

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar



Kora gyermekkori nevelés – és családtörténet

Aggné Pirka Veronika – Mikonya György

KORA GYERMEKKORI NEVELÉS – ÉS CSALÁDTÖRTÉNET

Aggné Pirka Veronika – Mikonya György –
Mészárosné Darvay Sarolta – Szarka Emese

Budapest, 2014

Aggné Pirka Veronika 6., 10., 12., 14–15. fejezet
Mészárosné Darvay Sarolta 13. fejezet
Mikonya György 1–5., 7–9., 11., 16–18., 20–21. fejezet
Szarka Emese 19. fejezet

Lektorálta:

Dr. Bodnár Ilona

Turmezeyné Dr. habil. Heller Erika

Készült a *Nemzeti Kulturális Alap* támogatásával



ISBN 978-963-284-599-9

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

2014

Tartalomjegyzék

Előszó	9
1. A kora gyermekkori nevelés tárgya, jellege, forrása és funkciói	10
2. Kora gyermekkori nevelés és családi élet a hagyományos társadalmak világában	17
3. A görög kultúra gyermekképe.....	25
4. Gyermeknevelés az ősi zsidó kultúrában.....	35
5. Róma és a kora gyermekkori nevelés.....	42
6. A középkor gyermekszemlélete	49
7. A humanizmus és a reneszánsz pedagógiai törekvései	52
8. Pedagógiai gondolatok a reformáció korából.....	58
9. Comenius, Johannes Amos és a kisdiednevelés	69
10. A felvilágosodás gyermekképe, Rousseau nevelési elképzelése.....	79
11. Friedrich Fröbel és a kora gyermekkori nevelés	82
12. A magyar óvodáztatás és óvóképzés történetének alakulása	87
13. Bölcsődetörténet	106
14. A magyar nőnevelés történetéhez – a XIX. századtól napjainkig	111
15. A reformpedagógia fontosabb irányzatairól.....	121
16. A név mint történeti konstrukció	135
17. Család és családtörténet-írás.....	143
18. A kora gyermekkori tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségei	156
19. Kreativitás a kora gyermekkori nevelésben	168
20. Egy speciális élettér: a gyermekszoba	184
21. Pedagógusok és gyermekek a posztmodern korban, a gyermek és a „fogyasztóvá nevelés”	191

Előszó

Az utóbbi időben a kora gyermekkori nevelés egyre inkább a társadalom figyelmének középpontjába került. Önálló monográfiák és tudományos szakcikknek sora foglalkozik ezzel a témával. Számos egyetemen, tanítókat és óvodapedagógusokat, valamint csecsemő- és kisgyermeknevelőket képző intézményben önálló tantárgyként jelenik meg ez a tudományterület.

A kora gyermekkori nevelés összetett jellegéből adódóan feltételezi a multidiszciplináris megközelítést: ilyen értelemben pedagógiai, pszichológiai, fejlődéslélektani, szociológiai, antropológiai és történeti szempontok felhasználására törekedtünk a kötet szerkesztése során.

A tárgyalásra került témák elrendezése során az áttekinthetőség és a fokozatosság elve miatt előnyben részesítettük a tananyag kronológiai elrendezését. Kiegészítésként alkalmaztuk még a tematikus bemutatást, különösen azokban az esetekben, ahol az időrendi szemlélet csak mellékesnek tekinthető.

Tartalmi szempontból – anyagi és terjedelmi kötöttségek miatt – az elméleti részek kifejtésénél nem törekedhettünk teljességre. Fő szempontunk a kora gyermekkori nevelés tényeinek bemutatása, ezért számos elmélet, illetve intézmény munkásságának ismertetése töredékes, mivel könyvünkben csupán a kiszemelt időszakra vonatkozó koncepciókat tárgyaljuk. Más szempontból viszont teljességre törekszünk, hiszen a másutt gyakran mellőzött témákat – természeti népek gyermekfelfogása vagy a zsidó gyermeknevelés szokásrendszere – is ismertetjük. További dilemmát jelentett a korhű dokumentumok, szemelvények megjelenítése, amennyiben erre lehetőség nyílt, éltünk ennek lehetőségével, így ez a kötet elméleti ismeretek és egyben szöveggyűjtemény kombinációja.

Minden fejezet végén közöltük a felhasznált irodalom jegyzékét, amely az érdeklődők számára további tájékozódásra, elmélyülésre lehetőséget nyújtó ajánlott irodalomként is szolgálhat.

Terjedelmi okokból nem egészítettük ki a kötetet összegző, áttekinthető jellegű kérdésekkel, feladatokkal.

Anyagi okok nem tették lehetővé különféle ikonográfiai elemek megjelenítését, így a jövőben elképzelhető egy esetleges, képi és akusztikus elemeket tartalmazó DVD-melléklet elkészítése, illetve egy esetleges elektronikus kiadásban ezen elemek beillesztése.

A kötet alapvetően csecsemő- és kisgyermeknevelő, valamint óvodapedagógus alapszakos hallgatók képzését kívánja szolgálni, de érdeklődéssel olvashatják a szülők, nagyszülők és minden, a kora gyermekkori nevelés iránt érdeklődő személy.

Aggné Pirka Veronika
Mikonya György

1. A kora gyermekkori nevelés tárgya, jellege, forrása és funkciói

Nemzetközi tendencia, hogy a közvélemény növekvő figyelemmel fordul a kora gyermekkori nevelés és ellátás kérdésköre felé. Ennek háttérében az a kísérletek sorával bizonyított felismerés húzódik meg, hogy „abból, amit teszünk, nagyon sok minden a tudattalanunk által vezérelt, és a döntésünk valójában már a tudatosulás előtt megtörtént.” (Gazzaniga, 2011) A tudattalan formálódásának pedig kitüntetett időszaka a kora gyermekkor. Ezért a jövő szempontjából alapvető fontosságú, hogy milyen ingerkombinációk érik a felnövekvő gyermeket, és ugyanilyen fontosak azok a személyek is, akik ezeket az ingerhatásokat szervezik és közvetítik. A fokozott érdeklődés háttérében távlati célkitűzésként mindenütt megjelenik az egyenlőtlen egyéni életkezdési esélyek kiegyenlítésének szándéka, ami szintén széleskörű interdiszciplináris alapú tudást igényel.

A kora gyermekkori nevelés stratégiai szerepének felismerése nyomán az oktatásügyi szakértők számos tennivalót fogalmaztak meg a korai fejlesztés, a kora gyermekkori nevelés és az azt biztosító közszolgáltatások fejlesztése terén. A hazai oktatáspolitikai – támaszkodva az Európai Unió és az OECD-országokban érvényesülő trendekre – kormányzatokon átívelő oktatásfejlesztési programként tartja számon a korai fejlesztés és az iskolai kezdő szakasz megerősítését. Ez a törekvés azon a felismerésen alapul, hogy mind a gyermek individuális fejlődésében, mind a társadalmi esélyek egyenlőtlenségeinek kialakulásában, továbbá a tanuláshoz való viszony alakulásában is rendkívül jelentős, bizonyos tekintetben döntő periódus a 0–6, illetve a 6–12 éves életkor. Ezért hangsúlyos a kora gyermekkori fejlesztés komplex szolgáltatásainak kiépítése, egyebek között a bölcsődei és óvodai férőhelyek számának bővítése, a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek teljes ciklusú óvodáztatásának különböző formákban történő ösztönzése és az alsó tagozatos oktatás megújítása.

Számos nagy nyilvánosságot kapott tényfeltáró jellegű összegzés – Zöld Könyv, Szárny és Teher, VII. Nevelésügyi Kongresszus – jutott arra a megállapításra, hogy a kisgyermekkori történések meghatározóak, illetve hogy a korábban véltnél sokkal fontosabbak a személyiség fejlődésében.

Elfelejtett hagyományok

Bármilyen szokatlan, de az új koncepciók néha a régmúltban gyökereznek, csak éppen újra fel kell eleveníteni őket, nem a másolás szándékával, hanem inkább korunk fogalmi gondolkodását kiegészítő analógiák keresésének igényével. Az ókori görög kultúra egy adott időszakában például a gyermekek oktatása hatéves korban kezdődött, és ez három fontos területet foglalt magába: ezek az írás-olvasás, a zenei képzés és a testedzés tanítása, ezek oktatója pedig a korábbi sorrend szerint a grammatistés, a kitharistés és a paidotribés (Hoffmann, 2009, 45. o.).

Még ennél is érdekesebb egy másik korai pedagógiai koncepció leírása, e szerint:

„...ötéves korig, amikor még semmiféle tanulásra nem alkalmas fogni a gyermeket, valamint kötelező munkára sem anélkül, hogy a növekedést gátolná, végezzenek annyi testmozgást, amennyi kell ahhoz, hogy teste lomhává ne váljék, ezt pedig egyéb foglalkoztatáson kívül játékkal kell elérniük. A játék azonban ne legyen sem szabad emberhez

méltatlan, sem nagyon fárasztó, sem nagyon kényelmes. Hogy milyen elbeszéléseket és meséket hallgatnak meg az ilyen korú gyermekek, arra azoknak a vezetőknél legyen gondjuk, akiket gyermekfelügyelőknél nevezünk.” (*Arisztotelész*: Politika 7, 1336a)

Plutarchosz (Kr. u. 46–119) négy fontos erkölcsi szabály feltétlen betartását követeli meg a gyermekektől: úgy mint ne lopj; fékezd a haragod; parancsolj a nyelvednek; mondd igazat. Mindehhez a családban példamutató életnek illik társulnia.

Már a görög pedagógiai szakirodalomban és gyakorlatban megfogalmazódik a játék jelentősége és hatása (*Gloviczki és Zsinka*, 2013. 30. o.).

Egy elgondolkodtató epizódot említenék még a nevelők „alkalmassági” vizsgálatáról. A források szerint korinthuszi Xeniadész meg akarta venni a rabszolgasorba került cinikus filozófust Diogenészt, és azt kérdezte az ott állóktól, hogy ki milyen mester-séghez ért. Diogenésztől ezt a választ kapta „Tudok parancsolni szabad embereknek” – erre Xeniadész felszabadította őt és megbízta gyermekei nevelésével – mert tudta, hogy ez az egyik legnagyobb szakértelmet igénylő feladat (*Hoffmann*, 2009. 94. o.).

A tanítók, tanárok ókori elnevezésének megismerése is érdekes lehet, mert a nyelvi formán kívül a professzió differenciálódására is utal, így a „pedagógosz” feladata a rómaiaknál inkább a felügyelet, a tanító megnevezése „didaskalosz”, a gyermekfelügyelőt pedig „praeceptor, magister, custos” elnevezéssel említik. A megnevezések alkalmazása nem mindig következetes: Tacitus – Nero nevelőjét Anitecust educatorknak mondja – Suetonius viszont pedagógusnak. A dajka mellé gyakran adtak egy idősebb rabszolgát, aki segített a gyerekek ételének és italának elkészítésében, melyet nutritornak vagy nutrixnak hívtak.

A rómaiak gyakorlatiassága egyébként sok más apró részletben is megmutatkozik, erre egy példa a színházlátogatás megszervezése. Augustus császár ugyanis bevezette azt a gyakorlatot, hogy a színházban külön helyen üljenek az ifjak, a mögöttük levő sorban pedig a nevelők. Ez a szigorú felügyelet akkor szűnt meg, amikor az ifjak felöltötték a férfitógát.

A római korból ered egy sajátos pedagógiai probléma említése is és ez nem más, mint a gyermekek elkényeztetésének problémája. Quintilianus ezt a nevelés egyik legnagyobb hibájának tekinti és így vélekedik róla:

„Vajha gyermekeink erkölcsét mi magunk el nem rontanók. Már a csecsemőt nekiszabadítjuk a gyönyöröknek. Az a bizonyos puha nevelés, melyet szelíd bánásmódnak nevezünk, a lélek és a test erejét egyaránt megtöri. Aki (mint csecsemő) bíborban úszik, mit nem fog serdülő korában megkívánni? Alig ejti ki az első szót, már megismeri a szakácsot, már osztrigát követel. Előbb műveljük inyöket, mint erkölcsike.” (In. *Fináczy*, 1906)

Ebben az időszakban veszi kezdetét egy másik, azóta is fennálló, de a szakirodalomban kevésbé elemzett téma, a szülők és az iskola közötti felelősség megosztásáról. A római császárkor idejéből eredeztethető az a szokás, hogy a szülői felelősséget kezdik áthárítani a nevelőkre.

Az ókori zsidóság nevelési gyakorlatának egyik sajátos vonása, hogy a fiak nevelése elsősorban az apák felelőssége volt. A Talmudban van egy szabály: „Ne végy magadhoz hat évesnél fiatalabb tanítványt, és ne erőltess bele a tudást úgy, mint egy ökörbe.” Erre a rendelkezésre azért volt szükség, mert a szülők gyakran már 4–5 éves fiukat is a zsinagóga kántorával taníttatták. Sőt az is általános gyakorlat volt, hogy a gyermek a kántornál élt, akitől a Biblia kántálva történő éneklése mellett jó modort is tanult. Ezeket

a gyermekeket „tinokot sel bét hákneszet”-nek, vagyis „kis zsinagógai gyermek”-nek nevezték. Mai szóhasználattal élve amolyan óvoda-féle volt ez. Széleskörű elterjedését jól bizonyítja, hogy már a Krisztus előtti időkben is „Szőlőskert”-nek nevezték (*Sanda*, 2009. 40. o.).

A pedagógia másik örök témája a tanulói tipológiák konstruálása és a pedagógusok bérezése. A gyakorlatias római *Stobaeus* (Eclogák 2. 31, 97) úgy kapcsolta össze ezt a két témát, hogy a hesiodosi világkorszakokhoz (arany, ezüst, réz) hasonlította a tanítványokat:

- aranynak azt a tanítványt tartotta, aki fizetett és tanult;
- az ezüst fizetett és nem tanult;
- a réz pedig nem fizetett és tanult (Idézve in: *Hoffmann*, 2009, 124–125. o.).

Az elgondolkodtató ókori példázatok után foglalkozzunk a legújabb tudományos kutatások felhasználási lehetőségeivel!

A csecsemőkorúak kutatásának újabb eredményei

A csecsemőkori gondozással foglalkozó szakirodalom és az ennek keretében kialakult képzési rendszer tartalmát tekintve sokszínű és terjedelmében is igen gazdag. Az utóbbi időben a kutatások egyre nagyobb része irányul *a szociális környezet hatásainak* differenciált vizsgálatára. Ennek részeként kockáztatták meg a kutatók azt a nem szokványos állítást, hogy a csecsemők ugyanolyan mértékben „irányítják és nevelik” a családot, mint ahogy a család teszi ezt velük, tehát a család is nevelődik a csecsemővel együtt. Ezért „bármilyen reakciómintázatok adottak is biológiailag, és bármilyen ütemezés is van a fejlődés szempontjából előre meghatározva, figyelembe kell venni a kölcsönös szabályozás változó mintázataira vonatkozó lehetőségek sorozatainak létét.” (*Erikson*, 2002. 70. o.)

Két hónapos korukban a csecsemők a szemeket figyelik, hat hónapos korukban már tudják mikor néznek vissza rájuk, egyéves korukban oda néznek, ahová anyjuk tekintete esik és anyjuk szemét lesik, amikor nem értik miért csinál az valamit. Tizenhét és huszonegy hónapos koruk között a gyermekek kezdik elválasztani más emberek elméjének tartalmát saját gondolataiktól.

Ez a képességük jelenik meg kétéves kor körül az ún. mintha-játékban. Ilyenkor, ha játék közben azt mondja az anya, hogy cseng a telefon és a gyerek kezébe ad egy ruhakefét, akkor a gyerek már képes elválasztani a játék tartalmi elemeit (a ruhakefét, a telefont) a valóságtól, ahol a ruhakefe az ruhakefe.

A kétévesek már használnak olyan mentális kifejezéseket mint „lát”, „akar”, a háromévesek már „hisznek”, „tudnak” és „emlékeznek”.

A csecsemő-kutatással kapcsolatban érdekesek a tapasztalat hiányában meglevő tudás feltérképezésével foglalkozó kísérletek. Még érdekesebbek az intrauterin életkori szakaszra és a szülés-születés körülményeire vonatkozó emléknymokat feltáró és értelmező kutatások.

Az óvodáskorúak kutatásának újabb eredményei

Érdekes vizsgálatok sora foglalkozik annak feltérképezésével, hogy mit és hogyan tudnak az óvodások. Mindennek vizsgálatához és megértéséhez a felnőtteknek is perspektíva-váltásra van szükségük, amit az alábbi példák is illusztrálnak.

- Az óvodásoknak például már van némi fogalmuk az öröklődésről. Ha történetesen arról mesélnék nekik, hogy egy kismalacot a tehenek neveltek fel, akkor azt gondolják, hogy a malacka rőfögni fog és nem bögni, tehát az esetek többségében már helyesen következtetnek.
- Az óvodások azt is tudják és értik, hogy az élőlények tulajdonságai arra valók, hogy életben tartsák és segítsék életfunkcióik fenntartását. A háromévesek azt mondják, hogy a rózsának azért vannak tövisei, hogy védjék és segítsék a növekedésben; de azt nem mondják, hogy a szögesdrótnak azért lennének tövisei, hogy segítsék a drótot.
- A gyerekek azt is tudják, hogy a testi folyamatok nem szabályozhatók közvetlenül, azaz nem lehet gyorsabban megemészteni a vacsorát, hogy helye legyen még egy kis desszertnek.

Az óvodáskorúak vizsgálatának egy másik iránya a *tapasztalataik és a tapasztalatok strukturálódásának felbecsülése*. A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy ismerik-e a gyermekek – biológiai ismeretek hiányában – az állatok belső szerveinek megnevezését. Ennek során a kutatók mintegy négyezer olyan mondatot elemeztek, amelyben az anyák állatokról és növényekről beszéltek gyermekeiknek. A szülők szinte sohasem említették az állatok belső szerveit, ha mégis megtették, akkor ez különböző fogyasztási termékekkel volt kapcsolatban. A gyerekek szüleik közvetlen segítségével mégis megtudták nevezni az állatok és növények egyes belső részeit.

Érdekes kísérleteket végeztek azokkal a cukorkás dobozokkal is, amelyekbe ceruzákat rejtettek el. Ez a kísérlet eddig minden tesztelt országban ugyanazt az eredményt adta. A kísérletben a henger alakú cukorkás dobozban – meglepetésükre, az elvárttól eltérően – ceruzákat találhatnak a gyerekek. Ezután a gyerekektől azt kérdezik, hogy mire fog számítani a szobába újonnan belépő személy, ha kezébe adják ezt a dobozt. A hároméveseknek még gondot okoz saját ismereteik figyelmen kívül hagyása és azt bizonygatják, hogy az újonnan jött személy azt fogja hinni, hogy ceruzák vannak a dobozban. A négyévesek már azt mondják, hogy az újonnan érkezett cukorkára fog számítani.

Ígéretes vizsgálati kezdeményezés az óvodáskorúak *időre, térre és mozgásra* vonatkozó saját metaforáinak megismerése. Ilyenek például a következők:

Olvasol nekem mesét a vacsora mögött?

Ma becsomagoltunk, mert holnap nem lesz elég helyünk csomagolni.

Megálltak a piros lámpától.

A péntek takarja a szombatot és a vasárnapot, ezért nem lehet szombatom és vasárnapom, ha nem megyek keresztül a pénteken.

A gyerekek nem örökölhették ezeket a metaforákat másoktól, az absztrakt fogalmak térrel való azonosítása természetesen fejlődött ki náluk (*Bowerman, 1983*).

Carol Smith és Susan Carey pszichológusok azt találták, hogy a gyermekek sokszor fura, szokatlan dolgokat gondolnak az anyagokról. Tudják, hogy egy marék rizsnek súlya van, de azt állítják, hogy egy-egy szem rizsnek külön nincs! Ha azt kérik tőlük, hogy képzeljék el, hogy egy acélrudat újra és újra félbevágják, azt mondják, hogy végül elérkeznénk egy olyan kicsi darabhoz, amely már nem foglalna el teret, és nem lenne benne acél. A pszichológusok azt állítják, hogy e gyermeki vélekedések azért szokatlanok a felnőttek számára, mert az anyagot a szám fogalma segítségével értelmezik, ahol egy pozitív mennyiség ismételt kettéosztása mindig pozitív mennyiségeket eredményez.

A felnőttek fizikai világra adott magyarázata azért kifinomultabb, mint a gyermekeké, mert a tárgyakra és a számokra vonatkozó intuíciókat egyesítik (idézte In: *Pinker*, 2002. 338. o.).

Az *autizmus* kutatása is egyre fontosabbá válik, hiszen általában ezer gyerekből egy érintett lehet. Az autista gyermekről azt tartják, hogy visszahúzódik saját páncéljába és azon belül él. Ha egy szobába vezetik, akkor nem foglalkozik az ott levő emberekkel, inkább a tárgyak keltik fel az érdeklődését. Az autisták kevés figyelemre méltatják szüleiket és gyakran nem válaszolnak, ha kérdezik őket. Közösségben úgy tapogatnak, szagolnak embereket és „másznak át rajtuk” mintha azok tárgyak lennének. Nem játszanak a többi gyerekkel, ugyanakkor némelyikük különleges értelmi és észlelési képességekkel rendelkezik (bonyolult szorzásokat végez fejben, rendszámtáblák sokaságát jegyzi meg stb.). Egyes vélemények szerint az autista gyerekek elmevakóságban szenvednek, az a moduljuk sérült, amelyik elmét tulajdonítana másoknak. Az autista gyerekek szinte sohasem játszanak „mintha-játékot”, nem tudják megmondani, hogy mi a különbség egy alma és egy alma emléke között. Az autizmus minden országban és minden társadalmi osztályban jelen lehet és élethosszig tart. Okai között még pontosan nem ismert neuro-lógiai és genetikai tényezők is szerepet játszhatnak (*Pinker*, 2002. 312–313. o.).

A kisiskolás kor kutatásának újabb eredményei

Az iskolai tudás egymásra épülő részegységekből összeálló rendszer. Mindegyik részegység alapvető mentális modellekből és olyan tudáselemből áll össze, amelyek a tanulás folyamán átkódolódnak, átmásolódnak, szétötredeznek. Egyes tartalmak elhalványulnak mások dominánssá válnak és az asszociációs folyamatban nagyobb tudásegységekké állnak össze. „Minthogy az emberi gondolkodás kombinatorikus (egyszerű részegységek kapcsolódnak össze benne) és rekurzív (a részegységek egymásba épülhetnek), lélegzetelállító méretű tudásterület tárható fel véges számú mentális eszköz segítségével.” (*Pinker*, 2002. 338. o.)

Az evolúciós lélektan *amerikai olvasástanítási gyakorlatra* vonatkozó megállapításai is figyelmet érdemelnek, ugyanis ott az elterjedt „teljes nyelvűségnek” nevezett technikában általánosan elfogadott az az elképzelés, hogy a nyelv természetesen kifejlődő emberi ösztön. Ez a nézet azonban az idők folyamán olyan valószínűtlen állítássá torzult, mely szerint az olvasás természetesen kifejlődő emberi ösztön, ezért a betűk és a hangok egymáshoz kapcsolásának „ódivatú” gyakorlatát a szövegben gazdag társas környezetbe történő belemerülés váltotta fel, és így a gyerekek közül sokan nem tanultak meg olvasni. Ha nem értjük meg, milyen funkciók végrehajtására alakult ki az elme abban a környezetben, amelyben evolúciónk végbement – figyelmeztet a pszichológus –, akkor nem valószínű, hogy az ilyen alapú formális iskolai oktatásnak nevezett természetellenes tevékenység valaha is sikeres lesz (*McGuinness*, 1997). A vizsgálatban végső soron megerősítést nyer az a megállapítás, mely szerint az olvasásban tanúsított jártasság önmagában nem mindig élvezetes, inkább kemény munka jutalma.

Az *iskolai matematika* a gyermekben meglevő intuitív matematikai tudásból emelkedik ki, ennek egyes részletei már a csecsemőkori kísérletek ismertetésénél említésre kerültek, de ez a kiemelkedési folyamat igen összetett és messze nem könnyű a kisiskolások számára. David Geary szerint a természetes kiválasztódás néhány alap-

vető matematikai képességgel látja el a gyerekeket: ilyen kis halmazok számosságának meghatározása, a „kevesebb mint” és „több mint” viszonylatok megértése, a számnevek használatának készsége számoláshoz, méréshez és más műveletekhez. Csakhogy itt sokszor meg is áll a tanulási folyamat. Geary szerint „a gyerekek biológiailag nincsenek arra tervezve, hogy nagy számokkal, nagy halmazokkal, tízes számrendszerrel, törtekkel, többjegyű számok összeadásával és kivonásával, szorzással, osztással, gyökökkel és kitevőkkel elboldoguljanak. Ezek a készségek lassan és egyenetlenül fejlődnek ki, vagy akár sehogy.” (idézi *Pinker*, 2002. 320. o.) Ezért a matematikai tudás megszerzésének egyik módja az, hogy másutt, más célból létrejött mentális moduljainkat használjuk fel erre a célra. A matematikai tudás megszerzésének másik útja a hagyományos iskolában alkalmazható módszer: a gyakorlás, hiszen a matematikai fogalmak a meglevő fogalmi készlet újbóli elrendezésével keletkeznek. Sok-sok gyakorlás útján, a fogalmak tágabb fogalmakká állnak össze, egészen addig, amíg e lépéssorozatok egyetlen lépéssé, begyakorolt algoritmussá módosulnak. Geary szerint a matematikát túltanult rutinok összeállításaként tanuljuk.

Az evolúciós pszichológia nézőpontjából kiindulva Geary élesen kritizálja a matematikatanítás amerikai gyakorlatát, amit részben igazol az a tény, hogy az amerikai gyerekek a legrosszabbak között teljesítenek a teszteken. *Pinker* szerint ennek az oka az, hogy *Piaget* pszichológiájának az ellenkultúrával és a posztmodern ideológiával alkotott egyvelege uralja a tanítást. E szerint a gyerekeknek maguknak kell aktívan megkonstruálniuk a matematikai tudást egy társas vállalkozás keretében, melyet a fogalmak jelentése fölötti egyet nem értés hajt előre. A tanár biztosítja az anyagot és a társas miliőt, de nem tart előadást és nem vezeti a vitát. A gyakorlatoztatást, vagyis a készséggé váláshoz vezető utat pedig mechanisztikusnak és a megértésre káros hatásúnak tartják (*Pinker*, 2002. 321. o.).

Egy másik pedagógus véleménye szerint az interaktív kommunikációban „Lehetségesé válik, hogy a diákok saját maguk számára konstruálják meg azokat a matematikai alkalmazásokat, amelyek kialakulása történelmileg több ezer évet vett igénybe.” (*Geary*, 1994)

Természetesen ezek a megállapítások nem jelentik a konstruktivizmus érdemeinek tagadását, akkor, amikor kis számokkal kapcsolatos intuíciókról és egyszerű műveletekről van szó, amelyek természetes módon adóttak kisiskolás korban.

Felhasznált irodalom

- Arisztotelész (1984): *Politika*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Benedek András és Hunyady Györgyné (2009, szerk.): *Az oktatás közügy. Zárókötet. VII. Nevelésügyi Kongresszus 2008*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Bowerman, M. (1983): Hidden meanings: The role of covert conceptual structures in children's development of language. In: D. R. Rogers – J. A. Sloboda (szerk.) *The acquisition of symbolic skills*. Plenum, New York.
- Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés- és neuropszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Erikson, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Finácz Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Horánszky, Budapest.
- Gazzaniga, Michael (2011): „Wir sind nur Maschinen” *Spiegel* 50. szám 149–152. o.
- Geary, D. C. (1994): *Children’s mathematical development*. American Psychological Association, Washington, D. C.
- Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.
- Hoffmann Zsuzsanna (2009): *Antik nevelés*. Iskolakultúra, Veszprém.
- McGuinness, D. (1997): *Why our children can’t read and what we can about it*. Free Press, New York.
- Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata – Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. PhD-értekezés.
http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudomany_PhD/sanda_diszertacio.pdf
- Szárny és Teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány. 2009.

2. Kora gyermekkori nevelés és családi élet a hagyományos társadalmak világában

Meglepő módon az utóbbi időben felélénkült a hagyományos társadalmak életviteli szokásai iránti érdeklődés. Ennek hátterében számos ok húzódik meg. A legelső talán az, hogy az emberiségnek rá kellett döbbsennie arra, hogy ami időlegesen fejlődésnek, haladásnak látszik, az egy másik perspektívából szemlélve nem mindig igaz. Természetesen a fordítottja is előfordulhat, egy másik kontextusban az elavultnak hitt részelemek is jelentőséggel bírhatnak. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a hagyományos társadalmak lényegében egy-egy természetes kísérletet jelentenek a korábbi gyermeknevelési eljárások hatásmechanizmusának megismeréséhez (*Diamond*, 2013. 155. o.). Tisztában kell lennünk azzal is, hogy a hagyományos gyermeknevelés sohasem kapott annyi figyelmet, amennyit megérdemel, hiszen a nagy teoretikusok, így Freud, Piaget, Erikson, de a gyermekorvosok és a pszichológusok is leginkább a nyugati kultúrkör tapasztalatai, megfigyelései alapján általánosítanak (*Diamond*, 2013. 154. o.).

A természeti népek életmódjának feltárásával és leírásával az antropológia és a néprajz foglalkozik részletesen. A rendelkezésre álló bőséges anyagból témánk szempontjából egy népcsoport – a busmanok – életét részletesebben mutatjuk be, a továbbiakban pedig csak egyes jelenségekre koncentrálna népcsoportokat összevonva tematikus rend szerint tájékozódunk.

A busmanok

A „busman” elnevezés azoktól a holland telepesektől származik, akik elsőként hódították meg Afrika földjét. A kifejezés azt jelenti: „a sűrű erdő embere”, „a bozót embere”. A busmanok önmagukat „szánok”-nak nevezik (*Kiszely*, 1986. 511. o.). A szán nép Afrika déli csücskében, egészen pontosan a Kalahári sivatag területén él. Számuk napjainkban körülbelül ötvenezer főre tehető (*Jantunen*, 1971). A szánok (busmanok) népe nem sorolható sem a negrid, sem az europid, sem a mongoloid nagyraszhoz, ugyanúgy, ahogy koisan nyelvük sem sorolható be egyetlen ismert nyelvcsoporthoz sem. Éppen ezért a szánok mai életébe való betekintés a néprajzkutatók, kultúrtörténészek és antropológusok számára olyan, mintha a múltba tekintenének. Kultúrájuk sok szempontból a korai újkőkori és a késő kőkori ősközösségi formációk szintjén van.

A busmanok legnagyobb népcsoportja Botswanában található. A busman nép ősidők óta nagyobb családi közösségekben, úgynevezett nagycsaládokban él és vándorló életmódot folytat. Az egy csoportban élő családok száma kettőtől nyolcig terjed, attól függően, hogy mennyi élelem található a környéken. Minden családhoz tartozik egy vadászterület, ennek határain a családtagok csak ritkán mennek túl. A szomszédos csoportokkal csak annyi kapcsolatuk van, hogy a férfiak általában onnan szereznek maguknak feleséget. Egyébként ezek a közösségek teljesen függetlenek egymástól. A különböző busman törzsek között a névrokonság, a közös nyelv és közös vallási hiedelmek szolgálnak összekötő kapocsként. A busmanok népe alapvetően nagyon békés, például ismeretlen közöttük mindenfajta rivalizálás. Közösségeikben – más

afrikai népektől eltérően – nincs is törzsfőnök, de mindig van egy tapasztaltabb vezető, ez általában a csoport varázslója, akitől fontosabb ügyekben tanácsot kérhetnek.

Egy busman ember életének minden perce a közösség előtt zajlik, úgyszólván nincs is magánélete. A legtöbbszörnek még igazi kunyhója sincsen. Mindent megosztanak egymással, de ez számukra természetes cselekedet, mert ebbe a rendbe születnek bele. Nincs titkuk sem egymás előtt és meg is bíznak egymásban. Az egész települést közös otthonuknak tekintik, ezért nem meglepő, hogy a gyermekeket is szinte „közös tulajdonszámba” veszik. Tehát az anyák nem csak saját gyermekeiket nevelik, hanem szívesen foglalkoznak mások gyerekeivel, akár meg is szoptatják őket. A gyerekek ezért nem csak a szülők, hanem az egész közösség példájából tanulnak. A felnőttek példájából egyértelmű számukra, hogy a törzsi hagyományok betartása és a szokásjog követése az egyetlen járható út számukra a fennmaradás érdekében. Amennyiben nem tartanak be társadalmuk alapelveit – a táplálék megosztásáról, egymás segítéséről – a nehéz természeti viszonyok miatt nem maradnának életben. A busmanok a legrosszabbnak azt tartják, ha valaki verekszik, az ilyen embert mindenki megveti. Ez persze nem jelenti azt, hogy agresszív hajlamok nélkül születnének, hiszen mondáikban számos olyan motívum, vágy jelenik meg, amelyik valamilyen helytelen cselekedet elkövetésére irányul. Az viszont fontos és jellemző rájuk, hogy *mondáikban nincsenek olyan hősök, akik mások legyőzésével dicsekednének*. Nézeteltérések persze itt is előfordulnak, de ezeket általában a barátok és a rokonok elsimítják, komolyabb esetekben az öregek ítélik meg. Az agresszív hajlamú gyermekekre nagyon odafigyelnek, sokszor magukkal viszik őket a hosszú és fáradtságos vadászatokra, hogy fegyelemhez szokjanak. A közösségi érzés a testi kontaktusban is megnyilvánul, a legnagyobb melegben is képesek szorosan egymás mellett ülni, mert ez biztonságérzetet nyújt számukra.

A busmanok születésüktől halálukig meghatározott hagyományok, szertartások szerint élnek. Ezek tartják össze a közösséget.

A *szüléshez/születéshez* nem kapcsolódik különleges rítus. A gyermeket váró nő általában addig dolgozik, ameddig a szülés ideje nagyon közelre nem kerül. Mivel a busman nőkön általában nem látszik meg, hogy várandósok, az utolsó napokban korommal kenik be magukat, így adják a közösség tudtára, hogy áldott állapotban vannak. A szülő nőnek más asszonyok segítenek, elvonulnak vele az erdőbe egy szülés céljára berendezett kunyhóba. Az újszülöttet nem mossák le, hanem puha fűvel szárazra dörzsölik és csontvelővel kenik meg. Ezután együtt indulnak a vissza a településre, hogy mindenkinek elújságolják az új gyermek születését.

Az ikerszülést nem csak természetellenesnek, de veszélyesnek is tartják, ezért az egyik újszülöttet általában megölik.

Az anyák három-négyéves korukig szoptatják gyermeküket és csak akkor választják el őket, amikor már többé-kevésbé önállóan tudnak gondoskodni magukról. A hosszú szoptatásra a táplálékhiány miatt van szükség. A szigorú életmódbeli szabályoknak további súlyos következményei is vannak, ugyanis ha az első gyermek szoptatása idején valamilyen okból mégis újabb gyermek születne, azt az anya megöli, mert nem tudna gondoskodni róla.

A busman nép egyébként nagyon gyermekszerető, nevelési módszereik nagyon szelídek. A kicsi gyermekkel sokan és sokat foglalkoznak, különösen a hajdon lányok

tehetségesek ebben, ők így készülnek az anyaságra. Ők játszanak a kicsinyekkel és ők tanítják meg őket beszélni. Addig ismétlik ugyanazokat a szavakat a gyermekek előtt, amíg azok utánuk nem mondják.

A gyerekek **játékaikban** általában a felnőtteket utánozzák, így játszva tanulják meg mindazt, amire felnőtt korukban szükségük lesz. A gyerekek már kiskoruktól kezdve a felnőttek eszközeinek és szerszámainak kicsinyített változatával játszanak és ezáltal begyakorolják a későbbiekben fontossá váló, az életben maradáshoz szükséges feladatokat.

Amikor a kisgyermek már egyedül tud járni, csatlakozik a nagyobbakhoz, vagy elkíséri az asszonyokat élelemszerző útjaikra. A fiúk játéknak egy kisebb íjat kapnak, a kislányok pedig tarisznyát és fatálkát, amibe gyűjtögethetik a különféle magokat és gyökereket.

Korán bensőséges kapcsolatba kerülnek a természettel, elsajátítják az élelemszerzés és az ételek elkészítésnek sokféle módját. Már egészen kicsi gyerekeknek is meg kell tanulniuk felismerni a különböző állatokat, azok hangját, sőt a nyomolvasás művészetét is el kell sajátítaniuk.

Esténként a gyerekek is ott ülnek a felnőttek mellett és hallgatják beszélgetéseiket. Ritmusérzékük nagyon korán kialakul, mivel az anyák a zene és a tánc ütemére ringatják el gyermekeiket. A gyerekek ezeken az összejöveteleken kerülnek kapcsolatba a csoport hagyományrendszerével, de mindezt még csak a sejtés szintjén élik meg.

A busmanok életében a legfontosabb esemény a *felnőttté avatás* szertartása. Lányoknál ez 13–14 éves korra esik. Ilyenkor az idősebb asszonyok meglátogatják őket, minden szükséges ismeretet átadnak nekik és felvilágosítják őket arról, hogy akár már férjhez is mehetnének. A szerelmi tudnivalókat erkölcsi célzatú mesékbe ágyazottan adják tovább. A felavatott lány büszke arra, hogy fontos személlyé lett és felvették őt az asszonyok közösségébe. Ilyenkor ünnepi lakomát rendeznek a tiszteletére. A lány avatás után a szülők kunyhója mellett felépített kis vacokba költözik, általában nem megy még rögtön férjhez, hanem vár három-négy évet a megfelelő kérő jelentkezéséig. A fiúk avatása valamivel bonyolultabb és sokkal inkább „vallási” jellegű, mint a lányoké. A fiúk ugyanis hat-hét éves korukban hagyják el a családi kunyhót és egészen férfivá avatásukig azaz 14–15 éves korukig önálló életet élnek. Édesanyjuknál étkeznek ugyan, de napközben társaikkal vannak együtt egy idősebb férfi vezetésével. Játszanak, apróvadra vadásznak, megtanulják hogyan kell nyomon követni a nagyvadat, ellesik és gyakorolják a hangtalan lopakodás tudományát. 14–15 éves korukra már ügyes vadászok lesznek, ekkor válnak érette arra, hogy felvételt nyerjenek a férfiak közösségébe, ahol már felelősségteljes feladatokat kell ellátniuk. Maga az avatási szertartás hosszadalmas folyamat és legalább egy hónapig tart. Az avatandók két vadász kíséretében elvonulnak egy településtől távolabbi helyre. A fiúk mellükön keresztbetett kézzel libasorban követik a két kísérőnek kijelölt tapasztalt férfit. A két vadászon a kívül varázsló is eljön és neki később fontos szerepe lesz az avatási szertartás során. A fiúk a vándorlás során oktatásban részesülnek, felvilágosítást kapnak arról, milyen szabályokat kell betartani a vadászatok során, milyen tabuk vannak, hogyan kell bánni az asszonyokkal stb. Azért, hogy megértsék, hogy komoly dologról van szó, először éheztetik őket. Kevés vizet kapnak, táplálékul csak néhány bogyót és yers gyökereket rághatnak, húst pedig egyáltalán nem ehetnek. A varázsló kiegészítésként narkotizáló hatású fakérget ad a beavatásra váróknak. Az első napok elteltével megkezdik az eddig nem ismert vallásos jellegű férfitáncok és énekek tanulását, ezek segítségével

betekintést nyernek a szertartások, varázslatok és szellemek világába. Néha egész nap táncolniuk kell, egészen addig, ameddig az éhségtől vagy a kimerültségtől össze nem esnek. A testi fáradtság és a monoton énekek hatására egyesek transzba esnek. A varázsló éber szemmel figyeli a fiúk transzban való viselkedését, ebből próbálja megállapítani, ki lesz alkalmas arra, hogy az utódja legyen. A legfontosabb tananyag népük mítoszainak megismerése. Ez azért olyan fontos, mert lényegében ezáltal teremthetik meg a folytonosság és ezek a mítoszok jelentik a csoport közös érzésvilágát. A láthatatlan hatalmak tisztelete nemcsak az egyén jólétének, de az egész csoport fennmaradásának is a biztosítója. Ha a „vallás” nem egyesítené őket, fegyelmezetlenség és széthúzás lenne úrrá a közösségen. Néhány napos pihenő után a következő próbatétel a vadászat. Ennek során lényegében újra megteszik azt, amit már gyermekkoruk óta tesznek: ugyanis önállóan el kell ejteniük egy nagyvadat mérgezett nyíl segítségével. A sikeres vadászat végeztével visszatérnek a településre, ahol már nagyon várják őket. Ünnepi lakomát rendeznek az elejtett vadból, de a sokáig sovány kosztra fogott fiúk ekkor még nem ehetnek ebből. Be kell bizonyítaniuk, hogy elég erősek ahhoz, hogy a mintegy hónapig tartó éhezés után is képesek végignézni, hogyan eszik meg a többiek az ő zsákmányukat, ezáltal is bizonyítva a férfiak legfőbb erényének: az önuralom képességének elsajátítását. A fiatalabbak közben irigylük és csodálják a beavatást nyertek kitartását és állhatatosságát.

A felavatott férfi már *házasságot köthet*, de többnyire még vár ezzel 2–3 évet. A házasságot a családtagok közvetítésével kötik meg. A házasodni akaró férfi elküldi barátját vagy édesapját kérőként a kiválasztott lány anyjához. A lány anyja ilyenkor először tiltakozik. A fiú ezután már személyesen keresi fel leendő anyósát és annak családját és megígéri, hogy életük végéig gondoskodni fog róluk. Ekkor már odaadják a lányt. Ezután következik az igazi leánykérés. Ez úgy zajlik, hogy a fiú beteszi a lány kunyhójába az íját és a tegezét, amit a lány, ha kedvére való a kérő, bent hagy a kunyhójában, ellenkező esetben pedig kiteszi a kunyhó elé. Amennyiben pozitív választ kapott a vőlegény, vadászatra indul, hogy megszerezze a lakodalomhoz szükséges húst. Sikeres vadászatot követően – mindenki örömeire – nagy lakomát csapnak. Az ifjú pár az első gyermek megszületéséig a feleség szüleinek területén lakik, csak ezután viszi a férj saját csoportjához ifjú asszonyát.

A *viszály és a viták elkerülése* végett aprólékos előírások szabályozzák a házastársak viszonyát egymás szüleihez: a férj például nem közelítheti meg az anyósát, még a lakomákon sem kerülhetnek sohasem egymás mellé. Hasonló szabályok vonatkoznak a feleségre is.

A busmanok életének további részleteiről és annak változásáról bőszeges szakirodalmi források tájékoztatnak.

Példák más népcsoportok életéből

A *szülés / születés* körülményei igen változatosak a hagyományos társadalmakban. A kungoknál például néhány száz méterre eltávolodnak a szülő nők a táborától. Amikor valaki először szül, akkor más asszonyok jönnek neki segíteni. De a braziliai piraha indiánoknál történetesen egyedül hagyják a szülő nőt és még veszély esetén sem segítenek neki, mert meggyőződésük, hogy mindenkinek elég erősnek kell lennie saját nehézségei legyőzéséhez.

A *csecsemőgyilkosság* számunkra érthető módon elfogadhatatlan, de a hagyományos társadalmakban bizonyos körülmények között ez elfogadott volt, például akkor, ha az újszülött nagyon gyenge vagy testi hibás, esetleg időszakos élelemhiány állt fenn, amikor kevés felnőttnek kellett sok gyermeket és öreget eltartani. A vándorló életmódot folytató vadászó-gyűjtögető népeknél az anya addig hordozza a gyermekét, míg az nem tud járni. Ikreket nem vagy csak nagyon nehezen tudna vinni, az ikrek születése ezért számára kényszerhelyzet jelent. Indok lehet még az is, ha az apa meghalt vagy elhagyta a családot. A megszületett gyermek további sorsát befolyásolja a fiú-leány arány is. Gyakori, hogy a fiút tartják „értékesebbnek”, mert idővel jó vadász válhat belőle. Az acsé indiánoknál tíz éves kor előtt a fiúk 14%-a, a lányok 23%-a szándékos gyilkosság áldozata lesz. Előfordul, hogy kevésbé törődnek a lánygyermekkel, megfojtják vagy magára hagyják a vadonban (*Diamond*, 2013. 157. o.). A kungoknál az anya dönt a gyermek további sorsáról, szülés után az anya alaposan megvizsgálja gyermekét, ha súlyos születési hibát talál rajta, a törzsi szokások szerint meg kell fojtania gyermekét, ez szerintük nem gyilkosság, mert az élet akkortól kezdődik, amikor az újszülött nevet kap és bemutatják a közösségnek.

A ***népesség túlszaporodásának megelőzése*** a legtöbb természeti nép életében szükségszerűen bekövetkezik, mert ezt számtalan külső tényező, így a táplálékforrások mennyisége, a földrajzi és a klimatikus környezet messzemenően determinálja. Így például Új-Guineában

Tikopia-szigetén a következő módszereket alkalmazták a népesség túlszaporodásának megelőzésére:

1. megszakított közösség,
2. abortusz – a hasra gyakorolt nyomással vagy ráhelyezett forró kövekkel nem sokkal a szülés várható időpontja előtt,
3. az újszülött megölése – élve eltemetik, füsttel megfojtják, arcra fektetik, hogy megfulladjon,
4. cölibátus, ha kevés földje van a családnak – ez nem tartózkodás a nemi élettől, de nem köthet házasságot az érintett személy,
5. öngyilkosság – akasztással, vagy túl messzire kiűszik a tengerbe, túl veszélyes hajóútra indul az érintett személy – ez különösen éhínség esetén fordul elő, amikor helyi szokás szerint a másodszülöttek indulnak veszélyes útra, mert nincs vesztenivalójuk,
6. ilyen végzetes lehetőség még a háborúzás (*Diamond*, 2007. 285. o.).

A következő vizsgált témakör a ***szoptatással és az elválasztással*** kapcsolatos. Vadászó-gyűjtögető népeknél a szoptatási idő átlagosan három év. A gyermek a kungoknál szinte bármikor szophat. Ennek következménye az anyánál az, hogy még rendszeres nemi élet mellett is gátolva van a fogamzás, ez orvosi nyelven amenorrhéa-ként ismert jelenség, azaz a peteérés elmaradása, ami kifejezetten csak gyakori szoptatás esetén következik be. Más magyarázatok a szervezett zsírtartalmával hozzák összefüggésbe ezt a történést (*Diamond*, 2013. 160. o.). A kungoknál a szopások napközben átlagosan 14 percenként követik egymást, időtartamuk alkalmanként 2 perc. Napközben a gyermek az anya testén csüng, éjjel pedig közvetlenül mellette fekszik, így még ebben a helyzetben is szophat, ha akar. Az anya csak egy gyermeket képes szoptatni és hordozni,

ezért igen szoros ez az anya-gyermek kapcsolat, hiszen ez több évig tartó, kizárólagosan erre az egy gyermekre koncentrált figyelmet jelent. Ezzel magyarázható, hogy ezeknél a népeknél az egyik legfájdalmasabb élmény az elszakadás az anyától. Amikor a családban kistestvér születik, ez olyan radikális változást jelent ebben a gyermeki létben, hogy a felnőttek még idős korukban is drámai történésként említik az anyától való kényszerű elválasztást. Érdekes megfigyelés, hogy letelepedett, földművelő népeknél – a helyhez kötődés miatti stabilitásból adódóan – a szoptatási idő valamivel rövidebb, átlagosan két év.

A következő szempont a felnőttek reakciójának vizsgálata a gyermekek **sírására**. A hagyományos társadalom népei érdekes módon azonnal reagálnak a sírásra. Az efe pigmeusok 10 másodpercen belül felveszik a síró gyermeket, a kungoknál 3 másodperc ez az idő, a kung gyermek óránként legfeljebb 1 percet sír, a civilizált hollandoknál ez az idő például már a duplája, 2 perc (*Diamond*, 2013, 166. o.). Egyébként nincs érvényes kísérlet a sok és a kevés sírás felnőtt életre gyakorolt hatásáról. Az előzőekben említett példák viszont természeti népeknél elvégzett természetes kísérletnek foghatók fel és e szerint megállapítható, hogy a kevés sírás, azaz a gyermekkel való fokozott törődés nem vezet automatikusan önállótlan-sághoz a felnőtt életben.

A **testkontaktus** tekintetében is nagy a változatosság. Aka és efe pigmeusoknál a felnőttek és az idősebb gyermekek kézről kézre adják a kisebbeket. Antropológusok megfigyelése szerint óránként átlag nyolc kört tesznek meg a kicsik, közben puszilgatják, ide-oda hintáztatják, simogatják őket. A brazil piraha indiánok gyermekei szabadon kószálnak a faluban, mintha mindenki a rokonuk volna és valóban mindenki valamennyire felelősnek is érzi magát értük (*Diamond*, 2013. 164. o.). Testkontaktus tekintetében vizsgálható a **gyermekhordozás** módja is. Állatoknál a kenguru és a csimpánz mindig magával hordja a kicsinyét. A vadászó-gyűjtögető életmódú népeknél is szükségszerűen szoros ez a kapcsolat. Különbféle kötélből, vagy textilből készült tartóeszközökben, zsákocskában viszik a gyermekeket. Ismeretes a bölcsőlap használata is, ami egy kemény falap, amit az anya nyakába akasztva visel és a gyermeket ehhez erősíti hozzá. Érdekes tény (és erre figyelmet fordítanak), hogy a gyermeket – ha lehet –, úgy viszik, hogy perspektívája megegyezzen az őt hordozó személy látómezejével. A navahó indiánoknál vizsgálták a rögzítéssel és az anélkül hordozott gyermeket, arra vonatkozóan, hogy mikor kezdenek önállóan járni és arra az eredményre jutottak, hogy nincs közöttük lényeges különbség.

Az antropológusok vizsgálták a **testi fenyítés** alkalmazását is. Megfigyeléseik szerint vadászó-gyűjtögető népek kevésbé élnek testi fenyítéssel, a földművelő népcsoportoknál ez elterjedtebb, mint a pásztorkodóknál, feltehetőleg azért, mert az előzőeknél nagyobb a felelősség, ugyanis ha valaki rosszul őrzi az állatokat és azok elvesznek, akkor nagy kár keletkezik. Az aka pigmeusok nem bántják, még csak meg sem szidják a gyermeket. Más népeknél, így például a szirionó indiánoknál, ha rosszat tesz a gyermek, felemelik és jól megrázzák, mint a kutyakölyköt, de nem verik meg. Új-Guineában megfigyelték, hogy rossz kislánya testét csalánnal dörzsölte be az anyja (*Diamond*, 2013. 168. o.). Egyébként a testi fenyítés alkalmazása terén elég jelentős eltérések figyelhetők meg a nyugati kultúrkörben: a svédeknel tilos mindenfajta testi fenyítés; míg az USA-ban és a németeknél még 1950 körül is eléggé elterjedt volt ez a fajta fegyelmezés. Ezzel kapcsolatban érdekes a német Bismarck kancellár megfigyelése, aki úgy vélte, hogy gyermekkorukban

elfenekelt és nem elfenekelt generációk ugyanazon családon belül is következetesen váltakoznak: akit gyermekként vertek az elhatározza, hogy nem veri gyermekét; akit kíméltek az viszont szigorúbb szeretne lenni.

A gyermeknevelés szempontjából fontos a gyermek **önállóságra** nevelése. Ez a természeti népeknél azt jelenti, hogy megengedik a gyermekeknek környezetük felderítését. Néhány vadászó-gyűjtögető nép nem akadályozza gyermekét önvészélyes próbálkozásaiban sem, ezért gyakoriak rajtuk az égési sebhelyek, az éles tárgyaktól származó vágási hegek. Az ausztráliai sivatagban élő martu népnél a legnagyobb bűnnek számít egy gyermek szándékát keresztetni. A piraha indiánoknál nevelési cél olyan kemény, önálló emberek nevelése, akik felnőtt korukban senkire sem szorúlnak rá, ezért kis méretű még gyenge felnőttnek tekintik a gyermekeket, olyanoknak, akik minőségileg nem különböznek a tényleges felnőttektől. Egészen más a helyzet a veszélyes trópusi őserdőben, az itt élő acsé indiánoknál az egyévesnél kisebb gyermekek a nap 93%-ában – kényszerűségből – szoros testkontaktusban vannak valamelyik szülővel, akik csak rövid időre teszik le őket. A három évnél idősebb gyermek sem mehet anyjától egy méternél messzebbre. Az itt felnövő gyermekek csak 21–23 hónapos korukban kezdenek járni, mintegy 9 hónappal később, mint a más körülmények között élők. A trópusokhoz hasonlóan veszélyes a sarkvidék is, itt sem mászkálhatnak szabadon a gyermekek, mert baleset esetén gyorsan megfagynának.

A természeti népek gyermekei számára is fontos a **játék**, de a megvalósulása igen sajátos. Ismeretesebbek az imitációs játékok, amelyek szinte minden népcsoportnál előfordulnak: pásztorkodóknál kicsi, maguk készítette állatot terelgetnek; halászkodóknál kenumodelleket és játékhálót készítenek; földművelőknél ásni, kapálni. Tanulástól független játék a háborúsdí, dombról lefelé gurulni vagy valahonnan lefelé ugrálni, bukfecezní, fonalból, fűszálból, vesszőből alakzatokat készíteni, bogarakat dobozba zárni vagy kötőféken vezetni stb. Az együtt játszó gyermekcsoportok szinte mindegyikénél megfigyelhetők a szexuális játékok, hiszen látják a felnőttek nemi életét és utánozzák őket, az esetek többségében a szexuális kísérletezést normális (nem ösztönzött, de nem is akadályozott) jelenségnek tartják.

Vadászó-gyűjtögető és kisebb földművelő csoportok játékaiban általában nincs, vagy ritka a versengés, van viszont játékos formában egymás közötti osztozkodás.

Ebben a körben ismeretlenek az előre gyártott játékok, minden gyermek igyekszik saját játékaikat pálcikából, madzagból sok-sok fantáziával elkészíteni. A mbuti pigmeusok például mini házat építenek, pici íjakkal lövöldöznek, békát fognak stb. „A gyermek számára az élet nem más, mint folyamatos móka, amit néha megszakít egy kis apai vagy anyai náspáng ... Aztán (a gyermek) felnőtté válik, és egyszer csak a játék már komolyan megy, anélkül, hogy az eddigiektől feltűnően különbözne (eltekinthetve a náspángtól). ... A változás olyan fokozatos, hogy belülről alig venni észre, a híres büszke vadász élete éppúgy tele van tréfával és kacagással, mint saját gyerekei.” (Diamond, 2013. 178. o.)

A természeti népek életében különösen hangsúlyosak az élet fordulópontjai, ezek közül is kiemelkedik a **beavatás** rítusa. Ennek számos helyi hagyományokban kikristályosodott megvalósulási módja létezik. Legfontosabb jellemzője az elhatárolás, azaz a gyermeklétből a felnőtt létbe való átmenet biztosítása. A nemek szerint elkülönített beavatási rítus keretében, rövid idő alatt, sokszor módosult tudatállapotban, misztikus

körülmények között kell a felnőttek életét tartósan szabályozó hiedelem és szabályrendszer élményszerű elsajátítását biztosítani.

Összegezve az eddigieket az evolúciós biológus Jared Diamond a következőképpen foglalja össze a természeti népek életmódjából eredő megfontolandó **tanulságokat**:

- A járóképtelen kicsiket nem fektetve, hanem ültetve célszerű hordozni, úgy, hogy a hordozóval egy irányba nézzenek.
- A gyermekek sírására azonnal kell reagálni.
- A gondozásba hasznos bevonni a testvéreket, a rokonokat, a szomszédokat.
- Fontos a gyakori testi kontaktus, úgy mint a simogatás, szoptatás.
- A gyermekeket bátorítani kell saját játékok fabrikálására.
- Hasznosak a több korcsoport számára szervezett csoportos együttlétek.
- Javasolt a lehető legnagyobb szabadságot adni a gyermekeknek közvetlen környezetük felderítésében (*Diamond*, 2013. 181. o.).

Felhasznált irodalom

Bjerre, Jens (1964): *Kalahári*. Budapest.

Diamond, Jared (2007): *Összeomlás. Tanulságok a társadalmak továbbéléséhez*. Typotex, Budapest.

Diamond, Jared (2013): *A világ tegnapig. Mit tanulhatunk a régi társadalmaktól?* Typotex, Budapest.

Jantunen, Tuulikki (1971): *Dióbél-ország. Egy hét a ckung-busmanok között*. Táncsics Könyvkiadó. Budapest.

Kiszely István (1986): *A Föld népei. 3. kötet Afrika*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Post, van der Laurens (1986): *A Kalahári letűnt világa*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

3. A görög kultúra gyermekképe

Az ókori görög kultúra bizonyos értelemben egyesíti a babiloni, egyiptomi, perzsa és a zsidó civilizáció vívmányait és ilyen értelemben a maga sokszínűségével az európai gondolkodás meghatározó pillére. Ez az egyesítő jellegű kultúra különleges körülmények között jött létre. Ilyen a földrajzi fekvés, hiszen a zárt teraszos kultúrák kedveznek az egyedi jellegzetességeket felmutató kis poliszok létrejöttének, amelyekben korlátozott méretük miatt átlátható és viszonylag könnyen szabályozható társadalmi viszonyok jöttek létre. A poliszpolgárok öntudatra ébredését jelentősen befolyásolja a közösségi földtulajdon hiánya miatt az individualitás előtérbe kerülése, amit a tengerparton és a szigeteken még tovább erősít a kereskedelembe való részvételből fakadó vagyoni differenciálódás.

Az ókori görög kultúra önmagában sem homogén, neveléstörténeti szempontból legalább négy fontos periódusra különíthető el, így:

1. a homéroszi időszakra – i. e. XII századtól a VIII. századig
2. a régi nevelés korszakára – az i. e. VIII. századtól az i. e. V. századig
3. az új nevelés időszakára – az i. e. V. századtól az i. u. 30-ig
4. a hellenizmus korára – ami i. u. 30-tól 527-ig, az athéni egyetem bezárásáig tart.

A **homéroszi korszakot** intézményesülés előtti időszaknak is szokták nevezni, mivel a nevelési feladatokat alapvetően a család látja el. Minderről részleteiben is tudósít ezen időszak két meghatározó eposza, az Iliász és a mintegy kétszáz évvel későbbi, Odüsszeia. Ebben a tradíció uralta korszakban meghatározó a nevelés szempontjából *az élő példa szerepe*. Fiúk esetében az apa és a népgyűlés szerepe a meghatározó, lányoknál pedig az anya példája a domináns, aki a háztartás vezetésének minden gondjába beavathatja leányait. Ezt az időszakot még egyfajta sajátos etikus nyugalom hatja át, az erkölcsi és a társadalmi kiválóság együtt jelenik meg. Az ember mindent aszerint értékel, hogyan hatnak a dolgok vagy a történések a földi életre. Az ókori görög gondolkodás alapvetően még nem fogalmi szinten zajlik, minden újítás elvontan az istenek személyében és azok egymás közötti küzdelmében ölt testet. A viták sajátos módon – az olimposzi istenek egymás közötti küzdelmeként – zajlanak. Az erkölcsi törvényeket igyekeznek lehetőség szerint összhangba hozni a földi életet hatékonyan szabályozó erkölcsi világrenddel. Ennek során kikristályosodik a görög etikai kódex három alapértéke: azaz a kalokagathia névvel összefogott rendszer, amelynek alapja a szép (kalosz), a jó (agathosz) és az igaz egysége.

Ezen korai időszakra viszonyaira az is jellemző lehet mit tiltottak a nem szabadok számára. Kréta szigetén, ahol egyébként egy időben főleg illatszerek előállításával és kereskedelmével foglalkozhattak, a rabszolgák számára két fontos tiltás létezett: nem viselhettek fegyvert, és nem végezhettek testgyakorlást. Utóbbi tiltás vélhető oka a testi korlátozás mellett, a szellemi szabadság behatárolása is lehetett, hiszen görög felfogás szerint, a test és a szellem szoros kölcsönhatásban áll egymással.

A **régi nevelés** időszakában (az i. e. VIII. századtól az i. e. V. századig) jelentős változások következtek be a társadalom életében, elmozdulás történt a királyságtól a demokratikus szerveződés felé, a földtulajdonlás viszonyai bonyolultabbak lettek, az erkölcsi törvények tartalmát egyre inkább a polisz szükségletei határozták meg. Ebben az időszakban originálisan új koncepció az állampolgári nevelés megjelenése, igaz csak a

szabadokra vonatkozóan. Ennek része a sokoldalú testi nevelés, a sokféle ünnepen való részvétel, a véleménynyilvánítás képességének elsajátítása (retorika) és a művészetek (tánc, zene, színművészet) élvezete, esetleges művelése. A rabszolgák számára maradtak a fizikai és alkalmanként az intellektuális, de mindenképpen munka jellegű tevékenységek. Az állampolgári nevelésnek sokféle változata létezett, hiszen szinte minden polisz létrehozta a maga rendszerét, ezekről többek között Arisztotelész „Politika” című művében lehet tájékozódni. Szokványosan ebből csak néhányat szoktak kiemelni, így a spártai és az athéni változatot.

Spárta különleges helyzetét fekvése adja, ugyanis a hegyek között korlátozott a szabad földparcellák száma. Ezek száma csak mintegy 9 ezer, ami hathatósan befolyásolja a társadalmi viszonyokat, ugyanis születésekor minden szabad embernek juttatni kellett egy parcellát. Így a szabadok, a körülakók (perioikosok) és az őslakos, elnyomott és rettegésben tartott heloták csoportja jön létre. A spártai nevelés hosszú története során változatos formákat öltött, de a második messeniai háborút követően (i. e. 630–610) a legfontosabb nevelési cél az állandó katonai készenlét biztosítása miatt kizárólagosan a *jó katona*. Ennek részletező leírása olvasható a „szószátyárnak tartott” Xenophón tudósítása alapján.

A lakedaimóniak állama

Amikor egy napon végiggondoltam, hogy Spárta, Hellas egyik legkevésbé népes állama hogyan tudott a leghatalmasabbá és leghíresebbé válni, igencsak meglepődtem, hogy történt mindez? De miután megismerkedtem a spártaiak intézményeivel, már semmi meglepőt nem találtam a dologban.

Lykurgos azonban, aki azokat a törvényeket adta nekik, amelyeknek engedelmeskedve boldogan élnek, őt bizony csodálom és a lehető legnagyobb bölcsnek tartom. Nem utánzott más államokat, hanem éppen ellenkezőképp gondolkodott, mint legtöbbjük, s ezáltal tette hazáját a legboldogabbá.

Hogy az elején kezdjem, vegyük először a gyerekszülést. A jövőző anyákat, vagyis a lányokat, akiket úgy gondolnak, hogy jól nevelnek, a többi népek igen mértékletesen táplálják, és nyalánságot alig adnak nekik, bort többnyire egyáltalán nem ihatnak, vagy ha mégis, csak vízzel hígítva. A többi hellének a lányokat arra kényszerítik, hogy a négy fal között szőjenek-fonjanak, miként a kézművesek, akik közül a legtöbben állandóan egy helyben ülnek. Hogyan lehet abban reménykedni, hogy ilyen módon nevelt nők nagyszerű utódokat fognak világra hozni? Lykurgos viszont úgy tartotta, hogy éppen elég rabszolgánő van a szövésre-fonásra, s mivel véleménye szerint a szabad asszonyok legfontosabb feladata a gyermekszülés, legelőször is elrendelte, hogy a nők ugyanolyan mértékben eddzzék testüket, mint a férfiak. Ráadásul a lányok között éppen olyan futóversenyeket és erőpróbákat vezetett be, mint a férfiak közt, mivel hitt benne, hogy ha mindkét szülő erőtől duzzad, az utódaik is életrevalóbbak lesznek.

Látván, hogy másutt a házasság első időszakában a férfiak mértéktelenül vannak együtt újdonsült feleségükkel, ebben is külön úton járt. Úgy intézte, hogy nagy szegény volt, ha látták a férfit a feleségéhez bemenni vagy onnan kijönni. Ilyen körülmények között szükségszerűen megnőtt bennük a másik iránti vágy, s ha utóduk született, erőteljesebb lett, mintha szülei már rég ráuntak volna egymásra. Ráadásul megszüntette azt a szokást, hogy mindenki akkor nősült meg, amikor csak akart, és elrendelte, hogy csak az erejük teljében lévő férfiak házasodhatnak meg. Úgy gondolta, hogy ezzel is kiváló utódok létre-

jöttét segíti elő. Azért persze az is előfordult, hogy egy idősebb férfinak fiatal felesége volt. Megfigyelte, hogy az ilyen férfiek féltékenyen őrzik a feleségüket, ezért törvényben ennek is az ellenkezőjét rendelte el. Az idős férfinak, akit testileg-lelkileg kiválónak talált lehetővé tette, hogy az asszonynak tőle származzanak utódai. Ha pedig valaki történetesen nem kívánt együtt élni egy asszonnyal sem, de ara vágyott, hogy kiváló gyermekei szülessenek, törvénybe iktatta, hogy ha az látott egy anyát, akinek szép gyermekei voltak, és kiváló családból származott, férje beleegyezésével utódokat nemzhetett vele. Sok efféle rendelkezést hozott még. Az asszonyok pedig szívesen irányítottak két háztartást, és a férfiak is örültek, hogy olyan testvérei születtek gyerekeiknek, akik a család tagjaiként növelik annak hatalmát, de a vagyonból nem részesülnek.

Így hát a gyerekek születését merőben másképp szabályozta, mint a többi állam, s hogy ezzel azt az eredményt érte el, hogy nagyságukat és erejüket tekintve kiváló férfiakkal látta el Spártát, bárki ellenőrizheti, ha akarja.

Miután a születés kérdését áttekintettem, rátérek a kétfajta nevelési rendszerre. Mindazok, akik a hellének közül azt állítják, hogy a legjobban nevelik fiaikat, mihelyt a gyerekek fölfogják, amit mondanak nekik, azonnal pedagógus rabszolgák gondjaira bízják és az iskolába küldik őket, hogy betűvetést, zenét és testgyakorlást tanuljanak. Ráadásul a gyerekek lábát cipővel kényeztetik, a testüket pedig elpuhultságra szoktatják azzal, hogy ruházatukat évszokról évszakra változtatják. Ezenfelül annyit kapnak enni, amennyi csak a hasukba fér.

Lykurgos ezzel szemben ahelyett, hogy hagyta volna, hogy minden apa külön-külön pedagógus rabszolgára bízza a gyermekét, olyan ember felügyelete alá helyezte a fiúkat, aki a legmagasabb hivatalú betöltő férfiak köréből származott, és akit gyerekefelügyelőnek (paidonomos) hívtak. Ezt fölhatalmazta arra, hogy összegyűjtse a fiúkat, felügyeljen rájuk, és ha valamelyikük rossz fát tett a tűzre, keményen megbüntesse. Az ifjak köréből korbácsoló legényeket rendelt mellé, hogy végrehajtsák a büntetést, ahogy szükséges. Így aztán Spártában jellemzővé vált a rendkívüli szerénység és a nagyfokú engedelmesség. Ahelyett, hogy a fiúk lábát cipővel elkényelmesítette volna, mezítláb járatta őket, hogy megerősödjék a talpuk, mivel az volt meggyőződése, hogy ha ezt megszokják, könnyebben tudnak hegyet mászni, biztosabban tudnak a lejtőn leereszkedni, és ha edzett a lábuk, mezítláb is távolabb és magasabbra ugranak, gyorsabban futnak, mint az, akin szandál van. És ahelyett, hogy ruházatukkal elpuhulttá tette volna őket, bevezette azt a szokást, hogy a fiúk egy évre egyetlen öltözet ruhát kapnak, mivel úgy vélte, hogy így jobban felkészülnek a hideg és a forróság elviselésére.

Elrendelte, hogy a vezetőjük csak annyi élelmet osszon ki a fiúknak, amennyivel nem terhelik túl a gyomrukat, viszont megszokják az éhezést, mert úgy gondolta, hogy az így nevelt ifjak alkalmasabbak arra, hogy ha a szükség úgy kívánja, étlen-szomjan fáradozzanak, és inkább képesek lesznek hosszabb időn át beosztani a rövidebb időre szánt fejadagjukat, ha ezt a parancsot kapják, továbbá kevésbé vágnak nyalánságokra, bármilyen ételt válogatás nélkül megesznek, és egészségesek maradnak. Véleménye szerint inkább olyan élelmet kell fogyasztani, amely magasra növeszt és fokozza a test mozgékonytását, mint olyan, amelyik hizlal.

Azért, hogy ne szenvedjenek túlságosan az éhségtől – bár nem engedte meg nekik, hogy minden további nélkül elvegyék, amit megkívánnak – lehetővé tette, hogy éhségüket azzal csillapítsák, amit lopnak maguknak. Azt mindenki tudta, hogy nem azért engedte meg számukra, hogy csellel szerezzék meg az élelmüket, mert különben nem lett volna mit adni nekik, hanem azért, mert aki lopni akar, annak nyilvánvalóan virrasztania kell éjszaka, furfangosnak kell lennie, és ügyesen kell elrejtőznie nappal, kilesve az alkalmas pillanatot, ha nem akar üres kézzel távozni. Ezt a fajta nevelést tehát azzal a szándékkal rendelte el, hogy a gyerekeket találékonnyá tegye szükségleteik megszerzésében, és ügyesebb harcosokká formálja őket.

De akkor megkérdezhetné valaki, hogy ha Lykurgos a lopást jó dolognak tartotta, miért büntette alapos veréssel azt, akit rajtacsíptek? A válaszom: azért, amiért a tanárok – bármit is tanítsanak- megbüntetik azt, aki rosszul tudja az anyagot. A spártaiak azért verik el a tettenért fiúkat, mert rosszul lopnak. Azzal a szokással pedig, hogy <Artemis Orthia szentélyéből> dicsőség minél több sajtot ellopni – de ugyanakkor korbácsos emberekkel rendelt oda, hogy a tolvajok közé csördítsenek – azt akarta kifejezésre juttatni, hogy rövid szenvedés árán tartós dicsőség örömét lehet megszerezni. Mindebből az is kiviláglott, hogy ahol gyorsaságra van szükség, restséggel semmit sem lehet elérni, legfeljebb csak kellemetlenséget.

Azért, hogy a fiúk sohase maradjanak felügyelet nélkül, még akkor sem, ha a paidonomos eltávozik, felhatalmazta az éppen arra járó polgárokat arra, hogy olyan parancsot adjanak nekik, amilyent jónak látnak, és büntessék meg azokat, akik valamit rosszul csinálnak. Ezzel a módszerrel tiszteletudóbbá tette a gyerekeket. A spártai fiúk és férfiak nem is tisztelnek úgy senkit, mint vezetőiket. Azért pedig, hogy a fiúk még akkor se legyenek vezető nélkül, ha véletlenül egyetlen felnőtt férfi sem tartózkodik a közelükben, minden raj élére parancsnokot állított, egy olyan ifjút, akit társai közül a legértelmesebbnek talált. Így aztán Spártában sohasem maradtak felügyelet nélkül a fiúk.

Azt hiszem, szólnom kell néhány szót a fiúszerelemről is, mivel ez a jelenség is hozzátartozik a nevelés kérdésköréhez. Hellas többi tájékán részint az a szokás, mint például a boiótok között, hogy egy férfi úgy él együtt egy fiúval, mintha házastársak volnának, vagy mint az élisieknél, ahol kedveskedő ajándékokkal vásárolják meg az ifjú szépséget, részint pedig az, hogy teljesen eltiltják a szerelmes férfiakat még attól is, hogy szót váltsanak az ifjakkal.

Lykurgos véleménye eltért a többiekéből. Dicséretre méltónak és a legszebb nevelési módszernek tartotta, ha egy kiváló férfi egy ifjú szellemét annyira csodálta, hogy megpróbálta a legjobb értelemben vett barátjává tenni, és együtt élt vele, de ha valakin látszott, hogy csak a fiú testére vágyik, azt a legvisszataszítóbb vétekként bélyegezte meg. Ezzel elérte, hogy Lakedaimóban a szeretők legalább annyira tartózkodtak attól, hogy testi szerelem alakuljon ki köztük és a fiúk között, mint amennyire az apák tartózkodók a fiaikkal és a fivérek a fivérekkal szemben. Az viszont egyáltalán nem lep meg, ha mindezt sokan nem hiszik el, ugyanis a törvények nagyon sok államban megengedik a fiúszerelemet.

A fentiekben összehasonlítottam a lakedaimóniaiak és a többi hellének nevelési elveit. Azt, hogy melyiknek az eredményeképpen válnak a férfiak engedelmessebbé, tiszteletudóbbakká és önmegtartóztatóbbakká, maga is megítélheti, aki akarja.

Amikor a gyerekek ifjakká serdülnek, a többi államban megszabadítják őket a pedagógusaiktól, a tanítóktól, többé már nem vezeti őket senki, szabadjára eresztik véleményüket, hadd éljenek önállóan. Lykurgos ebben is másként járt el. Megfigyelte ugyanis, hogy az ifjak ebben az életkorban a legelbizakodottabbak, majd szétveti őket a nagyraívás, és teljesen elhatalmasodik rajtuk az élvezetek iránti vágy, ezért aztán a legtöbb fáradtsággal terhelte meg őket, és úgy intézte, hogy mindig legyen valamilyen elfoglaltságuk. Elrendelte, hogy aki ezek alól a kötelezettségek alól kibújjik, a későbbiekben semmiféle megtiszteltetésben ne részesülhessen. Elérte, hogy ne csak a város vezetői, hanem az ifjak rokonai is szívügyüknek tekintették, hogy egyik ifjú se vonja kötelességmulasztása miatt magára az egész város megvetését.

Ráadásul, minthogy a tiszteletudó viselkedést alaposan beléjük akarta vésni, elrendelte, hogy az utcán jártukban-keltükben a kezüket a köpenyük alá rejtse, csöndben menjenek a dolguk után, ne tekintessenek körbe, hanem csak a lábuk elé nézzenek. Ebből is kitűnt, hogy a férfiak természete a józan megfontoltságban is magasabb rendű, mint az asszonyoké. Ezeknek az ifjaknak kevésbé hallhatod a hangját, mint a kőszobroknak, kevésbé láthatod szemük rebbenését, mint a bronzszobrokét, szemérmesebbnek találod

őket, mint a szűz lányokat szobájuk mélyén. Ha pedig megérkeznek a közös étkezésre, boldog lehetsz, ha egyáltalán hallhatod a nekik föltett kérdésre adott válaszukat” (*Németh*, 2003. 130–134. o.).

Athén viszonyai egészen mások, itt a harmonikus ember, a jó poliszpolgár nevelése a cél. A két létforma közötti különbséget hitelesen mutatja be az athéni Periklész, aki szerint

„A spártaiak fiatal koruktól kezdve fáradtságos következetességgel törtetnek a szabadság után, míg mi, szabadon és kedvünk szerint élve s az élet útjain vándorolva ugyanazokkal a veszélyekkel nézünk szembe. Ha inkább azt választjuk, hogy könnyű szívvel nézünk szembe a veszélyekkel, semmint szigorú gyakorlat útján, s hogy inkább velünk született bátorságunkban bízunk, mint az állam csinálta merészségben, az előny a mi oldalunkon van. Így megtakaríthatjuk a jövő nehézségeire gyakorlás unalmát, viszont a nehézségek között bátorságunk olyan nagy, mint menetelő szomszédainké.”

Athén lakossága mintegy 250 ezer fő és ennek mintegy a fele szabad ember, de igen különböző vagyoni körülmények között éltek. I. e. 594-ben a híres államférfi Szolón kivételes törvényhozói jogkörét gyakorolva eltörölte az adósrabszolgaságot, a politikai jogok gyakorlását pedig a vagyoni helyzettől tette függővé, így az 500 mérő (1 mérő=52,2 liter), az 500–300 közötti és a 200 mérő alattiakat különböztette meg, természetesen eltérő kötelezettségekkel és jogokkal.

A szabad athéni polgár világgépe

Az athéni polgár érdeklődve kutatta az őt körülvevő univerzumban, a kozmoszban rejlő összefüggéseket. Úgy vélték, ezt a világot a szférák valamilyen harmóniája uralja. Elgondolásuk szerint egyfajta örök körforgás jellemzi a világot, amelynek részeként a régi világhallapotok újra és újra visszatérnek. Elképzelésük szerint az állam és az egyéni lélek is részekre bontható műalkotás. A lélek része a bölcsesség, a bátorság és a mértékletesség, amelyeknek három társadalmi csoport felel meg. Így a bölcsesség gyakorlói a filozófusok, a bátorság erénye a katonáké, a mértékletesség pedig a kereskedők és a kézműves kíváncsú erénye. Ilyen értelemben az állam egy olyan makrokozmosz, amely lényegében az emberi lélek három részének kinagyítása, azzal a megszorítással, hogy negyedikként a három alaperény között az igazságosság tartja fenn az egyensúlyt.

Az athéni oktatási rendszer alapjai

A jó polisz polgár tehát általános és bizonyos szakmai műveltséggel is rendelkezett. Általánosságban ennek fő formája az ún. múzsai és a gimnasztikai képzés. A múzsai képzés része a grammatikai képzés, amely lényegében olvasást, írást, számolást és Homérosz műveinek ismeretét jelentette. Természetesen idővel a sokféle filozófiai iskola nagyon eltérő színvonalon és differenciált tartalmakkal oktatta ezeket az ismereteket. Ezt a képzési formát még kiegészítette a kitharaképzés. A kithara a hárfához hasonló hangszer és csak a tehetségesebbek tanultak meg játszani rajta. A korabeli gondolkodók szerint az emberi élet rászorul a ritmusra és a harmóniára, amit zenével lehet fejleszteni. Ezen koncepció legérdekesebb kidolgozója Püthagorasz és tanítványai. A gimnasztikai képzést az ún. palaestra iskola nyújtotta, lényegében a futás, ugrás, birkózás, gerelyhajítás és diszkoszvetés gyakorlását jelentette. De a fegyveres harcra való felkészítés

mellett része lehetett mozgásos gyermekjátékok tanulása, érdekes módon az erkölcsi nevelésre törekedve, továbbá része lehetett az orkesztika, aminek a feladata a beavatási ceremóniákra való előkészítés volt.

Az új nevelés időszaka

Az **új nevelés időszakára** (i. e. V. századtól az i. u. 30-ig) esik számos filozófiai iskola (a szofisták, az epikureusok, a sztoikusok, a cinikusok és a szkeptikusok) felvirágzása és a nagy triász, úgy mint Szókratész, Platón, Arisztotelész munkásságának kiteljesedése. A filozófiai iskolák és sok teoretikus bemutatását mellőzve a legfontosabbak esetében is – rendszerükből kiemelve – csak a gyermekkorra vonatkozó gondolataik ismertetésére kerül sor.

Szókratész (470–399) apja szobrokat készítő kőfaragó, édesanyja bába (szülésznő) és ez azért fontos mert Szókratésznek élete végéig az édesanyja maradt a példaképe, sőt az utókor pedagógiai módszerét, a bábáskodást is ezzel hozza összefüggésbe. E szerint a filozófus Szókratész a gondolatokat is úgy kívánja létre segíteni, mint anyja a csecsemők megszületését. A belső zavaros képekből rávezető kérdések segítségével igyekszik beszélő partnerét rávezetni az igazságra, amit *heurisztikus módszernek* nevezünk. Mindezt tanítványaitól kísérve kerti ösvényeken sétálgatva teszi, amit *peripatetikus módszernek* neveznek. Szókratész gyakran látogatott olyan vízzel hígított bor ivásával és filozófiai jellegű témákról értekező társaságokat, amelyek elnevezése szümposzion. Szókratész hite szerint senki sem lehet igazán bölcs, ezért önmagát filozófusnak, azaz csak a bölcsesség kedvelőjének tartotta.

Tanítványa **Platón** (427–348) arisztokrata származású, sokoldalú tehetséggel megáldott ifjú. Jeleskedik zenében, festészetben, költészetben és sportban, pontosabban a birkózásban is. Innen kapta iskoláskorában gúnynévként a Platón nevet, ami rá is ragadt és „széles”-t vagy „lapos”-t jelent. Egész életműve óriási szellemi teljesítmény. Hagyatéka: 42 bölcseleti mű, amelyek tartalmukat tekintve is ellentmondásosak (*Hegedűs*, 1992. 44–45. o.). Elképzeléseinek, államszervezési koncepciójának többszörös sikertelen kísérlete után utolsó „Törvények” (Nomoi) című művében egészen új koncepcióval állt elő. Ebből a kisgyermek nevelésére vonatkozó fragmentumok a következők:

Így a dajkákra vonatkozóan ezt írja „a dajkák, kutatva, hogy mire vágyik (a kisgyermek) különböző dolgokat nyújtnak neki, s a következőképp próbálják kitalálni: ha valami elhallgattatja, akkor azt hiszik most eltalálták, mi kell neki; ha ellenben valaminek a láttára visít és sír; akkor bizony nem találták el” (Platón: Törvények. 792 a)

A társadalom erkölcsi élete akkor lesz egészséges, ha a családi életben a megfelelő erkölcsi elvek érvényesülnek. Azaz a házasságkötés a társadalommal szembeni ünnepélyes kötelesség. A férfiaknak 30 és 35 év között kell nősülniük, a nőknek 16-20 év között. A fiataloknak a családalapítás során legyen gondjuk arra, hogy családi életük helyes keretek között folyjék. Ha a férfi és a nő egybekelt szent kötelességük méltó utódokkal ellátni a közösséget. Ezért egy asszonyokból álló bizottság feladata, hogy felügyelje a házaspárt és tanácsokkal lássa el. A bizottság a házasságkötéstől számított 10 éven keresztül gyakorolhat felügyeletet a házasságon, szem előtt tartva az erkölcsi kérdéseket. Ha egy pár 10 évig gyermektelen, a bizottság rendelkezik a házasság felbontásáról. Családi viszályok elsimításában is segédkezhetnek, és ha a házastársak ellenkeznek az intelmekkel, büntetethetőkkel válnak. Ők fenítik meg azokat is, akik olyan súlyosan vétenek a házastársi hűség

ellen, hogy afölött már nem lehet szemet hunyni. A közösség figyelmének a nők és a férfiak életvitelére is ki kell terjednie. Az emberek vágyai az étel, ital és a nemi élet terén a leghevesebbek: csak ezek megkötésével élhetünk civilizált életet.

Az első lépéstől szervezett keretek között kell folynia az oktatásnak. Már a gyermek megszületése előtt célszerű a várandós anyának olyan gyakorlatokat végeznie, melyek jótékony hatással vannak a magzatra. Ha megszületett a gyermek vigye őt a dajka jó levegőre, nem szabad hagyni, hogy túl korán kezdjen el járni. *Ringatni kell az újszülöttet, táncolni és énekelni kell neki: úgy éljen, mintha a tenger hátán élne.* Nem szabad félelmet kelteni benne. Ezek az első lépések, ha bátorrá és állhatatossá akarjuk nevelni. A gyermek hangulata legyen békés, nem jó, ha nyugtossá, ingerlékennyé válik. Hároméves korától igazságos fegyelmezésre szorul, először játék közben. Hagyni kell, hogy a gyermek maga eszelje ki játékait, de a 3-6 éves gyermekeket már naponta a templomok közelében levő közös játszóhelyekre kell vinni, ahol hivatásosan kinevezett asszonyok felügyelete mellett játszanak. Ezek az asszonyok vigyázzák azt is, hogy a dajkák megfelelően neveli-e a gyermekeket. Hatévesen elkezdődhet a komoly oktatás. Elkülönítve a fiúkat a lányoktól. A fiúk tanuljanak lovagolni, nyilazni, dárdát hajítani, parittyázni. Ez vonatkozhat a lányokra is alapvető szinten. Egyébként a gyermekeknek *jobb és bal kezüket egyformán kell használniuk. Az erkölcsi nevelésüket pedig elsőként kartánccal kell kezdeni, azaz lanttal és dallal kísért oktatással.* Lehetőség szerint olyan életet kell élni, melyben az öröm és a szenvedés egyensúlyban van. A testgyakorlás táncsal és birkózással történik. A lélek gyakorlása a műzsai nevelés. Az előzőben és ebben nem lehetnek újítások, mert az szentségtörés lenne. Ennek felügyeletét is az örökre kell bízni. A költői alkotásokat is ők cenzúrázzák. Más dalokat énekeljenek a fiúk és a lányok. A fiúk férfiasan fennkölt, a lányok higgadt tisztaságot sugárzó dalokat énekeljenek. A jó nevelés feltétele a béke. A tudás átadásához iskolákra van szükség megfelelő épületekkel és tornapályákkal. A tanároknak fizetést kell adni, tehát csak idegenből valók lehetnek. A gyerekeknek naponta iskolába kell járniuk a fiúknak és a lányoknak is. (Platón: Törvények. VI. VII. könyv)

A makedón származású **Arisztotelész** (384–322) Platón tanítványa és Nagy Sándor nevelője 5 esztendeig. Mindkét történés jelentősen befolyásolta pályafutását. Platónról sokat tanult, de már korán elkezdett mesterétől eltérő nézeteket képviselni, igaz Platón életében nem vonta kétségbe annak tanításait. Mesterének halála után Nagy Sándor bőkezű anyagi támogatásának köszönhetően önálló iskolát alapított Athénban, amit Lúkeionnak neveznek és ebből származik a későbbi líceum elnevezés. A nagy rendszerező hírében álló és univerzális érdeklődésű Arisztotelész iskolájában már elkülönülnek a tantárgyak, így a hét szabad művészetet (septem artes liberales), azaz a trivium (grammatika, retorika és dialektika) és a quadrivium (aritmetika, geometria, asztronómia és a zene) tárgyait oktatják. A szabad művészet elnevezés azt jelenti, hogy csak szabad jogállapotú emberhez méltó ezekkel foglalkozni. A munkajellegű foglalkozások gyakorlása a rabszolgák feladata, még akkor is, ha szellemi teljesítményre is szükség van a művelésükre. Arisztotelész a mai fogalmaktól némiképpen eltérően használ néhány megnevezést, így például fizika alatt a természet dolgaival való foglalkozást, az organon megnevezésen pedig a gondolkodás és következtetés tudományát, azaz a logikát érti. A korai polihisztor Arisztotelész sajátosan gondolkodott a gyermekek fogamzásáról. Szerinte a nő csak az új élet hordozója és a magzat táplálója (causa materialis). A férfi viszont causa efficiens, ugyanis a gyermek nemét a férfi érzelmeinek erőssége határozza meg, ha az forró, fiú születik, ha langyos, akkor leány (Reinhard, 2006. 45–46. o.).

Arisztotelész akkoriban ismert életművét a görög könyvtáros Rodoszi Andronikusz i. e. 60–50 között mintegy 40 csoportra terjedő sorozattá rendezte, ez később kalandos úton jutott el a reneszánsz Itáliába, majd onnan bekerült az európai kultúra vérkeringésébe (Hegedűs, 1992. 59. o.).

Arisztotelésznek, a fiának szentelt művével, a Nikomakhoszi etikával erkölcsi tartalma miatt részletesebben foglalkozunk. Ebben a műben Arisztotelész felveti az emberi élet céljának kérdését, és úgy véli ez nem más, mint a boldogság, ami pedig az erényes életet jelenti. Az erény pedig a természetes hajlamból fejleszthető ki gyakorlás útján és leegyszerűsítve a léleknek az az állapota, amely a szélsőségek között középutat tart. Középről választani a túlzásoktól és a hiánytól mentes állapot választását jelenti. Ilyen értelemben a következő viszonyrendszerek állíthatók fel:

túlzás	közép	hiány
vakmerő	bátor	gyáva
tékozló	adakozó	fősvény
dühös	szelíd	halvérű
hízalgó	kedves	összeférhetetlen

Helyes a nevelés akkor, ha annak örülünk és azon bánkódunk, amin kell. Arisztotelész ezen kijelentésénél differenciáltabb az a javaslata, amikor az erkölcsi erények – ilyen a bőkezűség, az önuralom, az igazságosság, a bátorság –, valamint a szellemi erények – amilyen az okosság, a belátás, az éleselméjűség – megkülönböztetésére tesz javaslatot. Nevelési szempontból különösen fontos ez az elkülönítés, ugyanis az erkölcsi erényekhez nem a tudáson keresztüli út vezet, hanem egy egészen más módszer segítségével valósul meg ez a szoktatás, ami olyan automatizmus az ember életében, amit kora gyermekkorban kell kialakítani és ez bizonyos stabilitást, állandóságot nyújt az adott személynek. A helyes és mértéktartó szoktatás eredménye a lélek erkölcsös habitusának kialakulása. A szellemi erényeket viszont egészen más módszerrel – oktatással célszerű fejleszteni. Az erény mindkét formáját előnyösen befolyásolhatja a célszerűen megválasztott hangszereken való játszás és a zene, amely megtisztíthatja az erkölcsöket és segíthet az indulatok, valamint a szenvedélyek levezetésében.

A **hellenizmus idejére** (i. u. 30-tól 527-ig) a korábbi görög sokszínűség módosul, egyre erőteljesebb más keleti kultúrák hatása. Ezt a hosszú, történéseiben is felívelő és lehanyatló időszakot többféle paradigmaváltás uralja, ezek egyike a nyelvhasználatához kapcsolódik, hiszen a kezdet még kifejezetten görög nyelvű, de a korszak végét pedig már a latin nyelvűség uralja. Közben működnek a nagy mesterek tanítványainak köszönhetően a korábbi filozófiai iskolák – a platóni Akadémia, az arisztotelészi Lúkeion. Az emberi természet titkainak megfejtése érdekében számos tipológia jön létre: egy példa erre a nők három életkorának említése, ami a következő: a szűz (parthenos) a menyecske, vagyis a férjhez ment, de még nem szült nő (nympha) és az asszony aki már szült (gyné). Feltehetőleg bizonyos tapasztalati tények és a számmisztika kapcsolatára utal a következő, a szülésre vonatkozó gondolatmenet is:

„A hetes és kilences szám szorosan összefügg a szüléssel, hiszen a 280 naposnak tekintett terhesség a 7x4x10 szorzatának felelt meg. A hippokratészi Peri sarkón (A húsról) az egész emberi életet (így a terhesség időtartamát is) hetes ciklusokra osztotta fel. E szerint

a hét hónapra született magzatot életképesnek találták, mivel ez az időszak osztható héttel ($7 \times 3 \times 10 = 210$ nap). A nyolchónapos magzatot viszont nem találták életképesnek” (Németh, 2008. 11–15, 73–84. o.) (Ókori szöveggyűjtemény 664. oldaláról).

Ezen időszak kiemelkedő teljesítménye a szaktudományok művelését lehetővé tevő alexandriai Muszeion és a pergamoni könyvtár. A hellénizmus idején folytatódik a földi boldogságkeresés útjaiban való elmélyedés. Olyan kérdések izgatják a gondolkodókat, mint az élet elviselésének legjobb módja, a magánélet alakításának célszerűsége, a társadalom és közösség-szervezés optimális megvalósításának lehetőségei. A korábbi iskolák mellett olyan új egymással is vitatkozó elgondolások jelennek meg, mint a sztoikusok, az epikureusok és a szkeptikusok egyéni és társadalmi boldogság elnyerésére vonatkozó elképzelései. Csak vázlatosan összefoglalva a Kritoni Zénon (334–262) működéséhez köthető sztoikusok célja a lelki béke elérése és biztosítása, amit önfegyelem és mértéktartás útján kívánnak elérni. Az epikureusok szerint az önmegtartóztató élet ugyanolyan boldogságellenes, mint a gyönyörök habzsolása. Mesterük, Epikurosz (341–270) tanítása szerint a két ellentétes irányzat – a kulturált mértéktartás és a vállalt züllöttség között – a derűs mértéktartás a célszerű magatartás. A Pürrhón (360–270) nevéhez kapcsolható szkeptikusok az általános kételkedést tekintik az egyetlen érvényesíthető magatartási formának, mert logikai úton semmit sem lehet úgy bizonyítani, hogy az ellenkezőjére ne lennének érvek. Ezért tartózkodnak az erkölcsi vélemény kifejtésétől, mert ahhoz pontosan tudni kellene, mi a jó és mi a rossz – és ezzel visszatértek minden filozófiai gondolkodás nyitó kérdéséhez. A közösség és a cselekvéstől való tartózkodás hangsúlyozásával lényegében a szkeptikusok is eljutottak arra a pontra, amit a sztoikusok apátiának, az epikureusok pedig ataraxiának neveznek (Hegedüs, 1992. 73. o.).

Felhasznált és ajánlott irodalom

- Arisztotelész (1936): *Metafizika*. (Ford: Halasy-Nagy József.) Dunántúli Pécsi Egyetem kiadása. (Reprint: Budapest 1992.)
- Arisztotelész (1942): *A Nikmachosi etika*. (ford. Szabó Miklós) Parthenon Kiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Horánszky, Budapest.
- Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.
- Hegedüs Géza (1992): *Az európai gondolkodás évezredei*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Hoffman Zsuzsanna (2009): *Antik nevelés*. Iskolakultúra-könyvek 35. Veszprém.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *A pedagógia és az iskoláztatás története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh György (2002): *Karthágó és a só. Az ókortörténet babonái*. Korona Kiadó, Budapest.
- Németh György (2003): *Görög történelem szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh György (2003, szerk.): *Államéletrajzok: Arisztotelész, Hérakleidész Lembos, Pseudo-Xenophón, Xenophón, Kritias és Héródész Attikos írásai a görög államokról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh György: *Kyrénéi törvény a rituális tisztaságról*. 657–666.
- Pais István (1988): *A görög filozófia*. Szerzői kiadás, Budapest.

- Platón összes művei* (1984): III. Törvények. VII. könyv. (Ford.: Kövendi Dénes.) Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Platón (1999): *A lakoma. Platón összes művei kommentárokkal*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Reinhard, Wolfgang (2006): *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie*. Beck Verlag, München.
- Swiderkowna, Anna (1981): *A hellenizmus kultúrája Nagy Sándortól Augustusig*. Gondolat Kiadó, Budapest.

4. Gyermeknevelés az ősi zsidó kultúrában

A zsidó kultúra a görög és a római kultúrával együtt az európai kulturális örökség fontos része. A görög kultúra a maga sokszínűségével, a római kultúra a magas szintű szervezettségével hatott az európai kultúrkörre, a zsidó kulturális örökségből pedig a spirituális tartalom mélysége és a racionális alapokon nyugvó fegyelmi állapot részleteinek kidolgozottsága a meghatározó.

A zsidó kultúra sokféle sajátosságából érdemes kiemelni az időszemléletet. A zsidó időszámítás másságát a világ teremtésének számítási módja adja, mely szerint Krisztus születéséig 3761 év telt el. A hithű zsidó gondolkodás ezen az időszalagon helyezi el az eseményeket. A nyugati kultúrában az idő reggeltől estig szerveződik. A zsidó kultúrában pont fordítva van, a nap akkor kezdődik, amikor feljönnek a csillagok és akkor ér véget amikor a nap lenyugszik. Sajátos az ősi zsidó írás is, hiszen irányát tekintve a nyugatihoz képest fordított, azaz jobbról balra halad, emellett hiányzik a magánhangzók jelezése. Újabb kutatások szerint a magánhangzó jelölése nélküli írások olvasása különleges hatású, ugyanis ez mindkét agyféltekét ingerli (*Reinhard, 2006*).

Az Ószövetség szerint a termékenység, a gyermekáldás Isten ajándéka. A Zsoltárok: 128 szerint „Gyermekeid olyanok asztalod körül, mint az olajfacsemeték”. Ilyen áldásban pedig az az ember részesül, aki féli az Urat. A nagycsalád Izraelben örömet, szerencsét és különös áldást jelentett. Ha valamely házasság gyermektelen maradt, abban viszont Isten büntetését látták. Az anya általában nagyon hosszú ideig, két-hároméves koráig szoptatta gyermekét, és csak azt követően választották el. Az ősi időkben főleg fiúkat kívántak gyermekként, ugyanis a fiúk biztosítottak a család és a nemzetség fennmaradását, továbbá ők vitték tovább az apai nevet. Minél több fiúgyermeket szült egy nő, annál inkább nőtt az asszony és férje becsülete, tekintélye a nemzetségben belül. A női meddőséget csapásnak, Isten büntetésének tekintették, a közösség szemében pedig szégyennek és megaláztatásnak számított. A fiúk közül az elsőszülött gyermek, mégpedig az elsőszülött apai vonalon különleges helyet foglalt el. Ő például két részt kapott apja vagyonából, és az atyai áldást is ő nyerte el, mert abban reménykedtek, hogy egyszer majd az ő utódai közül kerül ki a Messiás. A mindenkori elsőszülötteket, mivel ezek az Úréi voltak, szent helyre kellett vinni és ott öt ezüst sékelért meg kellett őket váltani.

A zsidó gyermek születésének körülményei

A gyermek születése a világon mindenhol rendkívül ünnepélyes és megható történés, így van ez a zsidó családokban is. A gyermek születése előtt a falra kabbalisztikus szöveget tartalmazó táblát akasztanak. Ennek lényege az, hogy a körön belül van Ádám és Éva, kívül Lilit. Lilit alakja még a babilóniai démonológiából ered. Ott Lilituként szerepelt. A zsidó legenda szerint Lilit volt Ádám első felesége, de eltaszítása miatt Lilit meg akarja ölni az újszülött gyermekeket. Ezért védekeznek ellene. Az újszülött leánygyermek születésekor az apa a Tóra elé járul és a gyermek ekkor kapja meg ünnepélyes külsőségek között héber nevét, amelyet természetesen a család határoz meg. Többnyire a közel-múltban elhunyt rokon (nagyszülő vagy dédszülő) nevét szokás így átörökíteni a család

legifjabb tagjának. Ha fiúgyermek születik a családban, akkor a szülőkre még több más teendő is vár. A vallási előírások szerint a születést követő nyolcadik napon a fiúgyermeket felveszik „Ábrahám szövetségébe”. Ez egy rituális szertartást, azaz egy kisműtétet jelent, amelyet körülmetélésnek, héberül (brisz milonak vagy röviden brisznek) neveznek, amelynek első „szenvető alanya” Ábrahám fia, Izsák volt. Ezen ősi parancs teljesítése elsősorban az apa kötelessége. Előfordulhat, hogy a szülők elfelejtik vagy elmulasztják a szülői kötelezettségüket. Ilyen esetben, amikor a felnövekvő gyermek abba a korba kerül, hogy képes lesz megérteni a (micvonak) vallási parancsnak a jelentőségét, akkor ő maga köteles ezt a szülői mulasztást pótolni. A zsinagógákban, ahol ezt a műveletet elvégzik a fiúgyermeken, teljes felszerelés állt rendelkezésre, ezüstből, héber feliratokkal. Külön kerevet van erre a célra, amelyre a kisgyermeket ráfektetik és amelyet Elijahu székének is neveznek. Elijahu a hagyomány szerint az a próféta volt, aki harcolt a körülmetélés fenntartásáért Ácab és Izabel idejében. A szertartás során az apa gyermekét Elijahu székébe teszi, ahol a gyermeket ilyenkor a névadó szülő a (kvater) tartja. A mai gyakorlat az, hogy egy vallásos tanokban is képzett szakembert, a mohelt kéri fel a brisz elvégzésére, aki a kisfiú nemi szervének előbőrét szakszerűen és gyorsan keresztülmetszi. Az édesapa mindvégig a mohel mellett áll, ezzel is érzékeltetve, hogy gyermekének lelki és fizikai fájdalmát ő is átérzi. A műtét közben az apának el kell mondania az előírt áldást. A jelenlevők a szertartás ideje alatt végig állnak, majd a végén közösen így kiáltanak fel: „Ahogy az újszülött most a szövetségbe került, úgy jusson el a Tóra tanulásához, a szerencsés házassághoz, és a jócselekedetek gyakorlásához.”

A szertartást követően ünnepet tartanak nagy lakomával egybekötve, hiszen a gyermek születése nagy öröme a családnak és mindazoknak, akik részesei lehetnek a tórai törvények betartásának. Izraelben a körülmetélés mint vallási szertartás igen korán az Istenhez és a zsidó néphez való tartozás bélyege lett, melynek kultusza mind a mai napig fennáll. A körülmetélés a vallási előírások mellett higiéniai okokkal is magyarázható.

A gyermekek nevelése

A hagyományos zsidó nevelés olyan összecsiszolt rendszer amelynek alapját az erkölcsi alapok jelentik, ami lényegében azokat a törvényeket jelenti, melyek szerint az ilyen élet megvalósítható. Ez magában foglalja az igazságosság és a kötelező jótékonyság gyakorlásáról szóló tanításokat és a közösségi együttélés szabályait. A zsidó nevelés szót a (muszár) kifejezés tartalmazta, amelynek sok jelentése van de az alapjelentése (a fenyítés) melyen túl még más jelentéstartalmat is hordozott: mint a figyelmeztetést, intést, korholást, dorgálást, valamint a tanítást és a nevelést.

Ha részletezni szeretnénk a zsidó nevelési hagyományokat, akkor annak valójában három színterét kell megemlítenünk: a családot, a tanítók szerepét, és a zsinagógaiskolát.

A család és a gyermekek

A családokban a nevelés az apa és az anya közös feladata volt, s ennek alapja a szülői hatalom tisztelete, erre utal a Talmud is:

– Mondd meg nekünk rabbi, meddig szól a szülői tisztelet parancsa?

– Engem kérdeztek? – felelt a rabbi – kérdezzétek meg Dámá ben Nethinát, a tanács-gyűlés fejét. Agg anyja egyszer hirtelen dühében úgy ütötte meg az egész tanács előtt fiát, hogy a saru, mellyel ütött, kihullott a kezéből. Mit tett erre a fiú? Felemelte a sarut és átnyújtotta anyjának, így akarván megkímélni agg szülőjét a lehajolás fáradságától.”

A család életében a vallási előírások nagyon pontosan meghatározzák az apa és az anya feladatait, szabályozzák egymáshoz való viszonyukat is, ami belülről kiegyensúlyozott rendszert jelent. A családfő az apa, de az anya sem alárendelt, hanem sajátos jogokkal rendelkező társ. Nem véletlen, hogy a héberből hiányzik a „szülő” szó, helyette az „apa és anya” elnevezés használatos. A Példabeszédek könyvében ez a gondolat így jelenik meg:

“Hallgass fiam apád intésére, és ne hagyd el anyád tanítását.”

A gyermekek nevelését elsősorban az anyák végezték. Fiúgyermek estében a nevelést ötéves kortól az apák vették át, de egyes gazdagabb családok külön nevelőt is fogadtak melléjük. A lányok neveléséről továbbra is édesanyjuk gondoskodott mindaddig, amíg azok férjhez nem mentek.

A gyermekek az ószövetségi időkben az atya személyes tulajdonainak számítottak, szabad volt ezeket akár eladnia is, igaz csak izraelitáknak. Előfordultak olyan esetek is, amikor a hitelezők az apa adósságának fejében a gyermeket rabszolgaként vették meg. A családban nagy hangsúlyt fektettek a hitbéli és erkölcsi nevelésre. A vallásos nevelés az apa mindenkori kötelessége, neki kellett bevezetnie gyermekét a mózesi törvények ismeretébe. Neki kellett elmesélnie Jahve tetteit, amelyekkel népét vezette, elmagyarázni az ünnepek jelentőségét és a vallási szokásokat, ő vezette a családi zárandoklatokat és a mindennapi imádságot. Egyben ő adta tovább fiainak mesterségekben való jártasságát is. Módszerként a legfontosabb a példamutatás és az utánzás útján való tanulás. A zsidó kultúrkörben a tanuló vagy egymással vitatkozó felnőttek körül mindig ott lábatlan-kodnak a gyermekek, akik ezen az úton spontán módon sok ismerethez juthatnak. Az évről-évre ismétlődő liturgikus ünnepekhez kapcsolódó szokások, kötelező imádságok pedig a sokszoros és rendszeres ismétlés révén juttatják tudáshoz a felnövekvő gyermekeket.

A Példabeszédek és Sirák könyve is nagy figyelmet szentel a gyermek nevelésének. A családi nevelésnek a házi rítusok betartása adja a természetfeletti támpontokat. A család mindennap elmondta a 18 imát, az apa vezetésével. Alapvető hitigazság a zsidó kultúrában, hogy az emberi élet nem más, mint folyamatos és gondosan szabályozott fegyelmi állapot. Ez a hittétel megjelenik a Példabeszédek könyvében is:

“A gyermek szívéhez hozzátartozik az ostobaság, de a fenyítő bot kiűzi belőle.

Fegyelmezd fiadat, akkor nyugodt lehetsz felőle, sőt örömet találsz benne.

Fenyítsd meg fiadat, míg van remény, de ne vigyen el indulatod odáig, hogy halálát okozd!”

(Példabeszédek könyve 15, 17, 18)

A nevelés tehát alapvetően az apa kötelessége. Az anya munkája is felelősségteljes, ő tartotta fenn az otthon rendjét. Emellett műveltnek kellett lennie, ismernie kellett az ételek kiválasztását, elkészítési módjukat és a fogyasztásukhoz kapcsolódó szokásokat is, amelyek a Törvényből eredtek. A lányok nevelésének ez volt az egyik eszménye és alapja: az édesanyáknak föl kellett őket készíteni az Isten akarata szerinti feleség szerepére.

A családi nevelésnek a házi rítusok adtak természetfeletti támpontokat. A szülői ház ajtófélfáján ott volt a mezua (az ezüsből készült szivar alakú kis henger), melyben megtalálható volt a „Halld Izrael” alapparancs. Ahányszor csak ki és bementek az ajtón, ujjheggyel mindig megérintették, majd megcsókolták kezüket, mellyel kifejezték Istenhez való állandó ragaszkodásukat, szimbolikus együttlétüket. A reggeli és az esti imádságnál pedig a homlokukon viselték a mezuzát.

A nevelésnek sajátos jelleget adott, hogy a szülőknek a gyermekek egyéniségét is figyelembe kellett venniük. „Neveld a gyermekedet a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.” A nevelés alapvető eszközének a fenytést és a jutalmazást tekintették, úgy vélték „Aki szereti gyermekét, az olykor megrendszabályozza.” Tehát Isten fegyelmének vetik alá magukat. Külön hangsúlyozták, a bölcsességi útmutatás alapján, hogy az erkölcsi feddés mindig többet ér a testi fenytésnél és akár 100 botütésnél.

Az izraelita gyerek egyébként ugyanúgy, ahogy a világ többi gyermeke, elsősorban játékokban töltötte gyermekéveit. A fiúk általában kitanultak valamilyen szakmát, majd később ezt kamatoztatták férfieletük során.

A családi nevelés átfogta szinte az emberi élet minden szegletét, és a vallásra, a vallássághoz akart elvezetni. A zsidó gondolkodás számára fontosak a jól megjegyezhető, egyszerű, de mégis elgondolkoztató mondások, amelyek fontos nevelési tanácsokat jelentenek:

„Rabbi Jehúda ezt mondta: - Tanulj figyelmesen, mert ha a tanulásban tévedsz, ez felér egy gonosztettel.” (Talmud Könyvei: Atyák mondásai IV. fejezet 16)

„Elisa ben Abuja ezt mondta: - Amit gyermekkorodban tanulsz, olyan mint a tintaírás a tiszta papíron; amit öreg korodban tanulsz, olyan mint a tintaírás levakart papíron.” (Talmud Könyvei: Atyák mondásai IV. fejezet 25)

„Négyféle tanítvány van: Aki könnyen fog fel és könnyen felejt: hibája ellensúlyozza előnyét. Aki nehezen fog fel, de nehezen is felejt: előnye ellensúlyozza hibáját. Aki könnyen fog fel és nehezen felejt, ez jó osztályrész. Aki nehezen fog fel és könnyen felejt, ez a rossz osztályrész.” (Talmud Könyvei: Atyák mondásai IV. fejezet 15)

A tilalmak és a szigorúság ellenére sok ösztönző lehetőséggel is élhetnek a szülők és a tanítók is. Ezek közül a legfontosabb gondolat az, hogy „a szülő nem adhat nagyobb ajándékot gyermekének, mint hogy büszke rá”. A zsidó kultúrában előszeretettel alkalmaztak további ösztönző módszereket, ilyen volt például a jutalmazás egyik sajátos módja, amikor a jó magatartási vagy tanulási teljesítményért a gyermek bedughatta az ujját egy mézes csuporba és lenyalhatta azt, így azonnal érezve a tudás adta édességet. De fontos módszer a játékos tevékenység és a tanulás összekapcsolása akkor, amikor például ünnepekre készülődve együtt sütik és eszik meg a héber ábécé betűit.

A zsidó családok a gyermeket teljes értékű családtagnak tekintik, mert ő az, aki az elődök hibáit rendbe hozhatja és ő a szellemi örökség továbbadója.

Összességében ideális esetben a tradicionális zsidó családi nevelést a türelem, a szeretet, a szabályozottság, a törődés és jókedv egyedi kombinációja jellemzi.

A tanítók

A papok a kultusz szolgálatával ápolták a népben a szövetség tudatát, és folytonosan ébren tartották az Istennel való helyes viszonyt: az ember dolgoz az áldozatbemutatás,

azaz az Istennek áldozott élet, ami a bölcsességet, és isten áldását, vagyis az életet közve-títi az embernek.

A próféták Isten szavát nem hagyományból, hanem saját személyes Istennel való találkozásukból merítették. A bölcsek, a tanítók megjelenésével a közösségi tanítás is megjelent, ők ugyanazt a szerepet töltötték be a nép körében, mint az apák a családban, de rendszerezettebben és átfogóbban tudtak tanítani Isten törvényeiről és a jámbor emberi életről. Ez a bölcsességi irodalom lassan asszimilálta a prófétai tanításokat is, így nem csak a törvény értelmezésből állt a ténykedésük.

A bölcsek, papok és próféták tehát minden szinten az egyetlen mesterre, Jahvera irányították az emberek figyelmet, és úgy tanítottak, hogy közben nevelni is akartak. Így az ókori zsidó ember folyton azt kívánta, hogy meg jobban megnyíljon szíve Isten igazának a befogadására, hogy az Isteni tanításokat még inkább befogadja életébe.

Zsinagógaiskolák

A babiloni fogság előtt Kr. előtt 597–538-ban Izraelben még nem volt olyan iskola, mely a nép számára elemi ismereteket, oktatást nyújtott volna. Az írást, olvasást fizetett magán-tanítók segítségével sajátították el. Miután visszatértek a száműzetésből, fejlődésnek indult az iskolarendszer. Jeruzsálemben, a templom udvara körül voltak azok a termek, ahol az ifjúságot írni-olvasni tanították és Mózes törvényeiről beszélgettek velük.

A nevelés valódi intézményes formája a zsinagógával kezdődött. A zsinagóga eredetileg szombatonként a zsidóság népoktatását célozta meg, természetesen vallási és erkölcsi értelemben, itt a Tórát olvasták fel és magyarázták, de a kezdetektől fogva a gyermekek írás-olvasását is ehhez kapcsolták. Jézus életében a zsinagógákhoz iskolák is tartoztak. A jeruzsálemi zsinagógákban pedig általában két iskola is működött. Egy alap-fokú és egy magasabb szintű. A zsinagóga tanulóit a következőképpen különböztették meg:

„Négyfélék a tanház-látogatók: Aki a tanházba jár, de nem gyakorol jót, jutalmat érdemel az útért. Aki jót gyakorol, de nem jár oda, az jutalmat érdemel a jócselekedetért. Aki jár is oda és jót is gyakorol, az jámbor. Aki nem jár oda és jót sem tesz, az gonosz.”
(Talmud Könyvei: Atyák mondásai IV. fejezet 17)

Jehosula Ben Gamala főpap a Kr. u. 63-ban elrendelte, hogy minden tartományban és minden városban legyen zsidó iskola, ahol a tanítók a 6 évnél idősebb gyermekeket (lányokat is) bevezetik az írás-olvasás tudományába és az Úr törvényeinek megismeré-sébe.

Az ókori hagyomány továbbélését jelzi, hogy Kr. u. 64-ik évben kötelezővé tették az iskolai elemi (ingyenes) oktatást, és évszázadok múltán is megmaradt a tanítás anyaga, ahol héber nyelvet, a zsidóság történelmét, a zsidó valláserkölcsi és szokásrendszert tanították. E hagyományelv alapján alakították ki a máig is élő követelményeket. Ezek szerint az 5–10 éves gyermekek kezdetben bibliai történetekkel ismerkedtek, a 10–15 év közöttieknek a zsidó szokásokat tanították, (így az ünnepeket, a házasságkötés feltét-eleit, a polgári jogot, az üzleti élet szabályait), a 15 év felettieknek pedig a Talmudot kellett tanulmányozniuk, az ebben lévő különféle magyarázatokkal, szabályozókkal egyetemben.

Az itt tanítóktól megkövetelték, hogy:

Tökéletesen ismerje azt, amit tanít.

Ezt az ismeretet alkalmazni is tudja.

Ingyen oktasson.

A tanítványokat saját fiainak tekintse.

Tanítsa meg őket arra, hogy a tudományt önmagáért és ne haszonért műveljék.

Jóindulatú legyen a tanítványaival szemben.

Oktassa a tanítványokat értelmi erejük fokozatos növekedése szerint.

Nem csak a tanítókkal szemben fogalmazódtak meg elvárások, hanem a tanulókkal szemben is, melyek a következők:

A lelkét tartsa tisztán.

Ne szégyelljen kérdezni, ha valamit nem tud.

Csak a tanulásnak éljen.

Az alapelveket igyekezzon jól megérteni.

Egyetlen tudományágat sem hanyagoljon el, mert azok egymásra épülnek.

Egy percig sem maradjon tétlen.

Önzetlenül foglalkozzék a tudományokkal.

Oda menjen, ahol a legtöbbet tanulhat.

Tanítóit jobban tisztelje, mint szüleit.

Az első 12. életévüket betöltött zsidó gyermekek nevelése végső soron arra irányult, hogy alaposan felkészüljenek a zsinagógaalapú életre, ha elérték a 13. életévüket, akkor pedig már minden mózesi törvényt meg kellett tartaniuk, illetve jogot nyertek arra, hogy a zsinagógában kérdéseket tegyenek fel.

A zsinagógák fontosságát jelezte az is, hogy azokat úgy építették meg, hogy azok minden esetben Jeruzsálem fele nézzenek. A hívek hetente három alkalommal hétfőn, csütörtökön és szombaton vettek részt a szertartáson.

Az iskolai oktatást-nevelést befejezván, akkor tekintettek nagykorúnak a fiataalt, ha az a 20. életévét betöltötte, de ha már ennél korábban is megnősült, akkor ezzel együtt nagykorúvá vált és ezt követően megszűnt felette apja hatalma. Valójában házasságot a fiúk 15, a lányok 12 éves koruktól köthettek.

Felhasznált irodalom

Adalbert Rebic (2000): *Bibliai régiségek*. Agape kiadó, Szeged.

Bognár László (1991): Az ózsidó iskola nemzeti nevelése. *Új pedagógiai Szemle* 11. sz. 37–46. o.

Deutsch Robert (1987): *Halljad Izrael*. Alef kiadó, Budapest.

Haag, Herbert (1998): *Bibliai Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest.

Dr. Molnár Ernő (1989): *A Talmud Könyvei*. Ikva Kiadó, Budapest.

Oláh János (1999): *Judaisztika I. (Ünnepek, emléknapiok, gyásznapok és böjtök, nevezetes napok)*. Országos Rabbiképző Intézet, Budapest.

Raj Tamás (2002): *Zsidó eszmék és jelképek*. Saxum Kiadó, Budapest.

Tarjányi Zoltán (1998): *Pedagógia I*. Szent István Társulat, Budapest.

A Példabeszédek Könyve. Biblia-Öszövétség. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 1991.

Reinhard, Wolfgang (2006): *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie.* Beck Verlag, München.

5. Róma és a kora gyermekkori nevelés

A Római Birodalomban hosszú története során – Kr. e. 753 és Kr. u. 476 között –, mialatt a kezdeti kis városállamból világbirodalommá fejlődött, létrejött a nyugati kultúra alapjainak egy meghatározó része. Ez a hosszú időszak kiterjedésben, életmódban, szokásokban, így a nevelésben is nagy változatosságot jelentett, hiszen maga az államforma is sokszor átalakult: latin, szabin és etruszk törzsek szövetkezése a kezdet. Ám Kr. e. VI. század végén már elűzték a királyokat és köztársaság jött létre, majd röviddel a keresztény időszámítás előtt ez császársággá változott. A római kultúrát feszíti a patrícusok és a plebejusok ellentéte, főleg az utóbbiakra háruló sokféle kötelezettség miatt. A belső feszültség egyfajta levezetése a viláгуралmi attitűd, a kifelé élés, a hódítások révén katonai célok elérése. Ez olyan kötőanyag, ami összetartja a társadalmat és hatással van a művelődés és a nevelés egészére. A római kultúra erőssége a gyakorlatias szemlélet, hiányzik ugyan a görögök fantáziadús sokszínűsége, de számos korábbi görög eredetű elképzelést pontosítanak és ebből sok mindent meg is valósítanak.

Kezdetben a latin, szabin és etruszk törzsek nemzetségeiben tömörültek. A nemzetségeknek nem volt előjárójuk, de a nemzetségek az ún. curiae-ben egyesültek és ennek élén a curio állt. Ennek a nemzetségek fölé rendelt szervezetnek többféle funkciója volt: a szakrális feladatok ellátása mellett, ez volt a népgyűlés és a hadsereg szervezeti alapja. A férfiak curiák szerint vonultak hadba, mégpedig oly módon, hogy minden curia 10 lovast (decuria) és 100 gyalogost (centuria) állított ki. Ezekből állt össze a nagyjából 300 lovasból és 3000 gyalogosból álló légió (Alföldy, 2000. 22. o.). Az egymással rokon családok **a nemzetségben** (gens) tömörültek, amely mint szakrális közösség a nemzetség kultuszát ápolta, és amelynek tagjai saját személynévük mellett a közös nemzetségnevet (nomen gentile) is viselték.

A kora római család gazdasági, társadalmi és kultikus egység volt. **A családfő** (pater familias) tekintélye (auctoritas) alapján korlátlan hatalommal rendelkezett a feleség, a gyermekek, a rabszolgák és a család vagyona (res familiaris) fölött. Az ő feladata volt a családi javak igazgatása és a család gazdasági tevékenységének, mindenekelőtt a családi birtok művelésének irányítása. A felnőtt férfiak véleményének meghallgatásával ő döntött jogi ügyekben, mint például új tagok felvételéről a családba, vagy családtagok kilépéséről – például házasságkötés révén – csakúgy mint büntett elkövetése esetén, megbüntetésükről. Kifelé ő képviselte a családot, továbbá papként ő gondozta a család kultuszát (sacra familiae). Szinte korlátlan hatalmi helyzetét, amelynek a politikai életben a legtekintélyesebb családfőkből összetevődő előkelők uralma felelt meg, legjobban a XII táblás törvényekben kodifikált joga jellemzi, miszerint saját gyerekeit rabszolgának is eladhatta (Alföldy, 2000. 21. o.).

A római kultúrában kiemelkedően fontos szerepet töltött be a népgyűlés. A népgyűlés dönthetett családjogi ügyekben – például akkor, ha a családfő férfiörökös nélkül hunyt el, itt vitatták meg a közügyeket és itt választották meg a vezető tisztségviselőket. A népgyűlés döntéseit segítették a XII táblás törvények. Ezek úgy keletkeztek, hogy Kr. e. 451-ben az egyre összetettebb viszonyok rendezése érdekében kineveztek egy tíz főből álló bizottságot azzal a céllal, hogy Szolón híres athéni törvényei mintájára foglalják írásba a szokásjogi szabályokat. E bizottság által kidolgozott normagyűjtemény

a XII táblás törvény néven vált ismertté. A törvény előírásai átfogták a teljes jogrendszert. A törvény eredeti szövege nem maradt fenn, viszont a későbbi íráskorok olyan sok részletet tartalmaztak belőle, hogy ebből rekonstruálni lehetett legfontosabb lényegi elemeit (Stein, 2005. 10–11 o.).

E törvény szerint a gyermek emancipációja az apai hatalom (*pater familias*) alól nem volt egyszerű, de lehetséges volt. Az apa hatalma normál esetben az apa vagy a gyermek haláláig tartott és korlátlan volt. Az apa akár meg is ölhette a fiát. A kiút, hogy az apa elbocsássa a fiát a hatalmából, a következőképpen valósulhatott meg: az apa színlegesen háromszor eladta a fiát egy barátjának, aki minden eladás után felszabadította a fiút, aki az utolsó felszabadítás után már kikerült az apa hatalmi köréből. Azonban a XII táblás törvények ezen könnyítése csak a közvetlen fiú leszármazottakra vonatkozott, a lányokra és az unokákra már nem. Amikor a fiatal fiúk 14 évesek lettek – közmeggyezés alapján – cselekvőképesnek nyilvánították őket, és akár házasságot is köthettek és önállóan rendelkezhetek vagyonukkal, ha nem álltak az apa hatalom alatt.

A római kultúrában fontos **a személyes származás**, azaz az a tény, hogy valaki szabadnak született-e, vagy felszabadítás révén nyerte el személyes szabadságát. Ebben a társadalmi formációban az alacsony származás lemoshatatlan szégyenfoltnak számított. Ezen okból a felszabadított rabszolga sok mindent elérhetett, alkalmanként még magas állami tisztségeket is betölthetett, de igazán előkelő nem lehetett, mert az előkelőkhöz tartozás ismertetőjegyei a következők: 1. gazdagnak kellett lenni, 2. hatalommal kell rendelkezni, 3. társadalmi tekintéllyel kell bírni és 4. valamely társadalmilag kiváltságos rendbe kell beleszületni. Ezen utóbbi feltételt a felszabadítottak nem tudták teljesíteni (Alföldy, 2000. 108. o.). Természetesen ilyen körülmények között a család által egyszer már megszerzett társadalmi pozíció továbbörökítése mindennél fontosabb, a szenátori rend esetében 3 generáción át, lovagi rendűeknél a II. századtól általánosan öröklődik a rang. Ekkoriban peregrinusnak azt a személyt nevezik, aki ugyan szabad, de nem rendelkezik római polgárjoggal.

A **szabad római polgárok** nevelésének eszményképét a jó állampolgár (*vir bonus*) jelentette. Cicero szerint ennek tulajdonságait a *dignitas* fogalma fogja össze, ami „annyi, mint valakinek a műveltsége, becsületessége és mértékletessége révén kiérdemelt tisztességes tekintélye” (Alföldy, 2000. 89. o.). Szerencsés az a személy, akinek ez biztosítja a rangot, a megbecsülést és a magasabb társadalmi pozícióba jutást. Tehát az egyéni teljesítmény és a céltudatosság fontos a római kultúrában, de ennek is vannak korlátai. Szakértelme és képzettsége révén nagyon befolyásos személy lehetett például az orvos és a jogász is. A római kultúra jellemzője egyfajta kettősség – ami jelentős eltérés más ókori kultúrákhoz képest –, ami abban nyilvánult meg, hogy egy társadalmi pozíció elnyeréséhez vagy előkelő születés kellett, vagy a személyes képességek és ambíciók révén lehetett érvényesülni. Tehát van játéktér az előnytelen születésből adódó hátrány ledolgozására, és ez bizonyos dinamizmust tett lehetővé.

Ha megnézzük a korabeli karrierlehetőségeket, akkor változatos kép tárul elénk. A III. századból származó ún. Mactari felirat arról a ritka esetről tudósít, hogy valaki 12 évnyi szorgos időnyomunka eredményeként földbirtokos lett. Sajátos Pertinaxnak, a későbbi császárnak az életútja is, hiszen egykori rabszolga gyermekeként, nincstelen tanárként kezdte a pályafutását, protekcióval felveszik a lovagrendbe, kimagasló katonai képességeivel kitünteti magát, majd érdemeire való tekintettel megkapja a szenátori rangot, Commodus bukása után pedig császár lesz (Alföldy, 2000. 147. o.).

A kereszténység idején az egyházi szolgálat is felemelkedési lehetőséget nyújthattott. A IV. században a kisparaszti származású Eunomius gyermekkorában megtanult írni és olvasni, hamarosan írnok lesz, ezután Constantinopolisban szabóként dolgozik, innen Antiochiába költözik, ahol diaconussá szentelték, később pályája csúcsán Kyzikos püspöke lesz, öreg napjait pedig Calchedon közelében, saját birtokán fekvő villájában tölti (Alföldy, 2000. 200. o.).

A **rabszolgák** helyzetét alapvetően meghatározta, hogy hol éltek. A rabszolga-kereskedelem egyik központja Délos szigete volt, ahol állítólag naponta akár 10 ezer rabszolgát is eladtak. A városokban uruknak mindenféle szolgálatot teljesítő személyek sokkal jobb helyzetben lehettek, mint azok, akik a vidéki birtokon (latifundium) sokszor lábbilincsből robotoltak. Az uruk szolgálatában állóknak – kiemelkedő tehetségük révén – lehetőségük volt arra, hogy előbb-utóbb felszabadítsák őket. A rabszolgák számát szaporíthatták a kitett gyerekek, ugyanis szegény családoknál gyakran előfordult, hogy a megtaláló rabszolgaként nevelte fel őket (Alföldy, 2000. 136. o.).

A kisgyermek nevelése

Rómában is nagy esemény volt a gyermek születése. A születés utáni nyolcadik vagy kilencedik napon az apa elé a földre helyezték az újszülöttet, aki amennyiben magáénak ismerte el, felemelte és nevet adtak neki. A házi oltáron áldozatokat mutattak be és elhangzottak az ilyenkor szokásos fohászok, a gyermeket pedig az istenek jóindulatába ajánlották. Közben a gyermek nyakába akasztották a kör alakú bajelhárító talizmánt, a bullát, amit a gyermek felnőtté avatásáig viselt. Az el nem fogadott, kitett gyermekek sorsa sanyarúbb volt, megtalálójuk tetszése szerint bánhatott velük. Plautus így ír erről:

Gyermekkitevés

Dionysos-ünnep állt Sikyónban egykoron,
s egy ifjú legény, egy lémnosi kalmár érkezett
játéknézőbe, megszeplőzve egy szűzet
borgőzös fejjel, fekete éjjel az útfelen,
mikor észre tért: a tűzre rossz fát tett, legott
elinalt, Lémnosba vitte a lába, hisz ott lakott.
A szűz aztán, kit az ifjú megszeplősített,
tíz hónap¹ múlva szült ím egy lánymagzatot.
De nem is sejtette, hogy ki tette ezt; tehát
beavatta atyja szolgáját, s a kisleányt
odaadta néki, hogy halálra vesse ki.
Kilökte hát a szolga titkon ...

Plautus: Cistellaria 156–167 (In: Szepessy, 1998. 75. o.)

¹ Természetesen, ez holdhónapot jelent.

A következő kérdés a szoptatással kapcsolatos, az eldöntendő kérdés az, hogy az anya maga szoptasson-e vagy dajkára bízza a gyermekét. Az irodalmi források erről a következőképpen tudósítanak:

ANYATEJ VAGY SZOPTATÓS DADA

Egyszer jelenlétünkben hírül hozták a filozófus Favorinusnak, hogy egyik hűséges tanítványának a felesége nemrég szült, és fiúgyermekkel örvendeztette meg férjét.

Induljunk – mondta erre – nézzük meg a gyermeket és gratuláljunk az apának!

Az apa senatori rangú, igen előkelő családból származott. Felkerekedtünk hát mind, ahányan ott voltunk, elkísértük mesterünket ahhoz a házhoz, ahová igyekezett, és vele együtt be is mentünk. Ő már az előcsarnokban megölelte barátunkat, gratulált neki, utána helyet foglalt, s mindjárt faggatóra fogta, milyen sokáig vajúdott az anya, és nagy fájdalmak közt szült-e. Amikor megtudta, hogy a fiatalasszony a megerőltetéstől és a virrasztástól kimerülve éppen alszik, fesztelenebbül kezdett társalogni és megjegyezte:

Biztos vagyok benne, hogy saját tejével fogja táplálni a kisfiát!

A fiatalasszony édesanyja erre kijelentette, hogy kímélni kell az anyát és szoptatós dajkát kell fogadni a gyermek mellé, különben a szüléskor kiállott fájdalmakat még a szoptatás fáradtságos és megerőltető munkája is tetézné.

– Kérlek jóasszony – vette közbe Favorinus –, engedd, hogy leányod testestül-lelkestül édesanyja lehessen fiának! Mert mire való az ilyen természetellenes, félbemaradt, megosztott anyaság: megszülni, utána pedig tüstént eldobni a gyermeket? Méhében saját vérével táplált valamit, amit nem is látott, és most ne táplálja saját tejével, akit immár lát, aki már él, aki már ember, és már rimánkodik az anyai gondoskodás után? Vagy te is azt gondold – kérdezte –, hogy a természet az emlőket holmi szemrevaló cicomaként adta a nőknek, nem gyermekeinek táplálására, hanem dísznek a mellükre?!

Gellius: *Noctes Atticae* 12, 1, 1–7, (In: *Szepessy*, 1998. 76. o.)

A felnövekvő gyermek további sorsa szülei anyagi lehetőségeitől függött. Volt, aki apja foglalkozását folytatta egyszerűen úgy, hogy beletanult az adott szakmába, a lányok édesanyjuktól tanulták meg a legfontosabb dolgokat. A gazdagabbak egy vagy több házitánítót rendeltek gyermekeik mellé, a szerényebb jövedelműek valamelyik városi tanítóhoz íratták be gyermekeiket, akik meghatározott díjazásért tanították az írás, olvasás és kicsit drágábban a számolás tudományát. Taneszközként használták az összecsukható viasztáblát, amelyre egy hegyes eszközzel, stílussal írtak, a tábla szélére könnyítésként néha fel lehettek írva az ABC betűi. A számoláshoz a számolótáblát az ún. abakuszt használták, az ezzel való műveletek azért voltak a többi tárgynál drágábbak, mert római számokkal másként kellett a számolást végezni, mint a csak később 1000 körül Szilveszter pápa által bevezetett arab számokkal.

A fegyelmezés fontos volt, kisebb vétségeket vesszővel (*ferula*) nagyobbakat akár korbácsolással (*flagellum*) is büntettek.

Pedagógust külön nem képeztek, sokféle ember nyitott iskolát és próbált tanításból megélni. A tanító sikerét vagy kudarcát alapvetően a jó híre hozta meg, így egyfajta természetes kiválasztódás érvényesült. A pedagógusnak előrejutást az jelentett, ha magasabb szinten oktathatott, azaz grammatikai iskolában vagy a még jobban jövedelmező rétoriskolában tanított. Léteztek még sportokat és táncokat oktató iskolák, különleges módszereket alkalmaztak a gladiátorok képzésében.

A római nevelés legteljesebb rendszere Quintilianus munkájából A szónoki képzés 12 könyvéből ismerhető meg. Ebben arról ír, hogy a kisgyermek nevelő környezetét az édesanyja, illetve a dajka jelenti, az ő legfontosabb feladatuk pedig a beszéd megtanítása. Nevelési tanácsaiban határozottan fellép a testi fenyegetés ellen és kitér a játék fontosságára. A nevelés során az egyik legveszélyesebb dolognak az elkényeztetést tartotta. Lássuk csak, mivel indokolja ezt Quintilianus.

KÉNYEZTETÉS

Bárcsak ne mi magunk tennénk tönkre gyermekeink jellemét! Már kisgyerekkorban kényeztetéssel rontjuk el őket: az az engedékeny nevelés, amelyet mi gyengédségnek hívunk, minden testi és lelki erejüket aláássa. Mit nem fog megkívánni nagyobb korába az, aki bíborszőnyegen csúszkált? Az első szavakat sem tudja megkívánni, de már megismeri a szakácsot, már osztrigát kér: előbb alakítjuk ki ízlésüket, mint jellemüket. Gyaloghintókban nőnek fel; ha a földre lépnek, mindkétfelől segítő kezekbe kapaszkodnak. Örvendezünk, ha valami illetlenséget mondanak: olyan szavakat, amelyeket még alexandriai kedvenceinktől² sem tűrnénk el, tőlük nevetéssel és csókkal fogadunk. Nem csoda: mi tanítottuk, tőlünk hallják! Látják barátnőinket, szeretőinket, minden lakoma trágár nótáktól hangos, s olyan dolgokat néznek végig, amikről beszélni is szégyen. Mindez előbb szokássá, majd természetté válik, megtanulják a szerencsétlenek, mielőtt tudnák, hogy bűn; s mert eleve féktelenek és ingatagok, nem az iskolából hozzák az ilyen rossz tulajdonságokat, hanem ők viszik az iskolába!

Quintilianus: Inst. or. 1, 2, 6–8 (In: *Szepessy*, 1998. 77–78. o.)

A kisgyermek tanítására vonatkozóan az volt a gyakorlat, hogy egy-egy írással is foglalkozó személy – jelen esetben Hieronymus (340–420) – leírta a környezetében tapasztalható legjobb gyakorlatot, ami egyébként lényegében akár modern szemléletű didaktikának is felfogható.

A BETŰVETÉS MEGTANÍTÁSA

Készíttesd el az ábécé betűit, akár puszpángfából, akár elefántcsontból, s mutasd meg neki: melyiket minek kell ejteni. S hadd játsszék velük, hadd szolgáljon a szórakozás is okulására. A hangokat azonban ne csak sorrendben jegyezze meg, hogy az ábécét, mint valami nótát, csak egyvégtében tudja fújni! Keverd össze minél többször a sorrendet, kerüljön középre, ami hátul, s előre, ami középpütt volt, hogy az írott betűket is megismerje, s ne csak a pusztá hangalakjukat tudja. Mikor pedig bizonytalan kezecskéjével már az íróvesszőt kezdi vezetgetni a viasztáblán, akkor vagy fogja meg valaki s igazgassa pici ujjait, vagy legyenek az írásjelek előre belemetszve íróta-blájába, s így – s így a betűk körvonala-nak vajatába szorítva – ugyanazokban a barázdákban húzhassa meg saját vonásait, anélkül, hogy ezek bármerre is elkalandozhatnak. A silabizálásért jutalmazd meg, s általában: serkentgesd buzgalmát olyan apró ajándékokkal, melyek az ilyen korú gyerekek örömet szereznek.

² Az egyiptomi Alexandria lakói szabados erkölcsikről voltak híresek.

A tanulásban is legyenek pajtásai, hadd vetélkedjen velük, hadd sarkalja őt, ha a többit megdicsérik. Ha nehezkesebb, meg ne szidd: dicséretekkel kell fürgébbé tenni szellemét; örüljön, ha első lett, fájlalja, ha utolsó. Mindenekelőtt arra vigyázz, hogy meg ne utálja a tanulást, nehogy a gyermekként szerzett rossz szájíz serdülőkorán túl is megmaradjon.

Hieronymus: Ep. 107, 4. (In: *Szepessy*, 1998. 80–81. o.)

A római korból fennmaradt szövegtörödékek még nagyon sok pedagógiai tartalomról tudósítanak, így például a születési nyilvántartásról, a bulláról, a testi fenytés elítéléséről, az iskolai nevelés fokozatairól, a tanítók fizetéséről, a tánciskola működéséről, a nyári vakációról, a diákok napirendjéről és ruhaviseletéről. A tematikájában is sokféle megközelítésből egy utolsó idézet a (pedagógiai) tapasztalatok hasznosítására vonatkozik, ugyanis a római tanítók különösen kedvelték a hármas felosztást (trichotómia) mert ez megfelelő a diákok számára és a nagy többség számára is könnyebben megjegyezhető, mint a hosszabb felosztás, ezért a retorok számára is ezt javasolták, ha az volt a cél, hogy a hallgatóság emlékezetében tartsa az elmondottakat (*Stein*, 2005. 31. o.).

A Római Birodalom **megszűnése** és az ezzel kapcsolatos területi változások körülményeinek ismerete azért fontos, mert ezek a változások – a törésvonalak meghúzásával – tartós hatással vannak a későbbi időszakra. A Kr. u. II. század a Római Birodalom számára még a béke és a stabilitás időszaka. Edward Gibbon angol történész ezt úgy írja le, mint „a világtörténelemnek azt a korszakát, amelyben az emberiség a legboldogabb volt, és a legjobban élt” (Idézve In: *Stein*, 2005. 34. o.).

Az ezt követő időszakban fontosak a császár reformjai, aki már húsz éve császár, amikor először megy Rómába. Ez utal arra is, hogy a hatalmi súlypontok áthelyeződtek. A császár által kezdeményezett közigazgatási reform eredményeként keleti és nyugati részre osztják a birodalmat, mindkettőt egy Augustusnak nevezett uralkodó irányítja. Diocletianus a keleti részt választja magának, székhelye Nikomédia lesz.

A IV. század. elején Constantinus székhelye Bizánc, a város új neve Konstantinápoly lesz. Constantinus császárt bosszantja a teológusok szörszálhasogatása, ezért Róma és a donatisták között keletkezett vita áthidalására az arianusok visszaszorítására törekszik. Fáradozásainak tetőpontja a 325-ben megtartott niceai zsinat (*Stein*, 2005. 34–35. o.).

A birodalom keleti részének új székhelye Milánó lett, majd az V. századtól a főváros Ravenna lesz.

I. Theodosius halálakor, Kr. u. 395-ben a birodalom két része végleg elszakad egymástól a nyugati részhez tartozik: Itália, Afrika, Gallia, Hispánia, Britannia, a keleti részhez pedig Trákia, Kis-Ázsia, Szíria, Egyiptom. A középpontban fekvő Illyricum prefektúrát felosztják egymás között: Pannónia (a mai Ausztria és Magyarország területén a Dunától délre és nyugatra) és Dalmácia a nyugati részhez, amíg Dácia (a mai Románia) és Macedónia a keleti részhez kerül. A határvonal a Száva és a Duna találkozási pontja lesz (*Stein*, 2005. 36. o.).

A nyugati gótok kitartanak az arianizmus mellett, 410-ben kifosztják Rómát, közben Galliába a Loire-től délre költöznek, később Toulouse lesz a fővárosuk. Gallia keleti részét a burgundok kapják, fővárosuk Worms lesz. 429-ben a vandálok átvonulnak Gallián és Hispánián, majd Afrikában független királyságot alapítanak a Római Birodalom részeként. 455-ben a vandálok betörnek Itáliába és kifosztják Rómát.

476-ban az utolsó római császár lemond a trónról, így a galliai, a hispán és a germán királyságok már hivatalosan is függetlenekké válnak.

Felhasznált irodalom

- Alföldy Géza (2000): *Római társadalomtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Boronkay Iván (2005): *Római regék és mondák*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.
- Gulyás Istvánné (1983, szerk.): *Az antik Róma napjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- König, Ingemar (2004): *Vita Romana Vom täglichen Leben im alten Rom*. Theiss Verlag, Stuttgart.
- Majoros József (1968): *Római élet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prohászka Lajos (2004): *Az európai ókor neveléstörténete*. Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból I. Orosz Gábor (szerk.) Kossuth Egyetemi Nyomda, Debrecen.
- Stein, Peter (2005): *A római jog Európa történetében*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szepessy Tibor (1998): *A régi Róma napjai*. Balassi Kiadó, Budapest.

6. A középkor gyermekszemlélete

A középkori gyermekszemléletről való diskurzus annak a Philippe Arièsnek köszönhető, aki 1960-ban kiadta művét „A gyermek és a család az ancien regime korában”³. Pukánszky Béla (2001) részletesen bemutatja azokat a kutatási irányzatokat, amelyek különböző források alapján igyekeztek rekonstruálni a középkor gyermekszemléletét.

Ariès két fő tézise szerint – amely a viták keresztüzébe került – a középkor emberének nem volt sajátja, hogy jól körülírható gyermekfelfogással rendelkezett volna. Ariès szerint a gyermek attól kezdve, hogy megélt szülője vagy dajkája gondoskodása nélkül, már a felnőttek társadalmához számított. Másrészt Ariès úgy vélekedett, hogy majd XVII–XVIII. századtól, a polgárosodástól kezdetétől jelenik meg a gyermekkor mint elkülönített életszakasz. A felnőttiséghez társuló szerepek kibővültek, és a sokrétűbb szereprendszerbe a gyermek már nem tudott csak úgy belenőni. Ezt támogatta az iskoláztatás terjedése és a családmódel átalakulása. Ettől kezdve törekedtek egyre inkább a gyermekek nevelés útján történő fejlesztésére. Ariès téziseinek bizonyítását az életkor fogalmával kapcsolatos szóhasználat, a festészet gyermekábrázolásával, a gyermekek öltözködésének alakulásával, a gyermekkel kapcsolatos erkölcsi megfontolások átalakulásával és az előzőekben érintett két tényezővel, az iskoláztatás és családok változásával magyarázta. Ariès munkájának hatására azonban úgymond elindult az érdeklődés és ennek nyomán a kutatás a gyermekkor sajátosságai iránt. Ariès munkájában elsősorban a források szűkössége vált a bírálat tárgyává. Úgymond az Ariès kutatási eredményeit nem helytállónak tartó kutatók – mint Shulamith Shahar, Emmanuel Le Roy Ladurie és Linda Pollock – véleménye⁴ szerint a szülők gyermekek iránti attitűdjei kevésbé térnek el az egyes történelmi korszakokban, a szülők figyelemmel kísérték gyermekeik fejlődését, nevelési elképzelésekkel rendelkeztek. Az anyák gyengéd kapcsolatot tartottak fenn gyermekeikkel, a gyermekkor koncepciója létezett a középkorban, és a szülők kötődtek gyermekeikhez. Ariès néhány szempontjával egyetértve, bizonyos szempontjaival vitatkozva fejtette ki álláspontját Lloyd deMause, aki „A gyermekkor története” című művében egy úgynevezett pszichogenetikus fejlődésmodellt vázol fel. Egy fejlődési folyamatot ábrázol a gyermek és a szülő közötti kapcsolat pszichológiai változásai alapján, ahol a szülők gyermekek iránti attitűdjei és a gyermekekkel való foglalkozás kronológiai, történelmi rendszerbe állítva jelenik meg. A szülők gyermekek iránti attitűdjeinek, illetve a bánásmódoknak rendszere kronológiai, történelmi rendszerbe állítva. Hat kronológiai szakaszon⁵ keresztül ábrázolja az egyes időszakok gyermekszemléletét.

³ Mindazonáltal meg kell jegyezni, hogy Ariès előtt egy bizonyos Jan Henrdik Van den Berg megírta gyermekkor-történelmi művét, de Ariès művét ismerte meg a tudományos közösség.

⁴ Linda Pollock (1983): *Elfelejtett gyermekkor*; Le Roy Ladurie, E. (1975): *Montaillou, egy oksztán falu életrajza*; Shulamith Shahar (1990): *Gyermekek a középkorban*.

⁵ Gyermekgyilkos mód (az antikvitástól kb. IV. sz.), Elhagyásos vagy kitevő mód (IV–XIII. sz.) – (XII. sz.), Ambivalens mód (XIV–XVII. sz.) – (XII. sz. 2. fele–XVI. sz. 2. fele), Intruzív vagy behatoló, birtokbavevő mód (XVIII. sz.) – (XVI. sz. 2. fele–XVIII. sz. 2. fele), Szocializációs mód (XIX. sz.-tól a XX. sz. közepéig) – (XVIII. sz. 2. fele–XX. sz. közepe). Segítő, támogató, Empatikus mód (1950-től).

Mindazonáltal a középkori gyermekszemléletet erőteljesen befolyásolta Szent Ágoston eredendő bűnről vallott tana. Véleménye szerint a gyermek születésekor bűnösen születik, amely bűnt az emberiség Ádámtól és Évától örökölte. Azonban van kiút a bűnből Krisztus áldozata és a keresztség felvétele révén, ezáltal nyerhet a gyermek megváltást az előtte járó nemzedékek bűneitől. A legfontosabb nevelési feladat éppen ezért az akarat nevelése, amely folyamatos küzdelem a gyermek bűnös természete ellen. A Vallomások című művében életkori szakaszokat határol el a kisgyermek nevelésében a saját élete alapján, és ezekhez a szakaszokhoz gondozási, nevelési feladatokat fűz.

- 0–3 „Csak a szopáshoz értettem, szenderegtem
gyönyörűségemben.”
Mosollyal, kapálózva, gügyögve, próbál
kapcsolatot teremteni a felnőttekkel.
Sír, ha nem figyelnek rá, ha kívánságát nem
teljesítik.
- 3–7 Otthon kell nevelni.
Megköveteli, hogy „sürögjenek–forogjanak”
körülötte.
Beszélni tanul.
Nem tanítják, magától, szavanként
tanulja a nyelvet.
„Arcmozdítással, szemhunyorgatással, egyéb
testrészek integetésével” teremtet kapcsolatot
a felnőttekkel. (Szavak nélküli kommunikáció,
testbeszéd.)
„Szüleim tekintélye óvott, felnőtt emberek
póráza vezetett.”

(Augustinus, 1982, 1.6–1.8)

A kutatási irányok szemléletétől eltekintve azonban a középkori gyermekfelfogásnak voltak olyan elemei, amelyek léteztek, és jellemzői voltak az adott korszaknak. Ezek között lehet felsorolni a kitevés „gyakorlatát”, a dajkaság intézményét, a menhelyek megalakulását és a gyermekgyilkosság elítéléséről szóló diskurzusok felerősödését (Pukánszky, 2005), továbbá a gyermekközpontú szemlélet századokon keresztül húzóódó változását (Dombi, 2000).

A kitevés tágabb fogalom, lehetséges módzatai: gyermekkereskedelem, a gyermek politikai túszként vagy zálogként való felhasználása, nevelőszülőség intézménye és szoptatós dajkához adás. A gyermekkereskedelmet a babiloni időkben még a törvény is megengedte, a kereszténység elterjedése után az egyház próbálta megakadályozni. A nevelőszülőség intézménye a XVIII. században is létezett, 17 éves korig másik családnál tartózkodott a gyermek szolgálóként, udvarhölgyként, apródként. A nemesi származású gyermekeket gyakran kolostorba adták. A családtól vagy éppen háztól való „eltávolításnak”, kitevésnek okaiként jelölik meg a korabeli források, hogy „megtanuljon beszélni”, „kigyógyuljon a félnélségből”, „egészséges legyen”, „fizetesképpen az orvosi kezelésért”, „nem kívánt gyermek volt”. A leggyakoribb kitevési mód a szoptatós dajkához adás volt.

A dajkát költöztették a házba, vagy a gyermeket adták vidékre. A dajkához adásnak is hagyománya alakult ki, illetve bajor területen például gusztustalan szokásnak számított a szoptatás. Többnyire nem alakult szorosabb kapcsolat dajka és gyermek között (Vajda és Pukánszky, 1998). A középkortól kezdve a talált gyermeket megkeresztelték, mert nem tudták, hogy részesült-e a keresztség szentségében. Az első árvaházát Dateo, Milánó püspöke alapította 787-ben, majd ennek nyomán Olaszországszerte hasonló intézmények jöttek létre (Bergamo, Padua, Montpellier, Firenze) (Pukánszky, 1998).

Felhasznált irodalom

- Augustinus, A. (1982): *Vallomások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dombi Alice (2000): A gyermekvédelem elemei Nagy László munkásságában. In: Pukánszky Béla szerk.: *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra, Pécs.
- Vajda Zsuzsa és Pukánszky Béla (1998, szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

7. A humanizmus és a reneszánsz pedagógiai törekvései

A középkor végének általában Amerika 1492-ben történt felfedezését tekintik. Más, differenciáltabb megközelítés szerint a reneszánsz talán Dante művével (Isteni színjáték) kezdődik az olaszoknál és innen terjed tovább Európa más tájaira, egészen Oroszorszáig, ahol már semmiféle hatást sem fejt ki, ezzel sajátos jelleget adva az orosz kultúrkörnek. Egy klasszikus megfogalmazása szerint:

„A reneszánsz átrakodóhely. Átmenet a középkorból az újkorba ... s nem egy, egyetlen nagy átfordulás képét mutatja, hanem a parthoz ütődő hullámok hosszú sorát: mindegyik más helyen és más-más pillanatban törik meg. Mindenütt másként rajzolódik ki a határvonal régi és új között, minden kultúrforma, minden gondolat saját kora felé fordul, s a változás sohasem vonatkozik a műveltség egész összességére.” (Huzinga, 1997. 97–98. o.)

Az új időszakot technikai találmányok is előkészítették: ilyen az iránytű feltalálása – ami kiterjesztette az ismert világ határait; a lőpor felfedezése – ami új hadviselési és bonyolultabb erődítési szabályok bevezetését jelentette; valamint Gutenberg találmánya, a könyvnyomtatás technikájának feltalálása, ami jelentősen gyorsította és olcsóbbá tette nyomtatványok és könyvek készítését, terjesztését. Összességében az egyre több gép végzetesen megbontotta a természet és az emberiség közötti harmóniát, mert ettől kezdve a fejlődés az a gépek tökéletesedését jelenti, sokszor tekintet nélkül a környezetben okozott károkra.

A középkor életidegen a földi életet másodlagosnak tekintő felfogásával szemben – a reneszánsz ideálja *a minden iránt érdeklődő, a földi életben boldogulni akaró ember (az uomo universale)*. Ennek jellemző jegyei a következők:

1. Tudja élvezni a művészi alkotások szépségét az irodalom, a zene, a képzőművészet terén, ismerje az antik görög és a latin nyelvet.
2. Értsen az újonnan „divatba jött” tudományokhoz, azaz a csillagászathoz, az alkímiához, az ókori platonista filozófiához.
3. Érezzen késztetést arra, hogy ha vagyoni helyzete megengedi, tudósok, művészek mecénása legyen.
4. Egyfajta „oldottabb vallásosság” híve legyen, ismerje a Bibliát és az ókeresztény egyházatyák munkásságát.
5. Legyen érzéke a testkultúrához: legyen edzett katona, állja meg a helyét a párba-
józásban, tudjon táncolni.
6. Élvezze és értékelje a természet szépségét – sétáljon, játsszon – kedvelje a társasági életet, a lakomákat.
7. Ne csak szemlélje a művészeteket, hanem lehetőség szerint művelje is a képességeinek megfelelőit!

Természetesen ez az életmód feltételezte a megfelelő vagyonnal való rendelkezést, így az ilyen életmód teljessége az uralkodók, a főnemesség, a főpapok és a gazdag polgárok kiváltsága maradt. Kisugárzó hatása azonban az érintetteknek szélésebb hatókörű volt, hiszen mindenki lehetőségei szerint igyekezett közelíteni ehhez az életfelfogáshoz. Az olasz városállamok iparos mesterei – akik az eszközöket készítették – sok mindent láttak ebből az életmódból, és bizonyos mozzanatokot igyekeztek utánozni is, például „lovagi tornákat” rendezve saját szórakoztatásukra.

Ennek a történeti kornak kiemelt személyei a *humanisták*, a tudomány emberei. Általánosságban elmondható róluk, hogy többnyire uralkodók, főpapok titkárai, különleges megbízottai, akik ennél fogva anyagi biztonságban és valamilyen szintű szellemi szabadságot élvezve működnek. Jellemző rájuk a latinnyelvűség mellett, ami a tudósok egymás közötti kommunikációjának kizárólagos nyelve, hogy tudnak vagy legalábbis tanulnak görögül – így hozzáférhetők számukra az ókori források, amelyeket a Bizáncból menekülő tudós társaik „szállítanak” nekik. Összességében az egymással levelezéssel érintkező humanisták a kor legtagjékozottabb emberei, akik a széles néptömegtől arisztokratikusan elzárkózó csoportot alkotva, udvarról-udvarra vándorolva, máig maradandó műveket alkotnak.

Az *olasz reneszánsz* megelőzi Európa többi részét. Ennek egyik oka az, hogy a város-államokban a lovagság és a nemesség helyzete azért sajátos, mert korán bekapcsolódnak a kereskedelembe és közvetlenebb a kapcsolatuk a polgársággal. Számos képviselőjük közül pedagógiai szempontból újításai miatt fontos *Vittorino da Feltre* (1378–1446) személye, aki Mantuában Casa Giocosa (a vidámság háza) elnevezéssel a korábbi szokásoktól eltérő iskolát alapított.

„Már az iskola elhelyezése és környezete feltűnhetett ama kor embereinek. Semmi zárkózottság, semmi komorság. Egy tó partján állott az épület, gyönyörű kertben, amelynek közepén magasra lövellte sugarát egy szökőkút. A ház termeit verőfény és világosság járta át, a berendezések nemes ízlésre vallott. ... A közelben nagy rét, melyen a gyerekek üres óráikban szabadon játszhattak és labdázhattak. Alig lehet elgondolni, hogy milyen újítás volt oly korban, mely a gyermeki pajzánság ártatlan örömeiben legtöbbször bűnös hajlamokat keresett s fegyelmezésben egyedül a fékentartás célzatából indult ki. Eszközei: állandó silentium (csend), mozdulatlan . nyugalom, rendszeres testi fenytés. ... (Feltre) általában nagy gondot fordított a testi egészségre. Miként a képzőművészet felfedezi az emberi test szépségét, úgy az emberformálás művészete kezdi érezni a testi épség biztosításának szükségességét. A Casa Gioccosaban a testgyakorlás valamennyi neme járta: futás, ugrás, birkózás, nyilazás, lovaglás, úszás. A mantuai iskolában családias élet folyt. Vittorino a gyermekek apjának tekintette magát. Mindegyik növendékét jól ismerte s egyéniségét számba vette. Jóságos szigorúságával megnyerte bizalmukat, anélkül, hogy tekintélyén csorba esett volna. Minden idejét tanítványai között töltötte: velök dolgozott, velök étkezett, velök játszott, velök aludt. Mindent megvont magától, csak hogy szegénysorsú növendékeinek szükségleteit kielégíthesse. Az embereket nem kereste: az iskola volt egész világa, gyönyörűsége, dicsősége. Semmi más nem akart lenni, mint iskolamester.” (Fináczy, 1989)

A sokszínű olasz reneszánsz kultúráról lírai életképet olvashatunk a még latinul verselő Janus Pannoniustól, aki nagybátyja Vitéz János támogatásának köszönhetően *Guarino da Verona* mesternél tanul. Az ódából azokat a részleteket idézem, amelyek egy akkori diák napirendjéről tájékoztatnak.

Janus Pannonius: Dicsőítő ének a veronai Guarinóhoz
(részlet)

Szép rendben folyik egy-egy nap, hisz a munka tagolja:
Hajnali templom, utána meg iskola s mindez olyan, hogy
Nem marad el Szókrátész hajdani Lyceumától,
Annai sugárzó ifjú ember gyúlt itt össze.

Vergiliust olvassák először, esetleg olyat, ki
őhozzá közel áll, majd azt, aki harcra togát vett,
s azt, ki a nagy Cicerónak legméltóbb követője.

Később fölmegy a szomszéd fejedelmi lakásba,
Itt Leonello hallgat, Niccolo gyermeke téged,
A gyűjti magába az erkölcs és a tudás adományát...

Majd hazatérsz, megebédelsz, tán kevesecske az ínynek,
Mégis: a természetnek elég. Az evésre megint csak
A latin és a görög kódexek jönnek, utánuk
sok vita zajlik irányításoddal s megy, amíg csak
messzi Nyugat táján nem hajlik alá a Nap útja.

És ha egészen idáig nyitva bárki előtt ajtód,
Most, így este a szűkebb kör van körülötted.

Ők veled együtt laknak, Nincs egyetlen üres perc:
Gyakran az álmod elűzve a zsír-mécs lángjai mellett
Hosszú éjeken át virrasztunk, míg az egekből
Csillagraj bámul le a földre, kicsiny tüzeinkre...

Magyar vonatkozásai miatt foglalkoznunk kell Enea Silvio Piccolomini (1405–1458), a későbbi II. Pius pápa személyével és munkásságával. Életútja a sokféle útvesztővel nagyon jól példázza a korabeli viszonyokat. A részleteket mellőzve tudható, hogy 1458-ban választják pápává, és a kereszténység török támadásoktól való megvédését tekinti fő feladatának. Sajnálatos, hogy még ebben az évben Anconában meg is halt. Jelen esetben viszont azért foglalkozunk vele részletesebben, mert a kiskorú V. László magyar király nevelőjének, Vendel Gáspárnak a felkérésére egy traktátust írt (Tractatus de liberorum educatione) a gyermeknevelésről.

A hercegi gyermek nevelésének alapja az erkölcsi nevelés. Ennek részeként utal arra, hogy a nép nem szereti az uralkodóban a tétlenséget. Arra ösztönzi az ifjú királyt, hogy dicső őseinek erényeit kövesse. Ne feledje el, hogy a nemesi származás semmit sem ér tiszta erkölcsök nélkül. Fontosnak tartja a herceg környezetéből a barátait, akik legyenek igazmondóak, szemérmesek és mindegyik tudjon latinul.

A testi nevelés tekintetében teljességre törekszik, fontos a testtartás – ennek során a kecsességre kell törekedni. Az ifjú herceg tanulja meg az íj, a paritty, a lándzsa használatát, gyakorolja magát ugrásban, futásban, lovaglásban, úszásban és vadászatban. Vigyázni kell, hogy ne terhelje magát túl, a pihenés és az edzés között középúton célszerű maradni. Étkezés tekintetében kevés és egyszerű ételek fogyasztást javasolja, ahogy ez egy későbbi katonához illik, itala elsősorban vizezett bor legyen. Figyelmeztet a túlzott mértékletesség veszélyeire is, mert aki nem volt sohasem bűnök és élvezetek között próbára téve, az nem lát tisztán az életben sem.

A traktátus részletesen foglalkozik a hét szabad művészet tárgyaival, vezető szerepet szánva a grammatikának és a retorikának, a quadrivium tárgyaiba (aritmetica, geometria, astronomia, musica) csak a „beleköstölést” javasolja.

Módszertan szempontjából a traktátus érdekessége, hogy úgy írja meg a szerző, mintha magával a tanulóval társalogna, így meggyőző ereje jóval nagyobb, mint a tárgyi-lagos értekezéseknek.

Természetesen a történelem útvesztőiben nemcsak előre felé vezetnek utak, a nagy szabadság könnyen túlzáshoz vezet, ezt vette észre Firenzében egy dominikánus szerzetes, *Savonarola* (1452–1498), aki egy időre a város népét és különösen a gyerekeket maga mellé állítva, azokból rendfenntartó osztagokat szervezve próbálta megállítani az idő kerekét, egyforma bátorsággal küzdve a császár és a római pápa ellen.

Savonarola hatással volt egy másik szerzetre, Filippi Romolóra, akit *Néri Szent Fülöp*ként (1515–1595) ismerünk. Ő Savonarolától elvette a rosszat, a jó elemeket, például gyermekkarneválok szervezésének ötletét viszont átvette. Néri Fülöp példaképei között szerepel még egy firenzei plébános, aki ízes tréfáiról és önzetlen jóságáról volt híres. Ezen külső hatások és Néri Fülöp korán megnyilvánuló természetes zsenialitása tette lehetővé egy egészen újfajta gondolkodásmódnak és szervezeti formának, az oratóriumnak a megjelenését. Az oratórium eredeti jelentése „imaterem” ahol kötetlen lelki beszélgetésre nyílik lehetőség. Az oratórium szellemiségét Néri Fülöp egyik életrajzírója a következőképpen ismerteti:

„(itt) engedni kell, hogy mindenki megtalálja a saját helyét, semmiféle kényszert sem alkalmazni, hogy mindenki a megengedett határok között fejthesse ki gondolkodásának és jellemének sajátosságát, s örömet találjon a sokféleségben és egységben egyaránt, ügyeljen testvéreinek eredetiségére, mégpedig határtalanul” (*Türks*, 1997)

Néri Fülöp legjellemzőbb tulajdonsága az, hogy nincs módszere, saját szavai szerint a Szentlélek sugallatának engedelmeskedve cselekszik. Gyónásból és a párbeszédes lelki beszélgetésből kiindulva kezd Jézusról beszélni gyermekeknek és felnőtteknek. A gyermekek előbb-utóbb énekelni kezdenek, sőt egyes nekik tetsző bibliai részeket el is játszanak. Fülöp atya velük tart – ahogy a „Legyetek jók, ha tudtok” – közsímet filmből is kitűnik. Fülöp nevéhez sokféle kezdeményezés fűződik, így többek között népkönyvtár alapítása is. Lelkiségeinek elemeit hűen tükrözik a neki tulajdonított mondások, amelyekből néhányat közlök:

„Nem kell mindent egyetlen napon elvégeznünk, és nem válunk szentté négy nap alatt, hanem csak lépésről-lépésre.

Könnyebb a vidám embereket vezetni a lélek útján, mint a szomorúakat.

Ha azt akarod, hogy engedelmeskedjenek neked, keveset parancsolgass.

Nem kell a világot elhagynunk ahhoz, hogy lelki életet éljünk, azon kell fáradoznunk, hogy saját házukban váljunk szentté.”

Bármennyire kezdődött is Európában a legkorábban a humanizmus és annak művészi irányzata, a reneszánsz – nem jelentette azt, hogy a „sötét középkor” végleg eltűnt volna. Erről tanúskodik például Giordano Bruno (1548–1600) inkvizíció általi megégetése Róma virágpiacán.

A spanyol származású tudós és író *Juan Luis Vives* (1492–1540) sokat foglalkozott a nevelés kérdéseivel. Pedagógiai gondolatait az egész reneszánsz-kor legterjedelmesebb neveléstani könyvében „A tanulmányokról” címmel írta le. E szerint a gyermek 7 éves korától a 15 éves korig nyelveket tanul, utána, amikor már az ismeretszerzés birtokában van, következnek az igazi tudományok. Amikor a kisgyermek neveléséről ír, a szoptatást

ellenzi, mert szerinte ez a keresztény erkölcsnek nem felel meg, gyönyört, kéjt él át a gyermek. Külön foglalkozik a nőneveléssel, pontosabban a keresztény nő nevelésével. A fiatal lányokat istenfélelemre, szemérmességre, alázatosságra és egyszerűségekre kell nevelni. Fontosnak tartotta, hogy mértékletesek legyenek ételben, italban, alvásban, a pompa és a cicomázkodás távol álljon tőlük, világi szórakozás, tánc nem nekik való időtöltés. Nyilvános helyen csak lesütött szemmel járjanak, s legjobb, hogyha otthon maradnak édesanyjuk mellett, segítenek a háztartásban és imádkoznak. A kislányokat erre az életmódra kell felkészíteni, ezért a játékaikat is ennek megfelelően kell kiválasztani, ne játsszon babával sem, mert csak piperzésre tanítja. Amit tanul, annak a háztartásban vegye majd hasznát. Ezért tanuljon meg fonni, szőni, varrni, főzni, és sajátítsa el a hitvesi és háziasszonyi készségeket. Tanuljon tudományokat, de csak a szentírást és keresztény szerzők műveit olvassa, a klasszikusok tanulmányozása közül is csak néhány engedhető meg számára.

Mária angol hercegnő számára írt ajánlásában már engedékenyebb. Az írás tekintében például a gyorsaságot fontosabbnak tartja a szépírásnál. A művelt társalgást beszélgetéssel és párbeszédek íratásával lehet gyakorolni. Külön felhívja a figyelmet az idegen szavak helyes használatára. A latin nyelv gyakorlását a társaival végezze a leendő uralkodó, de ilyenkor ügyeljenek a jó kiejtésre. Hasznosnak tartja, ha az érdekes kifejezésekről, közmondásokról saját gyűjteményt készít.

A francia Francois Rabelais (1494?–1553) enciklopédikus tudású francia humanista, volt szerzetes, orvos, író egy személyben. Legismertebb műve „Gargantua és Pantagruel” című szatirikus regénysorozata. Ennek első részében a gyermek Gargantua nevelésében a skolasztikus módszer ellen emel szót, mert az ABC-t is csak öt év alatt lehet megtanítani a növendéknek. Ezért elcsapják a nevelőt, és az új tanár, Ponocrates már a kötetlen beszélgetéssel a természetben végzett közös megfigyelés alapján játékot, testedzést, zenét, sőt táncot is tanítva oktat sokkal eredményesebben, mint elődje. A mű magyar fordítása Faludy György tollából hűen adja vissza azt a nyelvi fordulatosságot és leleményt, ahogy Rabelais írt, valamint az olvasás során érthetővé válik az is, miért nem kedvelte az egyház ezt a műfajt.

Az angol kultúrkörből *Morus Tamás* (1478–1535) példát mutat és életével fizet erkölcsi szilárdságáért, amiért nem hajlandó elismerni VIII. Henriket Anglia egyházfőjének. Éles kritikával illeti kora feudális társadalmát, és „Utópia” címmel megírja Seholsincs sziget elképzelt életét. Ezen a szigeten úgy alakulna a napirend, hogy reggel mindenki előadást hallgatna, majd 2 óra munka, ebéd, egy rövid pihenés, majd újra munka (összesen napi 6 óra), vacsorával és este játékkal, szórakozással zárulna a nap. A falusiak és a városiak rotációs rendszerben cserélődnének, ugyanígy változna a fizikai és az irodai munkát végzők beosztása is. Különleges szerepet szánna a papoknak, ugyanis akik a harctéren megérintik őket, védeltséget élveznének. Gondolkodására jellemző, hogy a mindenki által óhajtott arany ezen a szigeten sajátos funkciót kapna, ebből készítenék a bilincseket és az éjjeliedényt.

A humanizmus egyik kiteljesítője a németalföldi *Rotterdami Erasmus* (1469–1536). Igazi humanistához méltóan a latin és a görög nyelv tanulására és tanítására helyezte a hangsúlyt. Sokat foglalkozik a kora gyermekkori neveléssel is. „A gyermekek korai erkölcsi és tudományos nevelése” című művében a gyermekkort a potenciális alaktalanság korszakának tekinti, ezért nagy lehetőség áll a nevelés előtt, ami a szülők és az iskola-

mesterek feladata. A jó nevelő figyel a gyermek sajátosságaira, kerüli a mogorvaságot, és igyekszik kellemessé tenni a tanulást. Ebben a korban divatos illemtankönyveket írni, ilyen Erasmus „A gyermek illő magatartásáról” című munkája is. Ez a kifejezetten a gyermekeknek szánt könyv az úri családok számára írja le nagyon aprólékosan a jó modor szabályait, így ír az étkezés rendjéről, a testtartásról, a ruházatról, a templomi viselkedésről, a felkelés utáni és a lefekvés előtti teendőkről. Egy másik hasonló könyvében, a „Nyájas Beszélgetések”-ben párbeszédese formában ír a társas érintkezés szabályairól és a civilizált viselkedésről.

A magyar kultúrában Vitéz János és az általa meghívott tudósok – így Regiomontanus – képviselik a humanista gondolkodást, ennek több helyszíne ismert, így Pozsonyban 1467-ben az Academia Istrapolitana néven létesült, sajnos csak rövid ideig működő egyetem, az esztergomi studio (főúri dolgozószoba). Mátyás király grandiózus elképzelései egy budai egyetem alapításáról ilyen irányba visznek, az udvarában működő olasz humanisták – köztük Galeotto Marzio főleg mint történetíró és udvari krónikás jelentős. A király jelentős teljesítménye kódexek gyűjtése és Európa legnagyobb gyűjteményének létrehozása, az persze sajnálatos, hogy az új idők technikáját képviselő Hess András nyomdája nem tudott megmaradni az akkori Budán.

Összegezve – a humanizmus és a reneszánsz névvel illetett mozgalom ténylegesen egyfajta újjászületést hozott az európai kultúrába, igaz jórészt a vagyonos, latinul és esetleg görögül értők számára. A jelentős tudósok könyveikkel, tudássukkal arisztokratikusan elzárkóztak a néptől, annak nyelvével keveset foglalkoztak. Ennek a kibontása már a reformáció feladata lesz.

Felhasznált irodalom

- Aeneas Sylvius (1880): *A gyermeknevelés V. László magyar király számára*. Budapest.
 Bahtyin, Mihail (2002): *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Bellonci, Maria (1998): *Lucretia Borgia élete és kora*. Európa Kiadó, Budapest.
 Bellonci, Maria (2000): *Intim reneszánsz*. Európa Kiadó, Budapest.
 Burckhardt, Jacob (1945): *Az olasz reneszánsz művészete*. Dante Könyvkiadó, Budapest.
 Duby, Georges (1985): *Ember és struktúrák a középkorban*. Budapest.
 Fináczy Ernő (1989): *A reneszánsz nevelés története*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
 Hegedüs Géza (1990): *Szent doktorok tudománya*. Kozmosz könyvek, Budapest.
 Hegedüs Géza (1992): *Az európai gondolkodás évezredei*. Trezor Kiadó, Budapest.
 Huizinga, Johan (1997): *A történelem formaváltozásai*. Mecénás Kiadó, Budapest.
 Markis Simon (1976): *Rotterdami Erasmus*. Gondolat Kiadó, Budapest.
 Mészáros István (1978): *A középkori nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Türks, Paul (1997): *Néri Szent Fülöp (1515–1595)*. Ecclesia Kiadó, Budapest.

8. Pedagógiai gondolatok a reformáció korából

A reformáció az európai kultúrára olyan frissítően hat, mint egy üde nyári reggel, amikor mindent kristálytisztnak látunk. A reformáció kezdetének azt a történetet tekintik, amikor 1517. október 31-én Luther Márton kitűzte a wittenbergi templom kapujára 95 tételt tartalmazó listáját. A valóságban ez kevés lett volna egy világméretű mozgalom elindulásához. A reformáció gyors terjedését más tényezők is befolyásolták. Ilyenek:

1. A nemzeti törekvések – a német fejedelemségek egy részének viszálya a pápával és az ebből eredő politikai és gazdasági függetlenedési törekvések.
2. A vallási mozzanat – a búcsúcédulákkal⁶ való kereskedés helyett a tiszta, rendezett viszonyok utáni vágy.
3. Német sajátosság a tudomány művelőinél a praktikus szempontok megjelenése: Lucas Cranach rézmetsző, nyomdász és patikus; Sebastian Franck misztikus és szappanfőző; Hans Sachs poéta és cipész.
4. A nyomtatás rohamos elterjedése lehetővé tette röplapok és metszetek gyors terjesztését.
5. Mindehhez szükség volt Luther zsenialitására, ami abban nyilvánult meg, hogy ki merte mondani azt amit mindenki látott és tudott.

Luther Márton – a reformátor (1483–1546)

Luther szerteágazó és az élet sok más területére is hatást gyakorló munkásságából a családi életre és nevelésre vonatkozó gondolatmenet felvázolására törekszünk. Luther korában napirenden voltak a hosszadalmas, alaposan előkészített, színházszerű körülmények között szóba került a nevelés kérdése is, de többnyire csak a teológiai vita egyik alpontjaként.

Luther pedagógiai elképzelései jól érzékelhetően megnyilvánulnak, a Luther–Erasmus közötti ellentmondás fényében. A humanista Erasmus Istent az édesapához hasonlította, akin a még menni is alig tudó és most éppen elesett gyermekét ismét felemeli, a figyelmét egy vonzó célra irányítja, és addig segíti, amíg ezt a vonzó célt el nem éri. Ezzel szemben Luther szerint a keresztyén ember nem a nevelés gyümölcse, hanem egy új teremtmény, aki ahogyan egykor a világ, a Teremtő egy szavára lépett elő a semmiből. Ilyen értelemben szól Luther a nevelés tehetetlenségéről (die Ohnmacht der Erziehung). Isten emberrel szembeni bánásmódja feltételezi a jószágot és a szigort is. Istennek azért kell szigorúan bánnia az emberekkel, mert egyrészt csak így fegyelmezhetők, másrészt pedig így szabadíthatók meg bűnösségüktől. Isten haragja nem tönkretenni, hanem gyógyítani akar, az Atya és nem az ellenség fenyítéséről van szó. Isten haragja nem a gyűlölet, hanem a szeretet haragja, amelynek egy célja van, mindent elhárítani, ami a szívhez vezető utat elzárja.

⁶ A búcsúcédulák árusítása azon a hiten alapult, hogy Krisztus és a szentek érdemei révén hatalmas „kegyelemkészlet” jött létre. Ezzel a kincssel pedig az egyház rendelkezik és szabadon felhasználhatja. A bűnt ugyanis meg lehet bocsájtani, de fizetni kell érte.

Érdekes az is, hogy Erasmussal ellentétben, Luther a gyermek teljesítményének nem tulajdonít jelentőséget. A gyermek teljesítménye helyett, Luthernél az Atya és a gyermek közötti viszony kerül a figyelem középpontjába. Erasmusnál viszont minden azon múlik, hogy az átadott „mű” befejezést nyerjen – azaz képszerűen kifejezve – a gyermek az Atya segítségével, akinek mindent köszönhet, elérje az almát. Luther nevelés alatt az ember Istenhez való viszonyának a vizsgálatát érti.

Luther alkotói energiáját a katolikus egyház dogmái ellen vetette be. Nézetei a nevelésről, csak ezen nagy munka „melléktermékei”. A Nagy Kátéban így fogalmazza meg a gondolatait:

„Az a gyermeknevelés igazi módja, hogy szépszerével és kedvvel szoktatjuk őket. Semmi jó sem származik ugyanis abból, amit bottal és veréssel kell kikényszerítenünk, mert ezzel a legjobb esetben is csak azt érzük el, hogy csak addig maradnak tisztességesek, amíg a bot a hátukat éri. A nevelésnek az a módja azonban szívbe gyökeredzik, mert így inkább félnek Istentől, mint a vesszőtől és a furkós bottól ... Mert ha gyermekeknek prédikálunk, akkor gyűögnünk is kell velük.”

Luther nevelésről vallott nézetei közül a szoktatás jelentőségének a felismerése a meghatározó, hiszen ekkor a belső személyi ellenállás nélkül lehet tartós értékeket a személyiségbe beépíteni. Ez az a szál, ami még ma is sajátos jelleget ad a német nevelésnek. Sajátos Luther felfogása a tehetségről is. Úgy véli: az Úr azért adományoz nekünk szellemi javakat, hogy ezzel is arra tanítson bennünket, hogy jobban szolgáljuk őt és jobban bízunk benne. Viszont a valóságban éppen az ellenkezője történik. Ahelyett, hogy az „adakozóban” bízánk, az ő adományait saját művünknek tekintjük. Az emberi természet romlottságát abban véli felfedezni, hogy, ahelyett hogy azt mondanánk „Ó, én ezt és ezt kaptam”, így dicsekszünk „Én tettem ezt”. Luther pregnáns kifejezéssel élve, helyreutasítja az elbizakodott embert és azt írja „Isten együtt munkálkodónak és nem együttesen uralkodónak akar bennünket” (Gott will uns als Mitarbeiter, nicht als Mitschöpfer haben).

A német iskolarendszer 1524-ben az alapítványok és a kolostorok megszűnése, valamint a diákok elmaradása miatt az összeomlás határán állt. Az oktatásügy hanyatlásában Luther az ördög művét látta. Az 1524-ben keletkezett, a tanácsos uraknak (an die Ratsherren) szóló írásában három alapindokot említ az iskoláztatás megújításával kapcsolatban:

1. az ördög veszélyes támadásával szembeni ellenállás,
2. a humanizmusban rejlő, Istentől adott lehetőség kihasználása,
3. Isten parancsainak való engedelmesség.

Luther az iskolák állítását azzal indokolja, hogy bár a legjobbnak a tapasztalat útján való tanulást tartja, de mivel ez nagyon időigényes, ezt az utat le kell rövidíteni: azaz iskolákat kell állítani. A vallásos szellemű iskolában a tanár mindkét „Regiment” előírásaira ügyel, amennyiben a gyermeknek nemcsak a humanista szellemű tanterv világi tárgyait, hanem Isten ígétjét is hirdeti. És ha ez van a középpontban, akkor az iskola keresztyén. A világi tárgyak oktatása segítségével pedig váljon képessé a tanuló arra, hogy világi hivatásának feladatait felelősségteljes keresztyénként ellássa, azaz a világi hivatás teljesítését fogja fel Isten szolgálataként. Luther a nevelést elsősorban a szülők feladatának tartotta.

A szülőknek tudniuk kell, hogy Istennek, a világnak, önmaguknak és gyermekeiknek nem emelhetnek szebb művet, minthogy a gyermekeiket szépen felnevelik. A gyermek számára a nevelés, s ezen belül a keresztyén nevelés a családban kezdődik.

„Minden családapa püspök a házában” – mondta Luther.

A családapa a Luther által erre a célra irt Kis Káté alapján, ennek gyakori kikérdezésével, magyarázásával irányította a helyes útra háza népét. A szülők leginkább az istenfélő, becsületes és munkaszerető gyermekek felnevelésével juthatnak el az örök üdvösséghez, hiszen a házasság célja a gyermek, mivel Isten parancsolja a szaporodást. A legsúlyosabb bűn a gyermek elhanyagolása. Luther ezen tézisének alátámasztására egy régi közmondást idéz:

„Non minus est negligere scholarem, quam corrumpere virginem.” /Nem kisebb dolog egy iskolás gyermeket elhanyagolni, mint egy szüzet megrontani./

Ha egy szülő nem képes a gyermekét helyes szellemben nevelni, akkor olyan nevelő felügyelete alá kell helyeznie, aki a közösségi és a vallásos életre felkészíti. *A gyermek olyan zálog, akiről Istennek kell számot adnunk.* A jó nevelés fő biztosítéka a helyes fegyelmezés, ami ugyanolyan távol áll a kegyetlen szigorúságtól, mint a puha engedékenység. Nem igazi szülői szeretet az, amelyik mindent elnéz gyermekének, és nem téríti magzatát a helyes útra. A gyermeknek feltétlen tisztelettel kell viselkednie szüleivel szemben. A gyermek kötelességeiről Luther ezt írja:

„Kedves fiam, halld örömmel Isten igéjét, Édes szülőd tanácsait s jóra intését. Míg ifjú vagy, vésd ezt szívedbe, Hogy boldog légy és juss a mennybe.”

Luther saját iskolai vizitációira alapozva tapasztalhatta, hogy milyen nagy szükség lenne a tanítás rendezett összefoglalására, hiszen az iskolamesterek igen eltérő módon és tartalommal oktattak. Ennek az eredménye lett a Nagy és a Kis katekizmus megírása.

A felsőbbségnek (hatóságnak) szóló ajánlásában Luther már hangsúlyozta az állam közoktatásbeli szerepét is. Az oktatás tartalmát tekintve Luther megmaradt a humanista ideálnál. Sürgette a héber, a görög és a latin nyelv tanítását, de nem annyira a klasszikus irodalom szépségei, hanem inkább a Biblia olvasása miatt, amihez az előbbi „szent nyelvek” feltétlenül szükségesek.

A héber nyelv ismerete az Ószövetséghez, a görög nyelv pedig az Újszövetséghez adja azt a hüvelyt, amelyben a szellem kése rejlik (die Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt). Kevésnek tartotta, ha a tanulók csak nyelveket és történeteket tanulnak, kell, hogy zenével is foglalkozzanak.

„A muzsika szépséges, csodás adománya Istennek és közel áll a teológiához. Az ifjúságot mintegy rá kell kaptatni erre a tudománya, mert az emberek finomak és járatosak lesznek tőle.”

Kifogásolta, hogy egyes diákok 20–30 évet ülnek Donat és Alexander latin nyelv-könyvei felett, és mégsem tudnak semmit. A tanulók töltsenek 1–2 órát tanulással, a többit töltsék a szabadban, tanuljanak meg egy-egy kézműves foglalkozást is. Az oktatási rendszer legfőbb hibáit a képzetlen tanároknak és a rossz könyvekben látta (Mönchs und Sophistenbücher).

Magát a tanítást Luther még döntően a hagyományos középkori módon látta el, nála a tartalmi elem volt alapvetően új. Hetente kettő, néha három óra előadást tartott. A bibliai irat latin szövegét – kor szokásai szerint – széles sorközzel előre kinyomatta, a zsolnárszöveg elé egy rövid summázatot írt és ő maga is dolgozott ezen a példányon. A sorok közé beírta az egyes szavak értelmét, a magyarázatokat. Ez lett a sorközi (inter-lineáris) glossza. A széles margóra szó és értelemmagyarázatok kerültek, ez pedig a lapszéli vagy marginális glossza néven ismeretes. Használta még a scholionokat, amelyek egy adott szöveg bővebb, összefüggő magyarázatát adták. A collecta vagy commentum a kommentárokból vett szó szerinti vagy tartalmi idézetek gyűjteménye, amelyeket diktálással tanít. Luther később szakított a középkori gyakorlattal, a glosszát és a scholiont nem elkülönítve, hanem összefüggően magyarázta.

A népnek viszont *anyanyelven* kell olvasnia a Bibliát. A Biblia lefordításával az egyszerű emberek számára is érthetővé tette Isten szándékait. Luther az iskolát az egész egyház tartozékának gondolta el, amelynek az irányításában az egyházi és a világi rend is részt vesz. Hogy egy adott területen ez hogyan valósul meg, arra nincs egyetemes érvényű részletes előírás. Ennek lesz az eredménye az a sajátosság, hogy központi előírások hiányában *minden iskola úgyszólván egyedi, az adott településre jellemző egyéni arculatú* lesz. Említést érdemel, hogy Luther szorgalmazta külön *lányiskolák létesítését* is, amelyek azután a reformáció terjedésével együtt ezek rendre meg is alakultak.

Luther nem foglalkozott kifejezetten az oktatási módszerek kérdésével, hiszen ez saját bevallása szerint sem a szakterülete, ennek ellenére tett a metodikára vonatkozóan figyelmet érdemlő általános megjegyzéseket. Az előzőekben már szó esett a szemléletességre való törekvésről, mint az egyik legfontosabb didaktikai törekvésről. A tudományokat és a hitet Luther szerint csak úgy lehet közel hozni a gyermekekhez, ha beleéljük magunkat a gyermek lelkivilágába, azt megértjük, felmérjük a gyermek szellemi színvonalát és *a tanulásban nemcsak tudásanyagot, hanem örömet, játékot* is nyújtunk. Mint azt a Kis Káté – a laikusok Bibliája – is ékesen bizonyítja, Luther mestere az egyszerű, tömör, világos beszédnek, a dialektikának. Erről a következőket írja: „A dialektika nagy tudomány: egyszerűen, tisztán és igazul beszél.” „A dialektika megmutatja, hogyan kell a dolgokról tisztessen és helyesen beszélni, hogyan kell gondolkodni róluk, ... és hogyan kell megítélnünk és megbírálnunk őket.” A rövidegre és a tömörségre való törekvés azonban nem mehet az alaposság rovására, minthogy a játékosság sem jelentheti a kellő alkalommal gyakorolt és a szükséges mértékű szigor elmaradását. A nyelvtanulás során Luther a gyakorlati hasznosságot, az idegen nyelven való megértést a grammatizáló tudás elé helyezi. Ebben saját tapasztalatai is megerősítik: „Inkább akkor tanultam héberül, amikor olvasás közben egy-egy kifejezést és mondást valamelyik másikkal összehasonlítottam, semmint amikor csak a grammatikát néztem”.

A történelem tanítása során Isten cselekedeteire kell irányítani a figyelmet. Fontos a retorika oktatása is, hogy a megtanultakat hatásosan és érthetően tovább is lehessen adni. A tanulás hasznáról máig is érvényes és megfontolandó szavakat mond:

„A tapasztalat azt mutatja, hogy mindazok, akik nem tanultak, fölpanaszolják és megbánták, hogy lenézték a jó tudományokat... legalább írni, meg olvasni megtanulhattak volna.”

Philipp Melanchthon – a tanító (1497–1560)

Melanchthon nélkül a protestantizmus is más profilt kapott volna. Ezért joggal tekinthető, Luther mellett, a második legfontosabb reformátornak. Bár „Magister Philippus”, ahogy „Doctor Martinus”-szal együtt időnként szólították, inkább tanítónak tartotta magát. Nemcsak azért, mert más reformátoroktól eltérően, egyházjogi értelemben is laikusnak tekinthető, hiszen nem volt sem szerzetes, sem pap, sőt még csak akadémiai képzettségű teológus sem. Ennek ellenére az utókor „Praeceptor Germaniae” Németország tanítója címmel tüntette ki. Tanítóként tisztelik két értelemben is: egyszer az evangélikus egyház egyik alapítójaként, aki írásaival (Ágostai Hitvallás) alapvetően hozzájárult az egyház megalakulásához, másrészt pedig olyan gondolkodóként, aki saját szavai szerint is, mindenekelőtt tanító akart lenni. „Tudatosult bennem, hogy a teológiát csupán csak az élet jobbítása érdekében művelem” – írta 1525-ben egyik barátjának, Joachim Camerariusnak (*Scholder és Kleinmann*, 1983. 51. o.). A továbbiakban Melanchthon tevékenységének ezen utóbbi, pedagógiai vonatkozásait szándékozunk bemutatni.

Philipp Melanchthon élete

Philipp Melanchthon 1497. február 16-án született Bretten városában, Georg Schwarzherdt pfalzi választófejedelmi fegyvermester legidősebb gyermekeként (*Scholder és Kleinmann*, 1983. 48. o.). Édesapja korai halála után a pforzheimi latin iskola humanista képzettségű tanárai vezették be az antik klasszikusok műveibe. Nagybátyja, az ismert humanista Johannes Reuchlin. 1509-ben a korabeli tudósok szokása szerint német nevét görögre fordítva változtatta meg, így ettől kezdve Melanchthonként szerepel. Nagybátyján kívül, a Devotio Moderna vallásos megújulási mozgalom és a humanisták alakították a fiatal Melanchthon nézeteit. A Devotio Moderna ugyanúgy, mint ahogy a humanizmus sem, nem vált népmozgalommá, a szerzetesek és a papok nyilvános életében megmutatkozó visszásságokra való reakcióként keletkezett és főleg Németalföldön ért el eredményeket. Melanchthon a heidelbergi egyetemen a filozófiai stúdium mellett, filológiai tanulmányokat is folytatott. Tizennégy éves korában baccalaureátusi vizsgát tett, majd hamarosan az élénk szellemi életéről ismert Tübingenben tűnt fel. Itt a skolasztikus filozófia és teológia mellett jogi tanulmányokat is folytatott. Továbbra is jó a kapcsolata a Stuttgartban élő Reuchlinnal. Rotterdami Erasmus munkáit olvasva, főleg a nyelvi és az erkölcsi-vallási képzés kérdései keltették fel az érdeklődését. 1514-től már magiszterként filológiai előadásokat tartott. 1518-ban görög nyelvtant jelentetett meg, amely rövid idő alatt hírnevet szerzett neki. Ennek is köszönhető, hogy Frigyes szász választófejedeleme 1518-ban – a görög nyelv tanításának szándékával – a wittenbergi egyetemre hívta. Így valójában „véletlenül” került, a reformáció kezdetét jelentő szellemi forrongás színhelyére. „Studienreform in der Leucorea” című beköszöntő beszédében a tanulmányok humanista szellemű, a Bibliára épülő megújításáról szólt.

„Nagyra becsült Rektor úr és igen tisztelt Professzor urak!

Életkörülményeim, a magam csendes tanulmányai távol tartanak az ilyen ünnepi összejövetelektől, és az ilyen tiszteletre méltó tudósok társaságától. Az előttem álló feladat nehézsége ma is elijesztett volna, ha az igaz tudományok szeretete és a hivatásból adódó kötelesség nem figyelmeztetne arra, hogy az új tudományos eredmények alapján, a további stúdiumokra vonatkozó javaslatokat tegyek az összegyűlt tudósok társaságának. A német fiatalok némelyike most is ezeket az otromba tudományellenes érveket hangoztatja: a humanista tudományok tanulmányozása túl nehéz, és ehhez mérten túl kevés a hasznuk; a görög nyelv csak olyanoknak való, akiknek sok idejük van, és dicsekedni akarnak a tudásukkal; a héber nyelv hasznossága kétséges, e mellett még a hagyományos tudományok is érvényüket veszítik, a filozófiát mellőzik ... Ki ne látná be, hogy aki a tanulatlanok ilyen seregével szembeszáll, annak bizony nem Thesusnak, hanem egyenesen Herkulesnek kellene lennie! (Tehát)... a tudományokat meg kell szabadítani a rárakódott rozsdától és portól, hogy visszanyerjék eredeti fényüket. Az alapfokú oktatás során a grammatikában, a dialektikában és a retorikában olyan szintig kell eljutni, hogy helyesen tudjunk beszélni és gondolkodni. Így nem leszünk felkészületlenek a magasabb tudományokban való elmélyüléshez. A latin nyelv ismeretét a göröggel kell kiegészíteni, hogy a szónokok, a költők és a történészek műveit tanulmányozva, mindenütt *magunk találjuk meg a dolgok lényegét*, hogy ne járjunk úgy, mint Ixion, aki Junot akarta átölelni, de helyette csak egy felhő árnyékát találta meg. Ha - ahogy Platón mondta - ezt az útra-valót lerövidített tapasztalatok és panaszok nélkül elsajátítottad, akkor fordulj a filozófiához. Mert én azon a véleményen vagyok, hogy ha valaki a teológiában, vagy a közéletben valamit el akar érni, annak előtte a szellemtudományokban - és ezeket értem a filozófia alatt - kellő mértékben iskoláznia kell magát... Így a „filozófia” megjelölés alatt természet-tudományokat, erkölcsant és történelmet értek. Aki ezekben alapos képzettséget szerzett, annak számára megnyílnak a csúcshoz vezető utak. Az ilyen képzettségű személy, ha jogi ügyekben képvisel valakit, tudni fogja, hogyan kell egy tartalmas jó stílusú beszédet elmondani, ha államügyekben akar intézkedni, tudni fogja, hogyan kell a méltányosság, az erkölcsösség és az igazságosság normáját érvényesíteni ... Kit ne bosszantana évszázadunk nagy hiányossága, hogy kortársaink mulasztása miatt, nélkülöznünk kell a régi auctorokat, és le kell mondani mindarról a nyereségről, amelyet a mai kor emberei is élvezhetnének, ha a régi szerzők tudása veszendőbe nem ment volna!” (*Plöse és Irogler*, 1989. 167–168. o.).

Ez az 1518-ban elmondott program a maga teljes egészében megfelelt a humanizmus és a Melanchthon által nagyra értékelt Erasmus szellemiségének. De ez beleillett a wittenbergi teológiai reformtörekvések sorába is. Hiszen a skolasztika elleni tiltakozás éppenséggel a Biblia alapos tanulmányozását is jelentette, amelyhez Melanchthon filológiai alapozású megközelítése szolgáltatta az új tudományos alapot. Ezért is üdvözölte Luther oly lelkesen az új kollégát Wittenbergben és szorgalmasan tanulta nála a görög nyelvet. Melanchthon is hallgatta Luther előadásait és hamarosan ő is a reformáció eseményeinek középpontjába került. 1519-től – biblicusként – exegetikai előadásokat tartott a teológiai fakultáson. 1521-ben keletkezett, a később többször átdolgozott, tankönyvként használt, programadó teológiai műve „*Loci communes rerum theologicarum*” címmel. További munkásságában, az Erasmusszal szemben tudatosan vállalt vita eredményeként, egy sajátos, a reformációi alapelveire épülő humanizmus körvonalai bontakoztak ki nála. 1521–22-ben – mialatt Luther Wartburg várában rejtőzködött – a radikálisok, Andreas Karlstadt és a „zwickauai próféták” miatt Wittenbergben nyugtalanság tört ki. Luther visszatérése után ugyan helyreállt a rend, de Melanchthon számára a radikális törekvések

nehezen feldolgozható problémát jelentettek. Az 1525-ös parasztfelkelést és az V. Károly-lal szembeni politikai ellenállást is elutasította. 1524–25-ben a heves érzelmeket kiváltó Luther–Erasmus vitában⁷ visszafogta magát. Igyekezett a lutheri felfogás merevségén enyhíteni, a szabad akaratot ő is elismerte, de csak annyiban, amennyiben az, az ember saját gyengeségével szembeni bűnbánat formájában jelent meg. 1527-től azután – főleg a görög nyelv kiemelkedő művelődésbeli szerepének a hangsúlyozásával – újra az erasmusi álláspont felé közeledett. Melanchthon nagy érdeme, hogy a folytonosság megőrzésének szándékával a reformáció előtti kereszténység maradandó értékeinek átszarmaztatására törekedett. A legjobb alapelv – úgy a formát, mind a dolgok lényegét illetően – amely minden megnyilvánulásában vezérelvként szolgált: a világosság és az érthetőség eszménye.

Melanchthon, az iskolaszervező

1517 eseményei után a humanisták hamarosan felismerték, hogy a reformáció nem az ő céljaikat szolgálja Erasmus, Hutten és Reuchlin is csalódottan visszahúzódtak. A kolostorok felszámolása, az alapítványok megszűnése romba döntötte a korábbi iskolarendszert. Csökkent a latin nyelvet értők iránti igény is, hiszen – főleg a radikálisok szerint – most már nincs szükség latinul tudó közvetítőkre. A városokban a pénzhány vezetett a latin iskolák, és helyenként a német iskolák bezárásához. Az egyetemek is nagyon nehéz helyzetbe kerültek (*Reble*, 1989. 84. o.). Ekkoriban Heidelbergben több volt a professzor, mint a diák; 1522 után Wittenbergben is radikálisan csökkent a diákok száma. Összességében 1535-ig a diákok száma a korábbi létszám egynegyedére esett vissza. Az egyetemeket tekintve a reformáció több ágra szakadásának egy másik következménye is volt, ugyanis az intézmények elveszítették korábbi, az egész országra kiterjedő hatáskörüket, és ezután csak az adott országrészre érvényes helyi előírások szerint működhettek, ebbe pedig döntő beleszólása volt a helyi fejedelemlnek. Joggal írhatta 1528-ban Erasmus – „Ahol a lutheránusok uralkodnak, ott visszaesnek a tudományok”. Ezt azonban már Luther sem nézhette tétlenül, és iskolák állítására szólított fel. A gyakorlati megvalósítást viszont Melanchthon vállalta magára. Ez elsősorban az iskolák újjászervezésében, vagy alapításában nyilvánult meg (Magdeburg – 1524; Eisleben – 1525; Nürnberg – 1526). 1528-ban kidolgozta a szász választófejedelemség iskoláinak új rendjét, majd 1559-ben a differenciáltabb württembergit.

A Melanchthon-féle alaptípus azután, majdnem 1800-ig a protestáns oktatási rendszer meghatározó eleme maradt. Az úgynevezett wittenbergi tanrendszer lényegesebb jellemzői a következők (*Asheim*, 1961. 120. o.):

1. Melanchthon a protestáns oktatást egyesítette a humanisták oktatási eredményeivel. A humanizmustól a fogalmak helyes használatát, a „tisztá szó” iránti vonzódást vette át. Ez az ékesszólás (*Eloquentia*), az utánzás (*Imitatio*), valamint

⁷ Luther „Asztali beszélgetések” című művében ezt írja „Erasmus nem lutheránus, hanem pápista bohóc és fajankó. Erasmus, Koholó Eck és a többi hasonszőrűek más nyelvet beszélnek, mint én. Erasmus istentelen ember, nincs más hiten ő, mint a valóságos római hiten, ugyanazt hiszi, amit Kelemen pápa hisz. Egyszer még tisztára mosom a gyanútól a pápisták előtt: nem lutheránus ő, hanem pápista tuskó, aki hiszi mindazt, amit akar a pápa, mégis mindent kinevet és kigúnyol.”

a klasszikusok deklamálásánál használt módszerek kidolgozását jelentette. A fő feladat a tiszta, szabatos, szakmai és nyelvtani szempontból is helyes latin beszéd és fogalmazás volt. Következésképpen a legfontosabb tantárgy a latin grammatika és a vallástan maradt.

2. A humanizmussal szemben új mozzanat a hivatástudat fontosságának hangsúlyozása. Az evilági feladatok lehető legjobb megvalósítása – így a tanulás is – Istennel szembeni kötelességgé vált.
3. Az iskolában még nincsenek osztályok. A tanulókat három csoportba sorolták. Az első csoport a latin nyelv alapjaival, a második főleg latin grammatikával, a harmadik pedig retorikával és a klasszikusok olvasásával foglalkozott. A nagyobb városokban a második és a harmadik csoportot tovább bontották, így összesen öt csoportban tanítottak. Melanchthon egyik tanítványa J. Sturm Strassburgban már tovább differenciált, nyolc-tíz tanulócsoporthoz is szervezett, ezekből lettek később az osztályok.
4. A görög és a héber nyelvet csak az egyetemeken tanították, azzal a céllal, hogy a tanulók példákat lássanak a gondolatok elegáns, finom kifejezésére. A logikus gondolkodás szabályainak megismerésére a dialektika; a gondolatok „díszes”, hatásos megjelenítése pedig a retorika tanulmányozásával volt lehetséges. A matematika feladata az asztronómiához vezető út érthetővé tétele volt. A történelem tanulmányozása különösen a később állami szolgálatba lépők számára volt fontos. Földrajzi ismeretek nagyon csekély mértékben szerepeltek, akkor is főleg az ókori auktorok munkásságának megértetéséhez használták szemléltetés céljából. A nemzeti nyelv – a német – a kezdeti időszakban alig-alig jelent meg. A reformáció korai szakaszában az ábécés-könyvek még latinul íródtak.
5. A fontos szavakat, kifejezéseket, szólásokat a tanulók példatárakba, úgynevezett compendiumokba jegyezték le. A bejegyzés sorrendje kezdetben esetleges, később az alfabetikus sorrendet alkalmazták. A már említett J. Sturm kezdeményezte a compendiumi bejegyzés rendjének a megváltoztatását, mert alapul a természetben való előfordulást vette (*Luther*, 1957. 107. o.), ezzel mintegy létrehozva a tantárgyakban való gondolkodás alapjait.
6. Ebben az időben jelentős újdonság a tankönyvek egyre terjedő használata, amelyek kezdik kiszorítani a korábban szinte kizárólagos diktálást és a másolást.

A pedagógiai kultúra alaposabb megismerése érdekében, fontos egy-egy korabeli fogalom, szakkifejezés tartalmának az elemzése is. Így ékesszólás (Eloquent) alatt (*Asheim*, 1961. 147. o.), a nyelvtani megértést, némi reálismeretet és főleg a megfelelő stílus használatát értették. Ennek abban kell megnyilvánulnia, hogy a tanuló a megértett összefüggéseket másokkal is meg tudja értetni. Képzett embernek csak azt tekintették, aki ki tudta fejezni a gondolatait. Ez a kifejezés a szónoklatban (Declamation) érte el a legmagasabb szintet. Leghívebben a szónoklat tükrözte összeállítója műveltségét. Megtanított arra is, hogyan lehet a logikusan kifejezett gondolatokat odaillő retorikai elemekkel díszíteni. Egy humanista iskolát végzett növendéknek képesnek kellett lennie arra, hogy a *gondolatait tetszőleges témáról, tiszta és érthető nyelven kifejezze*. Különösen nagy kincs volt a beszédhez szükséges szép kifejezések ismerete, amelyeket előzőleg szójegyzékekbe gyűjtöttek össze. Az imitatio specialis a kompozíció és a

mondatszerkesztés utánzását jelentette. A mondatrészek elhelyezése igen fontos volt, mert ezáltal a nyelvtani korrektség mellett a gondolatok átláthatósága, tisztasága is kifejezhető volt. Az imitatio speciális szabálya: először a gondolatokat kellett a megfelelő logika szerint elrendezni, ezután következett a helyes tagolás. Ha jól fűzték fel a gondolatokat és nem törték meg a logikai sort, érezhető volt a gondolatok egymásból való következése. Ha tagolás segítségével a lényegét is sikerült érzékeltetni, akkor az utánzás ezen – egyáltalán nem könnyű fajtája – a jó hangzású, logikus felépítésű szónoklattal elérte a célját. Melanchthon az oktatás módszerei között említette még a példával való szemléltetést (Exemplifikacio) és az ismétlés (Repetitio) fontosságát. A példával való szemléltetés különösen jól alkalmazható az olvasmányok feldolgozásakor és a stílusgyakorlatok során. Melanchthon figyelme még arra is kiterjedt, hogy figyelmeztesse a tanítókat, tartsanak mértéket a példálózásban, mert a túl sok szemléltetés háttérbe szoríthatja a szabályt. Az ismétlés régi, főleg a középkorban alkalmazott módszer volt, amelynek fő célja – a kevés könyv miatt – a rendszeres felidézés segítségével az ismeret-szint fenntartása. A hét meghatározott időszakait, napjait kifejezetten ilyen megfontolásból tették az ismétlés művelése céljából szabaddá. Ez többnyire valamelyik délután és a szombati nap volt. Melanchthon korában a könyvek olcsóbbá válása miatt az ismétlés jelentősége csökkent, ezért, ehelyett annak dinamizálóbbr hatású megoldása, az utánzás került előtérbe.

Melanchthon pedagógiai tevékenységének igen fontos része a tankönyvírás. Kiterjedt érdeklődési köre és nagy munkabírása ezen a területen is kifejezésre jutott. Írt latin és görög nyelvtant, retorika, dialektika, etika, történelem, dogmatika és még természetrajz-könyvet is (*Reble*, 1989. 87. o.). A történelem tantárgyra vonatkozó elképzeléseinek felvázolásával érzékeltethető tankönyvírói tevékenységének komplexitása. Tankönyvében külön választotta a világi és az egyházi történelmet. A történelem tanítását a négy birodalomra való felosztás szerint – úgy, mint az asszír, a perzsa, a görögök és a rómaiak története – képzelte el. A történelemben az erkölcsi szabályok leggazdagabb példatárát látta, amelyet a hitigazságok védelmére is fel lehet használni. Egyik írásában (*Melanchthon*, 1834. 114. o.; *Balassa*, 1929. 21. o.) utalt arra, hogy a történelem szorgalmas tanulmányozása figyelmeztet az erkölcsösségre, elrettent az erkölcstelenségtől és megóv a károktól. A történelem örök forrás, amelyből minden időben életszabályok meríthetők (...ein ewiger Schatz..., daraus alle Zeit Exempel, zum Leben dienlich zu nehmen) – pozitív szerepének hangoztatása ellenére – még nem önálló tantárgy, hanem a nyelvi, retorikai képzés szolgálatában áll. Kiindulásként szolgált a stílusgyakorlatokhoz, a disputációk elkészítéséhez. A mecklenburgi tanítási rendszer egyik pontja jól érzékelteti ezt a törekvést: „A harmadik csoportban tanuló fiúk minden szombaton mondjanak fel latinul az iskolamesternek epistolákat, történeteket, vagy verseket. Ezt követően diktáljon az iskolamester nekik németül történeteket, olyanokat, amelyeket az azt követő héten latinul fognak tanulni... . A közvetlen pedagógiai hatás mellett, Melanchthon közvetett pedagógiai befolyása is jelentős. Ez főként a későbbi iskolaalapítók tevékenységében nyilvánult meg, hiszen Sturm, Trotzendorf, Neander, Wolf mind az ő tanítványai (*Reble*, 1989. 87. o.).

Magyar vonatkozásban említést érdemel Melanchthon különleges vonzódása a hazaiak iránt, ami a reformáció gyors és sajátos terjedéséből ered. 1522 és 1560 között

már 422 magyar növendék (!) tanult Németországban. Közülük az egyik legnevesebb Stöckel Lénárd, aki Bártfán, Melanchthon és Sturm rendszere szerint létesített iskolát.

Összegezve Melanchthon szerteágazó – de a részletek kidolgozására is gondot fordító – tanítói munkásságát, a legfontosabb eredmény: a humanista hagyományok és a reformáció törekvéseinek egyeztetésével a folytonosság megteremtése és megőrzési szándéka. Az oktatás módszereit tekintve Melanchthon főleg a korábbi jó gyakorlat alkotó átmentésével volt elfoglalva. Ezt pedig olyan következetesen, olyan belső tartásból fakadó hivatástudattal végezte, hogy méltón viselheti a „Németország tanítója” címet. Melanchthon munkássága igazából a követők eredményeiben mutatkozott meg, hiszen ők azok, akik már teljes figyelmükkel az iskolák felé fordulhattak, és ezáltal a reformáció népoktatási, művelődési törekvései itt mutatkoznak meg teljességükben.

Kálvin János (1509–1564)

Ernst Troeltsch vallástörténész szerint két olyan pont van, amikor a kereszténység lényegesen alakította a történelmet, az egyik Aquinói skolasztikus szintézise, a másik a kálvinizmus.

Kálvin életútjának tanulmányozása önmagában is érdekes, így Párizsban a tudatformálás időszaka, a Collegium de Montaigu-ban eltöltött időszak, ami akkoriban a via moderna irányzat legfőbb letéteményese. Párizsban egyébként Luther egyetemi körökben sokak érdeklődését felkelti, ennek ellenére 1521-ben a hivatalos körök eretneknek tekintik. Kálvin 1526–1528 körül távozik Párizsból Orleans-ba a francia jogászok kiemelt képzési helyére, illetve Bourges-ba megy, ahol tanulmányozza a humanisták műveit. Kálvin 1531-ben diplomázik Orleans egyetemén, visszamegy Párizsba és megjelenteti Seneca kommentárját. Kálvin útja a humanizmustól a reformációig külső és belső küzdelmekkel terhelt időszak, amely Genfben folytatódik (*McGrath, 1996*).

Kálvin pedagógiája az Isten iránti engedelmisségre szólít fel. Istent ahhoz a családapához hasonlítja, aki igazodik a közösség állapotához. Kisebбекnél még fontosak lehetnek a ceremóniák, de a felnőtteknél ezek nem hogy feleslegesek, de károsak is mert gyermeki állapotban akarják tartani a közösséget. Kálvin szerint Isten inkább orvos, mint bírós és a vétkezők esetén azt veszi tekintetbe, ami rájuk gyógyítóan hat. Kálvin úgy véli, az ellustult embereket nem mozgatják eléggé a parancsok, ezért hozzáadja az ígéreteket, amelyek kedvet kelthetnek a parancsok megtartásához. A nevelés alapformáiként a tanítást, a dicséretet, a büntetést, a példamutatást és a fegyelmezést tekinti. Az intézményes nevelésre a legmegfelelőbb élettér az egyházközség, és benne a család. A szülők önmagukat is kötelesek nevelni, ezért a tevékenységért a fő felelős az apa, aki gondoskodik házastársáról, gyermekeiről és teljes háza népéről. Az apa a család papja, aki elsődleges hordozója ennek a felelősségnek. A leányok nevelésében az egyszerűsége és a háziasságra helyezi a hangsúlyt. A gyermekekkel szemben alapkövetelmény a szülők tisztelete, az engedelmisség, a szerénység és a szorgalom minden tekintetben. A tanulást és a munkát úgy kell végezni, hogy ebben Isten szándékai nyilvánulnak meg és ennek megfelelően a tökéletességre kell törekedni.

A megszentelt munka ethosza a protestáns etika meghatározó része és ilyen tekintetben jelentős hatással volt az európai szellemi és gazdasági életre, aminek előzménye, megalapozója a családi és az iskolai nevelés.

Irodalom

- Asheim, I. (1961): *Glaube und Erziehung bei Luther*. Quell-Meyer, Heidelberg.
- Balassa Brunó (1929): *A történettanítás múltja hazánkban*. Dunántúl Egyetemi Nyomda, Pécs.
- Luther, M. (1957): *Pädagogische Schriften*. Besorgt von Henman Lorenczen, Padenborn.
- McGrath, Alister E (1996): *Kálvin*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Melanchton, Ph: (1834): *Corpus Reformationis*. Bretschneider, Halle-Cotta.
- Plöse, D. és Vogler, G. (1989, szerk.): *Buch der Reformation*. Union Verlag, Berlin.
- Reble, A. (1989): *Geschichte der Pädagogik*. Klett Verlag.
- Scholder, K. és Kleinman, D. (1983, szerk.): *Protestantische Profile. Lebensbilder aus für Jahrhunderten*. Athenum, Königstein.
- Szegő Katalin (1995, szerk.): *Reneszánsz gondolkodók*. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár.
- Weber, Max (2007): *Világvallások gazdasági etikája*. Gondolat kiadó, Budapest.

9. Comenius, Johannes Amos és a kisednevelés

A pedagógiai szakirodalom egyik klasszikus műve, mely az iskoláskor előtti neveléssel foglalkozik, a XVII. század kiváló személyiségének, az enciklopédikus műveltségű Johannes Amos Comeniusnak (1592–1670) a tollából származik, aki egész életét a nevelésnek szentelte.

Comenius a nevelést négy hatéves szakaszra osztotta, amely összesen 24 évet foglal magában. Az első hatéves időszak a kisedkor iskolája, amikor a nevelés a családban történik, ekkor a nevelés leginkább az anya feladata, ezért nevezi ezt a szakaszt *anyai iskolának*. A gyermekek nevelése 6-tól 12 éves korig az elemi iskolában történik, minden községben működik az *anyanyelven oktató elemi iskola*. A *latin iskolában* a 12–18 év közötti időszakban folytatódik a tehetségesebb tanulók nevelése, azokban a városokban, amelyek fenn tudnak tartani ilyen iskolát. Az utolsó szakasz – 18–24 év között – az *akadémia*, a nagyobb városokban működik, és főleg a vagyonos családok fiai számára tette lehetővé a tanulást. A tehetséges, de szegény fiatalok számára az egyházi stipendiumok és a „szolgadiák sors” kínált némi felemelkedési lehetőséget.

Comenius gondolkodásának vezérlő gondolata az egyetemes emberi bölcsesség – a pánszofia – eszménye. Ennek rendeli alá a tananyag elrendezését is, amit egyre bővülő koncentrikus körként képzel el. Ezzel magyarázható az a szokatlan gyakorlat, hogy már egészen kis gyermekek számára is oktatna optikát, mechanikát és más tudományokat. Ezeknek a tudományoknak az oktatása életének minden szakaszában gondolkodásának középpontjában van (Fayné Dombi, 2004). Ennek részletes kifejtése ezután következik.

A kisednevelésről szóló könyvét 1632-ben cseh nyelven írta, amelyet később több nyelven is kiadtak. A szerző 1633-ban németre, 1653-ban pedig latin nyelvre fordította művét. A mű latin címe „Schola infantiae” – magyar fordításban 1929-ben „A kisedkor iskolája” címen jelent meg. Az eredeti cseh szövegét csak 1856-ban találták meg Lesznóban, nyomtatásban 1858-ban jelent meg. A művet, mely fontos tanácsokkal látta el a szülőket, nevelőszülőket, dajkákat, nevelőket, a XIX. század második felétől felfokozott érdeklődés kísérte.

A pedagógiai irodalomban „A kisedkor iskolája” nemcsak az első mű, amely átfogó képet nyújt a kisgyermek neveléséről, hanem hosszú ideig ez volt az egyetlen is. A továbbiakban ebből a műből közlök részleteket.

E szerint a szülőkön kívül az idősebb testvérek is segíthetnek a nevelésben. A kisgyermek nevelése során fontos, hogy ismeretlen dolgokat játék formájában adunk a kezükbe – tanácsolja Comenius – így például

„lovacsákat, báránykákat villákat, fazekacsákat, asztalkákat, korsócskákat, tálacskákat és az ilyen gyermeki tárgyakat nemcsak a mulatság kedvéért vegyük meg a gyermeknek, azért mert jó, ha mindig foglalatoskodik valamivel, hanem azért is, mert abból haszna lehet.”

A gyermek környezetével kapcsolatos ismeretei első éveiben hiányosak, hallja ugyan kit, hogyan szólítanak polgármesternek, de ezt még nem tudatosítja, és nem is ajánlatos erre kényszeríteni. Azonban okos társalgásra már lehet őt szoktatni, megtudhatja, kitől függ, kikre kell ügyelnie, így tud majd később helyesen viselkedni szüleivel, rokonaival. Meg kell tanulnia, hogyha szólítják, körülnézzen, csöndben megálljon, és figyeljen arra, mit kívánnak tőle, ha kérdezik, szépen feleljen.

A gyermek számára a mesék fontosabbak a történelemnél, szívesebben is hallgatja őket, és segítségével az értelmi képessége is fejleszthető. A mesék szólhatnak vadállatokról, vagy más történetekről, lehetnek olyanok, amelyek a kisgyermeket foglalkoztatják és az erkölcsösségre tanítják. Meséket és történeteket nemcsak a szülők és a dajkák mondanak a gyermeknek, hanem a játszótársaik is, akikkel együtt töltik az idejüket. A hasonló korú gyermekek jobban megértik egymást, hasonló az érzés- és gondolatviláguk, még kevésbé ismerik a kényszert és a félelmet. Ehelyett őszinteség és egyforma szeretet uralkodik körülükben. A gyermek értelmét senki sem tudja jobban „élesíteni”, mint a másik gyermek, meg kell nekik engedni, hogy minden nap találkozassanak, és együtt játsszanak az utcán vagy máshol. Viszont a rossz társaságot kerülni kell, mert akkor nagyobb lenne a kár, mint a haszon. Ha az okos szülő észreveszi, hogy a szomszédságban ilyen rosszul nevelt gyermekek vannak, legyen résen idejében, és vigyázzon gyermekeire.

Comenius művében a tevékeny életre hívja fel a figyelmet, melynek része a munkára nevelés. Mivel a gyermek mindig tesz valamit, bizony nem szabad őt ebben gátolni. A hangyához hasonlítja a gyermeket:

„kússzon-másszon, vigyen, hordjon s rakosgasson ide-oda, de segítenünk is kell rajta, hogy ésszel tegyen mindent, és minden cselekvésből mintát kell neki adnunk, még ha gyermekes dolgokról van is szó; tehát ne szégyelljünk velük játszadozni”

A gyermek első példaképei a szülők, ezért a szülők figyelmébe ajánlja a közös munkát, a gyermeknek a valódi tárgyak helyett játékokat adjanak a kezébe, pl. tompa ólomkést, fafegyvereket, öreg használhatatlan könyveket. Az első évben a gyermek kinyitja szájacskáját, fejecskéjét egyenesen megtartja, a szemeit forgatja, egyet-mást a kezébe vesz, ül, áll, ezt nevezi Comenius testi munkának, melyet a gyermek természetes módon, minden nagyobb fáradtság nélkül tanul meg. A második és harmadik évben a gyermekek már valamivel jobban megértik a mechanikát. Megtanulják, s megértik a következőket: futni, ugrani, megfordulni, valamivel játszani, valamit meggyújtani, eloltani, vizet kiönteni, egyik helyről a másikra tenni, fölvenni, letenni, lebontani, felépíteni, összekötni, kikötözni, hajlítani, kiegyenesíteni, törni, vágni. A gyermeket tanítsuk még meg:

- tisztességtudásra előjáróival szemben, mindig figyeljen szavaira és tetteire;
- engedelmességre, hogy előjárói minden intésére készen legyen;
- igazmondásra: szoktassuk arra, hogy mindig igazat mondjon, soha ne hazudjon;
- tanulja meg mi az igazságosság, semmihez ne nyúljon, ami nem az ő tulajdona, és ne bántson meg másokat;
- szoktassuk szeretetre és jótevékenységre, hogy szívesen adjon és közöljön, ne legyen fősvény, irigy, sem zárkózott;
- nagyon jó, hogyha munkára szoktatjuk, mert így elkerülhetjük, hogy tétlen legyen;
- ami szintén fontos, hogy ne csak beszélni tudjon, de tanuljon meg hallgatni, pl. ima közben, vagy ha mások beszélnek;
- türelemre is tanítani kell a gyermeket, még zseni korában, amikor nincsenek még szenvedélyei;
- kora gyermekségétől szoktassuk arra, hogy készséggel, örömmel szolgálja az idősebbeket;

- ezt kövesse az udvariasság tanítása, kedves legyen a gyermek, köszönjön és mások köszönését viszonzozza, kezet nyújtson, és ha valamit adnak neki, megköszönje;
- tisztességes magaviseletre kell szoktatni, szerénységre és szelídségre.

A továbbiakban Comenius részletezi, hogy a világi életben mit kell a gyermeknek megtanulnia és megismernie. E szerint a természeti dolgokban az első hat évben a gyermek tudja megnevezni az elemeket, a földet, vizet, levegőt, tüzet, továbbá az esőt, havat, jeget, ólmot, vasat stb., és különbséget tudjon tenni néhány növény között, azaz megismerni a káposztát, a fát, a halat, a madarakat és az állatokat Végül a gyermek megtanulhatja végtagjainak nevét és az azokkal való mozgások megnevezését. A természettudományos ismeretek további elemei:

- A fénytanból elég, ha tudja mi a világos és sötét, meg tud különböztetni néhány színt: fehér, fekete stb.
- A csillagászat elemeit is megtanulhatja, ismerje a napot, a holdat, tudja mi a csillag.
- Földrajzból tudja, hogy faluban, városkában vagy városban, várban született-e, meg tudja különböztetni a szántóföldet, a mezőt, az erdőt, a folyót.
- A kronológiában kezdetben tudja mi az óra, a nap, az éjjel, a hét, mi a tél vagy a nyár.
- Történelemből elég, ha vissza tud gondolni két, három vagy négy évvel előbb történt bármilyen dologra.
- A gazdaságtanból kezdetben elég annyit tudni, hogy ki tartozik a családhoz, ki nem.
- A politikáról annyit tudjon, hogy a városban van polgármester, tanácsbeliek, és azt, hogy a polgárok néha-néha összegyűlnek a községházán.
- A gyermeknek hat év alatt meg kell tanulnia, hogy mi a kérdés és a felelet, tapasztalja meg, hogy illik mindig pontosan válaszolni a kérdésekre.
- Számtanból meglesz az alapja, ha tudja mennyi a kevés és a sok, ha húszig tud számolni, ha tudja, mi az elegendő és mi nem, ha tudja a 3 több mint a 2, és ha háromhoz hozzáadunk egyet akkor négyet kapunk.
- Mértanból elegendő ismerete lesz, ha megtanulja mi nagy vagy kicsi, hosszú vagy rövid, keskeny vagy széles, vastag vagy vékony, mi az arasz, a rőf, az öl.
- Zenéből pedig elég, ha néhány versikét könyv nélkül el tud énekelni.
- A kézművességből legalább ennyit tudjon: vágni, hántani, bekötni, kioldani, összerakni.
- Ami a beszédet illeti, azt a nyelv végzi. A nyelvet pedig a grammatika, retorika és a költészet formálja, csiszolja.
- A grammatika az első hat évben abból áll, hogy amit a gyermek megért, azt anyanyelvén világosan és érthetően fejezze ki.
- A retorika abból áll, hogy a gyermek néhány mozdulatot elsajátít, és néhány kifejezést, amit hall, megjegyez magának.
- A költészet kezdete az lesz, hogy néhány versikét vagy rímet könyv nélkül megtanul.

A továbbiakban meg kell állapítani, hogyan lehet előre haladni a tanításban, viszont kisgyermek számára még előírások nélkül adunk át ismereteket, mert az előírásokhoz nem tud minden szülő úgy alkalmazkodni, mint a tanító az iskolában. A kisgyermek értelmi képessége is különbözik, hiszen vannak gyermekek, akik már az első évben megértene egyet s mást, elkezdenek beszélni, mások pedig csak két-három év múlva.

Ezért Comenius szavaival élve, csak „általánosságban mutattunk rá arra, miképpen kell egy gyermeket az első hat évben irányítani s gyakoroltatni

1. az értelemben,
2. a munkában s a kézügyességben,
3. a nyelvben,
4. az erkölcsökben”.

Egy további fejezetben a gyermekek egészséges nevelésére hívja fel a figyelmet. Fontosnak tartja, hogy imádkozzunk, hogy egészséges testben egészséges lélek lakozzék. De nem elég az ima, munkával is erre kell törekedni, mert Isten megáldja az ilyen gyakorlatot. Mivel a gyermek születése után még tehetetlen, imádkozni sem tud, a szülő kötelessége, hogy akiket a világra hozott, egészségben megtartsa, Hogy a gyermek egészséges legyen, abban a legnagyobb szerepe az anyjának van, mert a gyermek csak úgy nevelhető, hogyha friss és egészséges, mert ha beteg, nehezebb vele boldogulni. Ezért a terhes anyáknak azt ajánlja, vigyázzanak, nehogy valamilyen módon megsértsék magzatukat. Ezért fontos:

- a mértékletes étkezés, fontos, hogy túlzott evéssel, ivással vagy helytelen böjttel, tisztálkodással, vérelesztéssel, átfázással meg ne semmisítsék vagy meg ne gyengítsék magzatukat;
- ügyeljenek, hogy veszélyesen el ne essenek, valaminek neki ne menjenek, vigyázatlan lépést ne tegyenek;
- a terhes anya érzelmeit tartsa kordában, ne ijedjen meg semmi váratlantól, semmi se dühítse fel túlságosan, ne legyenek gondjai és gyötrődései. Ha ezektől nem védi meg magát, gyermeke félős, haragos és szorongásos lesz, de holtan vagy idő előtt is megszülethetik,
- az édesanya ügyeljen arra, hogy a sok alvástól és tétlenségtől el ne bágyadjon, hanem munkája közben legyen tevékeny, mert amilyen ő maga, gyermeke is olyan természetű lesz.

A gyermeket születése után meg kell mosni, gyenge testét puha, meleg vánkosba bepólyázni. A szülőnek meleg táplálékról kell gondoskodnia, fontos lenne, hogy a gyermeket az anya maga táplálja. Helytelennek tartja, hogyha az anyákat elválasztják gyermeküktől, és idegen dajkákra bízzák, ez csak akkor engedhető meg, hogyha valamilyen komoly oknál fogva az anya maga nem tud gondoskodni gyermekéről. A tej után a gyermekeket más ételre kell szoktatni, főleg olyan étellel kell kezdeni, amelyik hasonlít a természetes táplálékra, tehát puha és könnyen emészthető legyen (a tejhez hasonló ételeket fel kell melegíteni). Védni kell a gyermekeket a forró és fűszeres ételektől, az orvosságoktól, melyek gátolhatják az emésztést, és megakadályozzák a természetes súlygyarapodást. Ha nem így gondozzák őket, akkor a gyerekek nem lesznek elég erősek és ellenállóképesek a betegséggel szemben. Az alkoholfogyasztás ellen is érvel, a gyermekek ne igyanak bort, mely mind az ifjaknak, mind az öregeknek ártalmas. Az egészséges életmód kialakításához fontos az elegendő alvás, a gyakori játék és mozgás biztosítása. Lelkiismeretesnek kell törődni a gyermekekkel, mert testük törekeny, csontjaik még fejletlenek. Ezért fontos hogyan vesszük őket a kezünkbe, hogyan emeljük fel, tesszük le, hogyan pólyázzuk és ringatjuk őket, hiszen megsérülhet látásuk, hallásuk, testük. Amikor a gyermekek már tudnak ülni, állni, futni, óvni kell őket a sérülésektől. Szerezzünk be nekik ekkor székeket, kocsikat, kezdve már a legkisebbekkel.

A gyermek számára egy bizonyos életmódot szoktatással tudunk kialakítani, úgy hogy mindent a maga idejében végzünk (lefekvés, felkelés, evés, ivás, öltözködés, játszás). Mindez hozzájárul az egészséghöz, jó alapot nyújt a később kialakuló rendszeretethez.

Az alábbi részlet is igazolja, hogy Comenius a kisgyermek neveléséről szóló útmutatójában olyan tanácsokkal szolgált, melyeket ma is időszerűnek mondhatunk:

„az első évben ringatással, énekléssel, játékkal, hordozgatással, tapsolással és mindenféle csörgő-zörgő eszközzel mulattassuk. Szóval jó, ha babusgatjuk, bohóságokat de mértékkel s óvatosan, a második, harmadik s negyedik évben, ha évdünk, játszunk, futkosunk, kergetőzünk a gyermekkel, ha zenét hallgatunk, vagy valami szépet nézünk vele. ...ha azt, mi a gyermeknek kedves s kellemes, nem vonjuk meg tőle, hanem oly szívet vidító mulatságot nyújtunk, ami szemének, fülének s más érzékeinek is kedves. Ez segíti elő a test s a lélek egészségét; csak a jó erkölcsöket ne sértse, mert az ilyesmit még a szeme s a füle elé sem szabad engednünk.”

A gyermeknek tehát mozgásra nagy szüksége van, ezért találták ki a ringatást, még mielőtt futni tudna, azután a hordozást, és a kocsiban tologatást, hiszen minél többet mozog, annál jobban alszik, emészt, nő, annál frissebb és elevenebb testben és lélekben. A gyermekre vigyázni kell, hogy ne érje baj, ezért örök, dajkák és kiseddónők vigyáznak rá, a szülő feladata, hogy gondoskodjon gyermeke boldogságáról, örömteli életéről.

Ezt követően Comenius figyelme arra irányul, hogy hogyan és mikor kell kezdeni a gyermek értelmi nevelését. Szerinte:

1. A kisgyermek még nem érti az evés, ivás, alvás fontosságát, csak a második s harmadik évben kezdik érteni, mi a papa, mama, kenyér, hús, víz, tűz, föld, mi a hideg, meleg, mi az ember, kiskutya, kiscica, és mi közte a különbség. Ekkor kell a nevelőknek megkezdeni az oktatást. A negyedik, ötödik és hatodik évben már előbbre haladhatunk velük a természeti dolgok felismerésében; pl. már megtudhatja mi a kő, homok, agyag, fa, ág, virág, felismerhetik a gyümölcsöket, a testrészeket és fontosságukat (a szemünkkel látunk, a fülünkkel hallunk, a lábunkkal járunk). Ezeket alkalmasszerűen lehet elmondani, majd újra el lehet mondani és kérdezgetni: Mi ez? Mire való ez?
2. A második és a harmadik év optikai gyakorlata abból áll, jó ha színes tárgyakat mutatunk a gyermekeknek, képeken mutatjuk meg a természet szépségeit, szép ruhákat, melyekben megnézheti magát. A tükörbe nézés tetszik a gyermeknek és a látást is élesíti. A negyedik és a következő években a gyermek optikai tudása azzal gyarapodhat, ha kivisszük a gyermeket a természetbe: kertekbe, mezőkre, szántóföldre, vízhez, hogy felviduljon a tekintete, hogyha látja a tavat, fákat, füvet, virágot. Amikor a gyermek örömmel figyeli a dolgokat, ekkor kell őt oktatni.
3. Csillagászatból legkésőbb a negyedik évben oktatjuk a gyermeket, amikor megtanulja mi a nap, a hold és a csillag. Ekkor már megérti, hogy a nap és a hold felkel és lenyugszik, és a hold csak néha ragyog teljes fényében, továbbá, hogy télen a nappalok rövidebbek, az éjszakák hosszabbak, nyáron pedig a nappalok hosszabbak.
4. A földrajzban azzal kezd, hogy a bölcsőjét vagy pihenőhelyét meg tudja különböztetni az anyja keblétől, a második évben már megismeri saját szobáját, azt a helyet ahol étkezik, sétálni szokott, hol van a fény és a meleg. A harmadik évben már ismeri a konyhát, kamrát, udvart, kertet, azokat a helyeket, amelyek a házban

és körülötte találhatók. A negyedik évben megtanul tájékozódni az utcán, piacon, szomszédoknál, unokatestvérénél, a nagyapánál. A hatodik évében „tudása megerősödik”, és megmutatja mi a falu, város, szántóföld, hegy, folyó.

5. Fontos, hogy a gyermek ismerje az egyes időpontokat, mikor van éjjel, nappal, reggel, este, dél, délután, hányszor kell naponta ennie, aludnia, imádkoznia (ez az első kronológia). Tanulja meg, hogy egy hétben hét nap van, és ezek hogyan következnek egymás után, és a hetedik nap a vasárnap az, amikor nem végzünk testi munkát.
6. A történelem akkor következik, amikor a „gyermek nyelve megered”, rövid kérdéseket tehetünk fel neki: Hol voltál tegnap? Mit adtak neked? Mit ígért a kereszta, ha majd iskolába jársz? Amit lát, vagy hall, azt már megjegyzi a gyermek.
7. Gazdaságtanból ismerje meg házbeli dolgokat – megtanulhatja, kit hívnak apának, anyának, dajkának, megismerheti a különféle használati tárgyakat. A harmadik évben megtanulja, hogy apának, anyának engedelmeskedjen. A negyedik és ötödik évében már megkezdheti a dolgait elrakni, megkülönböztetni az ünneplő és hétköznapi ruháit, valamint megtanulja, hogy a ruhára vigyázni kell. Ekkor már könnyen megérti mire való a láda, szekrény, kamra, pince, kulcs. A ház körüli dolgok megismerésében a szülőkön kívül az idősebb testvéreik is segíthetnek. Nagy segítség számukra, hogyha ismeretlen dolgokat játék formájában adunk a kezükbe, pl. „lovacskákat, báránykákat, villákat, fazekacskákat, asztalkákat, korsócskákat, tálacskákat, és az ilyen gyermeki tárgyakat nemcsak a multság kedvéért vegyük meg a gyermeknek, azért mert jó, ha mindig foglalkozkodik valamivel, hanem azért is, mert abból haszna lehet”.

A számtant talán csak a harmadik vagy negyedik évben kezdjük meg, mikor a gyermek először ötig, azután tízig kezd számolni, vagy legalább tisztán ejti ki az egyes számokat, bár eleinte nem is tudja, mit mond. Később már magától megtanulja, hogy a számolás mire való. Az ötödik és a hatodik évben pontosan megtanul húszig számolni és akkor már rögtön el kell találnia, hogy hét több mint az öt, tizenöt több mint tizenhárom, és tudnia kell, hogy mi a páros és mi a páratlan. A számolás terén az összeadás és kivonás már terhelne a gyermeket, ezért nem is ajánlja. Mértanból már a harmadik évben érteni fogja, mi a nagy és kicsi, rövid vagy hosszú, széles vagy keskeny. A negyedik évben fel tudja ismerni a kereket, a sort, a keresztet, és megtanulja a mértékek neveit: a tenyérnyi széleket, az araszt, a rőföt, az ölet, a mérleget, és maga is kezd már hosszúságot és súlyt mérni.

A zene az, ami az embernek a legtermészetesebb; mert alig születünk meg, „rögtön rázendítünk nótánkra” vallja Comenius, hiszen a kisgyermek minden baját csak így tudja jelezni. A sírás nagyon fontos, egészséges több okból is, pl. így tisztul és edződik a gyermek tüdeje. A következő évben a külső muzsika is kezdi őt érdekelni, éneklés, hegedülés, lantpengetés. Hasznos ebéd előtt és után együtt énekelni a gyerekekkel, és hangszeren is lehet kísérni. A negyedik évben már egyedül is énekelhetnek, a fiúk hangszeren is játszhatnak. Az ötödik évben a dajkák és a szülők kis dalokra taníthatják meg a gyermekeket, mert a rím és a dallam segít az emlékezőképesség fejlesztésében,

Fontos a helyes és értelmes beszéd gyakorlása is. Az ember és az állat közötti különbség az értelemben és a beszédben van, az embernek pedig mindkettőre egyformán szüksége van. Hogyan tegyük meg az első lépéseket? A grammatika első elemei Come-

nus szerint már az első félévben felismerhetők, amikor a következő hangokat, szótagokat kezdi kimondani: a, ei, i, ha ba, ta. A következő évben maguk a szülők tanítják meg gyermekeiket a könnyebb szavakra: mama, papa, mert az a természetes, hogy a könnyebbrel kezdjük. Amikor a gyermek már előbbre halad, helytelenül cselekszünk, hogyha szeretetből elnézzük, hogy az r-t ne világosan és tisztán ejtse, hanem l-t vagy j-t mondjon (uram – ujam). Helytelenül cselekszenek ezek a szülők, mert amikor a gyermekre több feladat hárul, már nehéz rendbe hozni, amit elrontottak.

„De vajon miért ne tehetné meg az anya, a leánytestvér vagy a dajka, hogy mulatságból vagy játékból pontosan és világosan mondogassa a gyermeknek az egyes betűket, s szavakat? Először rövid szavakat választhat, mint piros, pár, úr, vagy csak szótagokat és betűket, mint sz, zs, -ra, -re, stb. Ezek az első gyakorlatok az egyes gyermekeknek a harmadik évbe is belenyúlnak. A negyedik évben vigyázni kell arra, hogy a gyermek közelében levő személyek hogyan ejtik ki a szavakat, mert amilyen kiejtést hall a gyermek, olyant utánoz. Az ötödik és hatodik évben a gyermek nyelvi tudása gyarapodik, ezért tanítsuk meg őt, és ismételtessük vele a körülöttünk lévő tárgyak neveit, Sok kérdést tegyünk fel neki, ügyelve arra, hogy tisztán és világosan ejtsen ki minden szót. Még mielőtt a gyermek megtanulna beszélni, már elkezdődik a retorika tanulása, mégpedig külső taglejtésekkel is irányíthatjuk. Letesszük, mutatunk valamit, rámosolygunk, ezzel jelezzük, hogy neki is ránk kell néznie. Az első és második évben már megértheti mi a vidám és szomorú arc, mit jelent, hogyha ujjunkkal fenýítjük, kezünkkel magunkhoz hívjuk, vagy elküldjük. Könnyen megérti a gyermek, ez a retorikai cselekvésnek már az alapja lehet.”

Amikor a gyermek már kezdi érteni a szavakat, a költészetben és rímekben is örömet leli, ezért kell már a bölcsőnél dalokat énekelni. Ezeket annyira megkedveli a gyermek, hogy szép csendesen el is alszik. Ezek a dalok később is megmaradnak emlékezetükben. A negyedik, ötödik és hatodik évükben már versikéket is megtanulhatnak a gyermekek.

Comenius rendszere nem lenne teljes, ha nem írna az erényes és erkölcsös nevelésről. Fejtegetését azzal kezdi, hogy a kisgyermeket könnyebben nevelhetjük, mint idősebbeket, ennek helyes eszközei a következők:

1. az erények s jó erkölcsök terén állandó példaadás;
2. a korai és óvatos irányítás;
3. a mérsékelt fenýítés.

A gyermeknek szüksége van a jó példára, mert akkor is rászoktatható az utánzásra, hogyha nem parancsolja neki senki. Tehát hogyha gyermek van a családban, fontos az óvatosság, az igazmondás és az engedelmesség, hogy ezeket erényeket követhesse. Hogyha ezeket becsületesen végrehajtjuk, nem lesz szükség később kényszerítő fenýítékre. Mivel a felnőttek is gyakran rossz útra térnek, a fiatalok is ugyanazt cselekszik. Oktatásra akkor van szükség, hogyha a gyermek nem követi a jó példát, vagy mások példája szerint szeretne cselekedni, de nem tudja. Comenius úgy folytatja tovább, hogy

„Hébe-hóba a büntetést s a vesszőt is segítségül kell hívni, hogy a példa, az intelem annál biztosabban hasson.”

A fegyelmezésnek két fokozatát különbözteti meg, először szépen kell rászólni a gyermekre, hogy ne ijedjen meg, meg is szégyeníthetjük szavainkkal, hogy helytelen tettét abbahagyja, meg is fenyegethetjük. Hogyha a gyermek megjavul, egy kis idő múlva meg is dicsérhetjük, mert okos és kellő időben alkalmazott dorgálással és dicsérettel

sokat el lehet érni a gyermeknél. Hogyha ez nem használ, akkor következhet a büntetés második foka, a vesszőzés vagy kézzel ütés, hogy a gyermek a jövőben jobban vigyázzon. Comenius ebben a fejezetben szót emel egyes szülői kényeztetés ellen, vannak szülők, akik gyermekeiknek mindent megbocsátanak és sohasem alkalmaznak testi fenyítést. Ide tartoznak azok a szülők is, akik gyermekeiket nem akarják barátságtalan szavakkal megbántani, jobban félnek tőlük, mint ők maguk szüleiktől:

„Egy okos ember mondotta egyszer: Ha mindjárt angyal volna is a gyermek, akkor is szükség volna a vesszőre.”

A következőkben utasításokat ad arról, hogyan kell a gyermeket mértékletességre, a tisztaságra nevelni, hogyan tanúsítson tiszteletet az idősebbek iránt; hogyan kell a gyermeket gyakoroltatni az engedelmisségre, mert az engedelmisség sok szép erény szilárd alapjává válik. A gyermek tanuljon meg az igazságosságnak megfelelően cselekedni; legyen képes a szeretet és a jótekonyság gyakorlására; a tétlenség elleni küzdelemre. Meg kell megtanítani hallgatni, és arra is hogyan kell megfontoltan beszélni. Mielőtt valamit kérdez, vagy felel, gondolja meg, hogyan fogja gondolatait értelmesen elmondani. A türelem első próbáit is megtanulhatja a gyermek, ha nem kényeztetjük túlságosan. Vannak akaratos gyermekek, akik erőszakosak, kiabálnak, hogy megkaphassák, amit a fejükbe vesznek, de vannak haragos, bosszúvágyú gyermekek is, akik megbántják, megverik társaikat. Ezek nem természetes tulajdonságok, ezért a nevelőknek a gyermek lelkéből már gyökerében ki kell azokat onnan irtani. A gyermeket arra is rá kell vezetni, hogy szolgálatkész legyen, ha parancsolunk neki valamit, azonnal hagyja abba a játékot és ugorjon fel. Ha fiatal korában szoktatjuk rá, hogy szívesen szolgáljon szüleinek, akkor ez az erénye pompás ékessége lesz. Az udvariasságról annyit ír Comenius, hogy itt külön oktatásra nincs szükség, mert ez szinte a gyermekkel vele születik, de van olyan gyermek is, akit szoktatni kell, és ezt nem szabad elmulasztani. Kedves gyermek az, aki szüleihez és másokhoz is barátságos, szíves és nyájas tud lenni.

Comeniust foglalkoztatja az is, hogy meddig járassuk a gyermeket „anyaiskolába”. Azt nem tanácsolja, hogy a gyermek hatéves kora előtt részesüljön intézményes oktatásban, mert:

„I. ebben a zsenge korban a gyermek még sokkal több gondozásra szorul, mint amennyit a tanító, akinek egész sereg gyermekkel van dolga, reá fordítani tudna; 2. jobb, ha az agyvelő nyugszik, mielőtt nagy tevékenységét megkezdene. Az ötödik vagy hatodik évben a koponya még alig nő be, és csak akkor kezd szilárdra és ellenállóvá válni; éppen ezért be kell érünk avval, amit a gyermek otthoni gyakorlással magától könnyen és játszva felfog. 3. Aki azonban mégis másképpen óhajtana eljárni, az haszontalan dolgot művel; mert ha kicsi gyöngye palántát választunk ki oltás céljaira, akkor az gyöngén és lassan fog nőni; ha egy lovacskát nagyon korán akarnál befogni, az le fog gyöngülni; ha ellenben időt hagysz neki a növekedésre, akkor csak annál jobban fogja húzni a terhet, és a várakozással szenvedett veszteséget hamarosan bepótolja. 4. Nem sok a hatodik évig vagy a hetedik év kezdetéig várni a gyermekekkel, ha otthon nem mulasztjuk el ama szükséges ismeretek közlését, amelyekben a gyermeket az első évek folyamán gyakorolnunk kell. Ha tehát a gyermekeket otthon a fent jelzett módon gyakoroltatjuk a jó erkölcsökben, különösen az idősebbek iránt tartozó tiszteletadásban és engedelmisségben, valamint az értelemben, ennek vagy amannak a dolognak gyors elvégzésében, a beszédben és a szavak kiejtésében, akkor nem késő a gyermeket hatodik életévében nyilvános iskolába küldeni.”

Nem tanácsos azonban gyermeket tovább, mint hatéves korig otthon tartani, mert addig elsajátítja azt, amit már meg kellett tanulnia, és ha nem kerül sor a megfelelő gyakorlatok végzésére, haszontalan tétlenségre kárhoztatjuk és egészen elvadul, vagy semmittevés folytán mindenféle hiba rögződik meg benne. Comenius figyelmeztet arra is, hogy nem szabad túlságosan szigorúan venni a szabályt, hogy csak hatéves gyermeket küldhetünk iskolába, az ügyesebb gyermek félévvel előbb, a kevésbé ügyes később is megkezdheti a tanulást. Végül azt tanácsolja a szülőknek, hogyha a gyermekük okosabb vagy fejletlenebb forduljanak tanácsért a tanítóhoz.

Az iskolaérettség kritériumait Comenius a következőképpen definiálja:

„A jelek pedig, hogy egy gyermek eléggé megérett a közös iskolára, a következők:

1. tudja azt, amit az anyaiskolában tanulnia kell;
2. figyel a kérdéseinkre, és itt-ott okosan meg is felel;
3. mutatkozik-e nála ezenkívül valamilyen vágy a mélyebb tudás iránt.”

Comenius nem feledkezik meg arról sem, hogy tanácsokat adjon a szülőknek és gondozóknak, a gyermekek nyilvános iskolába való felkészítésére. A szülők ne küldjék megfontolás nélkül gyermeküket iskolába, a gyermek is gondolkozzon el rajta, mi vár rá. Helytelen, hogyha a szülők a tanítót ijesztő rémnek, az iskolát kínzóhelynek nevezik, és gyermekeiket mégis oda küldik. Helytelen, hogyha meggondolatlanul beszélnek a gyermek előtt a büntetésről, a tanítók szigorúságáról és arról, hogy többé már nem játszhatnak.

„Majd beadlak az iskolába, mondja némely apa, ott majd megjavulsz. Észre térítenek a vesszővel; ez a beszéd nem alkalmas arra, hogy a gyermek megjavuljon, inkább csak arra, hogy megijedjen, féljen és szüleivel, tanítóival szemben makacsabb legyen.”

A szülőknek, gyámoknak, gyermekgondozóknak úgy kell a közeledő iskoláról beszélni, ahogy a vásárról, a szeretetről. Mondogassák a gyermeknek, hogy az iskolában más fiúk és lányok közé kerül, ahol szépen fognak tanulgatni, egymással játszani. A szülőktől szép ruhát, kalapot, táblácskát, könyvecskéket kap, beszéljenek arról, milyen szép dolog iskolába járni, tanulni, és hogy ez nem is munka, hanem játék a könyvekkel és a tollakkal. Még jobban megszerettethetjük velük az iskolát, hogyha krétát adunk a kezébe, hogy irkáljon a táblára bármit, amit csak szeretne. Végül szeretetet kell ébresztetni a gyermekben tanítói iránt, dicsérik tudományát s bölcsességét, nyájasságát, jóságát, milyen hatalmas tudással rendelkezik, mégis kedves a gyermekekhez, aki néha a pajkos, makacs gyermekeket megbünteti, de a szorgalmas és jámbor tanulókat soha nem bünteti. A gyermek nyelvén kell mindezt elmondani, így lehet eloszlatni a félelmüket és ijedtségüket az iskolával szemben. Kérdezgetéssel is fel lehet ébresztetni az iskolához való kedvüket: „Fiacskám, szorgalmas leszel?” – ha igen, akkor a tanító is szeretni fog. Ilyen módon ébreszthetünk kedvet a gyermekben az iskolához, tanítóhoz, ha jó a természete, örömteli érzés lesz számára az iskolába lépés, s ezzel félig nyert ügyünk lesz, mert a gyermek tudása gyarapodni fog, és a szülőnek öröme telik majd benne.

Comenius számos művéből azért idéztük ezt az egyet részletesebben, mert a kora gyermekkori nevelés sok részletkérdéséről ismerhetjük meg a korabeli gondolkodást. Továbbá szempont volt az is, hogy a Didactica Magna-hoz vagy az Orbis Pictus-hoz képest sokkal ritkábban mutatják be Comeniusnak ezt az írását.

Felhasznált irodalom

Comenius Amos János (1929): *A kisedkor iskolája*. Kisednevelés Kiadó, Budapest.

Fayné Dombi, Alice (2004): Komenský a kníhtlač v Blatnom Potoku. *Studia Comeniana et historica* XXXIV. 71–72. sz., 321–322.

10. A felvilágosodás gyermekképe, Rousseau nevelési elképzelése

A nyugat-európai felvilágosodás gyermekképét Jean-Jacques Rousseau gyermeknevelésről alkotott elképzelése befolyásolta. Gyökeresen szakít az Augustinus általi gondolatvilággal, miszerint a gyermek eredendően bűnösen születik. Rousseau véleménye szerint a gyermek jóként születik a világra, csak a romlott társadalom hat rá károsan.

„Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotója kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” (Rousseau, 1978. 11. o.)

Öt fejezetből felépülő művének első két könyve szól a kisgyermeknevelésről. Az első két évet, születésétől két éves korig a testi nevelés időszakának szánja. Kettőtől tizenkét éves korig pedig az érzékszervek nevelésének. Rousseau szerint az apja és anyja nevelje a gyermeket, ha mégsem ők, akkor dajka és házitanító. A dajka kiválasztását részletesen megjeleníti.

„Olyan dajka kellene, akinek szíve éppoly egészséges, mint a teste. A mértéktelen szenvedélyek megronthatják tejét (...) Lehet, hogy a tej jó, s a dajka mégis rossz. A jó jellem éppoly lényeges, mint a jó vérmérséklet. Ha erkölcstelen nőt fogadunk fel, nem mondom, hogy a csecsemő elkapja tőle erkölcsöt, de állítom, hogy ő fog meglakolni értük. Mert hát nem tartozik-e vajon a tejjel együtt gondoskodással, mely buzgalmat, türelmet, szelídséget és tisztaságot kíván?” (közli Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 118. o.)

Olyan fiatalembert kíván házitanítónak, aki még mást nem nevelt, Emilt a bűnös várostól távol, vidéken neveli. Emil nem jár nyilvános iskolába és csak nevelőjének tartozik engedelmességgel. A második szakaszban a legfontosabb elem, hogy a gyermek megismerje saját belső világát és a külső természeti környezetet. Emilnek a könyvek helyett konkrét érzékszervi tapasztalatokban van része. Az ismeretek, tapasztalatok bázisát a szabadban tett séták és a nevelővel folytatott beszélgetések adják (Pukánszky, 2001). Ennek egyik legkiválóbb példája a Montmorency erdőben tett séta, ahol a nevelő a szókratészi bábáskodás módszerét alkalmazva lépésről-lépésre segíti Emilt a megoldás megtalálásában (Pukánszky, 2001).

„Tegyük fel, hogy növendékemmel a Nap pályáját és a tájékozódás módját tanulmányozom. Egyszerre csak félbeszakít, s azt kérdi mire való ez. Micsoda szép beszédet vágok ki most neki! Hányféle alkalom nyílik most, hogy kérdésére válaszolva oktathassam, főleg ha beszélgetésünknek tanúi is vannak! (...) Amikor aztán mindent elmondtam, ahogyan a tudálékos ember szokta kirakni poggyászát, növendékem egy kukkot sem ért meg az egészből. (...)

A Montmorencytól északra levő erdő fekvését figyeltük meg, amikor hirtelen félbeszakított neveletlen kérdésével: mire való ez? – Igaza van! – válaszoltam. (...)

Másnap reggel sétát ajánlok neki, ebéd előtt. Több sem kell neki. A gyermek mindig kész a futkosására, s az ő lábai jól bírják ezt. Fölmegyünk az erdőbe, bejárjuk a mezőket, eltévedünk, nem tudjuk, merre járunk. Amikor aztán arról van szó, hogy visszatérjünk, nem lelünk többé rá utunkra. Múlik az idő, jön a hőség. Megéhezünk, s elkezdünk sietni. Mindhiába bolyongunk erre is, amarra is, mindenütt csak fákba ütközünk, kőfejtőkbe, mezőkbe, de nem kapunk semmi felvilágosítást, aminek a segítségével visszatálnánk. Jól kiizzadtunk, kimerültünk, kiéhezünk (...)

Néhány percnyi hallgatás után aggódó hangon mondom neki: Kedves Emilem, hogy juthatunk ki innen?

Emil (verejtékezve és forró könnyeket ejtve): Fogalmam sincs róla! Fáradt vagyok, éhezem, szomjúhozom, nem bírom tovább!

Jean-Jacques: Azt hiszi talán, hogy én jobb állapotban vagyok, mint maga? (...)

Emil: Dél van, s ma még semmit sem ettem.

Jean-Jacques: Úgy is van. Dél van, s ma még semmit sem ettem.

Emil: Ó milyen éhes lehet Ön.

Jean-Jacques: A baj ott van, hogy ebédem nem fog ide utánam jönni. Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését?...

Emil: Igen ám, de tegnap szemünk előtt volt az erdő, innen azonban nem látjuk a várost

Jean-Jacques: Ez a bökkenő!...De hátha nincs is szükségünk arra, hogy láthassuk. Talán úgy is megtalálhatjuk a fekvését...

Emil: Ó, én jótevőm!

Jean-Jacques: Ugye, úgy mondtuk tegnap, hogy az erdő...

Emil: Északra van Montmorencytől.

Jean-Jacques: következőképpen tehát montmorencynak...

Emil: Az erdőtől délre kell lennie.

Jean-Jacques: Van egy módunk arra, hogy délben miként találjuk meg északot?

Emil: igen, az árnyék irányából.

Jean-Jacques: De a déli irányt?

Emil: Hát azt hogyan?

Jean-Jacques: A déli szemközt van északkal.

Emil: Való igaz. Tehát csak azt az irányt kell keresnünk, amelyik az árnyékkal ellentétes.

Lám erre van a dél, erre van a dél. Biztos, hogy Montmorency ezen az oldalon van.

Keressük ezen az oldalon!

Jean-Jacques: Lehet, hogy igaza van. Menjünk ezen az ösvényen, az erdőn keresztül.

Emil (tapsol és ujjong örömeiben): Nini! Látom Montmorencyt!"

(közli Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 132. o.)

Emilnek különféle problémahelyzeteket kell megoldania, amely által fejlődik a logikai gondolkodása, kreativitása. Alkalmazza a korábbi ismereteit, így a tudása nemcsak egy „lexikon” tudás, hanem konkrét élethelyzetekben is alkalmazható praktikus ismeret.

Rousseau a fegyelmezésben a természetes büntetés elvét követi.

„Összetöri a bútorokat, amelyeket használ? Ne siessetek újakat adni neki, hadd érezze, mily kényelmetlen a nélkülözés! Betöri szobája ablakait? Hadd fújjon rá a szél éjjel-nappal anélkül, hogy törődnetek a meghűlésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond! (...) Végre megcsináltatjátok az ablakokat, de még mindig nem szóltok semmit. Ismét betöri? Változtassatok a módszeren! Mondjátok neki nyersen, de ne haragosan: Az ablak az enyém, én vágattam be, azt akarom, hogy épen maradjon.” (közli Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003. 124. o.)

Rousseau pedagógiája fordulópontot jelentett a pedagógia elméletében és gyakorlatában annak ellenére, hogy élete és nevelési elvei között úgymond ellentmondásokkal találkozunk. Véleménye szerint az apának kell nevelnie a gyermekét, és nincs olyan indok, amely felmentené ez alól. Gyermekait lelencházba adta. Kifejezően szólt a

családi élet szépségeiről, de neki sohasem volt igazi otthona. Dicsóította az állampolgári eredményeket, de gyakran választotta a természet nyújtotta magányt (*Németh és Pukánszky, 1996*).

Rousseau hatására divat lett főúri körökben, hogy a rousseau-i elvek szerint neveljék gyermeküket (vö. *Dombi, 2002*). Nézetei megosztották a közvéleményt. A képzőművészetben egyre gyakrabban jelent meg annak a gyermeknek az ábrázolása, aki majd az ártatlanság szimbólumává lesz a festészetben és irodalomban.

A XIX. század végének és XX. század elejének reformpedagógiai mozgalmának képviselői közül szinte valamennyien kötődnek Rousseau pedagógiai elképzeléseihez.

Felhasznált irodalom

Dombi Alice (2002): A nevelés természet- és tapasztalathű átnézete. Adalékok Fáy András gyermekképéhez. In: (Fáy R. szerk.) *Pedagógiai célkitűzések a XIX. század pedagógiájában*. APC, Gyula.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Neveléstörténet szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (1996, szerk.): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> Letöltés ideje: 2014. október 12.

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

Rousseau, J.-J. (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Papyrusz Book Kiadó, Budapest.

11. Friedrich Fröbel és a kora gyermekkori nevelés

Fröbel (1782–1852) élete és kora

Friedrich Fröbel a német romantika jelentős alakja, munkásságában pedig Rousseau és Pestalozzi gondolatainak új életre keltője. A romantika a német felvilágosodás gondolkörének olyan jellegzetessége, amelynek írók, költők, filozófusok – úgy mint Novalis, Goethe, Schlegel, Herder és mások a vezéregyéniségei. E művészcsoporthoz „álma volt kétségtelenül az ember és az emberiség kiképződése saját belső erői révén, az érzéki természet harmonikus átszellemítése és a végtelen világ szabad élvezete a minden iránt fogékony Én révén” (*Blättner*, 1966. 165. o.). A romantika pedagógiai hozadéka jelenti 1. a nemzet, az állam emberalakító hatásáról való elmélyültebb tudást, 2. a vallás értékének újbóli felismerését, 3. a népköltészet magas kultúrába történő beemelését és 4. a klasszikus irodalmi művekben rejlő nevelési lehetőségek felismerését.

Fröbel – egy thüringiai lelkész fiaként – korán elveszti édesanyját. Igen fiatalon tanoncnak adják egy erdőszhez, amire később a romantika szellemében így emlékezik vissza: „A természet feltárta számomra sokkal messzebbre hatóan nagy, gazdag lelkületét úgy, hogy belőle nemsokára a legmagasabb rendű lény világított felém, melegített át, élt velem” (*Blättner*, 1966. 168. o.). Rousseau és Pestalozzi, de Goethe is a természettől akarta „ellesni” a nevelés titkát. Rousseau szerint az embernek igazodnia kell a természet rendjéhez, Pestalozzi az emberi szívben keresi a teremtő erőt, Goethe pedig azért fürkészi a természet törvényeit ásványban, növényben, állatban, hogy ezáltal tökéletesedjen önismerete és következtetéseket fogalmazzon meg az emberek nevelési lehetőségeire vonatkozóan.

Fröbel – ifjú emberként – sokfelé tájékozódik, hogy életcélját megtalálja, 1805-ben Frankfurt am Mainba kerül, azzal a céllal, hogy építész legyen. Itt megismerkedik Pestalozzi egyik hívével, Grunerral, akivel el is zárandokol Pestalozzi intézetébe. Az itteni élmények hatására megváltoztatja korábbi elképzeléseit és Gruner intézetében tanító lesz. „Végre megtaláltam életem elemét” (*Blättner*, 1966. 168. o.) írja, és hite szerint nevelni annyit tesz, mint a növendékekkel együtt élni. Ezt 1808 és 1810 között meg is valósítja, amikor is házitanítói tevékenységet vállal. 1813-ban belép egy Napóleon ellen küzdő szabadcsapatba, de egy évre rá 1814-ben már a berlini ásványtani múzeumban asszisztens, ahol a kozmikus fejlődés gondolata foglalkoztatja, és a kristályok szerkezetében is az emberiség fejlődésének tükrét látja (*Blättner*, 1966. 168. o.). 1816-ban nevelőintézetet alapít, 1826-ban megjelenteti propagandisztikus jellegű művét „Embernevelés” (*Menschenziehung*) címmel. 1829-ben Svájcban létesít nevelőintézeteket, de 1836-tól újra Németországban van, és négy évre rá „Általános német gyermekkert” elnevezéssel egyesületet alapít azzal a céllal, hogy kisgyermek nevelésére mintaintézetet hozzon létre. Az ezt követő 12 évben sokrétű szervezői, irodalmi és felvilágosító tevékenységet végez. 1851-ben szabadelvűséggel vádolják, és Poroszországban betiltják a „gyermekkertet”, rá egy évre Fröbel is elhunyt.

Fröbel pedagógiája

Fröbel szerint a szellem mint hajtóerő (Trieb) belülről hat kifelé, a természet pedig mint inger (Reiz) hat befelé. Ezek a törekvések a tevékenységben kapcsolódnak össze, „a belsőt külsőleg kifejezni, a gondolatnak alakot, a láthatatlannak alakot adni. Semmi más lehetősége nincs az embernek önmaga megismerésére, mint saját tevékenysége révén, nincs más lehetősége a maga képzésére, mint egyre finomabban és valódibb módon létrejövő képződmények révén” (*Blättner*, 1966. 170. o.).

Fröbel pedagógiájának kiindulópontja sajátos panteisztikus ihletésű metafizikája. Ennek lényege az, hogy Isten, a természet és az emberi világ ugyanaz, egységes belső tartalommal bír és minden életesemény ezen ősi egységbe – mint amilyen az Isten is – való visszatérésre törekszik. Fröbel szerint minden emberi és természeti folyamatban ezek a matematikai viszonyokkal kifejezhető lépések tükröződnek vissza. Ezért nevelési koncepciójának központi fogalma az életegyesítés (Lebenseinigung) gondolata, ami nem jelent mást, mint törekvését arra hogy harmóniát teremtsen az ember, a természet és az isteni szellem között. Fröbel ezt a harmóniát igyekszik megteremteni a gyermeki fejlődésben (*Retter*, 1979. 117–118. o.).

A kora gyermekkorral Fröbel különös figyelemmel foglalkozik, mivel a kisgyermek még rendelkezik az eredendő egység isteni teremtő erejével, amely a fejlődés következő szintjein már alábbhagy majd el is elapad. Fröbel a gyermeki létben ezen teremtő erő három megnyilvánulási formáját tapasztalja meg: ez a beszéd, a játék és gyermeki képzelet. A kora gyermekkori nevelés fontosságáról a következőképpen vélekedik Fröbel:

„Az ember elkövetkezendő élete mindaddig a percig, amíg utolsót nem lép a lába, ebből az időszakból meríti mint forrásból minden erejét, és hogy e jövő élete tiszta vagy zavaros, szelíd vagy viharos, csöndesen folyó vagy hullámokat verő, szorgos vagy henye, tevékeny vagy tétlen, tompán maga elé meredő vagy tisztán alkotó, tompán reábámuló vagy világos nézéssel megtekinthető, alkotó vagy romboló, egyetértést vagy viszályt, háborút vagy békét hozó lesz-e és hogy milyen lesz a jövőben viszonya atyjához s anyjához, családjához s testvéreihez, a polgári társadalomhoz s az emberekhez, a természethez s Istenhez, mindez a gyermek sajátos s természetes hajlamainak megfelelően attól az életmódtól fog függeni, amelyet e korban folytat ...” (*Fröbel*, 1928. 33–34. o.)

Fröbel a kisgyermek nevelésével kapcsolatban két intézetet tervezett: egy gyermekgondozást végző mintaintézetet és egy gyermekeket foglalkoztató játékkal fejlesztő intézetet. Ezen utóbbiból lett a gyermekkert (Kindergarten), magyarul az óvoda. Fröbel azt olvasta ki a természet megfigyeléséből, hogy a fejlődésnek megvan a maga sorrendje. Aki nem volt igazán gyermek, nem lehet fiú, aki nem volt ifjú, nem lehet valódi férfi. Többek között ezért olyan fontos a kisgyermekkori nevelés, mert „E vállalkozás célja az, hogy eltávolítson minden bizonytalant és ingadozót és hátrányosan hatót” (*Blättner*, 1966. 171. o.).

Egy példát is leír arról, hogy hogyan célszerű az óvodai nevelésben a bizonytalan és ösztönös törekvéseket magasabb szintre emelni:

„A gyermekek az óvodában kezdetben folytonosan rugdalóztak. Az óvónő a kedveskedő dalok közül a rugdolózó dalra tanította őket; ez harmóniát vitt az összeviasszaságba, és most már a gyermekek – a rendnek örvendezve – használták lábaikat. A gyermekekkel csak észrevétetni kell a jobbat; magasabbrendű természetük törekszik arra, és azt akarja folytatni.” (*Blättner*, 1966. 171. o.)

Az óvodából az iskolába való átmenet problémái is tudatosulnak Fröbelnél, szerinte „Az óvodai képzési fokozat még teljesen kizárja az elvont tiszta megismerést, ehhez csak a következő fokozat vezet el, a közvetítő iskola. A közvetítő iskola átmenet képez a reális tárgyi szemlélettől az absztrakt gondolati felfogáshoz.” (*Blättner*, 1966. 171. o.)

Fröbel játékelmélete és az „adományok”

A játéknak Fröbel kiemelt figyelmet tulajdonít, amely az ember önmagára találásának eszköze. Szerinte a nevelő mutasson aktivitást a játék szervezésében, de támogassa, bátorítsa a spontán gyermeki megnyilvánulásokat.

„A játszás, a játék a gyermekfejlődés, e kor emberfejlődésének első foka; mert a játék a belsőnek szabad ábrázolása, a belsőnek ábrázolása magának a belsőnek a szükséges-ségéből és szükségérzetéből, amit maga a játék szó is kifejez. A játék az ember legtisztább szellemi alkotása e fokon és egyúttal mintája s képe az egész emberi életnek a benső titkos természeti életnek az emberben s minden dologban; a játék éppen ezért örömet, szabadságot, megelégedést teremt és nyugalmat önmagában s önmagán kívül s békeséget a világgal. Minden jónak forrásai öbenne nyugosznak s öbelőle származnak; az a gyermek amelyik szívvel-lélekkel, maga-tevékenyen, csöndesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csöndesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni. Vajon a gyermeki életnek nem leggyönyörűbb jelensége-e a játszó gyermek?” (*Fröbel*, 1928. 33–34. o.)

Fröbel a gyermeki játékokat fejlesztő hatású adományoknak tekintette és ilyen szempont alapján hozta létre tipológiáját. További érdeme, hogy a szellemi alapok megteremtése mellett azon kevesek közé tartozik, akik a gyakorlatban is kifejlesztették a játékokat.

Az első adomány a *labda* mint a gyermek és a világ „életegységesítésének” eszköze. A gömb (azaz a labda) az az ideális forma, aminek elérésére egész életünkben törekszünk, de ez sohasem lesz tökéletes. Az ide-oda mozgó, gyapjúból készült színes labda, hol repdeső madárként, hol ugrándozó kiscicaként vagy éppen a földön húzott kocsi-ként jelenik meg a kisgyermek számára. Fröbel példákon keresztül érzékelteti a labda-játékban rejlő lehetőségeket:

„A zsinórra függesztett labda ide-oda mozog a gyermek kezében – pim-pam, pim-pam – tik-tak, tik-tak – ide-oda, ide-oda – mondja közben az édesanya. Már ez az egészen egyszerű hanggal kiegészített játék lehetővé teszi egyfajta változás megfigyelését. Látod gyermekem – ide-oda – mozog a labda!

Zsinórral szépen lassan felemeljük majd leengedjük a labdát: fel és le, fel és le!

Hosszabb zsinórral szépen lassan húzogatjuk a labdát: las-san, las-san!...

Rövidebb zsinórral viszont gyorsan: gyor-san, gyor-san! ...

A labdát pattogtathatjuk is egy lapos felületen – közben azt mondjuk – Labda gyere csak a gyermekhez! – Jön is a labda! – Fogjuk meg a labdát! – Leesett a labda! – Hozd ide a labdát! – Keresd meg a labdát!

Az édesanya vigye oda a gyermeket, ahol a labda fekszik, hogy a gyermek vehesse azt fel. Általában ügyelni kell arra a testi és a szellemi fejlesztés során, hogy ha a gyermek történetesen a földre dobja a labdát, akkor ő maga vegye azt fel. Amennyiben még túl kicsi ahhoz, hogy magától a labdáért menjen, akkor emeljük fel és vigyük oda. Mindenesetre fontos, hogy a tetteinek a következményeit már e legkorábbi időszaktól kezdve érezze, hogy tapasztalata arról, hogy a következmények hatását neki kell elviselni. e. Tehát arra

kell törekedni, hogy a gyermeki tapasztalatok rögzüljenek is a maguk összefüggés rendszerében a következményekkel együtt.” (Fröbel, 1963. 27. o.)

A második adomány: *a gömb és a kocka*. Ameddig a labda a maga formálhatóságával egyfajta kiindulópont a gyakorlásához, addig a gömb és a kocka az anyagi világ felé vezető utat nyitja meg. Mindkettő közös tulajdonsága, hogy súlya van, görgetése hangot ad. A guruló gömb labilitásával szemben, a kocka stabilabb, sarkos. A gömb és kocka között átmeneti forma a henger, amelyik labilis és sarkos elemekkel is bír.

A harmadik adomány: a tér minden irányában megosztott, a *kocka feldarabolásból keletkező 8 kisebb kocka*.

A negyedik adomány: a kiinduló forma kockája *8 egyforma hasábra* van osztva.

Az ötödik adomány: a kiinduló forma kockája *27 kisebb kockára* van osztva.

A hatodik adomány a negyedik további osztása.

A hetedik adomány az ötödik további osztása.

A nyolcadik pedig a hetedik további osztásából keletkezik.

Fröbel az „adományokat” négy sorba rendezi: 1. a labda a kiinduló forma, 2. a golyó, a kocka, a henger és a kúp, 3. a kockaformájú játékrészek, 4. a tégliformájú (hasáb)alakú játékok.

Az alábbi összegző jellegű táblázat a fröbeli életmű teljessége alapján szemlélteti a kora gyermekkori „adományok” rendszerét.

A) játékok az édesanyával, mondókák, dalok		
B) adományok		
Megosztási műveletek		Összekapcsolási műveletek
	<i>I. Játék különböző formákkal</i>	
	a) labda – 1. adomány	
	b) golyó és kocka, henger és kúp – 2. adomány	
	c) kristályformák fából – a 2. adomány kiegészítése	átformálni
	d) osztott formák	
szétszedni	1) osztott kockák – 4 formában – 3–6. adomány	felépíteni
	2) osztott golyó, henger és kúp forma (tervezett adomány)	
szétvágni	<i>II. Játék különböző felületekkel</i>	lerakni
	a) kirakós játékok	hajtogatni
	b) papírkockák	
szétrakni	<i>III. Sorbarakós játékok</i>	keresztezni
	a) fahasábok	fonni
	b) lapos forgács	kötni
	c) papírcsíkok	varrni
	d) megvonalmazott csíkok	rajzolni
gyűjteni	<i>IV. Játék pontokkal</i>	átadni
	a) átszúrt vonalak	fűzni
	b) kővecskék, gyümölcsök, egyedi dolgok, homok, gyöngy	
C) mozgásos játékok		
Játékudvarok létesítése		

1. táblázat: A fröbeli játékelmélet részletei (Hoffmann, 1967. 133. o. alapján)

A fröbeli játékadományok tehát egy olyan tanulási folyamat elemi anyagai, amelyben és amely által a gyermek világa fokozatosan mint tapasztalat strukturálódik. A fröbeli adományokat – a korábban leírtak alapján – nem is játékszernek, hanem fejlesztő eszköznek kell tekinteni (Tészábó, 2003. 21. o.). Fröbel munkássága több hullámban vált ismertté Magyarországon. Szabó Endre a gyöngymunkával egészítette ki. Az építőszekrény és különösen a kőépítőszekrény a középosztály gyermekszobáiban is megtalálható volt (Tészábó, 2003. 22–23. o.).

Felhasznált irodalom

- Blättner, Fritz (1966): *Geschichte der Pädagogik*. Quelle&Meyer, Heidelberg.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm műveiből (1928) Ford. Petrich Béla, Budapest.
- Fröbel, Friedrich (1963): *Fröbels Theorie des Spiels*. Blochmann, Weinheim.
- Hoffmann, Erika (1967): *Fröbels Beitrag zur Volkserziehung*.
- Retter, Hein (1979): *Spielmittel. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Tészábó Júlia (2003): *A gyermekjáték a 19–20. század fordulóján*. Pont Kiadó, Budapest.

12. A magyar óvodáztatás és óvóképzés történetének alakulása

Az óvoda intézményesülésének nemzetközi története

A magyar óvodáztatás történeti előzményei közé sorolhatóak az angol területen létrejövő dame schoolok, infant schoolok és a monitorrendszer szerint működő első intézmények. A dame schoolok a XVII. századi Angliában az ipari fejlődés következtében spontán módon jöttek létre, ahol a szegény sorban élő nők munkavállalásra kényszerültek. Egy-egy idősebb, pedagógiaiilag képzetlen nő 10–30 gyereknek tanított a saját lakásán olvasást, írást, számolást szerény heti tandíjért (*Vág*, 1969). A német származású Josef Wertheimer – aki később lelkes támogatója osztrák területen az infant schoolok alapításának – munkájában ezek az idősebb nők a „Schule der alte Mütterlein” néven szerepelnek⁸.

A monitormódszer meghonosítói között tartják számon Joseph Lancestert és Andrew Bellt a XVIII. században, akik kidolgozták a kölcsönös oktatás módszerét. Több száz gyermeket oktattak egy időben, egy teremben 10-es csoportok kialakításával, az egyes csoportok élére pedig idősebb tanulót állítottak. A legfontosabb cél az alapkészségek elsajátíttatása volt, írtak, olvastak, számoltak. A gyermek számára meg volt a lehetőség a tudás elsajátítására, de ez a rendszer feltétlen engedelmességet követelt (*Pukánszky*, 2005).

A XIX. század Angliájában jelentek meg az infant schoolok, az úgynevezett kisgyermekiskolák. Robert Owen New Lanark-i textilgyárban dolgozó munkások gyermekeinek hozta létre az elsőt 1816-ban. Az ún. Jellemalakítás intézetében a 2–6 év közötti gyermekek nevelésében a nevelési elvek között a jellemformálás és a rousseau-i elvek is helyet kaptak. Megjegyzendő azonban, hogy XIX. század elején még nem minden intézményben volt 6 év a felső korhatár. Ezekben az intézményekben gyakran lehetett találkozni 8–9 éves vagy akár 15 éves gyermekkel. A legfontosabb tevékenységek az alapkészség elsajátítása, a játék, torna, zene és a tánc. A fegyelmezésben a testi fenyítés nem kapott helyet. Míg az első filantróp kezdeményezéseknek nem voltak követői, addig a kisgyermekiskolák a New Lanark-i után sorra kezdtek megjelenni, először Anglia-szerte, majd Európa többi országában is, így a Habsburg Birodalom területén is. Ezeket az intézményeket egyesületek tartották fenn, például Angliában az Infant School Society. Ezekben az intézményekben a nevelők elsősorban férfiak, tanítók voltak, akik kezdetben autodidakta módon képezték magukat (*Vág*, 1993).

⁸ Az egyik első filantróp kezdeményezés volt Jean (Johann) Frédéric Oberlin ún. kötőiskolája, kötőszobája (franciául: poêle à tricoter, németül: Strick schule, Strickstube) a XVIII. század végén Elzászban, Ban de la Roche-ban (Steintalban). Itt 3–7 éves gyermekeket tanítottak francia nyelvre. A protestáns lelkész szerette volna, ha a gyerekek a helyi tájnyelv (patoá) mellett megtanulják a francia nyelvet is. Ehhez képeket készített a nevelőnők számára kétnyelvű felirattal, amellyel ők tanították a gyermekeket.

1820-ban Samuel Wilderspin⁹ vezetésével az infant school és a monitormódszer jellegzetességeit magába olvasztó kisgyermek-iskola nyílt meg Londonban, amelynek hatására Nyugat-Európában és közvetetten Magyarországon is megnyíltak az első óvodák. Wilderspin pedagógiájának középpontjában a gyermeki tevékenység, az elemi képzés, a monitormódszer és a puritán gyermekkép állt (Vág, 1969). Wilderspinnek az infant schoolról 1825-ben megjelenő munkáját¹⁰ 1826-ban Joseph Wertheimer¹¹ fordította németre, aki a szépirodalom mellett pedagógiai kérdések iránt is érdeklődött¹².

A XIX. század második felétől alakult ki, hogy az óvoda- és iskolajelleg egyre inkább különvált, amely később a korosztályok különválásához vezetett. A folyamatot támogatta, hogy több országban jogszabályban rendelték el a tankötelezettséget¹³, elterjedt a fröbeliánus módszer és a gyermekkertek, elkülönítették az óvoda és az elemi iskola funkcióját, illetve meghatározták, hogy az óvodákban nem szabad elemi ismereteket tanítani, mert az már az iskola feladata.

Az óvoda intézményesülésének története Magyarországon – Angyalkerttől az első törvényig

Az első magyar óvoda megalapítása Brunszvik Teréz nevéhez fűződik. Wilderspin munkáját az osztrák Wertheimer fordította németre, és így ismerkedett meg Brunszvik Teréz az angol infant schoolok rendszerével. A fordításból Thugut Heinrich bécsi festő szerzett a bécsi nyomdából egy példányt Brunszvik Teréznek. A festő 1825-ben települt át Budára, hogy Teleki Blankát, Teréz unokahúgát festésre tanítsa (Hornýák, 2004).

⁹ Samuel Wilderspin (1792–1866) a „modern iskoláztatás” atyjának is nevezik, bár elsődlegesen a kisgyermekneveléssel foglalkozott. Tevékenységének nemzetközi hatása lett, Anglia-szerte, Európában és Amerikában használták az ő modelljét.

¹⁰ *Infant education; or remarks on the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen month to seven years.* 1825.

¹¹ Joseph Wertheimer (1800–1887) Bécsben született osztrák filozófus és szerző. Nővére Angliában élt, így ismerkedett meg először Wertheimer az angol infant schoolokkal. Ezután utazásokat tett Németországba, Olaszországba, Franciaországba és Angliába. Ausztriában támogatta a kisdédóvók megnyitását, az elsőre 1830-ban került sor Bécsben.

¹² *Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder-Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitalfelder Klein-Kinder-Schule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems. Aus dem Englischen, nach der dritten, sehr vermehrten und verbesserten Auflage frei übertragen, und mit Anmerkungen und Zusätzen versehen, von Joseph Wertheimer.* Wien, 1826.

Magyarul: „A gyermekek korai neveléséről és az angol kisgyermekiskolákról, azaz megjegyzések a másfél-hét éves szegény kisgyermek nevelésének fontosságáról, mellékelve a spitalfeldsi kisgyermekiskola és az általa bevezetett nevelési rendszer leírását”. Angolból a harmadik, jelentősen bővített és javított kiadás után szabadon fordította, valamint jegyzetekkel és toldalékokkal ellátta: Joseph Wertheimer. Bécs, 1826.

¹³ Lásd magyar területen is az I. és II. Ratio Educationis rendelkezései, majd az 1868-as népoktatási törvény.

Wilderspin munkáját csak később, az 1830-as évek második felében Kossuth Lajos fordította le magyarra a német fordítás alapján (*Németh és Pukánszky*, 1996). Brunszvik gyűjtést szervezett az első óvoda megalapítására, a nyugati minta tanulmányozása után megnyitotta az első magyar óvodát Budán, a Mikó utcában 1828. május 27-én, Angyal-kert néven. Az óvoda felett Mária Dorottya, József nádor felesége vállalta a védnökséget.

„Budán a kisgyermekiskola Thugut lakásában megnyílt. Magyar és német nyelvű, az egészen magyar még nem jött létre. A szülők már 125 gyermeket jegyeztek elő, 42-t máris foglalkoztatunk. Főleg hivatalnok- és iparos gyerekek, valamint fiákeresek, fuvarosok és mosónők gyermekei, néhány egészen szegény közülük.” (idézi *Hornyák*, 1990)

Brunszvik Cziráky Antal országbíró is igyekezett megnyerni az ügynek, de vele nem járt sikerrel.

„Bensőséges tisztelettel látom és hajtok fejet e nemes buzgalom előtt, amellyel Ön az Angliában oly dicséretes eredménnyel bevezetett iskolát a kisgyermek számára nálunk is szívesen látná, de mielőtt ilyen nevelő iskolák alapításához foghatnánk, még sok mindennek meg kell történnie, ami jelenleg a mi drága hazánkban sajnos, csak vágy marad. Mindenekelőtt érettebb korú fiúknak és lányoknak kell célszerű iskoláról gondoskodnunk, mivel ezek is oly sok javításra szorulnak, és egyes helyeken szinte teljesen hiányoznak. Ezelőtt szükségünk van egy jól működő intézetre, ahol pedagógusokat, nevelőket és tanítónőket képeznek minden néposztály, a városi és vidéki fiatalság számára, azért, hogy azután magasabb szintre, az általános képzettség előkészítéséhez juttassuk őket. Itt csak fokozatosan és lépésről lépésre lehet haladni, e tekintetben úgy tűnik, minden ugrás inkább hátráltatja, veszélyezteti a jó ügyet és árt neki.” (*Cziráky Antal levele Terézhez*, 1827. november 4.)

Az 1820-as évek második felében még abban az időszakban járunk a magyar iskoláztatás történetében, amikor már kiadták az I. és II. Ratio Educationist, de még nincs általános tankötelezettség. Ez az 1868. 38. tc. kiadásával valósul meg, amely előírta, hogy a fiúknak és lányoknak 6–12 éves kor között kötelező az iskoláztatás. Ennek fényében érthető, hogy az állam vezetését és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumot leginkább az iskoláztatás ügyének rendezése foglalkoztatta, és nem az iskolás korú gyermeknél fiatalabb gyermekek intézményes nevelése. Mindazonáltal meg kell említeni, hogy az első kisgyermekiskola alapításával párhuzamosan Brunszvik egyesület alapításán is tevékenykedett. 1828-ban létre is jött a „Nemzeti egyesület a kisdetek koránti nevelésére nézve, gyám- és képző intézetek által” 125 taggal. Célul tűzte ki a kisgyermeknevelés ügyének felkarolását, további intézetek alapítását, fenntartását.

A magyar óvodatörténet kezdeti időszaka a reformkor első szakasza, amelynek egyik fontos kérdése a polgárosodás. Brunszvik felismeri, hogy az egyik legfontosabb feladat, hogy műveltséget kapjanak a középosztály alatti társadalmi csoportok. Azonban meg kell jegyezni, hogy az első óvodákban kevés volt az alsóbb társadalmi rétegekből származó gyermekek aránya, hiszen éppen azok ismerték fel az óvodáztatással járó lehetőségeket, akik a polgárosodásban érdekeltek voltak (*Podráczky*, 2007).

Brunszvik Teréz a Helytartótanács-hoz folyamodott az új intézmény engedélyezése ügyében. A Helytartótanács az intézményt magánjellegű kezdeményezésnek minősítette, és nem kapott az egész országra működési engedélyt, de nem is tiltotta az újabb intézmények felállítását.

A grófnő kisedővójában az első óvó egy magyar származású férfi, Weldy József, a segítője pedig a felesége, Steinacker Alojzia volt (*Hornyák*, 2004).

A rá következő években Budán, Pesten, Besztercebányán, Pozsonyban, Kolozsvárott, Sopronban, Szabadkán, Kassán, Gyomán és Szombathelyen is nyitottak óvodákat. Ekkor még a „kisedővó” kifejezést használták. Brunszvik a „kisedővó” és a „gyermekmenhely” elnevezést használta, ezzel is kifejezve azt, hogy a gyermeknek óvásra, védelemre van szüksége a meglévő társadalmi viszonyok közepette. Brunszvik intézete kisgyermekiskola volt elemi képzéssel, ahol Pestalozzi didaktikai elvei alapján, a beszéd- és értelemgyakorlatok szerint folyt az óvodai élet.

„A székek négy lába van, ülődeszkája és támlája. Tölgyfából készíti az asztalos és ülésre szolgál. Az ülés négyszögletes; vannak háromszögletű és kerek székek is. Színe sárgás. Nem minden székek van négy lába. Vannak háromlábúak is, mint amilyen a suszterszék. A lábak és az ülődeszka szükségesek, a támla nem. Vannak párnázott székek is, amelyeket rendszerint karosszékek mondunk. A szék magasabb, mint a zsámoly és alacsonyabb mint az asztal” (idézi *Németh és Pukánszky*, 1996)

Brunszvik Teréz írt az óvoda (kisgyermekiskola) tanítói számára: „A tanító csakis szent hivatására felkészülten léphet az iskolába. Egész magatartásának vidámságból, komolyságból és méltóságból kell összetevődnie: szeretettel teljes, megértő atya gyermekei között. Sohasem szabad elvesztenie nyugalma és szilárdságát. Cselekvésmódját, hangját átveszik a gyermekek: ahogy a tanító beszél és cselekszik, úgy fognak beszélni és cselekedni a monitorok is a nekik alárendeltekkel. Nem szabad – például – a kicsiket rángatni, megrázni és meglökni. A tanító viselkedésének finomnak, kifogástalannak és nemesnek kell lennie; csak így lehet gyermeket nevelni és képezni.” (idézi *Németh és Pukánszky*, 1996)

Az első falusi óvoda-iskolát a Tolna megyei Hídja pusztán nyitotta meg Bezerédj Amália a 3–9 éves gyermekek számára. Kislánya, Flóri a szegény gyermekekkel együtt járt ebbe az óvodába. Bezerédj Amália, kislányának, Flórinak írt, híressé vált művét (Flóri könyve), amely meséket, versikéket, gyermekdalokat tartalmaz, gyakran használták az óvodai nevelésben is.

„JÓ FELTÉTELEK:

*Először ha felkelek.
Hálát adok Istennek;
Szülőimet azonban
Megköszöntöm nyájasan.
És megmosdom azután,
A mint illik, szép tisztán
Mégfésülöm hajamat,
Csinosítom magamat!
Úgy örömet nézel rám,
Ha tiszta testem, ruhám.
Csak a ki felöltözött,
Jelenjen meg más előtt.
Felöltözve ha ettem
reggelit, s megköszöntem,
Oskolába kell mennem;
Én ezt örömet teszem.*

*Tanulok ott szívesen
S haza jövök csendesen;
Nem állok meg az utcán,
Nem nézek minden után;
Nem kiáltok s csevegek,
rossz gyermekkel nem megyek;
Mert rosztat tanulhatnék,
Én is aztán rossz lennék;
Otthon csendes s jó vagyok,
Anyámnak szót fogadok;
Soha sem veszekedem;
Testvérimet szeretem.
Ha szülőimmal nyugszunk,
Beszélem, mit tanultunk;
Szívükből ezek örülnek,
S engemet mind szeretnek.”*

(Bezerédj, 1872. 20–21.)

A Hidja-pusztai óvoda-iskolában a napirendben szerepelt az elemi ismeretek tanítása, ének, tánc, játék, testmozgás, fonás, szövés. A gyermekeknek volt saját kis földjük, amit művelhettek. Erkölcsei nevelésben is részesültek. A tanításhoz használtak falitáblákat, olvasótáblákat és kemény papírból készült betűket (Hornýák, 2004).

Az első intézmények még önállóan, adományokból működtek, miközben a népiskolák már tankerületi felügyelet alá tartoztak (Pukánszky, 2005). Még az első kisgyermekiskola megnyitása előtt találkozott Brunszvik Teréz Wertheimer egy angol ismerőseivel, bizonyos Edward Reed angol lelkésszel, aki lelkes híve volt az intézmények alapításának. Az angol lelkész azt tanácsolta a grófnőnek, hogy ne csak egy nemzeti, hanem egy országos szintű egyesületet hozzon létre, ezzel is jelezve az ügy fontosságát és kiterjedtségét. Hatására 1836-ban jött létre a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, amely társadalmi szinten vállalta az óvodák szervezését és fenntartását. Tagjai között találjuk 1838-ban Kossuth Lajost, Wesselényi Miklóst, Eötvös Józsefet és Trefort Ágostot is. Céljukként tűzték ki az új intézetek felállítását és az alkalmas nevelők képzését. A rendes tagok vállalták, hogy hat éven át minimum 6 Ft évi tagdíjat fizetnek (Podráczky, 2007). 1837-ben nyílt meg az első kisdédóvóképző Tolnán¹⁴. Igazgatója Wargha István¹⁵, akinek a könyve 1843-ban jelent meg „Terv a kisdédóvó-intézetek terjesztése iránt a két magyar hazában” címmel (Németh és Pukánszky, 2003).

1847-ig 89 kisdédóvó létesült. Az 1848 és 1867 közötti időszakot az óvodáztatás fejlődésének történetében a bizonytalanság időszakaként jelölik meg, az egyesület munkássága hanyatlik, nem tudtak előrelépni a kisdédóvás terén.

¹⁴ Az első magyar óvóképző alapítását és előzményeit monografikus igénnyel dokumentálja Kurucz Rózsa (Kurucz, 2002)..

¹⁵ Wargha István (1808-1876): iskoláit Szegeden és Pesten végezte. Kassán lett magánnevelő. 1837–1844-ig volt a tolnai óvóképző igazgatója. Kossuth Pesti Hírlapjánál dolgozott. Az Akadémia levelező tagja volt.

Az egyesület tagjai elhatározzák, hogy egy szervezetet hoznak létre az Országos Kisdedvédő Egyesülettel, így 1874-ben jött létre az Országos Kisdedóvó Egyesület, titkára az a P. Szathmáry Károly¹⁶ lett, aki részt vállalt az 1875-re kidolgozott törvénytervezet előkészítésében, javaslatai között szerepelt, hogy népiskolától független óvoda kell és kötelezővé kellene tenni az óvodaállítást. Az 1878-as kultuszminiszteri utasítás szabályozta az intézményi forma lehetséges típusait: kisdedóvó, állandó menedékhely, nyári menedékhely.

1870-től jelent meg az Alapnevelők és Szülők Lapja (későbbi Kisdednevelés), amely a pedagógiai nyilvánosságot biztosította az óvodaügy számára.

Míg az 1880-as évekig a kisdedóvók alapítványi, egyleti, társulati, magánintézményként működtek, addig a '80-as években megkezdődött a községi, felekezeti és állami óvodák számának növekedése (1890-ben 703 óvodából 67 állami, 188 községi, 45 alapítványi, 119 felekezeti, 200 egyleti és 84 magánintézmény.). Szükség is volt rá, mert 1880 és 1890 között megduplázódott az óvodába járó gyermekek száma, 29 782-ről 63 291-re nőtt. Az első állami kisdedóvó 1876-ban Lipótszentmiklóson jött létre (*Kelemen*, 2000).

Az óvodáztatást elsőként szabályozó, 1891. évi XV. törvény

Az első törvény az 1891. évi XV. törvény, amely elsőként szabályozta a 3–6 éves gyermekek óvodáztatását. A törvény nyolc fejezetben és 47 paragrafusban szabályozta a kisdedóvás feladatát, a kisdedóvó működési rendjét, felszereltségét, felügyeletét, a gyermekeket nevelők képzettségét, a kisdedóvó(nő) képző működését.

A törvény első fejezete szerint a kisdedóvás feladatai és céljai között szerepelt a 3–6 éves gyermekek gondozása, védelme és fejlesztése. A kisgyermeket rendre és tisztaságra kell nevelni és korukhoz mérten fejleszteni testileg és szellemileg. A nevelési feladatok között szerepelt az erkölcsi fejlesztés is. A törvény az óvoda falai közül kizárta a tanítást. A törvény rendelkezett arról, hogyha a szülő nem képes a gyermek állandó felügyeletét megoldani, akkor kisdedóvóba vagy menedékházba kell vinni. Ha nem teljesíti, akkor pénzbírságot helyezett kilátásba. Sérült gyermeket nem lehetett a kisdedóvóba vinni. A kisdedóvás céljára szolgáló intézményekként jelölte meg a kisdedóvót, az állandó és ideiglenes menedékházat. Felállítási és fenntartási jogot az állam, a községek, a hitfelekezetek, jogi személyek és magánszemélyek kaptak.

A törvény második fejezete a kisdedóvodák és menedékházak leírását és a kisdedóvónők és dajkák munkájának leírását tartalmazza. Részletesen tárgyalja az épület kialakításának kérdését:

- meg kell felelnie a tűzbiztonsági szempontoknak,
- tiszta, világos, szellőztetett egységekből álljon,
- minden gyermekre megfelelő téri nagyság jusson,
- a játékra befásított tér álljon rendelkezésre.

A kisdedóvónő vagy a dajka maximálisan 80 gyermekre vigyázhat egyszerre, 40 fő felett a kisdedóvónőnek egy dajka lesz a segítsége, a menedékházban tevékenykedő

¹⁶ Péterfalvi Szathmáry Károly (1830–1891): az Országos Kisdedóvó Egyesület titkára, miniszteri biztos.

dajkának pedig egy nőcseléd. A törvény elkülöníti a kisdédóvodák és állandó menedékházak, illetve az ideiglenes menedékházak nevelőinek, dajkáinak feladatát. A kisdédóvodákban és állandó menedékházakban a kisdédóvónők és dajkák feladatául megjelölte a gyermekek fohászszerű imára, értelmes beszédre és énekekre tanítását, koruknak megfelelő testmozgást és játékok, kézi munkát, valamint rendre, tisztaságra és illedelmes magaviseletre nevelését. A nyári menedékházak feladatául az időnyellegből adódóan az ápolást, a rendre, tisztaságra és illedelmes magaviseletre nevelést és a játékokat jelölte meg. Mind a kisdédóvodákban, mint a menedékházakban a törvény feladatul jelölte meg a nem magyar anyanyelvű gyermekek megismertetését a magyar nyelvvél.

A harmadik nagy fejezet a kisdédóvónők és a dajkák „képesítéséről” rendelkezik. Kisdédóvodába csak olyan kisdédóvónő nyert felvételt, aki oklevelet szerzett. Az állandó menedékházak dajkáitól a törvény egyrészt a magyar nyelv ismeretét, másrészt a királyi tanfelügyelő előtt tett sikeres vizsgát követelte meg.

A kisdédóvói és dajkai állást betöltő személyt csak abban az esetben távolítják el állásából, ha kötelességeinek nem tesz eleget, bűncselekményt vagy erkölcsi vétséget követ el. A kisdédóvónő és dajka fizetéséről a fenntartó rendelkezhetett, viszont mindegyik munkakör esetében megállapított egy minimumot állam, község, hitfelekezet vagy jogi személy általi fenntartottság esetén.

A negyedik fejezet a kisdédóvodák és menedékházak felállításáról és fenntartásáról rendelkezett.

„15. § Minden törvényhatósági joggal felruházott város, ugyszintén minden vármegyei székhelyül szolgáló község, tekintet nélkül egyenes állami adójának mennyiségére és minden község, melynek ugy maga a község, mint a 18. §-ban említett adókötelezettek által fizetett egyenes állami adója, együttesen évenként 15.000 frtot meghalad; tartozik saját erejénől kisdédóvodát, illetőleg kisdédóvodákat állítani és a törvény rendeletének megfelelően fentartani, ha a városban vagy községben óvoda nincs, vagy ha legalább 40 olyan gyermek van, kik a meglevő kisdédóvodákban már el nem helyezhetők, illetőleg a jelen törvény 9. §-a alapján nem helyezettnek el, és állandó felügyeletben és gondozásban nem részesülnek. (...)16. § A 18. §. szerint évi 10.000-15.000 frt egyenes állami adót fizető községek, melyekben legalább 40 gyermek van, kik állandó gondozásban nem részesülnek, állandó gyermek-menedékházak felállítására köteleztetnek; a 10.000 frtnál csekélyebb évi egyenes állami adóval terhelt községek pedig, melyekben legalább 15 állandó gondozásban nem részesülő gyermek van, ideiglenes (nyári) menedékházak állítására köteleztetnek.” (1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422> Letöltés ideje: 2014. október 22.)

A kisdédóvodák és gyermekmenedékházak felügyeletét a törvényi rendelkezés szerint öt tagból álló felügyelőbizottság látta el. A bizottság tagjait három évre választották, mindig tagja volt a városi tiszti főorvos, a községi vagy körorvos. Az orvos feladata volt kéthetenként egyszer vagy többször megnézni a kisdédóvodák és menedékházak higiénés, és a gyermekek egészségi állapotát. A felügyeleti szerv feladatai között szerepelt:

- a kisdédóvónő és dajka megválasztása,
- a bizottság egy tagjának hetenkénti egyszeri látogatása az intézménybe, amikor ellenőrzi a kisdédóvónő és dajka működését, a kisdédóvó és menedékház állapotát és felszereltségét,

- felügyeli, hogy a szülők elvigyék a gyermekeiket a kisdedóvóba és menedékházba,
- felügyeli az intézmény vagyonát.

(1891. évi XV. törvénycikk a kisdedóvásról. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422> Letöltés ideje: 2014. október 22.)

Podráczky Judit a XIX. századi óvodaügy alakulásáról szóló PhD-értekezésében részletesen elemzi az 1891. évi XV. törvényt és annak hatását. Meglátása szerint a törvényben megfogalmazott célok nyílt és rejtett célokra bonthatóak. A nyílt célok közé sorolta a óvást, gondozást, tárgyi környezet minőségét, az óvoda személyzetét, a felügyeleti szerv működési rendjét, az erkölcsi nevelés fontosságát, a korhoz mért szellemi fejlődés elősegítését, az óvodába járás kötelezettségét és a magyar nyelvbe mint államnyelvbe való bevezetést. A rejtett célok között jelenítette meg a nemzet létszámáért érzett aggodalmat, a világi jellegű intézményben való keresztény neveléssel a felekezeti megosztottság csökkentését és a nem magyar ajkúak magyarosítását (Podráczky, 2000; 2007).

A törvényi szabályozás hatására a kisdedóvók és gyermekmenhelyek száma 757-ről 1965-re nőtt, a községi 196-ról 1 181-re, az állami 70-ről 238-ra.

Óvodáztatás a századfordulón

A kisdedóvás a világháborúig egyenletesen fejlődött, 1912-re 2 850 intézményben 250 876 gyermeket gondoztak.

Ezt a folyamatot támogatták a XIX. század végén és a XX. század elején megjelenő pedagógiai reformmozgalmak is. A XIX. század végét és a XX. század elejét jellemezte a haladás, a fejlődés, a gyors iparosodás és az urbanizáció. A gazdaságban, iparban és ennek nyomán a társadalomban bekövetkezett változások különböző válaszokat indukáltak azokra a társadalmi folyamatokra, amelyek nyomán különböző társadalmi reformmozgalmak és pedagógiai mozgalmak jelentek meg a századfordulón.

A századforduló körüli kultúra- és ellenkultúra-mozgalmak retorikájának egyik alapeleme a gyermek, a gyermekkel való foglalkozás ideája és az ennek nyomán megjelenő pedagógiai gondolatok. A XX. század tudatos rendszeralakítása nyomán a korábbi ember és természet közötti egyensúly felbomlott, ezért bekövetkezett az ember önmagától való elidegenedése és jövőképként megjelent az emberiség degradálódásának veszélye. Az ennek ellentételezéseként megjelenő életreform és reformpedagógiai mozgalmak optimizmust sugalló evangéliumi megváltójaként – egyfajta sajátos érzelmi rásegítő, reményt adó jelenséggként – jelent meg a „szent” gyermek motívuma, mint „szekularizált Megváltó”.

A gyermekre a századfordulón a következő motívumok „hordozójaként” tekintettek: a gyermek a testi-lelki harmónia igényének megjelenítője, a gazdag individuális belső világ vágyának reprezentánsa, a közösségi dimenzió erejének megtapasztalója és a magasztos célra irányuló önmegvalósítás potenciális realizálója.

A gyermek vált a „jobb” – beteg társadalom metaforájával szembeni – világi jövő hordozójává, ezért megtörtént egyrészt a gyermek eszményiesítése, másrészt megfogalmazódott a megmentésére irányuló elmélet, amelyhez a praktikus életreformelemek is tartoznak (Skiera, 2005).

A praktikum oldaláról tekintve megállapítható, hogy az eszményiesítés adja meg azt a szellemi bázist, amely által a gyermeki szentség ideologikus szála összekapcsolódik az

életreform-mozgalmak „*Rettung*” motívumával, a gyermek megmentésének víziójával és gyakorlatával, ugyanis a valóságban a konkrét gyermek nem „szent”, hanem éppenséggel védelemre és megmentésre szoruló lény, amelynek egyik eszköze a megfelelő intézményes nevelés.

Az első magyar szociofotók között tartják számon a Tábori Kornél által a budapesti nyomortanyákról készített felvételeket. Ezek szemléletesen és kifejezően ábrázolják azokat a korabeli magyar viszonyokat, amelyek között a szegény rétegek és gyermekeik éltek, és rávilágít arra, miért jelent meg a gyermekek megmentésének elve erőteljesebben a nevelésügyi területén (Pirka, 2013).

Huszár Károly miniszterelnök megbízta Tábori Kornélt, hogy külföld számára készítsen képeket. Az *Egy halálraítélt ország borzalmaiból, razzia a budapesti nyomortanyákon c. kiadvány, szociofotó „album”*. A fotós a megbízás alapján a nyomorgók lakhelyeit fényképezte. A 16 fotódokumentumon a szociális nyomorúság köszön vissza. Albertini Béla fotótörténész véleménye alapján elmondható, hogy bár a képeket a politika rendelte meg és több beállított jelenetet ábrázol, viszont Tábori azokon a nyilvánvaló hitelességet teremt meg azzal, hogy a legtöbb esetben utca és házszám szerint is megadja a felvételek készítésének helyszínét, így azok kordokumentumnak is tekinthetők (Albertini, 2005). Huszár Károly 1911 márciusában szólalt fel a képviselőházban a lakásproblémák tárgyában, miután Budapest három bérpalotájában is megtekintették az akkori állapotokat.

„... megtekintettük Budapest három nagy bérpalotáját, annak minden egyes helyiségét és bizony szörnyűséges állapotokat találtunk. Egyes szobákban, amelyek egy-két ember számára sem elég nagyok, 18–20 embert találtunk, különböző családokhoz tartozókat, különböző házasfeleket, legényeket, leányokat a legnagyobb rendetlenségben.” (Az 1910–1915. évi képviselőházának naplója, 1910–1918. 53. o.)

Huszár Károly kéri a képviselőházat, hogy gondolják át a lakáskérdés megoldását, mert ezek az állapotok az egész társadalom egészségügyi körülményeire hatással vannak. A fotográfus Tábori Kornél 1908-ban megjelent művében így fejezi ki szavakban a véleményét:

„A nyomor nem ismer mást, mint kenyeret és az érte való küzdést. Ezrekre rúg azoknak a családoknak a száma, amelyekben a gyermek csak teher és ahol nem nagyon keresik, hová lett, ha egyszer eltűnt. Hagyják az utcára, nevelje azzá, amivé akarja, akár tolvajjá is. És nem nagyon kérdezik, firtatják, honnan szerez magának a gyermek kenyeret. A fő, hogy szerezzen és ne legyen a szülők terhére, sőt akárhányszor megkövetelik, hogy ő szerezzen a szülőknek is. (...) Az éhség miatt síró gyermek: ez a társadalom legnagyobb bűne.” (Tábori, 1908. 40–41. o.)

A *megmentés* motívuma implicit módon jelen van az intézményi fejlődés vonulatánál, az új típusú, modern óvodaépületek építésénél (Pirka, 2013).

Bírálat éri az óvodai felszereléseket, felnőtt embereknek való magas padokat, a sámliszerű kétlábú székeket, emeletes fiókos szekrényeket, munkaasztalokat (Kobányi, 1901).

Ismét megfogalmazódik az igény a szakmailag is képzett óvónők alkalmazására, mert a műveletlen cseléd már nem tölti be azt a szerepet, amely a testi, szellemi és erkölcsi neveléshez szükséges, bírálja a törvényt, mely még mindig nincs teljesen végrehajtva.

Már 1891-ben megfogalmazódott az óvodaépületre vonatkozó elképzelés. Álljon egy előszobából, akkora játszóteremből, hogy egy gyermekre 0,8 m² jusson, munkateremből, könyvtárszobából, mellékhelyiségekből. Sok óvodában piszkos falak, szennyes padlók, porlepte bútorok között nevelődtek a kisgyermek. Gyakori volt az egy teremmel ellátott óvoda, ahol 100–150 gyermeket is elhelyeztek. Gyakorlati feladatként fogalmazódott meg az óvoda tisztán tartása: napi többszöri szellőztetés, havonta egyszer felmosni a padlót vízzel, lúggal, szappannal. Nem szabad kőport használni, mert ha megszárad, akkor felszáll a levegőbe, belelegzik a gyermekek és a tüdejükre káros hatással lehet. Naponként minimum kétszer kell seperni, de nem szabad előtte felloccsolni a padlót, mert sár képződik, amely ha megszárad, akkor por lesz belőle. Helyette fűrészpport kell széthinteni, ami magába veszi a port. A falakat rendszeresen meszeltessék. A padokat, székeket, asztalokat seprés után nedves ruhával kell letörölni. A padlót, ajtót, ablakot hetente egyszer kell lemosni. A termekben és folyosón köpödényeket szükséges elhelyezni, nem szabad a padlóra köpni. Az árnyékszékek tisztán tartásáról külön rendelkeztek. Az óvodák kör- és községi orvos felügyelete alá tartoznak, aki köteles kéthetenként mindig megtekinteni az óvodák higiéniai állapotát, és a tanfelügyelőségnek jelentést tenni. (*Kisdednevelés*, 1901) Gyakran felmerül az igény, mi szerint „Több óvodát és nagyobb számú nevelő-személyzetet kérünk.” (*Barna*, 1904. 59. o.)

A kisdednevelő helyisége is ebben az épületben legyen, amely áll: előszoba, konyha, két padlózott szoba, éléskamra, pince, padlás és mellékhelyiségek. A nőcseléd egy szoba-konyhás lakást kapjon. Az udvar legyen tágas és fával betelepített. Ha napközi otthon is van, akkor az óvónő kapjon: egy szoba-konyhás lakást.

A XX. század elején még mindig arról tudósítanak, hogy olyan épületekben vannak a kisdednevelő intézetek, amely korábban kocsmá, istálló volt, és nem lehet a bűzt, nedvességet eltüntetni, amely károsan hat a gyermekek és nevelőik egészségére. A terem szellőztetése még mindig nem megoldható (*Pirka*, 2013).

„Két világháború között”

1919-ben még mindig arról tudósítanak, hogy szükségesnek érzik, hogy minden községnek legyen kisdedóvója. Megfogalmazódik az életreform-mozgalom egyik alapmotívuma, amelyet Németh András 2005-ös tanulmányában is említ, miszerint a gyermek a jövő letéteményese (*Németh*, 2005).

„Ha van az általános szavazás, akkor legyen az általános kisdednevelés is. Ne csak a jelen működő társadalmát nézzük, hanem tekintsünk a jövőbe, melynek alapja a gyermek.” (*Szabolovszky*, 1919. 12. o.)

Az I. világháború után a gazdasági és területváltozások miatt az óvodák száma körülbelül az egyharmadára, a gyermekek száma az egynegyedére esett vissza.

A modern óvoda építésének kérdései az 1920-as és '30-as években továbbra is foglalkoztatták a közvéleményt. A „norma” szerinti épületnek a következő követelményeknek kell megfelelnie: az egészségügyi és tűzvédelmi szempontoknak maradéktalanul érvényesülni kell, az épületnek tágasnak, világosnak, a gyermekek létszámához mértén tágasnak kell lennie (*Végh*, 1919).

Továbbá két köbméter levegőt kell számítani gyerekenként, és egy óvónőre maximum 25 gyereket lehet bízni, és az óvónő mellé egy dajkát és egy takarítót kell alkalmazni (*Kováts*, 1919). Gondoskodni kell portalan padlóról, jól szellőztethető helyiségekről, a

falak egy méter magasan fával történő beburkolásáról, a falusi óvodák higiénikus újraképzéséről, fürdőszoba létesítéséről azért, hogy minimum hetente egyszer meg lehessen fürdetni a kisgyermeket, az udvarok befásításáról, fedett helyiség felállításáról és több játék beszerzéséről (*Licsmann*, 1919). A légzőszervek ugyanis jelentősen károsodhatnak a játék közben felkeveredő portól, ami tüdőbajt okozhat, a kisgyermek ruháját tisztán kell tartani, a gyerekeknek nem szabad közös poharat használni, nehogy elkapják egymástól a fertőzéseket. Az azbeszt padló különösen veszélyes, mert egyrészt ősztől tavaszig nagyon hideg, másrészt, ha nem itatják át laza felületét 2–3 naponként olajjal, akkor a legkisebb mozgás alatt is porzik (*Málik*, 1919).

Fontos gyakorlati szempontként javasolták a sokszori szellőztetést, a padló lúgos vízzel történő felmosását, a friss ivóvíz biztosítását, több üvegpohár használatát, illetve a homokban játszást, mert (akkoriban úgy vélték) abban minden mikroba elpusztul (*Bogdán*, 1927).

Az óvodákban a gyermekek közötti fertőzést úgy kerülték el, hogy mindenkinek meghatározták, hogy melyik ágyon aludhat, melyik takaróval, és párnával takarózhat. A higiénia megtartása érdekében kicserélték a vízhatlan, erős vászonhuzattal ellátott ágyakat nádágyakra.

A fővárosi kisdedóvók száma 1933-ban 88 volt, a gondozott gyermekek száma 9500, élmezőnyben részesült 5000 gyermek. A cikk írója a fejlődés ellenére, még mindig kevésnek találja az intézmények számát, ugyanis kb. 16000 gyermek részesült gondozásban, és kb. 36000 óvóköteles gyermek élt akkor a fővárosban, vagyis 200 intézményre lett volna szükség (*Kisdednevelés*, 1933).

A Csobánc utcai óvoda gyermekotthonnal együtt épült 1933-ban, és 150 gyermek befogadására volt képes. A higiéniai szempontokat figyelembe véve épült: nagyméretű, nagy fénybocsátó ablakok, linóleum padló, központi melegvíz-fűtés, friss meszelés történt. Ebédlő, hálóterem, mosdószoba, minden gyermek számára külön törülköző pohárral és fogkefével, és fürdő is tartozott hozzá. Az udvar 500 m² alapterületű, a homok keretben található, füvesített és kavicsos játszótér állt rendelkezésre, illetve rossz idő esetére egy 60 m² fedett, kör alakú játszószín (*Stelly és Kovács*, 1934).

A kisdednevelés ügyében az egészségügy fontossága az 1920-as évek második felében, és a 1930-as években kap nagyobb hangsúlyt, a fő elv szerint az a nemzet marad fenn hosszú ideig, amelyik egészséges (*Pirka*, 2013).

Az egészségügy szempontjából teret nyert a prevenció, a védekezés. Felsorolja azokat a problémákat is, amelyek többször megjelennek: zsúfolt terem, fojtott, rossz levegő, beteg gyerekek, rossz szellőztetés, por. Érdekes, hogy mindez az óvodaügyben csak a 1920-as évek végén került elő az orvosok által fontosnak tartott dologként, miközben már az 1891-es törvény rendelkezik arról, hogy a kisdedóvók és menedékházak felügyeleti szervében az egyik tag állandó jelleggel az orvos, akinek feladata az intézmények higiénijának és a benne lévő személyek egészségének folyamatos monitorozása.

Mire kell figyelni az óvodában: gyakori szellőztetés, a padló lúgos vízzel felmosása, friss ivóvíz, több üvegpohár, homokban játszani, abban minden mikroba elpusztul, ruházat tisztán tartása, figyelni a gyermeknél a száj, kezek, körmök, hajzat tisztaságát (*Bogdán*, 1927).

1938-ban az óvodáskorú gyermekek 23,6%-a járt óvodába. Az 1936. évi XXXIII. törvény a kisdedóvról a kisdedóvák felügyeletét és igazgatását a VKM-től a Belügyminisztériumhoz rendelte és az óvodák szociálpolitikai funkcióját helyezte előtérbe, az 1891-es törvény számos rendelkezését ugyanakkor – így pl. a feladatokra, illetve az

óvodaállításra és -fenntartásra vonatkozó szabályozást – érintetlenül hagyta (Podráczky, 2002). *(1936. évi XXXIII. törvénycikk a kiseddóvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk némely rendelkezéseinek módosításáról)*

A hazai óvodaügy alakulása a II. világháború után

A II. világháború után az óvodákat a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá vonták. Az 1953-as törvény egyértelműen kinyilvánította, hogy az óvoda feladata a „szocialista pedagógiai célkitűzések” szerinti nevelés és az általános iskolai tanulmányokra való felkészítés.

1. § (1) A kiseddóvás feladata az óvodáskorú gyermekeknek (5. §) a szocialista pedagógia célkitűzései szerint történő nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kiseddóvással meg kell alapozni a gyermek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberkévé váló nevelését.

(2) Ezt a feladatot az alábbi intézmények látják el:

a) napköziotthonos óvodák;

b) óvodák;

c) napköziotthonok;

d) időszakos napköziotthonos óvodák;

e) nyári napköziotthonok;

f) gyermekotthonok.

2. § (1) Óvodáskorú gyermekek nevelésére szolgáló intézményt (a továbbiakban: óvoda) csak a helyi tanácsok, az állami hivatalok és intézmények, üzemek, és vállalatok, állami gazdaságok, termelőszövetkezetek, valamint társadalmi szervezetek létesíthetnek és tarthatnak fenn. (...)

5. § (1) Óvodába a harmadik életévet elért, testileg és szellemileg egészséges gyermek vehető fel. A gyermek óvodai nevelésben a hatodik évének betöltését követő szeptember hó 1. napjáig részesülhet. Az a gyermek, aki testi, vagy szellemi fogyatkozása miatt az egészséges gyermekekkel együtt eredményesen nem gondozható és nevelhető, gyógypedagógiai intézményben helyezhető el. (...)

8. § (1) Az óvodák a közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt állnak.

(2) Az óvodáknak a nevelő munkával kapcsolatos működési szabályait a közoktatásügyi miniszter állapítja meg. Működésük egyéb szabályait a közoktatásügyi miniszter az óvodát fenntartó szervek felett felügyeletet gyakorló miniszterekkel és a Minisztertanácsnak közvetlenül alárendelt szervek vezetőivel egyetértésben határozza meg.

(1953. évi III. törvény a kiseddóvásról. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391> Letöltés ideje: 2014. október 22.)

Az óvodai nevelés egészét átfogó tartalmi szabályozásra először 1957-ben került sor. Ekkor jelent meg a Nevelőmunka az óvodában Útmutatás óvónők számára c. dokumentum, amely a szakmán belül „kézikönyv”-ként vált közzismertté. A kézikönyv az első részletes, az óvodai nevelés-oktatás tartalmát teljes egészében szabályozó dokumentum. Szerkezeti

felépítése hasonló az iskolai tantervekéhez, meghatározza pl. az egyes foglalkozások anyagait, tartalmát és felépítését, valamint a korcsoportonkénti követelményeket. A program értelmezésében az óvoda „népköztársaságunk anya- és gyermekvédelmi rendszerének egyik láncszeme, köznevelési rendszerének legalsó fokú intézménye. Célja, hogy a szocializmust építő társadalom és a szocialista pedagógia követelményeinek megfelelő gondozást és nevelést nyújtson 3–6 éves korú gyermekek számára.” A célmeghatározás jól tükrözi, hogy az állami szintre emelt ideológia áthatja a dokumentumot (*Podráczky*, 2002. 248. o.).

Az ötvenes évek Magyarországon – ahogy Pukánszky Béla fogalmaz – „a politika benyomult az óvodába. A gyermek úgy jelent meg az új óvodai törvényben és a napi munkát meghatározó programokban, mint egy ideológiailag felkészült, politizáló kis felnőtt.” (*Pukánszky*, 2005. 712–713. o.) Az óvónőknek tervszerűen kellett foglalkozni olyan témákkal az óvodában a gyermekek „tanítása” során, mint újjáépítés, öt éves terv, munkaverseny, szövetkezetek.

Az 1971-ben megjelent új tartalmi szabályozót, Az óvodai nevelés programját méltán szokták a szakma mérföldkövéként emlegetni. Legnagyobb érdeme abban áll, hogy az addig felhalmozódott szakismereteket és a gyakorlati tapasztalatokat összegezte, rendszerbe foglalta, és azokat ötvözve jelenítette meg. Nem csak a nevelési felfogása miatt tekinthető ez a program a maga idejében rendkívül korszerűnek, hanem azért is, mert a kötelező előírások mellett javasolt útmutatások is találhatók benne (*Podráczky*, 2002. 249. o.). A „Mindenkinek ugyanannyit, ugyanúgy, ugyanazt” elv ellenére (*Villányiné*, 1998) ebben a programban a közösségi nevelés mellett már megjelenik az egyéni bánásmód elve, a differenciált pedagógiai tevékenység, a játéktevékenység előtérbe állítása, az óvodapedagógus személyének fontossága és az óvoda-iskola kapcsolatának erősítése.

Az óvoda fejlődéstörténetének szempontjából lényeges fejlemény az 1985. I. törvény, amely először illeszti az óvodát deklaráltan a nevelési-oktatási rendszerbe, azt nevelési intézményként jelöli meg, szabályozásáról pedig az általános rendelkezéseket követően önálló törvényi részben intézkedik. E törvény megszületésének idején már javában folytak az óvodai nevelés programjának átdolgozására irányuló munkálatok. Az 1989-ben napvilágot látott új nevelési program elődjének sok értékét megőrizte, ugyanakkor lényeges változásokat is hozott, melyek legmarkánsabban az óvodai élet nyitottságában és a kötöttségek oldásában érhetők tetten. Az utasításokat ajánlások, a „kell”-eket „lehet”-ek váltották fel. Ajánlások fogalmazódnak meg a mit-re vonatkozóan, a hogyan-t az új program ugyanúgy az óvodapedagógusra bízta, mint a tapasztalatszerzés formáinak a megválasztását. Az oktatás terminus eltűnik a programból, a tanulás új értelmezést nyer, a követelményszinteket pedig a fejlődés jellemzői váltják fel (*Podráczky*, 2002. 252. o.).

Változások az ezredfordulón

Az 1985-ös törvény mondta ki az autonómiát, majd a rendszerváltás után az 1993. évi LXXXIV. törvény szabályozta az óvoda funkcióit (*Kelemen*, 2000).

24. § (2) Az óvoda a gyermek hároméves korától ellátja – a gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló törvényben meghatározottak szerint – a gyermek napközbeni ellátásával összefüggő feladatokat is.

(3) A gyermek – ha e törvény másképp nem rendelkezik – abban az évben, amelyben az ötödik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától napi négy órát köteles óvodai nevelésben részt venni.

(1993. évi LXXXIV. törvény a közoktatásról. Forrás: <http://www.complex.hu/kzldat/t9800084.htm/t9800084.htm> Letöltés ideje: 2014. október 22.)

Az 1993-mas törvény lehetőséget biztosított arra, hogy a gyermeket felmentse az óvodai nevelés alól.

69. § (1) A gyermeket, kérelemre – ha családi körülményei, képességének kibontakoztatása, sajátos helyzete indokolja – az óvoda vezetője felmentheti az alól, hogy e törvény 24. §-ának (3) bekezdése alapján óvodai nevelésben vegyen részt.

Az 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramja egy az előzőekhez képest merőben új típusú tartalmi szabályozás, amely nem egy óvodapedagógiát kíván kötelezően és általánosan érvényre juttatni, hanem nevelési programok sokféleségének, a programok egymás mellett létezésének biztosít teret. Szabályozó szerepe és műfaja is jelentősen eltér a korábbi programoktól. Azt a keretet illetve azokat az általános elveket tartalmazza, amelyek a támpontokat jelentik minden hazai óvoda számára saját nevelési programjuk kialakításához. Az óvodai nevelés jó hagyományait megtartja, ugyanakkor tükrözi azokat a demokratikus, humánus értékeket, amelyek a társadalomban lezajlott változások nyomán kaptak létjogosultságot. Olyan dokumentum, amelyet pluralizmus, gyermekközpontúság, módszertani szabadság és szervezeti sokszínűség jellemez (Podráczky, 2002. 254. o.).

A kétszintű szabályozás Magyarországon az 1996-ban kiadott Óvodai nevelés országos alapprogramjával valósult meg. A központi szabályozó az Óvodai nevelés országos alapprogramja, amely meghatározza a magyar óvodákban folyó nevelőmunka alapelveit, az óvoda funkcióit, az óvodai nevelés célját, feladatrendszerét, az óvodai tevékenységformákat, az óvodai élet megszervezésének elveit és az óvodáskor végére várható fejlődési jellemzőket. A szabályozás helyi szintje az óvoda saját nevelési programjában testesül meg (Villányiné, 1998).

Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának módosítására 2009-ben és 2012-ben került sor.

Jelenleg Magyarországon az érvényben lévő alapprogram mellett az óvodai nevelést és az óvodák működését a 2012. évi EMMI rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve, a 2013-mas EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról, a 2013-mas EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálatokról, és a 2011-ben kiadott CXC. Nemzeti köznevelési törvény szabályozza. A törvény értelmében az óvodai nevelés a köznevelési rendszer része. A pedagógiai munka szakaszai közé sorolja az óvodai nevelést, amely a gyermek 3 éves korában kezdődik.

5. § (1) A köznevelési intézményekben folyó pedagógiai munka szakaszai a következők:

a) az óvodai nevelés szakasza, amely a gyermek hároméves korában kezdődik, és addig az időpontig tart, ameddig a gyermek a tankötelezettség teljesítését meg nem kezdi.

(2011. évi CXC. Nemzeti köznevelési törvény. Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Letöltés ideje: 2014. október 22.)

Az óvodapedagógusi professzionalizáció alakulása Magyarországon

A kisdédóvókban a kisgyermek nevelésével kezdetben tanítók foglalkoztak. Az első lépés az óvodapedagógusi professzionalizáció felé az 1837-ben Tolnában megnyíló kisdédóvóképző volt.

Gróf Festetics Leó, a Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület elnöke felajánlotta, hogy tolnai birtokán rendelkezésre bocsát akkora telket, amelyen az óvóképző és egy mintaóvoda elfér. A „példány intézetben” 60 gyermek számára volt hely, 2–6 éves kor között jártak ide. Szünnap nem volt, csak vasárnap és ünnepnapokon nem volt nyitva a mintaóvoda. Az óvóképzőbe egyesületi tag ajánlásával lehetett bekerülni, a bentlakók teljes ellátást és segélypénzt kaptak. Kezdetben csak férfiakat vettek fel, magyarul és németül kellett tudni, egy éves volt a képzés. A képző 1843-ban Pestre települt, ideiglenes jelleggel a Király utcába, majd 1844-ben Terézváros Valero utcájába. A leendő óvók számtant, alaktant, természetleírást, földleírást, történetet, gazdasági ismereteket és szépírást tanultak a gyakorlati képzés mellett. Ettől az évtől Ney Ferenc¹⁷ vette át a képző irányítását. 1876-ban került át új helyre az óvóképző, a Szegényház tere (mai Rózsák tere). Ettől az évtől kétévesre emelik a képzést, nevelést, módszertant, egészségtant, magyar történelmet, éneket, hegedűt, számtant, női kézimunkát tanítanak a növendékeknek (Végh, 1937).

Törvényileg 1891. évi XV. törvény VI. fejezete a kisdédnevelésről rendelkező részletesen a képesített nevelők képzéséről.

Magyarország első óvónőképzője Hódmezővásárhelyen 1892. december 4-én kezdte működését. Első igazgatója Peres Sándor volt, aki nagyon sokat tett a kisdédóvó szakma professzionalizálódásáért. A képzési időt Klebelsberg Kuno 1926-ban három, majd 1927-ben négy évre emelte. 1932 nyarán a képzőt bezárták (Dombi, 2013).

A kisdédóvóképzőben a férfiak és nők külön tanultak. Képzőt állíthatott fel állam, község, hitfelekezet, jogi személy és magánszemély egyaránt. A képzőbe történő felvétel kritériumai között szerepelt:

- az egészséges, ép testalkat
- a zenei hallás
- lányoknál 14, fiúknál 16 év, illetve

¹⁷ Ney Ferenc 1814-ben született kereskedő fiaként Pesten. A gimnáziumi és a líceumi tanulmányait Szombathelyen végezte, majd orvosnövendék lett Pesten és Bécsben. Pozsonyban jogot tanult, a pesti egyetemen pedig neveléstanból vizsgát tett. 1833-tól 1841-ig előkelő családoknál volt nevelő. 1844-től a Pestre került kisdédóvóképző képző igazgatója lett egészen 1862-ig. 1850–61-ig a Kisdédóvó-intézeteket Magyarországon terjesztő Egyesület pénztárnoka, e mellett többször az egyesület helyettes titkára is. 1848-ban a magyar nevelési társaságnak és az első egyetemes tanári gyűlésnek megválasztott elnöke. Számos egyesület és bizottság tagja. 1858-ban a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjának választotta. 1866-tól a budapesti, majd az országos tanáregylet elnöke volt. 1874-ben kapta a Ferencz József-rend lovagkeresztjét. 1887-ben az uralkodó magyar nemességre emelte pilisi előnévvel. Meghalt 1889-ben Budapesten (Szinyei, 1981).

- „a közép- vagy polgári és felsőbb leányiskolák negyedik osztályának, vagy a felső népiskolák második osztályának sikeres bevégzését igazoló iskolai bizonyítvány vagy a megfelelő tantárgyakból teendő felvételi vizsga” (1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422> Letöltés ideje: 2014. október 22.).

Két évig tartott a képzés, melynek tantárgyai között szerepelt a hit- és erkölctan, magyar nyelv és irodalom, neveléstan, egészségtan, magyar történelem, földrajz, mértan, rajz, ének, hegedű, női kézimunka, háziipar, testnevelés, a kisgyermekkel való bánásmód módszerei.

A törvény rendelkezett mintaóvoda felállításáról, ahol hospitálásokat szerveztek a képzők mellett felállított mintaóvodákban. A képzés végén a növendékeknek képesítő vizsgát kellett tenniük elméleti és gyakorlati ismeretekből. Majd 18 éves koruk betöltéséig egy tapasztalt óvónő mellett kellett gyakorolniuk a pedagógiai munkát, majd óvóképesítő oklevelet kaptak (Németh és Pukánszky, 1996).

Klebsberg 1926-ban rendeletben szabályozta, hogy az óvóképzés 4 évre emelkedjék, az első három év elmélet végén vizsgával, majd az utolsó év gyakorlat, a végén vizsga zárja (Végh, 1937).

Az 1953-as törvény a kisdédóvásról továbbra is megerősítette a korábbi rendelkezést és előírta az óvónői képesítést. Viszont az 1950-es években az óvodai hálózat fejlesztésének ügyén elég volt a középfokú képzettség az óvónői munka betöltéséhez.

7. § (1) Állandó jellegű óvodában óvónőként csak olyan személyeket lehet alkalmazni, akiknek óvónői képesítésük van. Az óvodai hálózat gyorsütemű fejlesztésének biztosítása érdekében kivételesen óvónői képesítéssel nem rendelkezők is alkalmazhatók óvónőként, azonban képesítésüket az alkalmazástól számított négy év alatt kötelesek megszerezni. A képesítés utólagos megszerzését a közoktatásügyi miniszter az óvónőképzés általános szabályaitól eltérően is szabályozhatja.

(2) Többtanerős óvoda vezetője csak olyan képesített óvónő lehet, aki legalább két évi óvónői gyakorlattal rendelkezik.

(3) Az óvónőknek munkájukban dajkák segédkeznek.

(1953. évi III. törvény a kisdédóvásról. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8391> Letöltés ideje: 2014. október 22.)

Egy évig pedagógiai gimnázium néven, először 4 majd 3 éves képesítéssel lehetett óvónőként elhelyezkedni.

3+1 éves középfokú képzést 1959-ben a két évfolyamos felsőfokú intézeti képzés váltotta fel. A képzésen Kecskeméten, Sopronban, Szarvason, 1981-től Hajdúböszörményben, a 80-as évek végétől Budapesten is részt lehetett venni. Az 1980-as évek második felétől az óvodapedagógusok három évfolyamos képzésben vehetnek részt Budapesten, Szarvason, Sopronban.

Napjainkban számos egyetem és főiskola hirdet felvételt három éves óvodapedagógusi képzésre.

Felhasznált irodalom

- Abertini Béla (2005): Az első magyar szociofotó „album”. *Budapesti Negyed*, **XIII.** 1–2. sz. 119–142.
- Az 1910–1915. évi képviselőházának naplója, 1910–1918. 53.
- Barna Pál (1904): Sok a gyermek, kevés az óvoda. *Kisdednevelés*, **XXXIII.** 3. sz. 57–59.
- Bogdán György (1927): Az óvodák egészségügyi kérdései. *Kisdednevelés*, **LII.** 11. sz. 333–336.
- Bezerédy Amália (1872): *Flóri könyve*. Franklin-Társulat, Budapest. 20–21.
- Czirák Antal levele Terézhez, 1827. nov. 4. In: OSZK-K levelestára.
- Dombi Alice (2013): Programadó nevelők a 19. században: Peres Sándor In: Kurucz Rózsa szerk. *Hidak és párhuzamok a 175 éves Közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében*. PTE Illyés Gyula Kar, Szekszárd.
- Hornyák Mária (1990): *Brunszvik Teréz 1828.jún.7-én kelt levele Joseph Heinrichnek* = „Törekedjete a szeretetre!” Emlékműsor Brunszvik Teréz halálának 125. évfordulóján. Martonvásár. 19.
- Hornyák Mária (2004): Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. *Neveléstörténet* 3–4. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=30&rid=1&id=118 Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Hornyák Mária (2005): Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. *Neveléstörténet* 1–2. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=31&rid=1&id=145 Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Hornyák Mária (2005): Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében. *Neveléstörténet* 3–4. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=32&rid=1&id=174 Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Kelemen Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében I–III. *Óvodai Nevelés* **4.** sz. 138–141., **5.** sz. 216–219., **6.** sz. 252–256.
- Kisdednevelés* (1901), **XXX.** 10. sz. 565–568.
- Kisdednevelés* (1933), **LXII.** 12. sz. 345–351.
- Kobány (1901): Az óvodai felszerelések és építkezések. *Kisdednevelés*, **XXX.** 1. sz. 25–29.
- Kováts Krisztina (1919): A kisdednevelés és óvónőképzés reformja. *Kisdednevelés*, **XLVIII.** 3. sz. 73–79.
- Kurucz Rózsa (2002): *Az első magyar óvóképző*. Babits Kiadó, Szekszárd.
- Licsmann Ilona (1919): Hozzászólások a kisdednevelés reformjához. *Kisdednevelés*, **XLVIII.** 3. sz. 82–86.
- Málik Béláné (1919): Egészség. *Kisdednevelés*, **XLVIII.** 5. sz. 123–126.
- Németh András (2005): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója: életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest, 69–98.

- Németh András és Pukánszky Béla (1996, szerk.): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Pirka Veronika (2013): *Az életreform-mozgalmak hatása a pedagógiai nyilvánosság alakulására az 1920-as, '30-as években Magyarországon*. PhD-értékezés.
- Podráczky Judit (2000): A társadalmi célok kifejeződése az 1891. évi kisdudóvási törvényben. In: *Pedagógusképzés*, Bp. ELTE-TÓFK 2000. 241–258.
- Podráczky Judit (2003): Az óvodai nevelés törvényi szabályozása a 19-20. században. In: *Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19-20. században*. Tudományos Konferencia, Tatabánya, 2002. okt. 11. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek 7. Tatabánya, 2003. 69–83.
- Podráczky Judit (2007): *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Pukánszky Béla (1996): Iskoláztatás és pedagógia a 19. században. In: Németh András és Pukánszky Béla (szerk.): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. Le-töltés helye: <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>, Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Pukánszky Béla (2005): A gyermekről alkotott kép változásai az óvoda történetében. *Educatio*, 4. sz. 703–715.
- Skiera, E. (2005): A civilizáció és gyógyulásának útja – Carpenter műve alapján kibontakozó nemzetközi dialógus a kultúrákritikáról és életreformról. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 48–63.
- Stelly Gizella és Kovács Ferenc (1934): Budapest székesfőváros legújabb gyermekotthona. *Kisdudnevelés*, **LXIII.** 4. sz. 118–126.
- Szobolovszky István (1919): A kisdudnevelés demokráciája. *Kisdudnevelés*, **XLVIII.** 5. sz. 10–12.
- Tábori Kornél és Szántó I. Béla (1908): *Nyomor és bűn a gyermekvilágban*. Thália könyvnyomda, Budapest.
- Vág Ottó (1969): *Az óvodai nevelés kialakulása*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Vág Ottó (1989): Az óvodapedagógiai képzés különböző szintjei a magyar neveléstörténetben. In: *Óvóképző és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXII. kötet*. Debrecen, 21–30.
- Vág Ottó (1993): *A kisgyermeknevelés története*. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, Miskolc.
- Végh József (1919): A kis gyermek nevelésének reformja. *Kisdudnevelés*, **XLVIII.** 1. sz. 45–48.
- Végh József (1937): *A budapesti. Kir. Állami Óvónőképző-Intézet százéves története*. Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda, Pécs.
- Villányiné Györgyné (1998): Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00019/1998-09-ta-Villanyi-Ovodai.html> Letöltés ideje: 2014. október 12.

Internetes források

1891. évi XV. törvény a kisdédnevelésről. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422> Letöltés ideje: 2014. október 12.
1936. évi XXIII. törvénycikk a kisdédóvásról szóló 1891. évi XV. törvény-cikk némely rendelkezéseinek módosításáról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8014> Letöltés ideje: 2014. október 12.
1953. évi III. törvény a kisdédóvásról <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6422>
2011. évi CXCV. Nemzeti köznevelési törvény http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Letöltés ideje: 2014. október 12.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. Rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Letöltés ideje: 2014. október 12.
- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelethez a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve Letöltés ideje: 2014. október 12.
- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelethez a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. Letöltés ideje: 2014. október 12.
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelethez a pedagógiai szakszolgálatokról Letöltés ideje: 2014. október 12.
- 255/2009. (XI. 20.) Kormányrendelettel módosított 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. Letöltés ideje: 2014. október 12.
1993. évi LXXXIX. törvény a közoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Szinnyei József (1981): Magyar írók élete és munkái. Magyar Könyvkiadók egyesülete, Budapest. <http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> Letöltés ideje: 2014. október 12.

13. Bölcsődétörténet

A Bölcsődék Napját minden évben április 21-én tartjuk hazánkban, annak tiszteletére, hogy 1852. április 21-én nyitotta meg kapuit a Pesti Első Bölcsődei Egylet által létrehozott első magyar bölcsőde.

Az első bölcsődét az ipari forradalom első hullámának végén, a XIX. század közepén hozták létre Európában. A gyári nagyipar kialakulásakor a növekvő munkaerő kereslet a férfiak mellett a nőkre is kiterjedt. A bölcsődék létesítésére a női munkaerőt foglalkoztató iparágak üzemeinél merült fel az igény.

Európában a bölcsőde alapításának gyakorlata Párizsból indult el, Francois Marbeau 1844. november 4-én nyitotta meg az első bölcsődét. „La Crèche”-nek nevezte el, a csecsemő Jézus „jászolbölcsőjéről”. A berendezése 12 bölcsőből, néhány székéből és egy feszületből állt. 2 hetes kortól 3 éves korig a párizsi munkások gyermekeinek adott otthont reggeltől estig. A nagy igény miatt az állam is pártfogolta a kezdeményezést, így gyorsan szaporodtak a bölcsődék. 1852-ben Párizsban 18, Franciaországban 400 bölcsődét tartottak számon (*Nemes Takách Erzsébet*, 2009).

Franciaország példáját követte Belgium, ahol egy Brüsszel melletti községben „Crèche – Ecole – gardienne” néven már 1846-ban felállítottak hasonló intézményt. Majd következett Anglia, Dánia, Olaszország és Németország is. A szomszédos Ausztriában, Bécsben alapították az első bölcsődét 1849-ben „Krippe” néven.

Az iparosodó Magyarországon kezdetben a szociálisan nehéz helyzetben lévő családok nőtagjai kényszerültek arra, hogy munkát keressenek.

A hazai bölcsőde lelke és motorja Majer István katolikus pap volt. Ő a magyar bölcsődeügy első szaktekintélye. Mecénások között találjuk Hildegard bajor főhercegnőt és Forrayné Brunszvik Júlia grófnőt (*Hornyák*, 2002). Az Első Pesti Bölcsődei Egylet szerepe igen jelentős volt, alapítói között szerepel dr. Tormay Károly főorvos is.

Az első magyar bölcsőde a Kalap utcai (Blechene Hutgasse) bérház földszintjén (ma Irányi utca, az V. kerületben), 3 utcai, 2 udvari szobából, konyhából, fapincéből és padlásból álló lakásban talált otthonra. A bölcsőde alapszabálya biztosította a gyermekek számára a napi háromszori étkezést, külön ágyat és edényt, fehérneműt, intézeti ruhát. A gyermekeket 14 napos kortól 2 éves korig fogadták.

Az akkori magyarországi helyzetről egy 1853-as jelentésből a következőket tudhatjuk:

„...kivált a szegény mesteremberek, gyári munkások és napszámosok kisdedeiket vagy egészségtelen lakaikban, sokszor földalatti, setét és bűzös pinczékben a kenyérkereset ideje alatt naphosszat elzárják, vagy munkahelyére magokkal czipelvén, a szegénykéket nap-, szél-, eső-, hideg-, zörgésnek egyaránt kieszik, s így magzataik már csecsemőkorukban, testben megromolva, vagy elnyomorodva, szép rendeltetésükre alkalmatlanokká, a társaságnak pedig gyakran terhére válnak”

„Mi a célja a bölcsődéknek?” – teszi fel a kérdést a Vasárnapi Újság egyik 1873-as cikke, amelyben a cikk írója a következő választ adja: „Nem régen egy vidéki lap (*Kecskemét*, 1873 október) a következő tragikus eseményt közölte: „A minap városunkban lakó N.N.-nek 3 fia esett a gondatlanság áldozatául. Ugyanis a szülők hazulról eltávozván, a gyermekeket, kik közül a legidősebb is csak 5 éves, a szobába zárták. Ezek

valószínűleg gyufával játszottak, minek következménye az ágynemű meggyulladása lőn, ami meg a gyermekek megfulladását okozta, kik a szoba egyik sarkában földhöz szorított szájjal, halva találtattak... Ilyenfajta dolgok nem tartoznak a ritkaságok közé. Hogy munkás szülők magára hagyott kis gyermeke bölcsőjében megfullad, vagy más baj éri, hogy szegény földműves emberek kicsije forró nyári napon a szabad ég alatt, hová magukkal vitték – napszúrást kap, vagy féreg mászik szájába, s belehal –, számtalanszor megesik népünknel (...) Ezen a bajon akarnak a bölcsődék segíteni.”

A Pesti Első Bölcsőde alapszabálya igen korszerű és haladó gondolatokat, szabályokat tartalmazott, kimondta: „Intézetünk feladata, józan és becsületes szülők csecsemőit – míg azok munkáikat végzik – ápolni, tartani és így családi jobblétüket előmozdítani.”

A bölcsődéket látogató gyermekek anyáinak foglalkozása többségében iparos, napszámosnő, kofa, mosónő és vasalónő, szolgáló, takarítónő, házmesterné, varrónő volt.

A XIX. században csak néhány bölcsőde működött a fővárosban, amelyeket közadakozásból tartottak fenn. 1851 augusztusában, a hírlapokban közzétett felhívásnak szép eredménye volt. Legnagyobb összeggel a városi községtanács jelentkezett, de rendszeres hozzájárulást vállalt Hildegárd főhercegnő, Forrayné Brunszvik Júlia (az első pesti óvodát alapító Brunszvik Teréz unokahúga), és Nádasdyné Forray Júlia, Brunszvik Júlia leánya. A további támogatók között szerepel Jedlik Ányos, a dinamóelv felfedezője, Morelli Ferenc karmester vagy Heckenast Gusztáv nyomdatulajdonos.

A Pesti Első Bölcsőde, melyet Forrainé Brunszvik Júlia elnökként 12 éven át irányított, az első esztendőben 38 gyereket vett fel és gondozott. Három év után a Kalap utcai intézmény a Kerepesi úton, a Beleznay-féle házban rendezkedett be. 1857 márciusában az Egylet fiókbölcsődét nyitott a „szürke nénéknek” a Terézvárosban. Három évvel később egyesítették a Kerepesi úti és a terézvárosi bölcsődét. 1866-ban az Egylet elhatározta, hogy önálló bölcsődeépületet építtet, amely 1868-ban készült el a VIII. kerületi Mária utcában, a mai bőrgyógyászati klinika helyén. Itt már 60 gyerek számára biztosítottak helyet. Az új alapszabály értelmében két éves kor helyett négy éves korig vették fel a gyerekeket.

Az alapszabály kimondta: „Szegény, lakáson kívül dolgozó szülők kisdedeit a 4. évig fölnevelni, s őket a nélkülözés, baj és betegségtől gondos felügyelettel és ápolással megóvni”.

Ebben az időben a nőknek már két héttel a szülés után munkába kellett állniuk, így már két hetes kortól gondoztak csecsemőket négy éves korig. Alapfeltétel volt a budapesti lakhely, az anya munkaviszonya és a család szegénysége. A bölcsődében a gyermekek teljes ellátást kaptak.

Új bölcsőde létesült 1877 januárjában a józsefvárosi Nagytemplom utcában. Ez az intézmény, melynek terveit Ybl Miklós készítette, ma is bölcsődéként funkcionál. Ebben az épületben, 2002 tavaszán nyílt meg a Bölcsődei Múzeum (Scheer, 1999).

A főváros rohamos fejlődése és terjeszkedése miatt szükségessé vált, hogy a budai oldalon is létesüljön bölcsőde. A főváros által ingyen adományozott telken, a Hadnagy utcában, a régi Tabánban, 1884 májusában nyitotta meg kapuit az első budai bölcsőde. A millennium idején működő bölcsődék már 200–250 kisgyermek gondozását látták el.

A XIX–XX. század fordulóján 242 gyermek, 1910-ben 324 gyermek ellátásáról tudósít a Pesti Első Bölcsődei egylet zárszámadása.

Az első világháborút követő növekvő csecsemőhalandóság és a csökkenő születésszám hatására alakult meg 1908-ban, társadalmi érdekvédelmi és segítő egyesületként az Országos Anya és Csecsemővédő Egyesület, ami országosan megszervezte a várandósok gondozását és a szakszerű csecsemőgondozást. 1915-ben Országos Stefánia Szövetséggé alakult át, ami állami támogatással országos szervezetté vált (Tigyi, 2011).

1930-ban Budapesten 8 bölcsőde működött, vidéken az alábbi települések rendelkeztek bölcsődei intézménnyel: Balassagyarmat, Budafok (ma Budapest), Debrecen, Győr, Kalocsa, Szentgotthárd, Szolnok, Újpest (ma Budapest).

1940-től az Országos Egészségvédelmi Törvény létrejöttével a Stefánia szövetség megszűnt, s a Zöldkeresztes Egészségvédelem országosan egységesen szervezte a feladatokat. 1949-ben anyaothonok, csecsemőthonok, anyavédelmi központok létesültek állami irányítással.

A II. világháborúig főleg egyleti és üzemi bölcsődék létesültek. A II. világháborút követően az ötvenes évek közepétől a nők tömeges munkába állásával vált a bölcsődék fejlesztésében az állami szerepvállalás feladattá. A bölcsődék létesítését először a 13.430/1948. számú Kormányrendelet írta elő. A dolgozó nők műszakbeosztásához igazították a bölcsődék nyitva tartását, az állandó férőhelyek számát folyamatosan emelték (Vokony, 2002).

A bölcsődék 1945–1970-ig tartó időszakában, a II. világháború utáni időszakban a nők tömeges munkába állása, valamint az anya- és gyermekvédelem fejlesztésének szükségessége miatt jutott fontos szerep a bölcsődének.

1954-ben jelenik meg először a Bölcsődék Működési Szabályzata, mely máig érvényes részeket is tartalmaz. A szabályzat előírja a gyermekek napirendjét, étkezésével és gondozásával kapcsolatos teendőket, valamint a dolgozók munkarendjét és kötelességeit. A bölcsődék nevelő tevékenysége jórészt egészségnevelés, és döntően két irányba hat: a gyermekekre és a szülőkre. E komplex feladatot csak megfelelő szakmai felkészültséggel, hivatástudattal, a gyermekek iránti okos szeretettel rendelkező gondozónő – egymás munkáját egyeztető, és segítő kollektívában – valósíthatja meg a gyermek rendszeres napirendjén belül. A bölcsőde a gyermekek gondozását és nevelését eredményesen csak a szülőkkal intenzív kapcsolatban végezheti. A bölcsőde és a család kapcsolatának szervezett formát, a szülők felvilágosításának lehetőséget biztosítottak a beszélgetések a gyermekek felvételekor, bölcsődébe történő beadáskor és hazavitelkor, az összevont- és korcsoportok szerint megtartott szülői értekezletek, a nyílt napok, a fogadónapok és a családlátogatások (Akócsi, 1954). Az 1960–1969-es időszakban már jellemző, hogy a mennyiségi fejlesztés mellett jelentkezik a minőségre való fejlesztés is.

Az 1970-es évektől napjainkig a szociális és a családsegítő funkció megőrzése mellett a család igényeihez való igazodás jellemezi a bölcsődék működését.

Ez a korszak a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének (BOMI) létrejöttétől számítható, amely a bölcsődei nevelés fejlődésének igen dinamikus időszaka. A szociális és a családsegítő funkció megőrzése és továbbfejlesztése, a család vezető szerepének helyreállítása, az együttnevelés szükségességének hangsúlyozása, a család igényeihez való differenciáltabb – de szakmailag alátámasztható – igazodás, a hazai és nemzetközi kutatások eredményeinek a gyermek érdekében történő hasznosítása, a családtámogató szolgáltatások megjelenése jellemzik ezt az időszakot. Új módszertani levelek, szakmai

koncepciók születtek, emelkedett a szakemberek képzettsége, valamint a bölcsődék bekerültek a nemzetközi szakmai vérkeringésbe. A napközbeni kisgyermekellátás különböző formái, szolgáltatásai az 1980-as évek közepétől jelentek meg a bölcsődei ellátás mellett, kiegészítve azt.

Összességében elmondható, hogy a kezdeti funkciók megőrzése mellett a bölcsődei gondozás-nevelés a gazdasági-társadalmi változásokat követve, de mindig gyermek centrikusan fejlődött, bár ez a fejlődés soha nem volt zökkenőmentes, hiszen a politikai és szakmai divatirányzatok gyakran kisebb „vadhajtásokat” is eredményeztek.

1985 óta azonban az intézmények és a férőhelyek száma folyamatosan csökkent. A mérséklődés főleg a rendszerváltozást követően erősödött fel, amelynek egyik kiváltó oka a gyermekszám visszaesése, a másik tényező a bölcsődét fenntartó önkormányzatok jövedelmi helyzetének romlása, illetve a vállalati szociális intézményrendszer összeomlása (KSH, 2008).

A bölcsőde egy költséges alapszolgáltatás, ezért a vállalatok és önkormányzatok, mint fenntartók, jövedelmi helyzetük romlása miatt már nem tudták fenntartani.

A 90-es években folytatódó bölcsődei férőhelyszám csökkenés mélypontja 2003-ban volt. 515 bölcsőde működött az országban. A működő intézmények száma 2004 óta folyamatosan nő, ám még mindig kevesebb van belőlük, mint 1990-ben. Az akkori 1003-mal szemben 2011-ben országosan 689 állandó bölcsődét tartottak nyilván 35450 férőhellyel, ami a bölcsődés korú gyermekek mintegy 9%-ának ellátására elegendő. 2011-ben a bölcsődei férőhelyek 42%-a Közép-magyarországi régióban, ezen belül 32,8%-a Budapesten volt. A legkevesebb férőhely az Észak-magyarországi régióban volt 6,2%.

Az 1997-ben életbe lépett gyermekvédelmi törvény, amely a gyermekjóléti alapellátás részévé tette a gyermekek napközbeni ellátását, melynek a szociális és családvédelmi ágazathoz tartozó intézményei, illetve szolgáltatásai a bölcsődék, a családi napközik, és a házi gyermekfelügyelet. A 2010-es évek óta emellett működik egységes óvoda-bölcsőde, családi gyermekfelügyelet, közös intézményként működő óvoda-bölcsőde, valamint Biztos Kezdet Gyerekház. A napközbeni ellátás koragyerekkori programja közül a Biztos Kezdet Gyerekház olyan innovatív modell, melynek kiemelt céljai között szerepel a hátrányokkal küzdő területeken élő gyerekek esélyeinek növelése, jól-létük biztosítása, a hátrányos helyzetű családok szegénységi ciklusának megtörése, a hátrányos helyzetű családokban élő gyerekek jövőbeni sikeres társadalmi és munkaerő-piaci integrációjának megalapozása (Langerné, 2012).

2008 óta a bölcsődében folyó nevelő-gondozó munka tartalmát „A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja” és a bölcsődei módszertani irányelvek, továbbá az egyes intézmények szakmai programjai határozzák meg (Szombathelyiné és mtsai, 2008). A kisgyermeknevelők a bölcsődei nevelési alapelvek szerint – nevelés és gondozás egységének az elve, egyéni bánásmód elve, állandóság elve, rendszeresség elve, fokozatosság elve, következetesség elve – végzik szakmai munkájukat. A bölcsődei nevelés-gondozás feladatai az egészséges testi fejlődés támogatása, az érzelmi fejlődés és szocializáció segítése, a megismerési folyamatok fejlődésének elősegítése (Lajtai, 2012). A bölcsődék szerepet vállalnak az esélyegyenlőség megteremtésében, a gyermekek hátrányainak leküzdésében, valamint az alapellátáson túli szolgáltatások feltételeinek megteremtésében.

Felhasznált irodalom

- Akócsi Ágnes (1954): *Nevelés a bölcsődében*, Egészségügyi Minisztérium, Budapest
- Ambrus Erzsébet (1968): Az első magyar bölcsőde és orvosai, *Orvosi Hetilap* **CIX.** 40. szám
- Hornýák Mária (2002): *A 150 éves alapított első hazai (pesti) bölcsőde és Forrayné Brunszvik Júlia grófnő*, Őrláng füzetek sorozat, Budapest
- KSH (2008): *Szociális védőháló a régiókban*
<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/orsz/szocvedohalo.pdf> letöltve: 2012. november
- Lajtai Zsoltné Kollár Mónika (2012): Paradigmaváltás a bölcsődei szakmai munkában. *A Kisgyermek*, V. 4–5. szám, 29–30.
- Langerné Victor Katalin (2012): *A hazai Biztos Kezdet program, mint a társadalmi felzárkózást szolgáló kulcsfontosságú szolgáltatás, szóbeli közlés*, http://www.eciconf-2012.hu/hu/eloadas/84/_a_hazai_biztos_kezdet_program_mint_a_tarsadalmi_felzarkozast_szolgalo_kulcsfontossagu_szolgaltatas.html letöltve: 2013. január 20.
- Nemes Takách Erzsébet (2009): *Az egészségi állapot alakulása a „kisgyermek-pedagógusi” hivatásban*. Szakdolgozat, Vác.
- Novák Lajos (1876): *A Pesti Első Bölcsőde Egyesület történetének, alapszabályainak és működésének rövid vázlata*. Budapest, 3. o.
- Scheer Ferencné (1999): *Bölcsődetörténet*. Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék
- Szombathelyiné dr. Nyitrai Ágnes, Korintus Mihályné dr. és Rózsa Judit (2008): *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet Gyermekjóléti és Gyermekvédelmi Főosztály, Budapest.
- Tigyi Zoltánné Pusztafalvi Henriette (2011): *Az egészségnevelés intézményesülésének folyamata hazánkban a dualizmus korától a második világháború végéig*, Doktori (PhD-értekezés), Pécs.
- Vokony Éva (2002): Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs* **2.** 50–54.

14. A magyar nőnevelés történetéhez – a XIX. századtól napjainkig

Kitekintés

A nemzetközi és hazai nőnevelés történetével Pukánszky Béla és Kéri Katalin neveléstörténész foglalkozik részletesen. A kitekintés a nemzetközi nőnevelés legfontosabb mozzanatait járja körül egyrészt a másodlagos irodalmak alapján, másrészt pedig bepillantást nyújt az elsődleges források által makró nézetből a gyermekszemléletbe, mikro nézetből pedig a lányok nevelésében. Ahogy Pukánszky Béla fogalmaz, a nők története mozaikszerű történetekből áll össze (Pukánszky, 2006). A következő táblázat az egyes történelmi korok nőnevelésére vonatkozó legfontosabb megállapításokat jeleníti meg Pukánszky Béla nőtörténelmi munkája nyomán¹⁸.

Történelmi időszak	Társadalmi megítélés	A nő feladata
Ókor	férfidominancia, női alávetettség, házassággal az apai hatalom alól a férj hatalma alá került (Mezopotámia)	gyermekszülés és -nevelés, családi gazdaság működtetése (görög), anyaság tisztelete
Középkor	keresztény szemlélet, leánynevelés ideálja: Szűz Mária; női alárendeltség, az első moralizáló vita	erényes élet, gyermekszülés és -nevelés
Női szerzetes-rendek	Nyugat-Európában a nők társadalmi szerepéről	„világi” női rendek karitatív tevékenysége, klauzúra alatt élő apácák számára a kolostori élet szabályainak betartása
Nemesi udvarház		az udvarház irányítása
Polgári család		
Humanizmus és reneszánsz	női alávetettség, ambivalencia	feleségi szerep
16. század		
Reformáció	ambivalencia Istentől eredően a férfival egyrangú, de a nő gyengébb, jelleme esendőbb	harmonikus családi élet, gyermekszülés, felértékelődik az édesanyai szerep
Orsolyiták		
Angol-kisasszonyok	különböző társadalmi rétegekből érkező lányok együttes nevelése	
17. század	női alávetettség, ambivalencia	feleségi szerep
18-19. század	ambivalencia	feleségi szerep, férjét boldoggá tegye (Rousseau) eszményi édesanyja (Pestalozzi)
20. század	egyrészt a „modern” nő, másrészt ambivalencia	„kenyérkereső” nő feleségszerep (a háziasszonyi teendőket magasabb minőségben ellátó nők)

¹⁸ Az egyes történelmi korszakokhoz tartozó forrástörédeket ld. később.

Történeti időszak	A nevelés jellemzői lányok számára	Iskoláztatás
Ókor	házas erények kifejlesztése (szövés, fonás, varrás), erkölcsfejlesztés testi nevelés (spártai)	nem jellemző
Középkor	házas erények kifejlesztése, jellemfejlesztés	nem intézményesült forma, Biblia olvasása, női szerzetesrendek kolostoraiban
Női szerzetesrendek	szerzetesnői erények kialakítása, szövés, fonás, varrás	klauzúra alatt élő apácák számára írás, olvasás
Nemesi udvarház	házas erények, praktikus ismeretek, betegápolás	írás, olvasás, gazdálkodási, pénzügyi ismeretek, ének, tánc
Polgári család		világi iskolákban elemi képzés (Flandria)
Humanizmus és reneszánsz	erkölcsi nevelés szigorú felügyelet mellett, nevelőt fogadni, lehet művelt, de nem tudós	Biblia, antik filozófusok és keresztény egyházatyák művei
16. század		
Reformáció	keresztény szellemű nevelés	városi evangélikus leányiskolák alapismeretek, Biblia
Orsolyiták	vallásos, közösségi nevelés	elemi iskoláiban alpműveltség, felsőbb leányiskoláiban matematika, latin nyelv
Angol-kisasszonyok		4 évfolyamos iskola, tantárgyak: latin!, kézimunka, háztartástan, zsoltár-ének, orgonajáték, képzőművészet
17. század		magánnevelés, városi iskolák elemi ismeretekkel, kolostori nevelés
18–19. század	olyan nővé nevelés, akibe „férje könnyen bele tud szeretni”	magánnevelés, városi iskolák elemi ismeretekkel, kolostori nevelés, középfokú intézmények lányok számára
20. század	a műveltség érték	megnyílnak az egyetemek kapui a lányok előtt

A nőnevelés történeti alakulásának vázlata hazánkban a XVIII. századtól

A magyar nőnevelés történetét meghatározta a nyugat-európai nőnevelés alakulása, az a nőszemlélet, ahogyan a társadalom gondolkodott a nők szerepéről, a társadalomban, a családban betöltendő feladatairól, a gyermeknevelés kérdéseiről.

A XVIII. századtól kezdődően Magyarországon is a nőnevelés kérdését az ambivalencia jellemezte. Egyre több írás jelent meg, amely a nők magasabb műveltségének kérdését, lehetőségét boncolgatta. Viszont senki sem támogatta, hogy a nők ugyanolyan képzést kapjanak, mint a férfiak. Péczeli József Minden Gyűjteményében közöl egy cikket, amely ugyan a nők magasabb tudományokba való bevezetéséről ír, de amellett, hogy az asszonyi teendők elsődleges szerepet játszanak (idézi *Fehér*, 1999).

Az első tanügyi rendelet, amely a lányok célszerűen megszervezett, a fiúktól elkülönített nevelésével foglalkozik, az 1806-ban megjelenő II. Ratio Educationis. Ez a rendelet rendiség szerint is elkülönítette, hogy mit kellene tanulni az egyes társadalmi rétegekből érkező lányok számára, de nem tette kötelezővé a lányok iskoláztatását. Az 1845-ös „Magyarország elemi tanodáinak szabályzata” tette először kötelezővé a lányok számára az elemi képzés első két évét, az alsó elemiét. Az alsó néprétegek lányainak tárgyai között szerepelt a vallás, olvasás, írás, számtan, ének, kézimunka, gazdasági és technológiai ismeretek. A polgári és középnemesi származású lányoknak kiegészült még helyesírással, irodalmi művek feldolgozásával. Az arisztokrata lányoknak pedig francia és német nyelvet, természetrajzot, földrajzot, elemi fizikát, rajzot, zenét és táncot tanítottak. Az első törvény pedig, amely általános tankötelezettséget rendelt el, az 1868. 38. tc., az Eötvös József-féle népoktatási törvény. A törvény kimondta a mindkét nemre érvényes általános tankötelezettséget 6–12 éves kor között. Előírta, hogy az a szülő, aki nem küldi gyermekét iskolába, pénzbüntetést köteles fizetni (*Németh és Pukánszky*, 1996). A lányok és a fiúk külön teremben tanultak, de egységes volt a tananyag. A műveltség megszerzésének magasabb szintjére adott lehetőséget a lányok számára, hogy a törvény elrendelte állami tanítónő-képzők felállítását. Az első 1869-ben nyílt meg Budán, majd ezt követte a kolozsvári 1870-ben, a pozsonyi és szabadkai 1871-ben és a győri 1875-ben. A 14 éves kor betöltésével vették fel a lányokat, és három éves volt a képzés. Azonban még hiányzott az az intézmény, amely a lányoknak olyan képzettséget biztosított volna, hogy felsőfokú tanulmányokat folytathassanak. Erre egészen 1896-ig kellett várni, amikor megalapították az első leánygimnáziumot, a mai Veres Pálné Gimnázium elődjét. Még ugyanebben az évben a kultuszminisztérium elrendelte, hogy a lányok felvételizhetnek az egyetemi képzésben a bölcsész és orvosi karra, és az egyetemi gyógyszerészeti tanfolyamra.

A lányok iskoláztatásának további lépései között tartandó számon, hogy Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1926. évi 24. tc.-kel a középiskolai szintű leányképzést három részre osztja. A lányok járhattak leánykollégiumba, amely magasabb szintű általános műveltséget biztosított. Ezen kívül leánylíceumba, amely a latin nyelv helyett az élő idegen nyelv és a természettudományok oktatására helyezte a hangsúlyt. Ebből az intézménytípusból a lányok a műszaki pályák felé tanultak tovább. A harmadik középfokú típus pedig a leánygimnázium, amelyben hangsúlyt kapott a latin nyelv tanítása és a humán tárgyak. Ebből az intézményből pedig a bölcsészeti pályák felé tanultak tovább a lányok. Ezt a hármas felosztást Hóman Bálint kultuszminiszter az 1934. évi 11. tc.-kel megszünteti, az egységes középiskola típus a leánygimnázium lett. Közben az 1927. évi 63000. számú miniszteri rendelet engedélyezi a lányoknak, hogy felvételt nyerhessenek a műegyetem gépészmérnöki, vegyészmérnöki karára, és az építészmérnöki karra 5% rendes hallgatóként. Egészen 1946. évi 22. tc.-ig kellett várni, amely kimondta, hogy a nők az egyetemeken minden karára létszámkorlátozás nélkül bekerülhetnek. Annak ellenére, hogy Magyarországon a XX. század első felében a női szerepek értelmezésében a konzervativizmus időszaka van, ettől függetlenül egyre nagyobb létszámarányban jelentkeztek nők felsőfokú képzésre, és helyezkedtek el kenyérkereső pályán. A szocializmus időszakában jelent meg a „dolgozó” nő típusa. A „Gyertek lányok traktorra” propaganda és a traktori tanfolyam megszervezésével igyekeztek bevonni a nőket a gazdasági munkába. Azonban ez az elképzelés rövid ideig működött, mert kimutatták, hogy egészségtelen a női szervezetnek. Az 1945. VIII. törvény

kimondta az általános, egyenlő és titkos választójogot, így ezek után a nők is szavazhattak és választhatók lettek. A művelődés mellé a politikai jogot is elnyerték. Az 1949-es alkotmány pedig kimondta a munkához való jogot (*Pukánszky*, 2006; *Rébay*, 2009). Ezzel megvalósult a művelődéshez, politikához és munkához való jog hármassága.

Az intézményesült nevelés néhány fontos nőalakja a XIX. században Magyarországon

Ebben az alfejezetben olyan magyar, XIX. századi nőalakok jelennek meg, akik munkásságukkal hozzájárultak az óvodáztatás fejlődéséhez, a lányok tanításának fontosságát hangsúlyozták vagy tevékenységük a tanítóképzéshez köthető.

Brunszvik Teréz 1775-ben született Pozsonyban Brunszvik Antal és Seeberg Anna gyermekeként. 1785-től a család Martonvásáron és Budán él felváltva. 1788-tól másfél évet tölt egy bécsi nevelőintézetben. 1799-ben Bécsben a húgával, Jozefinnel együtt zongoraleckéket vesznek Beethoventől. 1806-ban Jozefinnel meglátogatják húgukat, Karolinát az erdélyi Hosszúfálván, akinek megszületik első gyermeke, Teleki Blanka. 1809-ben utazik külföldre először Jozefinnel és annak két fiával. Utazást tesznek Németországban, Svájcban és Itáliában. Svájcban ekkor látogatják meg Johann Heinrich Pestalozzit yverdoni intézetében. A híres svájci pedagógus a nevelésügy prókátorának és megújítójának számított. Lelkesedést keltett benne, hogy Pestalozzi a gyermekeket adott életkoruknak megfelelően kívánta oktatni, hangsúlyt helyezve az erkölcsi nevelésre. A gyermekek jellemfejlésében fontosnak tartotta a fej, a szív és a kéz kiművelését. Később a Pestalozzi-féle elveket a kisded-óvókban is alkalmazta. Közben naplót ír, amelyben nőnevelési és intézetalapítási terveit veti papírra. Pisában Istenélményt él át, az utókor szerint ez Teréz „jelki születésnapja”, tudatosul benne a szellemi-lelki anyaság. 1817-től Budán találjuk, unokahúga, Teleki Blanka nála lakik 1825–1827 között, közben neveli a Lányi és Sigray család két-két leányát. 1826-ban értesül az angol infant schoolok megalapításáról, amelynek hatására elhatározza, hogy létrehoz egy intézetet a kisgyermek számára. 1828. május 27-én meg is nyitja az első magyar kisded-óvót Budán, Angyalkert néven. A kisdedóvó mellé kézmű-iskolát is nyitott az idősebb gyermekek részére. Mind magyar területen mind külföldön tevékenyen részt vesz az intézményalapításokban. „Nemzeti Egyesület a kisdedek koránti nevelésére nézve gyám és képző intézetek által” néven egyesületet hoz létre, amelynek feladata a kisdedóvás ügyének felkarolása. Részt vesz a pozsonyi, bécsi, linzi óvoda megnyitóján (*Hornýák*, 2005). Óvodákat látogat Pisában, Firenzében. 1834-ben létrejön a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, alapítólevelének első aláírói között ott áll Teréz neve. 1836-tól Teleki Blankával és Emma húgával Bécsben él, megjelenik a Számadás a kisdedóvó intézetekről c. füzet. Külföldi utazásokat tesz, állomásai Drezda, München, Genf, Párizs, London. 1839-ben tesz látogatást Angliában, a Lancaster-módszert alkalmazó nevelőintézeteket és infant schoolokat tanulmányozza. Hat év után tér vissza Martonvásárra, kisdedóvó alapításokban vesz részt. 1841-ben látogatást tesz Bezerédj Istvánnál és a tolnai kisdedóvóképző intézetben. 1842-ben megismerkedik Friedrich Fröbel pedagógiai nézeteivel és módszereivel, Fröbel a foglalkoztató eszközeit is megküldi számára. Ugyanezen évben beköltözik a pesti Duna-parton bérelt lakásba. 1844-ben megjelenik a Terv és felhívás a magyar nevelőnőket

képező nevelőintézet felállítására. 1846-ban olyan leány- és nőnevelő intézet felállítását tervezi, amely a lányokat művelt, tudatos anyákká nevelné, az ügy tervezet maradt csupán, de mentora volt unokahúgának, Teleki Blankának, aki később intézetet alapított. 1848–49-es forradalom és szabadságharc híve. 1851-ben Teleki Blankát letartóztatják a forradalom- és szabadságharc alatti tevékenységéért, Teréznel is házkutatást tartanak, vád alá helyezik, de az eljárást a korára való tekintettel felfüggesztik. 1856-ban Budán, Újlakon történt az utolsó óvodaalapítása. 1857-től utolsó külföldi útja. 1861-ben Vádcukán halt meg, Martonvásáron temették el. A hazai nőnevelés fejlesztésének kérdéseivel foglalkozó „Nőképzés és nőnevelés” című kéziratát először 1928-ban a Kisdiednevelés című lapban jelent meg¹⁹. Véleménye szerint elérhetővé kell tenni a lányok számára is a magasabb színvonalú tanulmányok elvégzését, hogy később a feleség méltó társa legyen férjének a magasabb műveltség területén is. Brunszvik szerint a lányok képzésében az alkalmazott tudományokra és a természettudományos ismeretekre van szükség. Tervezetet is készített egy felállítandó tanítónőképző intézet számára, de nem valósult meg (Pukánszky, 2006).

Nőképzés és nőnevelés című művében Orosz Lajos szerint Brunszvik Teréz Fáy András 1841-ben megjelent „Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban” című művének egyes téziseivel vitázik. A következőképpen vall művében:

„Adjatok nekem okos és becsületes férfiakat és nőket, és a boldogság megjön magától; az okosság, a nyugalom, megfontoltság, az élet e szép javai, csak akkor jöhetnek létre, ha a gyermeket már legzsöngébb korában okosan vezetjük és szoktatjuk. (...) Ahol az asszony ura részére harisnyát köt, ott a férfinak legalább a felesége cipőit kell előkészíteni. e. Nem szabad elválasztanunk azt, ami természete szerint egygyé forrt. A férfi és a nő egy... (...) Minél elmésebb a nő, annál könnyebben esik kísértésbe, hogy a külsőségekben keresse meg a boldogságát akkor, ha elméje nem kap nemes irányítást. A nő elméjét el lehet nyomni, de megsemmisíteni nem. De vajon érdemes volna-e? Hiszen Istentől van és a világ javát szolgálja. Ha a férfiak elméjének kiművelésére már évszázadok óta állanak fenn gimnáziumok s akadémiák, jönnek majd évszázadok, amikor az emberiség másik, fontosabb fele részére is ilyen rendszeres és alapos oktató rendszert létesítenek. Ha az emberi művelődés egyensúlyáról beszélek, semmi esetre sem gondolok arra a klasszikus ostobaságra, mely a fogalmakat inkább összezavarja, mintsem megnyugtatja. De ha a férfiak továbbra is meg akarnak maradni tudós tanulmányaik és száználmas absztrakcióik mellett, úgy minden emberi boldogság végleges tönkretételére mint legcélszerűbb eszközt azt ajánlanám, engedjék a nőket is az ilyen fajta tanulmányokban részesedni, mert nem tartanám méltányosnak, hogy csak a nők legyenek a józan emberi ész birtokában; mindenestre kevesebbet gyötörnék őket félbolond férjeik. A műveltségen én tehát nem nonsenszt s körmönfont okoskodásokat értek.” (Brunszvik, 1841., in Orosz, 1962. 233–234.)

Bezerédj Amália 1804-ben született a Vas megyei Szentivánfán. Édesapja a vámoscsaládi ágból származó Bezerédj György, Vas megye, majd Veszprém megye követe, főjegyzője, 1827-től alnádor, 1829-től a kőszegi kerületi tábla elnöke, cs. kir. udvari tanácsos. Édesanyja Szegedy Antónia, Kisfaludy Károly feleségének, Szegedy Róának testvére. Ennek köszönhetően a család életében folyamatosan jelen volt a költészet, az irodalom, a zene

¹⁹ <http://brunszvikterez.hu/abelet.html>

és a festészet. Birtokos család, Amáliáék heten voltak testvérek, Konstancia, Etelka, Antónia, Lujza, László, Elek és Amália. A legfiatalabb testvér 19 évvel fiatalabb Amáliánál. Édesanyjuk a gyakori szülések miatt sokat betegeskedik, ezért Amália szerepet vállal testvérei nevelésében. Amália neveléséről nevelőnő és házitanító gondoskodik, a klasszikus műveltséget sajátítja el. 1815–1816-ban Pozsonyban ismerkedett a társasági élettel, angolul, franciául, németül és latinul tanul. Közben elkészült Veszprémben a család új lakhelye. Amália édesapjánál joggyakorlatot folytat a szerdahelyi Bezerédj-ágból származó Bezerédj István, aki Amáliát festeni és rajzolni tanítja. Barátság, majd szerelem alakul ki kettejük között, és 1821-ben Szombathelyen összeházasodnak. Bezerédj István birtokára, a Tolna megyei Hidja-pusztára költöznek. Hidja a környező társasági élet központjává válik. Házukban megfordult Wesselényi Miklós, Deák Ferenc, Batthyány Lajos. 1823 és 1825 között Amália kedvenc időtöltése a zene, ének, tánc, zongorázik és hárfázik. Kottákat gyűjt és ír. A nyarakat László öccsével és Bezerédj Pállal, a sógorral Balatonfüreden töltik, és együtt zenélnek, koncerteket adnak. 1825-ben A.d.B. momogrammal megjelenik verbunkos kottája A Magyar Nóták Veszprém Vármegyéből (1823–1832) c. gyűjteményben. A Bezerédj Amália által alkotott dalok három csoportba oszthatók (Flóri könyve is tartalmazza). Az első a magyar hagyományokhoz kapcsolódó, a második német gyermekdalok, a harmadikba pedig a gyermekdalnak minősíthető, de „nagyobb igényű szöveggel”. 1830-tól Bezerédj István Tolna vármegye követe lett, ezért az országgyűlések ideje alatt Pozsonyban éltek. Írásaiban a nőnevelés kérdéseivel foglalkozik. Egy olyan korszakban, amikor a nők művelődési és írói pályája ellen heves tiltakozások jelentek meg férfiak tollából. Amáliát férje támogatja az írói pályán, véleményük szerint a XIX. században erről a fontos kérdésről mindenképpen értekezni kell összejöveteleken és írásban még akkor is, ha álnéven történik. Az első alkotásai ennek megfelelően a leányneveléssel foglalkoztak és német nyelven próbálja megjelentetni őket. *Die Mädchenschule*, *Die Brautschau* és a *Laura* című novellájában tárgyalja az asszonyi sors aktuális kérdéseit, a női szerep és identitás kérdéskörét. 1834-ben megszületik gyermekük, Flóri. Érdeklődése a pedagógia felé fordul, Wilderspin és Pestalozzi műveit olvassa. Magyar nyelvű meséket, történeteket, verseket írt gyermekeknek. 1835-ben Malby álnéven a *Szemlélőben* megjelenik A remeték c. elbeszélése. 1836-ban megjelenik kéziratos formában a Flóri könyve (Flóri könyve sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika melléklettel). A hidjai prészázat átalakították, férjével megalapítják az első falusi óvoda-iskolát 3–8 (9) éves gyermekek számára. Egyre inkább eluralkodik rajta a betegség. 1837-ben még bekapcsolódik a tolnai óvóképző szervezésébe, de szeptemberben Máriavölgyben örökre lehunyja a szemét. 1839/1840-ben a férje jelenteti meg nyomtatásban a Flóri könyvét, a Földesi estvéket. A Flóri könyvét Benedek Elek az első igazi gyermekkönyvnek nevezi, verses, képes, kottás daloskönyv, különlegességét a kottamelléklet jelentette. A Flóri könyve ötvözte a tudomány, a zene, tánc, irodalom, mese, vers és képzőművészet egységét, ahogyan Kurucz Rózsa megemlékezik róla. 1926-ig 16 kiadást ért meg. A Földesi estvék: olvasókönyv a magyar ifjúság számára az ifjúságnak szánt olvasókönyv párbeszédese formában. Egyrészt tudósít a Földesi kúriában vasárnapi esték leírásáról, az ott megjelenő témákról, mint tanuláshoz való jog kérdése, erkölcsi nevelés, másrészt egy óvoda felépítéséről, céljairól eszközeiről.

Kurucz Rózsa szerint Bezerédj Amália tevékenységével hozzájárult a nők egyenjóságának kibontakoztatásához, az intézményes kisgyermeknevelés fejlesztéséhez és a pedagógusképzés megszervezéséhez (Kurucz, 2004).

Karacs Teréz 1808-ban született Pesten. Édesapja Karacs Ferenc rézmetsző, térképész, édesanyja Takács Éva író. Művelt család, házukban élénk irodalmi élet folyt, megfordult náluk Kazinczy Ferenc, Katona József, Vörösmarty Mihály, Kölcsey Ferenc. Felsőfokú képzésben nem vett részt, gyakorlati tudása volt. Fehérnemű varrást tanult édesanyjától. Protestáns népiskolába járt. Az első műve egy találós kérdés, a Hasznos mulatságok című lapban jelent meg 1823-ban. 1833-ban jelent meg egy novellája a Regélő című lapban. 1838-ban édesapja és két fiútestvére meghalt, a család anyagi helyzete megrendült. Ezután házvezetőnői állást vállalt Máramaroszigeten. Nőnevelésről vallott írásaiban nem jelenik meg az emancipációs elképzelés, szerint a leendő családanyáknak elsősorban női kézimunkára, szabás-varrásra, fehérnemű-készítésre van szüksége. Pestalozzi szív, kéz és fej pedagógiája nyomán nemcsak a gyakorlati ismeretekre helyezte a hangsúlyt, hanem franciára és művészetre is oktattatta intézeteiben növendékeit (Pukánszky, 2006). „Néhány szó a nőnevelésről” című tanulmánya demokratikus nőnevelési programot mutat be. Karacs azt szeretné, ha leányneveldek országosan kiépülnének, és ne csak a nemesi és polgári leányok, hanem a szegény sorból származók részére is nyitva lennének. „Miért kellene kevésb ésszel, tudománnyal s érzéstelenebb szívvel ruházva lenni egy közrendűnek, mint egy úrhölgynek? (...) Sokan vitatják – úgymond – a nők polgárosítását, azaz: hogy nők hivatalnokokká, iparúzókká is kiképeztesse. Ezen követelést én nem látom az igazság körén kívülinek, mert okoskodásom minden részrehajlástól ment lévén, nem látja a férfitestet más alkatrészekből szerkesztettnek, mint a nőké; úgynevezett szellemünk pedig hasonló eszközökkel éppen úgy kifejezhető egyik, mint másik nemnél.” (idézi Orosz, 1962. 95.) Teleki Blanka meghívja a főúri leánynevelde igazgatói székébe, de nem fogadja el. Helyette 1846-tól a református nőnevelő intézet igazgatónője lesz Miskolcon, amely első volt az intézetek között, ahol nemcsak nemesi származású, hanem polgári és alsóbb társadalmi rétekből jövő lányok is tanulhattak. Az intézetben hat szegényebb sorsú diák tanulhatott ingyen, a működésre hozománya egy részét is felhasználta. A forradalom- és szabadságharc alatt az intézmény úgy tartotta fenn magát, hogy fehérneműt varrtak a katonáknak és adományokat gyűjtöttek. A miskolci intézetnek 13 évig volt az igazgatónője, utána a kolozsvári belvárosi elemi- és felsőbb leányiskola igazgatónője lett, de 1862-ben lemondott anyagi nehézségek miatt (Hegedűs, 2002). 1863-tól Teleki Miksa lányainak nevelőnője, majd magántanárként dolgozott Pesten. 1866-tól a Pesti Református Nőegylet Bizottsági Tagja. 1877-től a kiskunhalasi református Felsőbb Leányiskolában tanít. 1885-ben Békésre költözött unokaöccséhez, mert a bal karja lebénult. 80. születésnapján országos ünnepséget szerveztek. 1892-ben halt meg Békésen.

Teleki Blanka 1806-ban született Kővárhosszúfalun erdélyi magyar arisztokrata családban. Édesapja gróf Teleki Imre, édesanyja Brunszvik Karolina, testvérei Emma és Miksa. Brunszvik Teréz unokahúga, az ő nevelési elképzelését vallotta. Egyik legfőbb céljának a nemzeti kultúra terjesztését vallotta a nőnevelési törekvések mellett. Ennek

érdekében felszólalt, hogy a magyar leányokat nem külföldi nevelőnők gondjaira kellene bízni, hanem magyarra, amely megjelent 1845-ben a Pesti Hírlapban a Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében című írásában. Beutazta Németországot, Svájcot és Észak-Itáliát. 1846-ban alapítja meg pesti intézetet a főúri lányok nevelése számára. Az első évben egy lány jelentkezett, de a második évben már 14. Az intézetben tanítottak Vasvári Pál irodalmár és Hanák János természettudós. Teleki Blanka híve volt az emancipációs törekvéseknek. 1848-ban, az ellenség közeledésének hírére bezárja intézményét. Támogatta az 1848–49-es forradalom és szabadságharcot pénzzel és élelemmel. A bukás után a család Szatmárnémeti melletti birtokán, Pálfalván üldözöttek rejtegetett, amelyre a bécsi rendőrség rájött. Letartóztatták, és börtönbe zárták menekültek rejtegetése, osztrák ellenes kiadványok pénzelése, a Párizsba emigrált Emmának adatok továbbítása vádjával. Tízévi fogságra ítélték, ebből hat évet kellett letöltenie, két évet vizsgálati fogságban Nagyváradon és Pesten, majd a kufsteini várbörtönben és Laibachban. 1857-ben az általános amnesztiával szabadult. Szabadulása után előbb Pestre, majd a nővéréhez, Emmához utazott Párizsba. A fogságban megbetegedett, amely egyre súlyosabb lett, és 1862-ben halt meg Párizsban (*Pukánszky*, 2006).

A „Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében”, a Pesti Hírlapban 1845-ben megjelent írásában hangoztatja, hogy a magyar lányoknak olyan nőnevelőkre van szüksége, akik a hazai nyelvet beszélik. Ehhez viszont szükséges olyan nőnevelő intézet, ahol magyarul tanítják a nemesi származású leányokat.

„Alig lép ki a fő rendű leány a gyermekkorból, alig ismerkedik meg az élet azon részével, melyet az ugynevezett nagy világ szűk körében szemlélhet, már–már anya. (...) Fiai előtt szabva az út, mellyen haladnak, - leányaival szabadon rendelkezik az anya, érez talán képességet magában gyermeke nevelését személyesen kezelni, de rabja viszonyainak, s nevelőnőt választ. Szerencse, ha jót, - mindenesetre külföldit, mert magyar nevelőnek képzéséről mi nem gondoskodtunk. Idegen neveli tehát a magyar fő rendű leányt, idegen első vezetője a szellemi világ ösvényein, s legyen bár lelkiismeretes, győzze le erőiesen azon akadályokat, mellyek a zajos uri háznál, a fényűzés közepette, fáradozásai sikerét nehezítik, ruházza fel nevendékét erénnyel, tudománnyal, ügyességgel, mivel szeretetre méltó hölgyet képezett – de leányt a honnak nem nevelt. Idegen nyelven gondolkodik, szól a magyar leány. (...) Pirul a magyar hölgy, ha mivel ember magyarul szólítja meg, - nem is sejdíti, hogy nemes, emelkedett gondolatot fejezhetne ki azon nyelv, melyet csak a szegény, alárendelt osztály szájából hallott. Három, négy idegen nyelvben jártas Magyarország leánya, akármely más nemzet történetét, mostani állapotát jól ismeri – de nemzeti nyelvét nem érti, hona hajdanából nincsenek képei, hazája jelen küzdelme pedig gyakran mint guny tárgya tűn fel előtte. (...) Két út nyílik előttünk, melyen célt érhetünk. Vagy állítsunk intézetet, mellyben magyar nevelőnek képeztessenek, mégpedig olya szorgalommal, oly figyelemmel a kor követeléseire, hogy tökéletesen pótolhassák azon külföldieket, kik most kizárólag minden fő rendű család leányait nevelik. – Vagy, ha erőlesebben akarunk fellépni, magok a fő rendű leányok számára nyissunk egy nagyszerű nevelő intézetet, mellyben az anyai nyelvvel együtt a haza szent szeretete oltassék a serdülő leány szívébe, hol, a külföld miveltségét a haza iránti kötelesség érzetével egyesítve, tanulhassa a magyar ivadék az idegent becsülni, a hazait forrón szeretni (közli *Orosz*, 1962. 269–271. o.).

Zirzen Janka 1824-ben Jászberényben született kisbirtokos családban, édesanyja bábaasszony volt. Pesten és Egerben tanult nőnevelő intézetben. 1840-től a jászberényi nőnevelő intézet igazgatónője lett, amely 1848-ig működött. Húsz évig nevelőnői állása volt. 1866-ban szerzett oklevelet az angolkisasszonyok pesti intézetében. 1869-ben lett a budai első állami tanítónőképző igazgatónője Eötvös József kultuszminister felkérésére (Hegedűs, 2002). 1875-ben már a VI. kerületi polgári tanítónőképző élén találjuk. A nőipari szakoktatást tanulmányozta külföldön. 1877-ben a polgári tanítónőképzőben „ipartanítónők”, „házinévelőnők” és „tornatanítónők” képzése folyt. 1877-ben Ferenc József kitüntette a koronás magyar érdemkereszttel, amely ebben az időben a nők számára adható legmagasabb kitüntetés volt (Pukánszky, 2006).

Felhasznált irodalom

- Brunszvik Teréz (1841): Nőképzés és nőnevelés. In: Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest. 230–236.
- Delumeau, Jean (1997): *A reneszánsz*. Osiris Kiadó, Budapest, 335. A részlet Benedek Marcell fordítása.
- Erasmus: *Beszélgetések*. Colloquia familiaria, 1522–1533. <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/szepirod/kulfoldi/erasmus/besz/besz.html> Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Fáy András (1841): *Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemeseik, főbb polgárok és tisztas karuak' lyánkáira*. Pest, Trattner-Károlyi tulajdona, IV., 105–106., 124–125.
- Fénelon, François (1936): *A leányok neveléséről*. Kiadja a Katholikus Középiskolai Tanár-egyesület, Budapest, 7–8.
- Garamszegi Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme*. I. rész. A „Hunyadi Mátyás” Intézet nyomása, Budapest, 89.
- Hegedűs Judit (2002): Iskolai igazgatónők a XIX. századi Magyarországon. In: Mann Miklós – Szabolcs Éva (szerk.): *Magyar neveléstörténeti tanulmányok*. Eötvös Kiadó, Budapest. 41–59.
- Mindenes Gyűjtemény* 1789. I. Negyed. 6. Levél. 83–84. Idézi: Fehér Katalin (1999): Leánynevelésünk és a felvilágosodás kori magyar sajtó. *Magyar Könyvszemle*, **115**. 2. sz. 231–241. <http://epa.oszk.hu/00000/00021/00021/0005-171.html> Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Orosz Lajos (1962): Karacs Teréz és Teleki Blanka nőnevelési programja. In: *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest. 93–105.
- Kurucz Rózsa (2004): A tehetséges, európai műveltségű Bezerédj Amália (1804–1837) öröksége. Neveléstörténet, 3–4. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=30&rid=1&id=124 Letöltés ideje: 2014. október 12.
- Luther, Martin [1520], (1986): An den christlichen Adel deutscher Nation von den christlichen Standes Besserung. In: Hoffmann, Franz (Hrsg.) (1986): *Pädagogik und Reformation von Luther bis Paracelsus*. Berlin, Volk und Wissen. 65–70.
- Németh András és Pukánszky Béla (1996, szerk.): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest. <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> Letöltés ideje: 2014. október 12.

- Plutarkhosz (1978): *Párhuzamos életrajzok*. Első kötet. Magyar Helikon, Budapest, I. kötet, 103–104.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rébay Magdolna (2009): *A leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig*. Új Mandátum, Budapest.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997): *Emil avagy a nevelésről*. Papírusz Book. Budapest.
- Teleki Blanka (1845): Szózat a magyar rőrendű nők nevelése ügyében. In: Orosz Lajos (1962): *A magyar nőnevelés úttörői*. Tankönyvkiadó, Budapest. 269–271.
- Vives, Juan Luis (1935): *Válogatott neveléstudományi művei*. Kézdivásárhely, 225., 237–238.

Internetes forrás:

<http://brunszvikterez.hu/abelet.html> Letöltés ideje: 2014. október 12.

15. A reformpedagógia fontosabb irányzatairól

A reformpedagógiai irányzatok nemzetközi háttere

Reformpedagógia kifejezésével azon pedagógiai irányzatokat és koncepciókat illetjük, melyek a XIX. század végén Európában és az Egyesült Államokban jöttek létre, és a XX. század elején bontakoztak ki. Céljuk a pedagógiai gondolkodás és a nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítása (*Németh, 1996*).

A reformpedagógiát fejlődése alapján Németh András három korszakra bontja, Montessori pedagógiája az első, míg a Waldorf-, Freinet- és Jena-Plan-pedagógia a második korszakhoz kapcsolható.

Ebben a fejezetben a felsorolt irányzatokat érintjük, de mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a reformpedagógiai irányzatok tárháza sokrétűbb.

A reformpedagógia első szakasza 1889-től 1918-ig tartott. Központi gondolata a gyermeki egyéniség önállóságának, szabadságának megvalósítása a hagyományos iskola átalakításával. Megindult a reformiskolák szervezése Európa szerte, kezdetben a polgári társadalomnak volt lehetősége arra, hogy gyermekét bentlakásos iskolákban taníttassa. Az első iskolamodell az ún. New School volt, ahol a testi, szellemi értékek összhangja állt a középpontban. Vidéki nevelőotthonok jöttek létre (távol a városoktól), megjelent a természet közelségének fontossága. A tanár a diákok segítőtársaként, a nevelési-oktatási folyamat partnereként jelent meg.

Az első szakasz nagy szervezői között ott volt John Dewey, aki olyan iskolát kívánt létrehozni, amely közvetlen kapcsolatban áll a gyermek környezetével, mindennapi életével („életiskola”). Ellen Key is a mozgalom egyik legjelentősebb képviselője és programadója volt, nevelési koncepcióját „A gyermek évszázada” című könyvében mutatta be. A XX. század első évtizedeiben ismerte meg Európa, majd a világ Maria Montessori pedagógiáját, aki 1907-ben nyitotta meg első intézményét.

A második szakasz 1918-tól 1945-ig tartott, az első világháborút követően a reformpedagógiának megkezdődött világmozgalommá szerveződése. Hangsúlyos szerepet kapott a gyermek közösségi keretek közötti nevelése és a „békére nevelés” gondolata. Ezen szakaszban kialakult iskolakoncepciók háttérben különböző filozófiai rendszerek állnak. Ide sorolhatjuk a Rudolf Steiner alapította Waldorf-pedagógiát és a francia Celestin Freinet Modern Iskoláját. A New Education Fellowshipet, a legrégebb nemzetközi reformpedagógiai szervezetet 1921-ben alapították meg. A negyedik kongresszusán (1927), Locarnóban, Peter Petersen bemutatta a már új reformpedagógiai koncepciók elemeit szintetizáló tervét.

1945-től napjainkig a reformpedagógiai mozgalom további dinamikus fejlődése valósul meg (*Németh, 1996*). Magyarországon a rendszerváltást követően a reformpedagógiai elvekre épülő iskolák és óvodák száma folyamatosan növekedett (*Dombi, 2010*).

A következő táblázat a négy kiemelt reformpedagógiai koncepció megadott szempontok alapján történő összegzését mutatja be²⁰.

²⁰ A táblázat *Németh András és Ehrenhard Skiera* (1999) a „Reformpedagógia és az iskola reformja” című munkájában készített táblázatok felhasználásával készült.

Szempontok	Reformpedagógiai irányzatok			
	Montessori pedagógia	Waldorf pedagógia	Freinet pedagógia	Jena-Plan pedagógia
Alapító	Maria Montessori (1870-1952)	Rudolf Steiner (1861-1925)	Celestin Freinet (1896-1966)	Peter Petersen (1884-1952)
Világnézeti, pedagógiai eszmék	Holisztikus, kozmikus elmélet.	A koncepció antropológiai alapjai – az antropozófia.	Elképzelése a küzdelem a világi iskolaügyért és népoktatásért.	Pedagógiai nézete az iskola humanizálása.
Nevelési cél	„Segíts nekem, hogy egyedül csinálhassam.” A gyermeki öntevékenységhez nyújtott optimális segítségnyújtás. A spontán gyermeki fejlődés feltételeinek biztosítása.	Konkrét ismeretek, készségek elsajátítása. Pestalozzi nyomán a szív, kéz és fej pedagógiája.	A gyermek jogainak és szükségleteinek tiszteletben tartása. A természet- és az életközeli. Támaszkodás a közösség segítő erejére. A tevékenység által történő tapasztalatgyűjtés. Ismeretnyújtás és képességfejlesztés az egyéni érdeklődés és fejlődési ütem tiszteletben tartása. A tevékenység önálló megválasztásának lehetősége. Az önkifejezés szabadsága.	Nevelés a közösség számára.
Gyermek-antropológia és pszichológia	Úgynevezett „szenzibilis” szakaszok 0-6 év: 0-3 év között az érzékszervi tapasztalatok ösztönös befogadása; 4-6 év között a tudat fejlődése, az én és az akarat erő megjelenése 6-12 év: „extrovertáló intelligencia” időszaka, ekkor alapozódnak meg a tudományos ismeretek, a közösségi és erkölcsi fogékonyság 12-18 év: „szociális újszülöttkor” időszaka, jellemzi az önálló döntések, védelem és biztonság szükséglete	Az ember „négy” testből áll, amelyek meghatározott sorrendben követik egymást. fizikai-, éter-, asztrál- és én-test.	A gyermek a saját aktivitásával határozza meg saját fejlődésének ütemét.	A gyermek alapvető 4 lelki ösztöne: mozgásvágy, tevékenységvágy, társas ösztön, tanulási ösztön.

15. A reformpedagógia fontosabb irányzatairól

Nevelés- és tanulás-fogalom	Az előkészített környezet általi önfejlesztés.	Az egyes „testek”-hez kapcsolódva. Fizikai test esetén utánnzás, éter test esetén követés, asztrál test esetén tényszerű gondolkodás és Én-test esetén önnevelés.	Természetes tanulás „Tevékenységgel az életre az élet által.”	A gyermeki individuumból közösségi embert teremteni.
A pedagógus	Többé már nem kizárólagos „tudásközvetítő”, a tanulói ismeretszerzés egyetlen forrása, hanem a tanuló önművelődési folyamatának háttérében tevékenykedő „szervező-irányító”. Tanárközpontúság megszüntetése.	Saját személyisége és a környezet formálásán keresztül hat. Tanárközpontúság megszüntetése.	A folyamat szervezője. Tanárközpontúság megszüntetése.	Szervező és a gyermeki tanulási folyamatok vezetője. Tanárközpontúság megszüntetése.
Tanterv	Hagyományos tárgyak, hangsúly a módszeren.	Minden hagyományos tárgy van művészeti nevelés kiemelt szerepe 9.,10.,11. évfolyamon gyakorlati munka.	„Érdeklődési komplexumok” alapján.	Tantárgyi kereteket meghaladó tanulás.
Didaktikai-metodikai alapelvek	A pedagógus segítségével önművelő munka. blokkok hagyományos tárgyak gyermekhez méretezett pedagógiai tér Montessori módszer	főtárgyi oktatás epocha osztálytanító-rendszer oktatás és iskolai élet ritmikus tagolása szoros együttműködés a szülőkkel szóbeli, szöveges értékelés 12+1-es rendszer	műhelyek iskolai nyomda egyéni munkaterv Freinet-technikák (szabad önkifejezés, kommunikációs, technikák a környezet tanulmányozására, közösségi élet technikái)	alapszoportok ritmikus heti terv művelődési alapformák iskolai lakószoba projektoktatás Freinet-technikák Montessori-eszközök

A reformpedagógia nemzetközi és hazai gyakorlata

Montessori-pedagógia

A Montessori pedagógia megalapítója Maria Montessori²¹, első intézménye a „casa dei bambini” San Lorensóban. Magyarországon az első óvoda 1912-ben jött létre, majd 1927-ben hozta létre először óvodáját Bélaváry-Burchardt Erszébet, majd iskoláját 1928-ban. Az óvoda 1944-ig, az iskola 1941-ig működött. 1933-ban megalakult a Montessori Egyesület Magyarországon. A II. világháború és az azt követő korszak Magyarországon nem támogatta a reformpedagógiai irányzatok működését, így nem volt lehetőségük pedagógiai elképzeléseik elterjesztésére. A rendszerváltást követően kezdtek újraalakulni és terjedni a reformpedagógiai irányultságú intézmények, így a Montessori pedagógia is.

A Montessori pedagógiában az eszközök készítésénél figyelembe kell venni a következő szabályokat (*Montessori*, 1995):

1. Célirányos eszközkészítés. Egy eszköz csak az adott tevékenység elvégzésére használható.
2. Esztétikus forma.
3. Aktivizáló jelleg.
4. Hibák ellenőrzésének lehetősége.

A használt eszközök a gyermekek életkorának megfelelőek, ezáltal a megtapasztalási fokuk is jobb.

Az eszközhasználat két fő szakaszra és további alszakaszokra tagolódik, amelyek megjelennek az óvodai és iskolai munkában egyaránt.

Bevezető szakasz:

1. Eszközhasználat bemutatása.
2. Figyelem felkeltése.
3. Helytelen használat bemutatása, hogy mit nem szabad az adott eszközzel csinálni. Minden eszköz használatának van egy meghatározott menete.
4. Ha tudja a gyermek, hogy mit hogyan kell használni, akkor addig használhatja a tárgyakat, amíg az érdeklődése tart.

²¹ Maria Montessori 1875-től Rómában elemi és középiskola tanulmányokat folytat, majd 4 évet műszaki főiskolára járt. Orvosi tanulmányait 1892–1896 között végezte, első női hallgató, és Olaszország első orvosnője. Gyermekgyógyászat, pszichiátria, antropológia és elmeorvosi vizsgálatokat folytatott, filozófiával és pedagógiával foglalkozott.

1907-ben San Lorensóban megalapítja a „casa dei bambini”-t (gyermekház).

Nemzetközi tanfolyamokat tart az Egyesült Államokban, Angliában, Dél-Amerikában, Spanyolországban, Németországban, Hollandiában, Kínában, Japánban, Ausztráliában.

1929-ben megalapítják a Nemzetközi Montessori Szövetséget Amszterdamban.

1936-ban a hollandiai Loren városában telepedett le.

Világháború idején Indiában tartózkodott, 1946-ban tért vissza, majd Norwijk am See-ben halt meg.

Gyakorlatok szakasza:

1. Az érzékelés és a fogalmak asszociációja.
2. Fogalmak felismerése.
3. Emlékezés a tárgyakkal, eszközökkel kapcsolatos helyes fogalmakra.

A gyermekek maguk választhatják meg, hogy egy adott témát melyik eszközzel akarják feldolgozni.

A gyermekek önálló munkafelületeket alakítanak ki maguknak, például egy asztalt „vesznek birtokba” vagy egy kis szőnyeget terítenek le maguknak a földre, és azon tevékenykednek. Ezen elv alapján, egyedül dolgoznak, ha egy társuk be szeretne kapcsolódni a tevékenységükbe, akkor engedélyt kell kérni a bekapcsolódásra, ha ezt nem kapja meg, akkor várnia kell addig, amíg a társa be nem fejezi az adott tárggyal való foglalkozást, s csak utána állhat neki ő.

Montessori jellegzetesség a gyermekekhez méretezett bútorzat is, Montessori olyan nyitott polcrendszer alkalmazott, amelyről a gyermekek szabadon levehették azokat az eszközöket, amelyekkel dolgozni szerettek volna (a gyermekek méreteihez igazított). A Montessori intézményekben az eszközöket és a felhasználásukat öt fő területre osztották, melyek a következők:

1. Mindennapi élet gyakorlatának eszközei
2. Érzékelést fejlesztő eszközök
3. Anyanyelvi nevelés eszközei
4. Matematikai eszközök
5. Kozmikus nevelés eszközei

A mindennapi élet gyakorlatának eszközei esetében a cél az önálló életre való felkészítés. A gyermekek tevékenysége, cselekvése belső készítésre kell, hogy létrejöjjön.

A mindennapi élet gyakorlata nevelésnek három alrésze van:

1. A környezet gondozására irányuló tevékenységek.
2. Alapvető illemszabályok, mint az ajtónyitás, ajtócsukás, üdvözlés, megszólítás, köszönés stb.
3. Önmagukkal kapcsolatos tevékenységek, ilyen a takarítás, viráglocsolás, rendrakás stb.

Az érzékelést fejlesztő eszközök esetében cél a problémamegoldó gondolkodás és az érzékszervek fejlődése. A gyerekek képesek lesznek a méretek vizuális megkülönböztetésére, a sorba rendezésre; fejlődik a súly-, látás-, tapintás-, szaglás-, hallás-, hő-, ízérzékük, s mindezzel párhuzamosan gyarapszik a szókincsük is.

Eszközök és használatuk:

- Színérzék fejlesztése: 6 és 11 alapszínű színsorok, színkártyák, majd a 63 színárnyalat felismerése.
- Tapintás fejlesztése (varázsszákok): a zsákokban lévő tárgyak közül elővesz egyet a pedagógus, a gyerekeknek is meg kell találni a saját zsákjukban az elővett tárgyat. Másik formája, mikor a gyerek a saját zsákjában megfog egy tárgyat, de nem mutatja meg azt, csak elmagyarázza, jellemzi annak tulajdonságainak alapján. A többieknek is meg kell találniuk az a tárgyat. Más eszközökkel: bekötött szemmel henger alakú nyílásokba a megfelelő henger elhelyezése. Sima, érdes, bolyhos

szövegből készült táblán kereshetik ki a tapintott minta megfelelőit. Bekötött szemmel becsülik meg a különböző nagyságú és súlyú fatáblákat.

- Hangérzékelés fejlesztése (zörej doboz): hangok kirakásával, illetve a különböző zörgésű Kinder tojások párosítása az azonos hangúval, ezt lehet zörgő dobozokkal, hengerekkel is.
- Szaglás fejlesztése: különféle illatok párosítása a kártyáikkal.
- Térérzékelés fejlesztése: a síkban látott alakzat térbeli párjának megkeresése.
- Alak-, formaészlelés fejlesztése: 30 különféle alakú síkidom összeválogatása.
- Méretérzékelés fejlesztése: a kisebb-nagyobb viszonyok szemléltetésére és a mennyiségek nagyságának összehasonlítására 1–10 dm hosszú rudak.
- Kézügyesség fejlesztése: 9 tábla a gyermekek kézügyességének fejlesztésére: gombolás, fűzés, csatolás, csokorkötés.

Az anyanyelvi nevelés esetében a cél nem a megtanítás, hanem a lehetőség biztosítása. A gyerekek már óvodás korukban is érdeklődnek az anyanyelv, a betűk írása, olvasása iránt. A Montessori óvodák azt vallják, hogy biztosítani kell a lehetőséget a gyermeknek, hogy szabadon a saját ütemében és idejében kezdjen el ismerkedni a betűkkel, még az iskolai kötelező tanulás ideje előtt.

Eszközök és használatuk:

- Vonalvezetős: a gyermeknek a házikóktól kell a megfelelő csipeszekig eljutnia.
- Dörzspapírbetűk: a betűképek elsajátításához.

A matematikai nevelés esetében a cél a gondolkodás irányítás fejlesztése. Segíti az elvonatkoztatás kifejlődését. Az egyszerű és világos cselekvéssortól a gyermek eljut a logikus gondolkodás fázisáig. A matematikai nevelés esetében minden eszköz csak egy fogalmat tanít meg, ez biztosítja a kis lépésekkel való haladást és a szigorú sorrendiség betartását.

Eszközök és használatuk:

- Számtábla és korongok.
- Színes rudak
- Számtani rudak 10-ig és számkártyák: a mennyiségfogalom kialakulását fejlesztik.
- Dörzspapír számjegyek: számképek megismeréséhez 9-ig.
- Orsós doboz: mennyiség megtanulása és gyakorlás céljára.
- Számjegyek, korongok: gyakorláshoz, páros-páratlan fogalmának kialakításához.
- Kezek: gyakorláshoz.
- Seguin-tábla I., II.: 11–19, illetve 11–99-ig számszimbólumok és a mennyiség összekapcsolásához.
- Arany gyöngyök (fa rudak): számlálás gyakorláshoz akár millióig, helyi érték és a műveletek elsajátításához.
- Osztáshoz: osztás lényegének megértéséhez, oszthatóság megtanulásához, illetve az osztás és a szorzás összefüggéseinek elsajátításához.

Sajátos elem a kozmikus nevelés, melyben összekapcsolódott a természettudományok oktatása és a környezetvédelem. Integrált oktatással valósították meg, vagyis szerves egységbe kapcsolták a tantárgyakat, nem különült el pl. a kémia, fizika, földrajz, biológia stb.

Megismerési alapelve a rengeteg gyakorlati tapasztaláson és a konkrét élmények szerzésén alapult, melyekből az absztrakt fogalomalkotás képessége jön létre.

Eszközök és használatuk:

- Idő múlása: időszalaggal, de lehet kavicsokkal is jelölni, amiket befőttesüvegből befőttesüvegbe pakolunk.
- Világtérkép.
- Csillagok, bolygók. (*Németh, 1996*)

Összességében az eszközök közös jellemzői közé sorolhatjuk az óvodában:

- Óvodában mindenképp csak egy van.
- Esztétikus megjelenés.
- A gyermek fizikai és biológiai adottságához, fejlődési szükségleteihez alkalmazkodik.
- Ismeretet terjeszt, képességet alakít ki.
- Alaptulajdonságai a valóságos világgal ismerkedtetik meg a kicsiket.
- Saját tapasztalatuk által tanulhatnak általuk a gyerekek.
- A problémahelyzetet először próbálgatás által oldják meg, majd ez egyre tudatosabb lesz és funkcióvá alakul.
- Önálló felfedezés öröme rejlik bennük.
- Önellenőrzők.
- A gyermek maga javítja ki a hibáját, ezáltal függetlenedik a pedagógustól.
- Érzékszervfejlesztés.
- Egy képesség több eszközzel is fejleszthető, és egy eszköz több képességet is fejleszt.
- Segítik, fejlesztik a finommotoros-manuális képességek és a kéz-szem koordinációjának fejlődését, mely az írás-olvasás elsajátításához nyújt nagy segítséget.
- Rendszerez, megtapasztal és összefüggéseket fedez fel a gyermek általuk.

Waldorf-pedagógia

A pedagógia megalapítója Rudolf Steiner²², aki első iskoláját Stuttgartban hozta létre az ottani cigarettagyár munkásainak gyermekei részére 1919-ben.

A Waldorf-iskolát a fej, a szív és a kéz iskolájának is nevezik, ugyanis harmonikus egységben próbálja irányítani a gyerekek testi, lelki és szellemi fejlődését.

Hazánkban 1926 szeptemberében nyílt meg az első Waldorf-rendszerű oktatási intézmény, Nagy Emilné dr. Göllner Mária kezdeményezésére a saját házuk egy részében a Kissváb hegyen. Az intézmény 1933-ig működött.

²² Rudolf Steiner 1861. Kraljavechen született. Neudörflben járt népiskolába. Bécsújhelyen reáliskolába, majd Bécsben 1882-ig Műszaki Főiskolára. Matematikát és természettudományt tanult.

1891-ben a filozófia doktora lett.

1899–1904 Berlinben munkásokat képző iskola referense.

Először a Teozófiai Társaság tagja, majd 1913-tól Antropozófiai Társaság megalapítása Dornachban.

1919-ben Stuttgartban a Waldorf Astoria cigarettagyár elnökének kérésére kidolgozza az első Waldorf-iskola koncepcióját.

Solymáron nyílt az első új Waldorf óvoda 1989-ben, majd iskola, amit később számos másik követett.

A Waldorf-rendszerű oktatás több elv alapján működik.

Elsőtől nyolcadik osztályig egy tanító tanítja a fő tárgyakat, a szaktárgyakat szaktanárok tanítják. Epochális rendszerben tanulnak, vagyis a fő tárgyakkal 3–4 héten keresztül foglalkoznak. A Waldorf intézményekben nagy hangsúlyt fektetnek a művészeti nevelésre. A Waldorf iskolák 13 évfolyamos intézmények, az utolsó év az érettségire készít fel.

Bakonyi Anna Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén című munkájában (1995) összegyűjtötte azokat a fontos jellemzőket, amelyek a Waldorf óvodák sajátjai. A következő szempontsor ezeknek a megjelenítése:

- Az intézmény kialakulása szülői kezdeményezésre történik.
- Az óvoda fenntartása és működtetése a szülők havi díjából, alapítványi hozzájárulásból és állami támogatásból áll.
- A Waldorf-óvodáknak nincsen vezetője, helyette kuratórium.
- Negyedik életévükben kerülnek be a gyerekek.
- Nincsenek óvodai dajkák.
- Természetes anyagok felhasználása az intézmény berendezésében.
- Évszakasztal a csoportszobákban.
- Nagymozgások gyakorlása. Euritmia.
- Az óvodai életet meghatározzák az évszakok változása és az ünnepek.
- Meghatározott napi tevékenységek nem pontos időbeosztással.
- A játék a domináns.

Waldorf óvodapedagógiája mellőzné:

- A példakép és tapasztalati tartalmak hiányát.
- Az idő előtti, túl korai fejlesztést.
- Az egyoldalúságot.
- A gyereket körülvevő s rá ható idegességet, hajszoaltságot.
- A rossz példák követését, a nem egészséges testi-lelki diszpozíciók megtanulását.
- Az elidegenedést (például a természeti és az emberi világ, az ember és ember közötti kapcsolatok átláthatatlanságát).
- A magányosságot (ha a gyerek nem oszthatja meg belső élményeit mással).
- A szimmetrikus, párhuzamos vagy szögletes formákat (Bakonyi, 1995).

A fenti szempontsor kiegészíthető azzal, hogy Steiner átfogó és minden apró részletre kiterjedő gondossággal megfogalmazott koncepciója alapján, az építészeti megoldások közül talán a legszembeötlőbb az óvodaépületek falain a vízszintes és függőleges élek, illetve derékszögű falsarkok találkozásának hiánya. Ahol ez elkerülhetetlen – például az ablakok kávéinál –, ott amennyire a tartószerkezet megengedi, lekerekítik ezeket az éleket. A tudatos tervezéssel kialakított építészeti megoldások kapcsán megfigyelhetők az organikus rendre, a fokozatokban megnyilvánuló növekedés, változás kifejezésére irányuló formaalkotó törekvések. Az újonnan kialakított épületek körületekintő adaptációja a táj és az épület közvetlen környezetéhez harmóniát áraszt, és a világ rendezettségét sugallja az óvodába lépő gyermek számára (Sanda, 2008).

A Waldorf óvodába a gyermekek négy éves korban kerülnek, ekkora válnak érette (antropozófia elvén) a többi gyermekkel való együttműködésre. A Waldorf óvodák napi, heti, havi és évi ritmus szerint működnek, amelyek biztonságérzetet nyújtanak a gyermekeknek. A Waldorf óvodákat (éppúgy, mint a nem reformpedagógiai óvodák) is jellemzi a napirend, de a foglalkozások szabadon választhatóak. A napirend részei a reggeli beszélgető kör, ritmikus játék, tízórai, udvari játék, séta, ebéd, közben a csoportszoba tisztán tartása és növénygondozás (Vekerdy, 1999).

Freinet-pedagógia

Freinet²³ reformpedagógiai koncepcióját Modern Iskolának nevezte, mely *„az iskolai élet középpontjába az iskolai nyomdát helyezi”* (Freinet, 1982. 5. o.). Pedagógiáját Freinet inkább technikának nevezte.

Freinet részt vett olyan konferenciákon, melyeken az új nevelési módszereket vitatták meg egymással a szakértők, 1923-ban például Montreuxban vagy az Új Nevelés Ligája által tartott szakmai konferencián. Freinet létrehozta a CEL-t, Coopérative de l'Enseignement Laic, azaz Tanítás Szövetkezetét, amelynek megbeszélésein a saját módszereit mutatta be. Az ilyen alkalmakkor lehetősége nyílt arra, hogy a gyerekek munkáit bemutassa és a folyóiratukat népszerűsítsék.

A falusi életmód meghatározó volt a világszemléletére, és pedagógiájában is hangsúlyos szerepet kap a természet közelsége. Saját iskolát alapított feleségével együtt, Vence-ben. Kilátás nyílt a tengerre, sziklatömbök, szőlőskertek, tiszta levegő, nyugalom és csend vette körül a létrehozott intézményt. Az iskola harminc diák befogadására volt alkalmas, különféle munkatermekből és műhelyekből állt. A gyerekek maguk takarítottak, mostak és a ház körüli munkákban is segédkeztek. Freinet-nek a természet közelsége biztosította azt a lehetőséget (technikát), hogy hosszú sétákra vihette a gyermekeket, akik így közvetlenül megtapasztalhatták a növény-és állatvilág jellegzetességeit. (Eperjesy és Zsámboki, 1995) *„Számomra a séták az osztállyal az üdv kezdetét jelentette. Ahelyett, hogy az olvasótábla előtt szunyókáltunk volna a délutáni tanulás idején, a falut környező mezőre mentünk. Az utakat keresztezve meg-megálltunk, hogy megcsodáljuk a kovácsot, az asztalost vagy a takácsot munkája közben... Figyeltük a vidéket a különböző évszakokban.”* (Freinet, 1982. 17. o.)

²³ Celestin Freinet 1896-ban Garsban egy 8 gyermekes parasztcsaládban született.

Grasséban elemi iskolai, Nizzában tanítóképzős tanulmányok folytat.

1916. Verdunnél tüdőlővést szenved (70%-os hadirokkant).

1920-ban a dél-franciaországi faluban, Bar-sur-Loupban segédtanító a falu kétosztályos iskolájában.

A parasztlak legszegényebb rétegeit tanította.

Egy elhagyott farmot vettek a közeli Vence-ben feleségével, magániskolát alapítottak 1935-ben.

1940-ben Freinet internálják, 1941-ben szabadult.

1946. megnyílt újra az iskola

1966-ban Freinet halála után felesége vitte tovább az iskola ügyeit

A gyermekek a séta során tapasztaltakat, a megismert jelenségeket a nyomdagép alkalmazásával leírták. Először az ismereteket maguk közt hasznosították, majd alkotásaikat más iskolákhoz is eljuttatták, iskolák közötti levelezés által. Egy sajátos oda-vissza kommunikáció alakult így ki más területek iskoláival, gyermekeivel és pedagógusaival. A módszer sikeressége abban rejlik, *„hogyan gyermeki élményekkel átszőtt élettapasztalatot „kulturális valósággá”, tananyaggá váljon ahhoz rögzíteni kellett. Ezt szolgálta a nyomda. Először csak pár soros szövegeket szedtek ki. Az újdonság erejével hatott ez a tevékenység. A gyerekek lelkesek voltak, nem is gondoltak arra, hogy feladatot teljesítenek. Rögtön olvasni akarták elkészült sorokat, hazavitték megmutatni a szülőknek. A „csoda” nemcsak három napig tartott, hanem újabb és újabb fordulatokat vett.”* (Eperjesi- Zsámboki, 1995. 9. o.)

A nyomdázás által különféle témában cédulákat is készítettek a gyerekek. *„Erre ragasztják a nyomtatott szöveget, képeket, grafikonokat, amelyeket a tanító vagy a gyermek válogatnak össze. (például: földrajzi cédulák) ... A cédula célja szerint többféle, az adat-cédula a felmerülő kérdésekre az érdeklődési központok szerint feldolgozott pontos feleleteket tartalmaz, a gyakorló- cédula fokozatosan összeállított feladatokat nyújt az egyéni munkához, az alap-cédula felveszi az elsajátítandó ismeretet és mintát ad, hogyan állítsanak fel a tanulók maguk számára.”* (Ballangó, Galambos, Horváth, Staudinger, 1990. 51–52. o.)

A cédulák gyűjteményével egy sokszínű, szemléletes, jól áttekinthető rendszert alakítottak ki. Legtöbb esetben a céljuk a kézikönyvek helyettesítése volt.

A cédulázás technikájának köszönhetően a gyerekek könnyen megtalálták a választ a felmerülő kérdésekre, hozzájárult az önálló tanulásukhoz, illetve ahhoz, hogy a gyermek rendszerezve tanuljon és gondolkodjon, képes legyen strukturálni a gondolatait.

Az önkifejezés megnyilvánulását biztosította, hogy a gyerekek saját maguk alkottak meg szövegeket, leírták gondolataikat. Célestin Freinet a diákok által létrehozott alkotásokat szabad szövegeknek (texte libre) nevezte. A Modern iskola technikája című írásában jól összefoglalja a szabad szövegek célját: *„Ez a módszer figyelmet szentel a gyermek gondolkodási és kifejezőképességére, segíti eljutni a gyermeket a kiskorú szellemi állapotból ahhoz a méltóságteli emberi lényhez, amely képes saját tapasztalatai alapján maga formálni a személyiségét és irányítani sorsát.”* (Freinet, 1982. 20. o.)

A gyerekek által megalkotott szövegek belekerültek a Freinet-ék által létrehozott újságba, a La Gerbe-be, Kévébe, melyet kezdetben csak a szülőknek küldtek el, a CEL megalakulása után más iskoláknak is eljuttatták²⁴.

A Freinet-„osztály” és -műhely berendezése a következőkből állt:

Az osztály részei:

- Emelvény a gyermekek előadásai, bemutatói (akár színházi) számára
- A gyermekek számára elérhető magasságban nagy zöld szárnyas táblák, falíújságok az éves tervek, az egyéni tervek és az évközi tervek számára, és hely, ahol szabadon közlik a gyerekek a véleményüket. (A falíújság alatt kérdező ládika is van, amibe a tanulók beledobhatják kérdéseiket)

²⁴ Az összeállítás egy szemináriumi munka eredményeként Herczku Alexandra segítségével készült.

- A tanító íróasztala egy kicsit félre eső helyen van.
- Könnyen mozgatható asztalok és székek, amelyek lehetővé teszik a nyugodt, egyéni munkát, de a csoportmunkához az átcsoportosítást is.
- Gyermekmunkák külön faliújságon, aktuális dokumentumok kifüggesztésére alkalmas helyek.
- Asztal az egyéni feladatlapok számára.
- Kísérletező asztalok mérések és számolások, különböző megfigyelések elvégzésére.
- Kiállítóasztal az osztály alkotásainak számára.
- Levelezőtársak küldeményei számára fenntartott hely.
- A munkakönyvtár részeként az érdeklődési körök szerint csoportosított dokumentumok, oktatókártyák.
- Osztálykönyvtár (értelmező szótárak, enciklopédiák, iskolai kézikönyvek, szabadidős irodalom. Itt találhatóak még azok a folyóiratok, amelyek a gyermekek írásait és rajzait tartalmazzák).

A műhely részei:

- nyomda, sokszorosító,
- audiovizuális eszközök,
- elektromos részleg,
- képzőművészet,
- természettudományos gyűjtemények, kísérleti eszközök, akvárium,
- kézműves részleg.

A Freinet technikák négy fő részre és számos alelemre tagolódtak:

A szabad önkifejezés technikái:

- szabad rajz,
- szabad fogalmazás,
- szabad vita,
- zenei alkotás
- mozgásos önkifejezés,
- színpadi kifejezés,
- technikai alkotások,
- audiovizuális alkotások,
- matematikai és informatikai alkotások.

Kommunikációs technikák:

- iskolák közti levelezés,
- iskolás közötti kölcsönös látogatás.
- iskolaújság,
- nyomdázás,
- rádiózás,
- kiselőadások.

Technikák a környezet tanulmányozására:

- ládikó a kérdéseknek,
- kirándulások,
- individuális munka,
- növénygyűjtés, állatgondozás,

- tudományos kísérletezés,
- az újságok kritikai tanulmányozása,
- gazdasági jelenségek tanulmányozása.

A szervezés és szövetkezeti élet technikái:

- a munka tervezése,
- egyéni munkatervek,
- a különböző munkák színtereinek megszervezése,
- értékelés, összefoglaló értékelés,
- a társadalmi élet struktúrája (*Németh és Skiera, 1999*).

Pálfiné Kováts Ágnes véleménye szerint az óvodai munka megvalósulása a Freinet-szellemiségű óvodákban más és más, de vannak közös vonások, amelyek megjelennek:

- A csoportszoba műhelyszerű elrendezése.
- Az eszközök minden gyermek számára elérhető módon vannak elhelyezve.
- A termeket a gyermekek munkáival díszítik.
- Életkortól függően a gyermekeket is bevonják döntésekbe (például a munkafolyamat végiggondolásába).
- Családias légkör jellemzi ezeket az intézményeket.
- Az óvodapedagógus segítő, támogató szerepet tölt be.
- Az óvodáknak fontos, hogy biztonságot nyújtsanak a gyermekek számára.
- Hatékony együttműködést igyekeznek kialakítani a szülőkkel, aktivizálni őket az óvodai programokon történő részvételre.
- Hangsúlyt fektetnek a kollegiális együttműködésre, kíváncsiak egymás szakmai véleményére a csoporttal történő munkájuk során.
- A Freinet-szellemiségű óvodapedagógus folyamatos továbbképzéseken vesz részt. (*Kováts, 1999*)

Jena-Plan-pedagógia

Magyarországon a Jena-Plan-pedagógiai koncepció nem terjedt el az óvodai gyakorlatban²⁵. Nemzetközi hatása nyomán azonban mindenképpen érdemes ismerni és főbb nevelési-oktatási elemeit bemutatni. Magyarországon létrejöttek olyan iskolák, amelyek pedagógiai gyakorlatukban a Jena-Plan-pedagógia koncepcióját valósították meg (például Perbál, Nagykovácsi).

A Jena-Plan-pedagógiában az osztálytermek helyett csoportszobák állnak a diákok rendelkezésére, frontális oktatás nem jellemző. A hagyományos tanárszerep, az ún. csoportvezető jelenik meg.

²⁵ Peter Petersen 1884-ben parasztcsaládban született a német – dán határnál, Großenwiehe faluban. Iskoláit szülőfalujában, Flensburgban, a lipcsei, kiel és koppenhágai egyetem, majd a poseni akadémia vendéghallgatója végezte.

Teológiával, anglisztikával, filozófiatörténettel, pszichológiával, közgazdaságtannal foglalkozott.

Először Lipcsében segédtanár, majd a hamburgi gimnáziumban vezetőtanár.

1923-tól a jeni egyetem pedagógia tanszékvezetője, megalapítja a Neveléstudományi Intézetet.

Nincsenek konkrét évfolyamok, a diákok 4 alapszoprtatra vannak beosztva, érettség-, illetve nevelődési szint alapján.

- Alsósok csoportja, az 1–3. iskolai év tanulói (7–9 évesek).
- Középső csoport; a 4–6. iskolai év tanulói (10–12 évesek).
- Felsősök csoportja; a 6–8. iskolai év tanulói (12–14 évesek).
- Ifjúsági csoport, a 8/9–10. iskolai év tanulói (14–16 évesek).

Ritmikus órarend van kialakítva, beszélgetés, játék, munka, ünnep (epochális rendszer).

A hetet beszélgetéssel kezdik és fejezik is be, illetve reggeli beszélgető körök (előadások, viták, felolvasások, szerepjátékok) is vannak. A Jena-Plan-iskolákban fontos szerepet játszik a társas kapcsolatok ápolása. A célja, hogy elősegítse a gyerekek kommunikációs képességeit, kompetenciáinak fejlődését is.

A játékhoz elsősorban a tananyagot feldolgozó játékos tevékenységek sorolhatók ide, amik megkönnyítik a gyerekek tanulását. Például terepjátékok, sportjátékok, szabadidőben való közös játék.

Minden tevékenység ideszámít, amit a csoportoktatás keretein belül csinálnak a diákok, legyen ez az iskola kertjében végzett munka vagy az órai ismeretszerzés.

Ahogy a beszélgetés, úgy az ünnep is hozzátartozik a hét kezdetéhez és zárásához is. Ezen kívül a csoporttársak születésnapját, új tanulók beavatását, karácsonyt, húsvétot, vallási ünnepeket is megünneplik. Az ünnepek segítik a jó közösség létrejöttét, illetve rendszert visznek a gyerekek életébe.

A csoportszobában könnyen mozgatható székek és asztalok vannak, amelyek elősegítik a terem gyors átrendezhetőségét. Ezeket akár kézben is tudják hosszabb ideig cipelni, ha a természetben tartanak órát, mivel a súlyuk is kicsi. Az egyszemélyes asztaloknak is legalább akkorának kell lennie, hogy két diák is tudjon rajta együtt dolgozni. A teremben a játékhoz is megfelelő mennyiségű helyet kell hagyni. Taneszközként még megtalálhatók számológépek, atlaszok.

Érdemjegyek helyett a diákok kétféle írásos értékelést kapnak, egy objektívet és egy szubjektívet.

Az objektív értékelésben szerepel az oktatók véleménye a gyerekekről, egyaránt tartalmazhat pozitív és negatív véleményeket, illetve azt, hogy mihez van tehetsége.

A szubjektív tájékoztató az objektíven alapul, a csoportvezetők készítik. Az oktató feladata, hogy azt mondja el a tanulónak, ami legjobban elősegíti a fejlődését.

Három fő tevékenységi körre lehet osztani a pedagógus feladatait:

1. Minél színesebb közösségi élet szervezése:
 - Ünnepek, beszélgető körök megszervezése.
 - Projekt előadások megtervezése, levezetése.
 - Tanulók értékelése, támogatása.
 - Szülőkkel való kapcsolattartás, a gyerekekről szóló információk átadása.
2. Oktatás vezetése, programok szervezése:
 - Blokk-órák megtartása.
 - Célirányos munka a diákokkal.
 - A gyerekek önkifejezésének segítése, akár táncsal, zenével.
3. Taneszközök elrendezése, illetve a csoportszobák kialakítása:

- Szemléltető, tanulást segítő eszközök megtervezése, elkészítése.
- Munkasarok, természetsarok kivitelezése.
- Mindig új lehetőségek után való kutatás, a tanítás javításának érdekében.
(Petersen, 1998)

A Montessori-, Waldorf- és Freinet-szellemiségű óvodák arra vállalkoztak, hogy helyi óvodai programjukban részben vagy egészben képviseljék azokat a pedagógiai nézeteket, módszereket, elemeket, amelyeket a reformpedagógiai irányzatok alapítói is képviseltek. Egy valamiben azonban a XXI. században egészen bizonyosan megegyeznek a reformpedagógiai ihletésű intézményekkel, ez pedig a gyermekközpontúság, a gyermek köré rendeződő nevelési-oktatási gyakorlat.

Felhasznált irodalom

- Bakonyi Anna (1995): Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Ballangó J., Galambos R., Horváth H. A., Staudinger B. (1990, szerk.): *Freinet-vel könnyebb*. Az esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola Kiadványa, Esztergom.
- Dombi Alice (2010): Az óvodai nevelés és az alternatív programok. In Dombi A. és Soós K. szerk. *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC, Gyula.
- Eperjesy B., Zsámboki K. (1995): *Freinet itt és most*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Freinet, C. (1982): *A modern iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Montessori (1995): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh, A. és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pálfiné Kovács Ágnes (1999): Testnevelés egy Freinet-óvodában. In: Horváth H. Attila és Karczewitz Józsefné (szerk.): *Freinet-évkönyv*. Magyar Freinet Alapítvány, Budapest. 78–85.
- Petersen, P. (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sanda István Dániel (2008): A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései. *Iskolakultúra*. XVIII. 9–10., 129–142.

16. A név mint történeti konstrukció

Sok kultúrában az emberi létezés a névadással kezdődik. A személynévvel való rendelkezés az identifikáció és individualizáció előfeltétele.

A névvel foglalkozó tudományban – az onomasztikában – két egymástól eltérő felfogás érvényesül. Az egyik szerint a név csak egyfajta jelentés nélküli szimbólum, a másik koncepció viszont meghatározónak tekint. Van olyan felfogás is, hogy a név – viselőjének tudatától függetlenül – egyfajta „aurát” képez az adott személy körül (Maurer, 2008. 50. o.). Az emberek többsége valamilyen módon viszonyul a szülőktől kapott névhez, sokszor igyekeznek valamilyen jelentőséget, értelmet keresni a kapott névről, előfordul az is, hogy elhatárolódnak tőle, sőt a névváltoztatást is kezdeményezhetik.

Az ókori **Egyiptomban** sajátosan gondolkodtak az emberről. Úgy vélték, a személyiség kilenc részből áll, amelyek a következők: az ember teste; a Ka – azaz az ember személyiségét megelevenítő életerő; a lélek; az árnyék; a szellem; a szív – amelyben nyomot hagynak „lerakódnak” a jó és rossz tettek; a lelkierő; a név és a lelki test. A név kiemelt jelentőségét az adja, hogy a mágikus gondolkodás szerint, aminek vagy akinek tudják a nevét, azt uralni is lehet.

Az **ókori görög** névadási szokásokról Arisztotelész egyik tanítványa Klearchos írt. Művében a nevek közötti alapvető különbséget abban látja, hogy azok az istenek nevéből eredeztethetők-e, vagy isteni nevek és tulajdonságok összevonásával keletkeztek. Isteni eredetű Apollo nevéből az Apollonius, Dionysosból a Dyonisios. Szavak összevonásából keletkezett az Apollodoros (Apollo ajándéka), ilyen kedvelt névvégződés az „-agoras” (kinyilatkoztatás) a „-philos” (szeretett) vagy a „-genes” (valakitől származó). A két önálló részből álló görög nevek úgy jönnek létre, hogy egyik tagja az apa vagy valamelyik rokon nevéből ered, a másik rész pedig szabadon variálható. Az apa és gyermekei azonos nevűségét gondosan kerülték, ennek feltehetőleg mágikus oka lehetett, mert úgy vélték, az elhunyt még egy ideig birtokolja a nevét és zavarná a nyugalma, ha valaki más használná azt.

Az **ókori római** kultúrában már maga a név sok mindenről tájékoztatta az érdeklődőt. Már a köztársaság idejére kialakult a három részből álló név. Gaius Julius Caesar nevében a Gaius az előnév (praenomen), Julius a családnév (nomen gentile), a Caesar pedig valami kiegészítő speciális tartalmat közöl viselőjéről (cognomen). Tehát a családnév jelzi minden adott nemzetséghez tartozó férfi egymással való kapcsolatát. Az egymással rokon családok a nemzetségben (gens) tömörültek, amely mint szakrális közösség a nemzetség kultuszát ápolta, és amelynek tagjai saját személynevéük mellett a közös nemzetségnevet (nomen gentile) is viselték, mint például a híres Fabius-családban (a gens Fabia tagjaiként) (Alföldy, 2002. 21. o.). A női nevek a férfiakétól eltérően egyszerűbbek, így például, ha egy családban több azonos nevű nő volt, a nevük mellé egyszerűen odaillesztették a Prima vagy a Secunda jelzőt. Érdekesség, hogy férfiak előnevét az ókorban csak egy mintegy 18 névből álló listából lehetett kiválasztani, ezzel magyarázható az a szokás, hogy az előnév jelölésére gyakran csak egy betűt használnak például M. Marcus. Gyakori volt a nevek halmozása is „A soknevűség rekordját Quintus

Pompeius Senecio a 169. év consulja tartja, összesen 38 névből álló nomenclaturájával (Alföldy, 2002. 117. o.). A rómaiak nagy jelentőséget tulajdonítottak a nemzetségi név folytonosságának, ezért ha nem volt örökös, akkor örökbefogadással oldották meg ezt a problémát. Gaius Julius Caesar például adoptálta a későbbi Augustus császárt. Már ebből a rövid ismertetésből is kitűnik, hogy a rómaiak névadási gyakorlata preferálta az ősök kultuszát és kiemelten fontosnak tartotta a családi kapcsolatokat, olyannyira, hogy a család – igaz nem egyenjogú – részének tekintették az őket szolgáló rabszolgákat is.

A **zsidó kultúrkörben** az Ószövetség idején még az volt a szokás, hogy a név utalt a születés körülményeire. Amikor Jákob ősatya felesége, Lea megszülte első gyermekét, így kiáltott fel, „Ruben” (Látjátok fiú!). A második gyermek a „Simeon” (meghallgatás) nevet kapta. A harmadik fiú születésekor Lea azt gondolta, már három fiút szült a férjének, ezzel magához kötheti, ezért a „Levi” (hívó, követő) nevet kapta. A negyedik fiú születésével Lea dicsérte az Urat, ezért a „Juda” (dicsőítés) nevet kapta. Később ez a szokás megszűnt, de a név továbbra is a személyiség fontos része, egyrészt az identifikáció alapja „mert amilyen a neve, olyan ő maga ...” (Sámuel I. könyve) A név a folytonosság egyik fontos megteremtője is, amennyiben az elsőszülött a nagypapa nevét kapja, ha az már nem él, ha él, akkor a dédapa nevét kapja. Maga a névadás szertartása is tükrözi a férj és a feleség kiegyensúlyozott kapcsolatát, amennyiben az apa adja az anya által választott nevet. A név temetéskor is fontos, egy cédulán a holttesttel együtt a sírba teszik, hogy feltámadáskor tudja a nevét. Temetéskor mindig említik a halott anyjának a nevét, adott esetben felvésik a sírkőre is. A hiedelem szerint csak a gonosztevők felejtik el a nevüket. A névvel kapcsolatban még egy történet is fontos, ugyanis betegség esetén felmerülhet a név megváltoztatásának igénye. A Talmud szerint:

„Négy dolog változtatja meg a végzetet: jótékonyság, imádkozás, a név megváltoztatása és a tettek megjavítása.”

A névváltoztatás egyik módja az, hogy tetszőleges helyen felütik a Tórát, és az első jó nevet adják, a változtatásra pedig egy név mellé illesztett jelzővel utalnak.

Az ókor és a **középkor** közötti átmeneti időszak jelentős névtörténeti változása a háromtagú név egytagúra történő redukálódása. Ennek magyarázata pedig a kereszténység elterjedésében rejlik, amelyben az emberek közötti egyenlőséget hangsúlyozták. Az egynevűség pedig már lehetetlenné tette a név alapján a szabadok és a rabszolgák megkülönböztetését. A középkorban főleg azok a kereszténységhez köthető keresztnevek voltak divatosak, amelyek valamiféle pozitív hatással lehettek az újszülöttre. A Mária vagy a János név valamiféle kapcsot jelenthetett a mindennapi élet és a vallásos szféra között. A keresztnevek kiválasztásban döntőnek a szentek kalendáriumuk bizonyult. Az a keresztnevű, amelynek viselőjét az adott évben szentté avatta a pápa, attól kezdve egyre gyakoribb lett. Természetesen az adott helyen ismert és népszerű boldoggá avatottak neve is bekerült a sokszor választottak közé. A keresztnevű eredete azért nem mindig egyértelmű, mert például ha valakit Tamásnak hívtak, az lehetett a kételkedő Tamás apostolról, a tudós Aquinóról elnevezve, vagy éppen a nagyapai, apai név továbbvívója is. A névadás sokszor egyfajta előzetesen sugallt életprogramot is jelentett, egyrészt akkor, amikor egy kanonizált példakép követésére ösztönzött, másrészt pedig akkor amikor, a családi tradíció folytatása volt a cél. Mindez a középkorban és a kora újkorban

azzal a következménnyel járt, hogy létrejött a használatos nevek koncentrációja. Angliában a XI. századtól a férfiak többségének a neve William, John vagy Thomas, a nők többségét Elizabeth-nek, Mary-nek vagy Anne-nak hívják. A németeknél a leggyakoribb férfi név a Johann. Érdekes, hogy Johann Wolfgang Goethe-t soha senki sem szólította Johann-nak, mindenki Wolfgangként emlegette (*Maurer*, 2002. 55. o.). Goethe Faustjának az eredeti keresztnéve Johann, a költő mégis a Heinrichnek nevezte, a változtatást pedig azzal indokolta, hogy Johann-nak általában a szolgálakat hívták, és ezért ez a név abszolút nem illik egy varázsló és tudós hírében álló férfihoz.

A **reformáció** leglényegesebb névadási következménye lehetett volna a szentek nevéből való lemondás, de ez csak részben történhetett meg, mert a családban használatos neveket illetett tovább vinni. Néhány szigorúbb felfogású vallásos közösségben, így az angliai puritánok esetében gyakran adtak ószövetségi eredetű neveket, olyant, mint például Noé. A német pietizmus követői új „beszélő” neveket adtak, ilyenek a Gottlob (Isten dicsérete) Gotthielf (Isten segedelve) vagy a Christlieb (keresztények szeretete).

A XVIII. századtól kezdve megjelenik a névadásban az individualizálódás. Ennek legnyilvánvalóbb jele az irodalmi, esetleg színházi hősök nevének átvétele. Johann Gottfried Herder egyik fiúgyermekét Rousseau hatására Emilnek a másikat Tasso költeménye alapján Rinaldónak nevezte. A romantika idején divatba jöttek az ősi eredetű nevek, a németeknél például a Gunda, Bettina nevek. A XIX. századot a németeknél az uralkodók nevei fémjelzik, így a Friedrich és a Wilhelm név gyakori. Az 1930-as évektől új divat terjed, a kettős névadás szokása: ilyen a Wolf-Dieter vagy a Karl-Heinz keresztnév.

Nagyjából 1960 körül újabb változás történt a névadás gyakorlatában. Egyre ritkább lett a keresztnévek tekintetében a folytonosság. Mindez arra utal, hogy a modern ipari társadalmakban ilyen módon is gyengül a családi összetartozás. Érdekes, hogy a migráns családokban az identitás megőrzése érdekében sokkal gyengébben érvényesül ez a hatás, ott még illik a nagyszülők vagy a szülők keresztnévét tovább vinni. A XX. században a névadási szokások terén a szentek neve helyett a filmek és zenei kultúra sztárjainak keresztnévei jelennek meg. Ezt kiegészíti még két további tendencia: az egyik a vezetéknevhez kapcsolódó hangzás előtérbe kerülése, amire korábban alig figyeltek; a másik a médiáknak köszönhetően a keresztnévek nemzetköziesedése.

Kutatók számára érdekes terület a szülők névadási szokásainak megismerése. Empirikus vizsgálatok is megerősítik azt a tényt, hogy a gyermekek keresztnévének megválasztása a szülők kulturális és politikai érdeklődésének jelzője is lehet. Ilyen Németországban a germán hagyományokra utaló Siegfried vagy a Brunhilda név a Nibelung-énekből, de ilyen az Adolf név gyakorivá válása 1933/34-től, majd eltűnése 1945 után. A Szovjetunióban is keletkeztek különleges keresztnévek, ilyen például a Lema keresztnév (Lenin és Marx nevének összevonásából), de előfordult, igaz csak nagyon ritkán, a Traktor keresztnév is. Esetenként vallásos mozgalmak, gyülekezetek is preferálnak bizonyos neveket, főleg a biblia nevek például Sámuel, Sára és mások visszatérése figyelhető meg.

További kutatási téma lehet a **kettős keresztnévek** korszpecifikus mintázatainak megismerése, annak vizsgálata, hogy milyen tényezők befolyásolják az első és a második keresztnév választását; van-e és ha igen, milyen a kettő közötti kapcsolat, egyáltalán milyen történelmi periódusban erősödik fel és mikor csökken ez a gyakorlat.

Az aktualizálás felé haladva tekintsük még meg a leggyakoribb és a legritkább hazai névadási szokásokat. A lista egy 100-as lista lapján készült.

leggyakoribb fiú újszülött nevek 2013	leggyakoribb lány újszülött nevek 2013
Bence, Máté, Levente, Ádám, Dávid, Dominik, Dániel, Balázs, Milán	Hanna, Anna, Jázmin, Luca, Emma, Nóra, Lili, Zsófia, Zoé, Csenge, Boglárka
legritkább fiú újszülött nevek 2013	legritkább lány újszülött nevek 2013
Iván, Sebestyén, Szilárd, Zsigmond, Alexander, Lőrinc, Donát, Béla	Tifani, Dzsenifer, Róza, Livia, Dalma, Mia, Elizabet, Patrícia, Boróka

2. táblázat: A leggyakoribb és a legritkább újszülött nevek – 2013
(<http://magyarnevek.hu/nevek/utonevstatistika>)

A névadás terén a szülői felelősség érzékeltetésére közlöm még a legszokatlanabb névadásokat is:

„A Mária, Ilona, Erzsébet nevek ideje lejárt, ahogy Istvánnak vagy Jánosnak sem sokan keresztek a gyerekeiket. Mindez persze nem is baj – az viszont már igen, ha a szülőt túlon túl elragadja a fantáziája, és olyan keresztnévvel ajándékozza meg csemetéjét, ami miatt az majd a legkülönbözőbb közösségekben – az óvodától a munkahelyig - rendre kellemetlen helyzetbe kerül. Vannak, akik egy, a szívüknek kedves irodalmi műből vagy filmalkotásból merítenek ihletet: így néhány nemrégiben született gyerkőc az Anakin, Amidala, Frodo, Herri és a Gandalf névvel lesz kénytelen együtt élni. Pár éve jegyezték be a Vulkán, Leonidász, Periklész, Nelson, Trajánusz, Turul fiú-, illetve a Hófehérke, Küllikki, Özike, Zizi, Felhőcske lányneveket – és mindig akad néhány édesapa és édesanya, aki ezek között véli megtalálni a gyermeke számára legmegfelelőbbet.” (http://www.femina.hu/gyerek/bizarr_gyerekevek_2013)

A nevek világában különlegesség és sokféle érzelmi tartalom kifejezésére adnak lehetőséget a **becenevek**. A születéskor adott keresztnévet az emberek nagy része hivatalosnak és ridegnek érzi, különösen, ha családtagról, rokonról, ismerősről van szó, ezért a neveket kedveskedő, becéző alakjukban használják, ez a becenév. A becenevet néha nemcsak kedveskedő, hanem megkülönböztető szerepben is használják, mivel a családon vagy munkahelyen, egyéb közösségen belül több azonos keresztnévű ember létezhet. Gyakran előfordul, hogy valakit az igazi keresztnévétől független beceneven szólítanak, mint *Öcsi, Potyi, Csöpi, Baba, Babi, Babus, Mókus, Zizi, Pipi, Zsuzsu*. Ha ezt a becenevet gyerekkorukban kapták az érintettek, akkor előfordulhat, hogy felnőttkorukban is rajtuk ragad. Ezeknél azonban sokkal gyakoribb a hivatalos keresztnév becéző változata: az István lehet Pisti, Pista vagy Pityu, az Erzsébet Erzsi vagy Bözsi stb. Mivel a becézésre több nyelvi lehetőség nyílik, ezért majdnem minden névnek több becéző alakja van. A nevek becézési módja változhat. Régebben a mai becenevek egy része ismeretlen volt, viszont sok olyan becenev van, ami ma már nem használt (http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyar_keresztnevek_becézése). A becenevek sokféleségéről, keletkezésük és változásuk gyakoriságáról, a hozzájuk kapcsolódó érzelmi skáláról bőséges és naprakész tájékoztató lehetőséget kínál a világháló.

A nevek világában további érdekesség a **csúfnevek** megjelenése, terjedése, történeti változása, érzelmi tartalma. Mindehhez szorosan kapcsolódik a **szleng** mint sajátos nyelvi jelenség. Ilyen szempontból különösen figyelemre méltó a gyermekek és főleg a diákság szóalkotási leleményességének tanulmányozása. Erről igényes tájékoztatói lehetőség a diákság szlengszótárainak tanulmányozása. Mindkét jelenségben közös a nagyon gyors változás, és egy adott időszak társadalmi, közéleti viszonyainak kontextusában történő értelmezhetőség. A téma szakirodalma bőséges, de leginkább a nyelvi megközelítésre helyeződik a hangsúly. A téma pedagógiai kibontása – a csúfnevek veszélyei; a csúfnevek és a humor kapcsolódása, csúfnevek és a tanári tekintély stb. – sokféle irányba mutató kutatási lehetőséget kínál (Dombi, 2004. 75. o.).

A családnevek funkciója, megjelenése

Családneveket először Olaszországban találunk a IX–X. században, majd Franciaországban, később Németországban is elterjednek előbb a felső majd a középrétegekben és csak aránylag későn a nép között. A magyar családnevek kialakulásával Benkő Loránd foglalkozott részletesen és megállapította, hogy gyökerei az Árpád-kor végére vezethetők vissza, az ekkor írott oklevelekben kezdik pontosabban megnevezni, körülírni a személyeket. Legegyszerűbb az apa keresztnévének föltüntetése volt a fiú neve mellett. Természetesen ezek eleinte latinul kerültek följegyzésre: *Simon filius Nicolai* (Simon, Miklósnak a fia). Néha a biztonság kedvéért még a nagypapa nevét is feljegyezték.

A családnév kialakulásának és elterjedésének volt egy nyomós gazdasági oka, ugyanis nem a helybeli lakosságnak volt szüksége elsősorban a megkülönböztetésre, hanem az adóhivatalnokoknak, mégpedig a nyilvántartás világossága és használhatósága miatt.

A legegyszerűbb és leggyakoribb forma a puszta apai keresztnév mellett a fiú keresztnévének használata volt, amely máig megmaradt az egyik leelterjedtebb családnévtípusnak: *Iván János, József István*. Az emberek külső-belső tulajdonsága már a kezdetektől fogva minden nyelven beszélők számára a megkülönböztetés legegyszerűbb módja. A családnevek kialakulásának másik módja a lakóhelyre való utalásból ered. Birtokadományozáskor a nemesi oklevelek mindenképpen megemlítették a település nevét. Okleveleinkben ez is latinul „**de**” prepozícióval került följegyzésre: *Forcos de Bekes* (Békésből való Farkas). Magyarul általában **-i** képzővel alakult családnév. A lakosság mozgására, vándorlására utaló nevek viszonylag gyakoriak. Származásra utalnak a néphez, népcsoporthoz való tartozást jelentő nevek: *német, lengyel, orosz*. Ez sokszor csak hasonlóságra, öltözködésre, viselkedésre utalt, vagy azt jelentette, hogy az illető tudott németül, lengyelül, esetleg arról a vidékről jött, ahol a nevében jelzett nép élt. A foglalkozást jelentő nevekről tudható, hogy érdekes módon Magyarországon a mesterséget, foglalkozást jelentő nevek főleg az egykori jobbágynál fordulnak elő. Mikor egy-egy családnévből már nagyon sok található a közösségen belül, akkor valamilyen módon megkülönböztetik az azonos nevűeket. Ezek a megkülönböztető nevek együtt is szerepelnek az eredeti családnévvel és így kettős családnevek alakulnak ki: pl. *Nagyatádi Szabó, Kiss Szabó*.

Mai kételemű névrendszerünk kialakulását a XVI. század első felére tehetjük. Ez századokon át tartó lassú fejlődés eredményeként történt. Érdekes magyar specifikum, hogy a családnév megelőzi a keresztnévet. Ennek többféle magyarázata is lehet:

1. Melich János Kertész Manó álláspontját fogadja el, aki arra hivatkozik, hogy a sorrend finnugor örökségünk. A finnugor nyelvekben a jelző megelőzi a jelzett szót, s ez magyarázza meg, hogy miért áll a magyarban a családnév – melynek kialakulása Melich szerint a XII. század második felében kezdődött – a keresztnév előtt (*Melich*, 1943. 268–271, Idézve <http://www.sajti.com/csaladnevek.htm>).
2. Szarvas Gábor szerint: „a dolog természetével jár, hogy mint minden tárgynak, kezdetben az embernek is csak egy neve volt, az egyedi név, amelyet valamely feltűnő testi illetve szellemi tulajdonságtól, foglalkozástól vettek (...). Midőn aztán a pogányságon hatalmat vett a kereszténység, a nevek helyébe nagyobbrészt (...) a szentek nevei léptek; minthogy azonban ezeknek száma amazokéhoz képest fölötte csekély volt az egynevűek tetemesen felszaporodtak; a zavar kikerülése végett tehát megkülönböztetésre volt szükség, amelyet vagy sorszámok teljesítettek, mint királyainknál (...) vagy más megfelelő apától, szülő- vagy lakóhelytől, foglalkozástól, egy vagy más tulajdonságtól, stb. vett jelzők mint Pálnak fia (*Pálfi*) János, *Pesti* Gábor stb. A jelzőnévnek későbbi hozzájárulása magyarázza meg azt a különbséget, amely nevek s az árja nyelvű népek közt uralkodik” (*Melich*, 1943. 267, Idézve <http://www.sajti.com/csaladnevek.htm>).
3. Mikesy ezt a nézetet cáfolja. Az igaz, hogy a család- és keresztnévek közt olyan a viszony, mint jelző és jelzett szó között, de a magyar családnév – írja tanulmányában – nem ezért áll a keresztnév előtt. „Azért áll előtte, mert a XIV–XV. századi hatalmi helyzetünkől kifolyólag megvolt a lehetőségünk és öntudatunk sajátosságainak megőrzésére, illetőleg kifejlesztésére. (...) Az a tétel, hogy vezetéknévünk azért áll elől, mert a jelző a névszó elé kerül, csak részben: nyelvileg fedi a valóságot. Hiába állna elől a jelző, ha a kifejlődés korában nem lett volna vezető és művelt értelmiségi rétegünk a magyar. Ezért sikerült áttörnünk a nyelvünk szellemétől idegen hatást. Tehát átvettük a hatást, azonban itt is hozzáadtunk valamit sajátos magunkból: a vezetéknév előre vételét” (*Mikesy*, 1960. 86. o.). Vagyis Mikesy a családnév-rendszerünket sajátosan magyar alakulásnak tartja. A családnév legjellemzőbb tulajdonsága, hogy apáról fiúra öröklődik, s mint ilyen, állandó, megszakítás nélküli név. Épp ezért mindenkinek a legsajátabb tulajdona.

Társadalomtörténeti szempontból további érdekes vizsgálódási terület a nevek magyarosításának a tanulmányozása.

A névváltoztatás

II. József 1787-ben adott ki egy rendeletet, amelyben a családnevek használatát kötelezővé és megváltozhatatlanná tette. Ez a törvény elsősorban a birodalomban élő zsidók ellen irányult, így a magyar zsidóságot is érintette. II. József rendelete azt is meghatározta, hogy kizárólag német közszavakat választhatnak családnevekül, és három hónapon belül végre kell hajtani.

A családnevek kancelláriai engedéllyel történő megváltoztatását csak 1814-ben tette lehetővé egy újabb rendelet. A szabadságharcig azonban kevesen éltek ennek a lehetőségével. Az 1848/49-es magyar forradalom és szabadságharc idején viszont nagyon sok német polgár vett föl magyar nevet.

A családnevek nagy tömegű megváltoztatása a kiegyezés (1867) után és a két világháború között tapasztalható. 1867 és 1896 között közel 17 ezer névváltoztatási kérelmet hagytak jóvá. Ebben az időszakban lépett hatályba az a törvény is, amely a névviselést elsőként szabályozta viszonylag részletesen, és ez vezette be az állami anyakönyvvezetést is. Az 1867–75-ben történt személynév-változtatások adataival bizonyítható a legjobban, hogy a személynév-változtatásoknak többnyire „anyagi” okai vannak, olyanok, amelyek társadalmi, gazdasági, politikai helyzetből adódnak.

A tömeges névváltoztatás nálunk olyan korszakban következett be, mikor a városi polgárság eszményképe a nemesség, a dzsentrí volt. Így tehát egyes névtípusokat, amelyeket előkelőnek, szépnek, nemesinek éreztek, különös előnyben részesítettek. Igyekeztek minél hosszabb és minél régiesebb helyesírású neveket szerkeszteni. Nagyon kedveltek voltak a *Szent-* előtaggal kezdődő és a *-házy*, *-kuthy*, *-földy*, *-falvy*, *-teleky* utótagra végződő vezetéknévűek. A *-ssy* és *-ffy* ugyancsak divatos végződésnek számítottak. A városi polgárság egy másik része pedig az *-s* végű neveket vitte túlzásba.

A két világháború közötti névváltoztatások elsősorban névmagyarosítások voltak és nem a figyelemfelhívó, különleges nevek voltak a gyakoribbak, hanem éppen az asszimiláló, beolvadást mutató nevek.

A magyar névváltoztatók gyakran igyekeznek az eredeti név hangalakjából valamit, rendszerint a kezdőbetűt megőrizni. Az is előfordul, hogy az eredeti nevet egy-két szótaggal megtoldják vagy megcsonkítják. Nagyon gyakori az eredeti név lefordítása. Természetes dolog, hogy az ember ragaszkodik múltjához, régi nevéhez annyira, hogy valamit meg akar tartani belőle. Vannak olyanok, akik eredeti nevüket is használják az új mellett. Mások teljesen szakítanak régi nevükkel, új nevük nem hasonlít a régihez sem hangalakban, sem jelentésben. Néha egészen meglepő névváltoztatások is akadnak, amikor valaki „névmagyarosítás” címén magyar vagy más magyarnak számító nevét idegenre cseréli (*Kálmán*, 1989. 93–94. o.).

A kérelmek alapján a névváltoztatásoknak a következő okai állapíthatók meg: a kereskedési, üzleti ügyek előnyösebb vitele, a pályán való gyorsabb felemelkedés reménye, a névváltoztatástól a vagyonszerzési lehetőség függött (az örökbefogadó nevét vették fel), vagy a gyermek azért veszi fel nevelőapja vagy nevelőanyja nevét, mert tiszteli őket, vagy mert ezen a néven ismeri őket a lakosság. A névváltoztatás további okai lehetnek: egyesek öröklött családi nevét valamely hivatalban elírták, s ez a név lett a hivatalos nevük, a házasságon kívüli születés, a családnév egységére való törekvés, vagy a családtól való elszakadás igénye. Az eddig bemutatott indokok csak részben érzelmi jellegűek. De vannak olyan indoklások is, melyekben az érzelmi, névesztétikai motivációk dominálnak. Így további okai a névváltoztatásoknak: az öröklött családnév idegen hangzása, vallási ok, névesztétikai ok, az előnévvel alakult háromelemű személynév kételeműre változtatják, vagy valamilyen ok miatt szégyellték az öröklött családi nevet, s ezért változtattak.

Felhasznált irodalom

- Alföldy Géza (2000): *Római társadalomtörténet*. Osiris Kiadó Budapest.
- Dombi Alice (2004): *Tanári minta – mintatanár*. APC-Studio, Gyula.
- Hajdú Mihály (2003): *Általános magyar névtan. Személynevek*. Budapest.
- Hajdú Mihály (2010): *Családnevek enciklopédiája. Leggyakoribb mai családnevek*. Budapest.
- Kálmán Béla (1989): *A nevek világa*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Melich János (1925): *A honfoglalás kori Magyarország*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mikešy Sándor (1960, szerk.): *Névtudományi vizsgálatok. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Névtani Konferenciája 1958*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Maurer, Michael (2008): *Kulturgeschichte*. Böhlau Verlag, Köln, Weimar, Wien.
- Raj Tamás (2002): *Zsidó eszmék és jelképek*. Saxum Kiadó, Budapest.
- <http://www.sajti.com/csaladnevek.htm> (letöltés: 2014. október 31.)
- http://hu.wikipedia.org/wiki/Magyar_keresztnevek_becézése (letöltés: 2014. október 31.)
- <http://magyarnevek.hu/nevek/utonevstatisztika> (letöltés: 2014. október 31.)
- http://www.femina.hu/gyerek/bizarr_gyereknev_2013 (letöltés: 2014. október 31.)

17. Család és családtörténet-írás

Mottó:

„... akinek nincs mire emlékeznie, elszegényedik az élete”
(Csíkszentmihályi, 1997. 177. o.)

Az állandóan változó, átalakuló „család” az emberiség történetében kezdettől fogva jelen van, és az emberiség fejlődésének legfontosabb garanciája, még akkor is, ha a „család válságáról” legalább ugyanolyan régen beszélünk.

Az emberiség történetében a család jelentőségével kapcsolatban sajátos hullámváz tapasztalható, bizonyos történelmi körülmények között felértékelődik, máskor pedig visszaszorul, vagy éppen ellehetetlenítik a működését. Ahol szétzilálták a családokat, ott még sohasem következett be fejlődés, sőt pontosan az ellenkezője történt, az atomizált, kiszolgáltatott individuumok áldozatokká váltak. A bajba került ember számára azért még mindig a család a legbiztosabb kapaszkodó.

A család működtetéséhez azonban fel kell nőni – éretté kell válni a családalapításra és szocializálódni kell az eredményes működtetéshez. Szokványos iskolai körülmények között csak érintőlegesen lehet ilyen jellegű ismereteket szerezni. A különböző vallások és vallásos mozgalmak időben felfedezték ezt a hiányt, és a maguk módszereivel – jól-rosszul – igyekeznek is tenni ezen a területen. A pedagógia és a pszichológia némi fáziskéséssel – a maga módszereivel – követi ezt a trendet.

A család jó működése sok tényező optimális együttthatásának az eredménye – ebben a folyamatban kiemelten fontos a család múltjának ismerete.

Egy család múltja vagy távolabbi időperspektívába helyezett, ismert és kevésbé ismert, megismerhető vagy rejtett, verbálisan kifejezett, dokumentumokba vagy tárgyakba rejtett történéseinek bonyolult rendszere. Hogy mit őriz meg társadalmi szinten a kulturális emlékezet, az sok tényező függvénye, az egyéni, családi, közösségi, kommunikatív, pedagógiai emlékezet bonyolult szövevényeként (Dombi, 2012). Az emberek egy részében – sokszor egy életkori szakaszhoz kötődve – felmerül az igény a családi múlt alaposabb megismerésére. Ez a tanulmány – számos gyakorlati és technikai javaslattal – ehhez kíván hozzájárulni.

A történelem tanúsága szerint az információ elrendezésének legrégebbi módja az ember őseinek felsorolása, azaz a családfa ismerete. Nem véletlen, hogy az Ótestamentum olyan sok családfákkal kapcsolatos adatot tartalmaz. Akkor elengedhetetlenül szükséges volt a családfa és a rokonság ismerete a társadalmi rend megteremtéséhez, mert annak még nem volt más alapja. Az írással nem rendelkező kultúrákban a mai napig fontos tevékenység az ősök nevének felsorolása, ezt olyan tevékenységként élik meg, amelyben a résztvevők egyúttal nagy gyönyörűségüket lelik.

„Az emlékezés örömteli, mert egy adott célt szolgál, és ezzel rendet teremt a tudatban. Emlékezni felmenőinkre tizenkét nemzedékre visszamenőleg különösen élvezetes, amelyben elősegíti azt, hogy megtaláljuk helyünket az élet folyamatában. Emlékezni őseinkre azt jelenti, hogy magunk is láncszemévé váltunk egy folyamatnak, mely a messzi, mitikus múltból indul és a kifürkészhetetlen jövőbe fut.” (Csíkszentmihályi, 1997. 175. o.)

Már a család elnevezés szinonimáinak felsorolása – *família, háznép, dinasztia, rokonság* – jelzi, hogy történetileg alakuló, változó és a megközelítési módtól függően erősen determinált fogalomkészlettel elemezhető társadalmi képződmény jelenti elemzésünk tárgyát. A szociológiában például az olyan együtt élő kiscsoportot nevezik családnak, amelynek tagjait házassági kapcsolat vagy leszármazás, más szóval vérségi kapcsolat köti össze. A család fogalma még pontosabbá válik a család funkcióinak felsorolásával, melyek a következők:

- közösségi-érzelmi funkció
- nevelő-társadalmasító funkció
- gondozó-ellátó funkció
- termelői-fogyasztói funkció
- reprodukciós funkció
- és közéleti-politikai funkció (Andorka, 2000).

E funkcióknak való megfelelés alapján az emberiség történetében sokféle és változatos családmódok keletkeztek. Már az a változatosság is lenyűgöző, amit az antropológusok a *természeti népek* életkörülményeinek rögzítésekor találtak.

Ha csak a leglényegesebb *történeti modelleket* nézzük, a következők említhetők:

Családmód az ókorban

A családok életében a legfontosabb az önellátás és a reprodukció biztosítása, társadalmi helyzettől függő munkamegosztás szerint. A földrajzi helyzet és az éghajlati viszonyok változása további differenciálódást okoz, egészen más a családi élet az ókori Egyiptomban, Mezopotámiában, a föníciaiaknál, a zsidóságnál vagy éppen a görögök és a rómaiak világában. A nők és a férfiak feladatai határozottan elkülönülnek. A gyermek-felfogás ambivalens: egyrészt értéknek tekintik a gyermeket, másrészt tudomásul veszik, vagy éppenséggel keveset tesznek a gyermekhalandóság ellen. A legfontosabb együttélési szabályokat szigorú, mindenki számára érthető törvények szabályozzák, megsértésüket súlyosan szankcionálják. Lényegi különbségek vannak a szabadok és a rabszolgák életlehetőségei között. A családi élet fordulópontjairól, konfliktusairól, azok megoldási lehetőségeiről irodalmi források (eposzok, mítoszok, legendák) és ikonográfiai ábrázolások (szobrok, képek, domborművek, építészeti alkotások térszerkezete) alapján tájékozódhatunk. A családok életét befolyásoló intézmények csírái már létrejönnek. Néhány területen már számottevő hagyományok alakultak ki, például a házassági szerződések megkötése esetében. A legfontosabb: a *folytonosság biztosítása* a tradíciók átszármaztatása révén, ebben a folyamatban meghatározó az apa szerepe, aki „pater familias”-ként dönt a család ügyeiben.

A középkori családmód

A társadalomban elfoglalt helyzettől függően nagyon változatos viszonyok jönnek létre. A fő választóvonal a nemesek és földbirtok nélküliek között húzódik. A differenciálódásra jó példa, hogy az olyan egyértelműnek tűnő élethelyzet, mint a jobbágyoké, még mennyi belső eltérést eredményez. A gyermekek helyzetében nincs lényegi változás, igaz a gyermekgyilkosság – a kereszténységnek köszönhetően – főbenjáró bűnnek számít, és ez némi védelmet jelent. A nemi szerepek szerinti elkülönülés is megmarad.

Az intézmények terén fejlődés és differenciálódás tapasztalható. A termelő funkció lehetőségei erősen behatároltak: a mezőgazdaság hatékonyságára jellemző, hogy egy vetőmagból maximum 3 szem termés várható, a céhek pedig a fejlesztés helyett alapvetően a régi körülmények változatlan fenntartásában érdekeltek. A szellemiség meghatározó tényezője a *kereszténység*. A közéleti funkció szerepe csökken, igazából nincsenek is az ókorhoz hasonló intézményei, mint például az agora vagy a fórum. A nevelés jelentősége az idő haladtával egyre növekszik, létrejönnek ennek intézményei, a plébániai, káptalani, székesegyházi és a kolostori iskolák.

Az újkori családmodell

A reformáció és a későbbi felvilágosodás hatásaként *erőteljes individualizáció* kezdődik. Az önellátás szintje helyett a termelő funkció uralja ezt az időszakot. A technikai lehetőségek dinamikus fejlődésével nem tud lépést tartani a tudat alakulása. Az újkor vége felé határozottan *elmarad az emberiség tudatbeli fejlődése*, ami a családok belső viszonyaiban egyértelműen visszatükröződik. Az ókori gyermekgyilkosságok helyett, annak rafináltabb formája jelenik meg: a könyörtelen gyermekmunka, néha kombinálódva olyan ókori maradványokkal, mint a rabszolgaság, ami csak az újkor vége felé szűnik meg. Az elkövetkező időben a *specializáció*, azaz egy-egy terület alapos megismerése válik fontossá. A családok életét döntő módon befolyásolja a családfő foglalkozása, hivatása, ami az esetek döntő többségében ekkoriban még élethosszig tartott. A javuló életkörülmények kedveznek a többgyermekes családmodell általánossá válásának. A nevelési funkció szerepe erősödik. A családi nevelés elsődlegessége megmarad számos vallásos megújulási mozgalomban, például a pietizmusban. A *nevelés fő színtere egyre inkább az iskola* lesz, melynek változatos típusai jönnek létre (elemi, polgári, reáliskola és a gimnázium). A családok belső összetartása fontos, ebben kiemelt szerepe van a gyermekekkel foglalkozó anyának. A családi funkciók megosztása folytán a családot kifelé az apa képviseli, befelé az anya tartja össze. A családi összetartást jótékonyan befolyásolja, hogy a család gyakran azonos a munkahellyel, a műhely, a kereskedelem stb. a legkisebb termelő egység. Az újkor végére ismét megteremtődnek a közéletiség fórumai – különböző egyesületek, körök majd később pártok formájában. Ez a kezdeti időszakban még egyértelműen a férfiak működési területe.

Súlyponteltolódás tapasztalható a családban eltöltött idő tekintetében – egyre hosszabb a kifelé élés időszaka. A család még nagyon erős kötelék, védeltséget ad (az otthon melege), és védelmet nyújt a külvilág fáradalmaival szemben. Idealizált, vagy éppenséggel kritizált bemutatása regények, festmények kedvelt témája. *Új vonásként* jelenik meg a *nemzeti sajátosságok* megjelenítése külsőségekben (ruházat), nyelvhasználatban (az anyanyelv és a latin nyelv viszonya iskolai és tudományfejlődési kérdés) és életvitelben. A családok életére jelentős hatást gyakorol a *hitfelekezeti hovatartozás*. A közösségi-érzelmi és a közéleti funkció érvényesülését erőteljesen befolyásolják a nemzetiségi és a hitfelekezeti viszonyok.

Napjaink családfelfogásának felvázolása önálló fejezetet igényel.

A család napjainkban

Szinte közhelyszerűen a *család válsága* az első asszociáció erre a témára. Ez igaz megállapítás, de ha megnézzük a történelmi változások dinamikáját, akkor ez majdnem minden időszokról elmondható. Talán szerencsésebb, ha a *család átalakulásáról* beszélünk.

Már az előző részben említés történt a *technikai és a tudati fejlődés elszakadásáról* (1), ez a folyamat napjainkra hihetetlen mértékben felgyorsult, olyannyira, hogy szinte 10 éves periódusokról beszélhetünk. Lényegesen eltér egymástól a 60-as, 70-es, 80-as évek és az ezredforduló utáni időszak családmodellje. Így az első ismerv: a felgyorsult fejlődés következményeként az emberiség technikai kultúrája és tudatos tevékenysége közötti űr növekedése, és ennek hatása a családok életére.

A másik erőteljes tendencia a *globalizáció* (2) abban az értelemben, hogy homogénebb, egyformább lett a családok élete: egy-egy film, könyv, ruha (divat), gyermek és felnőttjáték a világ „fejlettebb” részén közel ugyanabban az időben kerül bevezetésre, ezzel mintegy felülírva a korábbi időszakban meghatározó nemzeti kultúrát.

A modern kor anakronizmusa, hogy a sok bizonytalansági tényező, az ok-okozati viszonyok átláthatatlansága ellenére a családi életet hagyományosan stabilizáló tényezők nem erősödnek, hanem éppenséggel gyengülnek, az egyik ilyen például az *apák és a szülők tekintélyvesztése* (3), pontosabban a szülői szerepek jelentős átalakulása. Egymás mellett egyidejűleg létezik a kötöttségek, szokások, rituálék elleni lázadás és a vágy valamilyen rendezőelv, stabilitás iránt. Mindez akár egy családon belül is váltogathatja egymást. Igazából a modern család egyik legfontosabb jellemzője az, hogy milyen egyéni választ ad a kor kérdéseire, azaz a stabilizáló és változtatási törekvésekből kiindulva milyen életviteli kombinációt tud létrehozni.

Az előzőekben említett három legfontosabb változás számtalan további átalakulási folyamat gerjesztője, így valójában negyedik tényezőként a *sokféleséget* (4) kell említeni, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy számos családmodell együttes, egymás melletti jelenlétével kell számolni.

A különböző tipológiák helyett, jelen esetben fontosabbnak tartom a modell részelemeinek hozzávetőleges számbavételét. Az egyszerűsítés érdekében két részre bontva azt, azaz (1) a szülőkre, (2) a gyermekekre vonatkozóan sorolom fel a modellalkotó tényezőket.

A szülői szerep változása az ezredfordulón

A hagyományos *női-férfi szerepmegosztás* radikálisan megváltozott, általánossá vált a férfiak segítő jelenléte a házi munkában. Adott esetben nők is végeznek korábban férfiasnak számító tevékenységet, például autómosást vagy kisebb javítási munkákat. A családok belső életében is változott a feladatok elosztása, attól függően, hogy melyik szülőnek milyen lehetőségei vannak. Előfordul, hogy a nő jövedelmi lehetőségei a jobbak, akkor a férfi veszi át a háztartás és a gyermekek nevelését. Az emancipáció külsődleges megnyilvánulása a névviselési szokások változása. Már nem szokatlan a leánykori név megtartása sem. Az új tendenciák mellett archaikus formákkal is találkozhatunk, a nők teljes kiszolgáltatottságával és a házasságon belüli erőszakkal. Új jelenség az „elférfiasodott” kemény nők feltűnése, és ezzel párhuzamosan a passzív férfiak növekvő számú megjelenése.

A szülők életét napjainkban döntően befolyásolja a munkahely, ebben a tekintetben általánossá vált az *aggodalom a munkahely megtartásáért*. A foglalkoztatás tekintetében is eltolódás van a szélsőséges irányba: ha van munkahelye, rengeteg túlmunkát kell végeznie, vagy egyszerre több állása van, illetve előfordul a másik véglet – nem talál semmilyen munkahelyet, és reménye sincs erre. A családok életét egyik tényező sem viszi jó irányba. Különösen nehéz helyzetben vannak az álláskereső fiatalok és a negyven-ötven év körüli munkavállalók, ha valamilyen okból megszűnik a foglalkoztatásuk, ilyenkor nagyon nehéz új munkahelyet találni. Ez az utóbbi csoport, a *középgeneráció* korábban a társadalom legstabilabb rétegét jelentette, hiszen egzisztenciális és családi viszonyait többnyire már rendezte, így fontos *feszültségoldó szerepük* volt. E mellett a fiatalok számára – a tankönyvi kultúrára épülő iskolai tudás kiegészítéseként – a középgeneráció nyújtotta a munkavégzés területén a követhető mintát, fontos szerepük volt a szakmai tudás gyakorlati elsajátításának folyamatában.

A legradikálisabb változás a *házasságkötés megítélésében* következett be. Ennek oka a sok sikertelen házasság (válás), a megkötött házasságok fele végződik válással, és bizonyos gazdasági szempontok figyelembe vétele. Ilyen tekintetben már olyan furcsa kombináció is előfordul, mint például az egyházi esküvő megtartása mellett a polgári esküvő elhagyása gazdasági okok miatt. A hagyományos értelemben vett házasság mellett megjelentek olyan új formák, mint a próbaházasság, a nyitott házasság, a házasságban élés – de külön lakásban. A jogi szempontból is szabályozott élettársi kapcsolatban élők száma jelentősen növekszik. A társadalom toleránssá vált a leányanyák megítélésében. A szingli életformát választók sem szorúlnak a társadalom peremére. Korunk érdekes jellegzetessége, hogy az új jelenségekre a fogyasztói piac reagál a leggyorsabban, ennek megnyilvánulása a családi élet háttérzajait utánzó CD és a kifejezetten szinglik számára készült mélyhűtött ételek megjelenése.

A rendszerváltás utáni nyitottság és a globalizáció következménye a „nemzetköziesedés”, azaz magyar családok külföldön élése és ennek fordítottja, egyre több a külföldi család magyarországi tartózkodása is. Magyarok külföldiekkel kötött házassága korábban eseményszámba ment, ez napjainkban nem tekinthető ritkaságnak. A különböző kultúrák és életvezetési szokások találkozása értelemszerűen sok pozitívumot és új megoldandó problémákat is jelent. Leginkább a gondok válnak ismertté a sajtóban megjelenő gyermekszöktetések miatt, bizonyára vannak pozitívumok is, de erről keveset tudunk.

A *szülők abszolút tekintélyvesztése* folyamatosan érzékelhető. A tradicionális értékrend felbomlásával kezdenek egyenrangúbb viszonyok kialakulni a szülők és gyermekeik között. Ez a tendencia kevésbé érvényesül a perifériára szorult társadalmi rétegekben, ahol a szülők saját alárendeltségüket a gyermekeik feletti önkényuralommal kompenzálják. További észrevétel az egyenrangúsággal kapcsolatban, hogy ez a viselkedésforma történelmileg rendkívül gyorsan következett be, és ez gyakran azzal jár, hogy a szülők begyakorolt, áthagyományozott nevelési gyakorlat hiányában, az autokratikus módszerek ellenhatásaként nem a demokratikus, hanem a megengedő „laissez faire” módszereket preferálják. Mindkét tendencia erősödése, illetve egyidejű jelenléte óhatatlanul elbizonytalanodást, esetlegességet, azaz kialakulatlan értékrendszert eredményez, aminek szükségszerű következménye a *viselkedészavarral küszködő gyermekek számának növekedése* (Kapitány, 2000).

Az ambivalens megnyilvánulásuk más területen is érezhető, sajátos szerepcserék is előfordulnak, leginkább akkor, amikor a gyermek a szülő számára mint érzelmi kapaszkodó jelenik meg. Az eseteleírások tanúsága szerint egyre gyakoribb a *szerepcsere*, azaz a gyermek ad életvezetési tanácsokat a szülőnek.

Ellentmondásos a családi élet megjelenítése a közvéleményt formáló médiákban, az irodalomban és a művészetekben. Egyre gyakoribb a sematikus megjelenítés, azaz a családi élet a konfliktus nélküli, idealisztikus „az örök boldogság szigeteként” vagy pedig szétesett, kiüresedett múltbeli relikviaként történő bemutatása. A küzdés, a családi élet válságaiból kivezető utak ábrázolása egyre ritkább. Jellemző módon a közvélemény számára húzóhatással rendelkező sztárok életéből is többnyire csak a botrányokat ismerjük. Ha közülük valaki rendezett tartós, személyiségét gazdagító kapcsolatban él, annak nincs hírértéke, és legfeljebb csak a memoárjából szerzünk róla tudomást.

Gyermekek az ezredfordulón

A szülők életkörülményeinek változása szükségszerűen a gyermekek helyzetének átalakulását is jelenti. Ennek legnyilvánvalóbb jele, hogy egyre több az olyan gyermek, aki *nem teljes családban él*. Az apa nélküli, anya nélküli családok élete számos nevelési problémát rejt magában, hiszen mindenképpen felborul, vagy ki sem alakul a család belső egyensúlya. Ilyen értelemben a hagyományos család olyan viszonszerkezetként, erőterként jelenik meg, ahol két, a gyermeknevelést lehetővé tevő hatás, a tekintély és a feltétlen szeretet, az elfogadás egyidejűleg van jelen. A tradicionális családmódelben az előbbi az apa, az utóbbi, pedig az anyai szerepkörhöz kapcsolódik. Teljes család hiányában, másutt például az óvodában, iskolában kellene az egyensúlyt helyreállítani. Ezt az alapvető problémát nem tudja a társadalom kezelni.

A gyermekek fejlődését nehezíti a *stabilitás, a biztos orientációs pontok hiánya*. Ennek látványos megnyilvánulása a gyermekek vándorlása egyik szülőtől a másikig. Az azonosulásra kínákozó magatartásminták éppen a szerepcserék miatt keverték így ezek sem jelentenek egyértelmű tájékozódási pontot. Még a leginkább a médiák által teremtett virtuális világ mutat állandóságot, szokatlanul felerősödött hatása többek között ezzel is magyarázható.

Többek szerint (Winn, 1990) *a mai gyermekek helyzete a középkori viszonyokhoz hasonló*, leginkább abban, hogy sok megegyezés van a gyermekek és a felnőttek életmódja, szokásai között: egyformán azonos készételeket fogyasztanak (hamburger, pizza), hasonló ruhákban járnak, hasonló a hobbijuk, azonosak a szabadidős szokásaik és gyakran még ugyanazokat a szórakoztató műsorokat is nézik. Igazából arra a nagyon egyszerű kérdésre sem tudunk egyértelműen válaszolni, hogy *mikor lesz a gyerekből felnőtt?* Természetesen van erre jogi válasz, a nagykorúság elérése; van erre egyházjogi válasz, a bér mátkozás vagy a konfirmáció, de ez utóbbi eleve nem mindenkit érint és így továbbra is elmosódnak a felnőtté válás pontos határai.

Nagyon gyakori *az egygyermekes család*, így a jövőben egyre kevesebb gyermek tudja majd azt, hogy milyen a testvérek együttélése, sokak számára üres fogalomvá válik az unokatestvér vagy éppen a nagynéni, nagybácsi elnevezés (vö. *Bujna*, 2010). Ennek törvényszerű következménye az erőteljes *individualizáció*, és ennek ellensúlyozására a *kortárscsoport felértékelődése*. Napjaink legdivatosabb időtöltésében a számí-

tógépes játékokban és virtuális kommunikációs háló használatában mindkét tendencia megnyilvánul. A szülők tekintélyvesztését egyébként más tényezők is befolyásolják, egészen pontosan az, hogy egyre kevesebb az otthon együtt végezhető munka, segítő tevékenység, ami lehetőséget jelentene a szülőnek ahhoz, hogy tevékenységhez kapcsolódva legyen együtt gyermekével. Ennek oka a magas szintű automatizáltság, illetve a piac azon törekvése, hogy javítás, karbantartás helyett inkább arra ösztönzi a családokat, hogy új készüléket vásároljanak. A mai „jómódú fogyasztóvá” nevelt gyermekeknek egyre *kevesebb lehetőségük van az öntevékenységre*, tapasztalataik többségét másodkézből, sokszor multimédiák segítségével szerzik. Ennek negatív hatása a mozgásszegény életmód, ennek minden későbbi káros következményével együtt. Hiperaktivitással és mozgásszegény életmóddal, alultápláltsággal (éhező gyerekek) és a túltáplált gyerekekkel egyaránt találkozhatunk.

A *generációk között* látványosan nőtték a *szakadékok*. Ez különösen jól érzékelhető a *nagyszülők és az unokák közötti kapcsolatban*. Míg régebben a nagyszülők gondoskodó szeretetükkel fontos kiegyensúlyozó, hiánypótló szerepet tölthettek be és ezzel együtt tevékenységi területet is találtak saját maguk számára, ez napjainkra megváltozott. A többgenerációs együttélésre alkalmatlan lakásviszonyok, a földrajzi mobilitás és más tényezők miatt, ez a két egymás számára oly fontos korosztály elidegenedik egymástól, egyre nehezebben értik meg egymást, ezzel is erősítve a társadalomban oly erős dezintegrációs tendenciát.

A gyermekek és a felnőttek életét egyaránt megkeseríti az *egyhangúság érzése, a hétköznapiak és az ünnep összerosódása, röviden az életritmus megmerevedése*. Napjainkban kiveszőben levő fogalom a vasárnapi ruha elnevezés az ehhez kapcsolódó rokonlátogató, családi együttlétet preferáló szokásokkal együtt. Sok unokatestvér nem is ismeri egymást, esetleg csak futólag találkoznak egy-egy esküvőn, temetésen.

Új tendencia, és a történelemben talán most fordul elő első alkalommal egy sajátos szerepcsere, amikor is a *gyermekek tanítják a felnőtteket*, vagy legalább segítenek nekik: ez pedig nem más, mint a számítógépek használata, amibe a gyermekek szinte beleszületnek, a felnőttek pedig tanfolyamon tanulgatják. Hasonló hatás figyelhető meg az újonnan vásárolt háztartási eszközök beüzemelésekor. A legón és más összerakós játékokon edzett nemzedék játszi könnyedséggel igazodik el a rajzos összeszerelési utasításokon.

Összegezve az eddig leírtakat, az ezredforduló idejére egyértelművé vált az *individualizációs, atomizáló hatások túlsúlyba kerülése* a családi életet összetartó erővel szemben. A továbbiakban egy ilyen összetartó erővel, a családtörténet írással foglalkozunk.

Családtörténet-írás – út a jövőbe, múltunk ismeretében

A múlt ismerete nélkül nehezebb eligazodni a jövőben. Ezt az egyszerű megállapítást a különböző társadalmi rétegekhez és más-más kultúrkörhöz tartozó családok nagyon eltérő életvezetési irányként, és a mindennapi élet részleteit is szabályozó hagyományként fogják fel. Az átlagos magyar családokban körülbelül 80–120 éves időszakra visszamenőleg ismerik a családjuk történetét. Ez sokszor legfeljebb a dédszülők keresztnévének, foglalkozásának és lakóhelyének az ismeretét jelenti. Bizonyos családok, például a nemesi családok, az ortodox zsidó kultúrához kötődő családok, a székely családok,

vagy az őseiket számon tartó tősgyökeres, többnyire egy adott város tehetősebb polgárságát alkotó családok, akár 300–400 évre, vagy még hosszabb időszakra visszamenőleg is ismerik családjuk történetét.

Kevésbé ismert kultúrtörténeti specifikum, hogy a kínai történelemben másként következett be az ókori görög vagy a római birodalomhoz hasonló bomlási folyamat. A társadalmi stabilitás megőrzéséhez a legfontosabb segítséget a vallásos érzülettel átszőtt rokonsági rendszer gondos ápolása jelentette. Ennek egyébként olyan erős asszimiláló hatása volt, hogy képes volt a honani zsidók kínaiasítására (*Yutang*, 2002). A kínaiak egyébként a nemzetet „egy olyan tálca homoknak” képzelik el, ahol a homokszemek nem individuumok, hanem családok. Ez a szerkezet viszont nagyon időtálló mindenféle veszedelmekkel szemben, mert képszerűen kifejezve „a világégés a gránitot szétzúthatja, de a homokot legfeljebb csak szétszórhatja” (*Yutang*, 2002). Ez az egyszerű tény érthetővé teszi a mai Magyarországon élő kínaiak sokszor szokatlan elemeket is tartalmazó életfelfogását, életmódját.

A családtörténet ismerete *út önmagunkhoz*, út önmagunk kollektív tudattalanja felé. Egy lehetőség családunk gyökereinek megtalálásához és megőrzéséhez, egy lehetőség az atomizáló hatásokkal szemben a családi életet erősítő erők felélesztéséhez. Az egyéni és családi tudatos és tudattalan közötti átmenetet *hagyományok, mesék, családi legendák, bútorok, tárgyak, feljegyzések, levelek* biztosítják. Ezek tartalmának és jelentőségének ismerete jelenti azokat a gyökereket, amelyek életvezetésünket, döntéseinket befolyásolhatják. A tudattalanhoz vezető út – szükség esetén – lehet *családterápia* vagy egy hosszabb ideig tartó, szakember vezetése alatt megvalósuló *családpszichoterápia*. Ezek a terápiás célzatú eljárások már szakember segítségét igénylik, és szakemberek döntenek arról, hogy kell-e, érdemes-e egyáltalán elkezdni, és milyen mélységig kell ezen az úton elmenni (*Süle*, 1997).

A család történetének megismerése, megírása egy olyan *egyszerűbb*, kevésbé szabályozott *lehetőség*, amelyik a szórakozást és a családi életet tartalommal kitöltő *tevékenységgé válhat*, tehát olyan, a *családot összetartó erőket erősítő tényező* lehet, amire égető szükség van jelenlegi viszonyaink között.

A családtörténet más vonatkozásban is fontos, nem adhatjuk fel a reményt arra vonatkozóan sem, hogy *tanulunk* (családunk) korábbi hibáiból, tévedéseiből. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, ezeknek az eseményeknek érzelmi rezonanciát kell kiváltaniuk, nem befejezett kész tényként, hanem választási lehetőségként kell feleleveníteni a múlt eseményeit, és csak akkor van némi esélyünk arra, hogy ne kövessük el újra és újra a régi hibákat.

Családtörténettel a korábban említett pszichiátria és pszichológia mellett számos más tudomány foglalkozik. A történettudomány egyik ágaként (a genealógia) jelentős hagyományokkal és kialakult kutatási technikával rendelkezik. Az utóbbi időben újra előtérbe került mikrotörténeti leírásoknak is fontos része a családtörténet, egyrészt azért, mert a családokról maradtak fenn dokumentumok, másrészt azért, mert ezekből a természetes életegységekből a legkönnyebb rekonstruálni egy település mindennapi életét.

A szociológia – a maga sajátos szempontjai szerint – hagyományosan intenzíven foglalkozik családtörténettel. A szimbolikus család fogalmának bevezetése (*Boreczky*, 2004) és különböző kultúrákhoz tartozó családleírások tanulmányozása sok új felismeréssel gazdagította a tudományt.

A családtörténet-írás professzionális szintjét jelenti a saját élmények alapján megírt memoáirodalom, illetve az életrajzi regények megírása.

A továbbiakban a szaktudományok egzakt metodikájától eltávolodva szempontokat adunk saját családtörténetünk megírásához.

Hogyan írjunk családtörténetet?

A legelső lépés az *anyaggyűjtés* fázisa és a *családfa felvázolása*. A családfa megrajzolásához ismerni kell a családi és a keresztnéveket, a születési évet, a születési helyet, a házasságkötés idejét, a házastárs adatait, a gyermekek nevét, és születési adatait és az elhalálozás évét. Kiterjedt családnál már a legelső feladat is elég sok munkát jelent. Elsődleges forrásként a fellelhető dokumentumok nyújtanak eligazítást a születési és halotti anyakönyvi bizonyítványok, más megmaradt dokumentumok. Sok családban feljegyezték a születések és a temetések időpontját az imakönyvek vagy a családi Biblia belső oldalára, de előfordulnak feljegyzések szekrények belső oldalán, padlások szarufáján vagy az ajtóküszöbön. Szükség esetén felkereshetjük az egyházközség plébániáját és lelkészét, és tájékozódhatunk az egyházi anyakönyvekben, kutathatunk a levéltárakban. Az internet is számos lehetőséget kínál, foglalkozások és nevek szerinti keresést segítő adatbázissal, módszertani tanácsokkal és tapasztalatcsere-lehetőséggel. A számítógépes családfaszerkesztésre kész kitöltésre váró panelek is rendelkezésre állnak.

Általában már a családtörténet-írás első fázisa is sok nehézséget jelent. Sokan elakadnak a hiányzó vagy nem pontosítható adatok miatt, ilyenkor azért érdemes folytatni az írást, sokszor a későbbi kutakodás során könnyen pótolhatók a hiányok. Azonban már ilyenkor ajánlatos jegyzéket készíteni a nyitott kérdésekről.

Kiutat az jelenthet ebből a helyzetből, ha ismerjük – *a családtörténet-írás műfajának különböző szintjét*. Ez azt jelenti, hogy nem kell rögtön a legelső alkalommal egy többkötetes, minden részletre kiterjedő monográfiát írni. El lehet kezdeni valami egészen egyszerű dologgal, ilyen például *az adott év egy eseményéről készült beszámolóval*, ez lehet keresztelő, esküvő, házassági évforduló eseményeinek megörökítése, de lehet egy jól sikerült nyaralás dokumentálása. Amerikában és Németországban is egyre inkább terjed az a szokás (Boreczyky, 2004), hogy újévi üdvözlés gyanánt a család adott évbéli életének legfontosabb eseményeiről küldnek multimédiák segítségével megszerkesztett beszámolót. Ha történetesen gyermekekkel együtt írjuk a családtörténetet – ami nagyon hasznos – akkor érdemes ezzel a változattal kezdeni, mert a családfa részleteinek tisztázását a kisebb gyermekek még unalmasnak találják. Itt érdemes megjegyezni azt, hogy a családtörténet írás nem kampányfeladat, bármikor elkezdhető, bármikor félbehagyható és bármikor folytatható. Optimizmust meríthetünk abból a gondolatból, hogy a legkisebb feljegyzés is több annál, mint ami korábban volt, és a következő generáció számára ez már kiindulópontot jelent.

Még az adatgyűjtés fázisában további kutatási lehetőségeink is vannak: ezek a *fényképek és a tárgyi emlékek összegyűjtése*. Ezen a területen igazi értékekre bukkanhatunk. Jó lelőhelyek a varró- és kézimunkadobozok, régi katonaládák, szekrények alsó és belső fiókja, használaton kívüli asztalok elfeledett fiókjai, valamikor eltett ismeretlen tartalmú dobozok. Találhatunk különböző bevésett szöveggel ellátott tárcákat, mindenféle gyűjteményt, képeslapokat, újságkivágásokat, leveleket, hímezéseket, kendőket, díszszekendőket, hajtincseket, szalagokat, szárított virágokat, üdvözlőlapokat, meghívókat,

bizonyítványokat. Fontos dokumentumok a naplók és a különböző emlékkönyvek. A legnehezebb feladat e tárgyak megszólaltatása, ehhez olyan személyeket kell keresni, akik még tudnak valamit róluk. Sokszor nagyon nehéz a fényképen levő személyek beazonosítása, kollektív családi találgatás kezdődhet egy-egy személy gyermekkori képének azonosításakor. Könnyebb családtörténet szerkeszteni az olyan családokban, ahol több adás-vételi ügy, örökösödési ügyek voltak, mert ilyenkor a szerződések megmaradnak. Még könnyebb a helyzetünk, ha netán pereskedtek a családban, mert ennek a dokumentumait általában gondosan őrzik, és a bíróságok dokumentumok alapján rögzítik a személyes adatokat, ezért ezek megbízható forrásnak tekinthetők.

Természetesen lehetőség van az időigényesebb *levéltári* kutatásra is. Nagy segítséget jelenthet a számítógép használata és különösen a keresőrendszerek alapos ismerete. Az egyre nagyobb számú elektronikusan hozzáférhető archív anyagban célszerűen megválasztott kulcsszavak segítségével viszonylag egyszerűen juthatunk újabb adatokhoz.

Ha már idáig eljutottunk, akkor következik *az anyagok elrendezése, feldolgozása*, ilyenkor célszerű albumban, dossziében valamilyen koncepció szerint elrendezni a fellelt anyagot. Nem árt, ha elkülönítjük azt a részt, amit tudunk, attól, amit csak sejtünk, vélünk vagy gondolunk. Amennyiben ugyanarról a történésről többféle információnk van – ez nem ritka eset a családtörténetben – rögzítsünk minden észrevételt. Ebben a fázisban fontos a hiányosságok összegyűjtése és gondolkodni kell azon, hogy esetleg honnan szerezhetők be a kiegészítő anyagok. Itt néha a nem szokványos megoldások jelentik a kiutat, előfordul, hogy a közvetlen hozzátartónál többet tud egy volt szomszéd, barátnő, egykor munkatárs.

A családtörténet-írás e fázisában jutunk el odáig, hogy szót kell ejteni a családtörténeti kutatás *esetleges veszélyeiről*, lehetnek olyan történések, események a családok életében, amelyeket rejtegettek, és éppenséggel nagyon jó, hogy a feledés homályába merültek. Ezért nem célszerű minden család minden történéseit feldolgozni, egyéni választásra kell bízni, elkezdi-e valaki, és milyen mélységig akar elmenni a kutatásban. Amennyiben olyan történéstre bukkannánk, amit egyénileg nem tudunk feldolgozni, vagy „veszélyesnek” tűnik, mindenképpen érdemes ilyen konfliktusok feldolgozásában jártas szakemberhez (pszichológushoz, pszichiáterhez) fordulni.

Amennyiben még van erőnk a folytatáshoz, most kezdetünk hozzá az *interjúzáshoz*. Ez az esetek többségében idős, mesélő kedvű hozzátartozónk kikérdezését jelenti, amire nagyszerű lehetőséget kínálnak az ünnepek, a családi összejövetelek. Az idős emberek mesélő kedvével nincs gond, a probléma általában az, hogy mindig ugyanazt mondják, már sokadjára. Ebből a helyzetből úgy mozdíthatjuk ki őket, ha rásegítő kérdéseket teszünk fel, erre viszont célszerű előre felkészülni egy jól átgondolt kérdéssorral. Érdemes átnézni a strukturált vagy félig strukturált interjúzás szabályait is. Az idős ember ugyanis nem mindig tudja, hogy számunkra mi az érdekes. Így például rá lehet kérdezni kedvenc gyermekkori játékára, kedvenc ételére, szüleinek jutalmazási és fegyelmezési szokásaira, csínytevéseire, kedvelt ruhájára, vagy a felnőttkori életéből, élete párjával való megismerkedésre, a leánykérésre, az esküvőre, a menyasszonyi ruhára, az ünnepi fogásokra. A lényeg az, hogy minél kisebb részletre kiterjedő és minél konkrétabb legyen kérdés. Ez a kérdéstechnika optimális esetben egészen újszerű gondolkodási folyamatot indít el, és gyakran egészen átalakítja a családi viszonyokat. Az idősebbek

újra fontosnak érzik magukat, a fiatalabbak pedig nagyon konkrét személyes döntési helyzeteket tanulmányozhatnak. Ez az a pont, amikor a racionális ismeretek mellé érzelmi szálak kapcsolódnak, és ez ad némi esélyt arra, hogy mégiscsak tanulhatunk valamit az előző nemzedék sikereiből és kudarcaiból. Aki idáig eljutott, általában már nem tudja abbahagyni a családtörténettel való foglalkozást, mert annyi érzelem kötődik már hozzá, hogy ennek a lendülete továbbviszi. A családok egy részében ilyenkor újra formálódnak a szerepek: lesznek írók-szerkesztők, mások adatszolgáltatók és keresők és megint mások összejöveteleket nagycsaládi találkozókat szervezők lesznek.

A családtörténet-írást nagyon megkönnyíti az *újabb technikai eszközök* felhasználása. A diktafon használata mellett a legtöbb segítséget a digitális fényképezőgép és a számítógép használata jelenti. A szövegszerkesztő programok segítségével a dokumentált anyag nagyon egyszerűen strukturálható, képekkel, levélrészletekkel és más tárgyi emlékek fotóival úgy illusztrálható, hogy igényes tartalmú és szép kivitelű könyv szerkeszthető belőle, amit régebben csak nyomdai úton lehetett előállítani. Ez egyszerű lehetőség a fiatalabb korosztály cselekvő integrálására a családtörténet-írás folyamatába, a kész könyv pedig személyes ajándéknak is megteszi.

Ezzel a fázissal elvileg befejeződhet a családtörténet-írás egyéni, otthoni szakasza, de ez egyúttal nyitányát jelentheti egy másik lehetőségnek, mégpedig *a családtörténetek gyűlekezetben, egyesületben, szakkörben vagy éppen iskolai projektben történő bemutatásának*. Ez egyáltalán nem új gondolat, néhány reformpedagógiai iskola már száz évvel ezelőtt rájött arra, hogy a tankönyvi történelem helyett, vagy legalábbis annak kiegészítéseként, nagyszerű lehetőség a személyes élmények tanórai, iskolai integrálása. Ennek a módja pedig, az egyéni családtörténetek ismertetése, bemutatása, az erről való beszélgetés, az összehasonlítás, elemzés elvégzése, általánosítható következtetések, tanulságok megfogalmazása.

A továbbiakban néhány példát mutatok a családtörténet ilyen jellegű hasznosítási lehetőségéről.

Példa a családtörténet hasznosításáról

Több családtörténet feldolgozása alapján számos olyan problémakört lehet találni, melyek alkalmasak beszélgetésre, elemzésre, netán egy vita kezdeményezésére, de az is lehet, hogy csak színezik, értelmezhetőbbé teszik a tankönyvi ismereteket. Nézzünk néhány kiragadott példát ezek közül.

Az első témának már a címe is érdekes, ugyanis egy örökre aktuális kérdéssel *a 16 éves lányok problémájával* foglalkozunk. A bevezető beszélgetés során összegyűjthetők a mai 16 éves lányok örömei, gondjai. A családtörténetek viszont lehetővé teszik azt is, hogy életközelsben tanulmányozzuk három eltérő korosztály, tehát egy dédnagymama, a nagymama és az édesanya helyzetét annak 16 éves korában.

A dédnagymama visszaemlékezése: „... egyszer tizenhat éves koromban, amikor apám hazajött a zsinagógából azt mondta »Málcsi, hallottam a zsinagógában egy fiatalembert énekelni, olyan gyönyörű hangja van, hogy ő lesz a te férjed«. Dédnagymama leült a sarokba és sírt egy keveset, aztán szépen sorban megszülettek a gyerekek.

A nagymama visszaemlékezéséből: Bálba először 16 éves korában engedték el. Ekkor olyan jól érezte magát, hogy nem ment haza a megbeszélt időben, ezért a szülei utána

küldték az öccsét, azzal az utasítással, hogy vesszővel mindenki szeme láttára verje el az engedetlen lányt. Testvére maradéktalanul eleget is tett a szülői ukáznak. Biztosan ennek is köszönhető, hogy a nagymama ezután egész életében kínosan pontos volt.

Közben az édesanya is felnőtt, ő így emlékezik: A pontosságot mindig megkövetelték tőlem, akár öt perces késés is büntetést vont maga után. Diszkóba 16 évesen engedtek el először, eleinte 22 óráig, majd később éjfélig.”

A három ugyanazon családtörténetből kiemelt részlet nagyon jó kiindulópont egy szokásokról, az életvitel alakulásáról szóló beszélgetéshez, különösen akkor, ha a történetnek még szokatlan „életadta”, megmagyarázhatatlan csattanója is lesz. Jelen esetben ez a következő: mindhárom nő egy fiatalabb férfihoz ment feleségül, hogy miért és hogyan, erre nem találtunk direkt magyarázatot.

Egy másik olyan érdekes probléma, ami a családtörténet segítségével vizsgálható, az a *nevekkel* kapcsolatos. Ennek két része van. A *keresztnevek* kérdése az egyszerűbb, itt annak van jelentősége, hogy ismétlődnek-e a keresztnév, ki miért kapta a keresztnévét, emléket állítanak-e az elhunyt ősöknek azzal, hogy valaki a családból tovább viseli a nevét. Mikor jelennek meg a családban új, eddig ismeretlen keresztnév. Természetesen ezzel kapcsolatban is vannak megmagyarázhatatlan jelenségek. Egy 9 gyermekes nagycsaládban rendszeresen próbálkoztak a Zsófia névvel, de tragikus módon mind a három kislány, akiket erre a névre kereszteltek 1 éves kora előtt meghalt, hogy miért, hogyan, erre megint nincs válasz. Valószínűleg a befejezetlenség, a nyitott kérdések megmaradása – ami mellesleg éppen ellenkezik a lezártásra törekvő iskolai oktatással – ez eredményezheti azt a hatást, hogy ezek a történetek „fennakadnak” a tudatban és tovább dolgoznak. Ez lehetőséget, de veszélyt is rejt magában pontosan azáltal, hogy nem tudjuk a teljes folyamatot irányítani.

A *családnév* vizsgálata sem egyszerű. Ilyen tekintetben a nevek magyarosítása vagy más változtatása még mai is érzékenységet sérthet. Nézzünk néhány családtörténeti példát ebből a típusból: Az egyik baranyai faluban élt két horvát nemzetiségű testvér, mindkettő magyarosította a nevét, de éppen akkor nem tudtak kapcsolatba lépni egymással, amikor új nevükről dönteni kellett, így azonos kezdőbetűjű, de eltérő magyar nevük lett. Idős korukban visszaköltöztek a falujukba, és hosszas magyarázatra kényszerülnek annak bizonyítására, hogy ők valójában édestestvérek. A családnév-problematika minden részletét koncentráltan tartalmazza egy irodalmi ihletésű karcolat, amit változatlanul, kommentár nélkül közlök, címe „Sokféle Schwarczok” (Ungár, 2002).

Az öreg Schwarcz bácsi még Ferenc József idején nagy Talmud tudós volt és természetesen szigorúan kóser. A Sarkadira magyarosított unokája már „lazított kissé”, és jom kippurkor csak délig böjtölt. Igaz viszont, hogy ekkor ünnepi ebédet evett, bárheszt, kindlit, flódnit és jó adag sonkát kóser borral. A háború után belépett a kommunista pártba, és visszazsidósította nevét Schwarczra. Hamarosan rájött azonban arra, hogy tévedett és az ismétlések elkerülése végett Somogyira változtatta nevét. Amikor munkatársai arról kezdtek vitatkozni, hogy régebben hogy is hívták, néhány évre kiment Izraelbe, ahol Sáron lett a neve. Ott túl sok volt a Schwarcz és ezért visszatért Magyarországra. Nagy dilemma elé került ... legutolsó nevét, a Somogyit vegye-e fel, vagy vegye vissza a Schwarczot. Végül a Sarlós mellett döntött. De azért mégse általánosítsunk! Vannak ilyen Schwarczok is, de vannak olyanok is, meg amolyanok is. Sokfélék ezek a Schwarczok!

A nevekhez hasonlóan kényes kérdés lehet(tett) az *identitás és a nemzetiségi hovatartozás*. Nagyon érdekes, ahogy ez napjainkban egy családtörténetből kiolvasható.

Egy horvát-sváb ősökkel rendelkező lány próbálja tisztázni az identitását. Tekintve, hogy sem a horvát, sem a német (sváb) nyelvet nem ismeri, magyarul és angolul beszél, így a nyelvhasználat kérdéseire könnyűszerrel válaszol. Ha az identitás gyökereit a ruhaválasztásban vagy más külsőségben keressük, akkor sem jutunk közelebb az adott kérdéshez. Előbb-utóbb eljutunk a mindennapi élet részleteihez, azaz eljutunk például a túrós rétes készítésének és fogyasztásának problémájáig, ahol viszont markáns különbségek mutatkoznak: a svábok cukrozzák, a horvát rokonok pedig enyhén sózzák. Ebben a kérdésben viszont már szó sincs identitásválságról, az érintett lány (most még) egyértelműen döntött az édes rétes javára.

Összegezve az eddigieket: talán most már nem kell külön kiemelni, hogy mit jelent az érzelmi szálak és mindennapi élet egyszerű történéseinek integrálási lehetősége a családtörténetben. Biztatásként közlök még egy részletet azoktól, akik már hozzákezdtek családtörténetük megírásához:

„A végzett kutatás, bár lehetett volna lényegesen alaposabb is, de ahhoz sokkal több idő kellene, mint amennyit most sikerült rászorítanom, két okból is hasznos volt: egyrészt ha utódaim közül bárki szeretne családfát készíteni, talán már könnyebb dolga lesz, másrészt a rokonok meglátogatásával egy kicsit sikerült ápolni a manapság egyre inkább hanyagolt rokoni és emberi kapcsolatokat.”

Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf (2000): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Boreczky Ágnes (2004): *A szimbolikus család*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bujna Eleonóra (2010): A család, mint az elsődleges szocializáció színtere. In: Dombi A. és Soós K. (szerk.) *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC, Gyula.
- Dombi Alice (2012): *Primus inter pares. Programadó nevelők a 19. században*. Universitas, Szeged.
- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (2000): *Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kasten, Hartmut (2004): *Hogyan válnak felnőtté a gyerekek?* Akkord Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Süle Ferenc (1997): *Valláspatológia*. GyuRó Art-Press, Szokolya.
- Ungár Richárd (2002): *Dob utcai mesék*. Makkabi Kiadó, Budapest.
- Winn, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Yutang, Lin (2002): *Mi, kínaiak*. Tericum Kiadó, Budapest.

18. A kora gyermekkori tehetségfejlesztés megközelítési lehetőségei

Mottó

„... az oktatás költségei eltörpülnek a tudatlanság költségeihez képest...”

(Thomas Jefferson)

Bevezetés

Az emberrel, annak nevelhetőségével és ennek határaival – ahogy régebben is, újabban csak multidiszciplináris megközelítésben célszerű foglalkozni (Csányi, 2000). A tudományos ismeretek gyarapodása pedig olyan gyors, hogy követésük szinte lehetetlen. Ezzel együtt időnként szükségessé válhat egyfajta szintézis keresésére törekedni, aminek a sokféle megközelítés miatt értelemszerűen igen különböző eredménye lehet. Ennek szellemében alapvetően a genetikai örökségre, a családi körülményekre és a társadalmi hatások egy részére koncentrálna vizsgálom a tehetség fejlesztésének körülményeit.

A tehetséggondozás elméletével és gyakorlati megvalósításával számos külföldi és jelentős hazai műhelyek foglalkoznak, közülük a pedagógiai és a pszichológiai megközelítés középpontba helyezése miatt kiemelkednek a Balogh Lászlóhoz és munkatársaihoz kapcsolódó kutatók (Balogh, 1999, 2004, 2006).

A tehetség kibontakozásának vagy kibontakoztatásának hátterében vannak tudható, megismerhető történések, amelyeket tudunk befolyásolni, de lehetnek ott véletlenszerű, vagy ismeretlen okú események is, miként azt egy genetikus fogalmazta:

„Bár szeretjük magunkat úgy elképzelni, mint a neveltetés és oktatás gondosan megmunkált termékeit, valójában azonban ugyanolyan kaotikus események alakítanak bennünket is, mint amelyek egy hópehelyet egyedivé formálnak.” (Dean és Copeland, 2002. 19. o.)

Ha ez az állítás igaz, akkor minden tehetségfejlesztést érintő gyökeres változtatás csak komplex megközelítés alapján lehetséges. Valószínűleg (még) nem lehet ezen a területen mindent mérnöki pontossággal előre megtervezni. A jól bevált módszertani megoldások mellett, sok minden más mellett, a spontaneitásnak, a gyors reagálókészségnek is teret kell hagyni. Ehhez viszont nem árt ismerni azokat a tényezőket, amelyek többé-kevésbé adottak számunkra.

Néhány genetikai determináns szerepe a tehetségek felismerésében és gondozásában

A genetika – és újabban a genetikai hatások összegződését vizsgáló genomika – elsősorban orvos-kutatók által művelt területének és szakirodalmának áttekintése, megértése a beavatottak számára sem egyszerű. A DNS-ben tárolt információ építőkövei a következő bázisok: az A-adenin, a C-citozin, a G-guanin és a T-timin amelyek fehérjékké íródnak át. Az élő rendszerek alapvető eseményei itt történnek meg. Ezek az

enzimek egy kémiai anyagot alakítanak át egy vagy több anyaggá. A különböző enzimek több mint 300 agyi kémiai anyagot állítanak elő vagy bontanak le, s ezek mind hatással vannak gondolkodásunkra, cselekedeteinkre, érzelmeinkre.

A genetikával kapcsolatban pedagógusok számára tanácsos az olyan tudomány-népszerűsítő jellegű írások megismerése, mint amilyenek például Czeizel Endre írásai (Czeizel, 1990, 1994, 1997). Az is nagyon fontos lenne, hogy ezek a tudományosan is megalapozott javaslatok és felismerések eljussanak a döntéshozókig, és megjelenjenek a közgondolkodásban is.

Égészen bizonyos, hogy genetikai gyökerei vannak az *abszolút hallásnak*. Arra tehát születni kell, oktatással és fejlesztéssel reménytelen elérni. Viszont célszerűen megválasztott módszerek kombinációjával, azaz fejlesztéssel magas szintre lehet juttatni a növéndéket.

A kutatások során egyre több dologról derül ki, hogy valamilyen mértékig genetikailag is kódolt. Ilyen például az *alkoholtól, a dohányzástól és a drogtól való függővé válás*. Egyébként itt a lényeg nem magán az anyag hatásán van, hanem sokkal fontosabb annak elemzése, hogy hogyan, milyen hatások összegződésekként lesz valaki függővé. Eredményesen leszoktatni is csak akkor lehet valakit, ha tudjuk, hogyan lett függővé. Természetesen e tényezőknél számolni kell az igen széles skálán mozgó egyéni eltérésekkel is. A fent említett szenvedélyekhez való ambivalens viszonyról sem szabad elfeledkezni, e szerint „Amíg néhány tudós az alkohol, a dohány és veszélyes kábítószeres ártalmaira összpontosít, mások megtervezett kábítószeres újabb fajtáit hozzák létre és dobják piacra: érzelmeket egy üvegben. Ha a történelem útmutató, akkor a jövőben is kísérletezni fognak a tudatállapot megváltoztatásával, akár meditációval vagy imádsággal, akár kémiai anyagok segítségével.” (Dean és Copeland, 2002. 150. o.)

A *zenei* tehetséggondozás és képességfejlesztés témájában számos tanulmányban vizsgálják az örökölhetőség lehetőségét. Ennek egyik módszere a családfakutatással nyerhető adatsorok elemzése, a másik elterjedt metódus pedig az ikerkutatások eredményeit dolgozza fel. A zenei képességek fejlődése és a környezeti hatások kapcsolata további vizsgálódások tárgya (Turmezeyné, 2009. 58–64. o.).

Az *erőszakosságra való hajlamnak*, az agresszív viselkedésnek is lehetnek genetikai gyökerei (Dean és Copeland, 2002. 20. o.). Elgondolkodtató a szerzőpáros másik állítása is, mely szerint „Az a hibás elképzelés például, mely szerint hasznos, sőt egészséges, ha nem fojtjuk vissza magunkba az indokolt haragot, egész kultúránkat átjárja, annak ellenére, hogy az embereket csak fokozott agresszióra készíti.” (Dean és Copeland, 2002. 122. o.) Gyakorló óvónők – akik esetleg már egy gyermek édesanyját és az édesapját is nevelték – tapasztalatai megerősítik azt a tényt, hogy bizonyos alapjelenségek megismétlődhetnek. Természetesen a genetikai és a szociális hatások összeadódásának milyenségére ebből a megfigyelésből még nem lehet egyértelműen következtetni. Pedagógiai szempontból viszont hasznos észrevenni ezeket a körülményeket, mert akkor könnyebb még idejében célszerű viselkedésszabályozó módszereket alkalmazni. Az óvodapedagógus ugyanis optimális esetben olyan specialista, aki célszerűen megválasztott játékokkal, netán táncsal, sporttal jelentős változtatásokat érhet el. A küzdő sportok felé irányítás is lehet egyfajta megoldás. Az ilyen gondolkodás egyébként abszolút nem lenne új, már az ókori görögöknél is kimutatható volt.

A pedagógiai szakirodalomban már az ókor óta ismertek a vérmérsékleti típusok is, de a mindennapi pedagógiai gyakorlatban sokszor – talán mert elavultnak tűnik a tipológia – nem foglalkozunk érdemük szerint az alkalmazásukkal. Újabban viszont *alkatként* említik azt, amit régebben vérmérsékletnek szoktak nevezni. Ennek három mérhető jellemzőjét érdemes tanulmányozni. Az első – ami viszonylag könnyen megfigyelhető a gyermeknél – ez az *aktivitási szintje*. Mennyit produkál, mit produkál, hogyan jár a keze, a lába, mire figyel a szeme. Látszik-e, hogy akar valamit. Ez egy nagyon fontos jelzés lehet. A következő jellemző a *reaktivitás* mértéke, azaz annak megfigyelése, hogy ha valami történik vele, milyen gyorsan reagál. Milyen gyorsan válaszol. Derül rajta, nem hallja meg, nem figyel oda, netán észre sem veszi az őt érő ingereket. Esetleg túl gyorsan, idő előtt reagál, állandóan kapkod. Fontos megfigyelni a harmadik jellemzőt, a gyermek *alaphangulatát*. Vannak apatikus, mindig rosszkedvű és vannak állandóan mosolygó gyerekek, és vannak olyanok, akik valahol a két véglet között léteznek – az időjárástól, az óvónő mosolyától, az alvási időtől, a jóllakottságtól stb. – függően. Érdemes mindegyik tényezőre figyelni. Ezek az alapok mind megfigyelhető módon vesznek körül bennünket, és jó, ha a pedagógiai döntés során figyelembe vesszük őket. Egy flegmatikusból talán lehet hosszútávúfutót nevelni, de sprintert biztosan nehezebb. A legfontosabb mindig az, hogy meglássuk milyen lehetőségek rejtőznek, lappangnak egy gyermekben, és hogyan lehet ezeket előcsalogatni, aktivizálni.

Az *aggódás* is lehet valamilyen szinten genetikailag determinált. Az, hogy milyen gétek vannak bennünk, mennyire félünk, mennyire vagyunk körülményesek ez sokféle hatás eredője. Vannak emberek, akik ha feladatot kapnak, igyekeznek azt időben rendesen megcsinálni. Másoknál az első reakció mindig a hárítás, a kifogás(ok) keresése. Erre szintén fontos figyelni már kora kisgyermek korban, amikor sikerélményhez jutással még a rögzülés előtt ki lehet mozditani a gyermeket ebből az állapotból.

A gének és az agy kora gyermekkori fejlesztésben betöltött szerepéről szemléletes összegzés olvasható a már korábban is többször idézett szerzőpárostól – Dean és Copeland –, amit feszes logikai rendszere miatt hosszabban idézek.

„Amikor a saját személyiségünket meghatározó génekről gondolkodunk, azt kérdezzük: kik is vagyunk valójában. Erre egyszerű a válasz: azok vagyunk, akiknek az agyunk hisz bennünket. És hogy az agyunk kinek gondol bennünket, az egy összetett dolog, a gének és az élettapasztalatok egyénre jellemző kölcsönhatásainak az eredménye.

Már életének legelső napjaiban, talán a fogantatás pillanatától kezdve, a csecsemő tanulmányozza önmagát és a környező világot. Hogyan ismeri meg a testét a csecsemő? Honnan tudja, hogy hol vannak a lábujjai, és hány van belőlük? Hogyan különbözteti meg az anyai cirógatást egy pofontól? A test összes tapintásra érzékeny sejtje kapcsolatban áll a központi idegrendszerrel: a gerincvelőn keresztül a talamuszig és az agy szomatoszenzoros kérgéig. Ott az agyi sejtek egy homunculust, egy „apró embert” formálva rendeződnek el. Ez a kis ember a saját képünkre lett teremtvé – úgy nagyjából. Fejjel lefelé helyezkedik el, vagyis úgy, hogy azok az idegsejtek, melyek az arc ingereire reagálnak, alul, míg azok, melyek a lábujjakkal állnak összeköttetésben, felül vannak. Formája torzult: az arcot, a kezeket és a nemi szerveket képviselő területek – az érinlésre legérzékenyebbek – aránytalanul nagyobbak.

Ha agyunkat fel tudnánk nyitni, és elektródákat helyeznénk a felszínére, azt tapasztalnánk, hogy ha a homunculus felső részén levő sejteket ingereljük, akkor olyan érzé-

seket kelt, mintha valaki masszírozná a lábujjainkat, ha pedig az alsó részt ingerelnénk, akkor úgy éreznénk, mintha lenne valami a nyelvünk hegyén. Ez azért van, mert testi érzéseink nem mások, mint adott agysejtjeink elektromos aktivitásai.

A homunculusról három fontos dolgot tudunk. Az egyik az, hogy kifejlődésének képessége genetikailag programozott. ... A másik fontos dolog, hogy a homunculus megfelelő fejlődéséhez a tapasztalatok is kellenek ... A harmadik dolog az, hogy a szomatoszenzoros agykéreg az élet során változhat. Például, amikor egy művész egy hegedűdarabot a gyakorlás során újra és újra eljátszik, agykérgének azon területén, amelyik a sokat használt ujjaktól kap jeleket, megnő az idegsejtek és kapcsolataik száma. Ily módon meg tudjuk változtatni az agy finomszerkezetét és működését.

Hogy megértsük, hogyan formálódik a személyiség, képzeljük el azt, hogy az agynak nemcsak a tapintások regisztrálására alkalmas fizikai homunculusa, hanem annak egy alkati megfelelője is van, amely az érzelmeket dolgozza fel. Ily módon lehet, hogy mindenkinek van egy egyedi térképe arról, mitől érzi jól vagy rosszul magát, mitől aggódik vagy nyugszik meg, mitől lesz izgatott vagy elégedett. Még nem sokat tudunk arról, hogy ez a hipotetikus érzelmi homunculus hol helyezkedik el, de valószínűleg sokkal szétszórtabban, mint a szomatoszenzoros agykéregterület. Azt sem tudjuk, hogy ez mennyire eltérő az egyes emberekben, de valószínű, hogy a különbségek kialakulásában mind a környezet, mind a genetikai felépítés szerepet játszik.” (*Dean és Copeland*, 2002. 283–285. o.) Még két további megjegyzés ehhez a témához: ha a megfelelő időben az adott agyi központokat nem éri ingerhatás, akkor azok nem tudnak kifejlődni. Ezért az igazi tragédia az, hogy a génekben rejlő lehetőségek közül sok meg sem nyilvánul soha (*Dean és Copeland*, 2002. 285. o.).

Tehetséggondozás és a család

A szülőknek türelemre és kitartásra kell nevelniük gyermekeiket. Egyes kultúrkörökben – különösen az angolszász és a német kultúrában – azt tekintik a legfontosabb adománynak, amit a szülők gyermeküknek nyújthatnak, ha érzékeltetik velük a kemény munka éthoszá! Nem véletlen, hogy még a mesékben is illett a királyfinak valamilyen munkát végezni, legalább a kosárfonást, vagy más egyszerűbb szakmát ajánlatos volt megtanulnia.

A család és a tehetséggondozás kapcsolatában megfigyelték, hogy bizonyos dolgok, játszmák – sorskönyvszerűen – ismételten előfordulnak a családok életében. A szülők gyermekekre irányuló játszmái igen összetettek. Saját elmaradt lehetőségeinek megvalósításától kezdve sokféle törekvés létezik. A szülők gyermekekre gyakorolt hatásából alakulnak ki az ún. *sorskönyvek*. A sorskönyv nem tudatos életterv. A sorskönyv lélektani realitásként az ember identitása, önképe saját magáról, amit a szülő alakít ki. A sorskönyvet az egyénre jellemző játszmák valósítják meg. Adott helyzetben a személy mindig azokat a játszmákat játssza, amelyekre neveltetése érzékennyé tette. A sorskönyv úgy is felfogható, mint az egyéni élet teljes filmjének egy forgatókönyve. Ennek elemei: a gyerekként átélt élmények, az őt ért megrázkódtatások, az egyszemélyes játszmák eredménye, a félreértések rögzülése és az összetett jelenetté összeálló történések alkotják. Eric Berne mindezek kiegészítéseként még a következő megfontolandó alaptételeket

fogalmazza meg a családról: 1. Tudattalanunkban tárolunk olyan hiedelmeket, amelyek óriási erővel törekednek önmaguk ismételt igazolására. 2. Ezek a hiedelmek döntési helyzetekben is képesek kikapcsolni a józan gondolkodást, mérlegelést. 3. Életünk legelső néhány évében – tehát kevéske, de mélyen rögzült tapasztalatunk alapján – készítjük el azt a forgatókönyvet (sorskönyv), amely életünk számára irányadó lesz. 4. Csakis e forgatókönyv hiedelmeinek tudatosítása, vagyis az önismeret terápiás fejlesztése szabadíthat meg ettől a tudattalan, önártó programtól és adhat szabad kezét egy harmonikus élet kialakításához (In: *F. Várkonyi*, 2009. 8–9. o.).

Az életben, az emberi sors alakulásában igen fontosak lehetnek az ún. *mágikus hatású pillanatok*. Ezen utóbbiakra két példa:

1. Robert Goddard a modern rakéatechnika egyik szakértője gyerekkorában sokat ült a cseresznyefán. 1899 körül járunk New-Englandban. Goddard ekkor utolsó éves középiskolás, kedvenc fáján üldögélve tétlenül bámészkodik, közben üdvöztető látomása támad egy olyan járműről, amelyik embereket vinne a Marsra. Ez a gondolat aztán már sohasem hagyta nyugodni. Egy év múlva újra felmászott a fára és ezt követően minden évben megtette ugyanezt, egészen addig míg el nem jutott a rakéatechnika legfontosabb elveinek megismeréséig (*Sagan*, 1990. 108. o.).
2. Jane Goodall írja emlékirataiban „Ma már, amint az elmúlt idők távlatából tekintek vissza életemre, tisztán látom, miként formálódott életfilozófiám fokról-fokra az első húsz év alatt, s kik voltak azok az emberek, mik voltak azok az élmények, amelyek azt legfőképpen befolyásolták.” (*Goodall*, 2000. 47. o.) Az őt ért hatások között meghatározóak voltak a nagyszülők: a kongregacionalista lelkész nagypapa és a jó lelkű nagymama, aki gyakran felolvasta a kislány Jane-nak a nagypapa leveleit. Ezekből néhány mondat, mint például ez – Életeden át tartson erőd! – elkísérte és kisegítette Jane-t a legnehezebb élethelyzetekben is.

Az újdonságkeresés és a tehetséggondozás

A következő – kevésbé ismert – de genetikailag determinált jelenség az *újdonságkeresés*. A minap buszon utaztam. Két kisgyermek ült a közelemben, mindkettő babakocsiban. Egyikük, talán álmoskás vagy éhes volt – nem figyelt semmire. A másiknak a szeme úgy járt, mint a golyó. Mindenre és mindenfelé figyelt. Amihez hozzá lehetett férni, afelé kinyújtotta a kezét. Az eltérés oka persze sok minden lehet. De tény, nagy különbség tapasztalható a gyermekek között újdonságkeresésben, és ezt nagyon fontos észrevenni, mert ez egy önmagát erősítő kör. Ugyanis az élénk, érdeklődő arckifejezésű gyermekekre és közvetve édesanyjára mindenki rámosolygott, így magukat és a környezetüket is vidámmá tették.

Robert Cloninger szerint az újdonságkeresés részei: a feltáró ingerfogékonyság, az impulzivitás, az extravagancia és a hajlam a rendszertelenségre és a kicsapongásra (*Dean és Copeland*, 2002. 37. o.). A következőkben még mindig az újdonságkereséssel foglalkozunk, ugyanis ha tehetséges gyerekeket akarunk nevelni, akkor ez nagyon fontos érték, amire fokozottan oda kell figyelni. Kérdezhetnénk azt is, mit jelent a feltáró ingerfogékonyság. Ez a kifejezés lényegében arra utal, hogy azokkal a gyerekekkel lehet valamit csinálni, akik például keresnek valamit. Sokszor számunkra jelentéktelennek

tűnő dolgokkal tud egy gyerek nagyon hosszú ideig is foglalkozni. Állandóan keres és talál is valamit. Sokszor a felnőtt megszakítja ebben a tevékenységben. Rászól, ne bánts, piszkos leszel! Rengeteg ilyen eset van, amivel a kezdeti újdonságkeresést gátoljuk, blokkoljuk. Nem véletlen, hogy a reformpedagógia egyik orvos alapképzettségű nagyasszonya – Maria Montessori – többek között azt említi, hogy egy gyermek addig végezhesen megszakítás nélkül egy neki tetsző tevékenységet, ameddig azt meg nem unja. Vigyázzunk, nagyon könnyű aggodalmat, kielégületlenséget kelteni a gyermekben.

A következő figyelembe veendő tényező az impulzivitás. A kérdés ebben az esetben az, hogy mekkora energia-bedobással végzi az adott tevékenységet a gyermek. Általános tapasztalat szerint – vannak robbanó, gyors típusok és olyanok is, akik nehezen indulnak be. A hatékony pedagógusnak azt kell egyénre szabottan tudnia, mi az, amitől beindul és mi az, amivel meg lehet állítani egy gyermeket. Ezt a tudást szakmai tapasztalatok útján lehet megszerezni. Fontos feltétel, hogy az óvónő, a pedagógus mindezen nevelési folyamat ideje alatt oldott, nyitott és nyugodt állapotban legyen.

Az újdonságkeresés formája az extravagancia is, ilyenek a különlegességeket szerető gyerekek. Miben jelenhet ez meg? Lányoknál, de fiúknál is a legkönnyebb észrevenni a ruhaviseletben, nem a szokványosat akarja viselni. Az idősebbek tudják, különböző időszakokban, amikor muszáj volt egyforma ruhában járni, például iskolaköpenyben, a diákság végtelen leleményesnek bizonyult az apró dolgokban való eltérésben. Ilyen „extravagancia” volt kezdetben a köpeny hossza, esetleg a gallérja, a zsebek elhelyezése, a hímzésekkel való díszítés. Később a köpeny anyaga, a gombok színe jelenthetett megkülönböztetést. Valamikor az extravagancia jele volt a farmer hordása is egészen addig, míg mindenki abban nem járt. Kis megkülönböztetési lehetőséget még akkor is jelentett a márka, de ez már nem vált lényegessé. Egy adott időszakra nagyon is jellemző, hogy mi számít extravaganciának. Ez többnyire külsődlegességre vonatkozik, így hajviseletre, ékszerekre (jelenleg fiúknak fülbevaló), sminkelésre, körmökre, tetoválásra, testékszerek használatára stb. Sajátos extravagancia az is, ha valaki teljesen bele akar simulni a szürke tömegbe, hogy ne legyen más, mint a többiek.

Az újdonságkeresésnek érdekes része a hajlam a rendszertelenségre és a kicsapongásra. Ennek talán lehet olyan része, ami érték és egy olyan része, ami meg nagyon kényelmetlen. Megint a mértéket kell eltalálni. Az óvodás, ha megmagyarázzák neki, hogy mi a rend, nagyon következetesen betartja, és nagyon zavarja, ha ebben a társai vagy a felnőttek nem következetesek. De van úgy, hogy valaki átesik a másik oldalra, hiszen nem lehet mindig mindenhol, mindenben tökéletes rendet tartani. Megfigyeltem ilyen szempontból óvodás csoportokat. Van, aki attól nyugszik meg, hogy rendet csinál, más meg attól, ha szétbontja a rendet. Tapasztalatból tudható, hogy ez a családokban is így van. Nincs generális recept arra vonatkozóan, hogy aki rendszertelen és hajlamos a kicsapongásra, abból tehetség lesz, de az ellenkezőjére sincs. Az a jó variáció, ha egy notórius rendrakót kicsit megpiszkálunk, hogy csináljon már valami rendetlenséget maga körül, az talán jót tesz neki. És a fordítottját pedig nagy valószínűséggel arra kell szoktatni, hogy csináljon rendet maga körül, mert az szép és jó is lehet. Ezzel a lényegtelennek tűnő mozzanattal életre szólóan lehet formálni a személyiséget. Jó esetben annyi és olyan szokásokat alakítunk ki benne, amelyek megkönnyítik az életvezetést, de nem válik senki a szokások rabjává. Ezek nagyon egyszerű dolgok. A tehetséggondozásra

vonatkozóan eben az esetben sem lehet általános érvényességű receptet adni. Minden ember más!

Egy másik teoretikus Marvin Zuckerman a szenzációkeresés elemeit kutatva az izgalom-kalandkeresést, az élménykeresést, az unalomérzékenységet valamint a felszabadultságot (gátlástalanságot) említi (*Dean és Copeland*, 2002. 37. o.). Nagyon fontos a gyerekeknél megfigyelni azt, hogy a szenzációkeresésnek milyen jelei nyilvánulnak meg. Ez minden ember életében rettentő izgalmas történet. Hogy mit jelent az izgalom és a kalandkeresés az egyéni életünkben az igen fontos és életre szóló döntések kiindulópontja lehet. Felidézhetők mindenkinben a saját emlékek: ilyen a kunyhóépítés, a traktorra ülés, a fára mászás, a fel és leugrások, a csúszkálások, szánkózások, a biciklizés megtanulása, a bújócskázás, valamiféle titok birtoklása stb. Élménykeresés és izgalom: a gyerekek rettentően szeretik a hintázást, a körhintát, a vásári forratagot. Ez régen viszonylag ritka lehetőség volt. Akkor még jobban is szerették. Manapság új élményforrásokat kell keresni – és a gyermekek mindig meg is találják. Igaz az utóbbi években a gyermekek rafinált módszerekkel történő fogyasztóvá nevelése jól jövedelmező iparággá vált! Az mindenesetre nyugodt lélekkel állítható, hogy az élményekkel való töltkezésre lényegében mindenkinek szüksége van. Az emberi agy nagyon összetett és egyedi módon szervezett rendszer, ahol a neuronláncokba be kell égetni különböző élményeket. A tanítást mesterfokon végzők rendelkeznek azzal a képességgel, hogy élményszerűvé tudják tenni a tanítás-tanulás folyamatát.

Az unalom-leküzdés technikájának birtoklása a tehetségre vonatkozóan igen fontos tényező. Erre különböző stratégiák jönnek létre. Gyermekeknél és felnőtteknél is. Van, aki háttérzenét hallgat, van aki köt, horgol akár előadás alatt is. Gyermekeknél is meg lehet figyelni a különböző technikákat. Szakirodalomból ismertek ezek a tünetek. Ha nagyon unja magát a gyermek, hintázni, izegni-mozogni kezd (hospitalizációs tüneteket mutathat), rázni, rúgni kezd valamit, gyömöszöl valamit. Ezek fontos jelzések! A gyermek nem sokáig viseli el az eseménytelenséget. Az, hogy ki, hogyan, mivel űzi el az unalmát, az ismét figyelmet érdemlő személyiségjellemző. Ilyen történet lehet, hogy valaki elalszik, firkál, a tapétát tépdesei, hangicsál, zenét hallgat, eszik stb. Hogy ez nem csak kisgyermekre vonatkozik, azt egy kifejezetten érdekes és tanulságos vizsgálat bizonyítja, amelyik egyetemi hallgatók előadás hallgatás alatti mellékes tevékenységeinek listázásával foglalkozik (*Faragó és Vass*, 2014).

Szenzációkeresés elemeihez tartozik még a felszabadultság érzésének igénye. Felszabadultság, gátlástalanság. Az első pozitív jelző, az utóbbi negatív. Mivel lehet felszabadultságot elérni? Vannak egyszerű módszerek. Például itallal. De van más lehetőség is. Mondjuk ifjabbaknál, a szerelem, ami rendkívül izgalmas történet, megkapóan szép, a személyiség teljességét lekötő állapot így a tehetséggondozás erre az időszakra szüneteltethető. Ennél produktívabb az, amikor valaki ihletet kap. Írogat verset, dalokat. Minden embernek lehetnek ilyen felvillanyozott pillanatai. Ezek általában ritka pillanatok, de mély nyomot hagynak. És ha valaki megérzi ennek a varázsát, akkor ez marandó élménnyé válik. Hogy mikor jön el ez egy ember életében, hány ilyen pillanat van, amikor ihlete van, nos ez változó. Mindenesetre ezen intenzív élmények, meghatározóak lehetnek a későbbiek során és arra kell törekedni, hogy ilyenből a lehető legtöbb legyen.

Az agy nem feltölthető winchester

Az értelmi képességek, a gondolkodás és az öntudat formálódásának gyökerei éppen annyira bonyolultak, mint maga a gondolkodás folyamata. Az agy is egy testi szerv, de sok mindenben különbözik a többitől. Ha egy csecsemőt jól táplálnak, tiszta környezetet biztosítanak számára, de az emberi kapcsolatoktól elszigetelten nevelik, akkor tökéletesen normális testrészei fejlődnek, egyet kivéve: emberi kapcsolatok nélkül az emberi agy nem fejlődik. Viszont nem is egy üres tartály, amibe a tudást tölcserrel tölthetjük be, és nem is egy új formatálatlan számítógép merevlemez, amit adatokkal lehet feltölteni. Az emberi agy inkább olyan, mint egy kert, egy élő ökoszisztéma, ahol a részek függenek egymástól. A gondolkodás, a tudatos agy az, ahol a természet és a nevelés egymástól elválaszthatatlanok, egyik sem létezhet a másik nélkül. „Az agyat a biológia építi fel, az emberi kapcsolatok által fejlődik, és a társadalmi érintkezésen keresztül érvényesül. A legmagasabb szintű, legkifinomultabb terméke a gondolat.” (Dean és Copeland, 2002. 190–191. o.). Tehát aki tehetséggondozással akar foglalkozni, annak a maga komplexitásában kell megértenie és megragadnia ezeket a jelenségeket.

A teljesség érdekében érdemes számot vetni azzal is, mi *akadályozza*, mi nehezíti a tehetség megjelenését, felismerését és fejlődését. Ezen tényezők pedig *a szegénység, a tudatlanság és a reménytelenség* jegyében foghatók össze.

A szegénység legtipikusabb megjelenési formája az *alultápláltság*. Gyermekkorban, ha a táplálék nem elegendő, akkor a szervezetnek el kell döntenie, hol használja fel a korlátozott erőforrásokat: az első mindig a túlélés, második a növekedés. Úgy látszik, a szervezet kénytelen a tanulást a legutolsó helyre sorolni. Az alultáplált gyerekek unottak, apatikusak, nehezen megközelíthetők. Gyakran előfordul náluk a vashiányosság is, az ilyen gyerek figyelme beszűkül, memóriájának kapacitása csökken, és ennek következményei a felnőttkorba is átnyúlnak. A kilátástalan szegénység még sok más probléma forrása is lehet.

A *tudatlanság* önmagában nem lenne gond, hiszen ezen önerőből vagy segítséggel lehetne változtatni. Az igazi gond az, ha motiválatlansággal, passzivitással, érdektelenséggel párosul. Különösen nagy a veszély akkor, ha mindezen tényezők kilátástalansággá, a remény elvesztésévé állnak össze. Az önbecsülés elvesztése az egyik legsúlyosabb történés, ami egy embert érhet. Nem véletlen, hogy az egyik legősibb „tehetséggondozó írás” a zsidó Talmud ezt tanácsolja: egy szülő nem adhat nagyobb ajándékot a gyermekének, mint hogy büszke rá! A szülői tudatlanság megszüntetésére többféle jó gyakorlat létezik. Ebből egy külföldi és egy hazai megoldást mutatok be.

Az amerikai Louisville-ben működik a *Családi Írás-olvasás Nemzeti Központ*. Ebben kis jövedelmű családok gyermekeivel és felnőttjeivel egyszerre foglalkoznak. A 3–4 éves gyermek szülőjével együtt heti háromszor megy el ebbe az iskolába. Délelőtt, a felnőttek a tanteremben pótolják azt, amit korábban ők maguk elmulasztottak, a gyerekeknek ezalatt játékos iskola előkészítőt tartanak. Ezután együtt ebédelnek. Délután pedig a szülők együtt tanulnak gyermekeikkel, mintegy átismételve a délelőtt megtanultakat (Sagan, 2010. 365. o.).

A Budapesten és környékén aktív Baha'i vallásos közösségben arra jöttek rá, hogy a „tudatlanság” megszüntetésére a leghatékonyabb módszer az, amelyik nem unalmas, alkalmazása élményszerű, és minimális a kudarc esélye. Ezért kitalálták a Mesélő Édesanyák programot. Ennek részeként pedig nem tesznek semmi mást, mint megtanítják a

vállalkozó szülőket az érdekes mesék kiválasztására, a kifejező mesélésre és mesék tanulásairól való beszélgetés vezetésére. E program sikerét számos elismerő megnyilatkozás is tanúsítja (Szarka, 2009. 151–152. o.).

A szegénységből és tudatlanságból együttesen következő kora gyermekkori nevelés hiányosságainak felszámolását segíti Magyarországon az Egyesült Királyságból adaptált Biztos Kezdet (Sure Start) program is, amely a hátrányos helyzetű településeken –részeken létrehozott Gyerekházakban a szülő(k) és 0–5 éves korú gyerekeik számára együtt biztosít integrált szolgáltatásokat: a gyerekekkel való rendszeres foglalkozás a szülő bevonásával; a gyermekek fejlődésének nyomon követése és fejlődésük (állapotuk) felmérése, azonosított fejlődési zavar, elmaradás, vagy annak gyanúja esetén a gyermek fejlesztő szakemberhez történő eljuttatása és a kezelés nyomon követése stb. (Jenei, 2012. 156–161. o.).

A tehetséggondozás szempontjából az a tanulság, hogy ha javítani akarunk a kudarcos helyzeten, akkor fordítva kell építkezni, azaz legelőször vissza kell adni az érintett személy önbecsülését. Amennyiben ez sikeresen megtörténik, akkor feléledhet benne a remény. És ha már van remény, akkor az adott személy okosodik. Ha okosodik, akkor megtalálhatja a kiutat nehéz élethelyzetéből. Az önbecsülés megőrzése a gyerekek nevelése során kiemelten fontos. De hogyan lehet az önbecsülést megtartani, netán visszaadni? Tanárnak, óvónőnek keresni kell valami érzékelhető, megragadhatót az adott személy megnyilvánulásai között, valami olyant amire építeni lehet. Minden emberben van, lappang valamilyen tehetség, még ha csak szikrányi is. Valami különlegeset mindenki hordoz magában, csak néha sokáig kell keresni. Ezt kell megtalálni és óvatosan, egyéni módon élesztgetni!

Egy alapvetően antropológiai szemléletű, jellegzetesen amerikai gondolkodó – Carl Sagan – a következő véleményt képviseli. Szerinte az alapvető képességek kiművelése sokkal fontosabb, mint a megszokott iskolai tantárgyak sulykolása. Ennek jegyében a következő képességeket tartja fontosnak: a megbízhatóságot; a kitartást és gondosságot; a csoportmunkában való részvétel gyakorlását; a józan ész megőrzését; a probléma-kezelés technikáinak ismeretét; a szkeptikus gondolkozást és a rácsodálkozás képességének megőrzését (Sagan, 2010. 349–350. o.). Ezen képességek elsajátítására kiváló lehetőséget kínálnának a természettudományok.

A természettudományok oktatása és a tehetséggondozás

Faraday – a híres feltaláló – valamikor egy egész félétlen keresztül csak az egy szál égő gyertyáról tartott előadást. A piarista tanár Öveges József fizikai kísérleteit bemutató filmek nézettsége vetekszik a legújabb sorozatokéval. Egyébként sok névtelenségben maradt tanár oktat eredményesen természettudományokat, de gondok is vannak ezen a területen. A természettudományos tanárképzés egyik problémája az, hogy a leendő tanárok képzésében a szaktudományos ismeretekre helyeződik a hangsúly. Ez nem is lenne baj, de az élményszerű tanításhoz kellene egy másfajta tudás is, mégpedig annak a lépcsőről lépcsőre történő megismerése, ahogy az új tudástartalom, a felfedezés az óhatatlanul megjelenő tévutakkal együtt hogyan, mi módon keletkezett. Ez viszont egészen más fajta szemléletet jelent, hiszen a szaktudós főleg előre tekint és a legújabb módszerekkel foglalkozik, az eredményes és élményszerű oktatásra törekvő szaktanár pedig a múlt felé tekint és annak a tudója, ahogyan egy felfedezés megtörtént. Csak e szemlélet elterjedése és a tantervi időkeretek nyomása alól kiszabadulva következhet be jelentős változás a természettudományok oktatásában.

A természettudományos képzés külföldön, így például Amerikában sem problémamentes. Az antropológus Sagan a következő csokrot állítja össze a problémákról. Szerinte (Amerikában) a tanárok gyakran lelketlenül végzik a tanítást, nincs türelmük a tudományos módszerek oktatásához, sietve ledarálják a végső eredményeket, gyakran ők maguk sem tudnak különbséget tenni tudomány és áltudomány között. A jobbak közülük magasabb fizetés reményében elhagyják a pályát. A tudománynépszerűsítés is lehet veszélyes, a túlegyszerűsítés, a számszerűsítés mellőzése miatt aránytalanságok lehetnek egyes kutatók szerepének értékelésében, az érdekes analógia és a valóság összemosása is előfordulhat. Sokszor elmarad a legfontosabb az oktatás során – a kíváncsiság fölkelése! A munkáltatás pedig azért fontos, mert amire az ember önmaga talál rá, azt sohasem vagy legalábbis nehezebben felejtí el! A természettudomány felfogásmódjára, nem pedig a termékeire kellene koncentrálni! A természettudományok ismerete ellensúlyozhatja a babonáságot és a vakbuzgóságot – hangoztatta maga Albert Einstein. A természettudósok szinte kivétel nélkül kozmopoliták, ők látnak a legkönnyebben keresztül minden olyan törekvésen, amelynek célja az emberiség megosztása egymás ellen harcoló táborokra. Csehov mondása szerint - nemzeti természettudomány éppúgy nincs, ahogy nincs nemzeti szorzótábla sem (Sagan, 2010).

Az eredményes tanuláshoz szükséges még a kétely és a fogékonyság harmonikus egységét szem előtt tartani.

A szkepszis és kételkedés értéke és határai

A szkeptikus kérdező személyek megjelenése a ókori görög kultúra egyik legnagyobb vívmánya. Az objektív gondolkodás kifejlődése az ókori görög kultúrában feltehetően számos társadalmi és kulturális tényező kölcsönhatásaként alakult ki. Ilyen tényező, a népgyűlés, ahol a racionális érvelés és a meggyőzés válik fontossá; de ilyen sok más mellett a tengeri kereskedelem kialakulása, ami bővítette a látókört, és kimozdulást jelentett az elszigeteltségből. „Ahhoz, hogy ezek a tényezők együttesen jelen legyenek egy hatalmas civilizációban, nagy szerencse kellett. Ilyesmi nem fordul elő kétszer.” (Sagan, 2010. 312. o.)

A zsidó kultúrkörben is felismerték, hogy a kérdés fontos, de ha túlzásba viszik, zavaró is lehet. A rabbik időben felismerték, hogy az értelmes kérdéshez előtanulmányok szükségesek, így a rabbi-iskolában csak néhány évig tartó figyelmes hallgatás után tehettek fel a növendékek kérdéseket (Bognár, 1991. 43. o.).

Átugorva a történeti folytonosság részleteit, modern viszonyok között azt tapasztaljuk, hogy az alsós és a végzős osztályok között valami történik, tanulmányi idejük végére a diákok elfelejtenek kérdezni, vagy legalábbis másként kérdeznek. A gimnazisták tényeket akarnak memorizálni, ritkábban élnek meg a felismerés örömét, csodálkozási kapacitásuk erősen lecsökken, mérsékelt szkeptikusok. Félnék attól, hogy ne tegyenek fel ostoba kérdéseket, hajlamosak felszínes magyarázatokat is elfogadni. A gimnazisták keresik társaik jóváhagyását, sokszor előre átgondolt, leírt, aktivitást mutató látszatkérdéseik vannak, várnak addig, amíg ezeket célzottan feltehetik, nem figyelnek a mások kérdéseire és a válaszokra. Holott tudjuk – minden kérdés felhívás a világ megértésére. Az élénk szellemű, érdeklődő gyerekek pedig tele vannak értelmes provokatív kérdésekkel. A kicsik pedig különösen, mert jó esetben még nem hallottak arról, hogy vannak ostoba kérdések!

Sagan kötelező kurzust vezetne be a szkeptikus gondolkodásról az egyetem első és második évében, mert felfogása szerint a kérdések olyan hibajavító mechanizmusok a társadalom életében, amelyek mellett még a politikusok sem mehetnek el szótlannul (Sagan, 2010). Az általa ajánlott „kritikus gondolkodás” szemináriumon egy kíváncsi állampolgári esküt is el lehetne fogadtatni, amelyik így szólna: „Fogadom, hogy mindenre rákérdezek, amit vezetőim mondanak. Megígérem, hogy használni fogom kritikai képességeimet. Megígérem, hogy törekedni fogok független véleményalkotásra és képezni fogom magamat, hogy képes legyek önálló véleményt kialakítani”. (Sagan, 2010. 434. o.)

Összegzés

Ezen tanulmány alapvetően a tehetséggondozás és fejlesztés bőséges szakirodalmához kíván a maga multidiszciplináris megközelítésével hozzájárulni. Számba véve a genetikai, lélektani, szociológiai, történeti, pedagógiai, didaktikai tényezők egyes elemeit – remélhetőleg sikerült a teljesség igénye nélkül – újabb szempontokat megfogalmazni ezen téma értelmezéséhez és gyakorlati tennivalók meghatározásához.

Felhasznált irodalom

- Balogh László (1999, szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2004): *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Mesterek mesterei, Urbis Könyvkiadó, Budapest.
- Bognár László (1991): *Az ózsidó iskola nemzeti nevelése*. Új Pedagógiai Szemle 1991. XI. szám 37–46. o.
- Czeizel Endre (1990): *A magyarság genetikája*. Csokonai Kiadóvállalat, Debrecen.
- Czeizel Endre (1994): *Az érték még mindig bennünk van*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Czeizel Endre (1997): *Sors és tehetség*. Minerva Kiadó, Budapest.
- Csányi Vilmos (2000): *Az emberi természet. Humánetológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Dean Hammer és Peter Copeland (2002): *Génjeink* Osiris Kiadó, Budapest.
- Donald, Merlin (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Faragó Péter és Vass Nóra (2014): *A papírközpontú felsőoktatási rendszer anomáliái és kudarca*. Valóság 2014. 1. szám 23–42. o.
- Goodall, Jane (2000): *Amig élek emlélek. Lelki utazás*. Atheneum Kiadó, Budapest.
- Jenei Teréz (2012): Hátrányos helyzetű gyerekek korai fejlesztését segítő programok Magyarországon (Egy jó gyakorlat: A Biztos Kezdet program). In. Brezsnýánszky László, Györgyiné Harsányi Judit és Jenei Teréz *Tanulmányok a kora gyermekkor pedagógiájáról, pszichológiájáról köréből*. Bessenyi Könyvkiadó, Nyíregyháza, 154–161.
- Sagan, Carl (1990): *Az éden sárkányai. Tűnődések az emberi intelligencia evolúciójáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Sagan, Carl (2010): *Korok és Démonok*. Typotex, Budapest.
- Szarka Emese (2009): *A bahá’i vallási mozgalom kialakulása, hatásmechanizmusa és pedagógiai konzekvenciái – a MESÉD projekt*. In: Mikonya György és Szarka Emese (2009, szerk.): *Új vallásos mozgalmak és a pedagógia. Sajátos nevelési problémák az iskolában*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 119–170. o.

- Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- F. Várkonyi Zsuzsa (2009): *Pszichológiai játésmák – párunkkal, bárkivel*. In: *Minden-napi játésmáink. Az emberi kapcsolatok pszichológiája*. Mesterkurzus. Jaffa Kiadó, Budapest.

19. Kreativitás a kora gyermekkori nevelésben

A kreativitás ismérvei

A kreativitás terminusát Gordon Allport nevéhez kapcsoljuk a pszichológiában, aki homályosan még, de érzékelte, hogy a személyiség jóval összetettebb faktorokból áll, mint addig gondolták. A kreativitás pszichológiai fogalmát először J. P. Guilford (1897–1988), amerikai pszichológus határozta meg. Guilford leginkább az emberi intelligencia tanulmányozásáról híres, beleértve ebbe a konvergens és divergens gondolkodás elkülönítését, amely nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a kreativitás lényegét egy olyan alkotóképességben, teremtőképességben lássa, amelynek során a különféle képességek szerveződése lehetővé teszi az elszigetelt tapasztalatok összekapcsolását, újszerű értelmezését és új formában történő megjelenését. Ehhez divergens gondolkodásra van szükség, azaz egy olyan asszociatív hálózatokat létesítő gondolkodásmódra, amely több megoldás kigondolására képes. Ennek éles ellentéte az egyetlen jó megoldást nyújtó konvergens, szűkítő gondolkodásmód.

Robert J. Sternberg (1949–) amerikai pszichológus, az intelligencia, kreativitás, emberi kapcsolatok, és szerelem kutatója négy nélkülözhetetlen komponensét határozza meg a kreativitás magas szintű képességének: olyan dolog (1) létrehozására vagyunk képesek általa, amely (2) használható, (3) működő, (4) eredeti. Nem csupán új dolgok megalkotásáról van szó, hanem annak aktív cselekvéssé alakítása is a kreativitás, még hozzá magas szintű kreativitás – tehát Sternberg rájött arra, hogy ezen képesség mértéke sem állandó – holdudvarának része. A kognitív pszichológia érdeklődésének is egyik központi eleme lesz a kreativitás, amelyet egy olyan mentális képességnek tekint, amely új és egyben használható eredményekhez vezet.

Guilfordtól kezdve a kutatók többféle, mégis hasonló kifejezésekre jutnak, amikor pontosan definiálni kívánják a kreativitás lényegét. Megközelítése is több dimenziójú, hiszen pszichikus jelenségként, mentális folyamatként, az emberi aktivitás produktumaként (valami, aminek nívóumnak és társadalmilag hasznosnak is lennie kell) egyaránt jellemezhető és jól leírható.

A kreatív személy vonásai a gyermektől a kreatív felnőttig

A fentebb említett kutatások alkalmával igyekeztek minél pontosabban feltárni a kreatív személy megkülönböztető jegyeit, amelyeket az alábbi tényezőkkel írnak le:

- a. Problémaérzékenység, amelynek birtokában az egyén könnyen meglátja a legkülönbözőbb, gyakran nem evidens és esetenként nem egyértelmű problémákat.
- b. Flexibilitás, amikor ugyanarra a helyzetre többféle megközelítési módokat alkalmaz az egyén. Az egymásnak ellentmondó tételeket nem akadályként, hanem lehetőségként érzékeli (egy éremnek nem kettő, hanem legalább három oldala van).
- c. Eredetiség, vagyis az egyén szokatlan, innovatív ötleteivel a többségtől eltérő és meglepő válaszokat tud adni a problémákra.

- d. Elaboráció, amelynek révén képes a részleteket kidolgozni, továbbfejleszteni az egyén.
- e. Fluencia, aminek révén az egyén képes tág elemeket is asszociáltan összekapcsolni, így könnyedén ötleteket generálni.
- f. Szintetizálás, amelynek segítségével képes a hálózatos gondolkodásra a kreatív személy.
- g. Komplexitás, összefügg a szintetizálással, de azt egy magasabb szintre emeli. Képes arra, hogy adott időben sok, illetve sokféle, de egymással összefüggő gondolattal operáljon.
- h. Analízis, mint gondolkodási művelet, amellyel szét lehet bontani a legkülönbözőbb struktúrákat, új egységek létrehozásának céljából.
- i. Újrdefiníálás az egyedi magyarázat vagy felhasználás érdekében.
- j. Értékelés, amelyet alkalmazva könnyen meg tudja állapítani az új gondolatok vagy ötletek relevanciáját.

Ezzel a tíz jellemző vonással természetesen eltérő mértékben rendelkezhetünk. A pedagógiai munkában mindenképpen érdemes szem előtt tartani azt, hogy az egyes tantárgyi anyagok tanítása közben a kreativitás részterületei közül melyeket és milyen formában fejlesztjük. Egy konstruktivista és probléma alapú kooperativitást igénylő tanítás-tanulás során a legtöbb jellemzőt valamilyen formában aktivizálhatjuk.

Mind a tíz felsorolt vonás szembe megy a *rutingondolkodással* – vagy ahogyan Edward de Bono (1933–) amerikai pszichológus nevezi – a *sziklalogikával*. Minden szokás, hiedelem, rögeszme, tagadás, kételkedés, logika, szabálykövetés és időkövetés zárt ajtóként funkcionálnak az agyban, a kreatív gondolkodást akadályozva. A rutin-gondolkodó azt a kérdést teszi fel: „mit tanultam erről?” Ezzel szemben a *kreatívan gondolkodó* – de Bono szóhasználatában, aki a *vízlogikát* követi – azt kérdezi meg, „hány oldalról közelíthető meg a probléma?” „Hány úton oldható meg?” „Hogyan gondolható újra?” A rutingondolkodó saját maga válasza helyett inkább választ a már meglévő válaszkínálatból, nem törekszik különvéleményre. Magabiztosság jellemzi a válaszai helyességében, továbbá a múlt tapasztalatain alapuló reprodukív gondolkodás vezeti. Ennek következtében válaszai konvencionálisak, olykor csípőből felel, majd felületesen továbblép a dolgokon. A kreatívan gondolkodó többet tud, mint amennyit tanult. Produktív, nem reprodukív. Megáll egy-egy téma fölött, elmerül azokban, flow élményt él át, aminek köszönhetően több eredeti, egyedi megoldást tud kigondolni és felmutatni. Elménk – de Bono szerint szerencsénkre – alpjáraton a „nem kreatív” gondolkodásra van tervezve. „Ha az elme »alapfelszereltségben« kreatív lenne, lehetetlen volna az élet. Annak, hogy reggelente 11 ruhadarabot magunkra öltünk, 39 916 800 módja van. Ha percenként egy verziót próbálnánk ki, 76 évig minden éber pillanatunkat öltözködési kísérletekkel töltenénk. Szerencsére elménk úgy van beállítva, hogy stabil sémákat állítson fel a stabil környezetben való működésre. Ez az agy egyik kiváló tulajdonsága, és hálásak lehetünk érte.” (de Bono, 2009. 9. o.) Edward de Bono bevezette a laterális gondolkodás fogalmát a kreatív gondolkodás pontosabb megragadása érdekében. Ennek kiindulópontja az agy, mint önszerveződő rendszer felfogása, ami azt jelenti, hogy az információk önállóan hoznak létre mintázatokat (sémákat) és különféle elrendeződéseket. Ebből a kényelmes elrendeződésből kell kibillenteni magunkat,

olyan ingerlésekkel, mint amilyen a humor vagy a provokáció. „Az ingerlés (provokáció) olyan állítás, amelyről pontosan tudjuk, hogy hamis; azért alkalmazzuk, hogy az állítástól »elmozdulva« új gondolatokat ébresszünk.” (de Bono, 2006. 63. o.) A laterális (oldalirányú, mellérendelő) gondolkodás alapmódszere a mintázatokat átvágó egyenes út megkeresése, a mintázatok alakját követő mozgás helyett. Ilyenkor nem a főútvonalat követjük, hanem az azt átvágó mellékutakat kutatjuk fel. Gondolatainkat, észleléseinket és koncepcióinkat megcseréljük, lecseréljük.

Mi teszi tehát kreatívvá a kreatívot? A kíváncsiság, a felfedezés öröme, a kísérletezési vágy, a többértelműség szeretete, a vállalkozói készség, a kérdezés, az összekapcsolási készség, a pozitív elégedettség, a „hogyan” iránti kutató szenvedély, a kockázatvállaló készség és a késztetés arra, hogy másként lássák a dolgokat. A képesség maga tanulható (és tanítható), csakúgy mint a sakk vagy a sütés.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy egyéni kreativitásunk a személyes, társadalmi és kulturális határainkon belül működik. Tony Buzan (1942–) az intelligencia és kreativitás kutatója, továbbá a mindmap (elmetérkép) módszer innovátora egy amerikai felmérésben a kreativitás és életkor viszonyát vizsgálta. A kapott eredmények alapján azt találta, hogy az óvodások kreativitásszintje rendkívül magas, 90–95%. Az általános iskolásoké már csak 70–75% között mozog. Középiskolába kerülve ez a szám drámai zuhanást mutat, csupán 40–50%, a felsőoktatásban tanulóké 20–25%, a felnőtteké pedig átlagosan 10% alatt van (Buzan, 2006). A kreativitással foglalkozó szakemberek korábbi következtetését ez a kutatási eredmény megerősítette abban, hogy a kreatív viselkedés természetes, a nem kreatív viselkedés azonban tanult viselkedés (Higgins, 1993).

Na, de miért? Roger Wolcott Sperry (1913–1994) az agyműködés vizsgálatáért David Hunter Hubel és Torsten Nils Wiesel társával együtt 1981-ben orvosi-élettani Nobel-díjat kapott. Sperry az agyi féltekék eltérő funkcióinak tanulmányozásáért részesült a kitüntetésben, mert rájött arra, hogy a magasabb rendű kognitív funkcióban mindkét félteke közreműködik, de különféle üzemmódokban.

„...úgy tűnik, hogy a gondolkodás két formája, a verbális és nonverbális, a bal és a jobb agyféltekéinkben elkülönítve jelenik meg, és az oktatási rendszerünk, csakúgy, mint általában a tudomány, hajlamos az intellektus nonverbális formáját negligálni. Amiből az következik, hogy a modern társadalom diszkriminálja a jobb agyféltekét.”²⁶ A nevelésben-oktatásban eltöltött évek számával együtt csökken a kreativitás szintje, amelynek oka egyértelműen a nevelési-oktatási stratégiákban és környezeti elemekben keresendő. Országok közötti összehasonlító vizsgálatról egyelőre nem tudunk ezen a téren, ez mindenképpen egy még lefedetlen területe a kreativitással foglalkozó neveléstudományi kutatásoknak.

„A gyerekek 5 éves korukban kezdik az iskolát, és bal agyféltekéjük napi 6 órát tölt el akadémikus információk elsajátításával. A tanítás heti 5 napot, havi 4 hetet, évi 9 hónapot vesz igénybe. Ez összeszorozva összesen 14 000 órányi bal agyféltekés iskolai elfoglaltságot jelent. (...) És ebben nincs benne a házi feladatokkal töltött idő. (...) A kérdésem az, hogy van-e logikus értelme a jobb féltekénket mellőzve 14 000 órát kizá-

²⁶ In: Dan Eden: *Left Brain – Right Brain*. <http://viewzone2.com/bicamx.html> (Letöltve: 2012. 11. 20.)

rólag a bal trenírozásával tölteni, amikor két agyféltekével születünk. Szerény véleményem szerint ez az eljárás inkorrekt.” – mondja mindezt Mike Estep erőteljesen a bal agyfélteke számolási területeinek kedvezve (*Kaszás*, 2011. 23. o.).

Tovább idézve Kaszás György kreatív gondolkodási technikákat összefoglaló művéből Rubik Ernő is sajátos véleménnyel van a kreativitást értékként kezelő oktatás szerepéről: „Nagyon fontos lenne, hogy az oktatás teljes folyamatában érvényesüljön az a szemlélet, amely a kreativitást értékként kezeli. Nem szabadna, hogy ez a hasznos látásmód vagy megközelítés elitiskolák, haladó pedagógiai rendszerekkel dolgozó intézmények privilégiuma legyen, hanem valamennyi iskolában, mindenki számára érvényesülnie kellene. Lényeges, hogy az iskolai oktatás ne kész »ismeretkonzervek« átadásában merüljön ki, hanem sokkal inkább az ismeretek megszerzésének és használatának technikáit tanítsa, illetve fejlessze a képességeket.” (*Kaszás*, 2011. 23. o.)

Klein Sándor (1941–) pszichológus és tanár harminc évvel ezelőtt is úgy gondolta, hogyha az iskolából szorongó, agresszív vagy rendkívül passzív, önállótlán, önismeretből végtelenül gyenge, felelőtlen emberek kerülnek ki, akkor az az iskola nem tett eleget funkciójának, akkor sem, ha a bent tanuló gyerekek kiválóan számolnak vagy ismerik a történelmi évszámokat. Számára a nevelés és oktatás legfontosabb feladata, hogy a lehető legnagyobb mértékben fejlessze minden gyermek felelősségérzetét és kreativitását is. Ezt csak egy rugalmas, nem pedig korlátozó iskolarendszer képes lehetővé tenni (*Klein*, 1984).

Noha az iskolában – vannak kivételek – könnyűszerrel elsajátíthatjuk, hogyan szokjunk le a kreativitásról, ahhoz is taktikus elsajátításra – többek között különféle módszerek gyakorlására – van szükség, hogy a kreatív gondolkodásunkat trenírozzuk. Az erre alkalmas metodikáknak három feltételnek kell eleget tenniük. A jó módszer (1) szabályozott: strukturált gondolkodási folyamat áll fenn a probléma-meghatározás és megoldás között. A metódusra meghatározott fázissorrend, feltételek és lebonyolítási menet jellemző. (2) Kreatív, mert konvergencia helyett divergencia jellemzi; linearitás helyett több irányt, egy megoldás helyett több ötletet preferál. (3) Problémamegoldó. A probléma nem más, mint a kívánt és a tényleges állapot közötti különbség, vagyis az „amit szeretnénk”, és az „amink van” közötti különbség. A probléma abból adódik, ha nem tudjuk a megoldást (*Kaszás*, 2011). A kreatív gondolkodási folyamat két összetevője: (1) a szisztéma, amely lehet egy eszköz és/vagy egy folyamat/módszer/eljárás és (2) az ötlet/gondolat, amelyet a gondolkodó létrehoz.

A kreativitásról összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy mindenkiben van ott van, de nem velünk születik. Típusa és mértéke különbözik. A kreativitás tudáson, a tapasztalatokon és az értelmi képességeken alapul, és előnyt jelentenek a tudatalatti képességek is. A kreatívkészség gyerekkorban magas, ám az életkor növekedésével fokozatosan csökken, amelyhez erőteljesen hozzájárulnak a formális nevelési-oktatási rendszerek. A szabadság hiánya és a félelem egy nevelési környezetben vagy egy munkahelyen erősen gátolja a kreativitást. A kreativitás jobban kibontakozik, ha befogadóvá válunk, megfelelően felkészülünk, és bátorítást kapunk a változtatásokra. Az egyén kreativitása, mint minden egyéb képesség, fejleszthető, serkenthető, megismerés, tapasztalatok és gyakorlás útján. Eredeti és tartós megoldások gyakrabban születnek olyankor, amikor már meglévő ismereteket ütköztetünk, mint amikor csak az adott problémába ássuk

bele magunkat. A kreatív képességek megerősödnek és megújulnak az ösztönző csapatmunka során. Kreatív technikák segítségével nem csak az ötletek száma, hanem azok eredetisége és minősége is számottevően javul – minden innováció kreativitásból fakad. A kreatív gondolkodás és viselkedés motiváló erővel bír és sikerekre vezet. Értelmet ad és flow-élményt biztosít. A kreativitás egy kimeríthetetlen forrás, amely sosem szárad ki, megfelelően építve rá segítséget jelent az élet minden területén.

A kreatív(vá) nevelés kihívásai

A kreativitás fejlesztése egyáltalán nem képez könnyű pedagógiai feladatot, amennyiben egy összetett és sokdimenziós, intellektuális és nem intellektuális elemeket egyaránt magába foglaló, sajátos feltételek eredményeként alakuló, változatos területeken megnyilvánuló heterogén képződményről van szó. (Fodor, é.n.) Nem véletlen, hogy a kreativitás fejlesztéséhez szükséges metodikák kidolgozásán elsősorban a munkaerő világa, az üzleti szféra, a management, a vállalkozásfejlesztés, a gazdaság stb. dolgozik. Amennyiben elfogadjuk azt az elgondolást, hogy a kreativitás nem öröklés által determinált, hanem változatos gyakorló jellegű programok révén fejleszthető (Csíkszentmihályi, 2009), ez esetben a nevelők és oktatók feladata, hogy paradigmaváltást vigyenek véghez az óvoda és iskola szintjén.

Ahogy Vekerdy Tamástól gyakran elhangzik, „személyiséget csak személyiséggel lehet nevelni”, ugyanúgy elmondható az is, hogy a gyermekben levő kreativitást csak kreativitással, azaz egy kreatív pedagógussal lehet előhozni, sőt fenntartani és fejleszteni. Ki kell lépni a megszokott, rutinos gondolkodásmódból, vagyis éppen a kreativitás sajátos tulajdonságaiból adódóan a kreativitás mint olyan nem feltétlenül üdvöztető a tradicionális pedagógia számára – kivéve a reform- és alternatív-, illetve demokratikus pedagógiákat, amelyek gyermekszemléletükből, gyermekközpontúságukból adódóan ezt valóban üdvöztetik. Az újító nevelési diskurzust használó antipedagógiákban (Zrinszky, 2006) kulcsfontosságú tényező a *demokratikus, liberális*, az *újszerű* tanulói gondolatokat és ötleteket szorgalmazó, a *fantáziát*, a *spontaneitást* és az *improvizációt* bátorító, kölcsönös *tiszteleten és elfogadáson*, valamint *partneri*, illetve a pedagógus részéről *facilitatori* viszonyon alapuló pedagógus-gyermek kapcsolat. A partneri pedagógus-gyermek, tanár-diák viszony az antipedagógia egyenlősítése, amelyet azzal indokolnak, hogy a felnőttek és gyerekek közötti tapasztalatbeli különbségek viszonylagosak és a XXI. században, a Life Long Learning szemléletében nem relevánsak, nem jelentenek értékkülönbséget. Sőt, olyankor az ifjak pártjára áll mondván, ők „a világot elevenebben és intenzívebben tapasztalják meg, mivel minden újdonság számukra, a felnőttek nagy részét viszont a megszokás és rutin eltompítja.” (Zrinszky, 2006. 308. o.) A hazai túlnyomóan ismeretközpontú iskolai oktatás nagyobb mértékben a konformista magatartásmódot, a szabályoknak pontosan megfelelő gondolkodási stílust (vagyis a rutingondolkodást) részesíti előnyben, amely pedagógiai gyakorlat azonban ma már nem felel meg a szociális elvárásoknak. A társadalmi élet zajlásában ugyanis az egyén gyakorta szokatlan, nem egyszer váratlan és ismeretlen problémákkal szembesül, amelyekre tudnia kell reagálni.

Fontos figyelembe venni a kreativitás fejlesztésekor a gyermek általános életkörnyezetét is, beleértve a családi, óvodai vagy iskolai miliőt. Ezekben a terekben eltérő módon jelenhetnek meg a kreativitást gátló és a kreativitás-barát tényezők. „A kreativitás fejlődését favorizáló környezet jellemzői között olyanokat találunk mint például: nyitottság, pozitív mintaadás, útmutatás, segítségnyújtás, bátorítás, támogatás, elfogadás, szabadságfok-biztosítás, humorérzék, empátia, pozitív értékelés, fantáziaserkentés, bizalom légköre, játékos helyzetek teremtése, merev ellenőrzés hiánya, negatív lereagálás mellőzése vagy fenyegetés elvetése.”²⁷ A kreativitás fejlesztése – mint specifikus iskolai feladat – történhet tanórán, a különböző tantárgyi anyagok feldolgozásának síkján és nyilván az ahhoz kapcsolódó feladatvégzések és problémamegoldások (feladat- és problémalkutatók) révén vagy pedig iskolán kívüli programok (például versenyek, látogatások, szakkörök, táborok stb.) alapján is, az egyes tanulók esetében pedig differenciált foglalkozások, speciális tehetséggondozási programok segítségével.

Egyesek azon az állásponton vannak²⁸, hogy a pedagógiának nem az az elsődleges célja, hogy kreatívvá tegye a gyerekeket, hanem sokkal inkább az, hogy az életkor előrehaladtával, az iskolarendszerben egyre feljebb menetelve is hagyjon teret azoknak a kreatív energiáknak és megnyilvánulási formáknak, amelyek a kisgyermekkorra, az óvodai életre még oly jellemzőek. A pedagógus találja meg az alkalmas helyzeteket, és merjen olyan sokszínű, élénk és játékos lenni, mint egy óvodapedagógus. Ne hagyja, hogy az adatok és tények világa kiszárítsa az osztálytermi vagy csoporttermi atmoszférát. Mások azt vallják, hogy modern szervezési módokkal és didaktikai elemekkel, az IKT-s eszközök nagyobb arányú bevonásával a tanulási folyamatba és a feladatok választhatóságával – így szélesebb feladatrepertoárral megkínálva a gyerekeket, az óvodában fellelhető játékok sokszínűségéhez hasonlóan – a kreativitás egyéni foka nemhogy tartható, hanem emelhető is. Ehhez azonban a pedagógusnak is „kompetens kreatívvá” kell válnia – ha még nem az.

Rebellis gyermekektől a kreatív felnőttekig

Milyen egy kreatív gyermek? Ha a kreativitás korábban felsorolt indikátorait sorra vesszük, egy meglehetősen engedetlen, aktív növendéket látunk. A neveléstörténet során számos alkalommal került hátrányos helyzetbe az, aki engedetlenségre adta fejét, mást mert gondolni vagy máshogyan kívánt megoldani egy feladatot. A gyermeki engedetlenség, gyakran a gyermek képzelet-szárnyalásának apránkénti letörése azonban nem csak a pedagógusban vagy a szülőben, hanem a gyermekben is elégedetlenséget kelthet és egyenesen iskolaundorhoz, az iskola vagy a tanulás kerüléséhez vezethet. Ezen elfordulásoknak radikális példái az antipedagógiai irányzatok – többek között az Amerikai Egyesült Államokból és az angolszász világból hozzánk is elért úgynevezett

²⁷ Fodor László: *A kreatív személyiség*. In: <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2014. 12. 12.)

²⁸ Köztük talán Sir Ken Robinson az egyik legismertebb képviselője annak a nézetnek, hogy az iskola kiöli a kreativitást a gyermekből. Híres TED előadását közel 31 millióan látták világszerte http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity (Megtekintés ideje: 2012. 09. 20.)

„homeschooling”, „unschooling”, azaz az otthonoktatás, ellen-oktatás vagy – Ivan Illich (1926–2002) kifejezését²⁹ használva – iskolátlanítás fogalma, amelyek már nálunk sem ismeretlenek³⁰.

Az Amerikai Egyesült Államokban az 1990-es évektől kezdődően egyre növekszik azon családoknak a száma, akik úgy látják, a hagyományos oktatási szemléletek és formák, tágabban az iskola falain belüli élet jelentős elmaradásokat mutat ahhoz a „kinti” világhoz képest, ahol a gyermeki érdeklődés, az egyre megújuló fizikai és virtuális környezet XX–XXI. századi infokommunikációs eszközökkel teli világa a tudás, ismeret és attitűd holisztikus és egyben gyors reakcióját várja el. Megfizethető lépést tartani az „új” generációk igényeivel egyelőre még csak kevés óvoda és iskola képes. Ezek közül csak két modellt kiemelve érdemes megemlítenünk A. S. Neill Summerhilljét, illetve hazai példaként a Carl Rogers Akadémiát, amelynek nevében 2013-ig még a „középiskola” szerepelt, majd a közoktatási rendszer elleni tiltakozásának nyílt hangot adva az „iskola” titulust Akadémiára változtatta, ezzel a tanulási tér tágabb asszociációira is utalni kívánva. Az antipedagógia hívei szerint bizonyos értelemben Carl Rogerst és Maria Montessorit tekinti elődjének, de kialakulására érezhető hatással volt Margaret Mead kultúra-forma elmélete is. „Követői tagadják a személyes példaadás és a nevelői tekintély szerepét, elutasítják a gyermeket a társadalom igényei szerint konformizálni kívánó folyamatokat. Elvetnek minden előre kitűzött pedagógiai célt; álláspontjuk szerint ugyanis minden helyzetben csak a gyermek egyéniségét kell érvényesíteni, és minden gyermek számára egyedileg kell lehetőséget teremteni a legrejtettebb fejlődési potenciáljainak a kihasználására is. Az antipedagógia hívei számára tulajdonképpen a *tanítás* fogalma sem létezik; a *magatartásról* pedig azt tartják, hogy azt csak az önálló felfedezések révén megszerzett ismeretek tudják befolyásolni.”³¹

Mindenképpen lépéselőnyvel élveznek olyan tendenciák, amelyek nem hogy figyelembe veszik a szociokulturális sajátosságokat, de a tudomány tág körében levő aktuálkutatási eredményeket is (úgy mint a pszichológia, a szociológia, az informatika, a kulturális antropológia, a robotika stb.) friss elmével és szívvel képesek (újra)hasznosítani a pedagógiában, ezzel együtt időben reagálva az Y-, Z- és Alfa-generációk változásaira. A jövőnek nevelés paradoxonját érzékelik, vagyis a változások kiszámíthatatlanságát, azt, hogy lényegében nem tudni, milyen fordulat lesz holnap és mire készítsük fel a gyermekeket. Ezért vallják azt az antipedagógiák, hogy a nevelés ilyen körülmények között abszurdá válik. Illich szerint a társadalom működtetéséhez szükséges ismereteket eddig sem a megtervezett oktatás során sajátították el a gyermekek. Ha pedig végképp kivesszük az iskolát mint olyat a jövő társadalmi konstrukcióiból, akkor is meg fogja tudni tanulni a gyermek azt, amire kíváncsi, amire kellően motivált. „Ezt

²⁹ Ő alkotta meg a rejtett tanterv fogalmát is, amely a nevelés hatáskörén kívülről érkező ismeretek jelölésére szolgál. (Mihály, 2005)

³⁰ Egy érdekesség: a Google a „homeschooling” kifejezésre több mint 14 millió, az „unschooling” kifejezésre 634 ezer találatot ad ki. Magyar nyelven 14 ezer találatot, német nyelven pedig („heimunterricht” vagy „hausunterricht”) több mint 60 ezer találatot. (2015. január 15-i adat.)

³¹ Mihály Ildikó (2005): *Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége?* <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-vt-Mihaly-Oktatas.html> (2012. 09. 20.)

a gondolatot folytatta tulajdonképpen az ugyancsak a nevelés végéről vizionáló *Neil Postman* is, amikor a jelenlegi, általa »megbetegítőnek« nevezett oktatási rendszert – egyebek között – azzal is vádolta, hogy eddigi működése során tulajdonképpen csak erodálta a kultúrát; ma pedig – mivel nem képes lépést tartani a technikai fejlődéssel –, jobb híján a hagyományok »oázisaként« jelöli ki saját szerepét a világban. Egyébként is – mondja Postman – ma már azért sem töltheti be korábbi szerepét az iskola, mert a *mai istenek*, a gazdasági rentabilitás, a fogyasztás, a technika és a multikulturalizmus istenei nem is nagyon találják meg helyüket ebben az intézményrendszerben.”³²

1988-ban az USA-ban az otthonoktatást választók két csoportját különböztették meg (*Benyovszky*, 2013). Azok, akik ideológiai alapon döntöttek vallásos, exoterikus (a '90-es években még „New Age”) szemléletük vagy szélsőségesen modern felfogásuk miatt választották, hogy inkább otthon és maguk foglalkoznak gyermekeik tanulmányaival. A másik csoportba pedig azok tartoztak, akiket pedagógiai ellenállás vezetett, azaz szembehelyezkedtek az iskola akkori szemléletével, oktatási-nevelési módszereivel és abból indultak ki, hogy a pedagógiai intézmények tulajdonképpen a hierarchikus társadalmi viszonyok fennmaradását támogatják, ők viszont komolyan kívánják venni a gyermeket és nem „hol-mi hierarchia adta” korlátozásoknak megfelelően kívánják őket neveltetni. Ez nem más, mint *anarchista* álláspont. Az anarchisták nemcsak az államot, hanem mindenfajta központosítási törekvést visszautasítanak, legyen az egyház, házasság, állam, demokratikus, vagy diktatórikus rendszer, és ezen belüli centralizált oktatás. „Olyan rend létrehozását tekintik céljuknak, amely minden külső nyomás, minden erőszak nélkül biztosítja majd az emberek szabad és békés együttműködésének a feltételeit.” (*Mikonya*, 2009. 16. o.) Csak a korlátlan szabadság biztosítása vezethet el a rendhez és a teljes szabadsághoz, fordítva nem működik, azaz a rend sosem eredményezheti a szabadságot.

Az anarchista szellemiséget szembe állítva a totalitárius szellemiséggel³³ a következő jellemzőket látjuk, amelyek az antipedagógiákban is jelen vannak:

- uralkodó és vezérnélküliség (iskolaigazgató helyett intézményvezetési team dolgozik együtt stb.);
- pluralista jelleg (pluralizmus a felkínált ismeretekben, tananyagban, egy-egy feladat kivitelezési módjában stb.);
- alternativitás;
- emberközpontúság (gyermekközpontúság);
- humanista jelleg;
- függetlenség és autonómia (önkéntes pedagógusok bekapcsolása a pedagógiai tevékenységekbe, függetlenedési vágy az állami szektortól stb.);
- változtathatóság és rugalmasság (hetente, epochánként, projektenként változó órarend, rugalmas órákezdés stb.)

³² Mihály Ildikó (2005): *Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége?* In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-vt-Mihaly-Oktatas.html> (2012. 09. 20.)

³³ Erről bővebben ld. Bozóki András – Sükösd Miklós (2007): *Anarcho-demokraták. Az anarchizmus elmélete és magyarországi története*. Hivatkozik rá *Mikonya*, 2009.17–25

Az antipedagógiák újító nevelési diskurzusai kiegészíthetők az anarchista koncepciót követők diskurzusával, ahol a következő kulcsfogalmakat találjuk: „a szabadság, az önálló tapasztalatszerzés igénye, az önszabályozás, a holisztikus, az élet teljességéből kiinduló gondolkodás és a koedukáció feltételeinek megteremtése”. (Mikonya, 2009. 27. o.) Paul Goodman, Colin Ward, John Holt – csak néhányat említve a hasonlóan gondolkodók közül – még tovább mennek. Meglátásuk szerint egy bárki számára elérhető tudás-svédasztalként kellene a tanulni vágyók elé megteríteni a menüket. Akkor járunk el helyesen, ha a tanulónak átadjuk a kezdeményezést, a pedagógus csupán tanácsokkal látja el, ha elakadt, akkor támogatja, és biztosítja a segédeszközöket hozzá, a tanuló pedig majd ezek segítségével megvalósítja elképzeléseit. (Mikonya, 2009) („Segíts nekem, hogy egyedül dolgozhassak!” – visszhangozhat bennünk Maria Montessori egyik tételmondata.) Ehhez azonban nem alapfeltétel egyetlen iskolaépület sem!

A már sokat idézett Edward de Bono a következőképpen gondolkodik a jelenlegi oktatás támadható pontjairól.

„A számítógépek olyan jók, hogy az emberek kezdik azt hinni, nem kell mást tenniük, mint adatokat összegyűjteni és elemezni. Ezzel kész is, ebből megvannak a döntések, megvan az irányvonal, a szükséges és megfelelő stratégia. Ez rendkívül veszélyes helyzet és álláspont, ami a haladás megtorpanásához vezethet. Nagy szükség van a kreativitásra, ahhoz, hogy az adatokat más-más szemszögből interpretáljuk; ahhoz, hogy tudjuk, hol keressük az adatokat; ahhoz, hogy hipotéziseket és elméleteket állítsunk fel. [...] nagy jelentőséget kellene tulajdonítanunk a lehetségesnek is. [...] A *lehetőség* nagyon fontos. És a lehetőség a kreativitás kulcsa.” (de Bono, 2009. 13. o.)

„Az oktatásban, úgy éreztük, a tervezésnek helye van az építészet, a mérnöki tudományok, a grafika, a színház és a divat terén, más területeken azonban nincs, mert ott az elemzés fedi fel az igazságot, és ha megvan az igazság, már könnyű a cselekvés. A tervezéshez konstruktív és kreatív gondolkodás szükséges, valamint az, hogy tudatában legyünk az észlelés, az értékek és az emberek jelentőségének. Gondolkodási örökségünknek ez a része, a tervezés helyett az elemzésre rakott hagyományos hangsúly okozza, hogy bizonyos problémákat – például a droggal való visszaélés problémáját – oly nehéz megoldani. Mindig függünk az elemzéstől; nemcsak a problémamegoldásban folyamodtunk ehhez a módszerhez, hanem az új ötletek keresésekor is. Az oktatásban, a tudományos és üzleti életben, a gazdaságban dolgozók többsége még mindig azt hiszi, hogy az adatok elemzéséből megkaphatjuk mindazokat az új ideákat, amelyekre szükségünk van. Sajnos azonban ez nem így van. A elme csak azt látja, amit kész meglátni. Ezért van az, hogy egy-egy nagy tudományos áttörés után visszatérve azt látjuk, hogy minden adat már jóval korábban rendelkezésünkre állt, de azokat addig csak a régi elgondolással tudtuk szemlélni.” (de Bono, 2011. 57–58. o.)

„Vajon miből állhatna az oktatás, ha nem a tantárgyak halmaza lenne? Lenne egy eleme, ami az alapképességeket tanítaná. Idetartozna a gondolkodás – nemcsak a kritikai, hanem a produktív is –, az olvasás, az írás, az alapvető matematikai képességek (és pedig ahogyan a mindennapi életben alkalmazzuk őket), a jártasság a számítógép használatában, a szociális és kommunikációs képességek. Azután lennének olyan anyagok, amelyek megmutatnák, hogyan működik a mai világ: a üzleti élet, a politika, a társadalom stb. A kulturális tudásszintet a (bár talán ezt az előző elemi szintet is) a maitól eltérően kezelénk. Az olyan tárgyakat, mint a történelem, a földrajz, a dráma, a technika, jól szerkesztett videoanyagokkal oktatnánk. A természettudományos tárgyakat is ennek megfelelően lehetne átstrukturálni és három szintre bontani: alapvető képességek (módszerek); a jelen

világ; a kulturális háttér. Ha változást akarunk a társadalmi gondolkodásban, az oktatásra kell bízunk, hogy vigye végbe a legalapvetőbb változást – ami pedig a gondolkodási képességek tanítása. Ez mindennél fontosabb. Az oktatás feltűnően vonakodik megtenni ezt, főként azért, mert az oktatásban dolgozók be vannak zárva a jelen rendszerbe, aminek rendkívül szűk körű nézete van arról, mi a gondolkodás. És azért is félnek ettől az újítástól, mert ma még megfelelő kritériumoknak kell megfelelniük. Hamarosan eljön az a nap, amikor az érintettek (szülők és diákok, illetve a reformszellemű tanárok) egyszerűen követelni fogják, hogy az iskola jobb munkát végezzen a gondolkodási képességek oktatásában és fejlesztésében.” (de Bono, 2011. 295. o.)

„Történelmileg úgy alakult, hogy az oktatás mindig a tudásra helyezte a hangsúlyt. Az ember a családban, az iskolában és a templomban tanulta meg a kulturális értékeket. Csak az apánk vagy egy mesterember mellett, hosszas folyamat során szerezhettünk gyakorlatot bármiben. Az oktatás célja az volt, hogy tudást adjon a tudást használóknak. A tudást könnyű megtanítani, mert le lehet írni könyvekben. A tudást könnyű mérni. De vajon elég-e önmagában a tudás? Ha a diák elvégzi az iskolát, azután a gyakorlatban, az életben kell megállnia a helyét: döntéseket kell hoznia, választania kell, alternatívákat kell mérlegelnie, terveket készíteni, kezdeményezni. Még ha teljes tudásunk is lenne a múltból, ahhoz már gondolkodásra van szükség, hogy ezt a tudást a cselekvéseinkben alkalmazzuk. A tudásalaphoz tehát hozzá kell adnunk a cselekvéshez szükséges gondolkodási képességet is.” (de Bono, 2011. 59–60. o.) Lehet, hogy a tanuló egyszerűen jegyez meg információkat és ad vissza, és jól hozza az évvégi „számokat” a bizonyítványában, tulajdonképpen beválik az iskolában az, ahogyan eleget tesz a tudás „visszaadásának”. Az életben való beválás azonban – ahogyan Vekerdy Tamás gyakran hangoztatja – nem korrelál az iskolai beválással (Vekerdy, 2002). Ezért az iskolák teljesítmény-centrikussága álteljesítmény-központú. Az iskola falain kívüli teljesítményelvárások mások, mint az iskola falain belüliek. Edward de Bono kifogásolja, hogy az oktatási rendszer evidenciának veszi a gondolkodási képességet, csak azért, mert használjuk, holott szerinte ezt ugyanúgy tanítani kellene, mint az írást, olvasást vagy számolást annak érdekében, hogy jól és sokféleképpen használjuk. Ez azonban addig nem fog bekövetkezni, amíg paradigmaváltáson nem mennek át a tanítók, tanárok. „Az oktatással az a probléma, hogy önbe-teljesítő rendszer: saját magának állít fel célokat és ezeket igyekszik megvalósítani. Az oktatásban dolgozók a gondolkodásra csak mint az elemzésre és mint a kritikus gondolkodásra tudnak gondolni. Ez azért van, mert az oktatás hagyományos elképzelése szerint tananyagot kell tenni a diákok elé, akiknek az a dolguk, hogy erre az anyagra reagáljanak. De az életben sehol máshoz nem lesz így. A való világban az embereknek össze kell szedniük a szükséges tényezőket ahhoz, hogy bármiről gondolkodni tudjanak, mérlegelniük kell a prioritásokat, alternatívákat kell alkotniuk, döntéseket hozniuk, kezdeményezniük kell. Mindez része annak, ami egyben a működés képességét adja, és amit én hatóképességnek nevezek.” (de Bono, 2011. 292–293. o.)

„A tradicionális gondolkodási rendszer pontatlanságának lényegi vonásai az alábbiakban foglalhatók össze:

- Hagyományos gondolkodásunk destruktív típusú – sokkal konstruktívabb gondolkodásra kell váltanunk.
- A tradicionális érv-ellenérv módszerről a tárgy alaposabb feltárására kell váltanunk.
- Nem kellene ennyire nagy becsben tartanunk a kritikai gondolkodást: nem szabad többre becsülnünk a konstruktív gondolkodásnál.
- A tervezési készségre ugyanolyan figyelmet kell fordítanunk, mint az elemző készségre.

- Legalább annyi ötletmunkát kell végeznünk, mint amennyi információfeldolgozó munkát végzünk. Fel kell ismernünk, hogy nem elég pusztán az adatok elemzése.
- A történelem helyett – amivel túlon túl sokat foglalkozunk – a jövőre kell koncentrálnunk.
- A hatóképességet ugyanúgy hangsúlyoznunk kell, mint a tárgyi tudást. Cselekvési képességeink legalább ugyanolyan fontosak, mint az ismeret alapú képességeink.
- Fel kell ismernünk végre, hogy a kreatív gondolkodás a gondolkodási folyamat elemei része.
- El kell mozdulnunk a logikai feldolgozás kizárólagosságától az észlelés logikája felé – át kell térnünk a sziklalogikától a vízlogikára.
- Az okosságról a bölcsességre kell váltanunk. A bölcsesség alapja az észlelés. (*de Bono*, 2011. 61–61. o.)

Ha mindezek alapján szervezzük gondolkodási módunkat és életünket, bekövetkezhet az a korszak, amit de Bono csak „új reneszánsznak” nevez.

Az antipedagógiákat követő elgondolásokra a szituatív viselkedés, a helyzetfüggő facilitálás és problémamegoldás jellemző. Ebből adódóan a nevelés végcélja más nem lehet, mint a változó társadalmi viszonyoknak adekvátan megfelelni képes, folyamatosan önfejlesztő, önismeretre törekvő, változatos, konstruktív és kreatív stratégiákkal rendelkező egyén életvezetése.

Nyilvánvalóan az otthontanulás vagy a szülői házban magántanúrral tanulás az előző évszázadokban és kultúrákban magától értetődő volt, de ami egykor természetesnek számított, az ma (egy központozított oktatási rendszerben, szabályozott kultúrában, behatárolt pedagógiai térben és 45 percre korlátozott időegységekben) idegennek, sőt veszélyesnek hat.

Számos érv sorakozik fel az otthonoktatás mellett és ellen. Ezek közül csak néhány jellegzetességre hívjuk most fel a figyelmet.

Amiért érdemes otthon tanítani a gyermeket:

- A gyermek aktív tanuló egy számára ismerős és elfogadó közegben, ahol a frontális tanítás-tanulást felváltja a kísérletezős, konstruktív, cselekedtető és szemléltető, probléma alapú vagy megoldásközpontú, differenciált, azaz egyén-re szabott aktivitás. Önkéntes a tanulás / tanítás.
- A gyermek alapvetően a szűkebb-tágabb családban és lakókörnyezetben marad, és mivel több időt tölthetnek együtt, a rokoni szálak szorosabbá válhatnak (pl. testvér-nagyszülő, gyermek–szülő között).
- A gyermekek közötti versengések, illetve olyan pszichikai kihívások, mint a társak csúfolása, a feleléstől való félelem tompább módon jelenik meg, sokkal inkább a lakókörnyezeten kívüli társas együttlétekben. A gyermek jellemző módon egy szerető, védett burokból nő fel, amelyből nem szakítja ki időről-időre egy formális iskolarendszer.
- A tananyag során a globális szemlélet válhat uralkodóvá, amikor a „minden mindennel összefügg” elvet könnyebb meg tapasztalni a mereven elkülönített magyar-ének-matematika-testnevelés stb. linearitást követő hagyományos iskolai menetrenddel szemben. A gyermek specifikus érdeklődési köréhez, változó tanulási stílusához, képességeihez és nem utolsósorban speciális szükségleteihez egyszerre

igazítható a tanulás megszervezése. Ha egy gyermeket két hónapon keresztül érdekel a hangyák világa, akkor nem kell a második héten lemondania arról, hogy abban elmerülhessen, csak mert a tanmenetben már a fáknál kell tartani.

- A gyermekek folyamatos párbeszédet folytathatnak. A csendes megfigyelés és az izgatott kérdezés váltakozása dinamikusabb, hiszen nem kell hosszú időn keresztül egyetlen személy előadását pisszenés nélkül hallgatnia. Hamarabb bevonódik a közvetlen tanulásba, ha gyakrabban sor kerül rá, mint egy harmincfős osztályban, amikor előfordulhat, hogy egy tanórán csak néhány fő jut önkifejezéshez.
- A saját tanulásért és a tanulási tempóért vállalt felelősségtudat, az önszabályozó tanulás igénye jobban biztosítható és könnyebben elérhető.

Ha jobban megfigyeljük, ezek a megvalósuló szempontok egy olyan reformpedagógiai (pl. Maria Montessori-féle) közegre emlékeztetnek, ahol a reformot nem egyetlen személy vagy intézmény viszi véghez és kívánja azt megosztani minél több gyermekkel, hanem fordítva, több személy vagy informális közeg ossza meg tapasztalatait egy adott gyermekre koncentrálva. Lényegében itt a reformtörekvés individualizálódik. A család privát, személyes – még akkor is, ha nagycsaládról van szó – terébe vonul vissza, egyfelől. Másfelől olyan nyílt közeget teremt, ahol a gyermek szociális készségei, képességei egyaránt fejlődnek (pl. kertben tanulás, egész napos szabad levegőn tanulás, tanfolyamokon való részvétel, közös gyermekprogramokra, zsúrokra járás). A tanulás informális és nonformális módjai kerülnek előtérbe, ahol a szókratészi heurisztikus és peripatetikus módszerek virágkorukat élik.

Amiért érdemes elvetni az otthontanulást:

- Nem minden család alkalmas a feltételek megteremtésére (pl. eszközök, idő, állandó felügyelet tekintetében). Ha minden szülő és családtag a maga feje után megy, több kárt tehet a gyermek nevelésében, mint gondolná. Ezért is fontos a megszabott, követelményekhez és szankciókhoz kötött tanulás/tanítás.
- Különleges bánásmódot igénylő gyermekek esetén, ha nincs a háznál speciális szakember (pl. gyógypedagógus, konduktor stb.), szinte lehetetlen a gyermek megfelelő fejlesztése.

A gyermek egy túlvédett, „túlotthonos” közegben szocializálódik, ahol kevesebb tere nyílik, vagy egyáltalán nincs esélye arra, hogy más kulturális közegből jövő gyerekekkel együtt lehessen és a kulturális különbségeket magától értetődően kezelje, elfogadva a sokszínűséget.

- Ha nem csoportos, társas közegben tanul, nem sajátítja el csoportmunka, kooperatív munka, az alkalmazkodás és a közösségi élet szabályait, ezáltal is növelve az elszigetelődést és szegregációt.
- Minél később kerül intézményes keretek közé, annál nehezebben fog tudni beilleszkedni a közoktatás vagy felsőoktatás világába, ahol másfajta külső szabályoknak is meg kell tudnia felelni.
- A gyermekek választási kilátásait korlátozzuk, mert egy hagyományos formális oktatási rendszerben olyan fogalmakkal, elméletekkel, kísérletekkel, folyamatokkal, játékokkal, színházi és egyéb élményekkel és szereplőkkel gazdagodik, amelyek stabilitást adnak a világban való boldogulásukhoz. Kitérítik a gyermek/

fiatal előtt a világot, hogy mennyi sokrétű dolog megismerésével is foglalkozhat még szabad idejében, illetve a jövőben.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a tanulás felfogása jelentősen különbözik a két esetben. Az egyik legalább akkora bizalmat és kompetenciát szavaz a szülőnek és szorosabb környezetének, mint az iskola pedagógusainak. A másik pedagógiai-pszichológiai, szaktantárgyi és egyéb szakmai kompetenciáira együttesen építve tartja megfelelőnek és helyesnek a gyermekekkel történő foglalkozást. Zrinszky László felhívja a figyelmet egy vizsgálatra, amelyben a szülőknak és nevelőknek az iskolai nevelésre vonatkozó nézeteit hasonlították össze (Zrinszky, 2006). A kutatás egyik megállapítása az volt, hogy a szülők a tanár-diák viszonyát úgy írták le, mint egy szigorúan követelő, jól tanító tanár és az őt tisztelő tanítványok kapcsolatát. A szülők fontosabbnak tartották, mint a tanárok, hogy az iskola erősít-se a családi nevelést, de kevésbé lényegesnek, hogy a tanár ismerje a gyermekek otthoni helyzetét. A másik megállítást az volt, hogy több szempontból a tanárookra is az eklektikus laikus nézetek jellemzők, noha szabatosabb terminológiákkal fejezték ki magukat. A vizsgálat alapján arra a következtetésre jutottak, hogy nem húzható éles választóvonal a laikusok és hivatásosak közé. „A szülők sem abszolút laikusok, a tanárok sem abszolút profik.” (Zrinszky, 2006. 305. o.)

Fóti Péter George Dennisonra hivatkozva (Fóti, 2013) utal a *kényszer* hatása alatti tanulásra. Ez ugyanaz a kényszer, amely ellen az anarchista pedagógia hívei láznak. A formális tanulás olyan kényszer alatti tanulást jelent, amelyben keveredik ugyan az önálló-an és a segítséget kérve tanulás (Dennison hármastanulás-felosztása), de alapvető ismérve az, hogy a gyermek nem maga választja meg azt, hogy mikor, mit, kivel és hogyan tanul, illetve miről, mennyit, mikorra, kinek és hogyan ad számot. „Jó tanár pedig lehet egy jó szülő is, sőt nélkülük a legjobb tanárok is csak kevesebbet érhetnek el. A jó tanárok pedig tudják, hogy egy gyerek felneveléséhez egy egész »falura« van szükség. Az iskola önmagában nem reformálható meg a társadalom okos reformja nélkül. Ehhez a társadalmi reformhoz szükség van például arra, hogy a tanulás fogalmát újraértelmezzük és kitágítsuk a családi életre, és arra a közösségre is, ahol a családok élnek, beleértve az iskolákat is.” (Fóti, 2014) A korábban már említett XX. századi amerikai szociológus Paul Goodman – George Dennison mentora – szerint a gyermeket 12 éves koráig felesleges formalizált oktatásnak alávetni. John Dewey-nak ad igazat abban, hogy a kiskamasz életkorban teljesen mindegy, hogy mit tanul a gyermek, addig, amíg tovább akar munkálkodni azon, amivel éppen foglalkozik. Az ideális tanár ismérveit is meghatározza, amely alapján bármilyen szakképzettség nélküli felnőtt képes egy nyolcéves gyermek nevelésére, aki szereti a gyermeket, meghallgatja őt és figyelmes vele szemben, aki minden kérdését megválaszolja, akit jó érzés tölt el, ha együtt sétálva valami izgalmasra lelnek, aki érdekes történeteket tud mesélni, és aki dalol és játszik velük. Az egyetlen képzettség, amelyre szerint szükséges van annak, aki a gyermekek nevelésére adja fejét, az némi pszichológiai ismerethez kötött: egy csoportterápiás és egy fejlődéslélektani tanfolyam elvégzését tartja fontosnak (Mikonya, 2009).

Láthattuk, hogy a kreatív energiák elszabadulásához nyitott, elfogadó közegre van szükség, ahol értéket képvisel a másképp gondolkodás és az ütköző nézetek békében megférnek egymás mellett, mert csak az ütközések tudnak új és új kreatív ötleteket generálni. A kreatív szellemben nevelt fiatal, gyermeket bátorítják a komfortzóna határ-

átlépésekre, különösen azzal támogatva őt, hogy ne csak a „mit”-re koncentráljon tanulási folyamata alatt, hanem sokkal inkább a „hogyan”-ra. A passzív befogadást mindig váltsa fel egy aktív, gyakorlatba átültetett tettel. Ne fogadják el a világot és a készen kapott információkat úgy, ahogy vannak, hanem kérdezzenek rá, kérdőjelezzék meg és találják meg saját nézetüket, ezzel együtt hagyják meg másnak is ugyanezt a szabadságot. Keressék egymással a kapcsolódási pontokat a különböző társas együttlétek során, mert a kreativitás sosem vákuumban keletkezik, hanem mindig ingerek, impulzusok, individuumok egymás közötti interakciójában. A kreatív elme nem ijed meg végérvényesen a megélt kudarcoktól, mert tudja, hogy új lendületet az elbukásokból való felállásokból nyer. Éppen ezért a kudarcra lehetőségként tekint.

2014. október 15-én az Amerikai Egyesült Államokban a University of St. Thomas öt-órás TED^x konferenciáján az 5. osztályos Cordell Steiner is fellépett, aki egyik tanítója Mr. Ananth Pai speciális videojátékok használatával kiegészített tanítási módszeréről és annak eredményeiről mesél.³⁴ A Web2-es alkalmazások tanításban való felhasználása hazánkban a legtöbb helyen még mindig unikális és kreatív megoldásnak számít. A videojátékokra épülő vagy azokat segítségül hívó tantárgyi feladatok előnye a személyre szabottság, a játékos tanulás és a hibázások keltette negatív élmények elmaradása. A hibázás a hagyományos nevelési környezetben szégyenérzethez, büntudathoz, csaldáshoz, rossz jegyhez kötődik, és csak ritkán van mód azokat javítani. A videojátékok révén a diákok megtanulnak a hibázásokra leküzdendő akadályként tekinteni, amelyhez természetesen bármely más nem játékos tanulási forma esetében kívánatos lenne, hogy így álljon hozzá a tanuló, azonban mégsem ez történik. A játékok használatával egy szint újra és újra végigjárható, gyakorolható, az elbukás kockázata csökkenthető. Más stratégiák kipróbálása egyenesen fokozza az akadályokon történő kreatív „túllépés” készségét, és ez által megváltoztatják a hozzáállást a hibázáshoz, ösztönzően hathatnak a jobb teljesítmény elérésére. de Bono a tévedésekkel teli és a botlásokkal tűzdelt gondolkodás mellett érvel, amikor azt állítja, hogy ahhoz, hogy megismerjük és amennyire lehet, kivédhessük a hibákat, fejlesztő, produktív és alkotó gondolkodási formákra van szükségünk (*de Bono*, 2011). A tévedésmentes gondolkodás ugyanis nem helyes gondolkodás. A hibáktól mentes autózvezetés lehet, hogy biztonságos, de vajon mennyire hasznos az egyén fejlődése szempontjából?

2013. február 13-án egy nevadai TED^x előadáson a 13 éves Logan LaPlante kavarta fel a kedélyeket történetével, akit szülei 9 évesen – Sir Ken Robinson „kreativitásellenes” iskolai oktatásról szóló előadásának hatására – kivettek az állami iskolából, és azóta ott-hontanuló. Logan magát nem iskolakerülőnek nevezi, hanem *iskolahekkelőnek*. Tanulása során nem követ semmilyen tanmenetet, nem kötelezi el magát egyetlen megközelítési mód mellett sem; „én hekkelem a saját oktatásomat.”³⁵ Kihaszználja a hálózatos tanulás szövevényét, amelyet a családja, barátai, tágabb ismeretségi köre biztosításával ér el. A tanulás „remixének” nevezi ezt a folyamatot. Szemléletről és nem rendszerről beszél, amely alkalmazható a hagyományos iskolai keretek között is, a pedagógusnak

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=P-djW4uj7rI> (Megtekintés ideje: 2014. 12. 29.)

³⁵ <http://tedxtalks.ted.com/video/Hackschooling-Makes-Me-Happy-Lo> (Megtekintés ideje: 2014. 12. 29.)

csupán engednie kell, hogy a gyerek a maga érdeklődési körét és motivációját kövesse. Abból kiindulva, amiről Logan beszél, látnunk kell egy elengedhetetlen kiindulási pontot, amelyet a pedagógusnak tisztázni kell magában. Ez pedig az, hogy mi a célja az adott neveléssel-oktatással. Ha az a célom, hogy a gyermek megtanuljon szabatosan fogalmazni, akkor ehhez tulajdonképpen bármilyen témában engedhetek számára, ami őt érdekli. A gyermek indirekt úton, élvezettel jöhet rá az írás fortélyaira és csiszolhatja azt, motivációja intrinzik marad. Ha azonban a témát én adom számára, de abban nem differenciálok és nem adok szabad választási lehetőséget, a gyermek kedve hamar elmehet a feladattól. Vagyis azon kell elgondolkodnia a pedagógusnak, hogy mi a célja és hány féle úton lehet eljutni az általa meghatározott célhoz. Mennyire fontos a cél? Milyen időhöz kötött azt elérni? Mit tanulhat meg abból a gyermek, ha kanyargós úton éri azt el? Mi mindent tanulhat egyáltalán útközben a diák, amely nem elhanyagolható „mellékterméke” a célnak? És talán az egyik legfontosabb kérdés az, hogy melyik diák hol tart éppen, hol van az adott pillanatban a saját útján?

Bárhogyan is döntsek pedagógusként, érdemes szem előtt tartanom azt is, hogy a XXI. század készségeinek sorában³⁶ a tanulási és innovációs készségeknél első helyen a kreativitás és innováció szerepel. Az erre vezető ösvényt lehet, de nem érdemes elkerülni.

A különböző álláspontok „versenyeztetése” és érveléseken alapuló vitája helyett valószínűleg itt is érdemes lenne a *vagy-vagy* gondolkodásmód helyett az *és*, illetve *is-is* gondolkodási módot alkalmazni. Ez esetben úgy tekinthetünk az anti- és a tradicionális pedagógiai koncepciókra, hogy nem találunk semmilyen ellentmondásosat abban az elképzelhető szituációban, hogy az egyik megközelítés egyszerre lehet barátja és ellensége a másiknak. A vagylagos logika (a sziklalogika) abban a meggyőződésben ringat bennünket, hogy a biztos, jól körülhatárolt kategóriadobozok kellő biztonságot nyújtanak. Ezekkel azonban csak lelki nyugalmost lehetünk őrizhetjük meg, míg az ellentmondásokkal új utak felé nyithatunk. De csak abban az esetben, ha azoktól nem megijedünk, hanem *lehetőséget* látva bennük építünk rájuk.

Felhasznált irodalom

Belsky, Scott (2011): A *megvalósítás*. HVG, Budapest.

Benyovszky Andrea (2013): *Otthonoktatás...* http://www.tani-tani.info/otthonoktatasz_amerikai (2014. 12. 2.)

³⁶ A Framework for 21st Century Learning (magyarul a XXI. századi tanulás keretrendszereként fordítható) egy olyan holisztikus szemléletet kíván bemutatni, amelyben érvényesül a tanulás és tanításhoz szükséges összes multidimenzionális készség, képesség, amelyek századunkban és azon túl is esszenciális fontosságúak a diákok eredményességében, majd pedig későbbi elhelyezkedésükben. A XXI. századi kompetenciáknak megfelelő tanulási környezetet és támogatási rendszer kiépítéséhez egyaránt jól használható és mindenképpen megfontolandó a <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> honlapról letölthető kompetencia lista. (Megtekintés ideje: 2014. 12. 29.) Ezen kompetenciák alapvetően az amerikai oktatási rendszer megreformálásához kívánnak hozzájárulni. Missziójuk szerint ma már elképzelhetetlen a kollaboráció az állam, az üzleti szféra, a közösségi hálózatok és a családok nélkül.

- Bono, Edward de (2006): *A csodálatos elme*. HVG, Budapest.
- Bono, Edward de (2009): *A kreatív elme*. HVG, Budapest.
- Bono, Edward de (2011): *Nem minden fekete vagy fehér*. HVG, Budapest.
- Buzan, Tony (2006): *Mind Mapping: Kickstart Your Creativity and Transform Your Life – Buzan Bites*. BBC Active.
- Csikszentmihályi Mihály (2009): *Kreativitás*. Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.
- Dennison, George (2013): *A gyerekek élete*. Fordította Fóti Péter In: <http://www.demokratikusnevelés.hu/index.php/cikkek/26-dennison/88-dennison-first-street-school-1>
- Eden, Dan: Left Brain – Right Brain. In: <http://viewzone2.com/bicamx.html> (2012. 11. 20.)
- Fodor László: *A kreatív személyiség*. In: <http://www.oracler.ro/fodlink/a%20kreativ%20szemely.html> (2014. 12. 12.)
- Fóti Péter (2014): *Demokrácia és unschooling*. In: http://www.tani-tani.info/demokracia_es_unschooling (2014. 12. 2.)
- Higgins, James (1996): *Escape from the Maze: Increasing Individual and Group Creativity*. New Management Pub. Co.
- Horváthné Zilahy Ágnes (2004): *Hatékony tanulás*. In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ta-Horvathne-Hatekony.html>
- Kaszás György (2011): *Gondolkodjunk, mert vagyunk!* HVG, Budapest.
- Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gyula Főiskola, Szeged.
- Mihály Ildikó (2005): *Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége?* In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-vt-Mihaly-Oktatas.html> (2012. 09. 20.)
- Mikonya György (2009): *Rend a rendetlenségben, avagy A szabadság útvesztői – anarchisták és nevelés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Robinson, Sir Ken (2006): http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html (2012. 09. 20.)
- Steiner, Cordell (2014): *Individualization, failure and fun*. In: <https://www.youtube.com/watch?v=P-djW4uj7rI> (Megtekintés ideje: 2014. 12. 29.)
- Vekerdy Tamás (2002): *Inspiráció a közoktatásnak*. In: Tanít-tani 1. különszám, 4–18.
- Zrinszky László (2006): *Nevelélmélet*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> – A XXI. század keretrendszere (Megtekintés ideje: 2014. 12. 29.)

20. Egy speciális élettér: a gyermekszoba

A köznyelvben gyakran hangzanak el megállapítások arra vonatkozóan, hogy volt-e valakinek gyerekszobája vagy sem? Ezt az általánosító kérdést azonban általában úgy értelmezzük, hogy akinek volt gyerekszobája, arról feltételezzük, hogy jól nevelt, illetudó személy, aki nem szenvedett szükségét gyermekkorában. Ez a népi bölcsesség lényegében arra utal, hogy a gyermekszoba tekinthető a szocializáció egyik kitüntetett színhelyének is. A társadalomtudósok véleménye megegyezik abban, hogy a gyermekek rendelkezésére álló tér minősége egyfajta indikátornak tekinthető egy történelmi időszak gyermekkor iránti beállítódására vonatkozóan (*Weber-Kellermann*, 1911).

A gyermekszoba kultúrtörténeti előzményei

Nincsenek hiteles információk arról, mikor és hogyan jelenik meg a gyermekszoba a történelemben. Az ókorral foglalkozó régészek alkalmanként találtak olyan épületmaradványokat, tereket, amelyek berendezése alapján arra lehet következtetni, hogy ez gyermekek tartózkodási helye lehetett. A római házban biztos tudásunk van a nemek és rang szerinti elkülönülésről, és egyúttal – legalábbis előkelőbb házaknál – a gyerekszoba létéről (*Gloviczki és Zsinka*, 2013. 25. o.). Gyermekjátékok töredékei is előkerültek, és számos vázáképen, reliefen maradt fenn játszó gyermekek ábrázolása.

A patriarchális rend szerint élő családban a gyermekeknek nem volt elkülönült helyük, ezt szemléletesen ábrázolja egy XVI. századi fametszet, amelyen egy nyolcgyermekes patrícius család látható. A legkisebb gyermek biztonságosan zárt székében ül, egy másik járókeretét tolja ide-oda, ami védi az eleséstől. Két kisgyermek fakanalával eszeget valamit egy stabil tartóba helyezett edényből. Egy nagyobbacska tollas kalapot viselő fiúcska fapálca-lován ülve próbálja huzigálni járókeretes testvérét. Egy koszorút viselő kislány elköszön menni készülő édesapjától, idősebb nővére kosárral a kezében igyekszik hasznossá tenni magát, miközben az édesanya éppen a legkisebbet veszi fel a bölcsőből. Egy idősebb rokon asszony a háttérben fon valamit, és félszemmel figyeli a többieket. A látszólagos meghittség ellenére a kép központi figurája mégis a távozó édesapa, minden jogi, gazdasági és családi hatalom birtokosa. Maga az édesanya sem szoptatásra váró gyermekére tekint, hanem a tekintélyszemély apára. A korai képi ábrázolásokon megtévesztő lehet a gyermekek méretére szabott bútorok viszonylag nagy száma, ezek azonban még nem a gyermeki szükségletek optimális kielégítése céljából készültek, sokkal inkább a gyermekek testi biztonsága és a felnőttek tehermentesítése céljából alakították így őket.

Persze ebben az esetben felvethető egy másik probléma is. Mi lett azokkal – és a XX. század közepéig azok voltak többségben – akiknek nem volt gyerekszobájuk?

Történetesen ilyen helyzetben voltak a parasztság gyermekei. Az agrártársadalom ugyanis sokáig nem ismerte el önállónak a gyermekstátuszt. A gyermekkel szembeni legfőbb elvárás az volt, hogy minél előbb felnőjenek és kezdjenek hozzászokni a felnőttek tevékenységéhez. Ezzel magyarázható, hogy jórészt a felnőttek kicsinyített ruháit hordták, kicsinyített, méretükre szabott szerszámokat használtak, és fokozatosan nehezedő feladatokkal bízták meg őket. Külön szobájuk nem volt. Hálóhelyük gyakran közös volt a nagyszülőkével, mikor nagyobbak lettek, esetleg a szolgálókkal aludtak:

ez télidőben az istállót, nyáron pedig a sokkal kellemesebb szénapadlást, pajtát jelentette. Játékaikat – ha egyáltalán voltak – többnyire maguk készítették, és ezek sokszor szorosan kapcsolódtak későbbi feladataikhoz. Az iskolai tanulmányaikkal nem nagyon törődtek, és magának az iskolai tanulásnak sem volt nagy értéke. Könyvek olvasását sokszor felesleges időtöltésnek, netán haszontalanságnak tekintették, és maximum télidőben gondolhattak a kalendárium vagy néhány más egyszerűbb kiadvány olvasására. Ezért gyakran nem is volt arra kijelölt hely, ahol nyugodt körülmények között írhattak, olvashattak volna. Visszaemlékezések sorából tudható, hogy ez a hely a padlás, pajta, kamra vagy sok esetben egy öreg fa lombja lehetett. Természetesen néhány jólelkű felnőtt és a gyermek leleményessége itt is megmutatkozott érdekes játékok fabrikálásban vagy megfelelő búvóhely kialakításában. Összességében azonban megállapítható, hogy a megfelelő élettér hiánya jelentősen nehezítette a gyermekek életét, és mindenképpen szocializációs hátrányt jelentett a jobb helyzetben élőkkel szemben. Ezért ezeknek a gyermekeknek már az életútjuk kezdetén nehézségekkel kellett megküzdeniük.

A városokban már a felvilágosodás idején differenciálódik a polgárság: a dinamikusabb, újítások iránti fogékonyabb, vagyonosabb kereskedők nagyobb figyelmet fordítottak gyermekeik neveltetésére, és követendő mintaként az arisztokrácia szokásainak követése lebegett a szemük előtt. A céhes rendszer kötöttségeibe szorult kézművesség életvitele, gyermekekkel szembeni magatartása inkább a jómódú parasztsághoz hasonlított, így ott sem létezett külön gyerekszoba. Ugyanígy a városokban élő munkásság gyermekeinek sem volt gyerekszobájuk, sőt mint a mellékelt képek mutatják, a lakhatási feltételek néha még a parasztságnál is rosszabbak voltak, mert mellékhelyiségek nélküli kis térbe szorultak össze. A falusiaknak némi előnyt jelenthetett az erdők, mezők tiszta levegője és az elrejtőzködés lehetősége. A városiak számára ez a lehetőség is visszafogott volt. A parkok és nagyvárosi tömeg anonimitása, és főleg a pénzszerezést lehetővé tevő gyermeki kiegészítő tevékenységek (kifutófiú, küldönc, hordár) ugyan némi védelmet jelenthetett, de mindez messze nem jelentett boldog gyermekkort. A munkáslakásokban még a XX. század közepén sem volt mindenkinek saját fekhelye, a kisgyermekeket sokszor mosóteknőbe fektették, a nagyobbak többen aludtak egy ágyban, amit néha még ágyrajárókkal is meg kellett osztaniuk. A munkáslakásokban élő gyermekek azért vannak szinte a legrosszabb helyzetben, mert itt sokszor nagyon szűk a hely, és kevés lehetőség van arra, hogy gyermeki leleményességgel – székekből és takaróból, felfordított és letakart bútorokból – búvóhelyet építsenek maguknak. Különösen nagy veszélyt jelentettek számukra az alkoholista szülők, a lumpen életmódot folytatók és a kisebb-nagyobb vétségeket elkövető bűnözők.

A gyermekszoba a XIX. századi városi nagypolgárságra jellemző. A magán- és a közterek szétválasztására és speciális funkciójú mikroterek kialakulása Európa-szerte nagyjából a XIX. századra tehető (*Gyáni*, 1990. 1–13. o.). Természetesen az arisztokrácia és az uralkodók kastélyaiban már jóval korábban léteztek gyermekek számára elkülönített speciális rendeltetésű helyiségek, de ezek – a főúri studiólókhoz hasonlóan – külön tanulmányok tárgyát képezhetik. Joggal gondolhatnánk, hogy az uralkodóházak és a nagypolgári családok gyermekszobáit szeretetteljes, meghitt viszonyok uralják. Ez nagyon sokszor csak részben igaz, mert a gyermekek sokszor a dadájukkal, a nevelőnővel, a szakácsnővel, a szolgáló lányokkal sokkal meghittebb kapcsolatban voltak

mint tulajdon édesanyjukkal (*Weber-Kellermann*, 1991. 34. o.). Thomas Mann a Doktor Faustus című regényében a következőképpen mutatja be egy nagypolgári család gyermekszobáját.

„Ines (az édesanya) amikor az időigényes egyéni szépségápolás és a háztartásvezetés csak lehetővé tette, bement a nagy világos szobába, ahol a gyermekek ágyai voltak. Ennek a szobának a falai az egész szobát körbefutó meséket ábrázoló frízekkel voltak díszítve. A tarka linóleum borítású padlón a gyerekek méretére szabott bútorok álltak. A polcokon pedig játékok sokasága – macik, babák, bohócok, vasút stb. volt, egészen úgy, mint ahogy a mesekönyvekben látható.” (*Mann*, 1969. 447. o.)

Az első világháború utáni inflációs időszak sok, korábban jómódú polgári családnál visszaeséssel járt. Ilyenkor gyakran presztízsszempontok szerint cselekedtek, azaz megtartották az ebédlőt és a fogadószobát, a szülők hálószobáját, de a gyerekeknek már csak hálófülke és játszósarok jutott.

A két világháború közötti magyar középosztály gondolkodása megjelenik a Családi iskola igazgatónöje – Nemesné Müller Márta által szerkesztett – szülők számára írt tanácsadó könyvében. Meglepő, hogy mennyire visszafogott/elnagyolt ebben a könyvben a nemi felvilágosítással kapcsolatos tanácsadás, a kor és városi középosztály sajátossága a cselédekkel való viselkedésre vonatkozó utalások megjelenése. Meglehetősen szokatlan a következő tanács is „Az első nevelés egyben önnevelés: ne ringassuk szükségtelenül, ne foglalkozzunk sokat a csecsemővel!” A szerző saját gyakorlatából is említ példát, mikor elfoglaltsága volt délelőtt, arra szoktatta gyermekét, hogy sokat aludjon, hogy közben a cseléd a házi munkát végezhesse (*Nemesné*, 1932. 10. o.). A gyermekszobáról a következőket írja „Ott, ahol gyermekszoba van, könnyen megértethetjük a gyermekkel – szükség esetén meg is követelhetjük tőle – hogy a saját szobájában szabadon tehet-vehet, de a lakás többi részét kímélnie kell. Ha nincs gyermekszoba, adjunk neki legalább egy sarkot, egy külön fiókot, ahol a játékból fakadó természetes rendetlenség nem hat bántóbban, mint a gyermekszobában. Ha van egy kis hely, egy kis külön birodalom, ahol azt teheti amit akar: a gyermek könnyen beleegyezik abba, hogy bizonyos tárgyakhoz nem szabad nyúlania. Nem követelhetjük azonban, hogy úgyszólván semmit se érintsen meg. És gondoljunk arra is, hogy amit összevisszaságnak nézünk, azt ő talán gyönyörű palotának látja.” (*Nemesné*, 1932. 36. o.)

A második világháború után a gyermekekkel való bánásmódot illetően Európa országai eltérő utakon jártak.

A kapitalista fejlődést választó világban felértékelődött a család mint az egyik intaktnak megmaradt szociális szerveződési forma jelentősége, és egy ideig még fennmaradtak némileg módosult formában a patriarchális viszonyok. Nagy változásokat az új építkezési forma, a bútortervezők folyamatos újításai és a reklámok özönével csúcsra járatott fogyasztói piac okozott. A korábbi polgári értékek egyre többször megkérdőjeleződtek. Felnőtt egy újabb, a korábbinál sokkal kritikusabb generáció. A patriarchális viszonyok már tarthatatlanná váltak, ennek egyik jellegzetes megnyilvánulási formája a szülők megszólításának változása, néhány országban papa, mama helyett már keresztnevükön szólítják a gyermekek a szülőket. Az új generáció már nem fogadja el az aláfölrendeltségi viszonyokat, ehelyett a partnerkapcsolatra épülő modellt részesítik előnyben.

A szocialista úton járó országok viszonyait az elhúzódó újjáépítés nehézségei és a zavaros, ide-oda hullámzó politikai viszonyok határozták meg. A lakáshiány még sokáig problémát jelentett. A lakáshoz jutás sokszor az életút fele idejét lekötötte. Az olcsóságra törekvő és tömegtermelést szolgáló kicsi vagy közepes házg্যári lakásokban nehéz volt gyermekszobát kialakítani, nagy előrelépést jelentett, ha egy félszoba (12 négyzetméter alatti szoba) jutott a gyermekeknek.

A gyermekszoba pszichológiai jelentősége

„A kultúrnépeknél a gyermekszoba a legtitokzatosabb dolgok egyike. Külön nyelve, külön szokásai és egészen különleges problémái vannak. Ez érthető is, hiszen a gyermekszoba tulajdonképpen az őskor és a civilizáció találkozási helye; itt történik meg nap-nap után az a csoda, amikor a féktelen ősemlék kultúrlény lesz.” – írja a természeti népek életének és a gyermek-pszichoanalízis elméletének és gyakorlatának kutatója (*Bálint*, 2011. 7. o.). Úgy látja, a legtöbb ember kétszeresen is kénytelen foglalkozni a gyermekszobával: először mint gyermek, később pedig mint szülő, ennek ellenére mégsem fordítanak rá jelentőségének megfelelő figyelmet. Történik ez akkor, amikor minden felnőtt saját tapasztalatából is tudja, hogy kiskorunkban látszólag nyomtalanul múlnak el felettünk olyan sorsdöntő események, amelyek később hatással vannak életvezetésünkre; más jelentéktelen benyomások pedig kitörölhetetlenül rögződnek bennünk, és minduntalan feltolulnak emlékezetünkben. Az elsőként említett jelenség hátterében az emlékezetkiesést okozó elfojtás áll. Ilyen értelemben „a nevelés egyik legfontosabb következménye valóban az, hogy a dolgok mintegy két csoportra válnak, olyanokra, amikről beszélünk, és olyanokra amikről nem beszélünk. Szinte olybá tűnik, mintha hallgatólagos megegyezés állna fenn az emberek közt, miszerint kölcsönösen elismerik, hogy amiről nem beszélnek az nem is létezik.” (*Bálint*, 2011. 13. o.) A pszichoanalitikus szerint a gyermek kulturáltsága eredetileg nem belátásos, hanem érzelmi alapon fejlődik. Ennek a megállapításnak pedig megfontolandó pedagógiai következményei lesznek, ugyanis „A nevelés anyagát az ösztönök képezik, az ösztönök nevelése mindig a kielégülés korlátozását jelenti. A kultúra pedig az ösztönök szempontjából nézve nem egyéb, mint követelések sorozata, amiből következik, hogy a kultúra növekedésével együtt nő az ösztönkorlátozás is. Az, hogy az ösztön valamiféle kerülő úton mégis kielégüléshez jut, már másodlagos folyamat.” (*Bálint*, 2011. 39. o.)

A gyermekekben nosztalgikus vágy él az anyaméhben átélt védettség újbóli megtapasztalására. Ennek egyik későbbi megvalósulási lehetősége egy olyan élettér birtoklása, amely többé-kevésbé elhatárolt zárt a külvilág felé, ahol biztonságosan elhelyezheti értékeit, amelyet saját ízlése szerint rendezhet be, ahol otthonosan érzi magát. A külvilágtól való részleges izoláció azt is jelenti, hogy ez a hely védett a külvilág fenyegető veszélyeivel szemben és félelmeiktől, aggodalomtól mentes tér.

Gyermekszoba-tipológiák

Ahogy már korábban említésre került, a nagycsaládi rendszerben nincs gyerekszoba. Egy következő fázis az, amikor a gyermekszoba az alvás helyét jelenti. Ez idővel kiegészül és bővül, ekkor már az alvás és a játék helyeként említik a gyerekszobát. Rosszabb

társadalmi körülmények között gyermekszoba helyett csak játszósarokról beszélhetünk. Ennek ellenkezője a mindennel felszerelt játékpardicsom, amelyre szintén van példa. A gyermekszoba elkülöníthető olyan szempontból is, hogy egy gyermek lakja, vagy többen osztoznak rajta. Testvérek együttlakása során az életkor és testvérek neme is meghatározó lehet. Nemek szempontjából vannak tipikus fiúszobák – jellemző az autók, kerékpár, sporteszközök, esetleg vasút jelenléte. A lányszobák barátságosabbak, illatosabbak, jellemzőjük a babák, a babaház jelenléte. Babákkal néha a fiúk is játszanak, de csak titokban, lányok is kedvelhetik az autókat és sok, mindkét nem számára ajánlott játék létezik, mint például a Lego. A babaházakkal élethelyzeteket lehet szimulálni – papást-mamást, utazást, vendégséget, de vannak bonyolultabb történések is – vihar, árvíz, villámcsapás stb. A lányszobákban fontosak a színek, szépek a függönyök, mindig van párna és ilyen-olyan terítő.

A gyermekszoba funkciói

Az alábbiakban gondolatébresztő és az egyéni tapasztalatokkal való kiegészítési lehetőséget felkínálva táblázatban foglalom össze a gyermekszoba funkcióit.

Alvás Ágy Felkelés – higiéniai viszonyok Hálóruga – intimitás Zavartalan alvás biztosítottasága Nyugalom Esti mese
Táplálkozás Hol eszik a gyerek? Kedvenc ételek Hétköznapi és ünnepi étkezés Együtt van-e a család? Étkezési szokások Családi szabályozás
Játék Nyári és téli játékok Hétköznapi és ünnepi játékok Egyedül játszik vagy társakkal?
Gyűjtés Van-e saját tulajdona? Lehetőség biztonságos elhelyezésre Elrejtés – titok Rendszerezési lehetőség Tárolás, csere a társakkal
Tanulás és más alkotó tevékenység Van-e nyugodt, tiszta, zavartalan helye? El tudja-e tenni a holmiját? Jó-e a világítás, a hőmérséklet? Milyen eszközökkel rendelkezik?

Egyéni jelleg érvényesítése A fal festése, színe a tapéta mintája. A falak dekorálása A bútorok jellege, elhelyezése Állatok elhelyezhetősége, gondozása?
Balesetveszély elkerülése Éles sarkok Nehéz, lehúzható törékeny tárgyak Fűtés – áram – tűzveszély Szűk hely – beszorulás Takaró alatti olvasás

3. táblázat: A gyermekszoba funkciói

Az egyik legfontosabb gyermekszobai funkció *az alvás*, aminek fő kelléke az ág. Újabban újra megjelent a bölcső, amit korábban általánosan használtak. Az ütemes himbálózmozgás miatt igen jótékony hatású. Kulcskérdés, hogy van-e a gyermeknek saját fekvőhelye, vagy másokkal kénytelen azt megosztani. Az ágyak formájában, minőségében, nagyságában, stabilitásában, díszítésében nagy a változatosság. A gyermekek végtelesen ragaszkodnak megszokott ágyukhoz, környezetükhöz. Gyakran problémát jelent számukra a másutt alvás, de magának az ágynak a növekedésük miatti megváltoztatása is. Fontos a matrac, az ágynemű és annak tisztasága. A hálórúha ne legyen szoros, anyaga legyen kellemes. Alváshoz sokszor kérnek a gyerekek gyömszőlni való kendőcskét, kéri a babájukat, kedvenc simogatható állatfigurájukat. Fontosak a fényviszonyok és a hanghatások. A legfontosabb azonban az esti mese és a nyugalom biztosítása.

A *táplálkozás* helye optimális körülmények között nem a gyermekszoba, viszont gyakran itt valósul meg a nassolás néven ismert jelenség. A táplálék megfelelőségével külön tudomány foglalkozik. A táplálkozás rendjére, körülményeire fokozott figyelmet kell fordítani. Egy-egy családról sokat elárulnak az étkezési szokások. Fontos ügyelni az étel hőfokára és a kiegészítő ízesítésre – só!, cukor!, ecet, erős paprika, bors stb. Gyermekek esetében hasznos ismerni kedvenc és kevésbé kedvelt ételeit. Ha valamilyen szempontból különleges étkezési szabályokat kell betartania, ezt feltétlenül akceptálni kell.

A *játék* a gyermek kiemelten fontos tevékenysége. Fontos az egyéni vagy társas szabadtéri játékok és a szobai játékok jó arányának megválasztása. Ugyanilyen jelentőségű a saját készítésű és a készen kapott játékok aránya. Ha lehet, ne szóljon bele felnőtt a gyerek játékába, főleg ne saját elnyomott játékszenvedélyét akarja ráerőltetni gyermekére. Fokozottan ügyelni kell a balesetveszélyre. A fogyasztói piac célszemélynek tekinti a gyermekeket újnál-újabb trükkökkel, reklámok, ajándékok, kiegészítők özönével igyekeznek – általában sikeresen – újnál újabb igényeket kelteni. Egyes játékok veszélyeivel is számolnunk kell!

A *gyűjtési szenvedély* előbb-utóbb minden gyermeknél megjelenik, tárgyai pedig az adott kultúrkörből függőek. A gyűjtés azért nagyon fontos, mert ezzel együtt jár az elmélyülés és a rendszerezés, szortírozás igénye. Nagyon hasznos, ha ebben észrevétlenül – dobozok, tárolók stb. biztosításával segítünk a gyermeknek. A gyűjtési szisztéma további fontos szerepe a társakkal való csere módszereinek és lebonyolításának megoldása. Adott gyermekre jellemző lehet, mit mennyi ideig gyűjt, kitartó, leleményes-e

ebben, végigmegy a gyűjtési funkció minden lépésén, mit tesz megunt gyűjteményével, gyűjt-e valamit párhuzamosan, milyen gyakran váltogatja gyűjtése tárgyait. Az új számítógépes technikának köszönhetően igen változatos gyűjtési lehetőségek jöttek létre, ezek teljes feltérképezése már önmagában is érdekes listát ad.

Az eredményes *tanuláshoz* nyugodt, tiszta környezetre van szükség. Az egyes tanulók tanulást előkészítő rituáléja meglepően változatos. A tanulás helyét (asztal, ágy, szőnyeg, rajztábla), módját (ülve, térdelve, hason fekve, hangosan, magában, háttérzajjal vagy anélkül) sokféle változat létezik. Alapesetben a megfelelő hőmérséklet és a jó világítás valamint a taneszközök célszerű tárolási lehetőségét mindenképpen biztosítani kell.

A gyermekszoba *egyéni jellegének érvényesítése* gyakran családi viták forrása. A dekoráció és a bútorok elhelyezése nem mindig probléma mentes. Ízlésbeli eltérések is vitákat generálhatnak. Még nagyobb gond az állatok elhelyezése, gondozása, tisztán tartása – erre is sokféle megoldás és gyakorlat alakult ki.

A *balesetveszély elkerülése* alapvető követelmény a gyermekszobában és próbára teszi a különböző életkorú gyermekek és szüleik leleményességét. Alapdolog az áram és a tűzveszély megelőzése. Gondolni kell az éles sarkokra, a kiesésre és leesésre, a nehéz tárgyak magára rántására, a szűk helyre való beszorulásra, tárgyak lenyelésére és még nagyon sok másra, amiről minden gyermek és szülő sokat tudna mesélni.

Felhasznált irodalom

- Gyáni Gábor (1990): *A városi mikroterek társadalomtörténete. Tér és társadalom* 4. 1990/1, 1–13. o.
- Bálint Alice (2011): *A gyermekszoba pszichológiája*. Madách Irodalmi Társaság, Budapest.
- Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.
- Mann, Thomas (1969): *Doktor Faustus. Adrian Leverkühn német zeneszerző élete, elmondja egy barátja*. Magyar Helikon, Budapest.
- Nemesné Müller Márta (1932): *A gyermekszoba mindennapi kérdései*. A „Studium” kiadása, Budapest.
- Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): *Die Kinderstube*. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig.

21. Pedagógusok és gyermekek a posztmodern korban, a gyermek és a „fogyasztóvá nevelés”

Bármilyen meglepő, de az Európai Közösség országaiban – sokféle ok együtthatásaként és nem is mindenütt egyformán – nő a szegények száma. Magyarországon 2009-ben mintegy 700 ezer ember élt mélyszegénységben, már a harmadik generáció vált úgy felnőtté, hogy újratermeli az esélytelenségét. A médiában nap mint nap olyan kifejezésekkel találkozhatunk, mint áram és víz nélküli házak, fizetéseképtelenség, kiút nélküli eladósodás. Tanulni nem tudó és alig képezhető tömegek kerülnek nagy számban a munkaerőpiacra. Ez azt jelenti, hogy egészen új – korábban már túlhaladottnak hitt feladatokra kell felkészíteni a pedagógusokat: ilyen a szülőkkel való intenzív foglalkozás, a szociális gondozás feladatainak átvállalása, vagy az általános tanácsadás és konkrét segítségnyújtás a rászoruló családok számára (családsegítés). A tanítótól, tanártól elvárják, hogy segítsen jogi és pénzügyi problémákban való eligazodásban, hogy életvezetési tanácsokat és konkrét támogatást nyújtson.

A pedagógusok helyzetét nehezíti az a tény is, hogy egyre gyakrabban fordul elő, hogy *másutt keletkezett feszültségek egyetemes bűnbakjaiként* tűnnek fel, támadások célpontjaivá, áldozataivá válnak. Erre a helyzetre végképp nincsenek felkészülve. A jogi védettség – ami abban fejeződik ki, hogy közfeladatot ellátó személynek tekintik a pedagógust – segít ugyan ezen, de ez csak egy kezdeti lépés a megoldás felé.

Az *oktatásirányítás* nem mindig következetes és átlátható, toldozó-foldozó döntései, az esetenkénti kapkodás, a feladatokhoz rendelt pénzügyi források hiánya tovább fokozza a bizonytalanságot, pedig a folytonosság és a rendszerben való gondolkodás és az e szerinti cselekvés nélkülözhetetlen előfeltétele egy hatékony pedagógiai rendszer működtetésének.

Ha nem tudunk azon a szemléleten változtatni, amelyik csak jogi útra terelt ügyekként akar problémákat kezelni, ahelyett, hogy felelősséget vállalni képes és ehhez eszközökkel is rendelkező személyekből álló, egymáshoz kapcsolódó hálózatokat hoznánk létre, akkor a jövőben továbbra is sok-sok nehézséggel kell számolnunk! Ha nem figyelünk az olyan alapvető problémákra, mint például arra, hogy aki éhes, az ennivalót szerez magának bármilyen áron; hogy a nyomorúság bizalmatlansággal jár együtt, és bizalom csak érzelmileg stabil körülmények között jön létre, akkor további meglepetésekre számíthatunk!

Az mindenesetre egészen biztos, hogy a nevelés és oktatás rendszerének lényegi változtatásához *többszörös forrásokra lesz szükség*, már csak az infrastruktúra, a fenntartási költségek folyamatos növekedése miatt is. A tartalmi tevékenység terén pedig egyre több és jobban képzett csecsemő- és kisgyermeknevelőre, óvodapedagógusra, tanítóra, tanárra, fejlesztőpedagógusra, pszichológusra, gyógypedagógusra, pedagógiai asszisztensre lenne szükség. Egyre gyakoribb az ún. „egyemberes” pedagógiai tevékenység, amikor egy-egy problematikusabb tanuló eredményes oktatásához egy állandóan a tanuló mellett levő, őt biztató és támogató segítőre van szükség. Ez viszont rendkívüli módon megrálgatja és átalakítja a pedagógiai munkát, hiszen ilyen feladatokat nehéz órarendi keretek és jelenléti ívek közé szorítani.

A *családok meggyengülése*, magának a család belső szerkezetének a nagyon gyorsan bekövetkezett átalakulása egészen új helyzetet teremtett az oktatásban. Egyre kevésbé lehet számítani az oktatást segítő biztos háttérre, e helyett igen változatos együttélési formákkal és gyermeknevelési szokásokkal szembesülnek a gyakorló pedagógusok. Mindez feltételezi a korábbi koncepció – mely szerint az iskola sajátos tartalmaival kiegészíti a családi nevelést – újragondolását. Az iskolának sokszor a családi nevelés hiányát kell pótolnia, vagy legalábbis korrigálnia. Nem véletlen, hogy hároméves kortól kötelező a kisgyermekek óvodába járatása. Ez lehetőséget, de nagy felelősséget is jelent az óvodapedagógusok számára!

A jó iskola a közösségi nevelés révén nemcsak pótolhatja a családi nevelés hiányosságait, hanem saját speciális lehetőségei útján elérhető, hogy „legyen az iskola egy olyan sziget, amely őrzi az értékeket és ... közösségi élményeket adjon” (*Szárný és Teher*, 2009. 11. o.).

Tartalmi vonatkozásban az iskola a folyamatos változások színtere. A tananyag állandó „korszerűsítése” messze nem mindig jelent fejlődést. Az információtengerben elvész és nem mindig értékelődik kellőképpen az összefüggéseket értő tudás. Sok kívánnivalót hagy maga után az iskolai tudás és a mindennapi hasznosítható tapasztalok összekapcsolása is.

A pedagógusok gyakran tapasztalják, hogy a rövid távú, egyéni érdekeket előtérbe helyező magatartás vált dominánssá és „kifizetődővé” a társadalomban. A hagyományos értékrendszer követői – amelyek közé a pedagógusok jelentős része tartozik – némi tiszteletet érdemlő „kövületeknek” tűnhetnek a posztmodern világban. A posztmodern pluralizmus elbizonytalanította a nevelés hagyományos legitimációs bázisát: az egyetemes világnézetet és erkölcsöt, ennek következtében a pedagógusok gyakran szembesülnek a következő kérdéssel: Mire neveljünk? (*Jenei és Kiss*, 2014)

Gyakorló pedagógusok egyöntetű véleménye, hogy a normaszegő magtartásformák ugrásszerűen terjednek az iskolában. Korábban elképzelhetetlen cselekmények – a tanárok nyílt kigúnyolása, fenyegetése, szidalmazása – egyre gyakoribb jelenség. A pedagógusképzésnek számolni kell ezzel a lehetőséggel, és fel kell készíteni a pályakezdőket erre a sokkhatásra!

Az iskolák között rendkívül nagy különbségek alakultak ki a színvonal és a közöségteremtő alkalmak szervezése tekintetében. Vannak olyan iskolák, amelyekben színvonalas, igényes önképzőköri és szabadidős tevékenység színesíti a diákok életét, akik kötetlenebb körülmények között tehetséges és jobban dotált tanárok segítségével gyarapíthatják tudásukat.

Az *esélyegyenlőség biztosítása* is újfajta megközelítést igényel, az időnkénti adományok sokat segíthetnek a rászorulóknak, de végleges megoldást nem jelentenek. A hatékony megoldást az önfenntartás és a munka iránti motiváltság kialakítása jelenti. Erre azért van szükség, mert már több generáció nőtt fel úgy, hogy nem látott maga körül rendszeres munkát végző felnőtteket, a családi minta követése pedig nagyon erősen meghatározza a további életutat. Az önfenntartásra nevelés technikáinak tanítására nagyobb figyelmet kellene fordítani. Ennek a pedagógusok képzésében is nyomatékosabban meg kellene jelennie, így szükség szerint a helyi a tantervekben is, ott ahol szükség van rá. A munka iránti motiváció biztosítása súlyos, az iskola világán kívüli társadalmi problémába, a munkahely-teremtés körébe tartozik. Az esélyegyenlőség

kulcsproblémája – a fentiekén kívül – a gondozóhálózat együttműködésének megszervezése. Ez a törvények betartására ügyelő és szankciókat elrendelhető hatóságot, a gyermekjóléti szolgálat, a családsegítő, az óvoda és az iskola, az alapítványok és az egyesületek hálóját jelenti. Amennyiben ezen a hálón lyukak keletkeznek, rögtön felre mennek a dolgok, kijátsszák a szabályokat, másra használják az adományokat stb. Az integrációról való időnként feléledő viták irodalma már könyvtárnyi. Ebben a kérdésben az igazi buktató az, hogy mennyi hátrányos helyzetű gyermeket bír el egy osztály annak érdekében, hogy a felfelé ható húzóhatás még érvényesüljön. Az a célszerű, ha a hátrányos helyzetű tanulók osztályonkénti számaránya 10–30% körül mozog, pontos arányt azért nem lehet mondani, mert ez erősen függ az adott település jellegétől, a tanító-tanár személyiségétől és az oktatásszervezés módszereitől. Külön érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a művészeti tevékenység, a kézműves munkák szerepe kiemelten fontos ezen a területen, mert ezek hozhatnak a kezdéshez lendületet adó, viszonylag gyors és látványos eredményt, továbbá ezek a tevékenységek erősítik hatékonyan a tanulók önbecsülését a sikerélmény révén. Ez utóbbi az önbecsülés erősítése (és nem annak letörése) az egyik legfontosabb pedagógiai feladat! Erre a szemléletre és ennek megvalósítására csak alaposan képzett, hivatástudattal bíró pedagógus lesz képes!

Az iskolák életében jelen van az előző probléma ellenkezője, az *elkényeztetés* is, ami súlyos személyiségfejlődési problémákat okozhat. Ennek egyik aktuális megnyilvánulása az anyagiak terén a mértéktelenség, pontosabban a mérték és a realitásérzék elvesztésének problémája, a pénz mindenhatóságában való hit aránytalan felerősödése. A pedagógusok számára ennek a kezelése is speciális metodikai megoldásokat igényel.

A pedagógusképzésben még mostanáig sem sikerült megtörni azt az ördögi körforgást, aminek kezdete a *tanári tekintély csökkenése*, ami együtt jár az anyagi és társadalmi megbecsülés hiányával, igaz a pedagógusok erkölcsi megbecsülése még tartja magát más értelmiségi pályákkal szemben, de ez igencsak szimbolikus az anyagiak elmaradása miatt. Mindennek pedig az a következménye, hogy egyre kevesebben választják a pedagógus pályát. Sokatmondó tény, hogy a rugalmasabb pályamódosítási lehetőséget nyújtó természettudományos tanári képzést még erőfeszítések árán sem lehetett felfejleszteni.

Napjaink oktatásában még alapvetően az ismeretcentrikus szemléletmód dominál, sokszor hiányzik belőle a rendszerbe foglalás, az életszerű alkalmazás. A gyakorlatiaságot főleg a pedagógus leleményessége biztosítja. A helyi tanterv visszahozta a részletekben gazdag ismeretköröket, a feldúsított tananyagot, de ez sokszor nem áll össze tudásrendszerre. A kompetenciákban gondolkodás eredeti célja szerint segíthetné ezt a folyamatot, ha tényleges valós funkciója szerint alkalmaznák ezt a szemléletet, azaz ügyelnek a kompetenciák hálóra szerveződésére is. Öröndöletes, hogy az utóbbi időben a korábbi használaton kívüli, visszafejlesztett iskolai laboratóriumokat felújítják, a szaktantermek jönnek létre, a romos, sokszor raktárnak használt szertárak újra fontossá válnak. Mintha az egyházi iskolák erősebbek lennének a korábbi jónak bizonyult hagyományok felélesztésében.

A kivételes pedagógus egyéniségek eredményei még mindig nehezen válnak közkinccsé, ezek sokszor elszigeteltek maradnak, és jó eséllyel csak közvetlen környezetük veheti át a tapasztalataikat. A pedagógusképzésnek sokkal nyitottabbnak kellene lennie az előremutató pedagógiai gyakorlat iránt, még akkor is, ha ez nincs tudományos címekkel, doktori disszertációval megfejelve!

Fontos lenne, hogy a média kiemelten foglalkozzon a pedagógusokkal, segítsenek társadalmi elismertségük elismerésében, a jó gyakorlatok terjesztésben. A hibákat sem kell elhallgatni, de óvakodni kell a túlzástól, a szenzációhajhász megközelítéstől.

Az iskolai szerepkörökben egyre több a piaci elem. Olyan új munkakör elnevezések jelentek meg, mint auditor, mediátor, mentor, mérésértékelési referens, oktatáskutató, pályázati tanácsadó, projektmenedzser, tankönyvfejlesztő, minőségbiztosító vagy szak-tanácsadó. A piacnak való megfelelés és a minőségi oktatási igények messze nem mindig egyeztethetőek össze konfliktusmentesen. Külön „iskolai iparágga” vált a pályázatírás és az ezzel kapcsolatos sokféle tevékenység. Ez sem mindig tisztán az oktatási igényekre épül. Sok esetben a pályázati célok és a vélt támogatás elnyerése válik elsődleges céllá, amiben mind az iskola, mind a pedagógus és optimális esetben a tanulók is érdekeltek. Egyre gyakoribb, hogy az iskolai életet színesítő pluszfeladatok ellátásához a pedagógusok pályázatból szerzik meg a forrásokat, a menedzselés terhére is önmagukra vállalva.

A magyar kora gyermekkori nevelés jövőképe

Jól megválasztott húzóerővel bíró célok nélkül nincs haladás. A taxonómia a magyar oktatásügynek nem a legerősebb oldala. A rövid távú célokat, a gyorsan megoldandó feladatokat kitűzi maga az élet, a mindennapi gyakorlat. A hosszabb távban való gondolkozást nehezíti a folytonosság cikcakkos érvényesülése, a félbehagyott reformok rossz tapasztalata. Ennek ellenére kívánatos néhány hosszabb távra szóló cél említése, fontossági sorrend nélkül ezek a következők lehetnek:

- A kisgyermekkori nevelés kiemelten, fontosságának megfelelően történő kezelése és finanszírozása!
- A legnagyobb figyelmet a felzárkóztatásra és az elmaradókkal való foglalkozásra kell fordítani, legalábbis az alapfokú oktatás szintjén!
- Az oktatásirányítás bízjon jobban a pedagógusokban, azaz szolgálja és ne terelje őket! Ennek előfeltétele a jó, megbízható elméletet és gyakorlatot integráló képzési és továbbképzési rendszer és a kiépített minőségbiztosítás. Az egyéni felelősség – a hozzá társuló kötelességekkel és jogokkal, a döntés lehetőségével megerősítve – feleslegessé teheti a sokféle öncélú, bürokratikus, tévútra vezető, öngazoló gyakorlatot.
- Minden iskolának legyen saját hagyományaira épülő értékrendje, olyan, ami az iskola legfontosabb kincsének tekinthető!
- A pedagógus legyen a társadalom kiemelten megbecsült tagja, a hivatások közötti anyagi és erkölcsi elismerésben megnyilvánuló különbségek csökkenjenek!
- Nyerjen teret az egyéni és a közösségi felelősségvállalásra épülő a pedagógiai innováció!
- Az önképzést és a továbbképzés feltételeinek megteremtése legyen a kiszámítható életpályamodell része!
- A magyar oktatási rendszerben érvényesüljön a folytonosság és a rendszerszemlélet együttese, mert így van esély arra, hogy mindenütt elismert legyen és ne maradjunk el a világ élvonalától!

Felhasznált irodalom

- Szárny és Teher (2009): *Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék tanácsa Alapítvány.
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Benedek András, Hunyady Györgyné (2009, szerk.): *Az oktatás közügy. Zárókötet. VII. Nevelésügyi Kongresszus 2008*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Bowerman, M. (1983): Hidden meanings: The role of covert conceptual structures in children's development of language. In D. R. Rogers és J. A. Sloboda (szerk.): *The acquisition of symbolic skills*. Plenum, New York.
- Csikszentmihályi Mihály (2007): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- Erikson, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gazzaniga, Michael (2011): „Wir sind nur Maschinen” *Spiegel* 2011. **L.** szám 149–152. o.
- Geary, D. C. (1994): *Children's mathematical development*. , American Psychological Association, Washington D. C.
- Gore, A. (1992): *Wege zum Gleichgewicht. Ein Marschallplan für die Erde*. S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- Jenei Teréz és Kiss Lajos András (2014): Posztmodern pedagógia. Tények, kérdések, dilemmák. In: Jenei Teréz (szerk.) *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Krúdy Könyvkiadó és Nyomda, Nyíregyháza, 143–153.
- McGuinness, D. (1997): *Why our children can't read and what we can about it*. Free Press, New York.
- Lorenz, Konrad (1994): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne*. Ikva Kiadó, Budapest
- Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme*. Osiris Kiadó, Budapest.

A neveléstörténet tárgy metodikai és tartalmi megújításának gondolata abból az elképzelésből indult ki, hogy az egyetemes neveléstörténet tanítása nem kellőképpen fókuszál a kisgyermeknevelés történeti aspektusainak feltárására és megjelenítésére, viszont érthető okból kimerítően és alaposan foglalkozik alapfokú, és középiskolai valamint felsőoktatás pedagógiai kérdésekkel.

A neveléstörténet tantárgy szakirodalmában a társadalomtörténeti paradigmaváltást követve jelentős változások következtek be. Ennek egyik legnyilvánvalóbb jele a kutatásmetodika megváltozása a korábban szinte egyeduralkodó dokumentáló-leíró-értelmező szisztéma átalakulása. A kvalitatív kutatási lehetőségek teljes repertoárjának használata az esettanulmánytól a hermeneutikáig, sokszor számítógépes programok alkalmazásával támogatott szövegelemzésig, a hálóelemzés adta új lehetőségek kihasználásig napjainkra már mindennapos gyakorlattá vált.

Tartalmi vonatkozásban a megközelítési módok sokfélesége, a multidiszciplinaritás érvényesülése hozta a leglátványosabb eredményeket.

A cél olyan tartalmi szerkezet felépítése, amely képessé teszi a hallgatókat arra, hogy megismerjék és megértsék a kisgyermeknevelés történetének diakrón és szinkrón szemléletét. A tartalmi megújulás nem zárja ki az egyetemes neveléstörténet vonatkozó részeinek felhasználását, de ebben az esetben is a kisgyermekneveléshez kapcsolódó részek lesznek hangsúlyosabbak és ezek kerülnek a középpontba.