad is: ez volt számára a legfőbb emberi érték és az egyedül biztos pont az életben. Nem ment

Spanyolországba és tanárnak I. Ferenc Királyi Kollégiumába, nem vonzotta Wittenberg reformer hevülete és igazából Róma bíborosi kalapja sem. Létezni, hogy írhasson, és írni, hogy létezhesen – ezt látta és festette meg benne a legifjabb Holbein. A bázei baráti közelség olyannyira gyümölcsözőnek tűnik ezen a képen, hogy alkotója nemcsak Erasmus legjobb portréját, hanem egyben az európai humanista eszményi típusát is meg tudta formálni.” (41–42. old.).

ÉLES CSABA: A genti oltártól Wittenbergig (Németalföld és Németország kultúrája a 15–16. században). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998, 152. old.

Láng Eszter

## A rendkívüli és az átlagos elme

*Héraklész, a görög mondák hőse, ifjúkorában vándorútra indult, hogy megkeresse a boldogságot. Az úton két asszonnyal találkozott.*

*Egyikőjük könnyű, léha életet kínált neki, tele gyönyörökkel, szerelemmel, semmittevéssel. A másik az erény útját ajánlotta, nehéz és fáradtságos utat, kemény munka után jóleső pihenést, megbízható barátokat, tiszteletet és dicsőséget. Héraklész az erény útjára lépett.*

**A** Kulturtrade Kiadó Mesterelmék sorozatában jelent meg Howard Gardner ‘Rendkívüliek’ és Csikszentmihályi Mihály ‘És addig éltek, amíg meg nem haltak’ című könyve.

Howard Gardner neurológus, aki rendkívüliség-kutatással foglalkozik. Bevezetőjében betekintést nyújt a rendkívüliséggel foglalkozó tudomány kutatásaiba, az emberiség nagyjai mellett pedig sorra veszi az ember különböző életkoraiban az átlagos és a kiemelkedő teljesítményeket. Nemcsak a rendkívüli egyéniségek jelenlétével, hanem hiányukkal is foglalkozik. Mi tesz valakit rendkívüli egyéniséggé, tehetséges zenésszé, nagy hadvezérré, híres tudóssá? Mi az, amiért tehetséges gyerekek átlagos felnőttekké válhatnak, és az iskolában alulteljesítők kiemelkedő karriert futhatnak be?

Gardner a gyermek fejlődésének különböző szakaszait elemzi, amelyek közül az egyik legjelentősebb állomásnak tartja az

ötödik életévet. „Az ötéves gyermek a lehetőségek csúcán egyensúlyoz. Speciális helyzeténél fogva nagy dolgokra képes; már saját személyisége van, jellegzetes erővonalakkal. Közel van azonban már ahhoz, hogy belemerüljön az általános kultúra hiedelmeibe és gyakorlatába. Az a kérdés, hogy hogyan kombinálja természetes hajlamait a lehetőségekkel és a környező társadalmi kényszerekkel. Ez fogja eldönteni, hogy képes lesz-e új magasságokba jutni, és ha igen, olyan magasságok lesznek-e ezek, amelyeket a társadalom megbecsül, vagy olyanok, amelyek riasztják a társadalmat, vagy esetleg az egész emberiséget új lehetőségek felé viszik.” (35. old.) Az iskolai oktatást, az „inaséveket” nemcsak a felnőtté válásig kíséri végig, hanem a történelmi korok és a különböző társadalmak rendszerét, és az iskolában átadandó tudásanyagot is áttekinti. A diákok és inasok közti különbséget az alapján választja szét, hogy világunkat köz-

vetett módon, szimbólumok és jelrendszerek segítségével tanulják-e meg leírni, avagy konkrét, közvetlen kapcsolatba kerülnek-e mesterségükkel és azok tárgyaival. Amikor valaki a felnőttkort eléri, általában egy terület szakértőjévé válik, ami azonban nem jelent még rendkívüliséget. Gardner kifejti az összetett intelligencia fogalmát, megkülönbözteti a tipikus okosságot és a kivételes okosságot, és megpróbál feleletet adni arra, hogy az okosság mennyire függ a biológiai örökléstől, és mennyire a társadalmi környezettől, a neveltetéstől. A tehetség és a tréning fontosságának arányáról, a nagy teljesítményekről, a korai tehetségekről, és a tehetség felismeréséről és támogatásáról is részletes elemzést ad.

Négy rendkívüli lángelmét választott ki arra, hogy sorsukon keresztül bemutassa a zsenik négy fő típusát: a Mestert, a Teremtőt, az Önmegfigyelőt és a Befolyásolót. *Wolfgang Amadeus Mozart* mint alkotó mester, két területen nyújtott kiemelkedő teljesítményt: folyamatos alkotómunkát végzett, és más műveket zseniálisan interpretált. *Sigmund Freud*, mint teremtő, egy új általános elméletet alakított ki. *Virginia Wolf*, mint önmegfigyelő, Mozarthoz hasonlóan az egy területen végzett folyamatos és kiemelkedő munkájával tűnt ki a regényírás és esszéírás terén. *Mahatma Gandhi* mint befolyásoló, kockázatos útra lépett, hiszen nem láthatta előre cselekedeteinek eredményét. Az ő életútjukat kíséri figyelemmel a mű, sorsukban pedig kiemeli azt a pontot, amikor a társadalom, a világ számára is nyilvánvalóvá válik nagyságuk.

Csikszentmihályi Mihály műve 'Flow', azaz 'Áramlás' néven vált ismertté. A pszichológus professzor érdekes, objektív mér-

cével nehezen mérhető témát választott kutatásainak tárgyául: mit érez az ember cselekvés, pihenés, egyéb tevékenységek végzése közben, hogyan lehetünk harmonikus, kiegyensúlyozott személyiségek? Túllép azon a kérdésen, hogy mitől vagyunk boldogok, s továbbmegy ennél: mikor van áramlatélményünk? A flow-élmény vizsgálata a magyar szakirodalomban is tág teret nyert, az áramlat-élmény mérésére például az Iskolakultúra 1999. június-júliusi száma közölt példát és kérdőíveket. (Oláh Attila: A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. Iskolakultúra, 1999. 6–7. sz.)

A múlt században a pszichológusok meg sem próbálták mérni a boldogságot, mivel a szubjektív érzélem objektív mérését nem tartották lehetségesnek. Csikszentmihályi Mihály vizsgálta a boldogság jelentését, természetét, gyakoriságát, objektív mércét dolgozva ki a mérésekhez. Az áramlatélménnyel kapcsolatban saját és mások vizsgálatait, megállapításait foglalja össze könyvében. Megállapítja, hogy az anyagi helyzet és a boldogság között nincs egyértelmű kapcsolat. Önbecsülésünk, céljaink, boldogságunk között viszont szoros összefüggés van.

Azokat a kivételes alkalmakat, amikor érzéseink, vágyaink és gondolataink tökéletes összhangban állnak egymással, áramlatélménynek nevezi. Az áramlatélményt („flow”) a legkülönbözőbb tevékenységek során átélhetjük, ennek feltétele, hogy világos célokkal és egyértelmű feladatokkal találjuk szembe magunkat, és próbára kelljen tennünk képességeinket a feladat megoldásához. Ha túl könnyű a megoldandó feladat, unalom léphet fel, ha pedig túl nehéz, szorongás. Áramlatélmény elérésekor

---

*Áramlatélmény elérésekor energiáink harmonikus egységbe kerülnek. Csikszentmihályi szerint életünket nem a boldogság, hanem az áramlatélmények teszik tökéletessé. Boldogságot áramlatélmény közben nem, csak utána érzünk, de boldogságérzet áramlatélmény nélkül is felléphet. Hogyan javíthatunk életünk minőségén, hogyan tudjuk elérni, hogy pozitív élményeink legyenek többségben, és ne pazaroljuk el pszichés energiáinkat felesleges morgolódásra, vitatkozásra?*

---

energiáink harmonikus egységbe kerülnek. Csíkszentmihályi szerint életünket nem a boldogság, hanem az áramlatélmények teszik tökéletessé. Boldogságot áramlatélmény közben nem, csak utána érzünk, de boldogságérzet áramlatélmény nélkül is felléphet. Hogyan javíthatunk életünk minőségén, hogyan tudjuk elérni, hogy pozitív élményeink legyenek többségben, és ne pazaroljuk el pszichés energiáinkat felesleges morgolódásra, vitatkozásra? Egyrészt tanuljuk meg szeretni az elkerülhetetlen dolgokat, kivéve azokat, amelyek ránk vagy másokra károsak lehetnek.

Az áramlatélmény eléréséhez keményen kell dolgoznunk, tanulnunk, ennek következtében ideális esetben tudásunk és készségeink állandóan gyarapodnak. Nem mindenki képes azonban mindig az erény útját választani Héraklészhoz hasonlóan, hiszen a másik út sokkal kényelmesebb, és lényegesen kevesebb erőfeszítést kíván. Nehéz az unalom, a közöny állapotából kimozdulni, és aktív cselekvésbe kezdeni. A felmérések szerint az emberek többsége valamilyen kedvelt tevékenység, például kertészkedés, zenehallgatás, barátokkal való beszélgetés közben jut áramlatélményhez leggyakrabban.

Az áramlatélmény elérésének képessége nem egyszerűen csak életminőséget javító képesség, hanem bizonyos nehéz helyzetekben a túlélés lehetősége is. Azok az emberek, akiknek külső környezetük olyan rettenetes, hogy elviselhetetlennek érzik, a saját belső világuk felé fordulással, a környezetnek a tudatból való kizárásával, nehéz körülmények között is képesek áramlatélményhez jutni. Azok pedig,

akik például a matematika vagy a zene szimbólumrendszerének is birtokában vannak, még könnyebben vészelnék át bármilyen nehéz helyzetet.

Gardner és Csíkszentmihályi is felhívja a figyelmet arra, hogy merítsünk a tudomány által fölhalmozott tudásból, ismerjük meg a gondolkodók, a kutatók eredményeit, az általuk összegyűjtött adatokat és gondolatokat, amelyekről ugyan a jövőben kiderülhet, hogy nem teljesen helytállóak, de korunk tudása az általunk megismerhető legmagasabb szintű tudás. Minden mindennel összefügg, látszólagos egyéni szabadságunk választási lehetőségeivel a bennünket körülvevő világ jövőjét is megváltoztathatjuk. Gardner, Csíkszentmihályi és *William Damon* nevezték el ezt a jelenséget humán kreativitásnak.

Mindkét mű az amerikai és angol szakirodalom ismeretében született, talán az európai filozófia és gondolkodástörténet beemelése mindkettőnek tudományosabb jelleget kölcsönözne az ismeretterjesztő formával szemben. Ám jószívvel ajánlhatóak a téma iránt érdeklődőknek, s a könyvek végén felsorolt tekintélyes mennyiségű – elsősorban angolszász – irodalom felsorolása lehetőséget ad a rendkívüliség és az életminőség szakirodalmának mélyebb megismerésére is.

---

GARDNER, HOWARD: *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *És addig éltek, amíg meg nem haltak* („Flow”). Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.

---

*Fóris Ágota*

## Junior Achievement

Az 1919-ben alapított Junior Achievement® mára a világ legrégebbi, legnagyobb és leggyorsabban fejlődő, nem profitorientált oktatási szervezete lett, amely a világ 103 országában működik és az utóbbi 5 év során megduplázta tanulói létszámát.

A Junior Achievement® Magyarország alapítványt 1993-ban hozta létre üzletemberek egy csoportja. A JAM a magyar oktatási rendszerhez illeszkedő, átfogó, a hétköznapi élet problémáira választ adó közgazdasági, vállalkozási ismeretekkel látja el diákjait, előtérbe helyezve az üzleti élet gyakorlati problémáit. Négy év alatt az ország 19 megyéjének több, mint 140 iskolájában, óvodájában, 3500 általános- és középiskolás diák, óvodás tanul tananyagaink alapján.

A JAM programok célja az üzleti élet és az oktatás közötti kapcsolatrendszer kialakítása, amelyen keresztül a „tantermek” és a „vállalatok” között együttműködés jöhet létre. Célunk, hogy a külföldi oktatási anyagok magyar viszonyoknak megfelelő adaptálása által a diákok és tanáraik körében egyfajta üzleti gondolkodásmódot teremtsünk meg. A NAT követelményeinek megfelelő oktatási programunk által a diákok olyan szaktudásra tehessenek szert és fejlődjenek azon készségeik, amelyek felkészítik őket arra, hogy felelős tagjai és hatékony munkatársai legyenek, mind a társadalomnak, mind pedig leendő munkahelyüknek.

A JAM tantárgyait felkészített tanárok üzletemberekkel együttműködve oktatják országszerte. A lelkes tanári gárda sikereinek alapja, hogy a folyamatos felkészítés mellett elméleti és gyakorlati példákkal színesített tankönyvekkel látjuk el őket, melyet az iskolai oktatás során sikeres vállalati tanácsadók előadásai egészítenek ki. A diákok fantáziát látnak a programban, megvalósíthatják terveiket, kipróbálhatják önmagukat tanári és tanácsadói irányítás mellett.

### *A Junior Achievement tananyag-csomagjai*

„Én és a világ” 1–4. évfolyam (Mi magunk, Mi családunk, Környezetem, Városom). Általános iskolai program, amelynek első részét óvodáknak is ajánlják. A program

elkészítése és adaptálása során arra törekedtek, hogy a gyerekek egy-egy meseszereű történeten keresztül játszva ismerkedhessenek meg az alapvető közgazdasági fogalmakkal. A történetek bemutatását, a tanulók rögzítését poszterek, egyszerű, de ötletes segédeszközök, ábrákkal, képekkel tűzdelt füzetek segítik, felkeltve a kisdíákok érdeklődését a téma iránt.

Gazdasági gyakorlatok 7–8. évfolyam. A tanári, tanácsadói irányítás és a munkafüzet segítségével a JAM diákok betekintést nyerhetnek a gazdasági rendszerek világába, ismereteket szerezhetnek a pénzügyi tervezésről, a tőzsdéről, a megtakarítások/befektetések fontosságáról és a kereslet-kínálat viszony alakulásáról.

Üzleti gyakorlatok 8–9. évfolyam. Az üzleti gyakorlatok című tananyag átfogó közgazdasági szemléletet nyújt és fontos gazdasági fogalmakat vezet be. Ez a rugalmas program a pénzügy, a vállalkozásszervezés feltételeit, a kereslet-kínálat törvényét, a pénz szerepét mutatja be. A tananyag tartalmaz egy pályaválasztással és álláskereséssel kapcsolatos részt is.

Alkalmazott közgazdaságtan középiskolás diákok részére. A tananyag által a diákok összetett képet kaphatnak a gazdaság működéséről, az állam és a vállalatok felépítéséről, a bankrendszerekről, a vállalkozás lényegéről.

A program részei:

- elméleti tananyag, tankönyv segítségével
- gyakorlati ismeretek, munkafüzet példáival,
- számítógépes gazdaság szimulációs program (MESE),
- diákvállalkozás.

GLOBE. Ez egy fél éves, középiskolások részére készült program, amely az alkalmazott közgazdaságtan tananyagot egészíti ki. A program keretében a diákvállalkozások külkereskedelmet folytatnak a világ különböző pontjain működő diákvállalkozásokkal.

### *A JAM tanárképzési tréningje*

Az akkreditált tanárképzés négy célra összpontosít:

- a gazdasági ismeretek tanításához szükséges üzleti szemlélet kialakítása, felerősítése a tanároknál;

- a JAM tananyagainak ismertetése, tananyagok oktatásának, számítógépes szimuláció alkalmazásának gyakorlása;

- diákvállalkozás programrész alkalmazása a gyakorlatban;

- együttműködés a vállalati szakemberekkel.

*Orientációs tréningek* során a tanárokat tájékoztatják a JAM programról, annak felépítéséről, tananyagairól és az együttműködési lehetőségekről.

*Posztgraduális tréningek* keretében kerül sor a JAM tananyagok ismertetésére, a 80 órás elméleti és gyakorlati foglalkozások során. A képzésbe sikeres üzletembereket is bevonnak.

*Követő tréningeket* évente két alkalommal tartanak a közgazdaságtant, vállalkozástant a JAM tananyagai alapján már tanító tanárok részére.

#### *A JAM szabadidős rendezvényei*

Nyári táborokban diákjaik ismert vállalatok szakembereivel találkozhatnak.

A MESE verseny a számítógépes és közgazdasági szimulációs gyakorlathoz kapcsolódó rendezvény, ahonnan az első 8 csapatot a számítógépes világbajnokságra is benevezik.

A legjobb JAM diákoknak lehetőségük van arra, hogy kijussanak a Junior Achievement International által szervezett Nemzetközi Diáktáborokba. Cél, hogy a JAM diákok és tanárok bekerüljenek a nemzetközi junioros hálózatba.

A Diákvállalkozások Kiállítása és Vására keretében a diákvállalkozások valódi vásáron mutathatják be és értékesíthetik saját készítésű termékeiket.

## **Múltunk öröksége**

A „Múltunk öröksége” Alapítvány a gyermekmozgalmak haladó hagyományainak ápolására vállalkozott. Nyárvégi rostallói konferenciáján arról váltottak szót a szakemberek: vajon milyen lesz a gyermekmozgalmak helyzete az elérkező 21. században.

## **Zabhegyező – Gyerekanimátorok Egyesülete**

*Kiemelkedően közhasznú szervezet*

*Az Egyesület bemutatása*

Animátornak azt a személyt nevezzük, aki másokat pozitív aktivitásra készítet. Gyermekanimátoroknak – ennek megfelelően – azokat hívják, akik tanítási órán kívül gyerekekkel foglalkoznak, hogy segítsék őket szabadidejük hasznos és értelmes eltöltésében.

A Zabhegyező – Gyerekanimátorok Egyesülete 1991 júniusában alakult, gyerekekkel nem hivatásszerűen foglalkozó fiatalok szakmai szervezeteként. A tagság kétharmada húsz évnél fiatalabb és csak néhányan idősebbek huszonöt évnél.

Az Egyesület alapelve a nyitottság, ennek megfelelően: egyrészt elhatározása alapján minden gyerekekkel foglalkozó fiatal beléphet a szervezetbe, másrészt a rendezvényeken való részvételnek nem feltétele az egyesületi tagság. Ezen alapelv megvalósításának érdekében az Egyesület jó kapcsolatokra törekszik minden hazai gyerek- és gyerekerdekű szervezettel.

A Gyerekanimátorok Egyesülete szakmai együttműködési szervezet, amelynek céljai:

- fiatalok felkészítése gyerekfoglalkozások vezetésére,

- gyerekanimátorok továbbképzése,

- módszertani anyagok terjesztése,

- gyerekanimátorok közötti kapcsolat- és információszervezés,

- hozzájárulni a magas színvonalú gyerekanimátor-kultúra kialakulásához és elterjedéséhez,

- közös rendezvények szervezése gyerekanimátorok, illetve azok gyerekközösségei számára,

- részvétel más szervezetek gyerekprogramjainak megvalósításában.

Az Egyesület rendezvényeinek költségét – a résztvevő gyerekek és fiatalok anyagi helyzetére és a fiatalok által végzett, nem honorált önkéntes munka nagy arányára való tekintettel – pályázati támogatásokból fede-

zi. Az Egyesület a társadalmi szervezetek költségvetési támogatására hivatott országgyűlési pályázati alapból kap működési támogatást.

Az Egyesület 5 éve folyamatosan játszótérházat működtet a budapesti Káposztásmegyer II. lakótelepen. A csoport tagjai rendszeresen vezetnek foglalkozásokat a Szünidő nyitórendezvényén, a Margitszigeti Atlétikai Stadionban is.

Az Egyesület stratégiai partnere diákcsoportokban az Országos Diák Unió.

#### *Az Egyesület működése*

Az Egyesület legfőbb döntéshozó szerve – a közgyűlés – pályázatok közül választja ki rendezvényeit, amelyek megvalósítását programigazgatóként azok javasolói vezetik. A programigazgató olyan egyesületi tag, akit a közgyűlés felhatalmaz az adott programon belül érvényesülő kizárólagos döntési joggal és felelősséggel.

Helyi animátorcsoportjaik rendszeresen rendeznek gyerekfoglalkozásokat, klubokat. Részt vesznek az egyesületi gyerekprogramokon, saját nyári táborokat szerveznek, ők alkotják a Nyárzáró Egyesületi Tábor résztvevőinek többségét. A helyi csoportok közti információáramlást és koordinációt a Helyi Csoportok Fóruma látja el.

Az Egyesület programjai szakmai színvonalának egységesítése és emelése céljából, kidolgozta és bevezette az Egyesületen belüli általános képzési és vizsgarendszert.

Zabhegy néven rendszeresen megjelenik tájékoztatójuk, amely tagjaik mellett partnereikhez is eljut, információkat tartalmaz rendezvényeikről, pályázatokról, olcsó szálláshelyekről, táborhelyekről.

Az Egyesület tagja a Gyermek és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács (GyIÉT) gyerek- és ifjúsági érdekű szervezetek tárgyalódelegációjának, megfigyelőként tagja a Gyermekkérdések Magyarországi Fórumának és együttműködik több tucat ifjúsági és ifjúsági érdekű szervezettel.

Az Egyesület tagjai az alábbi gyerek és ifjúsági célokért tevékenykedő szervezetek munkájában vesznek részt mint delegáltak:

– MaHolnap periodika szerkesztőbizottsága,

– Mobilitás Ifjúsági Szolgálat Tanácsadó Testülete,

– Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Közalapítvány Kuratóriuma,

– Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaság Felügyelő Bizottsága,

– Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaság Tanácsadói Testülete,

– Pest Megyei Gyermek és Ifjúsági Alapítvány Kuratóriuma.

Székhely: 1142 Budapest, Alsóór u. 9/b.  
Postacím: 1399 Bp., Pf. 701/200  
Bankszámlaszám: 10102086-68635002-00000002

Adószám: 19669467-2-42

Honlap: [www.c3.hu/~zabhegy](http://www.c3.hu/~zabhegy)

E-mail: [zabhegy@c3.hu](mailto:zabhegy@c3.hu)

## Konferencia a Normafánál

A Pest megyei Pedagógiai Intézet hagyományos normafai konferenciájának középpontjában az egyén és közösség viszonyának pedagógiai értelmezése áll. Szót kapnak a hagyományos és „modern” nevelésközpontú iskolák.

## A KOMA

### a művészetpedagógiáért

A KOMA kuratóriuma szerződésben bízta meg az Academia Lid et Artis művészetpedagógiai egyesületet, hogy a közalapítvány hírlevele számára készítsen ajánló, illetve kritikai szakirodalmi szemlét a művészetpedagógia legújabb kiadványairól, módszertani innovációiról.

## Fekete István száz éve

A 'Tuskevár' írójának századik évfordulójára készülnek az irodalom és a természet barátai. Dombóvár, a Molnár György Általános Iskola gyermekközösségei évek óta szerveznek programot az író emlékére. A centenáriumi évben széles körű társadalmi kezdeményezésben kívánnak készülni az évfordulóra, megannyi szakmai szervezettel, érintett egyesülettel,

társasággal együtt országos konferencián kívánnak dialógust kezdeményezni az író hagyatékának jegyében a környezeti és az irodalmi nevelés lehetséges összefüggéseiről. A konferencia jelképes értelmű munkacíme jelzi a progresszív pedagógiai kötődést: a Tüskevár mint a nevelés színtere. A program ideje: 2000. április.

## Valaki felelős

Ez a címe a Szent Ignác Szakkollégium októberi konferenciájának, melynek témája az „egyházak és a civil társadalom felelőssége az ifjúság neveléséért”. A konferenciára a vendéglátók a legszelebb ökumené nevében hívtak előadókat és résztvevőket, így például a Regnum Marianum, az Opus Dei, a REFSz, az IDF, a Fidelitas, a Cserkészlet mellett szót adnak az úttörőmozgalom szóvivőjének is.

## Gyermekirodalom

Komáromi Gabriella tankönyvet írt a magyar gyermekirodalom történetéről. Kiadója a Helikon. Több egyetemen és főiskolán iktatták tantervbe a gyermekirodalmat mint önálló, a pedagógia és az irodalom mesgyéjén elhelyezkedő diszciplínát.

## Besenyőtelek

25 évvel ezelőtt, az elsők között, kísérleti státusszal avatták a Heves megyei Besenyőteleken a község általános művelődési központját. A jeles évfordulón az alapítók méltatták a negyedszázad előtti innováció jelentőségét, a fiatalabb ÁMK-k köszöntötték az „úttörőt”, a község igényes népünnepélyen ünnepelte önmagát.

## Tanfolyam magyartanároknak

A Magyartanárok Egyesülete Újrafelfedezés és közvetítés címen 120 órás, akkreditált továbbképzési tanfolyamot szervezett tavaly és szervez idén is a TIT budapesti Kossuth Klubjában. E tanfolyam (kéthetenként, csütörtökön munkálkodó műhely) keretében az előadások, a közös műelemzések és a módszertani tapasztalatcsere mellett – az új továbbképzési rendszer szabályainak

megfelelően – az értékelés alapjául szolgáló önálló „produktumoknak” is születniük kell. Ez a kényszer számos értékes munkát eredményezett. Az alábbiakban közölt írás(ok) ilyen szemináriumi dolgozat(ok). Jó tucatnyi, előre megadott témából választhattak a képzés résztvevői. E témák közös vonása az volt, hogy mindegyik „a régieket megszólító újakra”, hajdani és mai művek párbeszédére, ha tetszik „intertextuális összefüggésekre” irányította a figyelmet. A jövőben szeretnénk rendszeresen közreadni hasonló továbbképzési „melléktermékeket”, melyek ékesen bizonyítják, hogy a különböző iskolákban dolgozó, gyakran fásultnak ítélt magyartanárok korántsem veszítették el nyitottságukat, kreativitásukat, önálló műértelmező képességüket.

## Az Alternatív Pedagógusképző Műhely

*akkreditált kurzuskínálata 1999/2000*

„Kik vagyunk? Az Alternatív Pedagógusképző Műhelyben az 1980-as évek végének reformpedagógiai törekvései találtak egymásra. Már az első években megjelent az az igény, hogy alternatív módon és tartalommal képezzünk tanárokat. Azóta bebizonyosodott, hogy kurzusaink jól hasznosítható segítséget nyújtanak a hagyományos és nem hagyományos módszerekkel tanító pedagógusoknak is, mint azt az évek óta visszajáró résztvevőink bizonyítják. Az intézményesült tanár-továbbképzési forma kialakítása mellett egyenrangúan fontosnak tartjuk a nyitott szellemű, értelmiségi műhely megőrzését.”

Jellemzőik:

- Kurzusaik interaktívak.
  - A témákat több szempontból, több előadó részvételével közelítik meg.
  - A foglalkozásokon az előadások helyett a résztvevők saját élményű tanulása meghatározó.
  - Kurzusaikon műhelymunka folyik.
  - Kurzusaik lehetőséget adnak a pedagógus-ság mint értelmiségi létforma kiteljesítésére.
- Kurzusaikat az Oktatási Minisztérium akkreditálta

Várják jelentkezését!

Az APM munkatársai: Czike Bernadett, Fehér Márta, Juhász Nagy Ágnes Viktória, Kerégyártó Judit, Szebényi Csilla, Vég Katalin.

*Az Alternatív Pedagógusképző Műhely akkreditált kurzusai*

1. Multikulturalitás és interkulturális kommunikáció az iskolában 120 óra
2. Speciális bánásmódot igénylő gyerekek az iskolában 120 óra
3. Alternatív pedagógiák elmélete és gyakorlata 120 óra
4. Iskolamesterek, élő pedagógiai irányzatok I–II. 60–60 óra
5. Hatékony tanulásszervezési módszerek 120 óra
6. Kultúrkörök mint a NAT Társadalomismeret moduljának választható tantárgya 60 óra
7. Magánélettan mint a NAT Emberismeret moduljának választható tantárgya 60 óra
8. Honnan hová? – Értékek ma 60 óra
9. Isteni és emberi természet (Bibliai szövegfeldolgozás) 60 óra
10. Személyiségfejlődés és társadalomba illeszkedés 120 óra
11. Művészet művelve 120 óra
12. Alkalmazott dráma 120 óra
13. Humánökológia 120 óra

Egyéb programajánlatok:

Kézműipari technikák: Foltvarrás, kerámia, batikolás.

*1999 szeptemberétől induló kurzusai:*

- Speciális bánásmódot igénylő gyerekek az iskolában 120 óra
- Devianciák kezelése az iskolában
  - Integráció, sérült és ép gyerekek együtt nevelése az iskolában
  - Gyermekegészség és patológia

Terepintézmények: Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium, Gyermek Háza, Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, Burattino Iskola.

Tervezett előadók: Buda Béla, Fohn Márta, Császár Ildikó, Lányi Marietta, valamint a terepintézmények munkatársai.

Kurzuszaghdák: Györík Edit, Kereszty Szusza, Vég Katalin.

*Iskolamesterek, élő pedagógiai irányzatok I. 60 óra*

Iskolák közelről:

- Alternatív Közgazdasági Gimnázium
- Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium

– Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola

– Carl Rogers Személyközpontú Iskola

A kurzushoz egy újabb 60 órás kurzus csatlakozik szervesen, melyen a résztvevők egy-egy választott iskola mentén mélyíthetik el tudásukat. (Iskolamesterek II.)

Tervezett előadók: Horn György, Györík Edit, Szeszler Anna, Gádor Anna.

Kurzuszaghdák: Gádor Anna, Györík Edit, Czike Bernadett

*Kultúrkörök, ahogy a Rogers iskolában tanítják 60 óra*

Az emberiségnek a folyvást bővülő, a korábbi ismereteket kiigazító vagy éppen cáfoló tudása mellett létezik olyan is, ami kevésbé érzékelhető, ám jelentősége ugyanakkora, mert az állandóságot képviseli. Ez a különböző kultúrkörök hagyománya. A kurzus során egy-egy kultúrkörből (magyar népszokások, pogány magyarság, zsidó, keresztény, görög, egyiptomi, római kultúrkörök), egy-egy témát, mesét, mítoszt, ünnepet kiemelve szervezzük a foglalkozásokat, melyeken a 6–12 éves korosztályban alkalmazható tanítási technikákat, módszereket mutatjuk be.

Tervezett előadók a tanítók.

Kurzuszaghdák: Korbai Katalin, Drinóczky Viktória.

*Isteni és emberi természet (Bibliai szövegfeldolgozás) 60 óra*

Várják mindazokat, akiket érdekel a Biblia, szívesen olvassák az iratokat és ismernek meg szövegértelmezési technikákat, elszántak a többszemponú gondolkodásra, vitára. Azokat, akik nyitottak a vallási hagyományok és a hozzájuk kapcsolódó többféle teológiai gondolkodásmód befogadására, akik feladatuknak érzik a Szentírásban megjelenő értékek közvetítését tanítványaik felé és ezt nem kívánják összekeverni a valóság hit közvetítésével.

Tervezett előadók: Szabó István György, valamint teológusok, filozófusok.

Kurzusgazdák: Kerékygártó Judit, Csata István.

*Művészet művelve* 120 óra

A résztvevők megismerkedhetnek az alkotó munka folyamatával, megmerítkezhetnek magában az alkotásban, és találkozhatnak a művészettörténet nagy alkotóival és műveikkel.

Gyakorlati foglalkozások: zene, festés, mozgás, kreatív írás, filozófia.

Elméleti foglalkozások: művészettörténet.

Tervezett előadók: Balassa Bálint, Bátorfi Andrea, Döbrönte Zoltán, Kenéz László Tamás, Magusin Anna, Pap Gábor.

Kurzusgazdák: Szebényi Csilla, Kenéz László Tamás.

## Őszi bűvár

Lakmározó imádkozó sáska hívogatja a természetkedvelőket...

Megjelent a Természetbűvár magazin őszi száma!

Barangolásaink során nemegyszer rácsodálkozunk a sokszínű, sokarcú természetre. A mezei virágok, a bokrok és a fák formagazdagsága különösen bámulatos. Ezt a változatos-  
ságot korántsem rendszertelenség uralja. Épp ellenkezőleg! Aki ennél többre kíváncsi, olvassa el A fák formaművészete című cikket.

A pillanat varázsa rovatban dr. Molnár Gyula országosan ismert természetfotós mutatkozik be.

Új tettekre hívunk! címmel a Természetbűvár Egyesület „Egy nevezetes fa – egy iskola” és „Egy tanösvény – egy iskola” akcióban való részvételre buzdít.

Dr. Varga Zoltán tanszékvezető egyetemi tanár az avatott szerzője A Kárpát-medence biológiai sokféleségét bemutató írásnak.

Egyes fa- és cserjefajok levelei már szeptemberben színesedni kezdenek, de ez a szemet gyönyörködtető színjáték a maga teljes szépségében csak októberben bontakozik ki – írja a népszerű Schmidt Egon, majd kézen fogva vezeti az olvasót a folyók és tavak mentén, a réteken, legelőkön, a kultúrtájakon, az erdők sűrűjében, a parkokban és arborétumokban.

A meteorológiai viszonyok minden élőlényre hatnak. Ez alól a madarak sem kivé-

telek ám! A madarak és az időjárás című cikk sok-sok „titokról” lebbenti fel a fátylat.

Az ország délnyugati részén utazva szinte hintáztat a táj: kisebb-nagyobb, lágy ívelésű erdőkkel, kaszálókkal tarkított dombok ölelkeznek egymással. Az Őrség a természet parkja.

Sziklageleccserektől a tűzárakig kalauzol az Anatóliai-magasföld szívében című, az amatőr geológusoknak különlegesen érdekességeket feltáró írás.

A Se-Quo-Yah irokéz indián fái címmel dr. Simon Tibor professzor ír a vadnyugati erdők és virágok érdekességeiről.

Gondolt-e már Ön arra, hogy a budapesti metróhálózat alagútrendszerét miféle különös „lakók” népesítik be? (Nem a hajléktalanokra célunk.) Állatok sokasága talál biztos menedéket ott.

Akvarisztika, terrarisztika, szobakertészet, filatélia a biohobby kedvelőinek.

Virágkalendárium és a tengelicet bemutató poszter teszi gazdagabbá a Természetbűvár magazin őszi számát.

A Természetbűvár magazin minden természetkedvelő lapja, de leginkább iskolásoknak, pedagógusoknak ajánljuk.

Ára még mindig csak 148 forint.

## Karácsony Sándor emléke

Debrecenben emlékülést szerveztek az egykori pedagógiaprofesszor emlékére. A budapesti Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán, az egykori Zrínyi Miklós Főgimnázium épületében arra emlékeztek, hogy a nagy hatású magyar pedagógus 80 évvel ezelőtt itt kezdte meg pályájának meghatározó szakaszát, pedagógiájának kialakulására az itteni tanulókkal kialakult élményei voltak nagy hatással. A Péceli Kör rendezvényén egykori tanítványok emlékeztek tanárukra.