

Énektanítás másképp

Zenei élményszerzés az általános iskola első és második osztályában

Az óvodás gyermek már rendelkezik némi zenei ismerettel. Hallgatott zenét, énekelt, mozgott a dalosjátékokban, gyakorolta az egyenletes lüktetést mondókára, dalra, tapsolta a mondóka vagy dal ritmusát, van némi fogalma a magas-mély, hangos-halk párosokról, a hangszínről és a tempóról, esetleg rajzolt, festett zenehallgatás közben. Alig egynegyedük rendelkezik zeneileg értékelhető, tiszta hallással. Kisebb hányaduk zeneileg eléggé nehezen kezelhető, morog, vagy hamisan harsogja túl a többit. Így kezdődik a munka az általános iskola alsó tagozatában.

L Nagy Katalin felmérése szerint az általános iskolai tanulók nagy szá-
 • zaléka az utolsó helyre teszi az énekórát a preferencia-skálán. Nyilván ennek is megvan az oka.

Az egymásra mutogatás helyett itt az ideje egy olyan filozófia és pszichológia kidolgozásának, amely helyrebillenti a kodályi elveken nyugvó, egyébként világhírű alsó fokú ének-zene tanításunk mérlegét.

A heti óraszám egyre csökken. A számítógépes mámorban ringatózó oktatáspolitikusaink a haladást az óraszámcsökkenésben vélik felfedezni. „Ne terheljük a gyerekeket” jelszóval olyan országokat tekintenek példaképnek, ahol az énektanítás nem is létezik.

A kritikával azonban mi sem elégedhetünk meg, mert ennek a dilemmának a megoldása ránk vár.

A kreativitás fénykorában Szabó Helga is írt füzeteket, amelyek kreativitást fejlesztő gyakorlatokat tartalmaztak. Munkáját sajnos az ének-zenei általános iskolák szintjére méretezte, így egyéb iskolák pedagógusai nem sokat profitáltak belőle. Használhatóbbnak ígérkezett Dimény Judit „Hang-játék” című műve, amely viszont divergens volta miatt a „megcsontosodott” kodályisták látókörén kívül rekedt, és a személyes információáramlás szegényes volta miatt (továbbképzések elmaradása) nem került pedagógusaink kezébe.

Azóta több kísérlet született. A tananyag újítását célzó munkák közül említem Gonda János „A rögtönzés világa” című munkáját (1996/97), amely elsősorban a könnyűzene és a jazz oldaláról közelítette meg a kérdést. Laczó Zoltán „Egy zenehallgatás központú tantervről” című munkáját, amelynek célzatosságát már a címben is jelöli. Említést érdemel a MUS-e program, amely már az európai uniós törekvéseket is magában rejt, valamint Sárosi László „Kreatív zenei gyakorlatok” című munkája.

Sárosi László kitűnő anyaga, amely a zörej, a hang különböző dimenzióit, az emberi beszédhangot vonja be a gyakorlatok sorába, arra enged következtetni, hogy a kiváló zeneszerző aligha fordult meg normál általános iskolák énekóráján, azaz nem szembesült a mai gyerekek ének-zenei szintjével, és ez rányomja bélyegét egész munkájára, amely így inkább felnőtteknek vagy egyetemistáknak való, semmint iskolás gyerekeknek.

Milyen énekkönyvek arattak sikert a ma általános iskoláiban? A színesek, a képesek.

Még akkor is az Apáczai-féle könyvet használják, ha annak nyilvánvaló módszertani hiányosságai vannak. De, mint azt annak művelői is észrevették, a gyerekek szívesebben forgatnak színes, képes könyvet, mint a még papírjában is silányabb kivitelű Lantos-Tegzes könyveket.

A gyermek főleg kezdetben a mese és a rejtély világában él. Fantáziájában a titokzatosság, a tündér, a mesebeli királyfi él. A színek, az érdekes háttér emelik a mese hangulatát. Továbbá meg kell jegyeznünk, hogy a mesebeli hangulat, akárcsak a zenei hangulat, globális jelenség, de önmaga nem okoz katarzist. A hangulatot teremtő elemek közül a gyermek kiemel, rátapad egyre, és ez nála újabb hangulatot szül, az előbbi színezi.

De, mivel konkrét megfigyelhető elemről van szó, amely megihletti, amit azért emel ki, mert tetszik neki, a hangulatot képző többi elem alárendeltté válik. A kiemelés érzelmi töltődéssel jár, a szervezet megszokott egyensúlyából kilendül és az

extatikus állapot felé közelít. Az adrenalin és non adrenalin szint megemelkedik, és izgalmi állapot jön létre. Zenehallgatáskor ilyen érzelmi töltődés esetén jön létre katarzis, amikor a zenét művelő vagy hallgató belső rezgései a műalkotójának belső rezgéseire rezonálnak. Ha jó a mű, akkor az alkotó belső

rezgései külső rezgések formájába jelennek meg, érik el a hallgatót, aki azokat ismét belső rezgésekké alakítva vagy rezonál arra, vagy sem. A rezonancia jelensége olyan boldogságérzettel tölti el, még ha egy-két másodpercre is, hogy ő azt újból és újból át akarja élni. Gondoljunk a gyermekre, aki ha az iskolában hall valami kedvére valót, otthon előkeresteti a szüleiével, vagy megveteti a megfelelő lemezt vagy CD-felvételt. A belső elvárások efféle kielégítése a zenével való találkozás nagy pillanatai. A rákapcsolódás sokszor vonatkozik a csúcspontképzésre, annak megoldási részére főleg fejlettebb zenehallgatók körében.

Összefoglalva: nekünk elegendő, ha a gyermek néhány másodpercre kerül ilyen

állapotba, akkor már nyert ügyünk van, mert majd keresi az újabb és újabb lehetőséget, hogy csodálatos érzését, esetleg más művek kapcsán, újból és újból átélje.

Felmerül a kérdés: hol a helye az énekórán belüli készségfejlesztésnek? A bevezető hangképzés, játék jó előzménye az órán belüli készségfejlesztésnek. A készségfejlesztéshez azután odaillő zenehallgatási anyaggal szolgál a tanító. A zenehallgatásnak is létezik ma már különböző formája: passzív, aktív zenehallgatás. Aktív zenehallgatásként értékeljük a zenére történő rajzot, festést, mozgást, táncot, hangszeres improvizációkat stb.

A bevezető játék, a készségfejlesztő gyakorlatok halmaza, a zenehallgatás kü-

Művelt, képzett muzsikusok megszerzik maguknak a katarzisz élményét, de vajon van-e lehetőség aktív muzsikálásra általános iskolai szinten? A hangszeres nevelés, úgy tűnik, csak kisebb kör kiváltsága, azoké, akik zeneiskolába járnak. Kodály azért hangsúlyozta az ének fontosságát, mert az tömegméretekben is tanítható.

A másik kérdés, hogy heti egy órában van-e elegendő idő az énekhang kiművelésére.

lönböző formái mind csak előkészítői egy majdani, lehetséges katartikus élménynek, de azzal nem azonosak, azt nem helyettesítik. Van, akinél ez az élmény könnyebben, van akinél nehezebben születik meg. Ilyen szempontból a színpadi művek hatalmas előnyt élveznek az elvontabb zenei megnyilvánulások-

kal szemben, főleg a zeneileg képzetlenebb alanyok esetén.

A 'Rigoletto' apa-lánya jelenete, az 'Aida' zárójelenete képileg is hangolja a hallgató-nézőt. Ugyanakkor megemlítenőd, hogy sok zene funkciója eltér a katarziszra készítés elvétől.

A nagy fáraók, az indiai maharadszák udvari zenéi a lebegő hangulati háttért közvetítették, ahol a zene nem tartott sehová, nem érkezett meg sehonnán, csak ott helyben lebegett és biztosította a kellemes delíriumos hangulatot. Ezt a hatást tapasztaljuk bizonyos tánczenéknél is. Egyedi változata a sehova tartó zenének a huszadik század divatos irányzata, a repetíciós zene, amelynek filozófiája ugyanakkor messze mutató és nem vethető össze a tánczenék ihletetlen forgatagával.

Mint már említettük, művelt, képzett muzsikuskok megszerzik maguknak a katarzisz élményét, de vajon van-e lehetőség aktív muzsikálásra általános iskolai szinten? A hangszeres nevelés, úgy tűnik, csak kisebb kör kiváltsága, azoké, akik zeneiskolába járnak. Kodály azért hangsúlyozta az ének fontosságát, mert az tömegmérétekben is tanítható. A másik kérdés, hogy heti egy órában van-e elegendő idő az énekhang kiművelésére. A zenei kifejezőeszközök bővítésére készített Dimény Judit és Sárosi László olyan kreatív ritmikai-dallami játékot, amely az énekhang kiművelésével párhuzamosan segíti a gyermeket az aktív zenélésben.

Igazi zenei folyamatok alkotására ugyanakkor a gyerek még fejletlen az általános iskola alsó tagozatában. Ezért találta ki Dimény Judit, Sárosi László és jómagam is a zenei dimenziókkal való játékokat. Ezek lehetnek a hang különböző dimenzióit tekintetbe véve dallami és ritmikai játékok, ahol a zenei forma még nem feltétlen követelmény.

Ha tekintetbe vesszük, hogy a ritmikai játékok meddig nyúlnak vissza, akkor azt kell mondanunk, hogy az emberiség bölcsőjéig. Az efféle játékokat a ma élő primitív népeknél is tetten érhetjük. Az ember ősi ösztönét követve lemásolta a környező természet hangjait, a szél zúgását, a mennydörgést-villámlást, a tenger morajlását stb. A természet világának zörejeit, hangjait saját életritmusához szelídítette: harci táncok, beavatások, halotti szertartások.

Ha gyermekeinket csak a ritmus világába kényszerítjük, akkor feltételezzük rólok, hogy ritmus-improvizációkban követik a bennük rejlő ősi ösztönt. Ezt könnyűszerrel megteszik, mert a génjeikben rejlő őserő könnyen a felszínre tör. Egy jól szervezett ritmikai játékban az egyenletes lüktetéshez képest aprózás révén érdekes poliritmikus hangzások jönnek létre.

Ha megfelelő ütőhangszereket adunk a gyerek kezébe, azt találjuk, hogy – mint az ősemberek, vagy a ma élő primitív népeknél – ezek nem csak ritmushangszerek, hiszen a hangolható dobok, a különböző hangszínű bambusznádak, csontok nem-

csak hangszínt, hanem hangmagasságot is produkáltak. Nos, egy ilyen válogatott ritmushangszerekből álló zenekar, ha azt egy vezető szólam, az egyenletest hangoztató nagy dob fogja össze, az aprózások, bővítések, lassítások révén a hangszín és hangmagasság csodálatos egyvelegét hozza létre, pontosabban a zenei poliritmika csodáját. A ritmikus játékok másik vonzereje a monotonitásban rejlő intenzitás-növekedés. Az ősi szertartások feltehetően hosszúak voltak, nemegyszer több napig is eltartottak. A belső fűtöttség olyan fokra hágott, hogy extázisuk gyakran más tudatállapotba sodorta őket. A zenei extázisig eljutni az örömezők egyik legemelkedettebb formája, amely a gyermek számára is a zenei befogadás szélesebb spektrumát nyitja meg.

Az aktivizálásnak másik formája, ha írott zenét hallgatunk gépi úton, majd ritmushangszerekkel szabad kísérletet engedélyezünk hozzá (ritmus-aleatória). Ezek a ritmusimprovizációk lehetnek szabad kísérletek, osztratók, amelyek azzal válnak kreatívvá, hogy beintésre vagy egyéni szabadsággal lépnek be. Az effajta csengő-bongó kísérletet két kezes vezénnyel is irányíthatjuk, amely a szólamok váltott, illetve egyszerre való megszólalását teszi lehetővé.

A dolog nagyszerűsége abban rejtezik, hogy az efféle zenei folyamatot gyermek-karmesterre is bízhatjuk.

Ha már az egyes feladatok szintjén is adunk néhány ötletet, akkor el kell mondanunk, hogy minek kapcsán születtek ezek az ötletek.

Az általános iskola első és második osztályában egy, a szokásostól eltérő anyagot állítottunk össze abból a megfontolásból, hogy az énekórak száma véglegesen heti egyre csökkent, a gyerekek zöme nem nagyon kedveli a zenei írást-olvasást, az európai normák más zenéket is preferálnak, mint a nemzeti népzene és dalkincs. Ötleként merült fel, hogy a gyerekeket bizonyos zenei hangulatokba vezettük be a zenehallgatási anyag és az ahhoz kapcsolódó népzenei és egyéb dalanyag kapcsán. Nem térve ki más európai népek dalanyaga elől sem.

Érdekes momentumként tettük be a hallgatási anyagba azokat az értékelhető popzenei számokat, amelyek növelik a gyerekek popzene iránti szelekciós vágyát és készségét, és felkészíti őket a zenei szak elvetésére.

A zenei hangulatok ilyenfajta bemutatását ritmikai-dallami, hangszeres kreatív gyakorlatok követik, hogy a gyermek a zenét ne csak a befogadás, hanem az alkotás szintjén is megismerje.

Mielőtt a részletekbe belemennénk, előrebocsátunk néhány információt arról a kísérletről, amely azzal a céllal indult, hogy a gyerekeket bevezesse az igazi nagy zenék és emberi hangulatok világába. Kecskeméten három általános iskola alsó tagozatos pedagógusa vállalta a kísérleti munkát az általános iskola első, majd folyamatosan a második osztályában.

Az első két és fél hónap a gyerekek beosztásával, hangjának beállításával telik el. A tulajdonképpeni kísérleti munka november közepén kezdődik. Válogatott zenei anyagokon keresztül vezetik be a gyerekeket a zenés mese, a vidám, a szomorú, a táncos hangulatokba zenehallgatással, illetve hallás útján megtanulandó gyermek- és népdalok révén.

A zenehallgatásnál nem az elemzés, a hangszerek kihallása, formai elemzés a cél és feladat, hanem a zene hangulatának megéreztetése rajz, a zenéhez applikált improvizáció (hangszeres, énekes), mozdulat, tánc segítségével. Így a legnagyobb zenék részletei is műsorra kerülhetnek.

A kreatív gyakorlatok magán-, illetve mássalhangzó-gyakorlatai kiegészülnek érdekes térgyakorlatokkal. Itt a zenei tér szervezésére gondolunk, amelyet *Durkó Zsolt* szervezett a 'Halotti misé'-ben, de megtalálható a 'Gyertek haza, ludaim' kezdetű népi gyermekjátékban is. A magánhangzó-gyakorlatokhoz kitűnő elektronikus felvételt mellékelünk. A népi anyagban kézenfekvő a 'Koszorú, koszorú' kezdetű dal gyakorlása.

További érdekességet jelent valamely mondóka, illetve dal szövegének vrszerű elmondása, amelyhez egy tartalmában hasonló dal kapcsolódik háttérzeneként.

(*Rubinstein* domináns effektus-elve). Mondókát helyezhetünk két fixált hangmagasságra és beindíthatjuk egyszerre vagy kánonikusan, amelyhez szintén lehet alkalmazni a mondóka narrátor-szerű előadását, valamint csengő-bongó ütőhangszerek aleatórikus használatát.

A metallofon mint kísérőhangszer fixált dó-szó váltott kezes megszólaltatásához csodálatos mondóka- vagy vers-improvizációkat lehet énekelni egy lehetőleg megadott hangterjedelmen belül. A képről való meseéneklés régi ötlet, de két szólabban, szerepek szerinti osztásban, poliritmiát sejtető belépésekkel új ötletnek számít.

A zenére való mozgás szintén ősi ötletnek tűnik. Mégis próbálkozunk táncpárokkal, akik kezükben esetleg a mozdulatot felnagyító szalagot vezetnek a levegőben, mint a művészi tornászok, egymás mozdulatait figyelik és próbálják azokat egymással összhangba hozni, míg a többi figyel és készülődik a parkettre, hogy valami újabbat valósítson meg. A várakozás egyfajta feltöltődést eredményez és a feladatra való koncentráció nagyobb hőfokot ér el.

A tánchoz a gyerekek is énekelhetnek, de lehet hangosított gépi zene is.

Ha rendelkezésre áll komolyabb sztereó vagy quadrofon berendezés, játszhatunk kis karmesterjátékot is. A vezénylő kis hurkapálcikát kap a kezébe – ez a karmesteri pálca egyben és egy vagy két kézzel vezényli a zenei folyamatot. A család nem olyan szembetűnő – mármint-hogy a kéz csak követi a zenei folyamatot –, a fejlesztés érdekében használhatunk ilyen kis trükköket. Bicíniát bemutathat a tanár úgy is, hogy egyik szólamát a magnó adja, a másikat ő éneklő élőben. A névritmizálások, dallamosítások, ritmusüzenetek küldése az osztály különböző részeibe szintén gazdagítja a gyerekek kreatív hozzáállását, valamint fejlesztik zenei térérzéküket.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy alapvető célunk az, hogy megmozgassuk a gyerek fantáziáját, felkeltsük alkotó kedvét, bevezessük a zene világába, hangulataiba, örömteli és szomorú pillanataiba,

felkeltsük táncos kedvét és zenehallgatási igényét, s végül fejlesszük a zenei értékítéletét. Ez lenne az első és második általános iskolai osztály feladata, mielőtt belekezdené a zene-írás és -olvasás rendkívül fontos és munkaigényes gyakorlataiba.

Irodalom

Dimény Judit (1981): *Hang-játék*. Zeneműkiadó, Budapest.

Sáry László (2000): *Kreatív zenei gyakorlatok*. Ars Longa, Jelenkor kiadó, Pécs.

Burián Miklós

A középkor könnyűzenéje

Ha meg akarjuk ismertetni a diákokkal a történelmet, a filmek valóságnak tűnő díszleteivel szemben a múlt valós emlékeit kell úgy bemutatnunk nekik, hogy az lenyűgöző élményként hasson rájuk.

Olyan korban élünk, amelyben a gyerekek a történelmet, irodalmat legelőször az amerikai filmekből ismerik meg. Azokból a filmekből, amelyekben a történelmi hűség vagy a mű eredeti tartalmának, mondanivalójának bemutatása helyett az izgalom és az érzelmek felborzolása a cél. És mivel könnyebb filmet nézni, mint például olvasni vagy múzeumba menni, az amerikai filmek torzított történelemképe úgy ivódik be a gyerekekbe, hogy a pedagógus feladata az iskolában már nem az új ismeret közlése, hanem a filmélményekből szerzett áltudás korrigálása. Hiszen már az óvodák jóhiszemű óvónénijei is örömmel kapcsolják be a Disney-rajzfilmeket ajándékként, vagy csak mert így könnyebb – s a felsőoktatási intézmények magyar irodalmi szemináriumain ha megkérdezi az oktató, hogy hogyan végződik 'A párizsi Notre Dame', a hallgatók gondolkodás nélkül mesélik Esmeralda és Phoebus kapitány boldog egymásra találását.

A tudásnak ez a korrigálása sem olyan egyszerű már. A diákok ugyanis hozzászoktak a komplex és intenzív élményekhez a multimédia, az internetes játékok, a mozi hatására, amellyel szemben a mesélés, (fel)olvasás már erőtlennek, unalmasnak és fárasztónak tűnik – hiszen ráadásul még a fantáziára is szükség van. Éppen ezért az iskolai oktatásban most még nagyobb szükség lett a szemléltetésre – más-

különbben a gyerekek egy részénél hatástalan marad mindaz, amit az irodalom-, történelem-, ének- stb. órákon végighallgat. Ha azt akarjuk, hogy az irodalmi alkotás legyőzze a filmélményeket, az irodalom története helyett végre a konkrét műveket kéne elővenniük a pedagógusoknak, s nem sajnálva az időt és energiát, úgy elemezni az alkotásokat, hogy az élményként és ne tanulnivalóként hasson a diákokra.

A Musica Historica együttes új, 'Amor ey' című albuma a középkori történelem, irodalom és zene oktatásában is nagyon jól használható összeállítást kínál nekünk. (Szerkesztette és a műveket feldolgozta Csörsz Rumen István.)

A középkor zenéjéről a legtöbb embernek az egyházi gregorián muzsika jut az eszébe. Az 'Amor ey' egy kevésbé ismert milióbe: a világi énekköltészet izgalmas, változatos világába kalauzolja el a hallgatót. S talán nem mellékes az a tény sem, hogy a maga nemében egyedülálló ez a vállalkozás: mindeztidáig Magyarországon ilyen tematikájú CD nem született. Ráadásul a Musica Historica együttes munkája nem a dallamok pusztá megszóltatásában áll. A feldolgozást komoly tudományos kutatás előzte meg, a művek autentikus feldolgozása Csörsz Rumen István szaktudását dicséri.

Egyfelől a középkor egyszólamú világi zenéjéből nyújt válogatást a huszonegy dalt feldolgozó album, abból a muzsikából,

amely a királyi és főúri udvarokban, városok, falvak piacterein hangzott el vándorzenészek vagy híres költők előadásában. A művek javarészt a lovagi költészet emlékei, közös forrásuk a trubadúrlíra, amely a 11. századi Dél-Franciaországból származik. Köztudott, hogy a középkori Európában a trubadúrköltészetben valósult meg először a szerelem és a vele legtöbbször azonosnak tekintett, ideális nő eszményítése. A szerelmes lovag (a fin' amant), hogy hölgyéhez méltó legyen, önmaga folyamatos tökéletesítésén fáradozott, a szerelem örömét (joy) pedig a legtöbb trubadúr úgy élte meg, mint egy misztikus érzést, amely költészetének ihletet ad. *Jaufré Rudelt* például „a távoli szerelem költője”-ként őrizte meg az emlékezetet. A főúri trubadúr egy tavaszi patakaparton írta az albumon elhangzó énekét a kedveshez, akit mintha csak édes vágyak rajzolódnának a messzeségbe. A trubadúrok mestere, *Bernart de Ventadorn* pedig legtöbbször a tünékeny, gyönyörűséggel teli pillanatokat énekelte meg.

Az egyszólamú dalok mellett az album a korabeli tánczenével is megismertet. A 13. századi *Neidhart von Reuenthal* mindkét téli dala táncmulatsággal folytatódik, ahol stájer parasztlányok vigadnak. Kortársra, a gallego nyelven alkotó *Martín Codax* az ibériai szerelmi líra híres képviselője volt, az albumon szereplő egyik dalát az áprilisi királynéválasztáskor énekeltek, s a felszarvazott férjeket csúfolták vele.

A lenyűgöző zenei élmény mellett a szerkesztő egy különleges csemegével is kedveskedik a hallgatónak: a CD borítóján *Vaskó Péter* avatott tolmácsolásában az elhangzott dalok műfordítását is elvashatjuk.

Remélhetőleg kiválóan használhatja az albumot az általános és a középiskolai oktatás, de – tekintve, hogy tulajdonképp a középkor könnyűzenéjéből nyújt válogatást a lemez – ritka csemegeként szolgálhat mindazoknak is, akik igényes kikapcsolódásra vágnak.

Nagy Júlia

A gyermekkor-történet a hazai neveléstörténeti kutatásokban

Érdekes, kissé paradox helyzet előtt állunk, amikor a gyermekkor-kutatásokról gondolkodunk. A 20. század második felétől egyre gyakrabban fogalmazódik meg a társadalmi szféra különböző területein az „elvesztett gyermekkor”, a „gyermekkor halála” toposza, ugyanakkor az elmúlt évtizedben gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos kutatások sokasága készült el mind hazánkban (Ifjúság 2000), mind pedig világszerte. A gyermekkor-kutatásokon belül kiemelt helyet kapott a gyermekek, a fiatalok helyzetének, szerepének, a velük való bánásmódnak a vizsgálata a különböző történeti korokban.

A társadalomtudományos történetírás megjelenésével megrendült az egységes, belülről koherens historiográfiába vetett hit, megtört a makrotörténet-írás egyeduralma, és ezzel párhuzamosan felleltek a mikrotörténeti kutatások, amelyek kiváló alapot szolgáltattak a gyermekkor-történeti kutatásoknak is. A mikrotörténet megjelenésével megerősödött az a gondolat, hogy

a múltból több történet is elmondható, „legalább annyi, ahány múltbéli jelentésszösszefüggést a történész, szakszerű kutatási módszerekkel, rekonstruálni tud”. (*Gyáni*, 2000. 43.) A gyermekkor-történeti kutatásokra ezt a megállapítást még inkább érvényesnek tartathatjuk, erről bizonyosodhatunk meg mind a hazai, mind pedig a nemzetközi gyermekkor-történeti kutatásokat vizsgálva.

Ha a hazai gyermekkor-történeti munkákat nézzük, akkor tematikailag három nagy egység körvonalazódik. Az első csoportba a külföldi gyermekkor-történeti kutatásokat összefoglaló munkák tartoznak. Ezek közül is kiemelkedik a hazai gyermekkor-történet egyik megalapozójának, Szabolcs Évának a munkája (Szabolcs, 1986), mely 16 évvel később jelent meg a Pedagógiai Szemlében, mint a gyermekkor-történet alpműveként, „szentírásaként” számon tartott Ariés-mű. (1) Ettől kezdve íráskor sora részletesen mutatta be elsősorban a francia és angol nyelvű tudományos életben zajló vitákat (Szabolcs, 1990, 2000, 2003, 2003a; Vajda, 1997; Golnhofner – Szabolcs, 1998; Vajda – Pukánszky, 1998; Pukánszky, 2001, 2001a), ugyanakkor a 90-es évek elején – kivéve Vincze László (Vincze, 1991) írását – még nem jelent meg hazai, önálló kutatásokat bemutató tanulmány.

Az okokat keresve számos tény lehet kiemelni: egyrészt a történetírásból a 20. század közepéig az Annales-kör megjelenése ellenére is háttérben maradtak a gazdaság-, társadalom- és kultúrtörténeti kutatások, így a neveléstörténet sem nyitott az intézményes nevelés és az oktatáspolitikai történetén kívül eső területek felé; másrészt a külföldi gyermekkor-történeti művek többsége nem, vagy csak szemelvényesen olvasható magyarul. (Patyí, 2001) Az összefoglaló munkákkal kapcsolatban joggal merülhetne fel kritikaként, hogy elsősorban a francia, angol, amerikai kutatásokra tértek ki, kiemelve Ariés mellett Linda Pollock, Lloyd deMause, Neil Postman nevét, ugyanakkor például a német nyelvterületen zajló kutatásokról igen keveset tudhatunk meg. Ezt általában azal magyarázzák, hogy a gyermekkor-történetet Németországban is sokáig Ariés és a körülötte kialakult vita befolyásolta, holott Pukánszky Béla (Pukánszky, 2001) és Vincze Tamás (Vincze, 2003) is felhívják figyelmünket arra, hogy 1960 előtt is születtek olyan munkák, amelyek – ugyan más hangsúllyal – a gyermekképpel foglalkoztak. Ezek jelentőségét azonban még saját – hazai – kutatótársaik sem ismerték

fel. A magyar kutatók közül az 1990-es évek második felében Kéri Katalin a gyermekkor-történet nyugat-európai dominanciáját akarta megtörni, amikor a spanyolországi, portugál és olasz gyermekkor-történeti kutatásokkal kezdett el foglalkozni. Véleménye szerint a dél-európai kutatók jogi, irodalmi, képzőművészeti, orvosi, statisztikai és néprajzi források felhasználásával kiválóan megvalósítják az interdiszciplinaritás elvét. (Kéri, 2003a)

A hazai gyermekkor-történeti íráskor nagy csoportját alkotják azok az elsődleges és másodlagos forrásokat tartalmazó szöveggyűjtemények, amelyek kiemelten kezelik egy adott társadalmi rendben a gyermek helyéről és szerepéről alkotott felfogásokat, a gyermekkel kapcsolatos vélekedéseket. Az eredeti, elsődleges forrásokat feldolgozó munkák közül a Kéri Katalin által szerkesztett forrásgyűjtemény emelkedik ki, amelynek összeállításakor a szerkesztő legfőbb célja az volt, hogy szemléltesse az egyes korok gyermekeinek mindennapjait, illetve a korabeli – írástudó! – felnőttek róluk alkotott véleményét. (Kéri, 1999) A legújabb neveléstörténeti szöveggyűjtemény (Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003) szervesen kapcsolódik a gyermekkor-történeti szempontok alapján készült 'Neveléstörténet' című könyvhöz (Németh – Pukánszky, 1994; Mészáros – Németh – Pukánszky, 2003a), így nem meglepő, hogy ugyan nem gyermekkor-történeti szöveggyűjteményként jelentették meg a szerkesztők, szerepelnek benne források régmúlt idők – sajnálatos módon csupán egyetemes – gyermekképpéről. Az alapvető, nemzetközi gyermekkor-történeti szakirodalomból szemelvényeket tartalmazó szöveggyűjtemények (Kéri, 1997; Vajda – Pukánszky, 1998) kiváló mintát adtak a különböző történeti korok gyermekképpének, kisgyermek-nevelési gyakorlatának kutatásához.

A harmadik nagy csoportba azokat a munkákat soroltuk, amelyek önálló kutatásokat mutatnak be. Örömmel tapasztalhatjuk, hogy a neveléstörténészek (Kéri Katalin, Nóbik Attila, Pukánszky Béla, Szabolcs Éva), történészek (Péter Katalin),

néprajzkutatók (*Hegedűs Ildikó*), pszichológusok (*Vajda Zsuzsanna*) közül egyre többen vállalkoznak gyermekkorral, gyermekképpel kapcsolatos kutatásokra.

Az első hazai vizsgálódásokat történészek végezték el. Ugyan *Németh György* ókori játékokról szóló könyve nem igazán gyermekkor-történeti munka, de véleményünk szerint fontos kiemelni szerepét, hiszen a felnőttek játékaival mellett a gyermekek játékaira is kitért. Az első, kifejezetten gyermekkor-történeti kutatást Magyarországon *Péter Katalin* által vezetett kutatócsoport végezte el. Eredményeiről, a korai újkori arisztokrácia gyermekeinek helyzetéről 1996-ban egy tanulmánykötetben be is számoltak. Elismerve a kötetben szereplő tanulmányok jelentőségét, mégis a bevezetőben írtakat emelnénk ki, hiszen

ezek további vizsgálódás alapjául szolgálhatnak: „az derült ki, hogy nincsen olyan forrástípus, amelynek egyik vagy másik darabjában ne lennének a gyermekekről szóló információk” (*Péter*, 1996. 9.) A következő évben, 1997-ben

a *História* történelmi folyóirat egy teljes számot (5–6. szám) szánt a gyermekkor-kutatásoknak: az ókortól kezdve egészen a 20. századig mutatott be különböző gyermekorsókat, gyermekek életével kapcsolatos történeteket, helyeket. Véleményünk szerint ez a tematikus szám méltó lenne a folytatásra.

A történészek mellett a neveléstörténészek sem tétlenkedtek. A gyermekképp alakulásának összefoglalásaként két kiemelkedő munka jelent meg: Szabolcs Éva (*Szabolcs*, 1995) követte nyomon a gyermekekről való gondolkodást a középkortól a 20. század elejéig, majd *Pukánszky Béla* (*Pukánszky*, 2001) adott áttekintést a gyermekfelfogás történetéből. A gyermekortörténet egyik legjelentősebb hazai szakértőjének könyve nemcsak azért vált alapvető szakirodalommá,

mert elsődleges forrásokon alapuló elemzést ad a gyermekképp fejlődéséről, hanem mert a gyermekkor-történeti kutatások módszertanát is gazdagítja a történeti demográfia beemelésével. A könyvben – sajnos csak – illusztrációként közölt képzőművészeti alkotások arra ösztönzik az olvasót, hogy a gyermekábrázolás jellemzőin is elgondolkodjék. Pukánszky Béla munkája magán viseli a magyar gyermekkor-történeti kutatások legfőbb jellemzőit: a hazai neveléstörténészek elsősorban Magyarországra és Nyugat-Európára koncentrálnak, Kéri Katalin munkáit kivéve kevés írás született, amely kitérített volna akár Európa más tájaira, akár a Közel- és Távol-Kelet gyermekszemléletére. A gyermekkor-történeti kutatások elsősorban pedagógiai munkák (gondol-

A magyar kutatások nem foglaloznak a „különleges bánásmódot igénylő gyermekek”, illetve a gyermekbántalmazás történeti megítélésével: sem a fogyatékkal élőkkel, sem a bántalmazott gyermekekkel, sem a fiatalokú bűnelkövetőkkel kapcsolatos vélekedésről nincs információnk.

kodók művei, tankönyvek, pedagógiai sajtó) forráselemzésen alapulnak, kevésbé jelenik meg például a képzőművészeti alkotások, jogi, statisztikai dokumentumok, adatok elemzése, a régészeti leletek felhasználása.

Mindennek ellenére azt mondhatjuk, hogy jelenleg a magyarországi gyermekkor-történeti kutatás „kezd kiönni gyermekcipőjét”, egyre sokoldalúbbá, multi- és interdiszciplinárisabbá válik, tudatosabban próbálja kialakítani a gyermekkor-történet magyar nyelvű fogalmi rendszerét. (*Nóvik*, 2000) Erről tanúskodnak a gyermekkor-történeti kutatásokról készült monográfiák (*Szabolcs*, 1999; *Pukánszky*, 2001), tanulmánykötetek (*Pukánszky*, 2000, 2003) és konferenciasorozatok (mind a 2002-es, mind a 2003-as Országos Neveléstudományi Konferencián külön szimpózium foglalkozott a gyermekkor-történeti kutatásokkal). A legújabb eredményeket *Szabolcs Éva* monográfiája (*Szabolcs*, 1999), az *Iskolakultúra* 2002. évi tematikus száma (3. szám), valamint a 19–20. század gyermekkorának történetét többféle szempont-

ból bemutató tanulmánykötet (*Pukánszky, 2003*) foglalja össze.

A gyermekkor-történeti kutatások nemcsak a neveléstörténeti vizsgálatok témáinak körét bővítik, hanem módszertani megújulást is hoztak. Ezt leginkább *Szabolcs Éva* munkája bizonyítja, aki a gyermekkortörténet kutatásában egy új kutatási módszert vezetett be, a tartalomelemzést. A szerző dualizmuskori folyóiratok (Kisdnevelés, Család és Iskola, Néptanítók Lapja) tartalomlemzésével vázolta fel az 1868–1890 közötti korszak gyermekképét, s közben nemcsak a gyermekfelfogásról adott információt, hanem e kutatási módszer alkalmazásának nehézségeiről is. Elgondolkodtató, hogy a neveléstörténetesek figyelmét kevésbé keltette fel ez a munka, hiába írta meg Nóbik Attila vitaindító recenzióját (*Nóbik, 1999*), és szólította fel a gyermekkor-történet hazai művelőit eszmecserére. Ez a tény azért is sajnálatos, mert Szabolcs Éva írása kapcsán a neveléstörténeti kutatásokban végbemenő paradigmaváltás kérdéseiről is lehetne (kellene) beszélni.

A 2003-ban megjelent tanulmánykötetreméltán lehet büszke a szerkesztő (*Pukánszky, 2003*), hiszen az eddig annyira hiányolt multidiszciplinaritásra, a többféle forrás felhasználására adott példát. A tanulmányokat olvasva nemcsak *Fáy András* filantropista gondolataival ismerkedhetünk meg (*Dombi, 2003*), hanem a „hosszú 19. század” tankönyveiben megjelenő gyermekszemlélettel is. (*Pukánszky, 2003a*) Esettanulmányával, mely egy nyitrai diák, *Magos Sándor* mindennapjairól szól, *Katona Csaba*, a Magyar Országos Levéltár kutatója felhívja a figyelmet arra, hogy a levéltárak anyagai között sok olyan forrás fellelhető, amelyekkel gazdagítani lehetne az eddig felhasznált források körét. (*Katona, 2003*) A tanulmánykötetben négy írás is sajtóelemzésen alapul: *Nóbik Attila* a pedagógiai lapokat elemezve a pedagógusok gyermekről, családról való gondolkodását, a család és iskola kapcsolatát vizsgálja (*Nóbik, 2003*), míg *Balogh Lidia* Az Én Ujságom képes irodalmi gyermeklap illusztrációit elemzi. (*Balogh, 2003*) Két ta-

nulmány is foglalkozik az 1950-es évek gyermekképével: *Kéri Katalin* (*Kéri, 2003*) a Nők Lapja és az Óvodai Nevelés elemzése mellett a gyermekjátékokat is vizsgálja, míg *Kis-Molnár Csaba* és *Erdei Helga* (*Kis-Molnár – Erdei, 2003*) írása a Nők Lapja tartalomlemzésével a gyermekkép, a nevelési problémák mellett a nők helyzetéről ad rövid áttekintést. A multidiszciplinaritás megjelenését *Hegedűs Ildikó* (*Hegedűs, 2003*) tanulmánya igazolja, aki összefoglalja a terheltséggel, gyermekvárással, születéssel kapcsolatos népszokásokat, megerősítve bennünket abban, hogy mennyire fontos lenne, ha a gyermekkor-történeti kutatásokba még erőteljesebben beépülnének a néprajz által feltárt ismeretek. *Németh András* (*Németh, 2003*) és *Sonja Häder* (*Häder, 2003*) írásai nemzetközi témát dolgoznak fel: Németh András a reformpedagógia gyermekszemléletét elemzi, míg a német kutató a berlini munkásgyerekek életéről ad képet.

Ha a nemzetközi tendenciákkal vetjük össze a hazai gyermekkor-történeti kutatás helyzetét, további feladatok várnak még szakembereinkre. Egyrészt bővíteni kellene a gyermekkor-történeti kutatások témakörét. Magyarországon teljesen hiányzik az ókor gyermekképének feltárása, ezt nemzetközi szinten a Tel Aviv-i Egyetem oktatója, *Meir Bar-Ilan* teszi meg, aki összegyűjtötte az antikvitás gyermekképével foglalkozó szakirodalmak bibliográfiai adatait (<http://faculty.biu.ac.il/~barilm/bibchild.html>). A hazai középkori gyermekképről is kevés információ van (*Csukovits Enikő* foglalkozott ezzel), holott *Shulamith Shahar* (*Shahar, 2000*) már magyarul is olvasható könyve kiváló kiindulópont lehetne. A középkori gyermekkor feldolgozó munkákról a <http://www.the-orb.net/bibliographies/children.html> és a <http://historymedren.about.com/library/weekly/aa100500a.htm> webhelyen tájékozódhatunk. A felvilágosodás hazai gyermekképéről ad némi információt *Fehér Katalin* monográfiája (*Fehér, 1999*), de kifejezetten gyermekkor-történeti kutatás nem készült erről a korszakról hazánkban. A hazai gyermekkor-kutatás –

elsősorban a források könnyebb hozzáférhetősége miatt is – inkább a 19. századra koncentrálnak, ezen belül is kiemelt szerepet kap a dualizmus korának vizsgálata, amely összefüggésbe hozható a pedagógiai sajtó megjelenésével. Érdekes, hogy sem a két világháború közötti időszak, sem pedig a háborús gyermeksors eddig még nem kapott szerepet, holott ezzel kapcsolatban is olvashatunk kitűnő munkákat a nemzetközi tudományos életből. (*Brostoff – Chamovitz*, 2001; *Bauer – Strickhausen*, 1999)

Hiányként fogalmazható meg, hogy a magyar kutatások nem foglalkoznak a „különleges bánásmódot igénylő gyermekek”, illetve a gyermekbántalmazás történeti megítélésével: sem a fogyatékkal élőkkel, sem a bántalmazott gyermekekkel, sem a fiatalok bűnelkövetőkkel kapcsolatos vélekedésről nincs információnk. A gyermekvédelemhez kapcsolódó témákat gyermekkor-történeti szempontból – többek között – *Llyod deMause* elemezte (*deMause*, 1998), illetve *Hans Malmede*, a düsseldorfi Heinrich Heine Egyetem tudományos munkatársának kutatásait hasznos kézbe venni (*Malmede*, 1990), ha a gyermek- és fiatalkori bűnelkövetők helyzetét szeretnénk kutatni.

Másrészt a gyermekkor-történetet művelők számára fontos feladat lenne a források, a kutatómódszertani eszközök bővítése. Jelentős eredményként értékelhetjük Szabolcs Éva (*Szabolcs*, 1999) tartalom-elemzéssel kapcsolatos törekvéseit, aki egyúttal a pedagógiai sajtó mint elsődleges forrás jelentőségét is hangsúlyozta. Balogh Lídia (*Balogh*, 2003) és Kéri Katalin (*Kéri*, 2003) történeti ikonográfiai vizsgálatai is jó kiindulópontjai lehetnének a következő kutatásoknak, de újabb források (például filmek, plakátok, gyermekruhák, gyermekjátékok, naplók, szépirodalmi művek) és módszerek (biográfiai kutatások, oral history) beépítésén is érdemes lenne elgondolkodni a nemzetközi kutatási eredmények nyomán. Érdemes megismerkedni *Rudolf Dekker* (*Dekker*, 1999) kutatásaival, aki 17. és 19. század közötti naplót vizsgált abból a szempontból, hogy hogyan írnak a gyermekkorról,

egyúttal felhívja a figyelmet a biográfiai kutatások alkalmazására a neveléstörténeti kutatásokban. Szintén önéletírásokat, naplót elemez az *Elizabeth Warnonck Fernea* által szerkesztett könyv (*Fernea*, 2003), amely „Emlékezés a gyermekkorra a Közel-Keleten: Önéletírások a változások évszázadából” címmel jelent meg. Ez a könyv a közel-keleti országokban felnőtt gyermekek életéről szól, kiemelve a vallás és az etnikai hovatartozás szerepét a gyermekek életében. Hasonló – elsősorban pszichohistóriai jellegű – munkák jelentek meg Németországban is: például *Ralph Frenken* (*Frenken*, 2003) a szülő-gyermek kapcsolatot vizsgálta az 1200–1700 közötti időszakban Hollandiában. Azonban ilyen jellegű kutatások elvégzéséhez elengedhetetlen lenne a biográfiai kutatások módszertanának kidolgozása, a neveléstörténeti kutatásokba való tudatos beépítése. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a gyermekkor-(történeti) kutatásról készüljenek olyan összefoglaló munkák, amelyek – hasonlóan a Németországban most megjelent „Bevezetés a gyermekkor-kutatásba” című munkához (*Hurrelmann – Bründel*, 2003) – az alapfogalmakat tisztázzák, (történeti) áttekintést adnának a gyermekkorban megjelenő problémákról.

2003 októberében az Amerikai Egyesült Államokban megjelent háromkötetes enciklopédia (*Fass*, 2003) az ókortól kezdve napjainkig vizsgálja a gyermeket társadalom-, művelődés- és politikátörténeti szempontból, multi- és interdiszciplináris módon. Valószínűleg hazánk nem tudna 337 szerzőt felsorakoztatni a történet-, a nevelés-, az irodalom-, az orvostudomány, a szociológia, a régészet és művészettörténet területéről, akik 445 szócikkben 250 fotóval, grafikával illusztrálva nemcsak a gyermekkor intézményes formáival foglalkoznának, hanem a gyermekek mindennapjaival, a szülő-gyerek kapcsolat alakulásával, a szexuális bántalmazás történetével, a média hatásával is, de talán nem irreális vágy Magyarországon sem egy inter- és multidiszciplináris lexikon megjelenítése a gyermekkor-történetről, a gyermekkor-kutatásról.

Jegyzet

(1) Ariés munkája franciául 1960-ban, magyar nyelven 1987-ben jelent meg: Ariés, Philippe (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest. 9–317.

Irodalom

Ariés, Philippe (1987): A gyermek és a család az ancien regime korában. In: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest. 93–17.

Balogh Lídia: Egy századforduló gyermeklap, az *Én Ujságom* illusztrációi. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 185–207.

Bauer, B. – Strickhausen, W. (1999): „Für ein Kind war das anders” *Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland*. Metropol Verlag, Berlin.

Brostoff, A. – Chamovitz, Sh. (2001, eds.): *Flares of Memory: Stories of Childhood during the Holocaust*. Oxford University Press, New York.

Dekker, R. (1999): *Childhood, Memory and Autobiography in Holland from the Golden Age to Romanticism*. Macmillan, London.

DeMause, L. (1998): *The History of Child Abuse*. http://www.psychohistory.com/htm/05_history.html

Dombi Alice (2003): A gyermekbarát pedagógia megjelenése Fáy András nevelési tartalmú műveiben. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 18–26.

Fass, S. P. (2003, szerk.): *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society*. MacMillan Library Reference.

Ferneu, E. W. (2003, szerk.): *Remembering Childhood in the Middle East: Memoirs from a Century of Change*. Published in Paperback by American University in Cairo Press.

Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Frenken, R. (2003): „Da fing ich an zu erinnern...”. *Die Psychohistorie der Eltern-Kind-Beziehung in den frühesten deutschen Autobiographien*. Psychosozial-Verlag, Giessen.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5–6. 175–178.

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.

Häder, S.: „Munkásgyermek”-mítosz? Egy hagyományos kelet-berlini munkásnegyed tanulási lehetőségei, mentalitása és cselekvésmintái (1945–1958). In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 287–301.

Hegedűs Ildikó (2003): Boldogasszony ágyában: Népi hiedelmek a termékenységgel, a terhességgel és a szüléssel kapcsolatban. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 208–228.

Hurrelmann, K. – Bründel, H. (2003): *Einführung in die Kindheitsforschung*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Katona Csaba: „Én már itt tanítómától eleget szenvedtem” – Egy diák hétköznapi Nyitran az 1860-as években. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 147–160.

Kéri Katalin (1996): Szemléletváltás a neveléstörténet tanításában. *Iskolakultúra*, 9. 103–108. (<http://nostromo.pte.hu/~carry/text/szemlele1.htm>)

Kéri Katalin (1997, szerk.): *Távoli tájak, ismeretlen gyerekek*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

Kéri Katalin (1999, szerk.): *Tovaitűnő álom. Válogatás a gyermekkortörténet európai forrásaiból*. Elektronikus kiadás, Pécs, 1999. március 31. <http://nostromo.pte.hu/~carry/publi.htm#szerk>

Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.

Kéri Katalin (2003a): *Gyermekortörténet Spanyolországban*. <http://nostromo.pte.hu/~carry/3nev-tud2003/3nev-tud.htm>

Kis-Molnár Csaba – Erdei Helga: Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.

Malmede, H. (1990): Jugend zwischen Kriminalität und Kriminalisierung (1871–1918). In: Lisop, I. – Greinert, W.-D. – Stratmann, K. (szerk.): *Gründerjahre der Berufsschule* (Berufspädagogisch-historischer Kongress vom 4–6. Oktober 1989 in Frankfurt am Main). Berlin – Bonn. 53–70.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2003a): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Németh András – Pukánszky Béla (1994): *Neveléstörténet*. Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Németh András: A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenységi funkcionális gyakorlatáig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 169–184.

Németh György (1994): *Ókori játékok könyve*. Pesti Szalon Könyvkiadó, Budapest.

Nóvik Attila (1999): Szabolcs Éva: Tartalomlemezés a gyermekortörténet kutatásában. *Gyermekkép Magyarországon 1868–1890. Magyar Pedagógia*, 4. 457–459.

Nóvik Attila (2000): Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására *Magyar Pedagógia*, 3. 367–376.

Nóvik Attila (2003): Gyermek, család, iskola – változások és kapcsolatok a 19. század végi Magyarországon. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 161–169.

Patyi Gábor (2001): Nevelés- és/vagy gyermekortörténet? In: Németh Zsuzsanna (szerk.): *Tudomány*

Napja 2001. *Tanulmányok a pszichológia, a pedagógia és a kultúrtörténet tárgyköréből*. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Főiskolai Kar, Sopron. 60–66.

Péter Katalin (1996, szerk.): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. A konferencia szerkesztett előadásait tartalmazó kötet. Osiris Kiadó.

Pukánszky Béla (2000a): Új pedagógiai határtudomány – a gyermekortörténet. *Studia Caroliensia*, 3. 47–63.

Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2001a): *A gyermekkor-történeti kutatások főbb tendenciái*. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*. Osiris, Budapest. 77–95.

Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla (2003a): Tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvek és tankönyvek gyermekszemlélete. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 27–146.

Shahar, Sh. (2000): *Gyermekek a középkorban*. Osiris, Budapest.

Szabolcs Éva (1986): Gyermekortörténet – család-történet. *Pedagógiai Szemle*, 4. 366–372.

Szabolcs Éva (1990): A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 170–184.

Szabolcs Éva (1995): *Fejezetek a gyermekképi történeti alakulásából*. Új Pedagógiai Közlemények. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekortörténet kutatásában*. *Gyermekképi Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2000): Neveléstartomány és gyermekortörténet. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 66–73.

Szabolcs Éva (2003): Gyermekortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.

Szabolcs Éva (2003a): A gyermek a történeti és szociológiai kutatásokban. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 468–472.

Vajda Zsuzsanna (1997): Viták a gyermekkor történeti kutatásában. *Pszichológia*, 3. 285–300.

Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1998): A gyermekkor és a gyermekfelfogás a történelemben. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 7–11.

Vincze László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz: A „fekete pedagógia” történetéből. *Magyar Pedagógia*, 3–4. 195–213.

Vincze Tamás: Képek a 18–19. századi német családi nevelésből. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 473–480.

Hegedűs Judit

A tanulási stílus és a kulturális háttér összefüggései

A tanulás különböző módjainak vizsgálata elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. Felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttere és tanulásának jellemzői között. E kutatás eredményei különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolai kudarcainak enyhítésére nézve is.

Minden ember különböző módon tanul, egyéni, rá jellemző tanulási stílussal rendelkezik. A tanulási stílus koncepciója azon alapszik, hogy a tanulási tapasztalatokra adott egyéni vá-

lasz az embernél konzisztens viselkedés és teljesítménymintákkal jellemezhető.

„A tanulási stílus, a tanulás sajátos, domináns, egyénre jellemző módja.” (*Pedagógiai Lexikon*, 1997. III. kötet, 489.)

A tanulásstílus-kutatások eredményeként ma már számos információ áll a tudomány rendelkezésére e stílusok fajtáiról, vonásairól. *Petriné Feyér Judit*nak a Pedagógiai Lexikonban közölt szócikke (1997), valamint *Oroszlány Péter* (1995), *Bordács Margit* és *Lázár Péter* (2002) műve alapján a tanulási stílusok az alábbiak szerint jellemezhetők: az érzékelés módzata, az emlékezet típusa szerint auditív, vizuális és motoros tanulási stílusról beszélhetünk.

Az auditív tanulási stílusú emberre jellemző, hogy legkönnyebben abból tanul, amit hall, érdeklődése a hallás útján felfogható ingerek, információk felé irányul. Hallásfigyelme és emlékezete fejlett, szeret hangoosan tanulni, a tanári magyarázat nagyban segíti a tanulandó anyag megértésében. Tanulását úgy segíthetjük, ha dalok, zenei művek, versek, ritmikus elemek hallgatására, létrehozására készítjük.

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd

utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

A motoros vagy mozgásos tanulási típusú diákok jellemzője, hogy tanulás közben szívesen mozognak, jobban megy a munka, ha nem egy helyben, hanem járkálva, mozgással összekötve tanulhatnak. Szívesen manipulálnak tárgyakkal, és örömmel vesznek részt olyan feladatokban, amelyek mozgással kapcsolódnak össze, a fizikai mozgás fontos szerephez jut tanulásukban. A mozgási élményeket könnyen elraktározzák, testük finom mozgásait nagy ügyességgel vezérlik, a mozgásos tevékenység különböző formáit szívesen gyakorolják. A motoros tanulási stílusú emberek tanulását akkor segítjük leginkább, ha széleskörű lehetőséget adunk a mozgásra, minél

A vizuális típusú ember legkönnyebben azt jegyzi meg, arra emlékszik vissza, amit látott – képeket, ábrákat, diagramokat, táblázatokat, filmeket, vizuális demonstrációs anyagokat idéz emlékezetébe a legkönnyebben. Képes a vizuálisan megjelenő részletek aprólékos, pontos megfigyelésére. A látási vagy vizuális tanulási stílusú emberek, amikor emlékezetükbe idézik a tanultakat, először maguk elé idézik a tankönyv megfelelő helyét, képzeletükben maguk előtt látják a könyv, a füzet egyes részeit (a lap alján vagy a tetején), majd utána koncentrálnak a konkrét, felidézendő információra. A vizuális típusú emberek tanulása oly módon segíthető, ha különböző demonstrációs anyagokat, képeket, diagramokat, ábrákat, fotókat, filmeket, videókat és CD-ROM-okat használnak a tanulás hatékonyságának növelése érdekében.

több mozgásos aktivitást, táncot, drámajátékot, szabad mozgást viszünk a tanítási folyamatba, és ha tanárként nem büntetjük a spontán mozgást.

A társas környezet szerint intraperszonális és interperszonális típusú tanulókat különböztethetünk meg.

Amik inkább egyedül szeretnek tanulni, azokat az embereket az intraperszonális típusba soroljuk. Ők azok, akik kedvelik a

nyugalmat, a csendet tanulás közben, zavarják a külső környezet ingerei, a körülötte járkáló emberek, inkább magukban, mint másokkal tanulnak.

Velük szemben az interperszonális típusú tanulók szeretnek társakkal együtt tanulni, könnyen alkalmazkodnak az emberekhez, érdeklődésük olyan tevékenységek felé irányul, amelyeket csoportban lehet végezni. Szívesen vesznek részt páros és csoportmunkában. Kedvelik, ha a tananyagot megbeszélhetik másokkal, igénylik a társak jelenlétét, egyáltalán nem zavarja, sőt inspirálja őket, ha barátok, családtagok vannak körülöttük tanulás közben. Az interperszonális típusú tanulókat akkor segítjük leginkább, ha megbeszélhetik a különböző problémákat másokkal, a társas környezet, egymás kikérdezése, a tananyag párban, csoportban való feldolgozása nagyban hozzájárul tanulási eredményeik növekedéséhez.

A gondolkodás sajátossága szerint reflektív és impulzív tanulási típusokról beszélhetünk.

A reflektív tanulási típusú egyén a problémamegoldás előtt elemzi, logikai egységekbe foglalja az információkat. Először elgondolkodik, mielőtt hirtelen választ adna. Tanulás közben megáll az egyes részeknél, kérdéseket tesz fel magának. Szívesebben tanul egyedül, mint társakkal körülvéve. Metakognitív módon közelít a tananyaghoz, képes magát elemezni, irányítani, ellenőrizni, értékelni.

Az impulzív típusú tanulók válaszaikat impulzív módon közlik, előbb beszélnek, mielőtt mérlegeltek volna. Az impulzív tanuló a választát azonnal és gyorsan adja meg, míg a reflektív tanulási stílusú emberek több időt hagynak a válaszra. Az impulzív tanulók első benyomásra hirtelen reagáló emberek, jellemző rájuk a megfontolatlanosság, a nagy érzelmi reakcióval való válaszadás. Szívesen tanulnak, oldanak meg problémákat, vitáznak csoportban. Tanulásuk kooperatív csoportmódszerekkel eredményes lehet, a vita, a közös megbeszélés, egy-egy téma társak előtt való exponálása különösen szívesen végzett tevékenységük.

A tanulás különböző módjainak vizsgálatára, a tanulásstílus-kutatások fejlődésére elvezetett a kulturális háttér és a tanulási stílus kapcsolatának kutatásához. A tudomány képviselőiben felmerült a kérdés, vajon kimutatható-e bármiféle összefüggés a tanuló kulturális háttéré és tanulásának jellemzői között. Mindez pedig azért vált fontossá, mert a nagy bevándorló országokban, illetve az etnikai kisebbségek össznépességén belüli magas arányával jellemezhető államokban általános megfigyelés volt, hogy az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek alacsonyabb teljesítményt nyújtanak az iskolában, mint a többségi társadalomhoz tartozó társaik.

Jellemző volt az afro-amerikai etnikai kisebbséghez tartozó gyermekek körében nagyobb mértékű iskolai lemorzsolódás, a tanulási sikertelenség, a gyenge matematika-eredmények, írás-olvasás terén mutatkozó hiányosságok nagy száma. A kutatók (*Banks – Banks, 2001*) a probléma hátterében az afrikai kultúra, a történelem, az eltérő szocializációs minták jellemzőit jelölték meg.

Ezek a megfigyelések azonban nem csupán a fejlett nyugati országokra jellemzőek, hanem a hazánkban élő roma tanulókat is érintik, a hazai roma diákság ugyan csak korai iskolai lemorzsolódással, aluliskolázottsággal, tanulási, iskolai kudarcokkal írható le. Az empátiás osztályba járó roma tanulókat vizsgálva *Réthyné (1999)* leírja, hogy az ott tanuló roma gyermekek átlagos beszéd-, írás- és kommunikációs szintje alacsony, azonban a problémák korántsem a tanulók alacsony képességeivel magyarázhatók. A tanulók nem a képességek, hanem az általános tájékozottság terén maradnak le társaiktól. Az empátiás osztály létrehozásának gondolata mögött a fejlesztés szándéka állt, azonban a szerző megjegyzi, az empátiás osztály azért nem lehet sikeres, mert nem igazodik a diákok sajátos kultúrájához.

A folyamatos kudarcok következtében felmerült az igény a multikulturális nevelést fontosnak tartó, fejlett országokban a tanuló háttérének, ezen belül is kulturális világának megismerésére, mert úgy gon-

dolták, hogy a diákság kulturális jellemzőinek feltárása, majd a kultúrához közel álló oktatási módszerek és stratégiák alkalmazása közelebb vihet a tanulási nehézségek megoldásához, a sorozatos kudarcok enyhítéséhez. Nem érdektelen megismerni a kulturálisháttér- és a tanuló-sistílus-kutatások eredményeit, mert különösen fontos tanulságokat hordozhatnak a hazai cigányság iskolázására, kudarcainak enyhítésére nézve is.

A kultúra és a tanulás összefüggései

A kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a tanuló kulturális háttéré és az iskola elvárásai között lévő szakadék háttérében gyakran a diákságra jellemző kulturális különbségek állnak. *Benett (1990)* öt kulturális faktort azonosít, amelyek befolyásolják a tanulást. Ezek: a gyermekkori szocializáció, a szocio-kulturális háttér, a környezeti adaptáció, a biológiai hatások és a nyelv.

A gyermekkori szocializáció a különböző kultúrák egyedi gyermeknevelési gyakorlatára vonatkozatható, így például egyes kutatók az autoriter nevelési gyakorlatot összekapcsolják a mezőfüggőséggel, a laissez-faire gyakorlatot a mezőfüggetlenséggel. *Chimezie (1988)* az afro-amerikai gyerekeknek fejlettebb motorikus képességeket tulajdonít, megfigyelései szerint az afro-amerikai anyáknak több fizikai kontaktusuk van a gyermekükkel, mint az európai-amerikai anyáknak. Az afro-amerikai otthonokban általában több ember él együtt, az afro-amerikai gyerekek több és intenzívebb verbális és fizikai stimulusban részesülnek, mint a fehér gyerekek.

A gyermekkori szocializáció rendkívüli hatásának érzékeltetésére további példaként említhetjük *R. Spitz* híressé vált vizsgálatait, amelyek a szeretetkapcsolat nélkül nevelkedő gyerekek tanulására vonatkoznak. Vizsgálatában négy gyerekcsoport vett részt: lencházi csecsemők, börtönbüntetésüket töltő anyák gyermekei, nagyvárosi, értelmiségi családok gyermekei, egy halászfaluban élő családok gyermekei,

akiknek fejlődését egy éves korig kísérte végig. A négy csoport közül kiugróan más eredmények születtek a többi csoportéhoz képest a lencházi csecsemők körében: eleinte ugyan jól fejlődtek, azonban az első év végéig ijesztően hanyatlottak, az anya nélkül nevelkedett gyerekek fejlődésében 40 százalékos visszaesést tapasztaltak. A gyerekeknél megjelentek a hospitalizmus jelei, amely hatással volt az egyén intelligenciájára, képességeinek alakulására, olvasási, számolási eredményeire, de a társas kapcsolataira is kihatott.

Itt említhetjük meg *Danzinger és Frankl* vizsgálatait, akik a bécsi és egy albániai kisváros gyermekeinek fejlődését vizsgálták. Az albániai Kavaja környékén a gyermekgondozásra jellemző volt, hogy a csecsemők első életévüket lekötözve, egy bölcsőben töltötték, kezüket és lábukat összekötve, játékszer nélkül nevelkedtek. A mozgásban és a manipulációban való akadályozottság kihatott a tanulásukra, a lekötözött gyerekek elmaradtak mozgásfejlődésükben a bécsi gyermekekhez képest. (A mozgásfejlődésben jelentkezett lemaradás nem behozhatatlan, ha a gyerekek manipulációs, mozgási lehetőséget kaptak, megkésve bár, de behozták lemaradásaikat. Összehasonlítva a spitz vizsgálatokkal, a hospitalizálódott gyermeknek hiába volt játékszere, nem volt kinek a kedvéért elindulnia a fejlődés útján, az albán csecsemők vizsgálata pedig arra mutatott rá, hogy a kedvezőtlen környezeti feltételek mellett, de megfelelő anya-gyerek viszonyban is képesek elindulni a felfedezés útján a gyerekek. (*Mérei*, 1981)

Szociokulturális háttér tekintetében *Hall (1989)* magas és alacsony kontextusú kultúrákról beszél. Véleménye szerint a magas és az alacsony kontextusú kultúrák számos dimenzióban különböznek egymástól, így az időhöz való viszonyban, a társadalmi szerepekben, az interperszonális kapcsolatokban, a verbális üzenetekben és a társadalom szervezettségében. Úgy találta, hogy a mezőfüggő tanulás magas kontextusú kultúrában élő egyénekre jellemző, míg a mezőfüggetlen tanulás az alacsony kontextusú kultúrák jellemzője.

A romák időhöz való viszonya, időfogalma kapcsán *Forrai és Hegedűs* egyik művében arról olvashatunk (*Forrai – Hegedűs*, 2000), hogy az időhöz való viszony a tradicionális roma családokban eltér a többségi társadalomban megszokott formáktól. Míg másutt az idő nagy szerepet játszik, addig a roma családok kevésbé élnek az „idő nyomása alatt”, az időnek nincs olyan nagy jelentősége náluk, mint a többségi családokban. A holnap, a jövő kérdése a szükségletek szempontjából nem merül fel, a nevelésben a gyermek igényeit, kéréseit igyekeznek azonnal kielégíteni, a gyermeknevelésben nem kapcsolódnak semmilyen kötött napirendhez.

Az egyén szociokulturális háttere, a szülők iskolai végzettsége, szociális osztályba tartozása, jövedelem- és lakásvizonyai, lakóhelye mind olyan tényezők, amelyek hatással vannak a gyermek tanulására, iskolai eredményeire. Ilyen szempontból a roma népesség döntő többsége a szegény társadalmi rétegbe sorolható, a roma családok rossz szociális-gazdasági helyzete messzemenően rányomja bélyegét gyermekeik tanulására, amit számos szomorú statisztikai adat bizonyít.

Az ökológiai adaptáció szintén hat a tanulási stílusra. Néhány kultúrában például a környezeti túlélés erősen függ a fejlett perceptuális képességektől. A navajo családok gyermekeiket megtanítják állatcsordáik nagy távolságból történő felismerésére, és a veszély jelzését ugyancsak messziről képesek továbbítani, egymásnak átadni.

A biológiai-fizikai hatások közé olyan faktorok tartoznak, mint a táplálkozás, a fizikai fejlődés vagy az emberi agy fejlődése. Egyes szerzők úgy vélik, hogy a különböző kulturális hátterű diákok eltérő tanulási stílusa mögött biológiai tényezők állnak.

A nyelvi faktor szintén fontos tényezője a tanulási stílus fejlődésének. *Bernstein* klasszikussá vált elmélete világított rá, hogy a különböző társadalmi hátterű, iskolázottságú szülők eltérő nyelvi kódot alkalmaznak, és nevelési gyakorlatuk során gyerekeiknek is továbbadják a külön-

böző nyelvhasználati módokat. A kidolgozott kód használata a magasan iskolázott, míg a korlátozott kód az alacsonyan iskolázott szülők jellemzője. A családból hozott nyelvi kód meghatározó módon hat a tanulásra, az iskolai sikerekre.

A nyelvhez vezető utak igen különbözőek lehetnek, a kultúra, a közösséget jellemző viszonyok, a környezet kezdettől fogva befolyással vannak a gyermek nyelvi fejlődésére, nyelvhasználatára. A környezet segítheti bizonyos nyelvi elemek elsajátítását, míg másokét hátráltathatja. *Réger Zita* (2002) könyvében különböző antropológiai, nyelvészeti kutatások eredményein keresztül mutatja be a nyelvi szocializáció eltérő mintáit, amelyek rávilágítanak arra, hogy különböző kulturális háttér és családi neveltetés igen eltérő szocializációs mintát jelent, nagyban befolyásolva az iskolai sikereket. Az otthon elsajátított nyelv hatással lesz arra, hogy a gyermek miként fog boldogulni az iskola világában. A tanuló iskolai esélyeit a nyelvhasználati módok is jelentős mértékben befolyásolják.

A romák közt végzett megfigyelései alapján *Réger Zita* (2002) arra mutat rá, hogy a roma közösségekben jellemző az orális kultúra dominanciája, az írásbeliség, az írott nyelvvel való találkozás rendszerint hiányzik a cigányság köréből származó gyerekek nyelvi mintájából. Míg a többségi társadalomban a gyerekek beleszólnak az írás-olvasás világába, a roma közösségekben nem jellemző az iskoláskor előtt a szocializálás az írás-olvasásra. A hagyományos cigány családokban hiányoznak a mesekönyvek, gyerekkönyvek, a mesélés nem a könyvből való felolvasást jelenti, a meséket, történeteket elmondják, ezekben gyakran megjelennek a közösség által átélt élmények, hétköznapi események, a mesélő egyéni sorsa, érzelmei.

Számos ázsiai, afro-amerikai, spanyol vagy roma diák, illetve az etnikai kisebbségek különböző csoportjai azért kudarcsak az iskolában, mert anyanyelvüket az iskola nem pozitív értéként, hanem inkább kulturális deficitként értékeli. Az iskolai nyelvhasználati kommunikáció so-

rán megjelenő feladatok bizonyos nyelvhasználati módok megértését, alkalmazását feltételezi.

A tanulási stílus és az ember kulturális hátterének összefüggéseit az Egyesült Államokban vizsgálják a legintenzívebben, hiszen a legnagyobb számban itt élnek kulturális kisebbségek. A vizsgálatok eredményeit *Banks* és *Banks* (2001) – hivatkozással számos tanulásstílus-kutatás eredményeire – az alábbiakban foglalja össze:

Az afro-amerikaiak tanulási stílusára jellemző, hogy

– jártasabbak a nonverbális, mint a verbális kommunikációban;

– a tanulás során előnyben részesítik a mozgásszabadságot és a választásra lehetőséget adó tanulást,

– a társas tevékenységet, szemben a nem társas tevékenységgel,

– a kinezetikus aktivitást;

– inkább az esti, mint a délelőtti tanulást preferálják;

– mezőfüggő tanulók, szemben a mezőfüggetlenséggel jellemezhető tanulókkal,

– egészen és kevésbé analitikusan válaszolnak a világ jelenségeire.

Az USA-ban élő spanyolajkú népesség tanulási stílusára jellemző, hogy

– mezőfüggő tanulók;

– előnyben részesítik a csoportos tanulási helyzeteket;

– érzékenyek mások véleményére;

– cselekedve tanulnak;

– extrinsic motivációval jellemezhető;

– a megismerés konkrét formáit előnyben részesítik az absztrakttal szemben;

– a megismerés során orientációjuk az emberek felé fordul az elméletekkel szemben.

Az indiánok tanulási stílusára jellemző:

– előnyben részesítik a vizuális, térbeli észlelési információkat a verbális információkkal szemben;

– inkább egyedül, mint közösségben tanulnak;

– szóasszociációk helyett mentális képeket használnak annak érdekében, hogy

emlékezzenek, illetve megértsenek új szavakat és koncepciókat;

– kiváló térbeli tájékozódóképességük van;

– a nonverbális helyzetekből könnyebben tanulnak, mint a verbális kommunikációból;

– a tapasztalati tanulást preferálják;

– az egészséges prezentációt és a vizualizációt kedvelik.

Az afro-amerikai kultúráról releváns beszámolót találhatunk *Boykin* (1986) művében, aki úgy véli, hogy az afro-amerikai kultúra legalább kilenc, egymással szoros összefüggésben lévő alapvető dimenziót tartalmaz. Így például a kultúra részeként kiemeli a mozgás fontosságát, hangsúlyt helyezve a táncra, ritmusra és a zenére, kiemeli továbbá az érzelmek szerepét az egyén és a közösség életében, a közösségi szellem, a társas kapcsolatok iránti elkötelezettséget, a szájhagyomány, az orális kommunikáció preferenciáját, az expresszív individualizmus, az őszinte, hiteles személyiség értékét és az élet iránti lelkesedést.

A kutatók nemcsak az egyes kulturális csoportokhoz tartozó tanulók tanulási stílusát vizsgálták, hanem többen javaslatokat fogalmaztak meg a gyakorló tanárok számára a különböző kulturális háttérből érkezett tanulókkal kapcsolatban hatékonyan vélt tanítási stratégiákra, oktatási módszerekre vonatkozólag is.

Egyes megfigyelők a fenti afro-amerikai értékekre támaszkodva azt állítják, hogy a fekete diákok fizikai aktivitás során, személyes tanár-diák kapcsolatra építve, kooperatív csoportmunkákban és orális kommunikációra építő feladatokban képesek a legjobb teljesítményt hozni.

Slonim (1991) a hispán kultúra értékeként említi a csoporton belüli kölcsönös kapcsolatokat, kiemelve a csoporton belüli kooperációt, a bizalomra és felelősségre építő interperszonális viszonyokat. A hispán diákokkal kapcsolatban javasolt tanítási stratégiák a kooperáció értékeivel összhangban állnak, hangsúlyozva az interperszonális kapcsolatok fontosságát.

Hale-Benson (1986) megfigyelései alapján arra mutatott rá, hogy a fizikai, motorikus aktivitás, mint például a tánc vagy a taps, hozzájárul az afro-amerikai tanulók eredményeinek növeléséhez. Az amerikai spanyolajkú diákokkal kapcsolatban *Ramírez* és *Casteneda* (1974) olyan oktatási módszereket javasol, mint amilyen a kooperatív technikák, a tananyag, a tanterv humanizálása, a humor, a kreativitás felhasználása az oktatásban, a személyre szóló jutalmazás, a vita, a tananyag egészséges bemutatása az analitikus szemléletű tanítás helyett, a szabályok pontos,

világos ismertetése az oktatási folyamatban. *Sawyer* (1991) az indián diákokkal kapcsolatban javasolt tanári viselkedérepertoárt az alábbiakban jelöli meg: a tanár kerülje az egyéni sikerek középpontba állítását, és csökkentse minimálisan az iskolai előadások számát, törekedjen a csendre, hagyjon hosszabb szüneteket kérdései után, a nyelvtanítást globális módszerrel végezze. A különböző kutatók leggyakrabban a kooperatív tanulási technikákat javasolják a különböző kultúrából érkező diákok sikeres tanítása érdekében.

A tanulásstílus-kutatások korlátjai

A tanulásstílus-kutatások rendkívül érdekes összefüggésekre derítettek fényt a tanulás és a kultúra kapcsolatáról, azonban az eredmények óvatosságra intenek. A vizsgálatok több kérdést is felvethetnek, így felmerülhet bennünk az a kérdés, hogy:

Vajon a kultúra az elsődleges változó, amely befolyásolja a diák tanulási stílusát?

Egy kulturális csoport jellemzői egységesen érvényesek a csoport minden tagjára?

Milyen összefüggés lehet a tanár oktatási módszerei és a diákok tanulási stílusa között?

Igaz ugyan, hogy a közös kultúra és különösen az azonos etnikai csoporthoz való tartozás hatalmas erő, amely befolyással van a diák tanulási fogékonyságára, azonban hangsúlyozni kell, hogy a kulturális gyakorlat tanult viselkedés, amely módosítható. A kultúra nem statikus determináns, a kisebbségi tanulók viselkedése nem csak a kultúrájuk következménye. A kultúra az

A tanulásstílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulók tudásából és kulturális hátteréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásstílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

egyént különböző módon befolyásolja, a kulturális hatásokat az egyén saját személyiségén keresztül szűri és ellenőrzi, az azonos kulturális háttérrel rendelkező diákok osztoznak ugyan egy azonos kulturális háttérben, azonban egy kulturális csoport minden egyes tagja mégsem viselkedik azonos módon.

A tanulási stílus milyenségét befolyásoló kulturális faktorok összekapcsolódnak még olyan további tényezőkkel is,

mint az egyén szociális osztályba tartozása vagy neme. Itt kell említést tennünk a szubkultúrák sokaságáról. *Valentin* (1971) az USA-ban élő feketék között legalább 14 afro-amerikai szubkultúráról beszél, többekévé eltérő kultúrával. Az Egyesült Államokban élő spanyol anyanyelvűek 19 különböző országból érkeztek, és különböző szocio-ökonomiai háttérrel és karakterrel jellemezhetők. Nem osztoznak egy közös nyelvben, vallásban vagy etnikai identitásban sem. A szubkulturális különbségek megjelennek a tanulás terén is. *Ramírez* és *Casteneda* (1974) úgy találta, hogy a spanyol populáción belül a tanulási stílus kü-

lönbözősége kapcsolatban áll az asszimiláció fokával, a mexikói határ távolságával, az USA-ban való tartózkodás idejével és az urbanizáció szintjével. *Bell és McGraw-Bruell* (1988) úgy találta, hogy a magasan teljesítő afro-amerikai diákoknak a tanuláshoz vezető útja hasonló, mint a fehér tanulóknak. Jól látható tehát, hogy a kultúra és az etnicitás keretet ad a tanulási stílus fejlődéséhez, azonban más tényezők is szignifikáns szerepet játszhatnak a kulturális hatások változtatásában, tanuláshoz való hozzáállásában.

A tanulásstílus-kutatások eredményei veszélyeket is magukba rejtenek, különösen, ha az értelmezők számára együtt járnának bizonyos, a tanulók képességeinek hiányáról szóló hiedelmekkel, általánosításokkal, az egyéni különbségek figyelmen kívül hagyásával.

Számos szakíró javasolja, hogy a tanár oktatási módszerei, stratégiái alkalmazkodjanak a kulturálisan különböző háttérrel rendelkező diákok tanulási stílusához. Mások azonban megjegyzik, hogy a nagyobb tanulói aktivitás, az érzelmi bevonódás, a kooperatív technikák alkalmazása nem csak a kisebbségi tanulók javát szolgálja, hiszen minden gyermek profitálhat a gyerekbarát, aktivitásra épülő tanulási módszerekből.

A kutatások tanulságai

A tanulásstílus-kutatások kritikus pontjai mellett érdemes rávilágítani néhány pozitív vonásukra is. A kutatások nagy érdeme, hogy kulturális kontextusba helyezték az emberi tanulást, és kiindulópontot jelentenek a kulturálisan sokszínű diákság tanításához, a gyerekek között lévő tanulási különbségek megértéséhez. Rendkívül fontos tanulságuk, hogy a domináns kultúrán kívül eső gyermekek jobban tanulnak, ha a tanítás folyamata az általuk preferált tanulási stílushoz kapcsolódik. A kulturális sokszínűség gyakran magyarázó tényező a színes bőrű tanulók iskolai kudarcainak értelmezése során. Az afro-amerikai, a spanyolajkú, az indián, roma és egyéb kisebbségi csoportba tarto-

zó diákok magukkal hozzák az iskolába kultúrájuk sajátos jellegét, kulturális viselkedésük megkülönböztető késztetést, beleértve a csoport nyelvét, történelmét, normáit éppúgy, mint értékeit, rituáléit és szimbólumait. A mindennapi pedagógiai munka során hatékonyan működni kívánó tanárnak diákjai kulturális értékeire, tapasztalataira, viselkedésére kell építenie tanítási tevékenységét. A tanítás és a tanulás kulturális kontextusa nem csupán azt jelenti, hogy a tanárnak figyelemmel kell lennie diákjai kulturális háttérére a tanítási folyamat során, hanem reflektálnia, mérlegelnie kell saját oktatási tevékenysége során kitűzött céljaira, módszereire, viselkedésére, hogy mindez a tanulók által preferált tanulási környezettel szoros összhangban legyen.

A tanulásstílus-kutatások figyelmeztetik a tanárokat, hogy megértsék és elfogadják a diákok személyes kulturális hátterét, és használják ki a tanulók tudásából és kulturális háttéréből eredő lehetőségeket a tanításban. A tanulásstílus-kutatások nagy segítséget jelentenek a diák tanulásáért felelős tanári magatartás formálásában. A különböző tanulási stílusokat, az emberi intelligencia különböző formáit kihasználva a pedagógus érdekes és értékes osztálytermi kultúrát építhet fel, amelyen belül a gyermekek különböző utakat választva tanulhatnak.

Irodalom

- Banks, J. A. (Ed.) – Banks, C. A. M. (Ass. Ed.) (2001): *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Bell, Y. R. – McGraw-Bruell, R. (1988): Culturally-sensitive and traditional methods of task presentations and learning performance in black children. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 4. 187–193.
- Benett, C. I. (1990): *Comprehensive multicultural education*. (2nd ed.) Allyn and Bacon, Boston.
- Bordács Margit – Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv. Gyerekekért SOS 90 Alapítvány – Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Budapest.*
- Boykin, A. W. (1986): The triple quandary and the schooling of Afro-American children. In: Neisser, U. (Ed.): *The school achievement of minority children*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 57–92.
- Chimezie, A. (1988): Black children characteristics and the schools: A selective adaptation approach. *The Western Journal of Black Studies*, 12. 2. 77–85.

Forrai Katalin – Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forrai R. Katalin (szerk.): *Romológia-Cigánológia*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs. 261–278.

Hale-Benson, J. E. (1986): *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.

Hall, E. T. (1989): Unstated features of the cultural context of learning. *The Educational Forum*, 54, 21–34.

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1981): *Gyermeklektan*. Gondolat, Budapest.

Oroszlány Péter (1995): *A tanulás tanítása*. Tanári kézikönyv. AKG, Budapest.

Sawyer, D. (1991): Native learning styles: Short-hand for instructional adaptations. *Canadian Journal of Native Education*, 18. 1. 99–104.

Slonim, M. D. (1991): *Children, culture and ethnicity*. Garland, New York.

Petriné Feyér Judit (1997): Tanulási stílus. (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 489.

Ramínez, M. – Casteneda, A. (1974): *Cultural democracy, bicognitive development, and education*. Academic Press, New York.

Réger Zita (2002): *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. Soros Alapítvány, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

Réthy Endréné (1999): A gyenge tanulmányi teljesítményű, empátiás osztályba járó cigány tanulók beszédállapota. In: Bábosik István – Rácz Sándor: *Romapedagógia*, ELTE, Budapest. 59–64.

Valentine, C. A. (1971): Deficit, difference, and bicultural models of Afro-American behavior. *Harvard Educational Review*, 41. 2. 137–157.

Torgyik Judit

Spirituális háló

Bencések a magyar oktatás és nevelés szolgálatában

„Ha közösségünk életét és jövőjét akarjuk szolgálni, személyben, és nem intézményben szabad gondolkodnunk.” (1)

Megjelent a 2002. október 29. és 31. között Pannonhalmán rendezett nemzetközi nevelési konferencia előadásainak és korreferenciáihoz írott hozzászólásainak írásos anyaga (Pannonhalmi Főapátság, 2003, szerkesztette.: Varga Mátyás).

Az ismeretek átadása, közvetítése, hagyományozódásának mikéntje korunk egyik legfontosabb kihívása – a legkérdésesebb és legtöbb problémát fel-színre hozó gondolkodási és gyakorlati terület. Nem különös tehát, hogy nem csak azok foglalkoznak e témával, akik közvetlenül részt vesznek a tudás továbbadásában. Öt évvel ezelőtt a 20. Filozófiai Világkongresszus (2) például újra előtérbe helyezte a filozófia elveszendőnek látszó, de eredendő célját, az „emberiség nevelését”, az „újra kilépést a világba” tanító intenciókkal. De közvetlenül az oktatással foglalkozó intézmények, különböző szintű iskolák képviselői által tartott konferenciák is egymást érik nemzetközi, regionális és országos szinten is. Magyarországon 2001-ben szervezték az

első országos Neveléstudományi Konferenciát, amelyet azóta októberben évente rendeznek. A rendezvény a hazai oktatás és nemzetközi tapasztalatok majdnem minden témáját, szintjét és aktuális kérdését átfogja. (3) Szakszerű, pontos kutatásokról, felmérések eredményeiről beszámolva szinte számon tarthatatlan mennyiségű témát, szaktárgyat, diszciplínát, kutatási területet világítanak meg a konferenciákon megszólaló előadók. Ez az „oktatás-robbanás” szorosan összefügg az ismeretek és a tudás felhalmozódásával, az ebből eredő szelekció és átadás lehetőségének kihívásával, valamint az Egyesült Európa által fölvetett kérdésekkel.

A bencések által szervezett konferencia bizonyos szempontból beilleszthető ebbe a folyamatba, de több is ennél: azt tárja fel,

hogya a bencéseknél nem csupán alkalomszerű, hanem folyamatos az „education-boom”, hiszen a rend eleve „nemzetközi szinten” működik és dolgozik, nemcsak Európában, hanem Észak- és Dél-Amerikában is. A bencéseknek ily módon igen nagy tapasztalatuk és gyakorlatuk van az oktatási-nevelési együttműködésben, hiszen magát a tanítást-nevelést szinte a kezdetektől feladatuknak tekintik. (4) Másodszorban pedig olyan elvet és célt követnek, amely változatlan, tehát stabil alapját adja a képzésnek – méghozzá a paideia értelmében: vagyis teljes személyiségben, elsősorban a személyben (5), a (térben és időben) egész emberben gondolkodik –, ugyanakkor ezen belül minden korszak új elemekkel tud hozzájárulni ennek az elvnek és a ráépülő oktatási rendszernek az aktualizálásához. Ebből következően – harmadszorra – azt érdemes kiemelni, hogy az oktatandó diákok mellett ugyanolyan hangsúlyt helyeznek az oktató tanárookra (6) is, hiszen mindnyájan személyek, egyediek, egyéniek, úton levők: emberek, akiknek méltóságuk van, és lényeges, hogy ez a méltóság egyik oldalon se sérüljön meg a tanítással együtt járó nehézségek, a mindennapi együttlét erőfeszítései során. (7)

A bencés nemzetközi konferencia nyolc téma köré szerveződött, előadói és korreferensei tanítási tapasztalatokkal rendelkező bencés gimnáziumi tanárok – szerzetesek és világiak –, valamint (ex) bencés diákok voltak. A diskurzus két összehangzó és egymást kiegészítő megnyitóval kezdődött. Az egyiket *Egon Kapillari* (8) tartotta, aki az európai műveltség és művelődés témáin belül egyrészt a keresztény öntudat és a felelősségvállalás kérdéseiről beszélt (9), másrészt hat kívánságban fogalmazta meg az egységes Európához tartozást: jó volna, ha Európa békés lenne, a társadalmi igazságosság helye; olyan térség, ahol tisztelik és támogatják az emberi életet; olyan terület, ahol a környezetet nemcsak saját, hanem mások élettereként is ápolják és gondozzák; a keresztény ökumenizmus térségévé válna, és békés kapcsolatot tartana fenn más val-

lásokkal. *Granasztói György* megnyitójában azt emelte ki, jelenleg mit tart Magyarország legfontosabb feladatának. Véleménye szerint az EU-csatlakozás nem hoz különleges változást, mivel „a mi problémánk nem az, hogy mi fog történni, ha Magyarország az Európai Unió tagja lesz, hanem az, hogy megértsük, megfejtjük mindazt, ami az elmúlt időszakban történt velünk”. Mivel a hatalom helye üres maradt, még érlelőbb merül fel a közösségek és az erkölcs kérdése, mely problémamegoldó válaszokat vár, s melynek alapja „az erkölcsi erőből táplálkozó derű és optimizmus” kell, hogy legyen.

A megnyitók alaphangulatát és értékkijelölését szélesítették a további, nyolc témakörben elhangzó előadások és a reflektáló hozzászólások kiegészítései, újabb nézőpontjai. *Várszegi Asztrik* vissza- és előretéteket összefoglalja a bencés iskolák hagyományairól és azok mindig megújuló továbbviteli lehetőségéről szolt; *Maurus Krass* előadása a szerzetesiskolák küldetését mérlegelte az egyesült Európában; *Michaele Csordas* a családok megváltozott szerepének és státusának hatásáról beszélt, árnyalva ezt a nővérek és a leánytanulók szempontjaival (azért érdekes ez az árnyalat, mivel a bencés iskolák tanárai és tanulói főként az „első nemből” kerülnek ki); *Georg Ross* az értékátadás és információrobbanás problematikus helyzetét vázolta; *Fazekas Ágnes* pszichológus a fegyelmezés nehézségeit és a tanárok megoldást kereső csoportmunkáját vizsgálta; *Christopher Dillon* felvetette a „Van-e jövője a bencés internátusnak?” kérdését, és e nevelés sajátosságait foglalta össze; *Tringer László* pszichiáter tudományos előadása a csoportmunka jelentőségéről szolt a legváltozatosabb elméletek és kísérletek alapján; végül *Horváth Dori Tamás* a végzett diákok „elkísérését” helyezte előadásának középpontjába, s ezzel a „monostori” iskola egyik sajátos előnyére és lehetőségére irányította a figyelmet.

Ami a legerőteljesebben feltűnik a konferencia összes megszólalásában, az a személyiség hangsúlyozása: azért beszédes ez, mert diszkréten, közvetve utal arra a

világállapotra, amely az individuum megszüntetésére tör. Nem a hiány és a sajnálkozás nézőpontjából közelítettek erre az egyéniséget eltüntető jelenségre, hanem nagyon közvetlenül a lehetséges megoldásokat vetették föl, a kitarító hitet hangsúlyozták a személy, az egyedi vonások megmenthetőségében. Mindennek alapja a közösségbe vetett remény, a „docta spes”, amely odafigyelő, felvilágosult, tevékeny reménység.

Beletartozik ebbe mind a diák, mind a tanár személyisége és méltósága, a tanítvány és mester modellje, mely nem kizár másokat, hanem vonzza a többieket, és vonzóvá teszi a tudást is; a hiteles személyiségek mint biztos pontok, a nevelés személynépe, de beletartozik az is, hogy elérhető eszményeket és reális célokat együttesen tűzzünk ki a személyiségfejlődés érdekében.

A paideia-Bildung eszményébe vetett hit megteremtőssége abba a több évszázados tradícióba illeszkedik, amely folyamatosan megmutatja, hogy a spiritualitáson, a szellemiségen, a belső fegyelmen és mértéktartáson alapuló bencés discretio – a szélsőségek elkerülése – fenntartó erővel rendelkezik. Beleilleszthető a „think global – act local” kihívásába is, amely szintén nem újdonságot, inkább bizonyosságot és feladatmegújítást jelent: „lelket adni Európának”.

Nem a megérkezés stabilitásáról és biztos pontjáról beszél, hanem az úton-lét bizonyosságáról, valamint arról a belső biz-

tonságról, amelynek birtokában meggyőződhetünk a személyes törődés létezéséről ezen az úton. A kölcsönös tisztelet és megbecsülés – kortól és állapotbeli sajátosságoktól függetlenül – az úton haladók között elengedhetetlen: ez az, amit *Benedek* úgy fogalmaz meg 6. században írt útmutatójában, hogy „egymást a tiszteletadásban előzzék meg”. Ilyen módon nem a tekintélyelvűség és engedékenység szo-

kás kérdésére helyeződik a hangsúly, hanem magára az élő, létező emberre.

Ennek az együttlétnek a keretén belül merül fel a szerzetesrendek iskoláinak egyre inkább előtérbe kerülő jellegzetessége: a szerzetes tanárok és a világi tanárok arányának megváltozása. Pannonthalmán még jó a helyzet ezen a téren, de van például olyan németországi iskola, ahol az egyetlen szerzetes tanár az igazgató. Hogyan őrizhető meg így a szellemiség folyamatossága? Az emberi problémák mindenkinél ugyanazok, és a rendi iskolákban is ugyanazokat a problémákat kell megoldani, mint a világi iskolákban. Mégis: a válaszok egy forrás-

A bencés nemzetközi konferencia nyolc téma köré szerveződött, előadói és korreferensei tanítási tapasztalatokkal rendelkező bencés gimnáziumi tanárok – szerzetesek és világiak –, valamint (ex) bencés diákok voltak. A diskurzus két összehangzó és egymást kiegészítő megnyitóval kezdődött. Az egyiket Egon Kapillari tartotta, aki az európai műveltség és művelődés témáin belül egyrészt a keresztény öntudat és a felelősségvállalás kérdéseiről beszélt, másrészt hat kívánságban fogalmazta meg az egységes Európához tartozást: jó volna, ha Európa békés lenne, a társadalmi igazságosság helye; olyan térség, ahol tisztelik és támogatják az emberi életet; olyan terület, ahol a környezetet nemcsak saját, hanem mások élettereként is ápolják és gondozzák; a keresztény ökömenizmus térségévé válna, és békés kapcsolatot tartana fenn más vallásokkal.

ból való minősége akkor biztosított, ha a világi tanárok is a hit és a spiritualitás alapján gondolják megadhatóknak őket. A konferencián szó került arról is, hogy a tanárok tudatában vannak gondjaiknak, a tanítás során előkerülő problémáiknak. Közösen, az önátalakítást is vállalva keresik a megoldásokat: nem a diákoknál kezdik, hanem önmaguknál, hogy a megélt tapasztalatok

alapján tudjanak a tanulók vezető társai lenni mind a tanulásban, mind személyes útjukon, de közösségben maradván, s nem feledkezve meg az imádság, a munka és a szükséges pihenés egyensúlyáról sem. Ebben a folyamatban válik lehetségessé, hogy a bentlakásos keresztény iskola a megtérés közegévé váljék. (10)

Az oktatásban alkalmazható eszközök mindig is központi szerepet kaptak-kapnak mind a tantermekben, mind az egyes tanácskozásokon: jelenleg mindenhol az Internet szerepéről esik a legtöbb szó, és ezt a bencés konferencia sem kerülte meg. Nem is csupán a téma fősodorbéli és aktuális volta miatt érdemes kiemelni az ezen a területen folytatott vitát, hanem amiatt is, mivel lényeges gondolkodásmódbeli és felfogásbeli különbségeket tükrözhet. Georg Ross arról beszélt, hogy a médiát „nem szolgálni, hanem használni kell”, s mindig az üzenet adója tölti meg tartalommal az adott eszközt. Az első korreferátum (Panykó János) erőteljesen érvelt amellett, hogy minden tanárnak „magas szinten kell értenie a modern informatikai eszközök-höz”, s állítása szerint jelenleg sem a tanárok, sem a diákok nem tudják jól használni a világháló lehetőségét. Az alkalmazás és eszközhasználat felszíni jelenségét a második korreferátum (Varga Mátyás) fordította mélyebb rétegek felé: arra hívta föl a figyelmet, hogy a jelenkori technikai eszközök megjelenése miatt – melyek a mindenhatóság illúzióját keltik – a legnagyobb szükség arra van, hogy az ember megmaradjon a valóság talaján, és a tanár a létező-változó valóságot tegye vonzóvá a diák számára, s ne a pótlékokban keresse örömet és boldogságát. Hogy tudjon különbséget (discretio) tenni valódi és ál között, minőségi és talmi között. Mindez túlmutat a számítógépek kezelésében tanúsított ügyességen, mivel itt egy tágabb jártasságról, tapasztalatról esik szó: „mind a személy, az egyes ember, mind pedig a világ szépségének és sebzettségének” megmutatásáról; annak a kifejtéséről, amit „kétségviselő képességnek” lehet nevezni. Valószínűleg nem rohamszerű eszköztanulásba kell kezdeni, hanem „közösségi és

spirituális tapasztalatok alapján” fel kell lenni a diákokban a még a technikai világ által nem fertőzött részt, és azt megnyitni a valóságos tapasztalatok felé – s az így megnyílt lélek garanciává válhat arra, hogy a minőséget fogja választani a világháló alkalmazásakor is.

A konferencia végén megszólaló volt bencés diákok is megerősítették annak az erkölcsi, mentális, spirituális erőnek a meglétét, amely a pannonhalmi és a többi Benedek-rendi gimnáziumot jellemzi, és a konferenciát is áthatotta. A diákok, akik a tanulási idő együttléte alatt érintetté – és egyben megérintővé is – válnak, elviszik magukkal ezt a szellemiséget, mely tudatában van hagyományainak, és nem hagyja elkápráztatni magát „sem a korszellemről, sem a világnézeti, gazdasági és pedagógiai divatáramlatoktól, sem pedig a naponta változó szlogenektől” (Maurus Krass). Nem akar „piacképes” lenni, hanem őrzi a „személyes törődés”, a nyugalom, az állandóság értékeit a személyiségre vonatkozóan; abban a hitben visel gondot, hogy mindenki mint emberi lény fontos, és a nehézségek mellett „dilatato corde” (11) kíséri és segíti a Másikat saját útjának megtalálásában.

Jegyzet

(1) Idézet Várszegi Asztrik *Történeti visszapillantás a bencés iskolák létrejöttének körülményeire és sajátosságaira. Magyar bencések kétszáz éve az oktatás és nevelés szolgálatában (1802–2002)* c. konferencia-előadásából. 53.

(2) Kritika és szolgálat XX. filozófiai világkongresszus. Boston, 1998. augusztus 10–16. – vö. Boros János írása.

(3) A konferenciák évente egy-egy tematika köré szerveződnek: *Az értelem kiművelése* (2001), *A tudás alapú társadalom pedagógiája* (2002), *Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány* (2003).

(4) Vö. Várszegi Asztrik OSB és Horváth Dori Tamás OSB előadásai.

(5) „A monostor soha nem csupán »intézmény«, nem katonaság, ahol az egyéniséget feladva élnek és dolgoznak a tagok, hanem Isten által meghívott személyekből áll, akik különféle személyes ajándékokkal, képességekkel rendelkeznek a közösség és saját hivatásuk építésére. [...] sokszínű közösségünkben a gondolkodásmód is sokféle.” 51.

(6) „... a szerzetes – a nevelő – nem kész, nem kell tökéletesnek lennie, hanem naponta elindul az istenkeresés útján.” 307.

(7) A bencés konferencia egyik témája: A fegyelmezés nehézségei – A diák és a nevelő integritásának és méltóságának megőrzése a fegyelmezési helyzetekben.

(8) Graz-Seckau megyéspüspök, az Osztrák Katolikus Püspöki Kar Európa-referense.

(9) „Keresztényként nem szabad arrogáns önző elite-

ket támogatnunk, hanem arra kell törekednünk, hogy szolgáló eliteink legyenek.” 17.

(10) Rábai László és Dénesi Tamás korreferátumaikban például meggyőzően beszélnek a közös hit összetartó és a tanítást támogató erejéről.

(11) *Szárnyaló szívvel*, 109.

Máthé Andrea



A Typotex Kiadó könyveiből