

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2020 / 3–4

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2020

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

IX. ÉVFOLYAM, 2020/3–4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF)

Főszerkesztő-helyettes: DÓRA LÁSZLÓ (AVKF)

Felelős szerkesztő: UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF)

Főmunkatárs: SZÓKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE)

Szerkesztők: GOMBÁS JUDIT (AVKF) / GYIMESI ILDIKÓ (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katolische Striftungsfachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Románia) / JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin, Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYRNÉ BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

A folyóirat megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium támogatta.

TARTALOMJEGYZÉK

TANULMÁNYOK

SZABÓ LILLA – MOLNÁR KRISZTINA: A gyermekbántalmazás ábrázolása a kortárs filmművészetben	5
DÓRA LÁSZLÓ – SZITÓ BRIGITTA JUDIT: Az interkulturális nevelés kihívásai napjainkban	33
CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA: Stelly Gizella módszertani kézikönyvének elemző bemutatása	57

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA: Oktatás az online térben	91
CSIKI-FALUDI ANDREA: A természettudományos gondolkodás fejlesztése kísérletek segítségével	99
DÓRA LÁSZLÓ: A felnőttképzési törvény értékelése	108
GASPARICS GYULA: Katolikus középiskolák országos helyesírási versenye	112

ÖSSZEFOGLALÓK	117
---------------------	-----

ABSTRACTS IN ENGLISH	119
----------------------------	-----

SZERZŐINK	121
-----------------	-----

A gyermekbántalmazás ábrázolása a kortárs filmművészetben

PROBLÉMAFELVETÉS

A pedagógia filmművészet által feldolgozott témái a szépirodalomhoz hasonlóan széles spektrumon mozognak. Gyermek-, kamasz- és tanártörténetekről, nevelési helyzeteket, közösségi konfliktusokat, sajátos iskolavilágokat bemutató művekről egyaránt beszélhetünk. A filmbeli pedagógiareprezentációk sorát Hódosy Annamária szerint a „*tanulás, mint kiút / megoldás*” fókuszú történetek nyitották meg. Ezekben az alkotásokban a felvilágosodás gondolati sémája jelenik meg, amely szerint tanulással és kitartással az ember bármilyen hátrányos élethelyzetből kiemelkedhet. Ennek megfelelően a film katarzisa is erre fog rímelni. (HÓDOSY 2019). Azzal kapcsolatban, hogy milyen tipikus pedagógiai témákat dolgoz fel a filmművészet, Trencsényi László rendszerezése ad fontos támpontot (TRENCSÉNYI 2006).

Trencsényi a hivatkozott tanulmányában részletesen elemzi az alkotók témaválasztási motivációit és szempontjait is, valamint sorra veszi, hogy milyen módon segítheti a média eszközein keresztül történő művészi megismerés a pedagógusi látásmódot és tájékozottságot.

Tanulmányom témája rendhagyó a pedagógiai fókuszú művészeti elemzések általános tematikájához viszonyítva. Az általam választott művek a gyermekeket ért családon belüli erőszak lelki, testi és szexuális dimenzióját mutatja be. Elemzéseim fő célja a gyermek nevelhetőségével, iskolai viselkedésével, családi helyzetével kapcsolatos pedagógiai tanulságok levonása azzal a céllal, hogy rámutassak: ezen szituációk közvetett tapasztalása, filmművészeti alkotásokon keresztül való „megélése” tudatosabbá és felkészültebbé teheti a pedagógustársadalmat.

<i>Játékfilmek</i> , melyekben a gyermeki látásmód a „rendező szemüvege”, olykor nem is a gyermekvilág a téma, hanem átfogó világmagyarázatok, világjelképek.	<i>Szerelmesfilm, Gyermekbetegség, Csalóka napfény stb.</i>
<i>Játékfilmek</i> , melyekben a gyermek, kisgyermek, kamasz, eszmélő ifjú sorsa, fejlődése a film tárgya, teljes életutat beteljesítő film is lehet, de jellegzetes, hogy ezekben a gyerekkor emlékei a leginkább megrajzoltak, érzékeny pszichológia érvényesül.	<i>Árvácska, Gombháború, Redl ezredes, Örökbefogadás, Napló, Jób lázadása stb.</i>
<i>Játékfilmek</i> , melyekben az ifjúsági csoportok, bandák, hordák belső szerkezete, külső világhoz fűződő viszonya, a csoportvezető és a csoporttagok viszonya kerül középpontba, olykor a közvetlenül szociálpszichológiai tartalom, jelentés, ábrázolás mellett konkrét történelmi korszak világról is számvetés vagy parabolisztikusan világmodellként jelenik meg.	<i>Fényes szelek, Valahol Európában, Gombháború, A Pál utcai fiúk, A legyek ura stb.</i>
<i>Játékfilmek</i> , melyekben különleges képességű (zseniális vagy fogyatékos) gyerek útját követhetjük, olykor a sci-fi fantasztkumáig.	<i>Forest Gump, Virágot Algernonnak, Az elefántember, Cigányok ideje.</i>
<i>Játékfilmek</i> , melyekben az iskola világa jelenik meg, mint a kritizálendő világ modellje.	<i>Holt költők társasága, A hosszútávfutó magányossága, Gyerekbetegségek, Aranysárkány stb.</i>
<i>Játékfilmek</i> , melyek egy-egy jeles – létező vagy fiktív – pedagógusfigurát állítanak mintául vagy éppen a nehéz emberi sors példájául konkrét történelmi viszonyok közt vagy a maga „örök” modell voltában.	<i>Legyetek jók, ha tudtok, Édes Emma, drága Böbe, Veszélyes kölykök stb.</i>
<i>Dokumentumfilmek</i> , melyek az iskola, a nevelési intézmény világát mutatják fel vagy úgy, hogy általános modellként szerepel az iskola világa, vagy az ábrázolás tárgya maga az iskola, a nevelés.	<i>Iskolapéllda, Kertész utcaiak, Tanítókisasszonyok, A birodalom iskolája, Életke, Bebukottak stb.</i>
<i>Gyerekművek</i> , melyek elsősorban gyerekek vagy családok számára készülnek, de a szerzők „pedagógiai vénája” akár a cselekmény, a szereplők világában jelenik meg, akár a konfliktuskezelés, -megoldás árulkodik a nevelési, pedagógiai szándékról.	<i>Gyerekrablás a Palánk utcában, Keménykalap és krumpliorr, Az utolsó padban. Bizonyos értelemben a Harry Potter filmek is ide sorolhatók.</i>

A CSALÁDI NEVELÉS DISZFUNKCIÓI

Diszfunkcionális családról abban az esetben beszélünk, ha a család valamilyen oknál fogva nem képes beteljesíteni bármely funkcióját, és ennek merev struktúra, a határok lezárása és következtelen családi minták kialakulása lesz a következménye. Dolgozatom témája tekintetében a család ismeretes funkciói közül *az érzelmi szükségleteket kielégítő* családi funkció, *a szocializációs, nevelési funkció*, illetve *a család mint támogató rendszer* vizsgálata releváns. Ezen funkciók ugyanis szervesen és szorosan összekapcsolódnak a családon belüli erőszakot elszenvedett gyermekek iskolai viselkedésének, taníthatóságának lehetséges változásával.

A család működőképességét alapozza meg *az érzelmi szükségleteket kielégítő családi funkció*. Nemcsak érzelemmentes, közömbös együttéléstről van szó, ha családot említünk, hanem olyan összefüggő rendszerről, melynek összetartásáról erős érzelmi szálak gondoskodnak. A családnak – mint elsődleges szocializációs közegnek – többek között meg kell alapoznia a gyermek nevelhetőségét is, amihez elsősorban jó környezetre van szüksége. Tudományos mezőben, illetve hétköznapi értelmezésben is sokszor említett alaptétel, hogy az ember társas lény. A szerzők ebből az irányból közelítve is írják, hogy az egyénnek, így a gyermeknek is szüksége van olyan szeretetteljes, stabil támogató közegre, mely érzelmi biztonságot nyújt olyan impulzusok feldolgozásában, amelyekkel társadalmi szerepvállalásunk során találkozunk (BODONYI és mtsai 2006). A biztos érzelmi háttér megléte nemcsak a nehézségek feldolgozásában fontos, de a bizalom olyan formájának kiépítésében is, mely a gyermek nevelhetőségével van szoros összefüggésben. Bagdy Emőke, a családi szocializációról úgy ír, mint *humanizációs* folyamatról, melyben a gyermek megtanulja kezelni indulatait, kifejezni érzelmeit, a másokkal való viselkedés lehetőségeit (BAGDY 1977).

A család *szocializációs, nevelési funkciója* nemcsak a normaátadásban, de a gyermek személyiségének formálásában is fontos feladatot lát el. Itt történik ugyanis az elsődleges szocializáció, melynek keretében a gyermek elsajátítja a későbbi társadalmi beilleszkedéshez szükséges szociális alapkészségeket, a társas közegbe való beilleszkedéshez szükséges szabályokat, normákat (BODONYI és mtsai 2006). Ezekre az élményekre, tanultakra épülhet majd az intézményes nevelés, illetve a későbbiekben a társas közegben tapasztaltak megítélése is ez alapján történik, tehát a család lesz az, ami felkészíti a gyer-

meket arra, hogy teljes értékű felnőtt tagja legyen később a társadalomnak. Kialakít továbbá az egyénben egy ún. *családi identitást* mely a családhoz tartozást tudatos szintre emeli, ezek mentén a gyermeki szerep után megvalósulhatnak a házastársi, szülői, nagyszülői szerepek (BAGDY 1977).

A *családnak mint támogató rendszernek* is működnie kell ahhoz, hogy sikeres szocializációról beszélhessünk. Nem elégséges a rendszerszemlélet, támogató rendszerként kell vizsgálni a családot az összefüggések értelmezéséhez. Ezen belül Gerald Caplan három támogató funkcióhoz köthető feladatot fogalmazott meg. A család a *világról összegyűjtött információkat osztja meg* a tagokkal, ezzel megalapozva a sikeres társadalmi beilleszkedést, segítve a megküzdést a felmerülő problémákkal szemben, illetve ezzel segít rendszerezni, csoportosítani a tapasztalatokat, kialakítani a megfelelő normákat, alapvetően meghatározva így a viselkedést. A család továbbá az „*identitás, az egyén önértékelésének, énképének is forrása*” (BODONYI és mtsai 2006), mely magában foglalja a viselkedés értékelését, kontrollálását, az érzelmi teherbírás fokozását, mely a későbbi krízishelyzetek megélésében lesz fontos segítség, illetve teret biztosít az érzelmi regenerálódásra, pihenésre. Ehhez szorosan kapcsolódik, hogy nemcsak teret enged a történetek feldolgozására, de segíti is a családtagokat a problémák megoldásában. Hallgatnak egymásra a családtagok, hiszen feltételezhető a segítő szándék egymás között.¹

Minden család életében előfordulnak nehézségek a krízisek megélése kapcsán, gyermekeik körében azonban mégsem beszélhetünk kórosan megváltozott önértékelésről, hosszú távon elhúzódó súlyos normaszegő, deviáns viselkedésről. Ennek oka lehet, hogy amíg egyes családok rugalmasan tudják kezelni és megoldani problémáikat, még egy nagyobb kudarc vagy krízis estén is, addig az ún. „*mérgező családok*” (FORWARD 1989) erre egészen máshogy reagálnak. Ezekben az esetekben ugyanis kiemelkedően kevés figyelem jut az egyes tagok érzelmi megéléseire, így támogatására. A család nem nyújt érzelmi biztonságot. Következten, tekintélyen alapuló, családi hiedelmek mentén diktálják a szabályokat, mely alapvetően módosítja, torzítja a valóságról kialakított képet. Ezek a diszfunkciók, „*félrevelések*” a későbbiekben a gyermek személyiségfejlődésében is zavarokat okozhatnak, illetve a későbbi szülőkarrier útját is kijelölhetik, és nagy rizikót jelentenek a családi minták átörökítésének kérdésében (BODONYI–BUSI–HEGEDŰS–MAGYAR–VIZELY 2006).

¹ Bodonyi, Busi és Vizely Gerlad Caplan *The Family as a Support System* c. tanulmánya alapján dolgoztak, mely a Caplan, és Marie Killilea által szerkesztett *Support System and Mutual Help* c. kötetben jelent meg 1976-ban New Yorkban.

A családi diszfunkciók megjelenhetnek a szülői nevelési attitűdökben. Ranschburg Jenő négy típusú családi nevelési attitűdöt fogalmaz meg, melyek közül a *meleg-engedékeny* nevelési stílusról olvasottak bizonyulnak ideális közeget teremtő helyzetnek a gyermek tekintetében. Itt ugyanis a gyermek meg tudja élni érzelmeit, egészséges, biztonságot nyújtó határokat alakítanak ki a szülők, és a gyermekek kreatívak, szociálisan érzékenyek lesznek. A túlféltő, *meleg-korlátozó* szülői attitűd alapján nevelkedett gyermek viselkedésében a konformizmus lesz a domináns, az indulatok és a negatív érzések elnyomása, ki nem mondása, és nehézségek léphetnek fel a szocializáció terén is. Szétszórtsággal és a biztonságos határok kialakításának hiányával jellemezhető a *hideg-engedékeny* szülői attitűd, amiben a gyermek szintén nem fogja jól érezni magát. A *hideg-korlátozó* szülők autoriter, rideg fellépése érzelmi elutasítása, a szülő magasztalásával, önfeláldozásának folyamatos hangoztatásával párosul. Ennek következménye a gyermek lelkében a büntudat, az agresszió visszafojtása és a bizalmatlanság, nem csak családtagjaival szemben, a későbbiekben ez fogja alapvetően jellemezni egyéb szociális kapcsolatait is (RANSCHBURG 2014).

A családi működések zavarát okozhatja még adott esetben a szülők egymás közötti nem megfelelő viszonya vagy annak romlása, problémás párkapcsolat, hiszen így a gyermek nevelésében is megjelenhetnek az egyenlőtlenségek, az egyensúly hiánya, illetve az érzelmi kapcsolatok instabilitása meghatározhatja a gyermekhez való viszonyulást. A családi kommunikáció zavaaraiból adódóan is kialakulhat diszfunkcionális működés. Ennek oka lehet *rejtett érzelmi elhanyagolás* (John Bowlby), mely az édesanya ki nem mondott, pontosan meg nem fogalmazott, gyermek felé támasztott elvárásain alapszik, melynek a gyermek nem tud megfelelni, ezáltal ellenézés alakul ki az édesanyában, a gyermek pedig egy idő után ellenáll, hiszen az ő érzelmi igényei sem elégülnek ki (MÉREI-BINÉT 2006). Ezen jelenség következményeiről Alice Miller így vélekedik: „(...) *a mama nézi a karján tartott kisbabát, a baba pedig a mama arcát nézi, és saját magát látja benne..., feltéve, hogy az anya tényleg a pici, gyámoltalan lényt akarja látni karjaiban, és nem saját elvárásait, szorongásait, a gyerekekkel kapcsolatos vérmes reményeit vetíti bele. Ez utóbbi esetben a mama arcán a gyerek nem saját magát pillantja meg, hanem az anya igényeit. Ő maga tükör nélkül marad, amit aztán hasztalan keres egész későbbi élete során.*” (MILLER 2005.) Miller úgy véli, hogy ha az anya és a gyermek között kialakuló bizalmi kapcsolat és biztonságérzet kialakulásához elengedhetetlen kötődésbe hiba csúszik, ez többé nem pótolható, a továbbiakban sok mindent módosít vagy akár ellehetetlenít.

A kettős kötés is fontos jelenség a családi kommunikációs zavarok tekintetében, hiszen itt két olyan ellenpólus találkozik egyazon üzenetben, ami összezavarja, elbizonytalanítja a gyermeket, aminek következménye bizalmatlanság, szorongás lehet. A verbális és nonverbális kifejezőeszközeink alkalmazása és értelmezése mélyen rögzül a tudatunkban, már egészen újszülött korunktól kezdve rá vagyunk utalva ezek elsajátítására, kódolására. Azonban ezek az eszközök nemcsak kiegészíteni, színesíteni, árnyalni tudják egymást és mondanivalónkat, de vannak olyan esetek, mikor ez a két, egyszerre leadott üzenet teljes ellentétben áll egymással. Amennyiben ez az általános kommunikációs forma és jelenség egy családban, és a gyermek azzal szembesül, hogy verbális csatornán az érdeklődés üzenete érkezik felé, nonverbális úton azonban ennek teljes ellentéte (testtartás, mimika, hangsúly), zavart, feszült, szorongó, majd bizalmatlan lesz, ez pedig emberi kapcsolataiban megalapozza az állandó gyanakvást (BUSI 2006).²

A BÁNTALMAZÁS

A bántalmazás fogalmával kapcsolatban Magyarországon a WHO alapfogalmát tekintjük relevánsnak: „a gyermek bántalmazása és elhanyagolása (rossz bánásmód) magában foglalja a fizikai, és/vagy érzelmi rossz bánásmódot, a szexuális visszaélés, az elhanyagolás, vagy hanyag bánásmód, a kereskedelmi, vagy egyéni kizsákmányolás minden formáját, mely a gyermek egészségének, túlélésének, fejlődésének, vagy méltóságának tényleges, vagy potenciális sérelmét eredményezi egy olyan kapcsolat keretében, amely a felelősségen, bizalmon, vagy hatalmon alapul.” (HERCZOG–KOVÁCS 2004.) Az 1997. évi XXXI. gyermekvédelmet és gyámügyi igazgatást szabályozó törvény (továbbiakban gyermekvédelmi törvény) zéró toleranciát ismer a gyermekbántalmazással szemben. Amennyiben a gyermekvédelmi alap- vagy szakellátás, illetve a gyermekvédelmi jelzőrendszer bármely tagja akár a legkisebb mértékű bántalmazásról kap jelzést, mérlegelési lehetőség nélkül köteles ezt jelezni, ezután a gyermek jogainak védelme érdekében a megfelelő hatósági eljárás kerül megindításra. „6. § (5) A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, a bántalmazással – fizikai, szexuális vagy lelki erőszakkal –, az elhanyago-

² Eric Berne *Emberi játszmák* c. könyvében a diszfunkcionális családműködésről ír esettanulmányok tükrében. Ő is érinti többek között a double-bind (kettős kötés) jelenségét, illetve részletesen kifejti a kapcsolatok elemi egységébe, tranzakciókba belevitt játszmákat, bemutatva ezzel az ún. *gaming* folyamatát.

lással és az információs ártalommal szembeni védelemhez. A gyermek nem vethető alá kínzásnak, testi fenyegetésnek és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó büntetésnek, illetve bánásmódnak. (5a) A gyermeknek joga van ahhoz, hogy a védelme érdekében eljáró szakemberek – különösen a gyermek bántalmazásának felismerése és megszüntetése érdekében – egységes elvek és módszertan alkalmazásával járjanak el.”³

Annak érdekében, hogy lássuk ezek gyakorlati vetületét, a valóság dimenziójában kell vizsgálódnunk. A törvényi szabályozás a gyermekvédelem történetét tekintve több területen hozott változást, azonban a gyermekeket ért családon belüli bántalmazás megszüntetésére magában nem elég. A családon belüli bántalmazás vagy kapcsolati erőszak a magyar családok nagy részében jelen van. Létezik (és külön is választandó) az elhanyagolás és a bántalmazás fogalma és jelensége. Fizikai és érzelmi síkon beszélhetünk *elhanyagolásról*, melyek közül előbbi a gyermek fizikai szükségletei (higiéné, élelmezés, orvosi ellátás) kielégítésének megtagadása, nem teljesítése, utóbbi pedig az érzelmi biztonságot jelentő szeretetkapcsolatok hiánya, elutasítás. A gyermekvédelmi törvény ez évi (2020. április) hatályos állapotában a gyermek jelenlétében történő erőszakos cselekmény, durva, hangos szóváltás, agresszív viselkedés – még ha nem is a gyermek felé irányul – érzelmi bántalmazásnak minősül. *Érzelmi vagy pszichés bántalmazásról* még azokban az esetekben is beszélhetünk, mikor a gyermek érzelmi fejlődésére negatív, romboló hatással van egy-egy cselekedet, mint a gyermek emocionális kizsákmányolása, notórius visszautasítása, becsmérése, érzelmeivel való visszaélés, szeretetlenség, ignorálás, önbecsülésének, önértékelésének tartós rombolása. A *fizikai* síkon megjelenő *bántalmazás* esetében a lehetséges elkövetési módok széles spektrumon mozognak. A csípés, lökdösés, ráncigálás, rázás, hajtépés, forrázás, vízzel való leöntés, fizikai korlátozás, ütés (tárggyal, kézzel), orvosi kezelés akadályozása (illetve annak túlzásba vitele pl.: *Munchausen by proxy*), vágás, pofozás, cigarettával való égetés mind ebbe a kategóriába tartoznak. Maga a tevékenység konkrétabb, „kézzel foghatóbb”, mint az érzelmi bántalmazás, azonban ugyanúgy rejtve maradhat mindkettő. A bántalmazó szülők sok esetben olyan módszert használnak, ami nem hagy nyomot, vagy olyan helyen bántalmazzák a gyermeket, ahol ruhaviselés közben nem látszódik az esetleges folt, heg, sérülés. A fent leírtakon kívül említést kell tenni a gyermekeket ért *szexuális abúzusról* is. Ez leginkább a családon belül jelenik meg (*Gyermekbántalmazás* 2015). Jellemét tekintve beszélhetünk megvalósult és nem megvalósult szexuális bántalmazás-

³ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről, és gyámügyi igazgatásról 6§ Gyermeki jogok

ról. Utóbbi jelenti például a genitáliák kiskorúnak való mutogatását (exhibicionisták), a pornográf felvételek gyermeknek való megmutatását, illetve annak együttes megtekintését, illetve a gyermeknek szexuális tartalmú megjegyzések tételét, az aktusra való buzdítását. Megvalósult szexuális abúzusnak pedig nemcsak a konkrét nemi aktus minősül, de az orális és anális érintkezés, a gyermek intim területeinek simogatása, más tárggyal vagy szervvel való érintése (BODONYI és mtsai 2006).

A családon belüli bántalmazás helyzetét felismerni, annak megszüntetését elérni és a továbbiakban a jó gyakorlatot kialakítani minél előbb szükséges, ám hosszadalmas folyamat. A család bizalmába férkőzni, lebontani az esetleges homlokzatokat és felfedni a bántalmazás tényét nemcsak szakmailag, de emberileg is megterhelő feladat. A gyakorlatot tekintve a magyar családok nagy részében előfordul a bántalmazás (vagy elhanyagolás) valamilyen formája. Ennek tabusítása vagy éppen legitimálása erős párhuzamot mutat a gyermekek testi fenyítéssel való „nevelésének” megítélésével. Rövid, ám intenzív gyermekvédelmi alapellátásban töltött szakmai éveim során kétféle narratívát ismerhettem meg, ami a gyermekek testi, lelki és szexuális bántalmazásával kapcsolatban a szülő részéről felmerülhetett. Az arra hajlamos szülő a gyermekvédelmi szakemberekkel való látszat-együttműködés során tagadja a gyermeket ért esetleges bántalmazás tényét, fals családi homlokzatot építve a családgondozó elé, a „négy fal” között tartva a veréseket, fenyítéseket, szóbeli megalázást. Ebben az esetben számos olyan tényező kerül a problémamátrixba, ami miatt még lassabb lesz a megszüntetés folyamata, ezzel is fenntartva azt az állapotot, mely során a gyermek „normálisként” kezdi megélni a bántalmazó magatartást (hiszen ebben szocializálódik), önhibáztató mechanizmusai nyomán pedig büntudat alakul ki (HEGEDŰS–VIZELY 2006).

A másik út, hogy a bántalmazó szülő ún. hétköznapi pedagógiai (M. NÁDASI 2006)⁴ és kollektív társadalmi tapasztalatokon nyugvó naiv elméletekre alapozva legitimálja a bántalmazást mint „gyermeknevelési eszközt”. A „*Minden rendes családban elcsattan néhány pofon.*”, és a „*Higgye el, ennél a gyereknél csak a verés használ.*” típusú mondatok újra és újra kimondásával a szülő hajlamos megerősíteni magát és környezetét is abban, hogy jól cselekszik, mikor ezt az utat választja. A gyermekvédelmi munkában fontos szerepet játszanak a pedagógusok, hiszen ők azok, akik a gyermekkel a legtöbb időt töltik, miután a gyermek tankötelezetté válik. Az ő megfigyeléseik, tapasztalataik mind

⁴ Hétköznapi pedagógiai elmélet (nem professzionális pedagógiai elmélet): az egyéni élettapasztalatok, közvetett tapasztalatok, művészetek, ismeretterjesztő irodalom hatására kialakuló nézetrendszer a pedagógiaiilag értelmezhető jelenségekről, folyamatokról (M. NÁDASI 2006).

a gyermek, mind a szülő viselkedése, kommunikációja tekintetében rendkívül fontosak, a felismerés és kezelés tekintetében is. A bántalmazott gyermekek – habár a bántalmazás sokféle lehet – néhány jellemzőjének megfigyelése és rögzítése döntő következményekkel járhat. Ilyenek például a levertség, szomorúság, szorongás, önbecsülés hiánya, teljesítési kényszer, verbális, és fizikai agresszió, mozgásos zavarok, fáradtság, levertség, társas kapcsolatok zavara (HEGEDŰS–VIZELY 2006).

A KONTROLL NÉLKÜL CÍMŰ FILM ELEMZÉSE

Problémás kortárskapcsolatok

A 2019-es *Kontroll nélkül*⁵ c. német alkotás Benni, a kilencéves kislány történetén keresztül ad betekintést az érzelmi elhanyagolás és bántalmazás jelenségébe. Az érzelmi elhanyagolásnak, nem megfelelő családi környezetnek, biztonságérzet hiányának súlyos következményei lehetnek a gyermek viselkedését illetően. A tanulmányom első részében taglalt családi diszfunkciók és a gyermek családi történetének ismerete kiemelten fontos az esetleges agresszív vagy éppen passzív iskolai viselkedési minták helyes kezelésében. A családon belüli bántalmazás érzelmi, lelki dimenziója sokkal rejtettebben, alattomosabban van jelen a gyermek életében, minthogy azt egy esetleges fojtogatás- vagy ütésnyomból fel lehessen ismerni. Azonban itt is vannak intő jelek a gyermek viselkedésében, melyekre érdemes odafigyelni, hiszen ezek előfordulása már okot adhat a gyanúra (BABITY 2005). Ezek, akár csak a fizikai vagy szexuális abúzus esetében az iskolai teljesítmény romlása, befelé fordulás, elfordulás, az agresszivitás vagy egyéb devianciák, mint a csavargás, szökés, verekedés, depresszív, lehangolt viselkedés, az alkohol és / vagy drogfogyasztás, illetve az önbüntető, önbántalmazó, önagresszív magatartásformák megjelenése, mint a hajtépés, falcolás vagy a szuicid gondolatok és az öngyilkossági kísérlet (*Gyermekbántalmazás* 2015). A gyermek közoktatási intézményben tölti ideje nagy részét. Fontos hát pedagógiai szemszögből is megfigyelni ezeket a változásokat, problémákat, hiszen így megérthetjük a gyermek viselkedésének a hátterét, segíthetjük a változás elérésében, támogatást és biztonságot nyújtva ezzel neki.

⁵ A filmet a Berlini Nemzetközi Filmfesztiválon 2019-ben Alfred Bauer-díjjal jutalmazták.

Már a film elején pedagógus és szakember narratívákon át kiderül, hogy Benni deviáns, agresszív, ön- és közveszélyes magatartásának háttérében komoly gyermekkori trauma húzódik. A gyermek arcához csak édesanyja érhet, ellenkező esetben roham-szerű dühkitörés lesz az eredménye, melyben a kislány és a körülötte lévők is súlyosan megsérülhetnek, és rendszerint meg is sérülnek. A jelenségből kiindulva rajzolódik ki viszonylag gyorsan a problémahalmaz több alkotóeleme is, melyekről a kialakult krízisben már nehéz eldönteni, hogy miből mi következett. Ami biztos, a gyermek traumatikus élethelyzetek és problémák sora következtében egyik gyermekotthonból kerül a másikba, biztos pont és érzelmi kötődések nélkül. Nora Fingscheidt, a rendező az EuroNews-szal készített interjújában elmondja: *„Olyan gyerekekről akartam beszélni, akiket a nevelőintézet nem tud nevelőszülőknél elhelyezni, ezért más intézetekbe küldi át őket, ahonnan aztán újabb helyekre lökik őket át. Tény, hogy ez nem az általános, hanem egy kisebbség, akik ebben az ördögi körben ragadnak, de számukra sosincs állandóság és megnyugvás.”*⁶ A film eredeti címe *Systemsprenger*, angolul *System Crasher* kifejezések tükröfordításban rendszertörőt jelentenek. A cím jól mutatja a film lényegiségét: olyan problémahalmazzal dolgozik a rendszer, melyet képtelen megoldani. A kislány ügyén és megsegítésén dolgozó szakmai teamben szociális segítők, pedagógusok, gyermekpszichiáter is jelen vannak. Ha az iskolai közeget figyeljük, érdemes a gyermek társas kapcsolatait vizsgálni.

A gyermek kortársaival való kapcsolatát tekintve alapvetően problémás jelenségről beszélhetünk. A film egészén átível a technikai megoldásokat tekintve egy olyan jellegzetes kameraállási technika, melytől egészen közelinek érezhetjük a jelenetet, szinte ott vagyunk a konfliktusban, hiszen ilyenkor a kamera közvetlenül Benni mozgását követi. Beretvás Gábor így ír erről a *Filmvilág* folyóiratban megjelent cikkében: *„A film tempója javarészt feszes, de a csúcspontokon még nagyobb sebességre kapcsol, hiszen ilyenkor a kamerának egy száguldó gyereket kell követnie. A kép olykor azt sugallja, hogy menekülése közben a gyerekekkel együtt rohanunk, máskor pedig úgy érezzük, mintha üldözőivel, megmentőivel együtt mi is elkapni igyekeznénk őt.”* (BERETVÁS 2019.)

Így van ez a film egyik nyitójelenetében is, ami egy iskolai udvaron történő verekedésből indul ki, és bemutatja a gyermek kortársaival történő konfrontációját. Nem tudni, mi a verekedés előzménye, azonban erre utólag lehet következtetni, mikor

⁶ Nora Fingscheidt interjúja az EuroNews youtube oldalán, a fordítást készítette: euronews, <https://hu.euronews.com/2019/12/13/kontroll-nelkul-egy-gyermek-dramaja-amire-nincs-megoldas> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 19.)

fény derül a gyermek arcát érintő reakciójára. Többször is felmerül a film alatt a gyermek problémás kapcsolata az iskolával, osztálytársakkal, pedagógusokkal. Osztály- és iskolatársaival verekedésig fajuló konfliktusai mellett a gyermeket több gyermek- és lakásotthonból elküldték agresszív, ön- és közveszélyes viselkedése okán. A gyermekek és felnőttek többsége számára ismeretlen okok miatt kirekesztéssel és kortárs bántalmazással is szembesülnie kell Benninek. Ez még inkább szélesbíti a problémahalmazt. Egyértelműen szeretetlenségből (az anyai szeretet hiányából) fakadó viselkedése magával vonja a kortársak által való kirekesztettséget, a „sehova tartozás” élményét, rengeteg fizikai és lelki sérülést. A gyerekek kitapasztalják, hogy mi Benni gyenge pontja, és ennek kihasználásától nem rettennek vissza. Fontos jelenségre hívja fel ez a figyelmet az iskolai zaklatás, a bullying tekintetében. Ugyanis itt már egyértelműen nem lehet megmondani, mi az ok, és mi az okozat. Vélelmezhető, hogy Benni agresszív viselkedésével hívta fel magára a kortársak figyelmét, azonban ez – ahogy semmi – nem ad okot a bullying, tehát a módszeres, direkt-agresszív szekálás legitimálására. Nem mutatja be a film, hogy ezzel a problémával foglalkoznának a szakemberek. Itt mutatkozik meg iskolai szinten a legnagyobb anomália az ügyet illetően. Hangsúlyozandó, hogy az iskolai kortárszaklatás jelenségének megelőzése és az intervenció lépések megtétele, kialakult konfliktusok és jelenségek kezelése nem egyedül az iskola és a pedagógusok feladata. A bullying jelenség ugyanis olyan komplex problémamátrix, aminek megoldása messze túlmutat az iskola kompetenciáin. Fontos szereplő a megoldásban a közoktatási intézmény, hiszen itt történik a zaklatás legnagyobb része⁷, azonban egy többszereplős, több egyéni traumát és viselkedésproblémát, illetve fontos szociálpszichológiai jelenségeket magában foglaló konfliktust semmi szín alatt nem oldhat meg egyetlen intézmény szakembergárdája. Többek között erre a jelenségre is választ adhatott volna az szakmai team, mely a gyermek ügyéért volt felelős, azonban a filmben kizárólag a gyermek sikeres elhelyezése, és viselkedésproblémáinak kezelése volt a hangsúlyos. Sajnos nem ismerhetünk meg narratívát azzal kapcsolatban sem, hogy Benni tanítónője hogyan próbálta kezelni az osztályon belüli konfliktusokat. Két jelenet szól a kislány iskolai teljesítményéről. Feltételezhetően nem tanul jól, hiszen konfliktusai miatti eltiltásai mellé még rendkívüli alulmotiváltságot is mutat a viselkedése. A gyermek tanórai megszólá-

⁷ Az internetes felületen történő zaklatás, ún. *cyberbullying* egyéni problémajelenség vagy az iskolai zaklatás egyik színtere is lehet. Utóbbi esetében az iskolában történő szóbeli vagy fizikai bántalmazás a közösségi médiában vagy egyéb digitális felületen folytatódik tovább.

lásait először suttogás, majd nyílt „beszólótatás” övezi osztálytársai részéről, melyet csak akkor próbál megakasztani, megszüntetni az osztályfőnök, mikor az az óra előmenetelét zavarja. A pedagógusok hozzáállása, a kompetencia- és eszközhányból adódó elkeseredés, tanácstalanság, és feszültség mintapéldája az egyik pedagógus mondata, már a film – korántsem a probléma – kezdetén: *„Néha azt kívánom, bár még mindig bezárhatnánk a gyerekeket...”*

A pedagógiai hivatás tükrében első olvasatra a tanár szakmaiságát alapjaiban megkérdőjelező mondat mögött azonban jóval komplexebb probléma és rengeteg sikertelen próbálkozás keserősége húzódhat meg. Kétélű a konfliktus, hiszen a pedagógusnak Bennit tekintve is kudarccal kell szembenéznie, illetve a többi gyermek igényeit tekintve is felelősséget kell vállalnia. Egy ilyen helyzetben azonban mindenkinek sérülnek az érdekei.

Pedagógiai gyakorlat szempontjából azonban pozitív példát is mutat a film. Benni ugyanis jól láthatóan kis létszámú osztályban tanul, vélhetően már egészen az iskolai éveitől kezdődően – az édesanya egy ponton elmondja, hogy a kislánnyal már óvodás kora óta komoly problémák vannak –, ebben az esetben pedig kis létszámú osztályokkal működő iskolarendszer szolgálja leginkább a gyermek érdekeit. A pedagógus ugyan az osztálytársak csúfolódása ellen látszólag nem igazán tesz semmit, azonban Benni felelésénél és órai munkájánál támogatóan nyilatkozik, próbálja segíteni a gyermeket, bátorítani. Egy ponton nyilvánosan dicséri meg a gyermeket, a többi gyermek – és a kísérő – jelenlétében, így akarva motiválni a gyermeket a további munkára. A Bennihez hasonló gyermekeknél rendkívül fontos a pozitív megerősítés és sikerélmény önbecsülésre gyakorolt hatása.

A kis létszámú csoportok mellett nagyon jó gyakorlatot mutat az iskolai kísérő ki rendelése a gyermek mellé – a kislány iskolai kísérője fontos szerepet fog betölteni a történetben – nemcsak az iskolába való eljutás, de a tanórákon való részvétel szempontjából is. Az iskolai kísérő jelenléte sokban segítheti az iskolától szorongó gyermekek helyzetét, így van ez Bennivel is. A film jól bemutatja, hogy nem megy problémamentesen ez sem, de a segítő a feladat komplexitását jól felmérve lassan közelíti meg a témát, a kislány nyelvén próbál szólni hozzá, ennek eredményeképpen sikerül is, ha nem is azonnal, de eljuttatni az intézménybe a gyermeket. Tanórai jelenléte pedig nemcsak a kislány, de a pedagógus szempontjából is szerencsés. Bennit motiválja, bátorítja, a kirobbanó konfliktusnál pedig segíti a pedagógust a gyermekek szétválasztásában. A szakmai teamben pedig a kísérő meglátásai, tapasztalatai is fontosak lehetnek.

A gyermek kortársakkal való problémás kapcsolatának oka lehet az is, hogy két kisebb testvére édesanyjával él, ő pedig nem mehet haza. Benni egyértelműen rendszeren kívülinek érzi magát, a mindennapos kirekesztettség és egyedüllét, az elfogadás hiánya pedig még inkább mélyíti érzelmi problémáit, erősíti a szeretetlenség érzését, ezzel pedig a gyermek agresszív, magára és a körülötte lévőkre nézve is veszélyes viselkedéssel reagál. Ezek a tényezők és mechanizmusok a rendszer szereplőinek távolodását fogják indikálni, így a probléma megoldása is még irreálisabbnak tűnhet.

Keresd az anyát!

Benni felnőttekhez való kötődése, velük való viszonya még élesebben vázolja a probléma összetettségét. Az anyai kapcsolatot alapul véve könnyen választ találhatunk a filmben előforduló viselkedésformákra. Vagy túlradó szeretettel ragaszkodik, vagy explicit gyűlölettel taszítja a felnőtteket. Többnyire harciasan viselkedik velük, de az érzelmi viszonytól függően ölelgeti őket, hozzájuk bújik, minden figyelmüket magáénak akarja, vagy éppen üti, rúgja, csípi, leköpi őket, illetve obszcén módon beszél velük. Vélelmezhető, hogy Benni traumatizált gyermekkora mentén kialakult súlyos viselkedésproblémái miatt került kiemelésre családjából, azonban az egyértelmű, hogy az édesanyával való szeretetkapcsolat hiánya az, ami ezeket a problémákat súlyosbította. Három szereplő jelentősége emelkedik ki szignifikánsan a történetben.

Az egyik egyértelműen az édesanya.⁸ Viselkedésének és a problémákhoz való viszonyának ábrázolása remekül rímeli a rendszer tehetetlenségére. Egyrészt megmutatkozik, mennyire tehetetlen Benni viselkedésével és problémáival kapcsolatban, illetve, szem előtt próbálja tartani másik két gyerekének helyzetét. Ezzel kapcsolatban merül fel még egy nagy hiányosság, a filmben ugyanis nem mutatják be azt, hogy az édesanyának milyen segítséget ajánlott fel a rendszer. A pszichésen és érzelmileg terhelt nő az elhatalmasodott problémákkal már képtelen megküzdeni. Dr. Máté Gábor a Mozinetnek adott videointerjújában szintén hiányolja az édesanyának felajánlott segítséget: *„Ami nem történt a filmben, amire szükség lett volna, az, hogy a gyereket mindenki támogatni akarta, és szeretni akarta, és kezelni akarta, de az anyát senki. A gyerekeknek a legfontosabb viszonya*

⁸ Az édesapáról egy szó sem esik a történetben, de vélhetően a vele való kapcsolat is problémás lehet, mert a kislány agresszíven reagál az édesanya új élettársára.

*az anyával volt. Minden fájdalma, minden bánatalma az anyával kapcsolatban történt. Az anya inkább kritizálva volt a filmben, de azt senki nem mondta neki, hogy szivecském, mi tudjuk, hogy te szereted a gyerekedet, és azt is tudjuk, hogy a lehető legjobbat akarod neki, de azt látjuk, hogy nem tudod megadni azt, amire a gyermeknek szüksége van, azért, mert neked sem adta meg soha senki. Mi, hogy tudunk neked segíteni?”*⁹ Látványos az édesanya, habár tudattalanul bántalmazó, de semmi szín alatt nem etikus tevékenysége, mégpedig, hogy nem tartja be a gyermeknek tett ígéreteit. Benni hiába várja az édesanyát, az nem megy el a megadott időpontokra, beleértve a láthatást és a gyermek ügyét érintő fontosabb találkozásokat, esetmegbeszéléseket. A gyermek korai traumája után itt jelenik meg az érzelmi bántalmazás. A pszichés abúzus ugyanis a gyermek érzelmeivel való tartós visszaélést jelenti, az édesanya folytonos ígéretése, hitegetése és érzelmi manipulációja, még ha nem is szándékolt, súlyos következményekkel jár a gyermek lelki egészségét illetően, az ebből adódó gondokkal – mint az alacsony önértékelés, kötődési nehézségek – pedig a szakember gárdának kell megküzdnie (HEGEDŰS–VIZELY 2006).

A következő közeli szereplő, akivel látszólag stabil, azonban veszélyes kötődése alakul ki a gyermeknek, az iskolai kísérője. A fiatal férfi lassan, de biztosan nyeri el Benni bizalmát, majd viselkedésproblémáit kezelendő, a szakmai csoport beleegezésével több napot tölt el a kislánnyal egy erdei faházban, ahol látszólag sikerül együtt úrrá lenniük a problémákon. Azonban rövidesen kiderül, hogy a gyermek egészséges szeretetkapcsolatainak hiánya miatt, problémás kötődés kezd kialakulni a gyermekben. A kísérő minden figyelme rá irányul ebben a pár napban, megtapasztalja a szülői szigor biztonságot adó érzését, és megszűnnek a bántalmazó körülmények. Azonban a problémák a régi közegbe való visszatérés időpillanatában azonnal megjelennek. A gyermek kétségbeesve keresi az anyai kötődés hiányát pótló kapcsolatokat, ez azonban csak újabb konfliktusokat eredményez. Ennek a jelenségnek a megismerése fontos pedagógus szemszögből is, hiszen előfordulhat, hogy egy-egy tanuló, gyermek esetében ugyanez a kötődés kezd kialakulni a valós gyakorlatban. Ebben az esetben ennek helyes kezelése, a kompetenciahatárok megtartása mind a gyermek, mind a szakember érdekeit nézve kiemelten fontos. Annál is inkább, mert helytelen kezelés esetén kudarcélményben lesz része gyermeknek és pedagógusnak egyaránt. A harmadik fontos szereplő, Benni szociális gondozója, aki vállvetve harcol a rendszer tehetetlenségével és az édesanya visszautasító

⁹ Dr. Máté Gábor a *Kontroll nélkül* c. film kapcsán – videointerjú: <https://www.youtube.com/watch?v=0a1b9Z9KAH0> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 19.)

magatartásával a gyermekért. Újabb és újabb gyermekotthon, és megoldási stratégiát próbál találni a kislánynak, azt azonban ő is felismeri, hogy az anya szeretete, és segítségével nélkül semmit nem tudnak tenni. A végeláthatatlan próbálkozásban kimerült szakember kénytelen minden sikertelenség után felállni, hiszen a gyermek nem maradhat ellátás, otthon és megoldás nélkül.

Nemcsak a kortárs, de a felnőtt kapcsolatai is ugyanazt a sikertelenséggel, csalódásokkal és bizalmatlansággal teli állapotot mutatják Benni életében. Több vágási és operatőri bravúr illusztrálja a gyermek magányát. Pedagógiai szempontból fontos megismernünk ezeket a háttértörténeteket, hiszen előfordulhat, hogy egy problémás viselkedéssel küzdő gyermek élettörténete hasonlóságokat mutat a filmre vitt szituációval.

Katarzis nélkül

Ami Nora Fingscheidt *Kontroll nélkül*ében a leginkább várt pillanat, a katarzis sosem következik el. Amennyire kétségbeesve keresik a gyermek számára a megfelelő kiutat, annyira kétségbeesve várja a néző, mikor lesz feloldása a problémáknak. Valóban, ettől lesz rendkívül realiztikus, szinte tapintható a történet. Az életben történő hasonló helyzetekben csak kis százalékban biztosít tartós megoldást a gyermekvédelmi rendszer. Komplex, családterápiás módszereket is magában foglaló eljárással megszüntethető lenne a probléma, de ehhez több olyan változónak kellene egymásra rímelnie, amelyeknek egybehangolása csak évek hosszas munkájának eredményeként vagy egyáltalán nem kivitelezhető. Az „anya” komponens kétségkívül más irányba helyezhette volna a gyermek ügyének fókuszát, ez azonban nem teljesült be, így alig lett esélye a pozitív kimenetelnek. A gyermek szeretetlenség érzéséből, kitaszítottságából adódó dühe egy percre sem csillapodik a filmben, az erdőben töltött néhány napot kivéve. Itt sem mutatkozik irreálisan higgadtnak, a berögzült viselkedésminták és feszült kitörések megjelennek, időnként pedig fel-feljajdul benne az anya hiánya. Összességében azonban az a néző érzése, hogy most talán sikerült megalapozni a bizalmat a gyermekben. Azonban ennek az esélye azonnal elszáll, amint az iskolai kísérő vissza akarja vinni Bennit a gyermekotthonba. Az erdőben töltött idő alatt a kislány kötödni kezd a felnőttöz, a tőle való elszakadás pedig újabb sebet ejt az egyébként is sérült gyermeki lelken. Nehéz, de

reális képet mutat a pedagógus számára a film. Fontos azonban megismerni, hogy nem minden esetre talál megoldást a rendszer. Ennek helyén kezelése és a kompetenciahatárok betartása segíthet a pedagógusnak megelőzni szakmai identitásának torzulását, az omnipotencia érzés kialakulását és a kiégést.

AZ EZ A FIÚK SORSA CÍMŰ FILM ELEMZÉSE

Az 1993-ban Michael Caton-Jones rendezésében készült *Ez a fiúk sorsa* című drámából egy fiú és édesanyja történetének nagyjából háromévesnyi epizódját ismerhetjük meg, mely komoly illusztrációja a családon belüli erőszak érzelmi és fizikai dimenziójának. A film a tinédzser Toby szemszögéből hivatott bemutatni a történetet, ám komoly jellemrajzot kapunk édesanyjáról és annak új férjéről, a bántalmazó Dwightről is. A film pedagógiai szempontú elemzése során a bántalmazó „nevelőapa” viselkedésének, a fiú Toby és az édesanya tudatos és tudattalan védekező mechanizmusainak, valamint az iskola reprezentációjának megismerése a releváns.

A családon belüli testi és lelki bántalmazás természetének megismerése kiemelten fontos pedagógiai szempontból is, hiszen a gyermek viselkedése ebben az esetben rendkívül beszédes. A nagyon visszahúzó vagy éppen rendkívül agresszív gyermeki magatartás mellett a hirtelen teljesítménycsökkenés is intő jel, ebben az esetben érdemes komolyabban figyelni a gyermek kortársaival, illetve felnőttekkel kapcsolatos viselkedésére (HERCZOG–KOVÁCS 2004). A magatartásban bekövetkező változások mellett feltűnőek lehetnek külsérelmi nyomok is, mint a fojtogatás, verés nyomai, égési vagy forrázásnyomok, zúzódások, vérömlenyek, karmolásnyomok, 1 évnél fiatalabb gyermek esetében csonttörés, több törés egyidejű jelenléte, nem megszokott helyen (például törzsön, fülnél, hajas fejbőrön) lévő zúzódás, véraláfutás. Továbbá fontos megfigyelnünk a gyermek és a szülő történetét a sérülés keletkezéséről, hiszen ez a bántalmazások esetében általában vagy több pontban eltérő, vagy a gyermek szó szerint elismétli azt, amit a szülő mond (*Gyermekbántalmazás* 2015). Dolgozatom témája és fő üzenete szempontjából kiemelten fontosnak tartom, hogy a pedagógus hallgasson továbbá a megérzéseire. A gyermek napja nagy részét pedagógusával tölti, akár az óvodában, akár az iskolában. Az esztétikai megismerésen keresztül való tanulás egyik legfontosabb aspektusa, hogy

fejlessze a pedagógus / pedagógushallgató empátiás készségeit. Fontos, hogy olyan biztos szakmai identitástudat fejlődjön ki a pedagógusokban, mely elegendő erőforrásnak bizonyul abban az esetben, ha az intuíciókra kell hallgatni.

Apai elismerés, irányítás, agresszió

Toby szülei válása után édesanyjával marad. A történetből kiderül, hogy nagyobb testvérét az édesapa magával viszi. Ők feltételezhető jómódban élnek, míg Toby és édesanyja városról városra vándorolva próbálnak szerencsét, keresve a gazdagság és a boldog élet lehetőségét. Ebbe az útkeresésbe csatlakozik be a néző és Dwight, a középkorú háromgyerekes munkásember, aki jó lehetőségnek bizonyul Toby édesanyja, Caroline számára. Miközben az édesanya igyekszik megszerezni a megfelelő egzisztenciát maga és fia számára, Toby a válás, folyamatos költözés, bizonytalanság és apanélküliség árnyékában megkezdvi deviáns kamasz karrierjét az iskolában és baráti társaságában. A fiú elbeszéléséből megtudhatjuk, hogy keresi az apafigurát, vágyik az apai elismerésre és szeretetre. Édesanyjával való viszonya így ugyan stabil, de feldolgozatlan érzelmektől viharos lesz, hiszen a gyermek dühös édesanyjára a válás miatt, azonban egymáshoz való feltétlen ragaszkodásuk az, ami a meghittséget és melegséget kölcsönzi kapcsolatukba. Habár vágyik az apai elismerésre, édesanyja udvarlóit, különösen Dwightot rendkívüli ellenszenvvel kezeli, többször kifejezi édesanyja felé, hogy mennyire ki nem állhatja a férfit. A vélhetően fiatal gyermekkorban történő válás, az apa nélkül való felnőtté válási folyamat, a költözések, a biztonság és állandóság hiánya miatt nem feltételezhetünk boldog gyermekéveket Toby életében. A parentifikációs folyamat pedig megmagyarázza ellenséges viselkedését az édesanyjához közeledő udvarlókkaal.

Rövid ismertség után anya és fia megismerik Dwighth három gyermekét. A velük való kommunikációból lehet először érezni, hogy a férfi agresszív, autoriter, és saját valóságát megteremtve, ellentmondást nem tűrően irányít mindenkit a környezetében. Mivel Toby iskolai viselkedése nem javul, sőt romló tendenciát mutat, ezért édesanyja és Dwight úgy döntenek, az apai szigor intézménye az, ami a fiú viselkedésén javítana, így Toby odaköltözik Concrete városába, hogy a férfi családjával töltsse a „nevelési próbaidőszakot”. Itt kezdődik meg a bántalmazó családi viszonyok egyre komolyabb

kiépülése. Dwight a fejébe veszi, hogy a fiú életkori sajátosságoknak megfelelő játsszmái, füllentései és a deviáns viselkedés Toby romlott, menthetetlen erkölcsnélküliségéből fakad, és a fiú iránt érzett megvetését és gyűlöletét leplezendő, törődő és nevelő szándékú apapótléknak kiáltja ki magát. Ezzel legitimálva először verbálisan, majd tettelegesséig fajulóan agresszív attitűdjét. A fizikai bántalmazás háttérében az esetek többségében feltételezhető egy verbálisan abúzív megelőző időszak, mely az egyre több, egymásra halmozódó megalázásból, tehetetlenségből felgyülemelő feszültség után végül testi abúzusba torkollik. Dwight a fiú megérkezését követő naptól belépteti őt a helyi cserkész szervezethez, munkát keres neki, ami alapvetően megágyazna egy ténylegesen következetes apai hozzáállást, azonban az ehhez társuló megalázó, bántalmazó megjegyzések, folyamatos megfélemlítés és autoriter szigor egészen más fókuszba tolja a férfi viselkedésének megítélését. Toby egyetlen menekülési és megküzdési útja a behódolás. Azonban kisebb, majd nagyobb kamaszlázadásaival meg-megkísérli megtörni a családi homlokzatot, melynek egy ízben tettelegesséig fajuló bántalmazás, verekedés a vége, mely a film csúc-, és fordulópontja is egyben. Abban az egyetlen esetben kap részleges elismerést a férfitől, mikor egy verekedésben helyben hagyja egy iskolatársát. Ennek azonban szintén nem lesz feloldó ereje, hiszen mikor Dwight meg akarja tanítani a fiút verekedni, folytatódik a szóbeli megalázás, ítélkezés és minősítés. Hamar kiderül a néző számára, hogy Dwight kicsinyes vágyait éli ki családján, melynek háttérében komoly komplexusok húzódnak meg. Próbálja annak látszatát kelteni, hogy kiemelkedően jó mindenben, miközben semmiben sem jó.

Mostohatestvérei és bátyja példáján okulva (akivel saját bevallása szerint tartotta a kapcsolatot) Toby számára világossá válik, hogy a jelen helyzetből az egyetlen kiút az iskola. A fiú azonban dohányzik, iszik, rongálja az iskola épületét, ha egyáltalán bejár, jegyei nem jók, bár kevés tanulással is közepes átlagra tesz szert. A bántalmazó nevelőapja irányítása alól önpusztító, vandál magatartással próbál kibújni, mely nem egyedi példa az autoriter, elnyomó szülők gyermekei esetében. A normaszegő viselkedés ugyanis jele lehet annak, hogy az otthon elnyomott gyermek így próbál teret nyerni saját élete irányításában. Ez a fajta iskolai magatartás és tanulmányi eredmény azonban nem hat támogatóan a továbbtanulási tervek tekintetében, Dwight reakciói pedig viszonylag kiszámíthatóan a fiú becsmérése, megalázása és képességeinek elvitatása. Egy jó központi teszt, némi csalás, rengeteg visszautasító

válaszlevél és egy sikeres felvételi beszélgetés után Toby elnyeri egy jó nevű gimnázium ösztöndíját, ezzel megalapozva a későbbi elszakadás lehetőségét. Ennek hírére azonban, ahogyan az várható, a nevelőapa nem fogadja kitörő örömmel. Ahogyan a fiú továbbtanulási ambícióit, így sikeres felvételijét is a saját kudarcélményeiből, komplexusaiból és kicsinyességéből fakadó agresszív, megalázó viselkedéssel fogadja. A film ebben a jelenetben érkezik el a katarzishoz. A Dwight és Toby közötti verekedésnek az édesanya vet véget, aki rátámad a férfire, és fiát mentve szétválasztja őket. Az agressziorral, bántalmazóval szemben fellépett koalíciónak együtt lesz ereje kitörni a terrorból, és megtenni az első lépést a boldogabb élet felé.

A film részletes és mélyreható jellemzést leginkább a bántalmazó nevelőapáról ad. Az ő személyiségjegyeiről, határtalan manipulációjáról, a gyermek és édesanyja életét teljesen behálózó, megalázó és megsemmisítő viselkedésmintáiról, annak feltételezhető háttéréről rajzolódik ki a legpontosabb kép. Puzsér Róbert *A hét mestertlövésze* c. rádiós műsorában 2016-ban a következőket mondja az apa figurájáról és Robert DeNiro (Dwight) karakteréről: *„Itt látszik az, hogy az erőszak, amit egy férfi egy családra gyakorol, az milyen mélységes önbizalomhiányból, és szeretetlenségből, és elesettségből táplálkozik. (...) De Niro karakterén keresztül mögé látunk a családon belüli erőszak dinamikájának (...) Gyakorlatilag terrorban tartja a családot (...) nem első sorban azzal, hogy üti veri folyamatosan a családtagokat, hanem attól, hogy olyan hangulat van folyamatosan abban a házban, hogy a kés megáll a levegőben...”* A bántalmazó szülő archetipusának megismerése fontos, azonban a filmmel kapcsolatos legerősebb hiányérzetem, hogy a gyermek szemszögéből a deviáns viselkedésformát és explicit gondolatait ismerjük csak meg. Ez több szempontból rímél a családon belüli erőszak és bántalmazás mai viszonylatban való kezelésére, hiszen ha kiderül a bántalmazás ténye, a bántalmazott családtagok kimenekítésével próbálja a rendszer kezelni a problémát, ami ugyan szükséges és nagyon fontos lépés, de semmi szín alatt nem oldja meg a családok hosszú távú rehabilitációját sem egzisztenciális, sem emocionális viszonylatban. Ahhoz azonban, hogy tudjuk, egy-egy problémás, deviáns viselkedést mutató gyermek érzelmi háttérében jó eséllyel fordul elő valamilyen bántalmazás, meg kell ismernünk a bántalmazó manipulatív magatartását is.

Anya-gyermek koalíció

Az édesanya szerepe, állásfoglalása és fellépése sok oldalról megközelíthető és értelmezhető jelenség. A válás után ketten maradnak fiával, és annak reményében, hogy megtalálják szerencséjüket, az anya egyik városból költözik a másikba, ezzel azonban menekül a problémái elől, kihúzza az utolsó identitást adó gyökereket is saját lábuk alól. Egy sor sikertelen költözés és próbálkozás után Dwightban látja meg a lehetőséget a stabil családi élet és egzisztencia biztosítására. Fiával végig szeretetteljes és szoros a viszonya, a gyermek viselkedésproblémái ellenére is. Többször előfordul, hogy az élethelyzetükből adódó feszültséget egymáson vezetik le, de végül mindig visszatalálnak egymáshoz. A film elején Toby elbeszélésében is elhangzik: „Az anyám egyedi módon oldotta meg a gondjait, elfelejtette őket.” Ebből következtethető, hogy Caroline, az édesanya bár felismerte a férje agresszív, irányító természetében rejlő veszélyfaktorokat, „koncentrálj a jó dolgokra” mantrájába kapaszkodva hallgatólag egyezik bele a fiát ért verbális és fizikai agresszióba. Egyértelmű erős szeretetkapcsolat van Toby és édesanyja között, de az átélt kudarcok, a visszautasítás és az érzelmi biztonság iránti vágyódás miatt, Caroline úgy dönt, hogy a férfi mellett marad. Nem áll a fia és Dwight közé. Nem védi meg fiát az igazságtalansággal szemben – ugyanis a megkeresett pénzt a férfi nem adja oda a fiúnak, folyton hitegeti, becsapja –, azonban közvetetten beleegyezik, legitimálja a férfi bántalmazó viselkedését, ezzel mintegy homlokzatot húzva családjuk köré. A szexuálisan is agresszív férj már a nászéjszakán egyértelmű jelét adja annak, hogy felesége számára csak egy eszköz, értéktelen tárgy csupán. Az érzelmileg és egzisztenciálisan kiszolgáltatott nő egyetlen választásának a belenyugvást látja, mely 3 évig tartó házasság után fordul csak át teljes ellenállásba. Miután munkát kap egy másik államban, és elege lesz a fiát ért bántalmazás asszisztálásából, minden addigi felgyülemlett dühével és energiájával lép közbe fia és férje konfliktusába. Ebben a jelenetben áll vissza Toby és Caroline között a film elején tapasztalható dinamika. Az édesanya szerepe kiemelkedően fontos. Ő lesz az, aki a megfelelő energiát hozza a bántalmazó elleni fellépés pozitív végkifejletéhez, az ő támogatása szükséges ahhoz, hogy végül sikerüljön kitörniük az abúzusból.

Az anya elsődleges reakciója mentén magyarázható a családon belüli erőszak megítélésének mai helyzete is. Ugyanis az erről a jelenségről alkotott mainstream állásfoglalás a „magánügy”, a „nem tudhatjuk, mi van a háttérben”, illetve ehhez hasonló tételmondatokkal a bántalmazó magatartást legitimálja a közvélemény.

A TÖRTÉNET CÍMŰ FILM ELEMZÉSE

Szexuális abúzus

A 2018-ban, Jennifer Fox által írt és rendezett *A történet* az általam választott többi alkotással ellentétben nem a családon belül történő abúzust mutatja be, azonban az abúzust elkövető személy itt is a szülőihez hasonló szerepet tölt be. A film rendhagyó módon, a főszereplő saját emlékeinek visszakeresésével meséli el a szexuális visszaélés történetét, annak minden kérdésével, nehézségével és még az „áldozatot” is magával rántó tabusítással. Ez az igaz történet valóban igaz történet, hiszen a főszereplő és az alkotó Jennifer Fox dokumentumfilm-rendező egy és ugyanazon személy, tehát a művész a saját életében megtörtént traumát vitt vászonra.

A szexuális abúzus csakúgy, mint minden bántalmazási forma a gyermek viselkedésében komoly változásokat okozhat, ezen továbbmutatva pedig regresszíven torzítja a gyermek pszichoszexuális fejlődését. Szexuális bántalmazás hatására a gyermek félnék, riadt, túlérzékeny lehet a környezeti hatásokkal szemben, félelem alakulhat ki a szülőkkel, közelállókkel kapcsolatban, gyakori a bizalmatlanság vagy a túlzott félelem bizonyos típusú emberektől. Előfordulhat alvás- és evészavar, regresszív viselkedés, mint az ágybavizelés, ujszopás, és igen gyakori az elutasítás, kívülmaradás, ugyanakkor a koraérett magatartás, a depresszió, drog- és alkoholfogyasztás, bűntudat és szégyenérzet, szuicid gondolatok és kísérletek. A kortársakkal való kapcsolat általában gyenge, baráti kapcsolatok nincsenek, vagy csak ritkán vannak. A gyermek nehezen koncentrálnak, tanulási nehézségei lesznek, teljesítménye romlik vagy váratlanul teljesen legyengül (*Gyermekbántalmazás* 2015). Pedagógusként intő jel lehet a gyermek viselkedésében észlelhető változások ilyen mértékű jelenléte, melynek gyakorlati megismerését előkészítheti *A történet* elemzése és pedagógiai fókuszú vizsgálata.

Tagadás és tabusítás

Ahogy a családtagok, közeli ismerősök és többnyire a gyermeket körülvevő felnőttek előtt, úgy előfordul, hogy az abúzust elszennvedő gyermek előtt is rejtve marad a szexuális bántalmazás ténye. A visszaéléssel kapcsolatban fontos ismernünk a tény, hogy

mivel a fiatakorúaknál még nem alakult ki pontos tudás és ismeretrendszer a szexualitással kapcsolatban, így akkor is bántalmazásnak minősül a tevékenység, ha az aktusba a kiskorú beleegyezik (HERCZOG–KOVÁCS 2004). A *történet* eseményei alapján ebben a helyzetben is hasonló élményekről van szó.

Jennifer Fox dokumentumfilm-rendező regresszív gondolati útját ismerhetjük meg, melynek indulását az édesanyja által megtalált általános iskolai beadandó dolgozatának elolvasása indikálja. A nagy családban élő Jenniferre kevés figyelem irányul, lovaglódzója és futóedzója viszont ezt a meg nem kapott és vágyott figyelmet és szeretetet adja meg neki. Rengeteg időt töltenek együtt. A gyermek felnéz a két felnőttre, csodálja őket. Elfoglalt üzletember édesapjának és a másik négy testvért nevelő édesanyjának eleinte kifejezetten jól jön a lány farmon töltött nyara, hiszen így tudják, nem csavarog, nem keveredik bajba, testileg és szellemileg is fejlődni tud. Gazdag család lévén könnyedén szereznek a gyermeknek saját lovat és fizetik a nyár költségeit. Alapvetően szeretetteljes, ám konfliktusos, túlszűfolt családi életéről számol be a főszereplő, erről a rendező egy a 2018-as Sundance Film Festivalon készült interjújában elmondja: *„Úgy gondolom, az első dolog, ami a legfontosabb mielőtt megtörténik a baj, a már meglévő kapcsolatok, és hogy legyenek nyitott csatornáid az emberekkel, akiket szeretsz. Akikkel bármiről tudsz beszélni, és akiknek semmi sem túl fájdalmas. (...) A '60-as '70-es években nőtem fel, szerető szüleim voltak, de elég régimódián neveltek minket, a gyereket lássuk, de ne halljuk. Nem volt fogalmuk róla, milyen magányosnak és elszigeteltnek éreztem magam, mert senki sem beszélt hozzám. A felnőttek számomra nagyon gyanúsak voltak, nem olyan emberek, akikben meg tudtam bízni.*¹⁰

Viszonylag kevés dolog derül ki a filmből Jennifer viselkedésének változásával kapcsolatban, annyi azonban biztos, hogy egyre több és több időt töltött a két felnőttel, Mrs. G-vel, és Billel. Az események traumatikus hatása miatt Jennifer emlékei a tudattalanba süllyednek, csak annyira emlékszik a nő, hogy 15 éves korában volt az első barátja, aki jóval idősebb volt nála, és vele élte át első szexuális kapcsolatát is. Az emlékek felidézése során kiderül, hogy Jennifer jóval fiatalabb, csupán 13 éves volt, mikor a Billel történtek játszódtak, ennek nyomán nem is erőszakról, de párkapcsolatról beszél egészen a film végéig. A tény, hogy nemcsak egyszeri szexuális együttlét, de komoly érzelmi kötődés is húzódik a háttérben, egyre mélyebben és mélyebben megbúvó emlékképeket hoz fel

¹⁰ Dylan Kai Dempsey interjúja Jennifer Fox rendezővel a 2018-as Sundance Film Festivalon: <https://www.youtube.com/watch?v=YJlaKhZB5SU>

a nő tudattalanjából, így megtalálva a történet többi szereplőjét is. Dokumentumfilmes rendező lévén megkeresi akkori ismerőseit, barátait és az elkövetőket is, hogy végre megtalálja a választ a kérdésre, mi is történt pontosan. A szereplők emlékeiből, viselkedéséből és az édesanya narratívájából is kiderül, hogy soha, senki nem feltételezte, hogy ilyen komoly abúzus van a háttérben. Az édesanya egy ízben megérezte, hogy baj lehet, de ekkor sem történt változás. Így nemcsak az erőszak és visszaélés fogalmával tisztában nem lévő gyermek, de a körülötte élők is tabuként kezelték a történeteket, a felmerülő gyanú ellenére.

Hazánkban a szexuális abúzushoz köthető mítoszok elterjedtek, az ezzel kapcsolatos tabusítás, pedig hatalmas méreteket ölt. Hatványozottan igaz ez a gyermekek ellen irányuló visszaélésre. Fontos tudatában lenni annak, hogy mi meríti ki a szexuális bántalmazás kategóriáját, és fontos felvilágosítani ezzel kapcsolatban a gyerekeket is. A film rendkívül jó példa arra, hogy mi a következménye annak, ha a gyermek nem tudja, pontosan mi is történik vele, hiszen Jennifer esetében is ez okozta a kései rádöbbenést. A feltárás során, hiába ad más visszajelzést környezte, Jennifer végig abban a tudatban keresi a válaszokat, hogy ami közte és Bill között történt, párkapcsolat volt. Ennek okát a film végén tudjuk meg, hiszen Jenny végig azzal a gondolattal védte magát, hogy ez olyasmiről volt, amiben ő döntött, és aminek az ő bátorsága és akarata vetett véget. A történet mesélésében is többször elhangzik: *„Meghoztam egy döntést. A saját kezembe veszem a sorsom.”* Ezzel magyarázható egy részről, hogy miért nem erőszaknak élte meg a történeteket, azonban a film előrehaladtával, a zaklató magatartás teljes kirajzolódásával és Jenny sorozatos eszméléseivel felszínre kerülnek olyan részletek, amelyek már a gyerekkorban baljós jeleket adtak.

Az erőszak valódi természete

„Nem erőszak, hanem kapcsolat volt...” – hangzik el számos alkalommal a főszereplőtől a mondat. A környezetében élő emberek, rokonok, ismerősök, sorstársak, régi barátok és még Jenny párja is kihangsúlyozzák, annak ellenére, hogy a '70-es években egészen más volt a közvélemény a szexuális zaklatásról, ez attól még igenis abúzus volt. Egy felnőtt férfi és egy kiskorú közötti szexuális kapcsolat már akkor is törvénytelen volt, a nő azonban ezt a tényt nem akarja elfogadni, egészen a film végéig. Előbbi perspektívából

szemlélni a történeteket, miszerint Jenny vágyott a figyelemre és az elfogadásra, merőben igazságtalan és felelőtlen dolog lenne anélkül, hogy a szexuális zaklató, ebben az esetben a pedofil edző lajstromára írandóként vizsgálánám a történeteket. Az áldozathibáztatás ugyanúgy a szexuális erőszak mítosz része. Fontos megismerni az abúzált fél történetét, azonban, hogy elkerüljük a történetek torzítását és az áldozathibáztatást, az elkövetés indokát, a „miértet” egyértelműen a bántalmazó részéről kell megközelítenünk.

Billt (William P. Allens) Jenny Mrs. G farmján ismeri meg. A két felnőtt szeretői viszonyára viszonylag hamar fény derül, ezt egy közös vacsora alkalmával beavatásként fel is vállalják a kislány előtt. Bill megnyerő, fiatal, jóképű, és ami Jennifer számára leginkább hiányzik, törődő, odafigyelő, védelmező. Amit azonban a lány nem tud, hogy mindezen elsőre megnyerő tulajdonságok mögött súlyos és veszélyes szexuális parafília, pedofília húzódik. Kihasznlva a lány gyámoltalanságát és ragaszkodását, Bill és (a filmből utólag kiderül) Mrs. G elkezdí módszeresen bevonni Jennifert beteg játékaikba, melynek a következménye az lesz, hogy Jenny szerelmes lesz futóedzőjébe, és fel sem ismeri, hogy a férfi közeledése beteges és veszélyes. A már felnőtt Jennifernek nem kis erőfeszítésébe kerül eljutnia az igazságig, és feltárni magában azokat a dolgokat, melyek a történetek elnyomásához vezettek. Szépen lassan kirajzolódik Bill torz profilja, a nő pedig megérti azokat a jeleket és jeleneteket, amelyek mentén eljut a felismerésig.

A gyermekek ellen elkövetett szexuálisan erőszakos cselekményeket, visszaéléseket az esetek nagy százalékában családtag, rokon, ismerős, vagy a gyermekhez közel álló személy, például edző követi el (PARTI–SZABÓ–VIRÁG 2017). Ebből a bizalmas, meghitt hangulatból alakulhatott Jenny esetében a lány részéről szerelem. Ez azonban korántsem változtat a tényen, hogy Bill tartósan kihasználta a gyermek bizalmát, felhasználta saját szexuális és vélhetően érzelmi igényeinek kielégítésére, és visszaélt a kislány kiszolgáltatott helyzetével. Olyan sérüléseket okozott ezzel Jennynek, amelyek tudatalatti működésére és azok tüneteire csak felnőtt nő korában figyelt fel. Jennifer vélhetően a nők helyzetéről készíthetett dokumentumfilmet, mivel *A történet* több jelentében is felvett videoanyagokat vág, így több nőnarratívát hallhatunk a szexualitással és szexuális visszaélésekkel kapcsolatban. Ezek is segíthettek neki visszaemlékezni, hogy a teste mivel jelezte neki a problémát. A kislány az első behatolással járó, rendkívül fájdalmas aktus után többször elhányja magát, és egy tervezett (végül meg nem valósult) hétvégi út előtt a szervezete tiltakozását mutatja ki lázzal és folyamatos hányással: „*A testem*

jelezte, amit az elmém nem volt hajlandó elfogadni. Fáradt vagyok. Nagyon fáradt. Olyan módon, ami teljesen megijeszt. Félelem. A félelem egy széthullott álomtól.” Itt határolódik el teljesen Billtől és Mrs. G-től, és szakítja meg a kapcsolatot mindkettőjükkel.

A szexuális erőszak, ahogy a gyermekek ellen elkövetett erőszakos viselkedés legtöbb esetben alattomosan kúszik be a mindennapokba, ezzel elfedve valódi, romboló és beteges természetét. Ha tudatos szinten nem is, de tudattalanul a szervezet – így a gyermeki szervezet és lélek is – tiltakozását fejezi ki a történetek ellen. Pedagógusként kiemelten fontos tudatában lenni ezeknek az intő jeleknek és odafigyelni rájuk, hiszen a gyermek a mi felelősségünk is, hivatásunk része nemcsak az iskolai nevelés és oktatás, de a gyermek biztonságának, egészséges mentális és érzelmi fejlődésének a támogatása is. Erről beszél a rendező Jennifer Fox interjújában: „Szeretném kinyitni ezt a témát a világ felé. Beszéljünk mindenről! Beszéljünk megint és megint prevenciós szemszögből. Hogyan tudjuk segíteni a szülőket, tanárokat, a közösséget abban, hogy meg tudják akadályozni ezeket a dolgokat? Nem akarja senki lerombolni a gyermek szabadságát, de tudni szeretné hogyan védje meg, és hogyan hagyja felnőni? Hogyan segíthetjük, és engedhetjük a túlélőket abban, hogy elmondják összetett történeteiket?”¹¹

Utóhatások

Fontos szót ejtenünk a gyermekkorban történt abúzus felnőttkori következményeiről, hiszen ebbe is betekintést nyerhetünk *A történeten* keresztül. Annyi biztos, hogy dokumentumfilm-rendező lett Jenniferből, aki egyetemen is tanít, 47 évesen jegyben jár egy férfival, akivel azonban három éve nem sikerül összeházasodniuk. Többször kifakad a filmben azzal kapcsolatban, hogy nem ismeri senki eléggé, illetve édesanyja elbeszéléséből az is kiderül, hogy párkapcsolataira, és szexuális életére is hatással voltak a történetek. Az anya elmondja, hogy Jennifer fiatal korában rengeteg férfival volt együtt, tekintet nélkül arra, hogy fiatalok, idősebbek, egyedülállók vagy éppen házasok voltak. Ez a fajta szexuális deviancia fiatal korban szintén intő jel lehet az esetleges korábbi abúzus kapcsán (BABITY 2005). Egy ilyen megélésénél sérül a bizalmi kapcsolatok kialakításának képessége, előfordulhat függőség vagy egyéb deviancia kialakulása. Felnőtt probléma-

¹¹ Dylan Kai Dempsey interjúja Jennifer Fox rendezővel a 2018-as Sundance Film Festivalon: <https://www.youtube.com/watch?v=YJlaKhZB5SU>

ként jelentkezhethet, hogy nehezen létesítenek intim kapcsolatot, illetve nagy eséllyel fognak tudattalanul is bántalmazó kapcsolatban élni. Előfordulhat, hogy saját gyermeküket túlságosan félteni kezdik az ellenkező nemű szülőtől, vagy éppen ők válnak bántalmazóvá a későbbiekben (TÓTH 2020).

KITEKINTÉS

Dolgozatom tematikája, a bántalmazás, rejtett és feldolgozatlan jelenléte miatt kimeríthetetlen kutatási forrás mind a neveléstudomány, mind a társdiszciplínák szempontjából. A bántalmazás azonban nem csak a családban, rejtett homlokzatok mögött fordulhat elő. A nevelési színtereken ugyanúgy előfordul. Számos olyan szépirodalmi és filmművészeti alkotás született, melynek központi témája az iskolában elkövetett kortárserőszak, a *bullying*. Olyan jelenségről beszélünk, mely zárt és kevésbé zárt közösségek mindegyikében előfordul, hol explicit, hol rejtett módon. Ennek kezelése napjainkban a gyermekvédelmi és civil szervezetre hárul, azonban fontos szereplője ezeknek a folyamatoknak a pedagógus is. A *bullying* jelenségét és azok következményét feldolgozó alkotások elemzése fontos dilemmákat érint és oldhat fel, kiegészülve az internetes felületeken történő zaklatás, a *cyberbullying* jelenségével együtt. Javaslatok feldolgozható művekre: *A girl like her* (2015), *Regret* (2013), *Az osztály* (2007), *Ben X* (2007), *Elefánt* (2003), *Cyberbully* (2015), *Odd girl out* (2005). Az iskola belső világát mint önálló mikrotársadalmi közeget bemutató művekből neveléstörténeti, aktuálpolitikai, személyközi és csoportdinamikai összefüggésekbe nyerhetünk betekintést, és ezek a történetek szélesebb körű társadalmi összefüggésekre is rávilágítanak, tehát a megjelenített problémákat társadalomkritikai szemszögből is érdemes vizsgálni.

IRODALOM

- BABITY MÁRIA (2005): *Gyermekbántalmazás – felismerés, megelőzés, kezelés*. Oktatási segédanyag HEFOP-3.3.1-P-2004-06-0047/1.0, lektorálta: Dr. Révész György.
- BAGDY EMŐKE (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BERETVÁS GÁBOR (2019): A rendszer gyenge pontjai. *Filmvilág* 62/8. 48–50. http://filmvilag.hu/xereses_frame.php?cikk_id=14215 (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 21.)
- BERNE, ERIC (2013): *Emberi játszmák*. Háttér Kiadó, Budapest.
- BODONYI EDIT – BUSI ETELKA – HEGEDŰS JUDIT – MAGYAR ERZSÉBET – VIZELY ÁGNES (2006): *Család, gyermek, társadalom*. (A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 5.) ELTE PPK Neveléstudomány Intézet, Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- DOMBI ALICE – OLÁH JÁNOS – VARGA ISTVÁN (2007): *A neveléstudomány alapkérdései*. APC Stúdió, Gyula.
- FORWARD, SUSAN (1989): *Mérgező szülők*. Háttér Kiadó, Budapest.
- GYERMEKBÁNTALMAZÁS (2015): *Gyermekbántalmazás felismerése és kezelése a gyermekvédelmi szakellátásban*. Munkaanyag. Összeállította: Varga Bea és Kristóf Pál. Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság.
- HERCZOG MÁRIA – KOVÁCS ZSUZSANNA (2004): *A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, kezelése és felismerése*. MAVÉ, Budapest.
- HÓDOSY ANNAMÁRIA (2019): A mini-panopticontól a mini-mátrixig. *Irodalmi Magazin* VII/III. 102–107.
- MÉREI FERENC – BINÉT ÁGNES (2006): *Gyermekek lélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- MILLER, ALICE (2005): *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása*. Osiris Kiadó, Budapest.
- M. NÁDASI MÁRIA (2006): Pedagógikum a hétköznapokban. In: Hunyady Gy. – M. Nádasi M. – Trencsényi L.: *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. ELTE PPK Neveléstudomány Intézet, Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- PARTI KATALIN – SZABÓ JUDIT – VIRÁG GYÖRGY (2017): A szexuális erőszak jellemzői, egy akkutakutató tükrében. In: *Szexuális erőszak – mítosz és valóság. Kutatások a szexuális erőszakról*. Szerk. Parti Katalin. Országos Kriminológiai Intézet, Budapest.
- RANSCHBURG JENŐ (2014): *Szeretet, erkölcs autonómia*. Saxum Kiadó, Budapest.
- TÓTH UGYONKA KRISZTINA (2020): Néhány sebet nem lehet bekötozni – a gyermekkori abúzus hatásai a felnőtt életre. *Mindset Pszichológia* (internetes folyóirat). <https://mindsetpszichologia.hu/nehany-sebet-nem-lehet-bekotozni-a-gyermekkori-abuzus-hatasai-a-felnott-eletre> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 21.)
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.
- TRENCSENYI LÁSZLÓ (2006): A média és a pedagógia tudománya. In: Hunyady Gy. – M. Nádasi M. – Trencsényi L.: *Pedagógikum a hétköznapokban és a művészetekben*. ELTE PPK Neveléstudomány Intézet, Bölcsész Konzorcium, Budapest.

Internetes források

<http://www.gyermekbantalmas.hu/szakmai-publikaciok/statisztikak/item/statisztikak>
<https://hu.euronews.com/2019/12/13/kontroll-nelkul-egy-gyermek-dramaja-amire-nincs-megoldas>
<https://www.youtube.com/watch?v=0a1b9Z9KAH0>
<https://www.youtube.com/watch?v=fXqJ9dsFQzY&t=541s>
<https://www.youtube.com/watch?v=MUJYZzITrc&t=2322s>
<https://www.youtube.com/watch?v=YJlaKhZB5SU>

Filmes források

Fingscheidt, Nora (rendező, 2019): *Systemsprenger – Kontroll nélkül*
Caton-Jones, Michael (rendező, 1993): *This Boy's Life – Ez a fiúk sorsa*
Fox, Jennifer (rendező, 2018): *The Tale – A történet* (HBO)
Legrand, Xavier (rendező, 2017): *Jusqu'à la garde – Láthatás*
Vinterberg, Thomas (rendező, 1998): *Festen – Születésnap* (Dogma95)

Az interkulturális nevelés kihívásai napjainkban

PROBLÉMAFELVETÉS

Az elmúlt évtizedekben a migráció megnövekedett Európában. Ennek hatására egyre több idegen anyanyelvű gyermek tanul a magyar iskolákban. Számukra a legnagyobb kihívást a kommunikáció jelenti. Mivel nem ismerik sem a nyelvet, sem a kultúrát, sem a szokásokat, nem könnyű eligazodniuk az iskolai környezetben. A mindennapi életbe való beilleszkedést pedig a nyelv ismeretének hiánya jelentősen megnehezíti. A legtöbb hagyományos tanító és általános iskola nincs felkészülve ezekre az akadályokra, nincs kidolgozott módszer a gyors segítségnyújtásra. Legkönnyebben kivitelezhető és elsősorban az egyetlen támasz a pozitív és nyitott odafordulás, az emocionális hatás. De ez a legegyszerűbb dolog elkerülheti a figyelmüket, miközben egyéb nehézségekre kell megoldást találni. Hogyan érjük el azt például, hogy a gyermek felzárkózzon a tanulásban? Dolgozatunkban olyan módszertanokat gyűjtöttünk össze, amelyekkel ezeket a mindennapi apró, de fontos feladatokat könnyebben át lehet hidalni. Úgy gondoljuk tanítói hivatásunkat szolgálva, a fokozatos fejlődés fontosságát előtérbe helyezve kötelességünk a szokatlan helyzetben lévő gyerekek önzetlen támogatása. Ez nem követelhet olyan nagy időráfordítást, amit egy kreatív, elhivatott tanító ne tudna beiktatni.

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS ELMÉLETE

Az interkulturális vagy multikulturális oktatás és pedagógia legfontosabb összefoglaló szavai a kirekesztés hiánya és a sokszínűség, aktív, rétegzettség szerinti fenntartása, valamint megismerése és elfogadása lehet úgy, hogy közben minden ember gazdagodik a kulturális megismerés közben.

Az interkulturális oktatás története az 1960-as években, az Amerikai Egyesült Államokban kezdődött, ahol a század elejétől kezdődően egyre több bevándorló telepedett le, és vett részt a kontinens életében. Közel hatvanévnyi együttélés és több generáció felnövekedése után kezdődött el a már szinte asszimilálódott rétegek elfogadása. (BANKS 1999.)

Első lépésben a szocializációra bízta a társadalom a beilleszkedést és elfogadást, ugyanakkor a század közepétől már deklarálták, hogy a megismerésre alapozott nevelés kifejezetten pozitív hatással van a gyerekekre. Ennek a megismerési folyamatnak kulcsmomentuma minden esetben az empátia kell hogy legyen.

Az 1980-as években a következő nagy lépés az volt, amikor az iskolák és a civil, önszerveződő társadalom mintegy felismerte és realizálta az egymás mellett élésből származó feszültségeket, és kölcsönösen nyitottak egymás felé a befogadás és konfliktusmentes lét érdekében. Ekkortól datálható az iskolai programokba az inter- vagy multikulturális elfogadás aktív és tevéleges megjelenése. (GRANT–PORTEA 2011.)

Az oktatásban való megjelenésnek ma négy, egymásra épülő irányzatát lehet megkülönböztetni, értelemszerűen a negyedik, a legfejlettebb és leginkább alkalmas arra, hogy a társadalomban elkerülhetőek legyenek mindenfajta sztereotípiák vagy problémák.

Az első szint az egyszerű asszimiláció, amikor az idegen környezetből érkező személyt megpróbálják már az iskolai keretek között beilleszteni, és a beszélt nyelvet illetően felzárkóztatni. A második fokozat a tolerancia szakasza, itt elsősorban a befogadó attitűd hangsúlyozása kerül előtérbe. A harmadik szint a kooperáció, vagyis amikor a többség aktív részvételt tanúsít a pedagógiai folyamatban az új kisebbséggel szemben. Ennek során mindkét fél tevékenyen részt vesz egymás kölcsönös megismerésében, és megpróbálnak egymástól olyan szokásokat vagy gyakorlatokat átvenni, amit el tudnak fogadni és érdeklő őket, valamint alkalmazni is tudják a későbbiekben, a mindennapi életvitelükben. Az utolsó – negyedik – lépcső pedig a társadalmi átalakulás, amikor a társadalom nagy része alapvetően érdeklődve és befogadó szemmel képes szemlélni a számára kezdetben idegen embereket, és az értelmezése mögött egyértelműen a hasznos és kölcsönös megismerés lehetősége áll. (GAY 2000.)

Az oktatás dimenziói ennek megfelelően három részre tagolható. Legfontosabb az ismeretek adása az idegennek ható emberekről és azok életviteléről, múltjáról. Ezzel párhuzamosan történik az attitűdök formálása, az elfogadó és befogadó szemléletmód

kialakítása már az iskolában vagy még előbb, de mindenképpen szervezett pedagógiai keretek között, a harmadik – és még több alrészre tagolható – elem a helyesen megválasztott oktatásmódszertan, amely a multikulturális fogalomkörben magában foglalja a lehetőséget a másik megismerésére, érdeklődés és élménypedagógiai megközelítésben. Ehhez természetesen ügyes és körültekintő szervezés szükséges, valamint a megfelelő, bizalommal teli légkör megteremtése. Ha ezek a fokozatok és körülmények biztosítottak, szinte biztosan lehet építeni a gyerekek aktív és felfedező megismerési kedvére, amely garantálhatja az egész életre szóló sikeres hozzáállás kialakítását a személyiségben. (KENNETH 1998.)

Ez az elfogadó attitűd és megismerési folyamat, mint alapvető és a szeretethez köthető alapérték, jelen van a katolikus egyházban is. A Katolikus Nevelés Kongregációja 2013. október 28-án tette közzé a Zenon Grocholewski bíboros által bemutatott *Az interkulturális dialógusra nevelés a katolikus iskolákban* című dokumentumot.

A katolikus egyház ajánlása szerint – ahogy az a szövegből egyértelműen kiderül – a kultúrák közötti párbeszéd kiváló lehetőség arra, hogy a különböző kultúrkörök képviselői megismerhessék egymás hagyományait és szokásait. Az oktatásban ennek alapvető szerep juthat, mert a különféle kultúrák találkozása nemcsak konfliktust szül, hanem a kölcsönös gazdagodás lehetőségét is magában hordozza. A kölcsönös nyitottság egymás felé a megértés és elfogadás ígéretét hordozza, és már iskolás korban fel kell hívni a figyelmet arra, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati tudás megalapozza a harmonikus együttélést. Az egyetemes értékek pedig közös nevezőként szolgálhatnak a békés és kiegyensúlyozott egymás mellett éléshez.

Természetesen a konfliktusok így is elkerülhetetlenek a kulturálisan rétegzett emberek és társadalmi csoportok között, de a problémák megoldása csak az lehet, ha megindul a párbeszéd a más művelődési folyamatot gyakorló felek között.

A katolikus iskolák elsődleges szerepe abban van, hogy megnyissa az utat, és bátorítsa a fiatalokat félelmek ellenére az emberközpontú megismerésre. A világ fejlődésének menetét is elősegíti, ha megfelelően közvetít ismereteket, illetve bizalmat kelt más embercsoportok és személyek iránt.¹

¹ Az összefoglalás alapjául szolgáló vatikáni dokumentum: *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools Living in Harmony for a Civilization of Love* (VATICAN 2013).

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS GYAKORLATI OLDALA

A multikulturális oktatás és pedagógia jelenségéről az 1900-as évek óta egyre növekvő migráció következtében beszélhetünk. Amerikában az alkotmány 1930 körül kezdeményezte először, hogy a bevándorlók, akik amerikai állampolgárok szeretnének lenni, megtarthassák kultúrájuk és identitásuk összes elemét, miközben amerikaiakká válnak, azaz kinyilvánították, hogy a „feketéeknek” joguk van a kulturális demokráciára. Ez az alapelv – Banks szavait használva – az ún. „transzformatív paradigma” legfontosabb eleme. Az interkulturális pedagógia annak orvoslására jött létre, hogy csökkentsék a bevándorlásellenességet (nativizmust), a csoportok közötti konfliktusokat minél inkább elkerüljék, valamint megkönnyítsék a „politikai és oktatási intézmények gyors asszimilációs kényszerét” (BORECZKY 2014).

Az interkulturális nevelés a „multikulturális társadalmak eltérő nyelvű és etnikumú csoportjainak interkulturális oktatása elsődlegesen iskolaszervezési, és kevésbé tantervkészítési kérdés, hiszen az emberek szellemi beállítódásának és a tanulásban való előrehaladásnak egyik legmeghatározóbb tényezője a multikulturális intézmények szerkezete” (K. NAGY 2004: 29). Idézzük fel Banks és Banks, a két leghíresebb multikulturális oktatást kutatók szavait:

„A multikulturális nevelés a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja” (BANKS–MCGEE-BANKS 2001: 11).

Hazánkban mind az interkulturális, mind a multikulturális fogalmak használata jellemző, így az interkulturális nevelés mellett szintén elterjedt fogalom a multikulturális nevelés, melyek – CZACHESZ Erzsébet (1997) szerint – a nemzetközi pedagógiai szakirodalomban egymás szinonimájaként használatosak. A két fogalom egyszerre van jelen, ám használatuk elterjedésének aránya a világ országaiban eltérő. Az európai nézetek

szerint a multikulturalitás a társadalom összetételére vonatkozik, míg az interkulturalitás azokat a többek között oktatási kezdeményezéseket jelenti, amelyek a sokféleséggel foglalkoznak (Cs. CZACHESZ 2007). Európában a német és francia ajkú emberek közt az „interkulturalitás” szó használata terjedt el inkább, melyet az Európa Tanács a kultúrák közötti dialógusként (intercultural dialogue) így definiál: „Kultúrák közötti párbeszéd: különböző etnikai, kulturális, vallási és nyelvi háttérrel, illetve örökséggel rendelkező egyének vagy csoportok közötti nyitott és a másik fél véleményének tiszteletben tartása mellett megvalósuló eszmecsere, amelynek alapja a kölcsönös megértés és tisztelet... Ez minden szintre vonatkozik: így tehát a társadalmon belül, az európai társadalmak közötti, valamint Európa és a világ más részei közötti párbeszédre egyaránt.” (Európa Tanács 2008: 10.)

A két szinonimaként szereplő szót azonban érdemes röviden megvizsgálni kultúraelméleti megközelítésben. Az interkulturális fogalom inkább az eltérő környezeti és történelmi háttérből érkező felek megismerési és elfogadási folyamatára utal, míg a multikulturalizmus már az egymás mellett élő emberek vagy embercsoportok békés és harmonikus kapcsolatát jelenti, ahol a kulturális pluralizmus megvalósul. (THOMPSON 1990.)

Két kultúrkör találkozása nagy kihívást jelent az érintett feleknek. Minden egyes ember rendelkezik a kultúrájával, amit az a közösség hoz létre, amelyben él. A kulturális jelenségek csak az interakciókban bontakoznak ki és maradnak fenn, maga a beszéd és olvasás segíti aktívan a megismerést és megértést (KORPICS 2011). Természetesen ez nem egyértelműen elhatárolható folyamat, mert ha valaki egy sporteseményen nemzeti színű ruhában drukkol, akkor egyértelmű külső jelek mutatják hovatartozását, de egy reptéren például senki nem tudná megmondani a csendben várakozó emberekről, hogy pontosan honnan származnak, csak ha beszédbe elegyednek velük. Ha nagyon sarkalatosak vagyunk, akkor a kulturális jelenség már a „jelenség” kifejezés használata miatt is megcáfolja az interakció fogalmát, mert a jelenség egy tény, aényt pedig csak reakcióval együttvéve, a tényre reagálva történik kölcsönhatás.

Az ember kultúrájának része a társadalmi által meghatározott norma, értékrendszer, hitrendszer vagy hiedelem, a szokások, a szimbólumok, az anyanyelv, a gondolkodásmód, a meglévő ismeret- és tudásrendszer, a viselkedés- és a tárgyi kultúra, amiben felnőtt, ami őt körülveszi, mert a tagjai ezeket kultiválják (RUDNÁK 2010). „Az értékek egy adott kultúra kollektív elképzelései arról, mi a jó és mi helyes, és mi helytelen, mi

kívánatos és mi elutasítandó.” (SOLYMOSI 2004, idézi HORVÁT 2016: 6.) Tehát a kultúra mindent átitat, benne van a vizsgált ország közösségében, a családban és személyes „képviselői” az egyének. Az imént felsorolt környezeti elemekben különbözőképpen is megnyilvánul, mert ezeken a csoportosulások által képzett szinteken keresztül újabb aspektusok teremődnek, avagy minden csoportosulás tagjainak individuális attitűdjei határozzák meg annak a csoportnak az úgynevezett mikroklímáját, légkörét. Különböző kultúrák találkozásánál egy olyan csoport vagy közösség alakul ki, ami egy új szűrőt alkot, amelyen a két kultúra alkotóelemei egyszerre haladnak át és keverednek össze, új „anyagot” alkotva.

„Az interkulturális megértést, elfogadást támogatni annyit jelent, hogy segíteni a kultúrák közeledését, párbeszédét, a kulturális cserét, a kölcsönzést, az együttélést.” (NÉMETH 2014, idézi HORVÁT 2016: 8.) Ez azt jelenti, hogy a kultúrák közeledését és párbeszédét az alsóbb osztályokban nagy mértékben a tanító viselkedése, szituációhoz való viszonyulása határozza meg, legyen az akár tudatos vagy tudattalan a részéről, a gyerekek akaratlanul is lemásolják, átveszik a viselkedését. Sajnos előfordulnak hasonló példák, amikor egy gyerek azért kerül át egy az osztályba egy másik iskolából, mert „kiállhatatlan” volt osztálytársaival. A tanítónak ilyenkor tiszta lappal kell indítania, hogy esélyt adjon az egyéniségének kibontakozására ahelyett, hogy köztudatra juttatja a gyermek ittlétének negatív előzményét, ezzel bezárva őt ugyanabba a helyzetbe, amiből megmentették. Egy pedagógusnak következetesnek kell lennie, de akarva, akaratlanul is mutathat jó és rossz példát egyaránt.

Az idegen nyelvet beszélő gyermekek közösségbe való befogadását nemcsak a tanítója határozza meg, hanem a nevelési-oktatási intézmény dolgozóinak nézetei és véleménye is.

Feischmidt és Nyíri kutatásai alapján, ha egy iskolaigazgató hajlandó felvenni a nem magyar származású, magyar nyelven nem beszélő gyerekeket, valamint „ha az osztályba sorolás nem véletlenszerűen történik, hanem az igazgató által kontrolláltan és tudatosan valósul meg, akkor megfigyelhető” (FEISCHMIDT–NYÍRI 2006: 144), hogy nagy valószínűséggel a feladatra legalkalmasabbnak vélt, a nyitottabb és már előzetes tapasztalatokkal rendelkező pedagógusokhoz kerülnek ezek a gyerekek. Fontos, hogy az iskola minden szintjén megteremtsék az elfogadó, előítéleteket elvető hozzáállást, így jó példát mutatva a tanulóknak, és kellemes, barátságos légkört biztosítva a csak idegen nyelvet

ismerő gyerekeknek. Az igazgatóság döntéseivel jelentősen befolyásolhatja a pedagógusok hozzáállását is az idegen országból érkezett gyerekekhez. Létezik olyan iskola, ahol ugyan felveszik a „migráns” gyerekeket, de a vezetőség körében nem kedvelik az idegen nyelvűek jelenlétét, mégis a gyermek tanítója mindent megtesz azért, hogy tanítványa jól érezze magát és a lehető legtöbb segítséget nyújtja neki a beilleszkedésben és tanulásban egyaránt (FEISCHMIDT–NYÍRI 2006).

A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS MEGJELENÉSE, SZINTJEI

McDonough-t idézzük az alábbiakban röviden, aki összefoglalta a multikulturális pedagógia megjelenését és lényegét:

„A sajátos értékekhez és szokásokhoz kötődő, etnikai identitásra alapozó pedagógiától addig a pedagógiáig, mely tartózkodik az identitás olyan felfogásától, mely korlátozza és megfegyelmezi az egyént, a közös emlékekre és történelmekre épülő képzelt kollektívizmus tanításáig, a narratív konstruktívizmusig, melyben a kulturális sajátosság nem több mint egyfajta társadalmi-történeti artikuláció, a multikulturális oktatást a 70-es évek elejétől fogva – gyakran látszatra egymással ellentétes célokkal – nagyon sokféle módon gyakorolták. A multikulturalizmus napjaink legtünékenyebb kérdéseit feszegeti, beleértve a rasszizmust, a diszkriminációt, az imperializmust, a kolonializmust, és rengeteg olyan ellentmondásos politikai és oktatási kérdést, mint amilyenek a privatizáció, a pozitív diszkrimináció, az egyéni és a kollektív jogok. A multikulturalizmus, legyen akár oktatáspolitikai, pedagógiai kutatás vagy vita tárgya, terepet biztosított sok egymástól különböző, de politikai és társadalmi igazságot szolgáló program képviselője számára.” (McDONOUGH 2008: 321–322, idézi BORECZKY 2014: 33.) A multikulturális nevelés tehát a társadalmilag plurális csoportok oktatásában a különböző pedagógiai irányzatok többfajta multikulturális szemléletmódját hivatott bemutatni a nevelési-oktatási rendszerek eszményeiben. Ahány pedagógiai irányzat, annyfféle multikulturális nevelési felfogás és módszer létezik.

GORSKI (2006) szerint a multikulturális nevelés több szinten jelenhet meg és fejtheti ki hatásait. Az egyik az egyén szintje. A tanuló, a tanár, az iskola dolgozója, vagyis az a személy, aki bármilyen minőségben az iskola tagjai közé tartozik „mennyire képes

legyőzni saját előítéleteit, elfogultságát, előfeltételezéseit a különböző etnikai, kulturális, társadalmi, szociális csoportba tartozó emberekkel szemben” (TORGYIK–KARLOVITZ 2006: 33–34). A multikulturális nevelés megjelenése a tanár szerepe szempontjából kiváltképp érdekes. „A tanár, aki felelős saját diákjai nevelkedéséért, mennyire képes az önnevelésre, mennyire érzékeny saját kapcsolatainak az alakítására, mennyire tudja megérteni saját érzéseit, attitűdjeit a különböző etnikai és kulturális csoportokhoz tartozó diákjai iránt, és milyen mértékben tudja saját kapcsolatait, viselkedését irányítani a multikulturális nevelés céljaival összhangban. A hatékony nevelőnek folyamatos önvizsgálatot kell tartania, és kritikus szemmel kell elemeznie saját viselkedését, valamint a rá bízott diákokra gyakorolt hatását.” (Uo.) Fontos hozzátenni, hogy mekkora ereje van a „rejtett tanterv közvetítette tanulási tapasztalatnak” (uo.), a tanár szóbeli közléseinek és „metakommunikatív jelzéseinek” (uo.). Ami pedig ebből a perspektívából vizsgálva a legkérdésesebb, hogy a tanári minta és közlései a kitűzött iskolai célokat szolgálják-e vagy inkább ellene hatnak. „A multikulturális nevelés iskolai megjelenése sokféle formát ölthet.” (Uo.) Csak néhányat említve az alábbi területeket érintheti: a folyamat során alkalmazni kell az együttműködés minél sokoldalúbb formáit, be kell vonni a szülőket az iskolai életbe, a családot az iskolának el kell fogadnia, a szülői nevelést, a családi háttérrel partnerként kell kezelnie, tapintatos, elfogadó kommunikációt kell kialakítania. (Uo.)

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS TERÜLETEI

Az interkulturalitás alapját a kultúra képezi, mert ha nem lennének különböző kultúrák, nem beszélhetnénk szubjektív értelemben különböző emberek találkozásáról. A kultúra jelenti mindazt, amit az előző generációktól megtanultunk, amit tovább adtak az időskorúak a gyerekeknek, unokáknak. Brinkerhoff és White a kultúra nem materiális elemeihez sorolja a tevékenységeket, szokásokat, ünnepeket, hitet és a nyelvet, materiális elemei pedig az ember alkotta hétköznapi és művészi tárgyak, alkotások, épületek, ruhák és minden emberi találmány (RUDNÁK 2010).

A kultúrák egymás mellett élése feltételezi, hogy a különböző etnikai csoportok annak ellenére, hogy egy helyen élnek, különbözőnek vallják magukat, és nem akarnak hasonlítani egymásra, sőt még különbözőek is akarnak maradni. Akik a multikultura-

lizmust támogatják, azt az elvet erősítik, hogy a sokféleségben is van egység, vagyis az eltérő népek együttélése nem probléma, mert az ellentétek között képesek párhuzamot vonni. Az ideál, egymás elfogadása, az összhang megteremtése a sokszínű társadalmukban, miközben minden etnikai és kulturális csoportot egyenlőnek tartanak, egyik sem lehet kiemelkedőbb a másiknál, egymás kulturális aspektusait tiszteletben kell tartaniuk.

A fentiek arra az alapvető elvre is rámutatnak, hogy akiknek biztos háttérük és kultúrájuk van, azok elismerik mások egyenlő jogait, de akik nem érzik a kultúrájukat biztonságban, azoknak egy másik kultúra elfogadása és támogatása is problémát jelenthet (FEISCHMIDT 1997).

„Az interkulturális oktatás mai európai irányzatai közésk annak a hangsúlyozásában, hogy az interkulturalitás folyamatot jelent, amelynek az a célja, hogy kialakuljon és növekedjen a különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók között egymás kölcsönös megértése és elfogadása, és javuljon a többségitől eltérő kulturális háttérrel rendelkező kisebbségi és / vagy migráns tanulók iskolai teljesítménye” (Bukow 2002). „Az interkulturális oktatás továbbá a különböző társadalmi csoportok közötti kooperációt óhajtja elősegíteni, s az egyének szemléletmódját, referenciális kereteit a méltányosság és a konfliktusok tárgyalásos megoldási módját preferáló irányban fejleszteni (Koller 2002).” (Cs. CZACHESZ 2007: 4.)

A BANKS által felsorolt multikulturális oktatás dimenziói (BANKS–MCGEE–BANKS 2001):

1. a társadalmi integráció,
2. a tudáskonstrukciók,
3. az előítéletek csökkentése,
4. az esélyegyenlőség pedagógiája,
5. az iskola kultúrájával, szervezetével foglalkozó elképzelések.

A társadalmi integráció: „a pedagógus a tanítási folyamatban példákat, adatokat, információkat nyújt a különböző kultúrákról és csoportokról annak érdekében, hogy tudományterületének, illetve szaktárgyának mondanivalóját, különböző elméleteit, elveket és általánosításokat támasszon alá” (TORGYIK–KARLOVITZ 2006: 40). A tudáskonstrukciók: tudományosan előre felállított elmélet, nézőpont, melyek részletezik a tudásalkotás folyamatát, pl.: hogyan befolyásolja azt a nem, a nyelv, a csoportba tartozás. Az előítéletek csökkentése: minden tanulónak meg kell értenie és el kell fogadnia, hogy

mindenkinek ugyanolyan joga van saját kultúrájának birtoklására, használatára. Az esélyegyenlőség pedagógiája: a kisebbségben lévő, esetleg hátrányos helyzetű tanulók eredményességének javítása, módszerek és eszközök kifejlesztése, alkalmazása (LESZNYÁK–CZACHESZ 1998: 7–18). Az iskola kultúrájával, szervezésével foglalkozó elképzelések: az iskolai légkör kialakítása a multikulturális szemléletben (mikro-, makrokörnyezettel való kapcsolat, iskola szerkezete, dolgozói stb.).

Lesznyák és Czachesz oktatáspolitikai felfogása szerint a multikulturális nevelés az iskola szerkezetét tekintve „az iskola kultúrájának újragondolását, felépítését jelenti, beleértve az intézmény légkörét, fizikai környezetét, az iskolavezetést, a tanárok és az adminisztratív személyzet elvárásait, hiedelmeit, a címkézés menetét, a tanítás stílusát és stratégiáit éppúgy, mint a tesztelés, a vizsgáztatás módját, megfelelő tankönyvek kiválasztását, használatát az oktatási folyamatban” (TORGYIK–KARLOVITZ 2006: 41).

KOZMA Tamás (1995) megállapításai alapján az előítéleteket, diszkriminációt csak úgy előzhetjük meg, ha a „különböző kulturális, vallási, társadalmi csoportokhoz tartozó emberekről” kölcsönösen informálódunk, és megerősítjük a „kölcsönös felelősségtudatot” a tanítványokban. A gyerekek akkor válnak elfogadóvá, ha a pedagógus is elfogadó kivétel nélkül mindenkivel. Ahhoz, hogy a gyerekek elfogadóak legyenek, a pedagógusnak meg kell értetni velük, miért eltérőek a kultúrák perspektívái. Ilyen magatartással és példamutatással csökkenthetik a feszültséget.

A konfliktusok forrása legtöbbször információhiány, és amikor a diákok ilyen helyzetbe kerülnek, sokszor előfordul, hogy nem is tudják megoldani a problémájukat (akár egymással szemben sem).

Az iskolai élet általános részévé kell tenni a felelős magatartás formálását, megcélozva a többségi tanulók felelőség- és igazságérzetét (LESZNYÁK–CZACHESZ 1998).

AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA

Fontos lenne az interkulturális kompetencia fejlesztése, ez pedig legegyszerűbben úgy gyakorolható, ha különböző nemzetiségű emberekkel lépnek kapcsolatba és beszélgetnek az érintettek. Nyilvánvalóan ma már az internet is számos ismeretet nyújt más kultúrákról, de sokszor csak akkor nyújthatunk új információkat magunkról, ha össze tudjuk hason-

lítani magunkat valaki mással is. Minden, ami a kultúrából az ember személyiségén tükröződik, egy olyan élő réteg, amit legalaposabban csak interakciókból ismerhetünk meg.

Az interakció az interkulturális kompetencia segítségével jön létre, ami egy olyan, csak a gyakorlatban létező képesség, mely az egymáshoz való nyitott, pozitív viszonyulást és bizalmat jelenti egy idegen környezetben. A kultúrák közötti érintkezések és az interkulturális kompetencia folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással. Ezek pozitív és negatív hatással is lehetnek egymásra. Például, ha még nem alakult ki megfelelő szintű interkulturális kompetencia, akkor negatív élmények szülehetnek a kommunikáció során, mivel az utóbbi akadályoztatva van. Az interkulturális kompetenciának fontos összetevői a megértés, a megfelelő önértékelés, az alkalmazkodás és a nyitottság. Háromféle tényezője van annak, hogy egy személy mennyire képes hatékonyan alkalmazkodni egy új kulturális környezethez: a kognitív, a motivációs és a viselkedési tényezők. Ezek az ún. kulturális intelligencia (CQ) (Ang–Ng 2005; Hampden-Turner & Trompenaars, idézi BALOGH 2011: 18) tényezői, melyet Christopher Early említ meg 2002-ben *A kultúrák és szervezetek interakciójának újradefiniálása: előrelépés a kulturális intelligenciával* című cikkében. A kulturális intelligencia összetett és a személyiségen belüli készség, képesség, amely magába foglalja a szociális, az érzelmi és az általános kompetenciákat egyaránt, így ezek képesek pozitívan befolyásolni az eltérő kultúrák közötti párbeszéd kimenetelét és következményeit. (Early 2002, idézi ELENKOV–PIMENTEL 2008). A kulturális intelligencia és az érzelmi intelligencia kiegészítik egymást, szorosán összefonódnak, ezért szerepük nagyon fontos a kultúrák közötti párbeszédben. TRIANDIS (2000) szerint, a legnagyobb kihívás egy nemzetközi környezetben dolgozó embernek, hogy maximálisan megértse a másik fél szemszögét és álláspontját. Ehhez azonban nem elégséges csupán az empátia, hanem más készségtényezők is elengedhetetlenek. Az interkulturális kompetencia úgy definiálható, mint az egyén olyan képessége, melynek segítségével sikeresen tud reagálni az interkulturális kommunikáció által létrejött kihívásokra, a kommunikáció során fellépő stresszre, az esetlegesen felmerülő kulturális sokkból adódó konfliktusokra. A kompetencia kialakulásával az egyén képes leküzdeni a felállított sztereotípiákat.

Az interkulturális kompetencia kognitív ismereteinek megszerzése nem jelenti azt, hogy az egyén képes viselkedését, gondolkodását, érzéseit, benyomásait, reakcióit megváltoztatni annak érdekében, hogy képes legyen valamilyen társas kapcsolat pozitív irányú kialakítására, létesítésére egy interkulturális élethelyzetben.

Egy ember interkulturális kompetenciái arra szolgálnak, hogy megszabadítsák az érvelés megszokott módjától (UNESCO 2013, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 13), hogy így idegen kulturális környezetben is szociális kapcsolatokat létesítsen (Bartel-Radic 2009, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 9).

Interkulturálisan képesnek kell lenni arra, hogy előzetes igazolások alapján is, de a meggyőződést félreállítva, az ellentétes érveket elűzve viszonyuljunk másokhoz.

Fred Devin (2004) négy elv alapján összesíti az interkulturális kompetenciákat. Az első, hogy nyitottnak kell lenni a máságra (Porcher in Abdallah-Preteille et Porcher, 1999, p. 226, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 13), és ki kell alakítani az interkulturális tőkét. Második az önismeret, azaz az „identitás megkérdőjelezése másokkal kapcsolatban az interkulturális megközelítés szerves részét képezi” (Abdallah-Preteille, 2003, p. 10, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 13). Harmadik, az etnocentrizmus megszüntetése, azaz képesnek kell lennünk kapcsolataink elemzésére saját, illetve más emberek meggyőződései, attitűdjei és értelmezési keretei között (Byram, 1997, p. 12, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 13). Végül képesnek kell lennünk az interakcióra és az elemzésre. Máshogy megfogalmazva, ez „inkább a mások »megértésének«, mint »tudásának« kérdése”. Devin szerint ezen készségek folyamatos megújulására kell törekednünk egész életünk során (Devin 2004, idézve: *Gyűjtemény* 2018: 13).

A nyitottság kiváló befektetés arra, hogy interkulturális kompetenciákat szerezhessünk. Mindenki rendelkezik identitással és bizonyos szintű önismerettel, ezáltal képes másokkal kapcsolatban megkérdőjelezni azok identitásának eltérését önmagához képest. Vagyis megérti, hogy objektíve senki nem rendelkezik azonos identitással. Ez feltételezi az interkulturális környezetben való létének milyenségét. Az etnocentrizmus jelentése Pávát idézve: „saját csoportunk értékítéletét más közösségekre való erőltetése, kulturális gyakorlataik negatív megítélése azok eredetét, jelentését, funkcióit nem vizsgálva az adott közösség szemszögéből” (PÁVA 2015: 25). Ezt az előítéletet meg kell szüntetni. Az, hogy valamilyen tudás birtokában vagyunk, nem jelenti azt, hogy képesek vagyunk azt hasznosítani vagy megfelelően kezelni. Elemzésre és interakciókra van szükség, mert általuk a tudást megérthetjük, a megértés közelebb hozza annak lényegét, így az elfogadhatóvá, befogadhatóvá válik.

AZ IDEGEN ANYANYELVŰ GYEREK HELYZETE A KÉT TANÍTÁSI NYELVŰ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

„A befogadó társadalomnak meg kell adni a lehetőséget a bejövő csoportok integrációjára az anyatársadalomba, és biztosítani kell számukra a saját kultúrájuk megőrzését. A multikulturalizmus szemszögéből a különböző kultúrák együttélése fontos, és a bevándorló csoportokat ösztönözni kell az országban való maradásra.” (SCHÖPFLIN 2004, idézi HORVÁT 2016: 10.)

Ha integrációról beszélünk, a befogadó csoport jellemzőinek alapvető összetevői közé kell sorolni más nemzetek, kultúrák, nyelvek stb. elfogadását, a befogadó csoportnak meg kell értenie és el kell fogadnia, hogy a beilleszkedni kívánó csoport vagy egyén a mindennapokban szeretné megőrizni és gyakorolni a saját kultúráját, miközben kölcsönösen hajlandók a helyi kultúra elfogadására. Azért fontos jó légkört és kellemes hangulatot kelteni az országba költöző emberek számára, mert ezzel elejét lehet venni a negatív előítéletek kialakulásának, a kirekesztettség érzésének. Egy multikulturális társadalom mindenkinek segítséget jelent – akár integrálódni kíván, akár integrálnia kell valakit vagy valakiket.

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás célja és feladata a 4/2013. (I. 11.) EMMI rendelet 2.§ szerint:

„(1) A (...) tanulók magas szintű idegennyelv-tudását és az idegennyelv-tanulás képességének fejlesztését szolgálja. A célok, melyek megvalósítását szolgálják:

az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia egyidejű és kiegyensúlyozott fejlesztése, a nyelvtanulás és az idegen nyelven történő tanulás stratégiáinak elsajátítása, a célnyelvi műveltség intenzív fejlesztése, a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek fokozott kihasználása, a két tanítási nyelvű középiskolai oktatás befejezését követően a tanulók (...) a felsőfokú tanulmányaikat a magyar nyelv mellett a célnyelven is folytathassák, továbbá tanulmányaik befejezését követően a hivatásukat a célnyelven is magas szintű nyelvtudással műveljék.

(2) Az iskola (...) vállalja a célnyelvi műveltség, a kulturális tudatosság intenzív fejlesztését annak érdekében, hogy a tanulók megismerkedjenek a célnyelv országaival, értsék azok kultúráját és empátiával viszonyuljanak hozzá.

(3) (...) biztosítja, hogy a célnyelvű országok civilizációjának oktatása önálló tantárgy keretében kerüljön megszervezésre.

(4) A célnyelvi civilizáció oktatása során az iskola biztosítja azt is, hogy a tanulók elsajátítsák a célnyelvi országok földrajzával, gazdaságával, társadalmi viszonyaival, irodalmával, történelmével, kultúrájával kapcsolatos főbb ismereteket.”

A rendelet 7. § (1) szerint „az általános iskolai két tanítási nyelvű oktatásban a célnyelv és a célnyelven tanított tantárgyak tanítása egyidejűleg kezdődik”. Az idei évtől a rendelet hatályának lejártja miatt, az egyes két tanítási nyelvű általános iskolák maguk választhatják meg, mikortól kezdik ténylegesen az idegen nyelv oktatását. Ez indulhat első vagy második osztályban, de van, ahol csak a 3. osztályban indítják meg. Ennek példájára a Magyar–Kínai Iskolában napjainkra az első és második osztályban eltűnt a magyar mint idegen nyelv tanítása, mert úgy vélik, elegendő kihívást jelent az iskolakezdés szabályainak és rendszerének megismerése, valamint az írni olvasni tanulás-tanítás alapjaiban hozzájárul a magyar nyelv tanulásához, és ezt az alsós osztályfőnök is el tudja végezni. A kutatásomhoz kapcsolódó másik Bajza utcai iskolában a magyar mint idegen nyelvből heti 3 óra van második osztálytól.

„Ha 6-8 évesen előzetes otthoni tanulmányok nélkül jelentkezik magyarországi iskolába, jobb helyzetben van, hiszen az alsó tagozaton még könnyebben behozhatók a nyelvi hátrányok, több idő jut korrepetálásra és az első iskolaévben sehol nem osztályoznak.” (FEISCHMIDT–NYÍRI 2006: 135.)

A pedagógusok szerint azok az idegen anyanyelvű gyerekek, akik már az első osztályt megkezdik Magyarországon, sokkal könnyebb nyelvtanulási folyamaton mennek át. Az elsős korú gyerekek egyszerűbb nyelvtanulása a magyar ábécé tanulásával, írásával egy ütemben való haladása miatt kedvezőbb. A tantárgyak tanulásában mindenki kezdő szinten van, így nincsenek akkora különbségek, mintha a 3. osztályba érkeznek meg hirtelen egy magyar nyelvet nem ismerő gyermek. Fontos kiemelni, hogy a játszva tanulás nemcsak a magyar gyerekek, hanem az ide érkezett idegen anyanyelvű gyerekek számára is kiemelkedő alkotórésze a tanulás-tanításnak.

Ahogy több európai országban, Magyarországon is elsősorban az angol és másodsorban a német idegen nyelv tanítása-tanítása a jellemző a közoktatásban. Hazánkban egy nem szokványos két tanítási nyelvű iskola is működik, ami azért tekinthető különlegesnek, mert az iskolában a célnyelvet anyanyelven beszélő tanulók az összlétszámnak körülbelül az ötödét teszik ki. A Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnáziumban 2004 szeptemberében indult meg az alapfokú oktatás magyar és

kínai nyelven egyaránt, mely Európában egyedülállónak számít. Nincs még egy olyan iskola, ami két állam – a Kínai Népköztársaság és Magyarország szakminisztériumai – összefogásával alakult volna meg és lenne fenntartva. Gimnáziumként 2016. szeptember 1-je óta működik. Az Index 2020-as év eleji adatai alapján a budapesti XV. kerületi iskolába körülbelül 500 tanuló jár, ennek nagyjából ötöde kínai és más anyanyelvű, négyötöde magyar anyanyelvű, az 55 fős tantestületben 17 kínai anyanyelvű tanár dolgozik, 13 vendégtanárt a Kínai Népköztársaság delegál a kínai mint idegen nyelv és a kínai művészet tanítására. Az itt tanító állandó kínai tanárok többsége több mint 10 éve él Magyarországon.

Az iskola oktatáspolitikai célja, hogy a magyar közoktatásban integráltan biztosítsa a magyar és a kínai tanulók közös nevelését-oktatását a multikulturalizmus és pedagógiai pluralizmus értékei mentén; továbbá a magyar mint idegen nyelv tanítását a befogadó Magyarország értékeinek megismertetése, elfogadtatása érdekében és a sikeres gazdasági-társadalmi integrációért; valamint más országokból származó tanulók multikulturális oktatását, anyanyelvük és kultúrájuk elfogadása mellett. Az iskola legfontosabb feladatának tekinti, hogy diákjai tanulmányaik során olyan ismeretekre tegyenek szert, hogy – szociális helyzetükre, világnézetükre, családi hátterükre való tekintet nélkül – az iskolában szerzett ismeretekre és készségekre építve, tanulmányaikat folytatva, képesek legyenek művelt, kulturált emberként, szakemberként érvényesülni a felnőtt életben. A pedagógiai nevelő-oktató munka egyik prioritása a tanulás-tanítás eredményessége:

„Iskolánkban a kétnyelvű oktatás, illetve a tanulói kétnyelvűség kialakulása nevelési problémák forrása lehet. Az előző tanévek tapasztalata szerint a legfontosabb okok a következők: a migrációs trauma, a szülőktől fakadó teljesítménykényszer, iskolai túlterhelés, a kétnyelvűség kiépülése miatt jelentkező nyelvi frusztráció, identitás-zavar.”²

A nevelőtestület egyszerű, de sajátos módszereket alkalmaz a tanítás során. Kiemelik, hogy a frontális munka eredménytelen egy hiányos nyelvi tudással bíró csoportban. Törekednek a házi feladatot olyan szinten előkészíteni, hogy azt a gyerekek képesek legyen a napköziben legideálisabb esetben teljesen önállóan megcsinálni. Ez azért is fontos, mert ha mégis marad otthonra házi feladat, akkor ott már biztos nincs senki, aki tudna benne segíteni.

² https://magyar-kinai.hu/iskolai_dokumentumok/MA_KI_pp_2020.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 25.)

Az alkalmazott módszereknek a tanulók életkori, nyelvi fejlettségének megfelelőnek és érthetőnek kell lennie.

A módszerek közé sorolhatjuk az alábbi elveket:

- „elbeszéléskor a különböző kultúrából származó anyagokat váltogatunk,
- vitát, versenyt soha nem szervezünk etnikai csoportok között,
- információ-forrásként minden lehetséges eszközt a rendelkezésükre bocsátunk,
- maximálisan előtérbe kell helyezni a gyakorlatot, a tevékenységet,
- kezdő magyar nyelvtanulóknál az írásbeli értékelést mellőzzük,
- új tanuló, nyelvíleg még bizonytalan gyermeknél az osztályteremben lassabb, tagoltabb beszédtempót alkalmazunk,
- idegen anyanyelvű tanulóknak dolgozatírásra és feleltetésre több időt szánunk annál, mintha a tanuló anyanyelvén dolgozna,
- idegen anyanyelvű tanulóknak engedélyezzük a szótárhasználatot vagy megadunk kulcsmeghatározásokat, szómagyarázatokat, levesszük a tanuló válláról a nyelvi előrehaladás és a tantárgyi teljesítés kettős nyomását”.³

A felsorolt szempontok támogatják az interkulturális kompetencia fejlesztését.

„Problémát okoz a közösséggé szerveződés, a közösségi értékek, kapcsolatok kialakítása, megtartása. A gyermekek egy része magára hagyott, mivel a szülők a megélhetés biztosításával vannak elfoglalva, sok családot az üzlet teljesen lefoglal. Nehezen birkóznak meg a gyermekek a magyar és a kínai vagy más kulturális hatás különbözőségeivel, ellentmondásaival. Mindezekből fakad az a pedagógiai következmény, amely az egyéni bánásmódot egészen az individualizációig igényli”⁴ – írja az iskola a pedagógiai programjában.

Érdekes megfigyelés, hogy 15 évvel ezelőtt néhány magyar gyerek volt az iskolában, a többség pedig kínai volt. Mára már megfordult ez az arány, és pár kínai gyerek tagja egy többségben magyar nyelvű gyerekekből álló osztálynak, akárcsak egy bármilyen másik iskolában. Ez azért alakult így, mert egyrészt a kerületben élők a közelsége miatt ezt az iskolát választják, másrészt értelmiségiek és hivatalnoki posztot elfoglaló magyar szülők azért íratják ebbe az iskolába a gyerekeiket, hogy a későbbi globális gazdasági-kereskedelmi boldoguláshoz alapot szolgáltassanak számukra. Ágoston László kutatásai

³ Uo.

⁴ Uo.

teljes mértékben alátámasztják, hogy az iskolával kapcsolatos elvárásokat alapvetően a gazdasági, kulturális és személyes okok határozzák meg. A magyar szülők vélekedései szerint jól jöhet, ha a felnövekvő generáció interkulturális kompetenciára tesz szert már az általános iskolában, így majd könnyen képes kapcsolatot létesíteni az egyre növekvő kínai kisebbséggel, és a gazdaságával, ami a világot behálózza. (ÁGOSTON 2009: 48–49.)

AZ IDEGEN ANYANYELVŰ GYEREK HELYZETE A HAGYOMÁNYOS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN ÉS A PEDAGÓGUS SZEREPE AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS FOLYAMATÁBAN

„A migráns gyerekek integrációjának intézményes stratégiai hiányában rendkívül sok múlik egyrészt az iskola informális beállítódottságán, másrészt a pedagógus személyén. A külföldiekkel szemben elutasító iskolában is taníthat a migráns gyermekeket az osztályába sikeresen integráló pedagógus, és a velük szemben jóindulatú iskolákban is kialakulhatnak kirekesztő osztályok.” (FEISCHMIDT–NYÍRI 2006: 154.)

Az idegen anyanyelvű gyerek helyzete egy magyar általános iskolában egyáltalán nem olyan hétköznapi akadály, amit az adott életszakaszban úgymond kihívásként állít elé a sors. Egy ismeretlen környezetbe érkeznek, ahol minden ismeretlen számára, nem ért semmit, és őt sem érti meg senki. Ez jelentős befolyással van a lelkiállapotra és a személyiség kibontakozásának fokozatosságára, ami leginkább időben mérhető. A szakirodalom meghatározása alapján a hasonló élethelyzetbe került ember kihívásra való reakcióját kulturális sokknak nevezzük, mely alkalmazkodási és megismerési folyamatot jelent, különböző időszakaszokon keresztül. A kulturális sokk fogalmán olyan feszültséget vagy szorongást kell érteni, amit a társas interakcióban megszokott jelek és jelzések hiánya vagy nem megértése okoz. A kultúrsooknak három fő kiváltó oka van Hidasi Judit meghatározása alapján, mégpedig a megszokott kapaszkodók elvesztése, a személyközi és társas kommunikáció diszfunkcionalitása, valamint az ún. identitáskrízis, az identitás kulturális kontextusának megváltozásával ugyanis az identitás is változik (HIDAS 2004). Chaney és Martin a kulturális sokk forrásait, aspektusait hat kategóriába sorolja: idetartozik a kulturális stressz (fizikai és mentális fajtája az átállás miatt, illetve

a lakhatási, közlekedési, vagy éppen kommunikációs problémák), a magány és izoláció érzése, a társadalmi osztálykülönbségek, a családi és párkapcsolati problémák, a társadalmi és az egyéni önkép disszonanciája.

Marx (2001) a „kulturális sokk háromszögén” keresztül bemutatja, milyen szinteken érhet bennünket ez a hatás, és ezek a hatások milyen következményekkel járnak. A háromszög csúcsein a kognitív, affektív, konatív szintek vannak. Kognitív szinten a sztereotipizálás és a tolerancia, affektív szinten a hangulatváltozások, konatív szinten az identitás, társas készségek és cselekedetek kerülnek a hatások alá. A kultúrsokk mértékét meghatározza a személyiség, az időtartam, amit az idegen környezetben eltölt, valamint az egyén és a környezet kultúrája közti különbség mértéke. (BOGÁROMI–MALOTA 2017.)

A kulturális sokk kialakulásának különböző fázisait lehet megkülönböztetni, attól függően, hogy ezek intenzitása milyen mértékű:

- kulturális távolság faktor, vagyis a saját és a befogadó kultúra eltéréseinek mértéke;
- biológiai és fizikai vagy fiziológiai tényezők, mint az általános egészségi állapot, életmódváltozás hatása;
- tapasztalati tényezők és előzetes ismeretek, például: nyelvtudás, a rendelkezésre álló előzetes információk mennyisége és minősége az új kulturális környezetről;
- személyes jellemzők és készségtényezők megléte és alkalmazása (kommunikációs készségek, empátia és tolerancia, bizonytalanságkerülés, valamint bizonytalanság csökkentésére való kezdeményezőkézség, érzelmi és értelmi intelligencia, humorérzék, rugalmasság, alkalmazkodókészség, önbizalom) (REKETTYE–TÓTH–MALOTA 2016 alapján).

Ahogy FEISCHMIDT és NYÍRI fentebb hivatkozott idézetében (2006: 154) írja, a pedagógus szerepe a legfontosabb a szóban forgó életszakaszban. A pedagógusnak olyan szintű önismerettel kell rendelkeznie, hogy felismerje esetlegesen felállított előítéleteit, sztereotípiáit. Ehhez tudnia kell alkalmazni magán a kritikus elemzést. Fel kell ismernie a diszkrimináció és címkézés jeleit és különböző formákban való megjelenését. Fontos, hogy rendszeresen tájékozódjon az európai társadalmi folyamatok változásairól, melyek befolyásolhatják a társadalom hétköznapjait és viszonyulását. Ezek realiztikus, életszerű átadásához rendelkeznie kell azokkal a kompetenciákkal, amelyekkel képes átadni tanítványai számára bizonyos meglátásokat és elméleteket, attitűdöket.

„A tanuló személyisége akkor formálható igazán, ha a tanító rendelkezik a multikulturális neveléshez kapcsolódó összefüggések megértésével. Vagyis tisztában van a szociális és emberjogi / állampolgári ismeretekkel, érti és magyarázni tudja a társadalmi esélyegyenlőség fogalmát, elkötelezett az elfogadás, tolerancia, interkulturális kommunikáció mellett és tiszteletben tartja a demokrácia értékeit.” (PÁVA 2015: 58.)

„A tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei teszik lehetővé a pedagógus számára azt, hogy irányítsa és ellenőrzése alatt tartsa az egyes tanulókkal, illetve az osztállyal fennálló kapcsolatrendszerét. Az indirekt tanári magatartás elsajátítása lehetővé teszi a szabad, a tanulók önállóságára lehetőséget adó demokratikus légkör kialakítását. A kommunikációs készségek (szemmozgás, arckifejezés, gesztusok, testtartás, csend stb. jelentésének felismerése és tudatos alkalmazása) módot adnak metakommunikatív közlésekre. A tanulói közlésre történő megfelelő reagálás pedig lehetővé teszi a tanulási folyamat szabályozását.” (FALUS 2003: 63.) Mind a két tanítási nyelvű, mind a hagyományos általános iskolában azonosak a pedagógusok feladatai és nehézségei.

A pedagógusnak fel kell készülnie az idegen nyelvű gyermek fogadására, a megismerkedés folyamatára és lebonyolítására. Előny, ha először négy szemközt is meg tud ismerkedni a gyermekkel. A találkozás során a pedagógus képekben mesélhetne az iskola közösségi tereiről és az osztály életéről röviden. A másik oldalról a befogadó közösséget fel kell készíteni ennek a gyermeknek a fogadására, mesélni róla pár szót, ha sikerült előzetesen találkozni vele. Nehézséget okozhat ezen előkészületek során, ha a tanító nem értesül előre a gyerek érkezéséről, vagy nem tud elég időt szakítani a tananyag előkészítésére az új gyermek számára. A megfelelő differenciálást csak úgy lehet megtervezni, ha korábban sikerült felmérni az idegen nyelvű gyerek nyitottságát, kommunikációra való törekvéseit a számára idegen környezetben. Előnyt szerez a pedagógus abból, hogy a differenciálás új aspektusát kell kidolgoznia, így bővítve ki a pedagógiai sokoldalúságát.

A felkészülés, felkészítés, differenciálás folyamatát a tanító vagy tanár a szükséges pedagóguskompetenciák gyakorlatban való alkalmazásával teszi, és ezek gyakorlatba való átültetésével fejleszti a tanulók kompetenciáit. Ezen kulcskompetenciák fejlesztését a pedagógus hiányos interkulturális kompetenciája nehezítheti.

Továbbá mind a befogadó közösség és az integrálni kívánt gyerek környezetében létező pozitív vagy negatív hatások befolyásolják az integrációs folyamat hosszát és sikerességét. Itt az iskolai légkörre, a személyek nyitottságára és a kultúrsokk hatásaira kell gondolni. Előny, hogy ideális esetben a tanító és a tanulók interkulturális és egyéb kulcskompetenciái is folyamatosan fejlődnek.

A pedagógus feladata példát mutatni és pozitív attitűdjével irányt mutatni az egymáshoz való viszonyulás módjában. A pedagógus mint a elfogadásban, az egyenlőség és előítéletmentesség kezelésében, illetve ellenőrzi, irányítja és szabályozza a gyerekek egymás iránti megnyilvánulásait. Nehézséget jelenthet számára, hogy folyamatosan elemezze saját magát, viszonyulását, cselekedeteit, viselkedését, hogy azok valóban pozitív mintaként jelenjenek meg. Ehhez képesnek kell lennie kritikusan elemezni személyiségjegyeit és attitűdjét. További nehézséget jelent, hogy minden egyes gyerek – akár magyar, akár idegen anyanyelvű – individuális megoldást és bánásmódot igényel. Tehát az adott gyerekre kidolgozott, differenciált feladatok például nem biztos, hogy pontosan abban a formában, azzal a tartalommal alkalmazhatóak lesznek egy másik idegen anyanyelvű gyerekre a későbbiekben. A pedagógus, aki képes mindezekre rendszeresen figyelmet fordítani, elérheti, hogy az integrálódás és az integrálás is előnyösebb és könnyebb úton valósuljon meg. A tanító attitűdjén keresztül érkező üzenetek a közvetlen és közvetett kommunikációs csatornákon közlekedve fejlesztik a kommunikációs kompetenciát.

A pedagógus feladata az eddig felsorolt feladatok alapján és azok közreműködésével nemcsak egy elméleti tudást megtanítani, hanem megérteni és megértetni, hitelesen átadni a kultúrák és személyek közötti összefüggéseket és a különbségek hangsúlyozása helyett a hasonlóságokat keresni. Mindezt megnehezítik a kulturális különbségekből adódható félreértések és az egymásról kapott hiányos információk.

Az összes feladat teljesítésével, a nehézségek árán olyan előny kovácsolódik, mellyel képes lesz mind a pedagógus, mind a tanítványai a multikulturális iskolában és később a multikulturális társadalomban való boldogulásra.

KITEKINTÉS

Fontos lenne vizsgálni: a két tanítási nyelvű vagy nemzetiségi iskolák mennyire valósítják meg ténylegesen az interkulturális oktatás módszereit a nevelés és tanítás-tanulás során. Érdemes lenne széles körben felmérni az intézményekben tanuló idegen anyanyelvű gyerekek számát is Magyarországon. Ezt követően szükséges lenne egy olyan felsőoktatási szakmai fórumot létrehozni, amely az idegen nyelvtanulási tapasztalatokkal alacsony szinten rendelkező, kezdő vagy már évek óta a szakmában dolgozó pedagógusoknak biztosít párbeszédet az idegen anyanyelvű gyerekek integrálásáról és a módszerek kialakításáról. Az első lépés ebben az iskola feladata is lehetne, mivel a felsőoktatásban még nincs szakág, sem képzés interkulturális nevelés témában. A két tanítási nyelvű iskoláknak lehetne egy saját pedagógusokat felkészítő programjuk, ami néhány órás és ingyenes. Vagy iskolai szervezatként létrehozhatnának egy munkacsoportot, amelynek a feladata egy integrációs terv, módszer, tudástár kialakítása és a pedagógiai programba való beépítése lenne, hogy a pedagógust felkészítse a különleges differenciálásra. Lehetőség szerint a tanító ismerje meg a gyermeket, mielőtt az osztálynak bemutatja, akár látogasson el a családhoz. Így a pedagógus megismeri az otthoni viszonyokat a családtagok között. Ez viszont csak akkor lehetséges, ha van közös nyelv a szülők és a pedagógus között. Nyilván, ha ez adott, akkor minden téren könnyebb dolguk van a gyermek fejlődésének támogatásában a felnőtteknek. Úgy gondolom, ha a pedagógus megismerkedhet a gyermekkel, családjával, kultúrájával, akkor képes felkészíteni a befogadó közösséget a fogadására. Ez akkor a leghasznosabb, ha a gyermek egyáltalán nem beszél a nyelvet, és így a tanító válik a közvetett közvetítővé vele kapcsolatban. A következő lépcsőfok a felkészítésben a külföldi gyermek tanulmányaira vonatkozik, ebben segítené a pedagógust a munkacsoport által kidolgozott tudástár.

IRODALOM

- ÁGOSTON LÁSZLÓ (2009): Kínai lecke. *A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola mint lehetőség*. DEMOS, Budapest. http://publikon.hu/application/essay/460_1.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- ANG, SOON – NG, KOK-YEE – CHAN, KIM-YIN (2011): *Cultural and Network Intelligences in: Spirit & System Leadership Development for a Third Generation*. 2005. SAF 46-52, Singapore.
- BALOGH ÁGNES (2011): *Kulturális intelligencia – a 21. század kulcskompetenciája?* Veszprém. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2011/Balogh_Agnes_theses_hu.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- BANKS, JAMES (1999): *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn and Bacon, London.
- BANKS, JAMES ALBERT (2010): Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In: *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Seventh edition. Szerk. James Albert Banks – Cherry A. McGee Banks. Wiley, Hoboken (NJ). 233–258.
- BANKS, JAMES ALBERT – McGEE-BANKS, CHERRY A. (2001, szerk.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.
- BOGÁROMI ESZTER – MALOTA ERZSÉBET (2017): Kulturális sokk és fogyasztói akkulturáció – kétirányú, interdiszciplináris megközelítésben. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review* XLVIII/4. 6–7. <https://core.ac.uk/download/pdf/194745778.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- BORECZKY ÁGNES (2014): Multikulturalizmus – multikulturális pedagógia. In: *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban*. Szerk. Gordon Győri János. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 21–35. http://www.eltereader.hu/media/2014/09/gyori-II-beliv_reader.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 29.)
- CZACHESZ ERZSÉBET (1997): Multikulturális nevelés (szócikk). In: *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Főszerk. Báthory Zoltán – Falusi Iván. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (1999, szerk.): *Multi(-)kulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító- és tanárszakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra* 17/8–10. 3–11. <http://docplayer.hu/468714-Tanulmany-szemle-cs-czachesz-erzsebet-a-multikulturalis-nevelestol-az-interkulturalis-pedagogiaig-3.html> (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- ELENKOV, DETELIN S. – PIMENTEL, JOANA R. C. (2008): *Handbook on cultural intelligence: Theory, measurement and Applications*. M. E. Sharpe, Armonk (NY).

- Európa Tanács* (2008): Az Európa Tanács chartája a demokratikus állampolgárságra nevelésről és emberi jogi nevelésről – CM/Rec(2010)7. számú ajánlás és magyarázó feljegyzés. p. 9,17-18. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680496563> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 20.)
- FALUS IVÁN (2003): *Didaktika. – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/adatok.html (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- FEISCHMIDT MARGIT (1997, szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris Kiadó, Budapest.
- FEISCHMIDT MARGIT – NYÍRI PÁL (2006, szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- GAY, GENEVA (2000): *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York.
- GORSKI, PAUL (2006): What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Courses. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 309–318. <https://www.researchgate.net/publication/228381529> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 20.)
- GRANT, CARL – PORTERA, AGOSTINO (2011): *Intercultural and Multicultural Education*. Routledge, London – New York.
- Gyűjtemény (2018): *Gyűjtemény. – Innovatív gyakorlatok az interkulturális oktatásban*. Szerk. Csereklye Erzsébet, Vidra Zsuzsanna, Susannah Kelly, Komjáthy Zsuzsanna, Juan Marcos, Bruno Michon, Martina Moeller, Jerome Mbiatong, Frederique Montandon, Hakima Mounir. Cathal de Paor. MICEP projekt. Budapest. <https://en.calameo.com/read/0051480944d28e7046235> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 24.)
- HIDAS JUDIT (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- HORVÁT LEONTINA (2016): *Multikulturális nevelés létjogosultsága és szükségessége Óbecsén*. Szakdolgozat. Újvidéki Egyetem, Szabadka. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FCVhGvtGW_QJ:https://vmtdk.edu.rs/fex.file:horvat_leontina_dol/HORVAT_LEONTINA_DOL.pdf+%cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=ro (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 24.)
- K. NAGY EMESE (2004): Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés. *Zempléni Múzsza* 4/2. http://epa.oszk.hu/02900/02940/00014/pdf/EPA02940_zmimuzsa_2004_2_029-037.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)
- KENNETH, CUSHNER (1998, szerk.): *International Perspectives on Intercultural Education*. Routledge, London.
- KORPICS MÁRTA (2011): *Az interkulturális kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/interkult_komm/5_az_interkulturlis_kommunikatv_kompetencia_fejlesztse.html (Utolsó megtekintés: 2021. április 27.)

- KOZMA TAMÁS (1995): Etnocentrizmus. In: *Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában*. Szerk. Vastagh Zoltán. JPTE, Pécs.
- LESZNYÁK MÁRTA – CZACHESZ ERZSÉBET (1998): Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók. In: Czachesz Erzsébet: *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 7–18.
- MCDONOUGH, JOHN T. (2008): The course of „culture” in multiculturalism. *Educational Theory* 58/3. 321–342.
- NÉMETH ANDREA (2014): *Mit jelent számunkra az interkulturalitás?* http://www.artemisszo.blog.hu/2014/06/17/mit_jelent_számunkra_az_interkulturalitas (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 20.)
- PÁVA RITA (2015): *Interkulturális, multikulturális oktatás alapjai*. ELTE, Budapest.
- REKETTYE GÁBOR – TÓTH TAMÁS – MALOTA ERZSÉBET (2016): *Nemzetközi marketing*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- RUDNÁK ILDIKÓ (2010): *A multikulturális környezet kihívása a magyarországi nagyvállalatok vezetői körében*. Doktori (PhD) értekezés. Szent István Egyetem Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Doktori Iskola, Gödöllő. https://archive2020.szie.hu/file/tti/archivum/Rudnak_Ildiko_ertekezes.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 25.)
- SCHÖPFLIN GYÖRGY (2004): *Az identitás dilemmái*. Attraktor Kft., Máriabesnyő–Gödöllő.
- SOLYOSI KATALIN (2004): Fejlődés és szocializáció. In: *Pszichológia pedagógusoknak*. Szerk. N. Kollár Katalin, Szabó Éva. Osiris Kiadó, Budapest.
- THOMPSON, MICHAEL (1990): *Cultural Theory*. Routledge, London.
- TORGYIK JUDIT (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 54/4–5. 6–7.
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00081/2004-04-ta-Torgyik-Multikulturalis.html> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 24.)
- TORGYIK JUDIT – KARLOVITZ JÁNOS TIBOR (2006, szerk.): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- TRIANDIS, H. C. (2000): Culture and conflict. *International Journal of Psychology* 35/2. 145–152.
- UNESCO (2013): Intercultural Competences – Conceptual and Operational Framework p. 7–14.
<https://www.gvsu.edu/cms4/asset/7D7DCFF8-C4AD-66A3-344C7E690C4BFD9/unesco-intercultural-competences-doc.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. szeptember 20.)
- VATICAN (2013): *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools Living in Harmony for a Civilization of Love*. Vatican City.
www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_en.html (Utolsó megtekintés: 2021. november 18.)

CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA

*Stelly Gizella módszertani
kézikönyvének elemző bemutatása*



(Forrás: saját gyűjtés, Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest)

STELLY GIZELLA ÉLETÚTJA ÉS MUNKÁSSÁGA

Stelly Gizella 1878-ban született Máramaros szigeten, elhunyt 1944-ben Budapesten. Édesapja Stelly Géza és négy testvére is pedagógusok voltak. Gizella Budapesten járt iskolába, óvónői oklevelét 1896-ban szerezte a VII. kerület Szegényház téri (ma Rózsák tere) Óvóképző intézetben, majd 1897-től 1899-ig a Rákosfalvai egyesületi óvodában dolgozott óvónőként, 1899-től az óvoda vezetőjének választotta a főváros vezetése. (BOZZAY 1931.)

1910-ben (1910–1919) előléptették látogató felügyelővé, ezt 1910-ben a *Kisdednevelés*-ben is megjelentették. Bardócz Pál (1864–1931) a székesfővárosi kisededóvó-intézetek felügyeletéről szóló cikkében a főváros hatóságának intézkedését a kiküldött óvónők nevével és a kiadott „Utasítás” szó szerint való közlésével így adja hírül: „a VII. és VIII. kerületi óvodák látogatásával Stelly Gizellát bízva meg.” (BARDÓCZ 1910.)

Az 1911-ben megnyíló VIII. ker. Mária Terézia téri (később Horváth Mihály tér) mintaóvoda első vezetője lett (ma Fővárosi Gyakorló Óvoda 1919-ig) (SZÉCSI 2003). 1912-ben itt nyílt meg a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium (KÓCZIÁN 1988), melynek Gizella testvérei, Lajos és Géza is vezetői voltak. Az intézmény vállalta az óvónők állandó továbbképzésének megszervezését, melyet 1913-ban indítottak és a '30-as évek végéig folyamatosan működött, gondosan megtervezett program alapján. Gizella vállalta ennek szervezését és vezetését, többek között előadásokat és gyakorlati foglalkozásokat tartott, a mesék, beszélgetések óvodai alkalmazási lehetőségeiről, valamint bemutató foglalkozásokat, kézműves tevékenységeket (papír, cirok, háncs) is. (*Lakatos-gyűjt.*)

Számos egyesületben és társaságban töltött be vezető szerepet, ahol amellet, hogy megosztotta tapasztalatait, ő is elismerésekben részesült.

Tudását hazai és külföldi tanulmányutakon, konferenciákon gazdagította, az ott szerzett tapasztalatait hazai előadásokon vagy pedagógiai folyóiratokban osztotta meg az érdeklődőkkel. Pedagógiai munkásságából kiderül, hogy a maga korában kereste az újdonságokat, haladó gondolkodása tükröződik műveiben is. Saját „találmánya” is volt, a Fröbel lerakótabláknak új szemléltetési módját találta ki (*Kisdednevelés* 1943).

1913-ban Németországban, 1930-ban a nürnbergi és müncheni nemzetközi gyűlésen a gyermekvédelmi intézményeket tanulmányozta. Szerzett tapasztalatait a hazai nevelésbe is beépítette. Tagja volt a MANSZ (Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége) Kisededóvó Bizottságának (BOZZAY 1931). A Budapesti Óvókörben szintén aktívan tevékenykedett. Az 1936. évi közgyűlésükön indítványozták, és felterjesztésre előkészítették, hogy a Stelly Gizella által kidolgozott „Évi foglalkozási és játéktervezet”-et kötelező használatra minden óvodára vonatkoztatva vezessék be (*Lakatos-gyűjt.* 1936).

1944. október 24-én hunyt el Budapesten.

Stelly Gizella olyan pedagógus volt, aki jó példával járt pedagógustársai előtt. Hivatásszeretete, szakmai tudása hatással volt a korszak kisededóvónőire, és neveléssel, oktatással foglalkozó más szakemberekre is. Szakmai munkáját a hazai, vezető pedagógusok is elismerték.

Hosszú pedagógiai munkássága alatt számtalan kitüntetést kapott és elismerésben részesült. Munkássága kiterjedt az egyesületi életre is. Rendes tagja volt a Kisdedóvók Országos Egyesületének (KOE) 1896 óta, később örökös, tiszteletbeli alelnöke, valamint a Budapesti Óvókör elnöke (*Kisdednevelés* 1943). A *Kisdednevelés* című szaklapnak 1913–1917 között és a '30-as években társszerkesztője volt. A szerkesztőség a mintaóvodában működött. A Magyar Gyermektanulmányi Társaságban is képviseltette magát, úttörője volt annak, hogy a gyermektanulmányok eredményeit figyelembe véve tervezék a kisdedóvodai nevelést és foglalkozásokat. Ennek terjesztése érdekében (módszertani) kézikönyveket írt. Nemcsak az óvónők tudásának gyarapítása volt ezzel a célja, hanem a családok nevelése is. Az édesanyák számára is használható kézikönyvek segítettek a gyermekek otthoni nevelését. Munkásságát vidékre is kiterjesztette, Székesfehérváron, Sátoraljaújhelyen és Debrecenben tartott továbbképző tanfolyamokat. Ezért a munkájáért kultuszminiszteri köszönetben részesült.

Stelly Gizella számos elismert, vezető pedagógussal kapcsolatban volt. A reformpedagógia nagy alakjával, Maria Montessorival is találkozott, aki a '30-as években többször is járt Magyarországon. 1936 májusában a Nemzeti Gyermekehét alkalmából látogatott Budapestre. A kultuszminiszter, valamint több neves pedagógus, tanfelügyelő jelenlétében tartott előadást a fegyelem és a szabadság kérdéséről a nevelésben. Látogatásának elsődleges célja az volt, hogy levizsgáztassa azokat a növendékeket, akik a Montessori Továbbképzésen részt vettek. Ezt a képzést a székesfehérvári Népművelési Bizottság támogatta, a tanfolyamot az első hazai Montessori-óvoda vezetője és munkatársai tartották. A résztvevők írásban és szóban is számot adtak tudásukról, valamint gyakorlatban is bemutatták az eszközökkel való foglalkozást. „Szombaton délben a kormányzóné Ő Főméltósága külön kihallgatáson fogadta.” (*Lakatos-gyűjt.* 1936.) Budapesti tartózkodásakor meglátogatta a VIII. kerület, Mária Terézia téri Pedagógiai Szeminárium gyakorló kisdedóvodáját. A gyermekek magyar ruhába öltözve köszöntöttek, majd búzavirágból és pipacsból kötött csokrot adtak át neki. Kérésére korcsoportonként dalos játékokat mutattak be, majd egy munkaszerű foglalkozást nézett meg, ahol cirokból virágzó fát készítettek a nagyobb gyermekekkel. A világhírű pedagógus nagy érdeklődéssel és tetszéssel hallgatta a gyermekek énekét, tevékenységeit. „Megtekintette a gyermekmunkák gyűjteményét is... tetszését fejezte ki a csillagragasztás és cirokmunkák felett.” (*Lakatos-gyűjt.* 1936.) Papp Mária akkori óvodavezető saját tervezésű mintáját adta a vendégnek, Stelly Gizella felügyelő főóvónő az „Évi foglalkoztatási és játéktervezet” című

könyvét ajándékozta Maria Montessorinak és a magyar óvónők nevében megköszönte a kitűnő látogatást. „Megtekintette még a Pedagógiai Szemináriumban lévő szép és gazdag „Pedagógiai Könyvtár” és „Lélektani laboratóriumot”. Montessori Mária, mint ahogy megjegyezte, egy élvezetes délután emlékével távozott az óvodából. (*Lakatos-gyűjt.* 1936.)

A szegény sorsú gyermekek felkarolásában és megsegítésében is elől járt. Karitatív tevékenysége során nemcsak a gyerekeket, hanem az óvónőket is támogatta. Jótékonyági előadásokat tartott, a *Kisdednevelés* folyóirat szerkesztéséért járó jövedelmét is jótékony célokra ajánlotta fel.

Munkássága és életútja arról tanúskodik, hogy elkötelezett híve volt a kisgyermeknevelésnek, minden idejét és energiáját ennek szentelte. Mindent megtett annak érdekében, hogy a gyermekek személyiségét feltárja, megismerje, és őket annak megfelelően nevelje. Sokat tett az óvónők megfelelő és korszerű tudásának gyarapítása érdekében is. Publikációi és könyvei is erről tanúskodnak. Meséket írt, és szakmai, módszertani kézikönyvekben osztotta meg tapasztalatait. A korabeli napilapok könyvajánlójában is megjelentek könyvei. A *Beszélgetések* című műve, valamint a *Mit játszunk gyerekek?* a mai kor pedagógusainak is élvezetes alkotások, amelyek a korabeli emberek, gyermekek életét is bemutató kortörténeti, gyermekkortörténeti alkotások.

A Kisdedóvók Országos Egyesületének (KOE) 1943. évi, Budapesten megtartott közgyűlésén Brettschneider Matild központi felügyelő óvónő méltatta 40 évi szolgálatát nyugállományba vonulása alkalmából. Válaszában kifejtette: „*amikor visszatekint életemnek hosszú évtizedes munkájára, rájött arra, hogy minden, amit eddig tett, a gyermekek iránti nagy-nagy szeretetének bizonyossága.*” (*Lakatos-gyűjt.* 1943.)

STELLY GIZELLA SZAKMAI-IRODALMI MUNKÁSSÁGA

Stelly Gizella szakmai tudását több írásmű is őrzi. A kornak megfelelő módszertani jártasságát és gyakorlati tapasztalatait könyvei tükrözik. A könyvek bemutatása megjelenési idejük sorrendjében történik.

A *Mesélj még anyuskám* című könyve 1915-ben jelent meg, kibővítve 1942-ben. Meséit 3–8 éves gyermekek számára írta, melyek alkalmasak voltak otthoni és óvodai mesehallgatásra is. Első kiadása pályázati kiírásra készült. „*Vallja, hogy a mese lelki táplálék: »Különösen*

éreztem a jó mesék hiányát.» (SZÉCSI 2003: 4.) 11 mesét és 6 verset tartalmazó mesekönyve mentes a képektől, illusztrációktól. A meséknél megjelöli, hogy mely korosztály számára ajánlja (1. melléklet).

Második műve módszertani jellegű. *Mit játszunk gyerekek? – A kisgyermek helyes foglalkoztatása* (2. melléklet) címen 1921-ben, a kiadó unszolására, kibővített formában 1940-ben jelent meg. Játékok, versek, dalok, kézimunka-gyakorlatok találhatók benne, amelyek segítségével a kisdednevelők igyekeztek „a gyermekek harmonikus testi-lelki fejlődését” (SZÉCSI 2003: 4) elősegíteni. Különböző típusú játékokat javasol az óvónőknek, amelyeket a foglalkozásokba beépítve a gyermekek fejlesztését szolgálják. Felsorakoztat szabad játékokat, eszközös játékokat, a gyermekek „kedélyvilágát fejlesztő” játékokat. Kitér a testgyakorlásra és a testedzésre is. A szabadban játszható játékok közül megemlíti a homokjátékot és a labdajátékot. A különböző érzékfejlesztő játékok mellett a „kézügyesítő” foglalkozásokhoz is ötleteket ad. Fröbel eszközeinek felhasználási lehetőségeiről is ír. A könyv korában újszerű kiadványnak számított.

Munkatársai kérésére elkészítette a *Kisdednevelő Intézetek Évi foglalkoztatási és játéktervezete 3–6 éves gyermekeknek, kisdednevelő intézetek és családok használatára* c. munkáját 1925-ben (3. melléklet). Ezt több mint egy évtizedes megfigyelései és a gyermekek tanulmányozása után írta. Tematikus egységekben, a foglalkozási formák bemutatása után részletes tervekkel oszt meg a kisdedóvónőkkel. Magyarország összes óvodájában használták útmutatásait.

A *Beszélgetések 3–6 éves gyermekek számára. Kézikönyv kisdednevelők és édesanyák használatára* 1937-ben jelent meg (4. melléklet).

Összegezte a „Kisdednevelők kalauza” anyagait, amelyet 1931-ben a Pedagógiai Szeminárium adott ki (*Kisdednevelés* 1943).

Utolsó könyve a *Kicsinyek meséskönyve* 3–8 éves gyermekek számára (5. melléklet), édesanyák és nevelők kezébe, 1942-ben jelent meg. Az éves foglalkoztatási és játéktervezetek témáihoz illeszkedő mesekönyv, amely figyelembe vette a gyermekek életkori sajátosságait.

BESZÉLGETÉSEK 3–6 ÉVES GYERMEKEK SZÁMÁRA. KÉZIKÖNYV KISDEDNEVELŐK ÉS ÉDESANYÁK HASZNÁLATÁRA

A módszertani kiadvány 1937-ben született meg. Az óvodai beszélgetések foglalkozáshoz kívánt módszertani útmutatást nyújtani óvodai és otthoni használatra. Vitéz Rozsnoky Antal e könyvről írt cikkében megfogalmazta, hogy „*hiánypótló mű a magyar kisdédnevelés irodalmában*” (ROZSNOKY 1937).

Mint a könyv bevezető soraiból kiderül, Stelly Gizella huszonhat év szakmai tapasztalattal a háta mögött vetette papírra gondolatait. Mivel egy „módszertani” kézikönyvről van szó, elsősorban a kisdédóvodákban dolgozó óvónőknek szánta szakmai segítségként, de édesanyáknak is ajánlotta, hogy a családi nevelésbe is beépíthetők legyenek a javasolt témák. A megadott tárgykörben való otthoni beszélgetések a gyermekek ismereteinek bővítését szolgálhatták. A kisdédóvónők esetében a leírt beszélgetések minták volta, amiket mindenki a saját képére, csoportjára, környezetére formálhatott. A törvény adta lehetőségeken belül egyfajta módszertani szabadságot is biztosított a kisdédnevelők számára (STELLY 1937).

Mai szemmel olvasva, ez a könyv egy korszak életkörülményeit mutatja be. A beszélgetések témáin keresztül egészen átfogó képet kaphatunk az 1920-as, 30-as évek társadalmáról, a család és kisgyermek kapcsolatának alakulásáról, a családok életkörülményeiről, az óvoda és a lakások tárgyairól, helyiségeiről, a gyermekeket körülvevő természetes és épített környezet sajátosságairól. Megismerhetjük, hogyan, milyen módon foglalkoztak a gyermekekkel, milyen játékeszközökkel játszottak a termekben és az óvoda udvarán. Bepillantunk a falusi és városi emberek világába, az állatok, növények és „természeti tünemények” gyermekek által felfedezhető birodalmába.

A könyv elemzésének szempontjai:

- A könyv szerkezeti egységeinek bemutatása
- A beszélgetések témáinak tematikus egységei
- A természet megismerését szolgáló eszközök és módszerek bemutatása
- Egy kiemelt téma elemző bemutatása

A könyv szerkezeti egységeinek bemutatása

A *Beszélgetések* című könyv borítója puha fedelű, közepén egy színes, rajzolt kép látható, melyen az óvónő bábozik a gyerekeknek. Az ablakot színes cserepes virágok díszítik. A szerzői kiadás 255 oldal terjedelmű. A rajzokat v. Komárnoky Gyula készítette. A foglalkozások utáni és a könyv végén szereplő versek szerzői többek között: Gedeon Jerne, Újházy Irén, Papp Mária. A könyv Stelly Gizella bevezető soraival kezdődik, ami-ben megosztja gondolatait az óvodai nevelésről, gyakorlati tapasztalatairól. Felvázolja a könyv témáját, aktualitását, gyakorlati hasznát. Itt kap helyet a köszönetnyilvánítás is.

A mű két nagy részre tagolódik. A könyv első részében 3–4½ éves gyermekek szá-mára szánt beszélgetéseket tárgyalja, a második részben a 4½–6 éveseknek írt témákat dolgozza fel (*6. melléklet*). Ez a korcsoport-felosztás kissé eltér a hagyományostól.

A témák az egész óvodai évre – szeptembertől májusig – heti bontásban jelennek meg. A törvényben foglaltakat figyelembe véve a kisebb gyermekeknek kedden és csü-törtökön, a nagyobbaknak hétfőn és szerdán tervezett beszélgetéseket. Minden hónap-ban négy heti tervet találhatunk a könyvben. Ez alól kivétel a szeptember első hete, mert akkor érkeznek először a gyermekek az óvodába. Az egyházi ünnepek miatt is megrö-vidülnek a hónapok, decemberben a karácsonyi ünnepek és áprilisban a húsvét miatt.

Az egyes foglalkozások a következő módon épülnek fel:

– *Tárgy*: ez a foglalkozás címe, a téma megnevezése. Egy-egy témát másfél vagy két oldalon tárgyal.

– *Vázlat*: a foglalkozás rövid leírása, állításokból és kérdésekből, a téma felvázolásá-ból áll. Néhány mondatos, szavas rész.

– *Szemléltetés*: a foglalkozáshoz használt szemléltető eszközöket írja le. Ez lehet kép, könyv, baba, különböző tárgyak, de egy-egy tanmese is idesorolható. Itt jelöli meg azt is, hogy a foglalkozást mely helyszínen célszerű megtartani. Rövid, egy-két mondatos leírás.

– *Kidolgozás*: részletesen leírja a foglalkozás menetét. A beszélgetéseket párbeszéd-es formában közli, megadja a lehetséges válaszokat is, mintha egy elképzelt beszélgetés lenne. Az irányított kérdések az adott szituációban ettől eltérhetnek, csak az irányvo-nalat mutatja meg. Kitér a szemléltetőeszközök felhasználására, azok motivációs szere-pére. Szituációs és mozgásos játékok, dalok is színesítik a foglalkozást. Az egyes témák kidolgozása után rövid, időnként nem a témához kapcsolódó verset találhatunk. Itt kap-nak helyet a rövid imádságok is.

A könyv végén gazdag versgyűjtemény és a tartalomjegyzék található.

1. táblázat: A beszélgetések témáinak tematikus egységei (3–4½ éveseknek)
(Forrás: Saját szerkesztés)

Hónap	Nap	I. hét	II. hét	III. hét	IV. hét
Szeptember	Kedd	–	<i>Ismerkedés, kérdézködés</i>	<i>Mi a neved?</i>	MOSDAS, FESÜLKÖDÉS
	Csütörtök	–	Imádkozni kell	<i>Kikből áll a család?</i>	<i>A szöfögdaltról</i>
Október	Kedd	<i>A szülöi házról</i>	Ohthon is köszönni kell!	Hogyan járunk az utcán?	<u>Szóló, alma, körte</u>
	Csütörtök	Mikor jövünk óvodába?	AZ ÓVODABA TISZTÁN KELL JÖNNI!	HIDEGEBB VAN, JÓL ESİK A KABÁT	<u>Ószi vetemények</u>
November	Kedd	Szépen kérj!	Kicsi ház, nagy ház	<i>Az óvoda bitorzata</i>	<i>A gyermek egy napi élete</i>
	Csütörtök	A HIDEGRŐL	A lakásról	A lakás bitorzata	A RUHÁZAT TISZTÁRTÁRTÁSA
December	Kedd	<u>Tél, hó, szánkózás</u>	<i>Lefekvés, abtás, imádkozás</i>	KI, MIT ŐHAJT KARÁCSONYRA?	–
	Csütörtök	<i>Mit csinálunk otthon?</i>	<i>Nem szabad verekedni</i>	A JÉZUSKA	–
Január	Kedd	MILYEN VOLT A KARÁCSONYFA?	A TÚZRŐL	<i>Az ételben ne válogass!</i>	A RUHÁZATRŐL
	Csütörtök	<i>A család</i>	AZ EMBER TESTE, ÉRZÉKSZERVEI	<i>Tertítés, evőeszközök</i>	<i>Ki vette a ruhát, a cipőt, kalapot stb.?</i>
Február	Kedd	<u>A háziállatokról</u> általában	<u>A kutya</u>	<u>A ló</u>	<u>A tén</u>
	Csütörtök	A macska	<i>Hol lakik a kutya, macska?</i>	A szamár	A kecske, a juh, a disznó
Március	Kedd	<i>Az emlősök és a szárnycsok közötti különbségről</i>	A galamb	<i>Virágtöltés – gazdasági eszközök</i>	NEM SZABAD MEG SOKAT SZALADGÁLNI, MERT MEGHÚLUNK
	Csütörtök	<u>A kacska, a tyúk, a kiscsirke</u>	MÁRCIUS 15. HAZASZERETET	<u>Van már virág</u>	A TAVASZI ÖLTÖZKÖDÉSRŐL
Április	Kedd	–	<i>Kerti eszközök használata – virágmagvak ültetése</i>	<u>A feskéről, gólyáról</u>	<u>A virágzó fák, bokrok, virágok</u>
	Csütörtök	–	<u>A növények gondozása</u>	<i>Nem szabad a madarakat bántani!</i>	A falusi élet
Május	Kedd	Hova megyünk vasárnap?	<u>A Nap</u>	<u>Öntözök meg a kertet!</u>	<u>Mitől nő a virág? Mitől nő a gyermek?</u>
	Csütörtök	<u>A májusi virágokról</u>	<i>Mit csinálnak a madarak?</i>	<u>A golya és fia, a fecske és fia</u>	<u>A plütkösi rózsza</u>

2. táblázat: A beszélgetések témáinak tematikus egységei (4½–6 éveseknek)
(Forrás: Saját szerkesztés)

Hónap	Nap	I. hét	II. hét	III. hét	IV. hét
Szeptember	Hétfő	–	<i>Ismerkedés</i>	<i>Mi a neved?</i>	TISZTÁLKODÁS
	Szerda	–	Imádkozni kell	<i>Kikből áll a család?</i>	Engedelmség
Október	Hétfő	<i>A szülők háza</i>	<i>Az utca</i>	<u>Közlekedési eszközök</u>	<i>Az ősz és telenségei</i>
	Szerda	<i>Milyen a jó gyermek az óvodában?</i>	RENDBEN KELL AZ ÓVODÁBA JÖNNI ÉS ONNAN HAZAMENNI	<i>Údvar, fák, bokrok változása</i>	<i>Az őszi veteményesről és gyümölcsökről</i>
November	Hétfő	<i>Szépén kérj, türelmes légy!</i>	<i>A ház</i>	<i>Az óvoda bútorzata</i>	<i>A gyermek egy napi élete otthon és az óvodában</i>
	Szerda	AZ ÓVODÁBAN MÁR FÜTÜNK	<i>A ház beosztása városban és falun</i>	Otthon a lakás bútorzata	A RUHÁZAT TISZTÁNTARTÁSA
December	Hétfő	<i>A MIKULÁS ÜNNEPE</i>	<i>A KARÁCSONY</i>	<i>KI, MIT ÓHAJT KARÁCSONYRA?</i>	–
	Szerda	<i>Mit csinálunk otthon?</i>	A HIDEGRÓL, A HÓRÓL	<i>A KIS JÉZUS SZÜLETÉSE</i>	–
Január	Hétfő	<i>MILYEN VOLT A KARÁCSONYFA?</i>	A TŰZ	TÁPLÁLKOZÁS, ÉTEL-ITAL	AZ EMBER ALSÓ- ÉS FELSŐ RUHÁZATA
	Szerda	<i>A család</i>	AZ EMBER TESTE, ÉRZÉKSZERVEI	<i>Terítés, evőeszközök. Étkelési szokások</i>	<i>Ki vette a ruhát, a cipőt, a kalapot sib.?</i>
Február	Hétfő	<i>A háziállatokról általában</i>	<i>A kúlya</i>	<i>A ló és a kacsikó</i>	<i>A tehén, az ökör</i>
	Szerda	<i>A macska, az egér</i>	<i>A kúlya rokonsága</i>	<i>A szamár és a kacsacsési</i>	<i>A kecske, a juh, a bárány, a disznó</i>
Március	Hétfő	<i>Az emlősök és szárnyasok</i>	<i>A galamb</i>	<i>Szántás, vetés, faültetés</i>	<i>Údvar, kertrendezés</i>
	Szerda	<i>A kakas, a tyúk és a kacsibék</i>	MÁRCIUS 15. HAZASZERETET	<i>Hóvirág, ibolya, erdő, mező zöldülése</i>	<i>Éső, szél</i>
Április	Hétfő	–	<i>Kerti eszközök használatáról</i>	<i>A fecskék, gólyák hazatérése</i>	<i>A virágzó gyümölcsfák</i>
	Szerda	–	<i>A növények gondozása</i>	<i>A madarakról</i>	A falusi ételről
Május	Hétfő	<i>Erdők, ligetek, virágok nyílása</i>	<i>Mit csinál a madár?</i>	<i>Az erdő, liget</i>	<i>Mitől nőnek a virágok?</i>
	Szerda	<i>Gyöngyvirág, orgona</i>	<i>A Napról</i>	A falusi gyermek élete	<i>A virágok neve és színe</i>

Magyarázat: A táblázatok szövegekkiemelésinek jelentését az alábbi tematikai részletezésben ismertettjük.

Az 1. és 2. táblázatban láthatóak az életkoroknak megfelelő, ajánlott témák. Az 1. táblázatban a 3–4½ éves, a 2. táblázatban a 4½–6 éves gyermekeknek szóló beszélgetések témája követhető nyomon.

A könyvben megjelenő témakörök kiválasztásában tükröződik a fokozatosság elve, a témák egymásra épülnek, és kiegészítik egymást. Érzékelhető, hogy a kisebb és nagyobb életkori csoportokban az egyes témák ismétlődnek, de a nagyobbak számára több ismeretet nyújtanak. Részletesen, a gyermekek tudására és bővülő ismereteire támaszkodik az egyes témák tárgyalásakor. Épít az otthoni és óvodai tapasztalatokra, élményekre. A városi élethez kapcsolódó témák a vidéki óvodákban új ismeretekkel bővítik a gyermekek tudását, míg a falusi élet szokásaival, a gazdasági munkák megismerésével a városi gyerekek gazdagodhatnak. A szerző több helyen is jelzi, hogy melyik témát hol érdemes alkalmazni, figyelembe véve a helyi adottságokat. A foglalkozások helyszíne legtöbbször a terem, de az időjárás viszonyokat szem előtt tartva a levegőzés, az udvaron tartott foglalkozások leírásával is találkozhatunk.

A könyv témái ajánlások, amit részben vagy teljes egészében beépíthetnek az óvónők az óvodai foglalkozásokba vagy az édesanyák az otthoni beszélgetések során.

A heti és havi lebontásban vizsgált témák tematikus egységeket alkotnak. A *dölt betűkkel* jelölt témák a *kisgyermek életével, a családi élettel* foglalkoznak. Elsőként a gyermekek óvodába szoktatása, illetve visszafogadása a téma. A gyermekek új környezetbe kerülését és minél előbbi beilleszkedését segítik ezek a beszélgetések. A foglalkozások célja a gyermekek bizalmának megnyerése, az új gyermekek megismerése, a régiek visszafogadása. A gyermekekről való ismeretszerzés, képességeik és fejlettségi szintjük megismerése az óvónő elsődleges feladata. A beszélgetésekben a gyermekről önmagáról beszélgetnek, és a családról, ahol nevelkedik. A gyermekek válaszaiból az óvónő információkat kaphat a család szerkezetéről, életéről és szokásairól. A játékosság fokozása érdekében a kisebb csoportokban macival, babával szemléltetnek, a nagyobbaknál a gyermekek maguk a szemléltetés eszközei. Szóba kerül a szülők tisztelete, ami nagyon sok beszélgetésben tér még vissza. Képet kaphatunk a kor családi hierarchiájáról, az édesapa mint családfő és az édesanya mint a családot ellátó és arról gondoskodó szerepéről. A család mint a társadalom alapegysége a kisgyermek nevelésének elsődleges színtere. A szerző nagy jelentőséget tulajdonított a családi nevelésről való beszélgetéseknek, erősítette a gyermekekben

a család összetartó erejét, az egymás iránti tisztelet és szeretet egységét. Megfigyelhető még a keresztény családi értékrend is. Ezek a témák elsődlegesen a gyermekek közvetlen környezetéből indulnak ki, amiről a legtöbb tudással rendelkeznek, és amihez érzelmileg a legjobban kötődnek.

Egy másik tematikus egységet képeznek azok a témák, amelyek a *falusi és városi élet* sajátosságaival, hasonlóságaival és különbségeivel foglalkoznak. Ezeket a témákat a táblázatban **félkövér betűkkel** jelöltem. A táblázatból kiolvasható, hogy mindkét életkori csoportban öt alkalommal kerül szóba ez a téma. A kisebb gyermekeknél az őket körülvevő, közvetlenül tapasztalható témákról esik szó, mint pl. a kicsi és nagy ház, a lakás és annak bútorzata. Az első egységben még nem különül el teljes mértékben a vidéki és városi élet, kizárólag a gyermek közvetlen életéről esik szó. A tavaszi időszakban már a tágabb környezettel foglalkozó témák is megjelennek. A kicsi és nagy különbségének észlelésére már ez a korosztály is képes, mint matematikai tartalom is megjelenik a foglalkozásokon. A házak közötti különbségeket rajzolással szemlélteti, ezáltal tudják összehasonlítani az épületeket és megállapítani az azonosságokat és különbségeket. A beszélgetések leírásából tökéletes kép rajzolódik ki a korabeli lakások elrendezéséről, berendezési és használati tárgyairól. Megtudjuk azt is, hogy melyik helyiségnek mi volt a funkciója, volt-e udvara a háznak. A gyermekek emlékezetére, tapasztalataira és élményeire támaszkodik a beszélgetések során, amelyhez babaházat használ szemléltető eszközként.

A falusi életet az állatokon keresztül hozta közelebb a kisebb gyermekekhez. Ez az ismeretanyag elsajátítása szempontjából is fontos volt. Azt írja, hogy falun lehetőség szerint a baromfiudvarban szemléltessen az óvónő, városban szemléltető képekkel mutassa be a ház körül élő állatokat. A városi életről kezdeményezett beszélgetéseket szintén a gyermekek élményeire, tapasztalataira építi. Képet kaphatunk a különböző társadalmi rétegek szabadidő eltöltési szokásairól. Erről a szemléltetésnél így ír: „*Ha a városban van nagyobb sétatér, fás, egy kis fűvel bevetve, már segítség, akkor csak arról beszélgessünk. A falusi gyermek ismeri már a rét, mező, erdő képét. A pesti gyermek kirándul a zöldbe.*” (STELLY 1937: 100.)

A nagyobb, 4½–6 éves gyermekeknél ugyanezek a témák kibővített, szélesebb körű ismereteket igénylő formában valósulnak meg. Itt már megjelenik az összehasonlítás a két településtípus épületei, életkörülményei, szokásai között. Párhuzamot

von az állatokról való gondoskodás és az emberek közötti segítségnyújtás között. Előtérbe kerül az egészséges környezet iránti igény, a takarítás, szellőztetés fontossága, a „friss levegő és a tisztaság szükségessége”. (STELLY 1937: 151.) Ezeket a tevékenységeket szituációs és utánzó játékok formájában el is játszották.

Ezekre a témákra épül a következő tematikus egység, amiben az óvodai életről esik szó. A táblázatban normál betűkkel jelöltem. A kisgyermekes táguló környezetéhez szorosan kapcsolódik az óvodai élet. A tárgyi környezet, ami az óvodában körülveszi a gyermekeket és a gyermek egy napi élete az óvodába az „érzelemlátás, érzelmlátás mélyítését” szolgálja. (STELLY 1937: 153.)

Az óvodás gyermekek életét áthatotta az *erkölcsi nevelés, a keresztény értékek közvetítése*. Ezek külön témákban is megjelennek és így alkotnak egy tematikus egységet. A táblázatban *dőlt félkövér betűkkel* jeleztem ezeket a témákat. Az óvodai nevelés épített a családi nevelésre, annak keresztény értékrendjére. A gyermekek otthoni élményei, a szülők által közvetített szokások képezik az óvodai keresztény nevelés alapját. A gyermekek óvodai életének minden területét áthatotta a keresztény szemlélet, a vallásos nevelés az állami óvodákban is. A társadalmi elvárásoknak megfelelően az erkölcsös gyermek képe jelenik meg. Isten teremtett világával, jóságos és vigyázó szeretetével a gyermekek „vallásos érzelmének felébresztése” volt a célja. Az imádkozás és a templomba járás mint beszélgetési témák jelentek meg. A gyermekek életkorának megfelelő mélységben valósultak meg ezek a foglalkozások, amiben rövid imákat is megtanultak. Az erkölcsi nevelés részeként az egész óvodai életet átszöttek az illedelmességi szokások, a helyes viselkedés megerősítése, a szófogadás és a türelemre nevelés. Kitért még a válogatásra és az esztétikus terítési szokásokra is.

Az ehhez a témakörhöz szorosan kapcsolódó, következő tematikus egységet az ünnepek képezik. A táblázatban NAGYBETŰKKEL jelennek meg. Elsősorban az egyház nagy ünnepei közül a téli ünnepekörhöz tartozókat tárgyalja. A kisebbeknél csak a karácsony jelenik meg, annak keresztény tartalmával. A család, a szeretet, a jóság egysége figyelhető meg a felsorakoztatott témákban. A nagyobbaknál már Mikulás ünnepe is a beszélgetés témái közt szerepel. Itt szintén a jóság és engedelmeség mint erkölcsi tartalom fogalmazódik meg. Az egyház legnagyobb ünnepével, a húsvétal csak érintőlegesen foglalkozik, külön nem tesz róla említést, ahogyan a pünkösdi is csak a pünkösdi rózsáé kapcsolatán kerül szóba (májusi témaként). Az egy-

házi ünnepek mellett a hazaszeretetre nevelés eszméje március 15-e megünneplése révén valósult meg, ezzel kívánta a gyermekek magyarságtudatát erősíteni, formálni. A kisebbeknél még csak a különböző jelképek (zászló, csákó, kard, huszárok, magyar viselet) jelentek meg játékos formában. A nagyobbaknál emellett már a nacionalista nézetek is megfogalmazódtak. Játékaikban tükröződött a katonák, huszárok iránti tisztelet.

Fontos és törvény által is meghatározott terület volt az *egészségmegőrzés és egészségvédelem* is, ami a következő nagy egységet alkotja. **FÉLKÖVÉR NAGYBETŰKEL** jelöltem az ehhez a témakörhöz kapcsolódó témákat a fenti táblázatokban. Nagy hangsúlyt fektettek a gyermekek egészségének megőrzésére és a prevencióra. Ennek érdekében a beszélgetés témáiban is hangsúlyosan jeletem meg ezek a tartalmak. Szó esett a tisztálkodási szokásokról, a ruházat tisztaságáról, amit játékaikban (utánzó és szerep) meg is jelenítettek, ezáltal is megerősítve ennek fontosságát. A változékony, hideg időjárás kapcsán a meghűlés veszélyeire hívta fel a figyelmet. Más témánál is előkerül a helyes, időjárásnak megfelelő öltözködés. Az óvodában jó néhány foglalkozást a szabad levegőn valósítottak meg, ezzel is elősegítve az egészség megőrzését és megerősítve a levegőzés fontosságát. Az egészség, betegség témái mellett a balesetekről és azok megelőzéséről is szó esik (pl. tűz). Az emberi test és érzékszervek témánál felhívja a figyelmet a testi fogyatékossgal rendelkező emberek megsegítésére – ahogy a szerző fogalmaz –, „a szájalom felébresztésére”. (STELLY 1937: 59.)

A könyv legnagyobb terjedelmű tematikus egységét képezi a *természet megismerését* szolgáló témák összessége. A táblázatban aláhúzott betűkkel jelölt témák a legmagasabb számban jelennek meg mindkét korosztályban. Az óvodai nevelés során a gyermekek közvetlen tárgyi és épített környezetének megismerése mellett a természetes környezet élővilágának felfedeztetése is kiemelt jelentőségű volt. Elsősorban a gyermekek közvetlen környezetének, annak élő és élettelen tényezőinek megismertetése volt az elsődleges cél. E témakörnél is figyelembe vette a gyermekek már meglévő tudását, és arra építette fel az új ismeretanyagot. A két korosztálynál megfigyelhető a tér és idő tágulása, és ezzel együtt az ismeretek és témák bővülése, egyre szélesebb körű megközelítése. A beszélgetések helyszíne is kiszélesedik, hiszen látható, hogy a helyi lehetőségeket figyelembe véve a természet megismerését

szolgáló témákat az óvoda udvarán vagy kertjében valósította meg. A helyszínen, a természetes környezetben történő megfigyelés meghatározó jelentőségű, hiszen a közvetlen tapasztalás és megfigyelés a gyermekek sokoldalú fejlesztését eredményezi. A rendeletben meghatározottak szerint az udvaron, kertben elsősorban a madarak és a növények megfigyelésére adódott alkalom, valamint a természet körforgását is itt követhették nyomon a leghatékonyabban. Az évszakok változása meghatározta a kerti, udvari tevékenységet és a beszélgetések témájában is nyomon követhető volt az egyes évszakok jellemző jegyeinek megbeszélése. Az az óvoda, ami kerttel is rendelkezett, lehetőséget adott a kerti munkák elsajátítására, gyakorlására. Mivel az óvodás gyermekek legfőbb tevékenysége a játék, ezért minden tevékenység játékos formában valósult meg, játékos cselekvések révén bővült ismeretük. Az udvari játék során a gyermekek megismerkednek a homokkal, kavicssal és annak tulajdonságaival. A „kézügyesítő” foglalkozások között találkozhatunk a homokba rajzolással (bottal), valamint a kavicskirakással. Ezek a játéktevékenységek lehetőséget biztosítanak az anyagok tulajdonságainak megismerésére, fejlesztették a kreativitást, a kézügyességet.

A természet minél sokoldalúbb megismerése érdekében olyan tevékenységeket iktatott be a beszélgetésekbe, amelyek a gyermekek érzékszervi tapasztalását fejlesztették. Pl. a kerti virágok esetében látás, tapintás és szaglás útján történik a megismerés, a gyümölcsök, zöldségek esetében az ízlelés is bekapcsolódik a megismerés folyamatába.

Az állatok és növények világával való ismerkedés történhetett a teremben is, ahol egészen más lehetőségeket teremtettek az óvónők a megismerésre, felfedezésre. Itt kevesebb lehetőség nyílt a közvetlen megfigyelésre, inkább a szerep-, szabály-, dalos és utánozó játékok, elbeszélések révén szerezhettek új ismereteket. Az egyes témákról (mint pl. Mit csinál a madár?) való beszélgetés teret adott arra, hogy a természetre mint Isten teremtett világára rácsodálkozzanak a gyermekek. A keresztény értékek megjelenése (szeretet, gondoskodás, önzetlen segítség) figyelhető meg néhány témában, amivel a környezet szeretetére és ezáltal annak védelmére kívánja nevelni a kisgyermeket. A beszélgetések tartalmában hangsúlyozza a természeti értékek megóvását, megismerhetjük a kor természetvédelmi problémáit (pl. madárfészkek kifosztása) és új lehetőségeit (pl. madarak védelme, téli etetése).

A beszélgetésekből kirajzolódik az akkori táj, az élővilág, a falusi és városi élet jellegzetessége. Részletes és átfogó képet kaphatunk a falusi életről, az ott élő gyermekek és felnőttek mindennapjairól.

Néhány esetben, ahol a helyi lehetőségek nem tették lehetővé az egyes témák megbeszélését a szerző példákat és javaslatokat tett az óvónőknek, hogyan tudják módosítani a tartalmat.

A következőkben néhány, a természet megismerését szolgáló témakört említek a teljesség igénye nélkül.

Az élő környezeti tényezők megjelenése a beszélgetésekben

- Az állatok: háziállatok, vadállatok, madarak
- A növények: gyümölcsök, zöldségek, kerti és vadvirágok, fák és bokrok (az erdő és liget)

Az élettelen környezeti tényezők megjelenése a beszélgetésekben

- Az őszi jelenségek megfigyelése, a természetben végbemenő változások
- A téli örömeik, a havazás, a hó, a hóval való játék
- A tavaszi újjászületés, a természet ébredése
- A szél, a víz, a talaj és a napfény fontosságáról

A témakörök áttekintő bemutatása

Az állatok: háziállatok, vadállatok, madarak

Az állatok témakörével a februári, vagyis a téli időszak végén kezd el foglalkozni és a témakör egészen májusig előfordul a beszélgetések során. Mindkét korcsoportban párhuzamosan, az életkori sajátosságoknak megfelelő ismeretanyagot vázol fel.

Háziállatok

Először a háziállatokról általánosságban esik szó. Szóba kerül a lakhelyük, fontosságuk, az emberek életében betöltött szerepük. A gazdák feladatairól és a gyerekek etetésbe való bekapcsolódásáról is szó esik. A falusi és városi gyermekek is egyaránt ismerik és szeretik a *macskát* és a *kutyát*. E két állat fontosságáról, jellemző jegyeikről, az ember mellett betöltött szerepükről is szó esik a foglalkozásokon. Egyes esetekben javasolja, hogy élő állatot mutasson be az óvónő, hogy a gyerekek ezáltal is közeli tapasztalatot

szerezenek. A könyvben többször is párhuzamot von az ember és az állat tulajdonságai között, pl. „*a macska nyalánk, torkos..., a gyermek ne legyen torkos*” (STELLY 1937: 67). Több alkalommal is felhívja a figyelmet arra, hogy az állatokat nem szabad bántani, védelmükre és szeretetükre nevel.

A gazdasági udvar lakóinak bemutatása során a lóval, szárárral, tehénnel (ökörrel csak ott, ahol van róla tapasztalat), kecskével, báránnyal, disznóval ismerkedhetnek meg a gyerekek. A lóval kapcsolatban a következőket írja: „*falusi gyermek, de a városi is elég lovat lát, sok megfigyelést tehet*” (i. m. 73). A lovakat nemcsak a falusi gazdaságokban használták (igavonásra, szántásra), hanem a városban is jó szolgálatot tettek. Kocsit húztak, a rendőrök is lovon közlekedtek és a háborúba is lovon mentek a huszárok.

A fent említett állatok részletes megismerése után négy hét elteltével egy rendszerező, összehasonlító beszélgetésre kerül sor. Itt összevetik az emlések és szárnyasok közötti különbségeket, elmélyíti eddig megszerzett tudásukat, rávilágít az ok-okozati összefüggésekre. Felhívja a figyelmet a helyi lehetőségek kihasználására, előnyben részesíti az élő állaton való szemléltetést. Különböző módszereket javasol a városi és falusi óvodákba. A gyermekek érzelmeire hat, ezáltal kívánja az állatok védelmére, szeretetére és gondozásának szükségességére felhívni a figyelmet.

A házi szárnyasokról leginkább a vidéki gyermekeknek van ismeretük. Ők közvetlen kapcsolatban vannak a baromfiudvar lakóival, segítenek az etetésben, itatásban, sőt a libák legeltetésében is. Megismerhetik a galambot is mint az engedelmesség, tisztaság, béke szimbólumát. Azt kéri, hogy „*legyen a gyermek is szelíd, szófogadó, tiszta, kedves*” (i. m. 205). A tulajdonságain keresztül a madár jellegzetességeivel, táplálkozási és költési szokásaival is megismerteti a gyerekeket. A galamb téma szimbolikus jelentése előzménye a nemzeti ünnep előkészületeinek (március 15.).

Vadállatok

Az erdei vadállatokról csak a nagyobb csoportokban beszélgettek. A rókaról és a farkasról mint a kutya rokonságáról fogalmaz meg tudnivalókat. Veszélyességükre hívja fel a gyerekek figyelmét. E két vadállatot csak a mesékből ismerhetik a gyerekek, közvetlen tapasztalatuk inkább csak a faluban élő gyerekeknek lehetett.

Az erdők és ligetek ismertetésekor kitér még az őzre, szarvasra, medvére, nyúlra és mókusra.

Madarak

A madarak a gyermekek számára a legkönnyebben megfigyelhető állatok. A falusi és városi kisgyermekeknek egyaránt vannak tapasztalatai a madarokról. Ezt felismerve és figyelembe véve több alkalommal is foglalkozik a madarakkal, azok védelmével és a róluk való gondoskodás lehetőségeivel. Tudatosítja a káros és hasznos madarak megismerését Hermann Ottó szellemiségének hatására. A részletes leírások alapján megtudhatják a gyerekek, hogy egy madár mitől káros vagy hasznos. Miben segít a természetnek és az embernek, vagy miért, hogyan károsítja a gazdákat. Erről így beszélget a gyerekekkel: *„Madárijesztő. – Városi gyermekeknek először el kell mesélni, hogy a verebek lecsipegetik a zöld vetést. A gazda haragszik rájuk és megijeszti őket, odaállítja a madárijesztőt. A veréb sok kárt okoz. A falusi gyermek már tud erről.”* (STELLY 1937: 224.)

A tél beköszöntével említést tesz a madarak téli etetéséről, annak fontosságáról, a madáretető készítéséről. Több esetben is a gyermekek motiválására és a közvetlen megfigyeléshez is a kalitkában tartható kanári madarat javasolja. Ez azt is szemlélteti, hogy az otthon tartott madarokról is gondoskodni kell. Megfigyelhetik testfelépítését, tollazatát, tapasztalatokat szerezhetnek a táplálkozási szokásairól.

A gólya és fecske mint tavasszal visszatérő madarak kedvelt beszélgetési témaként jelennek meg, ősszel a távozásukról tesznek említést. Az április III. hetében tervezett beszélgetés vázlatában így ír: *„A fecske, a gólya élete. Az állatok iránti szeretet felébresztése. Madárvédelem.”* A szemléltetésnél feltünteti a következőket: *„Városi gyermek csak képről ismeri a fecskét, gólyát. Egy pár gyermek volt falun, de ilyen kis korban még nem figyelnek meg tőlük ilyen távol élő dolgokat... A falusi óvodákban jól ismerik a gólyát, fecskét. Lehet a természetben szemléltetni, ha van fecske- és gólyafészek.”* (I. m. 93.)

Megemlíti még a kerti énekesmadarak közül a rigót és a cinkét, ez erdei, mezei madarak közül a pacsirtát, héját, sast. A feltett kérdések közül az összehasonlítással kapcsolatban pl., hogy *„melyik a legnagyobb, melyik a legkisebb? – azt a javaslatot teszi, hogy ez a kérdés „csak a falusi gyermekekhez intézhető, a városi gyermek csak az otthoni kis kanári madárról beszélhet”* (i. m. 225).

A madarokról való ismeretek bővítése és ezáltal megszerettetése révén kívánja tudatosítani a madárvédelem fontosságát.

Egy-egy beszélgetés közben az ismeretanyag hatékonyabb elsajátítása érdekében mozgásos játékokban-szabadjátékokban is megjelennek az említett állatok, pl. *Héja madár* (i. m. 16). Az állatok hangjának és mozgásának utánzása is előkerül a beszélgetések végén. A szituációs játékok révén beleélhetik magukat egy adott szituációba, mely fejleszti képzeletüket, empátiás készségüket. Felvetődik a számlálás is, mint a matematikai tapasztalatszerzés egyik lehetősége, pl. állatok lábának megszámlálása. (Mennyi állatot lát a képen?) Mivel a beszélgetések témája egyben a heti téma is, ezért más foglalkozásokban is megjelennek, mint pl. a kézügyesítő foglalkozások során, az agyagmunkák végzésekor. „*Csináljunk madárfészket. Csináljunk hát kis nyulat.*” (I. m. 136–137.) A versekben és mesékben is a heti témának megfelelő állatokról szóló történetek találhatóak a heti tervekben.

A növények: gyümölcsök, zöldségek, kerti és vadvirágok, fák és bokrok
(az erdő és a liget)

A növények világával való ismerkedés egészen közel hozható a gyermekekhez. Közvetlenebb ismeretekkel rendelkeznek a körülöttük lévő növényekről, mint az állatokról. Több tapasztalási lehetőség nyílik a számukra, egészen közelről figyelhetik meg az óvodaudvar, a saját kertjük, a ligetek, erdők fáit, bokrait, virágait, gyümölcsseit egyaránt. A növényekkel való ismerkedést, beszélgetéseket a lehetőségek figyelembevételével a szabadban valósítja meg.

Javaslatokat tesz azoknak az óvónőknek is, akiknek nincs lehetőségük a kertben szemléltetni. Pl. a virágzó fák, bokrok, virágok bemutatásánál így ír erről: „*Természetben. (Falun). Városban azonban ritka helyen van az óvoda udvarán virágzó fa, bokor inkább... Szerzünk virágzó fagallyat, bokorról egy ágat. Két cserép, vagy szál jácintot, tulipánt. Ha a kertben mindez megvan, akkor könnyű a feladat, csak sétálunk a kertben, szemléltetünk és beszélgetünk.*” (STELLY 1937: 96.)

A gyümölcsökkel és zöldségekkel az őszi időszakban foglalkoznak. A gyerekek által ismert és szeretett gyümölcsök – a szőlő, alma, körte – sok tapasztalási lehetőséget biztosítanak a gyermekek számára. Beszélgetés közben játékos tevékenységek segítségével tapasztalatokat szereznek a gyerekek a gyümölcsök formájáról, színéről, nagyságáról.

Megjelenik a matematikai tapasztalatszerzés lehetősége pl. a csoportosítás során (nagyság, szín, forma), számlálás közben. A gyümölcsöket megkóstolhatják, megszagolhatják a gyerekek, ezáltal az ízérzék és a szaglás fejlődik. Tapintással tapasztalatokat szerezhetnek a formájukról, külső tulajdonságaikról. Mindezek azt mutatják, hogy az óvónőnek törekednie kell arra, hogy minél sokoldalúbban mutassa be az őszi ajándékait, minél több érzékszervet vonjon be a megismerés folyamatába.

Hasonló játékos cselekvések segítségével ismerteti meg a burgonyát, hagymát, káposztát, karalábét, a tökötet, a sárgarépat és a petrezselymet. Beszélnek a gyümölcsök és zöldségek felhasználási lehetőségeiről, az egészséges táplálkozásról.

Tavasszal a természet éledését, a fák, virágok nyílását egészen közelről figyelhetik meg a gyerekek. Ez a téma is sok fejlesztési lehetőséget tartogat: színek felismerése, illatok, virágok és fák nevének ismerete (hóvirág, ibolya, tulipán, jácint, orgona, gyöngyvirág). A virágok részeivel is megismerkedhetnek a gyerekek, amit az élő virágokon be is tud mutatni az óvónő. Felhívja a figyelmet a növények védelmére, gondozási lehetőségeire.

Említést tesz azokról a rovarokról, amelyek a beporzásban segítenek. Szemlélteti és bemutatja, hogy mi történik a növényekkel, ha nem gondozzuk, ápoljuk őket megfelelően. Megismerhetik azokat az élettelen környezeti tényezőket is, amelyek elengedhetetlenek a növények fejlődéséhez. Ősztönzi a gyerekeket arra, hogy otthon is kapcsolódjanak be a növények gondozásába. A ládában és cserépben gondozott virágok kiváló lehetőséget nyújtanak azokban az óvodákban, ahol nincs udvar. A kerttel rendelkező óvodákban ennél szélesebb körű tapasztalatszerzésre nyílik lehetőség. „Az óvoda udvar milyen? Szép. Miért szép? Mert sok virág van benne.” (STELLY 1937: 148.) A gyönyörködtetés mellett megismerkedhetnek a kerti munkákkal egészen a magok elvetésétől a termések, termények betakarításáig. Nyomon követhetik a növények fejlődését, bekapcsolódhatnak a kert gondozásába. Megismerhetik és kipróbálhatják a kerti szerszámokat (gyermekméretű szerszámok Montessori hatására).

A fa és bokor ültetésébe is bevonja a gyerekeket, segíthetnek az ásásban, öntözésben és a folyamatos gondozásban. Ezáltal formálódik a természethez fűződő kapcsolatuk, megbecsülik saját és mások munkáját, mint ahogyan ez a reformpedagógiai irányzatokban előtérbe került.

A városi gyerekek számára a legközelebbi természetközeli helyszín a liget. A fás ligetekben játszhatnak, kikapcsolódhatnak, megfigyelhetik a fákat, a gondozott, virággal beültetett ágyásokat, a kertész munkáját.

Az erdő mint természetes, fás környezet, a mező, a rét, sok gyermek számára nem ismeretes. Ezért az óvónő feladata, hogy a beszélgetések során minél átfogóbb képet adjon ezekről az élőhelyekről. Azoknak a tapasztalatára azonban támaszkodhat, akik vasárnapi kirándulások – *Hova megyünk vasárnap?* (STELLY 1937: 99) – alkalmával már jártak ezeken a helyeken. „*Ha a városban van nagyobb sétatér, fás, egy kis fűvel bevetve, már segítség, akkor csak arról beszélgessünk. A falusi gyermek ismeri már a rét, mező, erdő képét. A pesti gyermek kirándul a zöldbe.*” (I. m. 100.) A falusi gyerekeknek nemcsak vasárnap volt lehetőségük ezekre a helyekre kimenni, hanem az életük része volt a természetes környezet.

Több beszélgetés témájában is említést tesz a falusi és városi gyermekek életéről, összehasonlításokat tesz, felvázolja a különbségeket és hasonlóságokat. A falusi gyermek életéről, az állatokkal és növényekkel való közvetlenebb kapcsolatáról sokat mesél a városi gyerekeknek. Nemcsak az élővilággal kapcsolatban említi a két települést, hanem az épített környezet különbségeire is rávilágít. A leírásokból kiderül, milyen eltérések vannak a vidéki és városi udvarok között, a falusi gazdasági udvarról is átfogó képet kaphatunk.

A városi életről így ír: „*A városban sok ember lakik és kevés állat. Nincs az embereknek tehenük, lovak. Nem kell az udvar, istálló... Hol jobb lakni? Igen, faluban jobb, de apának itt kell dolgozni a gyárban, azért laktok a városban. A nagymamád hol lakik? Falun.*” (I. m. 146.)

Ezeket a témákat nemcsak a természeti környezet megismerése érdekében ismertette meg a gyerekekkel, hanem fontos volt az egészségnevelés szempontjából is. Mindegyik tevékenység, játék, munka, séta vagy akár kirándulás a gyermekek egészségének megőrzésében játszott nagy szerepet.

A természetben fellelhető alapanyagokat a kézügyesítő foglalkozásokon használták fel, mint a kukoricaszárát, hajat, csutkát, fűzfavesszőt, cirokbelet. Ebben a fröbéli hatás érvényesült. Stelly Gizella könyvében a cirokból felhasználási lehetőségeihez is segédletet nyújt (STELLY 1921).

A természetes környezet megismerése révén sokoldalú tudással és tapasztalattal lehetnek gazdagabbak a gyerekek. Az új ismeretek mellett támaszkodik a gyermekek meglévő tapasztalatára, a témák feldolgozása során a mindennapi életre nevel és készít fel. Gyakorlati tapasztalatokat szerezhetnek pl. a kerti munkák során. A természetes

környezet szemléltetője és eszköze is az oktatásnak, nevelésnek, valamint a gyermekek sokoldalú fejlesztésének is helyszíne. Az állatok, növények minél közelebbi megismerése, az élőhelyükön való megfigyelése, a gondoskodás lehetősége révén kialakulhat a gyermekekben a természethez fűződő pozitív érzelmi viszony. Ezzel megalapozható a természettudományos megismerés, amit már kisgyermek korban el kell kezdeni. Ez már a '20-as, '30-as években is körvonalazódott.

Az élettelen környezeti tényezők megjelenése a beszélgetésekben

A különböző évszakokban megfigyelhető természeti jelenségekről is szerzhetnek ismereteket a gyerekek. *Az őszi jelenségek megfigyelése, a természetben végbemenő változások* számos beszélgetésre adnak lehetőséget. A fák leveleinek elszíneződését, lehullását, a hűvösebb, esősebb időt a természetben figyelhetik meg legjobban a gyerekek. Az őszi levelekkel való játék beépül a tevékenységeikbe, segíthetnek az udvaron az avar összegyűjtésében. Az időjárás változásával kapcsolatban a hidegről esik szó ősz végén. Itt leginkább a hűvös idő elleni védekezés, a meghűlés és egészségvédelem kerül a beszélgetések középpontjába.

A téli örömek, a havazás, a hó, a hóval való játék a gyerekek kedvelt tevékenysége. Tapasztalatokat szerzhetnek a hó, a jég tulajdonságairól, halmazállapotuk változásairól. „*Ha van hó, behozatunk egy csomót. A gyerekek már három éves korukban ismerik a havat. De jobb, ha a természetben tudjuk szemléltetni.*” (STELLY 1937: 46.)

A tavaszi újjászületés, a természet ébredése szintén a szabadban figyelhető meg a legjobban. A tavaszi eső fontosságára is kitér a beszélgetések során, „*Miért örül a gazda, ha esik az eső? – Mert nem kell öntözni.– Nem csak azért, hanem azért is, mert jobban nő a búza, kukorica, a kertben a káposzta, répa, petrezselyem, a virágok.*” (I. m. 216.)

A szélről így mesél a gyerekeknek: „*Ma nem esik az eső, hanem fúj a szél, hideg szél. Nézzétek, hogy mozgatja a fák ágait, tépi a leveleket. Szegény kis új levelecskék, bizonyosan fájnak, dideregnek.*” (I. m. 216.) Itt is szó esik a meghűlésről és annak következményeiről.

A víz, a talaj és a napfény fontosságáról a kertgondozás és növénynevelés kapcsán tesz említést.

Az udvari játék során megismerkednek a homokkal, kavicsokkal és annak tulajdonságaival. Kedvelt tevékenység a homokvárépítés és kavicskirakás. A rajzolás és kavicskirakás témáját meghatározza, pl. csináljunk babakertet, de lehetőséget ad a szabad tevékenységre is (7. melléklet). Ezek a játéktevékenységek lehetőséget biztosítanak az anyagok tulajdonságainak megismerésére, fejlesztik a kreativitást, a kez ügyességet.

Az agyaggal való tevékenységeket is meg lehet itt említeni, hiszen az agyag is egy talajtípus. Az agyaggal való munkálkodásról (8. melléklet) így fogalmaz a szerző: „Jó, ha olyan munkára szoktatjuk, amelyet megbecsülhet. Ezért ajánlom inkább az agyagot, mint a plasztelint. Mert a plasztelinből készült munkát a gyermek kénytelen elrontani, míg az agyagból készültet megszáritjuk, kifestjük és eltehetjük.” (STELLY 1921: 11.)

Megállapítható tehát, hogy a természethez kapcsolódó témák és tartalmak széles körű ismeretekhez juttatták a gyermekeket. A témakörök egyre táguló ismeretanyaga, a játékos cselekvések, a közvetlen megfigyelési lehetőségek segítettek az ismeretek elmélyülésében. Stelly kihasználja a téma adta fejlesztési lehetőségeket, törekszik az érzékszervek sokoldalú fejlesztésére. Játékosan, játékos cselekvések, mozgásos és hangutánzó játékok során fejlődik a gyermekek értelmi képessége, valamint a mozgásuk is. Az együtt végzett tevékenységek, játékok (a magas létszám ellenére is) formálták a közösséget, erősítették az együvé tartozás érzését. A témák kidolgozottságában tükröződik a kisdedovó képzők új törekvése, a természettudományos képzettség megalapozása. A könyv az élővilág megismeréséhez szükséges tudás és tapasztalat meglétét feltételezte, az óvónőknek az adottságokat figyelembe véve kellett tervezni és szervezni a foglalkozásokat. Ebbe beletartozott az óvoda épülete és külső környezete is.

A természet megismerését szolgáló eszközök és módszerek bemutatása

A szemléltetés arra szolgál, hogy az adott témával kapcsolatos ismereteket képi, tárgyi vagy természetes környezetben bemutassa. A szemléltető eszközök a figyelem, az érdek-

lődés felkeltésére és fenntartására szolgálnak, vagyis motiválják a gyermekeket a beszélgetésekbe való bekapcsolódásra, az aktív részvételre. Szemléltetéskor mindig a valóságnak megfelelő képeket, tárgyakat, eszközöket használ, ami a környező világ tárgyait, személyeit, élővilágát, jelenségeit mutatja be.

A *képekkel* való szemléltetést mindig magyarázat is kíséri, ez indítja a beszélgetést kérdések és válaszok formájában. Képeket abban az esetben használ, ha az adott témát más formában nem tudja bemutatni a gyerekeknek, pl. állatok, növények, természeti jelenségek. A kisebb gyermekek esetén először az óvónő mesél a képről, bevezeti a témát. Nagyobbaknál már arra készíti a gyerekeket, hogy maguk meséljenek a képről, ezáltal aktivizálva a szókincsüket, kifejezőképességüket. Megtanulnak koncentrálni, fejlődik megfigyelőképességük, gondolkodásuk. A szép, színes képek „örömet okoznak” (STELLY 1937: 4) a gyermekeknek, szívesen nézik és fedezik fel az apróbb részleteket.

Ötleteket ad az óvónőknek, hogy „készítsenek képeskönyvet” (i. m. 4), mert bolti forgalomban ekkor még nem voltak erre alkalmas könyvek. Azt javasolja, hogy az újságokban, napilapokban található „művészi, szép képeket” (i. m. 4) használják fel erre a célra, maguk gyűjtsék össze az évi beszélgetésekhez szükséges szemléltető eszközöket. Ezeket az albumokat csak a foglalkozások alkalmával veszik elő, vagy akkor, amikor a reggeli érkezéskor kevesebben vannak. Azt írja, hogy nagyon szeretik nézegetni a gyerekek ezeket a képeskönyveket, és „*az óvónőnek is nagyon sok kedves percet szerez, amikor a gyermekkel együtt nézegeti s kedves megjegyzéseiket, mondásaikat élvezzi*” (i. m. 5).

Amennyiben nem áll rendelkezésre kép vagy képeskönyv, az óvónő felrajzolhatja a táblára is a szemléltetendő tárgyat, állatot. Ez az óvónőtől jó rajzkészséget igényel.

A képi szemléltető eszközök mellett a *tárgyi* eszközök összegyűjtése és készítése is az óvónők feladata volt. Az óvoda központilag nem volt sok eszközzel felszerelve, a munkaszobában használatos Fröbel-kockákon kívül csak egy-egy helyen tesz említést a szemléltető tárgyról, pl. a tehén témánál azt írja, hogy „*a fővárosi óvodákban fejhető tehén van még bőgni is tud. Először a tehenet szemléltetjük, megfejjük.*” (I. m. 197.) A beszélgetés közben megmutatja, és elmagyarázza, hogyan működik ez a játék. Az állatok szemléltetésénél több alkalommal is említést tesz arról, hogy a szekrényből előveszi a papírmáséból készült állatokat, de az nem derül ki, hogy ezeket a gyűjteményeket ki készítette. Azt azonban többször is említi, hogy az óvónő

a saját maga által készített szemléltető eszközökkel kelti fel a gyermekek érdeklődését, pl. papírból készített kicsinyített gazdasági udvar, „lemezpapírból” galambház, kutyaház papírból. Néhány intézményben (ez inkább az iskolákban fordult elő) kitömött állatok is voltak, amelyekkel szintén nagyon jól lehetett egy-egy állatot szemléltetni, közelről megfigyelni.

A gyümölcsök, zöldségek, virágok, növényi részek teremben való bemutatása sokoldalú tapasztalási lehetőségeket biztosít a gyermekek számára.

A leghatékonyabb szemléltetést azonban a természetben, a természetes környezetben lehet megvalósítani. A természettel kapcsolatos témák esetében ez a legjobb módszer, mert a gyermekek saját maguk fedezhetik fel, vizsgálhatják meg az élőlényeket, természeti jelenségeket, élettelen természeti kincseket. A kerti munkákhoz használt kisméretű eszközök szintén motiváló hatással voltak a gyerekekre, folyamatosan fenntartották az érdeklődést, kipróbálhatták, és eközben tapasztalatokat szereztek a kerti munkákról, folyamatosan megfigyelhették munkájuk eredményét, melyet már a reformpedagógia jeles képviselője, Montessori is alkalmazott. Ez a felismerés és ennek pedagógiai kidolgozása, megvalósítása nagy horderejű, amit a mai napig alkalmazunk.

Néhány esetben élő állatot is említ, mint motivációs lehetőség, amely a gyermekek számára kedves, kézzel fogható és közvetlen tapasztalatszerzésre is alkalmas, pl. kanári, macska, kiscsirke, szelíd kutya.

Szemléltetésként említi a történetek mesélését is, ami bevezeti a foglalkozás anyagát. Ez általában tanmese jellegű, a gyermekek életéhez közel álló, róluk szóló elbeszélés. Mindig valamilyen tanulással zárul. Néhány mesét úgy mesél, hogy közben a gyerekek aktívan bekapcsolódnak a mesébe, eljátsszák a történetet.

Beszélgetést kezdeményez különböző szituációs játékokkal, és cselekvés közben valószínűsíti meg a kitűzött beszélgetési célokat, pl. a gazdasági udvarban az állatok megetetése, libák őrzése.

A gyerekek aktivitásának fenntartása érdekében többször is beiktat mozgásos és utánzó játékokat, amelyek szintén a témához illenek – állatok mozgásának utánozása.

Egyes témáknál alkalmazza az összehasonlítás módszerét (pl. a kutya – a kutya rokonsága, elhervadt virág – élő virág), melyet az alapos megfigyelés előz meg. Ezzel a gondolkodási folyamatokat fejleszti, rávilágít az ok-okozati összefüggésekre. Egy-egy

téma folytatásakor vagy rendszerező foglalkozások alkalmával visszautal az előző beszélgetésekre, amely a gyermekek hosszú távú memóriáját aktivizálja. Mivel itt a beszélgetés egy foglalkozás, így ebben az esetben nem minősül módszernek, mégis végigkíséri az egész tevékenységet. Magyarázatokot fűz a témákhoz, elbeszéléseket, történeteket mond a tartalomhoz illően. Mindezeket a gyermekek életkorának megfelelően, játékos formában valósítja meg.

Megállapítható, hogy a korabeli lehetőségekhez mérten változatos eszközöket és módszereket alkalmaz a gyermekek sokoldalú fejlesztése érdekében. Figyelembe veszi az óvoda és az óvónő helyi lehetőségeit, adottságait, ötleteket ad ahhoz, hogy az eltérő korú gyermekeknek mely módszerek ajánlatosak.

Egy kiemelt téma elemző bemutatása

A 3–4½ éves korosztály számára javasolt tavaszi témák között két alkalommal jelenik meg a gólyáról és fecskéről való beszélgetés. A madarak védelme és fontossága, a fecske és a gólya alaposabb megismerése a foglalkozások kiemelt feladata.

1. Április III. hét, kedd. Tárgy: A fecskéről, gólyáról

2. Május III. hét, csütörtök. Tárgy: A gólya és fia, a fecske és fia

A gólya és fecske, mint tavasszal visszatérő madarak, kedvelt beszélgetési témaként jelennek meg. A tervezett beszélgetés vázlatában így ír a szerző: „*A fecske, a gólya élete. Az állatok iránti szeretet felébresztése. Madárvédelem*”, majd a szemléltetésnél feltünteti a következőket: „*Városi gyermek csak képről ismeri a fecskét, gólyát. Egy pár gyermek volt falun, de ilyen kis korban még nem figyelnek meg tőlük ilyen távol élő dolgokat... A falusi óvodákban jól ismerik a gólyát, fecskét. Lehet a természetben szemléltetni, ha van fecske- és gólyafészek.*” (STELLY 1937: 93.)

A vázlatban megjelöli azokat az egységeket, amelyek a beszélgetés vázát alkotják. A gólya és fecske élete, táplálkozása, az állatok iránti szeretet felébresztése és a madárvédelem témáit kívánja a gyermekek felé közvetíteni. A szemléltetésnél a helyi lehetőségeket veszi figyelembe, javaslatot tesz a városi és falusi óvodákban történő szemléltetés megvalósítására.

A kidolgozásban a következőképpen valósul meg a tartalom:

- szemléltetés, motiválás a madarak képével
- felismerés és megnevezés
- a két madárról tanult vers és ének felidézése, elmondása, eléneklése
- a gólya, majd a fecske külső jegyeinek megfigyelése képről, testrészeik megnevezése, összehasonlítás
 - a fecske táplálkozása, táplálkozási szokásai – szúnyogok, legyek (nem szeretjük)
 - a fecske fészeképítési szokásai – eresz alá
 - a fecske „beszéde” – hangutánzás
 - utánzó játék (repülés, hangutánzás)
 - a gólya fészeképítési szokása (kéményre)
 - a gólya táplálkozása – kígyó, béka
 - táplálékszerzése
 - gólya utánzása – mozgásos játék, hangutánzással
 - nem szabad bántani sem a gólyát, sem a fecskét – nem szabad kövel dobálni
 - Isten teremtményei, aki bántja őket, az rossz
 - a fecske- és gólyamama etetési szokásai
 - vers:

Kelep, kelep, gyertek
Jó falatot nyertek.
Aki jó volt, kap jót,
Hosszú, kövér kígyót.

A foglalkozás kezdetén, a gyermekek érdeklődésének felkeltése érdekében képeket használ a szemléltetéshez, motiváláshoz. A szemléltetés (kép) ebben az esetben eszközként – szemléltető eszközként – jelenik meg. A szemléltetésnél határozza meg a foglalkozás helyszínét is. Ez történhet a szabadban és teremben egyaránt. Ma ezek a helyszínek estleg kiegészülhetnek külső helyszínekkel is, pl. állatkert, vadaspark. A pontos megfigyelés érdekében a legjobb, ha a lehetőségeket kihasználva eredeti élőhelyén figyeljük meg ezeket a madarakat.

A mai szakmódszertan a szemléltetést módszerként jelöli meg, és külön beszél a szemléltető eszközökről. A szemléltetés olyan módszer, aminek alkalmazásakor a tárgyak, jelenségek észlelése, elemzése történik. (BIHARINÉ 2006.) A szemléltetés

általában magyarázattal együtt jelenik meg. A motiváció elősegíti a gyermekek téma iránti érdeklődésének felkeltését és fenntartását, elősegíti a tanulás folyamatát.

Ebben az esetben a szemléltető képeket a madarak felismerése érdekében mutatja be és a képről olvasás módszerét alkalmazza. A felismerés és megnevezés a már meglévő ismereteik aktiválására szolgál. A már tanult vers és ének felidézésével a hosszú távú memória fejleszthető. A versmondás és éneklés közben gyakorolják a helyes magyar beszédet, hangletjtést, a ritmikát. A gólya és fecske külső jegyeinek felismerése is már bizonyos ismereteket feltételez (csőr, toll, láb, szárny).

A képek alapos megfigyelése után az összehasonlítás következik, amihez a gyermekek analitikus és szintetikus gondolkodási műveleteire van szükség. Ennek segítségével meg tudják állapítani az azonosságokat és különbségeket. A formák, hosszúságok (csőr, láb) megfigyelése révén a matematikai tapasztalatok is bővülnek. Beszélgetés közben az óvónő új ismeretekkel gazdagítja a gyermekek tudását. A madarokról való hiteles ismeretek közlése megkívánja, hogy az óvónő megfelelő természettudományos ismeretekkel rendelkezzen.

A gyermekek érdeklődésének fenntartása érdekében mozgásos utánczó játékot iktat be a beszélgetésbe. Az utánczás az óvodás korosztály alapvető tevékenysége. Itt a mozgás és a hang utánczását játékos formában gyakoroltatja a gyermekekkel.

Szó esik a madarak hasznáról is, a fecske táplálkozása során elpusztítja a „csúnya” legyet, szúnyogot. Ma ilyen kategória, hogy hasznos madár már nem létezik, és nem illetjük egyik élőlényt sem negatív jelzővel. A gyermekek felé azt közvetítjük, hogy miért fontos pl. a fecske. A gólya esetében leginkább a táplálékláncban betöltött szerepéről beszélhetünk. Az alapos és tudományosan megalapozott ismeretek hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek megismerjék és megszeressék ezeket a madarakat. A kisgyermeket az érzelmei vezérlik, ami azt jelenti, hogy amit ismer, azt megszereti, és emiatt óvni és védeni is fogja. Ebben a beszélgetésben a hasznosságuk alapján alakít ki pozitív érzelmeket, és ezáltal hívja fel a figyelmet arra, hogy egyik madarat sem „szabad bántani, kövel megdobálni” (STELLY 1937: 94). A madarak védelmét egy másik megközelítésből is megemlíti.

Az anyai gondoskodáson keresztül a keresztény értékek is megjelennek, párhuzamot von a madármama és a gyermek édesanyja között. A szerető gondoskodás megmutatkozik mindkét esetben, hiszen mindenki Isten teremtett világának része.

Átvitt értelemben előkerül az anyai szeretet és az elengedés motívuma is. Egy rövid verssel zárul a foglalkozás.

A május III. hetében megvalósítandó foglalkozás témája az előzőre épít. Az ott elsajátított tudásra és ismeretekre épül. Utalásokat tesz az előző foglalkozáson elhangzottakról, mely a hosszú távú memória meglétét feltételezi. Tartalmában nagyon hasonlít az előzőre.

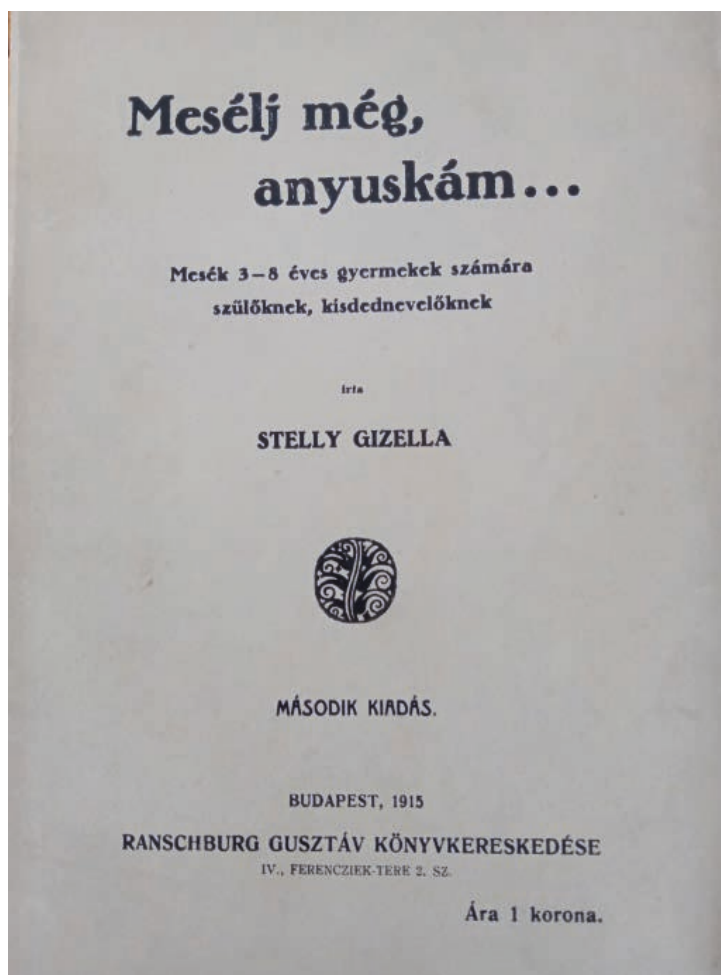
A foglalkozás felépítése és az alkalmazott módszerek és eszközök figyelembe vették a gyermekek életkori sajátosságait, Stelly követte a gyermekek aktivitását, folyamatosan motiváltta tette a gyermekeket a tanulásra. Mai szóhasználattal azt mondhatnánk, hogy komplexen valósította meg a kitűzött feladatokat. Ez megmutatkozott abban, hogy nemcsak természettudományos ismereteket közvetített a gyermekek felé, hanem a játéktevékenységek (utánzó, hangutánzó, mozgásos), a rövid vers is ezt tükrözték. A foglalkozás egészében megvalósult az érzelmi nevelés, az erkölcsi nevelés és a természet védelmére, szeretetére nevelés is. Az éves foglalkozási tervre vetítve ez a témakör minden foglalkozási formában jelen volt. Számos fejlesztési lehetőség valósult meg a foglalkozás során. A komplexitás kiterjedt a változatos módszerek alkalmazására is, az ismeretek elmélyítése érdekében. Hiteles információkat közvetített a gyermekek felé, melyek tudományos alapokra épültek. Sokoldalú tudást feltételezett az óvónőről.

IRODALOM

- BARDÓCZ PÁL (1910): A székesfővárosi kisdédóvó-intézetek felügyelete. *Kisdédnevelés. Lakatos-gyűjt.*
- BIHARINÉ DR. KREKÓ ILONA (2006, szerk.): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. OKKER, Budapest.
- BOZZAY MARGIT (1931, szerk.): *Magyar Asszonyok Lexikona*. Genius Kiadó, Budapest.
- Budapesti Óvókör 1936. *Lakatos-gyűjt.*
- Kisdédnevelés* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés. *Lakatos-gyűjt.*
- Kisdédnevelés* 1943: 331–333. *Lakatos-gyűjt.*
- KÓCZIÁN BÉLÁNÉ DR. (1988): Az elődök útján. *Óvodai Nevelés* 1. 3–4.

- MONTESORI, MARIA (2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.
Lakatos-gyűjt.: Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése. Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- ROZSNOKY ANTAL, VITÉZ (1937): a megjelenés forrása ismeretlen. *Lakatos-gyűjt.*
- STELLY GIZELLA (1921): *Mit játszunk gyerekek?* Fővárosi Könyvkiadó, Budapest.
- STELLY GIZELLA (1937): *Beszélgetések*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvtár és Nyomda R.-T., Pécssett.
- SZÉCSI ZSUZSANNA (2003): Óvodatörténeti kincseink. Az Óvodatörténeti Múzeumról. *Óvodavezetési Ismeretek* 2003. március.

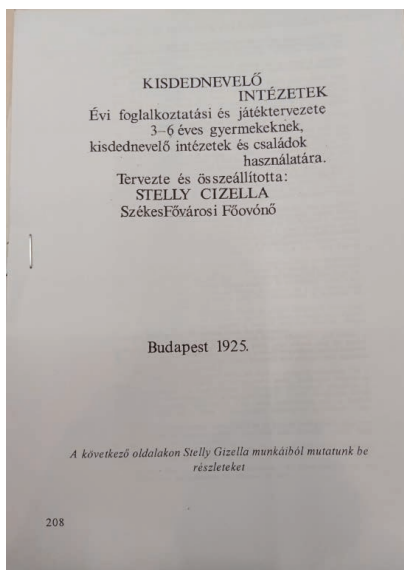
MELLÉKLET



1. Stelly Gizella *Mesélj még anyuskám...* című mesekönyvének borítója, 1915
(Forrás: saját kép)



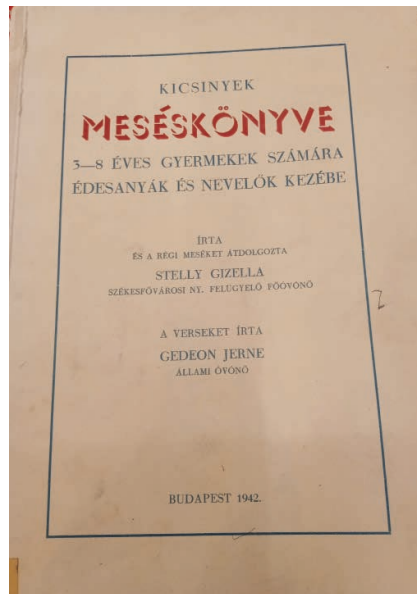
2. Stelly Gizella *Mit játszunk gyerekek?* című módszertani könyvének borítója, 1940
(Forrás: saját kép)



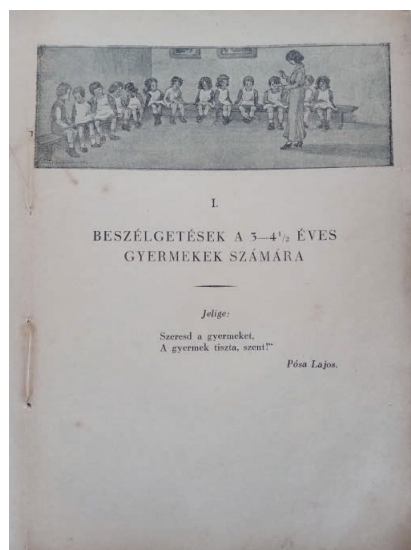
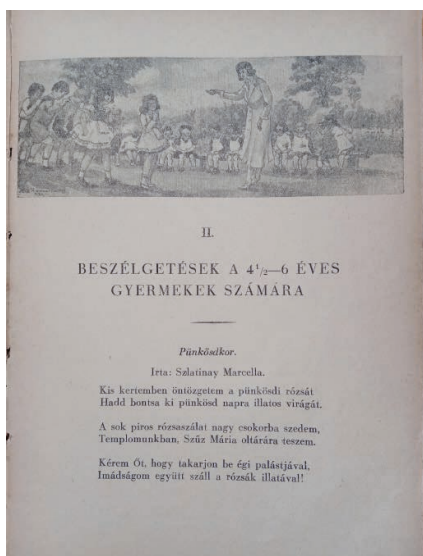
3. Stelly Gizella *„Évi foglalkoztató és játéktervezete”* könyvének borítója, 1925
(Forrás: saját gyűjtés, Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest)



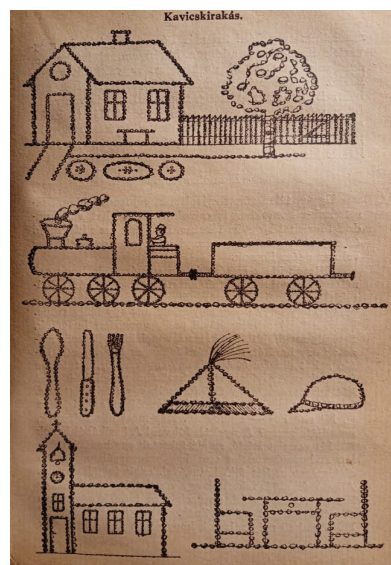
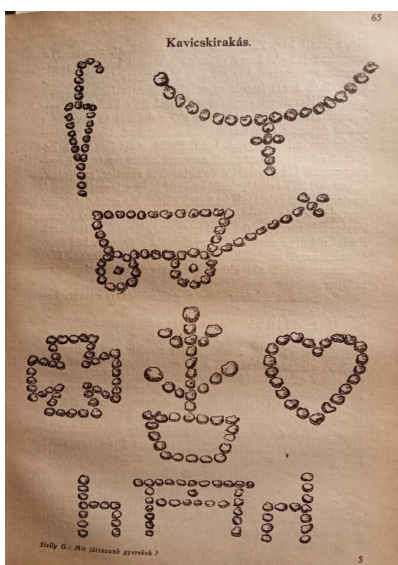
4. Stelly Gizella *Beszélgetések* című módszertani kézikönyvének borítója, 1937
(Forrás: saját kép)



5. Stelly Gizella *Kicsinyek meséskönyve* című gyermekirodalmi művének címlapja, 1942
(Forrás: saját gyűjtés, Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest)



6. Stelly Gizella *Beszélgetések* című művének belső lapjai
(Forrás: saját kép)



7. Kavicskirakás
(Forrás: STELLY 1921: 65, 131)



8. Agyagmunkák
(Forrás: STELLY 1921: 57)

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA

Oktatás az online térben

2020. március közepétől a tanév országos szinten a megszokottól eltérően alakult, hiszen a jelenléti órákat – a járványhelyzet következtében minden átmenet nélkül – felváltotta az online oktatás. Pedagógusokat, diákokat, hallgatókat egyaránt váratlanul és felkészületlenül ért az online oktatásra történő hirtelen átállás.

A 21. század elején születettek generációja az infokommunikációs eszközök mellett nőtt fel, így számukra azok használata általában nem jelentett gondot, eltérően az őket tanító pedagógusoktól, akiknek zöme felnőttként volt kénytelen megismerni-használni ezeket az eszközöket. Szerencsére az online oktatás kezdeti nehézségei lassan-lassan megoldódni látszottak, legalábbis a legtöbb pedagógus igyekezett elsajátítani az online térben használható eszközöket, alkalmazásokat.

A felsőoktatás intézményeiben is hasonló volt a helyzet, könnyebbséget jelentett, hogy az elméleti előadások szinte ugyanúgy megvalósulhattak online térben, mint jelenléti formában.

Ugyanakkor a felsőoktatásba most kerülnek be azok a fiatalok, akik már az infokommunikáció világában nőtték fel, ezért sokszor gondot jelent nekik a még mindig erősen hagyományos jellegű, „középkori” módszerekkel történő oktatás. Legtöbb esetben az online térben történő oktatás során is megmaradt a túlnyomórészt frontális, nyomtatott segédanyagokból történő oktatás, ami ezt a generációt már nem igazán motiválja (GYARMATHY–CZENNER 2014).

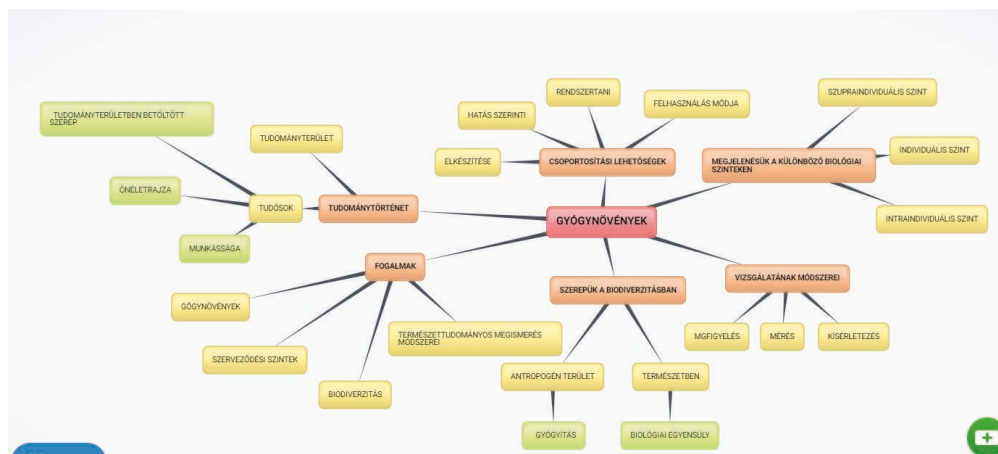
Hasonlóan a többi felsőfokú oktatási intézményhez, főiskolánk is lassan-lassan alkalmazkodott a helyzethez, így a 2020 novemberében újra online térre történő átállás már nem okozott akkora gondot. A Főiskola egységesen a google meet online felületre állt át, mely már könnyebbséget jelentett a hallgatók számára az addig szinte oktatóként változó onlinefelület-használathoz képest. Az oktatóknak továbbképzést szerveztek, ahol megismerhették a legfontosabb alkalmazásokat, online felületeket. A google classroom használatával könnyebbé váltak a feladatkiadások és értékelések, a prezentációs szoftverek használata a bemutatókat színesítette, a kü-

lönböző tesztfelületek (pl. google űrlapok) pedig biztosították a könnyebb ellenőrzést. Azonban kevésbé épültek be az órákon az online csoportos ismeretszerzési és -megosztási lehetőségek (pl. chat-szobák / szekciószobák, fórumok) vagy a webes alkalmazások. Pedig az információk könnyebb elérhetősége révén a fiatalok szívesen tanulnak önállóan és / vagy társas, illetve csoportos formában. A jövő útja is ez: csoportos együttműködés, kooperáció, feladatmegosztás – az online térben is. Kagan szerint a kooperatív tanulás négy fontos alapelve a párhuzamos interakciók, az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség és az egyenlő arányú részvétel. Fontos kritérium, hogy mind a négy alapelv egyszerre jelen legyen, ha valamelyik is kimarad, már nem mondhatjuk a tanulást kooperatívnak, hiszen a kooperatív ismeretszerzés alkalmával a tanulási folyamatot a résztvevők (jelen esetben a hallgatók) együttműködést célzó interakciói hozzák létre (KAGAN 2001).

Ehhez kapcsolódóan próbaképpen elsőéves óvodapedagógus hallgatókkal egy, a környezeti neveléshez kapcsolódó témát több online alkalmazás felhasználásával dolgoztunk fel. Az ötletet a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége által szervezett Alkalmazói szoftverek és táblajátékok a tanulás támogatásában című szakmai képzés adta, melyen magam is részt vettem.

Feldolgozandó témának a gyógynövényeket választottam.

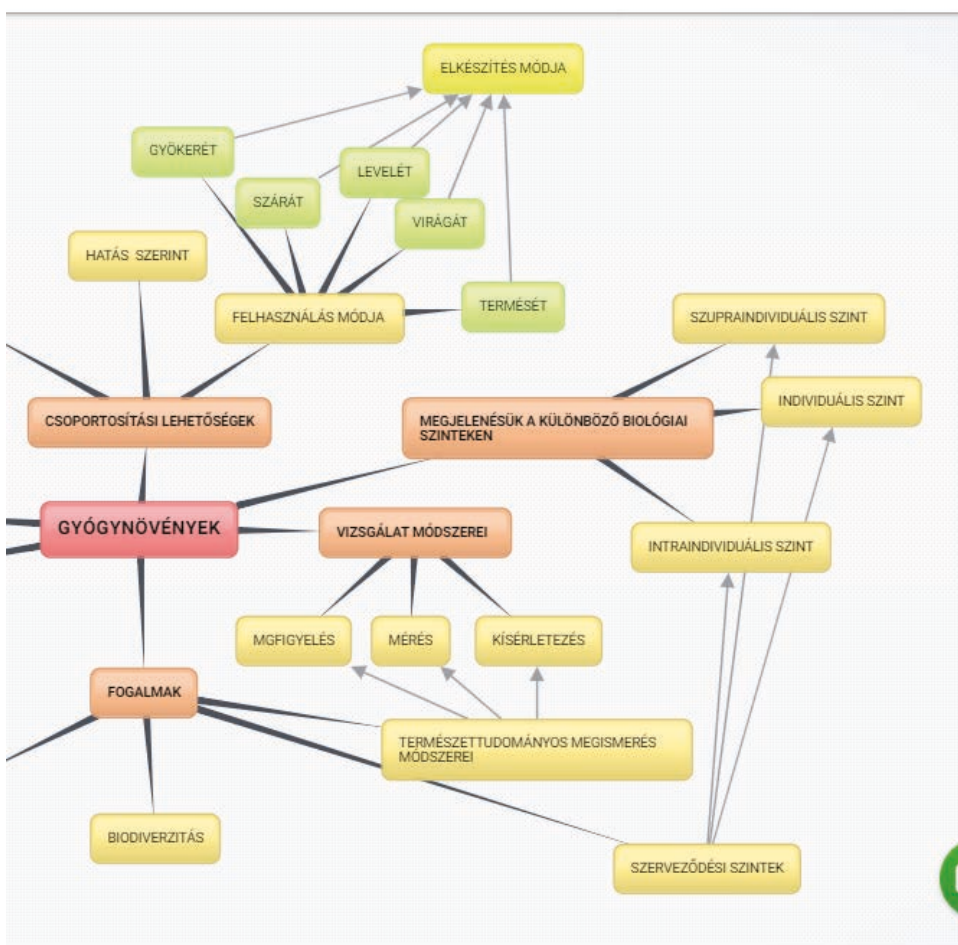
Első feladatként a hallgatók online gondolat(elme)térképet készítettek párban a témában, majd a bemutatások után egy közös csoport-gondolattérképet készítettünk el (1. ábra).



1. ábra: Gondolattérkép a gyógynövények témakörében
(A térkép a <https://bubbl.us> segítségével készült.)

A közös gondolattérképől kiindulva, a főbb csoportok altémái lehetséges kapcsolódási pontjainak feltüntetésével egy részletesebb gondolattérképet is készítettek, ezt 4-5 fős csoportokban, külön chat-szobákba (a Google Meet alkalmazás felületén szekciószobáknak nevezik) elvonulva dolgozták ki.

Az egyszerűség kedvéért a 2. ábra csak három terület (fogalmak, vizsgálati módszerek és megjelenésük a különböző biológiai szinteken) néhány kapcsolódási lehetőségét mutatja be.



2. ábra: Altémák lehetséges kapcsolódási pontjainak bemutatása
(A térkép a <https://bubbl.us> segítségével készült.)

Ezután következett a téma egyik altémájának kibontása.

Jelen cikkben a „Vizsgálati módszerek” altémát mutatom be részletesebben.

A fő témát (gyógynövények) a természettudományos ismeretszerzés különböző módszereivel (megfigyelés, mérés, kísérletezés) vizsgálhatjuk. Az online térben a megfigyelést választottuk, ehhez három csoportot hoztam létre a hallgatók körében (nagy létszámú csoport esetében akár több csoport kialakítása is lehetséges). A csoportok megfigyelési szempontjai azonosak voltak, csak a vizsgálandó növény különbözött.

Mindhárom csoportban a munka során az együttműködésen-kooperáción, a közös gondolkodáson (pl. ötletelés) volt a hangsúly, a végén a produktum lehetett egy ppt vagy prezi, melynek segítségével a kapott feladatmegoldást prezentálják.

A csoportok egységesen az alábbi feladatot (megfigyelési szempontokat) kapták:

- válasszanak ki egy gyógynövényt (a kiválasztott gyógynövény nevét a csoportok egyeztették, hogy minden csoport más-más növényt mutasson majd be),
- a tanult algoritmusnak megfelelően jellemezzék,
- nézzenek utána rendszertani besorolásának, valamint ökológiai szerepének,
- keressenek gyerekek számára is bemutatható érdekességeket a témához kapcsolódóan.

Természetesen minden feladat megválaszolása online történt, így a téma feldolgozása során az információkeresés, -feldolgozás, -szűrés, szerzői jogok tiszteletben tartása is fejlődött. A csoportokon belül a közös munka során várható fejlesztő hatás: az együttműködő képesség, kooperáció és a társas készségek, valamint az érvelés, kognitív munka, kreativitás, egymás tiszteletben tartása, empátia és az önirányított tanulás fejlődése.

A feladat kidolgozását követően a csoportok bemutatták egymásnak ppt, prezi (melyek akár mikroszkópképeket is tartalmazhattak) segítségével a kidolgozott témát, de más, ingyenes prezentációs szoftverprogram is felhasználható a bemutató elkészítéséhez. Az ismeretszerzés folyamata során fejlődött kreativitásuk, lényegkiemelő, csoportosítási, problémamegoldási képességük, előadókészségük, megvalósult a vezetői szerep felvállalása, miközben a digitális kompetencia fejlesztésére is volt lehetőség. A bemutatás során várható további fejlesztő hatás: összehasonlító képesség, vitakészség, önbizalom, érdekérvényesítés fejlesztése, valamint tapasza-

latcsere is történt. A feladat így sok képességet fejlesztett és a megismerés különböző szintjein (megismerés, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) kínált feladatokat a projektben részt vevő hallgatóknak.

A következő alkalommal ezt a témakört (gyógynövények) tovább mélyítve dolgoztunk.

Az előzetes ismeretek felelevenítésére a linoit (ún. online parafatábla, <http://linoit.com>) alkalmazást használtuk. A gondolattérképhez hasonlóan minden csoport kapott egy nagyobb témát a gyógynövények témakörén belül, melyhez linoit segítségével összeszedték a legfontosabb altémákat, jellemzőket, kiegészítve képekkel, akár kis animációkkal, videókkal.

Ezen az órán az ún. szakértői mozaik módszerrel (FÜLÖP 2014) dolgoztak, mely nagyban támaszkodik a kooperatív munkára, s online térben is kivitelezhető.

A feldolgozás során középpontban állt a gyógynövények csoportosítási lehetőségei terület (ld. 2. ábra felső része).

A Csoportosítási lehetőségek alágán belül 3 fő altéma volt:

A megismerendő gyógynövény

- rendszertana
- hatása
- felhasználás módja.

Ennek megfelelően 3 fős csoportokban dolgoztak a hallgatók.

A csoportban történő feldolgozás az alábbiak szerint történt:

1. közös megbeszélés – témák kiosztása
2. egyéni feldolgozás
3. közös altémát kapott hallgatók megbeszélése
4. elsajátított ismeretek saját (eredeti) csoportban történő bemutatása
5. összesítés – előadás megbeszélése (sorrend, kb. ki-mit)
6. eredmények bemutatása

A 3 fős csoportok létrejötte után minden csoport megkapta a fentebb leírt 3 különböző feladatot (ez lehet egy előre kikeresett online szöveg, de konstruktívabb, ha csak szempontokat adunk a feldolgozáshoz), melyet a csoport tagjai érdeklődés, képesség, hozzá-

állás alapján elosztottak (szükség esetén oktatói mentorálással) egymás között, így minden csoportban lesz 3 altéma. A kapott feladatot egyénileg, önállóan tanulmányozzák, kidolgozzák (pl. online szövegszerkesztővel) a kapott szempontok szerint. Mivel a tanulás tevékenységhez kötődik, a motiváció erős, párhuzamos interakciók zajlanak, így mindenki saját egyéni felelőssége alapján dolgozik, egymásra vannak utalva a feladat teljesítésében, ezáltal mindenki részese a csoport eredményes munkájának.

Ezután a csoportokból a közös altémát kapott hallgatók „összeültek” (ismét egy közös chat-szobában), s megbeszélték az elkészített tananyagrészt, meghallgatták egymás elképzeléseit, a megszerzett ismereteken alapuló érvekkel próbálták egymást meggyőzni. A feladat kidolgozása során a hallgatók megtanulják, hogyan viszonyuljanak egymáshoz ilyen helyzetben, a feladat fejleszti vitakészségüket, mely növeli önbizalmukat, erősíti kritikai érzéküket, s elősegíti a szocializációt. A megbeszélés végén szófelhőt alkottak a megismert területhez tartozóan (pl. a gyógynövények lehetséges elkészítési módjaihoz kapcsolódóan). Ehhez a <https://www.mentimeter.com/> oldalt használták, de több lehetőség is kínálkozik erre (néhányat ld. a <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/szofelhok> oldalon).

A különböző altémák kidolgozása után „visszamentek” a saját csoportjukba és átadták a többieknek a saját területükön elsajátított ismereteket – a tanítva tanulás jó példája, melynek során a hangsúly az empátián és az együttműködésen van.

Jelen cikkben a Felhasználás módja szerinti csoportosítás altémát mutatom be részletesebben.

Akik ezt a feladatot kapták a csoportokban, azok kaphatnak egy szövegrészletet, amit fel kell dolgozniuk (pl.: <http://mentalfitnessguru.hu/eletmod/gyogynovenyek-felhasznalasa-2-resz-elkeszitesi-technikak/>), de kreatívabb, ha csak a szempontokat adjuk meg a téma kidolgozásához. Pl.:

– Mely részét fogyasztjuk az adott gyógynövényeknek? – információkeresés internetes böngészővel, majd a megszerzett ismeretek alapján online csoportosítják a kapott gyógynövényeket. (Pl. valamely táblázatkezelő szoftver segítségével. Számos ingyenes táblázatkezelő program létezik, mely pl. a Microsoft Excel lehetőségeit kínálja.)

– Elkészítési módok és összehasonlításuk – a gyógynövények lehetséges elkészítési módjainak felsorolása (internetes információkeresés), majd min. 3-3 példa gyűjtése mindegyik csoportra. Ennek alapján a kapott gyógynövények besorolása a megfelelő csoportba.

- Az eredményről gondolattérkép készítése.
- Az egyéni feldolgozás után összeültek a Felhasználás módja szerinti csoportosítás altémát kapott tagok, és megbeszéltek egyéni eredményeiket, összegyűjtötték-kiemelték a legjobbakat, kiegészítették egymás javaslatait, ismereteit. Érdeemes a megbeszélés végén egy összesített, „végső” változatot készíttetni (lehet ismét a linoitot / online parafatáblát használni hozzá), melyet mindenki átad majd az eredeti csoporttagoknak.

Visszatérve az eredeti csoporthoz, logikai sorrendben bemutatták az általuk megismert részt, majd végső produktumként készítettek egy prezit vagy ppt-t, mely már mindhárom altémát tartalmazta. A bemutatóhoz jól használható a mentimeter interaktív prezentációs szoftvere is.

Az ismeretelsajátítás ellenőrzéseként minden csoport ismeretellenőrző kérdéssort készített – ez megvalósulhat pl. a feleltető-rendszerek segítségével, de az egyszerű google űrlap is jól használható volt hozzá. A kérdéssort / tesztet másik csoportnak adták, így a csoportok nem a saját kérdéssoruk szerint ismételték / mérték le megszerzett tudásukat. Az IKT-eszközök bekapcsolása a munkába fejlesztette digitális kompetenciájukat is.

(Megjegyzés: Ha mindenképpen 4 fős csoportokat szeretnénk kialakítani munkánk során, akkor a negyedik feladat lehet az is, hogy a kapott ismeretanyagokat „hangzóvá” tegyék, pl. a RoboBraille programmal: <https://www.robobrainle.org/hu/>, mely kiváló akadálymentesítő program is egyben.)

Ahogy a példaként leírt óra eszközeiből is látható, egy órán több online alkalmazást is kipróbálhatunk, változatosabbá téve ezzel az ismeretanyag feldolgozását.

Visszajelzéseik alapján a kapott feladatokat a hallgatók érdekesnek tartották, igyekeztek mindenkit meghallgatni, a munka során meghallgatták egymást, figyeltek társukra, a problémát megbeszéltek, a végső megoldást közösen készítették el.

Mivel mindenkinek volt önállóan elkészítendő feladata, a végén a csoport eredménye az egyéni munkától is függött, ezért felelősségteljesen dolgoztak a közös cél érdekében.

IRODALOM

- FÜLÖP MÁRTA MARIANNA (2014): Gondolkodásfejlesztés táblajátékokkal és informatikával szakkör – Budapesten. Informatika-Számítástechnika Tanárok Egyesülete: *Inspiráció Tehetségszám SNI Mini Pilot – OPER 3080*. Különszám: 26–31. https://www.isze.hu/download/inspiracio/tehetseg_20140530.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. május 13.)
- GYARMATHY ÉVA – CZENNER JÚLIA (2014): Akadályozás és egyetemes tervezés. *Tani-tani online – A szabad pedagógiai gondolkodás fóruma*. http://www.tani-tani.info/akadalyhozas_es_egyetemes (Utolsó megtekintés: 2021. május 13.)
- KAGAN, SPENCER (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet KFT. Kiadó, Budapest.

CSIKI-FALUDI ANDREA

A természettudományos gondolkodás fejlesztése kísérletek segítségével

PROBLÉMAFELVETÉS

A közoktatásban a természettudományos tantárgyak tanulói megítélése igen kedvezőtlen itthon és külföldön egyaránt. Különösen igaz ez a fizika és kémia tantárgyakra. Napjaink hazai és nemzetközi tantárgy-pedagógiai kutatásai jól tükrözik a természettudományos tanítással szemben elvárt megváltozott társadalmi igényt (CSAPÓ 1999). Az ipar, a műszaki kutatás, az oktatás a tudományos és technikai forradalom felgyorsulásával egyre több kreatív, magasan kvalifikált, természettudományban és műszaki területen jártas szakembert igényel. A természettudományos teljesítményeink emberi tényezői, mint a (rá)csodálkozás, a kíváncsiság, a korábbi tapasztalataink, az affinitás a kisiskoláskor végére megalapozódnak, amelyek a későbbiekben ritkán módosulnak (HEGEDŰS 2010). Ahogyan az egyéb műveltségterületek alapjainak lefektetését – a természettudományos szemléletmód kialakítását is – kisgyermekkorban érdemes elkezdeni. Nem csupán érdemes, hanem szükségszerű. A gyermek életkorának ebben a szakaszában komplex módon nyitott a világra. Keresi a választ kérdéseire, magyarázatokra éhes a megismerés szükségletének kielégítéséhez az élet minden területén. A magok, amelyeket ebben az életkorban vetünk el, meghatározók lesznek idősebb korokban. A tudás már ebben az életkorban belsővé válik, ez pedig hozzájárul a pozitív attitűd kialakulásához. Nekünk pedagógusoknak ezt a lehetőséget nem szabad elszalasztani!

Voltak és vannak nagyon jó, követendő kezdeményezések a természettudományok népszerűsítésére az óvodás és kisiskolás életkort célozva. Ezek közül a két, általam legjelentősebbnek ítélt konkrét program:

1. A véletlen mérgezések megelőzésére a Somogy Megyei Kormányhivatal Népegészségügyi Főosztály munkatársai az óvodás korosztály részére kidolgoztak egy, a kémiai biztonsági ismeretek oktatását elősegítő gyakorlati programot („Tanuld

meg – ismerd fel a veszélyjeleket!”), amelynek célja a kémiai biztonsági alapismeretek / figyelmeztető jelzések játékos formában történő megismertetése a nagycsoportos korosztállyal (ÁCS–FADGYAS–KOKASNÉ 2016).

2. A LÁNGÉSZ projekt konzorciumi összefogás révén született az MTA Kémiai Kutatóközpont, a Pro Scientia Aranyérmesek Társasága és a Tudástársadalom Alapítvány részvételével. Egy olyan kétéves időtartamú oktatási és ismeretterjesztő program, amelynek célja az volt, hogy elősegítsék a természettudományos pályát választók számarányának növekedését (BUJDOSÓ 2012). Ezen projekten belül járta az óvodákat többek között Kémcső Jenő és Spatula Sára is, az „*Anyá akkor te is kémikus vagy?*” című programsorozattal. Jelenleg Kémcső Jenő és barátai 45 perces tudománynépszerűsítő gyermekfoglalkozása a Csodák Palotájában várja a kísérletezni vágyó óvodásokat és kisiskolásokat, ahol minden foglalkozás alkalmával hazavihető emléket készítenek, és kémikussegédi oklevélben részesülnek.

Az óvodapedagógusi abszolutóriumom megszerzésének évében kémiatanári oklevelet szereztem, majd gyermekeim születéséig középiskolai oktatótevékenységet folytattam mint kémiatanár. Az alábbiakban ismertetett program során a természettudományos ismereteimet ültettem át a nagycsoportos óvodás- és a kisiskolás korú gyermekek világába. El szerettem volna varázsolni őket érdekes kísérletekkel, amelyek elvégzése a minket körülvevő világ törvényszerűségeit magyarázzák. Célom olyan – az óvodában, iskolában és otthon – a pedagógusok és szülők közreműködésével egyaránt megvalósítható egyszerű, hétköznapi eszközökkel is könnyen elvégezhető (fizikai-kémiai) kísérletek gyűjtése, és lehetséges módszertani bemutatásuk volt, amelyek fejlesztik a gyermekek természettudományos affinitását. Mindezt úgy, hogy számukra észrevétlenül, játékos formában, más tevékenységekhez is kapcsoltnak történjen.

A tavaszi félévre tervezett bemutatók nagy része azonban a járvány miatt elmaradt. Szakdolgozatom így különböző korosztályokban bemutatott kísérletekkel átszótt foglalkozások kapcsán az elvárásaimat, illetve tapasztalataimat összegzi és értékeli. Ebből kifolyólag jelen tanulmányt is elsősorban gondolatébresztőnek szánom, de jó kiindulási alap lehet egy újabb kutatáshoz is.

A cél – mint ahogyan magasabb életkorban is – nem a kísérletek kizárólagos alkalmazása mint módszer, hanem azok felhasználása szemléltetésre komplexebb témák feldolgozása esetén. Ebben az életkorban nem szükségszerű a látottak teljes egészét magyarázni, mégis olyan témákat jártam körül, amelyek a korosztály általános ismereteihez, környezeti tapasztalataikhoz kapcsolhatók.

Foglalkozásaim tervezésekor és bemutatásuk alkalmával figyeltem a gyermekek közreműködését és válaszait, miközben apró kísérleti lépésekkel vagy játékos formában (kártyával, mesével, verssel) vezettem rá őket egy, a foglalkozás végén megjelenő, az eddigiekkel szoros összefüggésben álló, azokra építő problémára.

Három kiemelt témakört dolgoztam fel:

– *A mosogatószer igazi varázsszer*, amelyben a felületaktív anyagok (szappan, mosogatószer, mosószer... stb.) szerepe mindennapi életünk során, kerül a középpontba.

– *A víz három „arca”*, amelyben a víz halmazállapotainak és halmazállapot-változásainak bemutatása történik, akár a víz körforgása mentén.

– *Kémiai kaméleon – avagy egyszerű színvarázs*: természetes indikátorok, környező anyagaink kémhatásának vizsgálata történik.

A FOGLALKOZÁSOK BEMUTATÁSA

A foglalkozások során elsődlegesen két – minden korosztályban alkalmazható – módszert használtam. Az egyik a kutatás céljából és témájából adódóan a szemléltetés volt, amelynek során jelenségek észlelése, megfigyelése, elemzése és legtöbb esetben magyarázata is megtörtént.

A demonstrációknak az összes részt vevő gyermek által jól követhetőnek (láthatóknak, érzékelhetőnek, hallhatóknak) kellett lennie. Ez úgy valósult meg, hogy minden alkalommal az egyik kisasztalt használtam fel, a gyerekek pedig szőnyegen foglaltak helyet félkörívben vagy egymás mögött elhelyezkedve. Több esetben körbe is vittem a kísérletet, hogy jobban meg tudják figyelni. Az idő nagyobb részében kis széken ülve tartottam a foglalkozást, hogy én is, illetve az adott jelenség bemutatása is nagyjából a gyermekek szemmagasságában legyen. A szemléltetés nem elkülönülten, hanem szóbeli közlés kíséretében jelent meg. A szó és a szemléletesség lehetséges kapcsolatai alapján szóbeli közléssel irányítottam a gyerekek megfigyeléseit (FALUS 2003). Mivel ennél a korosztálynál kiemelten fontosnak tartottam, hogy kapjanak folyamatos visszajelzést a gyerekektől, és az ő igényeiket figyelembe véve tudjanak tovább haladni, így a másik fő módszer a megbeszélés volt. Ha a gyerekek tevékenyek, maguk jöhetnek rá a megoldásra, a módszer gyakori sikerélményt nyújt, és jelentős a motiváló hatása (FALUS 2003).

Folyamatosan alkalmaztam a megbeszélés legfontosabb elemét, a kérdezést. Célját tekintve többségében érdeklődés- és figyelemfelkeltő, információt kérő, ellenőrző és gondolkodtató kérdések jelentek meg a bemutatók alkalmával.

A foglalkozások tervezésekor az alábbi két hipotézis került megfogalmazásra:

1. A kísérletek életközelibbé teszik a jelenség(ek)et, ezáltal jobban motiválják a gyerekeket a tudásanyag elsajátításában.

2. A 7-8 évesek nagyobb arányban képesek a megfigyeléseiket, új ismereteiket átültetni egy – a látottakhoz szorosan kapcsolódó – probléma megoldására, mint az 5-6 évesek.

A bemutatókhoz minden anyagot és eszközt vittem magammal, a pedagógusok a csoport szervezésének feladataiban és a gyermekek felszólításai során segítettek. A bemutatókat úgy szerveztem, hogy egy alkalommal két csoporthoz mentem egymás után, és ugyanazt a témát dolgoztam fel. Ennek két oka volt; az egyik, hogy egyfajta anyag- és eszköztárat kellett magammal vinnem, a másik, hogy az első bemutatók tapasztalatai azonnal felhasználhatók a második csoportnál. Amennyiben érdemes, a tervezett lépések sorrendje módosítható, a két csoport válaszai egységesebben kezelhetők, értékelhetők.

A mosogatószer igazi varázsszer foglalkozásom témája a felületaktív anyagokkal – elsősorban szappannal, mosószerrel, mosogatószerrel – foglalkozik, amellyel már a kisgyermekek is mindennapi kapcsolatba kerülnek. Gondoljunk csak a mosogatóra, kézmosásra vagy a sokak által nem kedvelt hajmosásra. Ahhoz, hogy a tisztítószerek szerepét megértsük, szükséges ismernünk az olaj és a víz kapcsolatát.

A napraforgóolajat minden óvodáskorú gyermek felismeri (eredeti csomagolásában). Izgalmas megfigyeltetni velük a fizikai tulajdonságait, mint a színe, szaga, halmazállapota, tapintása, és ejteni néhány szót a felhasználásáról. Sütés-főzés kapcsán azonnal asszociálhatunk a koszos edények elmosogatására is. Apró, egyszerű lépésekkel megismertethető a gyermekekkel, hogy az olaj és a víz nem elegyednek egymással, ebből kifolyólag vízzel kezett mosni vagy elmosogatni nem hatékony. Azonban a szappan és a mosogatószer hidat képeznek a két anyag között, és mechanikus hatás (dörzsölés) eredményeképpen hatékonyan eltávolíthatók az olajos, zsíros szennyeződések is. Tapasztalati úton ismerkedhettek meg a gyerekek a sűrűség fogalmával is. Ezen ismeretek elsajátí-

tását a *Híd az olaj és a víz között* és a *Víz fogságában* kísérletek színesítették (1. kép), míg a *Mátyást megvendégelik* című népmese kiváló példa volt, hogy az elméleti ismeretek és megfigyelések összekapcsolódhassanak a mindennapi tapasztalatokkal.

A víz három „arca” foglalkozás keretén belül a vízé a főszerep. A téma, és így a kísérletek is, univerzális, hiszen bármely évszakban lehet alkalmat találni a bemutatásukra. Egyetlen kísérleten belül tetten érhető a víz mindhárom halmazállapota, illetve több halmazállapot-változása: a párolgás, a lecsapódás és az olvadás is. Ehhez gyakorlatilag nincs másra szükség, mint egy vízforralóra, ételfestékre, üvegtányérra és jégre.

A vízzel kapcsolatos tevékenységeknek gyakorlatilag kifogyhatatlan a tárháza. A víz világnapjára komplett óvodai és iskolai anyagokat lehet már találni az interneten. Így arra törekedtem, hogy a kísérletek egy – talán kevésbé ismert – színes ötletcsokor részei lehessenek, amely a víz halmazállapotait és halmazállapot-változásait dolgozza fel, nagyobb életkorban már akár a víz körforgása mentén. Bevezetésképpen egy olyan kártyajátékot terveztem, amellyel már meglévő ismeretek bármikor előhívhatók vagy új ismeret átadására is alkalmasak.

Ügyes kezű, kreatív óvodapedagógusok és tanítók maguk is elkészíthetik. Az egyes kártyákon a teljesség igénye nélkül megjelenik az olvadó hóember, csepegő jégcsap, párás szemüveg, befagyott tó vagy az esőfelhők.

A kártyákkal több módon is lehet játszani:

- csoportosíthatók a víz egyes halmazállapotai szerint
- párosíthatók – párokban memory játékként is játszható
- párosítást követően alkalmasak a halmazállapot-változások megbeszélésére
- behozhatók a szükséges környezeti feltételek is

A lelaminált és kivágott kártyalapokat összekeverve 4–6 fős csoportoknak adjuk, hogy párosítsák össze őket, majd próbálják megindokolni választásaikat. A megoldás minden esetben egy halmazállapot-változás, amiről ilyen módon már lehet is beszélgetni, és plusz kártyák készítésével a szükséges környezeti feltételek is feltüntethetők, így a Nap, a 0° C alatti, illetve feletti hőmérséklet. Akár a 100° C feletti hőmérséklet is behozható a forrás kapcsán. Párokban alternatív memory játékként is használható. Ez esetben erős kartonpapírra vagy falemezekre ragaszthatók a kinyomtatott ábrák.

Előkerült még B. Radó Lili *Esőcseppecskék* diafilmje, Balázs Lilla *Esősepp-torna* című verse és Bernáth Zsolt *A megszeppent esőcsepp* című meséje is a *Vízgőz útja*, és az *Esőfelhők* kísérletek mellett.

Kémiai kaméleon – avagy egyszerű színvarázs címmel a természetes indikátorokkal való ismerkedés történt. Sav-bázis reakciók témakörben a lilakáposztalével végzett kísérletek szakmán belül „örökzöldnek” számítanak. Egy olyan 25–30 perces összeállítást készítettem, ami demonstrációs kísérletként is – vagy több jelen lévő felnőtt esetén tanuló-kísérletként is – megvalósítható. Mindezt úgy, hogy segítő kérdésekkel, folyamatos rávezetéssel egyre több új tapasztalattal és ismerettel találkozik a gyermek, majd két felmerülő problémára is választ adhat a látottak alapján. Az egyik a víz se nem savas, se nem lúgos, hanem semleges kémhatása, míg a foglalkozás második felében lilakáposztában áztatott papírra rajzolok. Végül pedig elmaradhatatlan a színtiszta varázslat. A három feldolgozott téma közül ez utóbbi témának gyakorlatilag minden lépése valamilyen szembetűnő változással – általában színváltozással – jár, ezért is igazán lenyűgöző. Mindamellett ez a legkevésbé interaktív. Inkább magyarázó, új ismeret átadását előtérbe helyező foglalkozás, amelynek elsődleges célja a rácsodálkoztatás, a közös gondolkodás, ötletelés és a problémamegoldás. A másik két esetben meglévő ismeretekre lehet építeni, illetve azokat lehet bővíteni, miközben ok-okozati összefüggések keresése kerül a középpontba.

A bemutatók alkalmával igazolást nyert, hogy a kísérletek, modellek egyik nagy előnye, hogy magukban hordozzák a motivációt. Észrevétlenül fejlődik a gyermek anyagismerete, választ kaphat hétköznapi dolgok „miért?” kérdéseire, problémamegoldó készsége szárnyakat kap. Nem utolsósorban pedig rácsodálkozhat a világra, elámulhat (2. kép). Varázslattal sajátíthat el olyan ismereteket, amelyek egész élete során hasznosak lesznek.

A foglalkozások egyik célja volt, hogy a gyerekek minél inkább hagyatkozzanak megfigyeléseikre, semmit ne hagyjanak figyelmen kívül. Ez több alkalommal is számomra szinte megdöbbentő módon jól működött. Nem váratlan, de elképesztő, hogy míg felnőtt korunkra eljutunk odáig – mivel tudunk szelektálni az információk halmaza között –, hogy kizárólag egy adott jelenségre fókuszáljunk, úgy kisgyermekkorban minden egyformán érdekes és fontos megfigyelés. Olyan megfigyelések is születtek a foglalkozások közben, mint a kancsóba öntött víz hangja vagy a cseppentő cuppogása.

A kísérletek megfigyelésekor a gyermekek igyekeznek folyamatosan fenntartani a figyelmüket, hogy le ne maradjanak semmiről. Kérdeznek, találgatnak, közben gondolkodnak (3. lép), ok-okozati összefüggéseket akár észrevétlenül is felfedeznek. A kísérlet már az első pillanattól kezdve kíváncsivá tesz, ez minden alkalommal bebizonyosodott. A gyerekek már az előkészületek kapcsán odasomfordáltak az asztalhoz, vagy messzebről próbálták megfejteni, hogy a látható anyagok és eszközök kapcsán mit is fogunk csinálni. A titokzatosságnak, rejtélynek minden életkorban nagy az ösztönző ereje, hogy „lerántsuk a leplet róla”.

A fentiek alapján bebizonyosodott az a hipotézis, miszerint a kísérletek életközelibbé teszik a jelenség(ek)et, ezáltal jobban motiválják a gyerekeket a tudásanyag elsajátításában.

A három foglalkozás tapasztalatai alapján elmondható, hogy a nagyobbak inkább a releváns információkra fókuszálnak, pontos utasításoknak igyekeznek eleget tenni, míg a kisebbek számára minden apró részlet jelentőséggel bír. Ez összhangban áll a második hipotézissel, mivel, ha inkább a lényegem emelik ki, ragadják meg, akkor hamarabb kerülnek a megoldás közelébe, hiszen kisebb a merítési lehetőség a probléma feloldásának kapcsán. Egy nagy információhalmazból minimális szűrővel eljutni egy adott pontig jóval nehezebb, mint fordítva.

ÖSSZEFOGLALÁS

„Nem igazán érdeklik a környezetvédelem alapelvei, de szívesen hallgatja pl. a vízcsepp kalandjairól szóló mesét. [...] Számára most még nem a törvényszerűségek megállapítása az odavezető oknyomozó vizsgálódás a cél (ez majd néhány év múlva lesz a sajátja), hanem maga a tevékenység mint jó játék.” (VICTOR 2010: 220.)

Olyan témákat igyekeztem körüljárni, amelyek az 5–8 éves korosztály feltehetően több-kevesebb előzetes ismereteire is alapoznak, érdekesek és élményszerűek; hozzájuk látványos, hétköznapi anyagok, eszközök felhasználásával könnyen elvégezhető (és értelmezhető) kísérleteket tudok bemutatni. Ezen felül célom volt még a témák egyéb tevékenységekkel, műveltségterületekkel történő összekapcsolása is. A kutatás legmeghatározóbb módszerei a témához és a korosztály sajátosságaihoz igazodva a szemléltetés,

a megbeszélés és az ezekhez nélkülözhetetlen kérdezés volt, illetve a kísérletekkel szoros összefüggésben álló megfigyelés és magyarázat.

Az általam megfigyelt korosztálynál minden, amit lát, hall, tapasztal, amivel tevékenykedik, ismerkedik, új, magasabb szintű képességek kibontakozását eredményezi. A gyermek a világból annyit ismer meg, amennyit érzékszerveivel felfog. A környezetet a maga egészében, totalitásában érzékeli, a számára érdekeset emeli ki, ezért fontos feladat az ok-okozat megláttatása.

Természetesen egyes készségek és képességek fejlesztése is megvalósul a kísérletekkel átszőtt foglalkozások által. Ilyenek például az emlékezet és a koncentrációs képesség fejlesztése vagy meglévő ismeretekre építve az ok-okozati összefüggések keresése. A demonstrációs kísérletek során a társra való odafigyeléssel, meghallgatással mélyíthető a közösségi érzés, a tolerancia. Tiszta, jól érthető beszéddel a kisgyermek szókincse bővíthető. Ismereteit társaival közösen szerzi az együttműködés során, így társas kapcsolatainak bővülése olyan erkölcsi tulajdonságok fejlődését segíti, mint pl. segítségnyújtás, figyelmesség, egymás sikerének elismerése. A képszerű, szemléletes gondolkodás fejlődése segíti a nyelvi kommunikációs képesség fejlődését (PÁLFI 2015).

Számtalan tapasztalattal és élménnyel lettem gazdagabb a bemutatások során. Számomra legalább annyira motiváló volt mindez, mint a kutatásba bevont csoportok számára.

IRODALOM

- ÁCS RICHÁRD – FADGYAS ERZSÉBET – KOKASNÉ MARITS ANIKÓ (2016): A kémiai biztonság oktatása gyermekeknek. – *Egészségtudomány* 60/4. 48–76.
- BUJDOSÓ RÉKA (2012): Kémia az óvodában. *Kémia tanítása: módszertani folyóirat* 20/3. 19–24.
- CSAPÓ BENŐ (1999): Természettudományos nevelés: híd a tudomány és a nevelés között. *Iskolakultúra* 9/10. 5–17.
- FALUS IVÁN (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: *Didaktika*. Szerk. Falus I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 244–293.
- HEGEDŐS GÁBOR (2010): *A természettudományos ismeretek alapozása a kisgyermekkorban*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Kar, Környezeti és Testi Nevelési Intézet. Természettudomány Másképp projekt, E-lap, 2010. okt. 29.

- PÁLFI SÁNDOR (2015, szerk.): *Óvodapedagógiai módszertani kézikönyv*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 135–138.
- VICTOR ANDRÁS (2010): Az életkorok sajátosságai. In: *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia – alapvetés*. Szerk. Vásárhelyi Judit. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest. 219–223.

Internetes források

- BALÁZS LILLA (2012): *Esőcsepp-torna (víz körforgása)*. <https://www.poet.hu/vers/87407> (Utolsó megtekintés: 2020. április 21.)
- BERNÁTH ZSOLT (2003): *A megszeppent esőcsepp*. <http://www.bibl.u-szeged.hu/porta/szint/human/szepirod/modern/bernath/mesek/mesek.htm#5> (Utolsó megtekintés: 2020. április 21.)
- B. RADÓ LILI (1959): *Esőcseppcskék*. Magyar Diafilmgyártó Vállalat, Budapest. <http://diafilm.osaarchivum.org/public/index.php?fs=29&search=2&page=> (Utolsó megtekintés: 2020. április 21.)

DÓRA LÁSZLÓ

A felnőttképzési törvény értékelése

2020-ban megváltozott a felnőttképzésről szóló törvény, amely hivatalosan a 2013. LXXVII. törvény a felnőttképzésről „címmel” került kihirdetésre a nyolc évvel ezelőtti *Magyar Közlönyben*. A módosítások 2020. január elsejétől léptek életbe, illetve egy kétéves periódus szolgálg ügynevezett átmeneti időszakra, amíg a régi, folyamatban lévő képzéseket le lehet zárni.

Az első hazai felnőttképzésre vonatkozó törvény a 2001. CI. számon nyilvántartott törvény volt, amelyet négy alkalommal módosítottak jelentősen (FARKAS 2013). Ez a rendelkezés már az Európai Unióhoz történő csatlakozás jegyében készült, és fontos meghatározásokat tartalmazott és készített elő a szolgáltatások igénybevételére, valamint a közfinanszírozásra vonatkozóan. Ennek jogszabályi háttere a 2006/123/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv cikkeinek való megfelelés volt (BLUTMAN 2010).

A módosítások a későbbiek során egyre több részletszabályt hoztak, mígnem szükségszerűvé vált egy korszerűbb felnőttképzési törvény beiktatása 12 évvel később. Öszszehasonlításaként, az évezredforduló után életbe lépett törvényi szöveg 26 922 szerkesztői karakter volt, a 2013-as változat (a június 13-i Közlöny-beli állapot szerint) már több mint 86 ezer.

A 2001-es változatban a felnőttképzéshez szükséges engedélyeket még akkreditációnak nevezték, és a képző intézménynek éves képzési tervet kellett készítenie (ez tartalmazta akkor még a „felnőttképzést folytató intézmény által végzett képzésekhez szükséges személyi-tárgyi feltételek biztosításának módját”), valamint a felnőttképzést igénybe vevő magánszemélyek bizonyos mértékű személyi jövedelemadó-kedvezményt is igénybe vehettek. Ma már egyik passzus sem hatályos. Ezen túlmenően, mint a 2013-as változatba is megmaradt, megjelentek a képzési programok tartalmára vonatkozó előírások, a felnőttképzési szerződés részletesen taglalt pontjai, illetve a statisztikai célú adatnyilvántartás és adatszolgáltatás mint új, központi szabályozandó elemek.

Az első törvényben a legnagyobb minőségi változást az öt évvel később meghozott módosítás jelentette, amelyben a felnőttképzési szolgáltatások részletesebb leírása kapott helyett, továbbá az az utasítás, hogy a képzéshez kapcsolódó dokumentációt öt éven át meg kell őriznie a képző intézménynek.

A 2013. LXXVII. számú felnőttképzési törvényben újításnak számított az úgynevezett képzési körök felállítása, azaz a törvény elkülönítette betűkkel is jelölve az OKJ-képzéseket („A” kör), majd ezután sorrendben a többi szakmai, nyelvi és egyéb képzést. (Mind engedélykötelesek voltak, óraszám szerinti besorolás és célcsoport szerint is megkülönböztetve.)

A 2013-as LXXVII. törvény főbb pontjai, a mindennapi működést érintően a következők voltak: a felnőttképzési szerződés, a tájékoztatásra vonatkozó tizedik pont (17. §), továbbá a képzési dokumentáció vezetéséről szóló előírások. A következőkben ezekre térünk ki röviden, értékelési szándékkal és pontokba szedve. Jelen írásban nem foglalkozunk azokkal a jogszabályokkal, amelyekre a felnőttképzési törvény csak hivatkozik, vagy a felnőttképzésben viszonylag nem túl gyakori esetekkel foglalkoznak, és azokra vonatkozó eljárásrendekkel, amelyeket a 2013-as törvény már szabályoz.

1. A felnőttképzési szerződés a 2013-as törvényi szöveg alapján részletesebb lett, és minden fontos pontra kitért, amelyet bele kell foglalni a képzésben részt vevő és a képző közötti megállapodásba. (Kapott néhány kiegészítő és értelmező részt a 7. fejezet 13. paragrafus alapján, de ezek lényegében ismertek voltak, mint például az írásbeliség elve.) A közzétett kötelező pontok alapján egy hatékonyan működő felnőttképzéssel foglalkozó intézmény könnyen meg tudta valósítani az előírásokat, igazán csak szöveghűen kellett követni a meghatározott pontokat. A szerződések terjedelme ezért elérte legalább a két oldal hosszúságot vagy akár még nagyobb terjedelmet is.

2. A tájékoztatási kötelezettség a szolgáltatásokra vonatkozóan meghatározta, hogy milyen információkat és adatokat köteles a képző intézmény a honlapján és tájékoztató anyagain közzétenni. Ezek a jogos és üzleti titkokat nem sértő részletek valóban fontosak voltak a tanfolyamra jelentkezőknek, mert egyértelműen látták ezekből, hogy minden szabályosan zajlik a képzőnél, a működéséhez minden engedély rendelkezésre áll, és a hatóságok által elismert bizonyítványt fog kapni az ügyfél. Az előírások között a nyilvántartásban szereplő (engedély) számokat kell kötelezően megjelentetni az üzleti dokumentumokon, illetve kiadványokon, belső képzési dokumentáción. Ha a nyilváno-

san megjelenítendő adatok közül valamelyik hiányzott, az már önmagában gyanúra adhatott okot a szolgáltatást igénybe vevőnek (amennyiben tudta, hogy mit kell keresnie), illetve a szakmailag járatos személynek egyaránt. A képzési helyen vagy ügyfélszolgálat helyiségében jól látható módon és helyen ki is kell függeszteni a működésre vonatkozó engedélyek azonosító számát is.

A törvényi előírások egyértelműsége ellenére nagyon sok képző intézmény vétett hibát ezeknél az előírásoknál. Legtöbb esetben a kinyomtatott reklámanyagok hiányosságai okoztak olyan problémát, amelyet az ellenőrzésre feljogosító hatóság bírsággal büntetett.

3. A képzési program előírásai is nagymértékben kibővültek a 2001-es törvényhez képest. A programot elvileg bármilyen, a tanfolyam iránt érdeklődő személy megtekinthette személyesen a képzés helyszínén vagy a telephelyen, és ha nem is sokan, de többen éltek ezzel a lehetőséggel. Főként azok, akiknek már volt valamilyen ismeretük vagy előképzettségük az adott tanfolyammal kapcsolatban, és esetlegesen a képzés bizonyos moduljai alól szerettek volna felmentést kapni.

A programban – mindkét törvényi változatban – már szerepel a képzés során megszerzhető kompetenciák megnevezése, a maximális csoportlétszám (40 fő, számítástechnikai szaktanterem esetében 25 fő), valamint a képzési program végrehajtásához szükséges személyi és tárgyi feltételek felsorolása – ezek mind előremutató és következetes, a szakszerűséget biztosító elemek. A 2001-es verzióban még képzési módszerek szerepelnek (egyéni felkészülés, csoportos képzés, távoktatás), a 2013-as törvényi szövegben ez már – helyesen – képzési forma néven került meghatározásra.

A szigorúbb programkövetelmények és a képzők által kötelezően kért, úgynevezett előzetes szakértői vélemény segítette a képzések pontos lebonyolítását, valamint a szakszerűséget az adminisztráció területén.

4. A statisztikai adatnyilvántartás és szolgáltatás által kezelt és az Oktatási Minisztériumtól kérhető adatok a 2001. CI. törvényben csak a mellékletben kaptak helyet, a megújult rendszerben már a törvény szövege tartalmazza kiemelten a kezelt adatok körét, amelyek egy része a személyes adatok és a képzéssel összefüggésben kezelt adatok körére bővült, és egyúttal konkretizálódott is. A 2013. LXXVII. számú felnőttképzési törvény azonban már kötelezővé tette az OSAP (Országos Statisztikai Adatfelvételi Program) használatát, valamint külön az online felnőttképzési információs rendszer használatát, naprakészen, illetve szigorú határidőkkel vezetve.

Ezek a rendszerek nagyon nehézkessé és bonyolulttá tették a felnőttképzéssel foglalkozók munkáját, mert az adatszolgáltatásnak és a hatóságok általi adatkezelésnek semmilyen látható eredménye nem volt.

5. A képzés megvalósításával összefüggő dokumentumokat is naprakészen köteles vezetni a képző, ez a mindennapok gyakorlatában a haladási naplót és a jelenléti ívet érinti főként, és a résztvevők hiányzását göngyöltve kell számon tartani. Ezeket a képzési csoport dokumentációjánál köteles tárolni a felnőttképzéssel foglalkozó intézmény, néhány kiegészítő adattal (mint például a képzési csoport belső azonosítója, létszám és névsor stb.), köteles továbbá az esetleges változásokat jelenteni a FIR (Felnőttképzési Információs Rendszer) online adatszolgáltatásába, 24 órán belül.

Ez gyakorlatilag olyan tevékenységet jelentett, mint az általános és középiskolában az órai adminisztráció – bár sok tekintetben a felnőttképzésnek általában véve kevésbé szigorúnak kellene lenni, legalábbis a képzők és képzésben részt vevők elvárásai szerint. A hiányos, illetve nem naprakész dokumentumok ez esetben is okoztak problémát az ellenőrzések során. A felnőttképzésben dolgozó tanárok egy része nem vezette alaposan a haladási naplót, vagy éppen az aláírás hiányzott mellőle, bár jogos elvárás velük szemben, hogy az erre vonatkozó előírásokat ők is kövessék.

Összességében a felsorolt és a mindennapi képzési tevékenységet meghatározó dokumentumok tartalmának kialakítására a 2013-as LXXVII. törvény jó alapot szolgáltatott. Az adminisztráció ugyan sok volt, de egy rutinos tanfolyamszervező könnyen és praktikusán meg tudta oldani az ezzel járó feladatokat. Ez alól talán kivétel az internetes ügyvitel, a FIR használata volt, mert ennek szigorú és az adatmentés során rögzített határideje a nyilvántartásból kinyerhető, ezért pótlása vagy késői felvitele nyomon követhető. Az ezzel járó pluszterher, figyelembe véve a képzések megtartásának időpontját, okozhatott nehézségeket.

IRODALOM

BLUTMAN LÁSZLÓ (2010): *Az Európai Unió joga a gyakorlatban*. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.

FARKAS ÉVA (2013): *A láthatatlan szakma*. TypiART Médiaműhely Kft., Pécs.

GASPARICS GYULA

Katolikus középiskolák országos helyesírási versenye

Főiskolánk mintegy huszonöt esztendővel ezelőtt, a felsőoktatási intézmények között szinte elsőként, még a zsámbéki időszakban vezette be önálló tantárgyként a helyesírást a tanító és az óvodapedagógus szakos hallgatók számára, így intézményünkben a helyesírási készség-fejlesztés már évtizedekkel ezelőtt a figyelem középpontjába került. 2008-ban, már Vácon fogalmazódott meg a gondolat, hogy az anyanyelvápolásnak ezt a formáját kibővítsük, s a katolikus középiskolák diákjai számára országos helyesírási versenyt indítsunk. Ezzel erősíteni kívántuk kapcsolatainkat a középfokú katolikus intézményekkel, fel kívántuk hívni a továbbtanulni szándékozó diákok figyelmét főiskolánkra, s kifejeztük azt is, hogy nyelvi kultúránkban meghatározóan fontosnak tartjuk a biztos helyesírást.

Miután a verseny több mint egy évtizedes múltat tekint vissza, indokolt, hogy ne csupán jelenkori szervezését, hanem történetét is bemutassuk.

A VERSENY CÉLJA

Amint azt már az iméntiekben jeleztem, a verseny célja anyanyelvi kultúránk ápolása. A tapasztalatok alapján úgy véljük, hogy e célkitűzésünket sikerült elérnünk; igaz ugyan, hogy egy-egy intézményből csupán két diák vehet részt rendezvényünkön, azonban azt a középiskolákban házi versenyek előzik meg, így a versenyre eljutók létszámánál jóval szélesebb kört vonunk be a helyesírással való foglalkozásba. Emellett nagyon fontosnak tartjuk a katolikus intézmények, ezen belül is a katolikus középfokú, valamint a katolikus felsőfokú intézmények kapcsolattartását, bízva abban, hogy rendezvényünk is közelebb hozza őket egymáshoz, s az itt szerzett kedvező tapasztalatok főiskolánk számára kedvező módon befolyásolják az érettségiző fiatalok pályaválasztását is. E várakozásunk csak részben igazolódott be, hisz versenyünkön általában a legkiválóbb középis-

kolai diákok vesznek részt, akik később más szakokon és inkább egyetemeken kívánják folytatni tanulmányaikat. Ugyanakkor az éves megkeresésekkel, a verseny hirdetésével folyamatosan hírt adunk magunkról, s bízunk abban, s erről visszajelzéseink is vannak, hogy a résztvevők és tanáraik intézményünk jó hírét viszik magukkal.

A RÉSZTVEVŐK KÖRE

A versenyfelhívással elsősorban az ország mintegy száz katolikus középiskoláját szólítjuk meg. Felhívásunkra főként gimnáziumok, kisebb számban szakközépiskolák jelentkeznek, de küldtek már résztvevőket szakiskolákból is. Vannak stabil résztvevők, akik már a kezdetektől jelen vannak versenyünkön. A részvételt igazából a távolság sem befolyásolja, sokkal inkább hat az a körülmény, hogy az adott középiskolában van-e olyan pedagógus, aki felkarolja a helyesírás ügyét. Némely intézmény, amelyik később kapcsolódott be versenyünkbe, a kedvező tapasztalatok alapján mára állandó résztvevővé vált.

A VERSENY BEMUTATÁSA

A verseny indulásakor a sikert többen is kétségbe vonták, mondván, ugyan ki tartja napjainkban fontosnak a helyesírást? A rendezvényt ennek ellenére természetesen meghirdettük. Ekkor még, nagyobb részvételre számítva, középiskolánként mindössze egy versenyzőt fogadtunk, akiket egy-egy felkészítő tanár vagy szülő kísért.

A későbbiekben intézményenként már két diáknak adtunk lehetőséget a megmérettetésre (bár némely középiskolából jelezték, hogy a házi versenyt követően több tanulójukat is szívesen neveznék), emellett egyre több jelentkezés érkezett be, s szépen formálódott az a létszám, ami már méltóvá vált egy országos rendezvényhez.

Már ebben az időszakban is kialakult, s a későbbiekben is csak csekély mértékben módosult a rendezvény szakmai szerkezete. A szervezésbe – mások mellett – oktatókat, tanszéki adminisztrátorokat és hallgatókat is bevontunk. Az oktatók a feladatlapok összeállításában, javításában, a tanszéki adminisztrátorok a feladatlapok sokszorosításában, az oklevelek és az emléklapok nyomtatásában, míg a hallgatók a vendégek

fogadásában, a regisztráció lebonyolításában, illetve a tanító szakos pedagógusjelöltek - megoldókulcs segítségével - a dolgozatjavításban vettek részt. Hallgatóink szívesen vállalták e feladatot, s közülük is meg kell említenünk Pusztai Fanny nevét, aki már végzett tanítóként tért vissza, hogy részvételével segítse a szervezést.

Az első időszakban a rendezvényt mindig november utolsó hetében pénteken tartottuk, mivel hallgatóink ekkor más intézményekben gyakorlatukat teljesítették, így szabad volt a dolgozatírásnak helyt adó II. János Pál Terem. Később azonban - mivel több középiskolából is jelezték, hogy ez az időpont ütközik szalagavató ünnepségükkel -, azt előrehoztuk csütörtökre.

A program szerint a versenyzők kísérőikkel 10,30-ra érkeznek meg a főiskolára. A viszonylag késői kezdést az indokolja, hogy így az ország távolabbi részéből is aránylag kényelmesen el lehet jutni Vácra. Azoknak, akik a vonatozást választják, előzetesen kiküldött térképpel igyekszünk segíteni a tájékozódásban, igény esetén pedig hallgatókat küldünk a fogadásukra. Vendégeinket teával, kávéval, pogácsával és aprósüteménnyel fogadjuk.

A verseny ünnepélyes megnyitója 10,45-kor kezdődik a II. János Pál Teremben, ahol az intézmény rektora köszönti a vendégeket. Ezt követően a kísérőtanárok a főiskola könyvtárának olvasótermében szakmai előadást hallgatnak meg, a versenyzők pedig nekilátnak a *j-ly*-os feladatlapok kitöltésének. A pontos szervezést mutatja, hogy a feladatlapok kitöltésüket követően máris a javító oktatókhoz és hallgatókhoz kerülnek. A versenyzők következő feladata tollbamondás írása, majd pedig feladatlap kitöltése. A tollbamondásokat és a feladatlapokat hagyományosan dr. Gasparicsné dr. Kovács Erzsébet, az Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék főiskolai tanára állítja össze, amelyekhez az *Új Emberben* és a *Keresztény Életben* megjelenő írásokat is felhasználja, ennek megfelelően azokban a szakmai ismeretek mellett az egyházi tartalom is megjelenik. A dolgozatírást és a kísérőtanárok számára tartott szakmai előadást követően kerül sor a főiskola ebédlőjében az ünnepi ebédre. Az étkezés megkezdése előtt az asztali áldást egy, a főiskolán is tanító vagy a kísérőtanárok között jelen lévő atya mondja. A korábbi években ezt követően vendégeink számára városnézést szerveztünk, amelynek során idegenvezetés mellett a székesegyházat, vagy ahogy a helyiek mondják, a nagytemplomot is megtekintették. Az utóbbi időszakban azonban már a Váci Bartók-Pikéthy Zeneművészeti Szakgimnázium és Zeneiskola művésztanárainak és növendékeinek

közreműködésével színvonalas kulturális műsort szervezünk a résztvevők számára. A fellépőknek apró ajándékokkal köszönjük meg a szereplést.

Miután a feladatlapok javítása – hagyományosan a Szent Margit Teremben – az ebéd és a kulturális műsor ideje alatt is zajlik, 14,30-kor már eredményt tudunk hirdetni. A versenyszabályzat szerint minden hiba egy hibának számít, tehát nem teszünk különbséget a kis és a súlyos hibák között, hanem az értékelés során a *j-ly*-os, a szakmai feladatlap, valamint a tollbamondás hibái összeadódnak, így alakul ki a végeredmény. A verseny győztese az a diák, aki a legkevesebb hibát ejti dolgozataiban.

A főiskola rektorhelyettesének záróbeszédét, valamint az eredményhirdetést követően mind a kíséřőtanároknak, mind pedig a versenyzőknek lehetőségük van betekinteni a kijavított dolgozatokba.

A VERSENYZŐK DÍJAZÁSA

Az első három helyezett oklevelet és könyvjutalmat kap, míg a többi résztvevő emléklapot. Emellett az első helyezett viheti haza a rendezvény vándorszerlegét, amit minden évben kérünk a küldő intézményben kihelyezni. A felkészítő tanárok elismerésként intézményi ajándékot kapnak munkájukért.

A VERSENY ÉRTÉKELÉSE, MEGJELENÍTÉSE A SAJTÓBAN

Természetesen nagyon fontosnak tartjuk a résztvevők visszajelzését versenyünkkel kapcsolatban. Ehhez kihelyezzük a főiskola vendégkönyvét, amelybe a vendégek beírhatják véleményüket. Ezek nagyon elismerőek; főként a rendkívül pontos szervezést, a baráti fogadtatást, a kitűnő hangulatot és légkört emelik ki. Rendezvényünkről nemegyszer fényképekkel illusztrált tudósítást jelentetnek meg iskolájuk honlapján. Szervezőként természetesen híradást juttatunk el a katolikus sajtóba, így a *Magyar Kurír*ba, valamint a helyesírás ügyét is felkaroló *Édes Anyanyelvünk*be. Esetenként a helyi televízió is beszámol rendezvényünkről, s Dóra László tanár úr közreműködésével ez év májusában *Mesterségünk a tanítás – interjú Gasparics Gyulával nyelvhelyességről, nyelvi kultúráról és a magyar nyelv tanításáról* címmel félórás szakmai beszélgetés hangzott el a Mária Rádióban.

A verseny eredményét - Nagy Sándor igen kifejező képeivel illusztrálva - honlapunkon is megjelentetjük.

Rendezvényünk s több mint tízesztendős munkánk kiemelkedő elismerésének tekintjük, hogy 2018-ban elnyertük a Nemzeti Tehetség Program adott évre szóló jelentős pénzügyi támogatását.

AZ EZ ÉVI VERSENY SZERVEZÉSE

Hagyományainkat fenntartva természetesen idén is szeretttük volna megszervezni versenyünket. Az előkészületek megtörténtek, s a meghívók kiküldése előtt felmértük, hogy a járványhelyzetet is figyelembe véve hány intézmény vállalja a részvételt. Tizenkét középiskolából érkezett igenlő válasz, ezért úgy döntöttünk, az egészségügyi és járványügyi szabályok betartásával ebben az esztendőben is megrendezzük versenyünket. 2020. november 11-étől azonban a középiskolák és a felsőoktatási intézmények a 484/2020 (XI. 11.) Kormányrendeletben foglaltaknak megfelelően távoktatásra álltak át, így a verseny hagyományos formában történő megrendezése is lehetetlenné vált.

Megoldásként felvetődött az online formában való rendezés gondolata is, amit azonban végül szakmai és egyéb (a személyes találkozás és a versenyhangulat hiánya) okokból elvetettünk. Ebben az évben is lehetőségünk volt a Nemzeti Tehetségprogram keretében pályázat benyújtására; 2020. november 23-án értesültünk arról, hogy pályázatunk sikeres volt.

Mindent figyelembe véve úgy döntöttünk, ha addigra rendeződik a járványhelyzet (bízunk benne!), akkor versenyünket 2021 tavaszán rendezzük meg.

ÖSSZEFOGLALÓK

SZABÓ LILLA – MOLNÁR KRISZTINA

A GYERMEKBÁNTALMAZÁS ÁBRÁZOLÁSA A KORTÁRS FILMMŰVÉSZETBEN

Tanulmányomban három film elemzésén keresztül szeretnék rávilágítani az abúzus dimenzióinak pedagógiai vonzataira. Nora Fingscheidt 2019-es *Kontroll nélkül* című alkotása a kilencéves kislány, Bennie életének egy rövid epizódján keresztül mutatja be a kora gyermekkori traumák, az érzelmi elhanyagolás és a bántalmazás következményeit. Az 1993-ban készült *Ez a fiúk sorsa* című Michael Caton-Jones-film a testi bántalmazást – és az azt megelőző verbális abúzust – hivatott demonstrálni. Az igaz történet alapján készült film betekintést enged az egyszülős családok bizonytalan életébe, és a biztos családi háttér hiányából adódó viselkedési devianciák kialakulásába is. A gyermekeket érő szexuális bántalmazás és visszaélés parázs talaján készült Jennifer Fox *A történet* című alkotása 2018-ban. A film időben visszafelé haladva kíséri végig a főszereplőt az elfojtások, észrevétlen kizsákmányolás és önbecsapás útján, míg a teljes igazság feltárásával részletesen be nem mutatja a gyermekeket ért szexuális abúzus valódi természetét. Mindhárom alkotás kiválasztása szempontjából fontos tényező volt, hogy gyermeknarratívák alapján mutassa be a történeteket. A fókusz így a gyermeki megélések, elbeszélések művészeti ábrázolásán van, a történeteken, melyeket majd ők fognak továbbvinni a felnőttlétbe, generációkon keresztül.

Kulcsszavak: verbális abúzus, szexuális bántalmazás, filmelemzés, posztmodern pedagógia, gyermeknarratívák

DÓRA LÁSZLÓ – SZITÓ BRIGITTA JUDIT

AZ INTERKULTURÁLIS NEVELÉS KIHÍVÁSAI NAPJAINKBAN

Hazánkban egyre inkább multikulturalizálódik a társadalom, melynek következtében idegen anyanyelvű gyerekek jelentkeznek és járnak a magyar iskolákba. Az újszerű helyzetben a pedagógusok ahogy tudnak, helyt állnak, azonban fontos feladatuk lenne, hogy megkönnyítsék a jó viszony kialakítását a befogadó közösség és az új, magyar nyelvet nem beszélő társaik között. A tanítás-tanulás mikéntje csak ez után következik.

Kulcsszavak: interkulturalitás, multikulturalitás, interkulturális kompetencia, kultúrsokk, integráció

CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA

STELLY GIZELLA MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYVÉNEK ELEMZŐ BEMUTATÁSA

Tanulmányomban Stelly Gizella életútját és munkásságát mutatom be, ezt követően részletesen elemzem módszertani kézikönyvét. A kötet elemzésének szempontjai: a könyv szerkezeti egységeinek bemutatása, a beszélgetések témáinak tematikus egységei, a természet megismerését szolgáló eszközök és módszerek bemutatása, egy kiemelt téma elemző bemutatása.

Kulcsszavak: Stelly Gizella, módszertani kézikönyv, természetismeret, pedagógia

ABSTRACTS IN ENGLISH

LILLA SZABÓ – KRISZTINA MOLNÁR CHILD ABUSE IN CONTEMPORARY CINEMA

The purpose of the study is to highlight the pedagogical implications of abusive behaviour in families. Nora Fingscheidt's film, *Sytem Crasher* (*Systemsprenger*, 2019) presents the consequences of early childhood trauma, emotional neglect and abuse through a short episode of a nine-year-old girl, Bennie's life. Michel Caton-Jones' *This Boy's Life* (1993) portrays physical abuse, which follows verbally insulting parental behaviour. The film, based on a true story, also provides insight into the precarious lives of single-parent families, and into the development of behavioural deviations resulting from a lack of secure family background. *The tale* (2018), directed by Jennifer Fox, reveals child sexual abuse. Viewers travel back in time with the protagonist through repression, unnoticed exploitation and self-deception; the film unfolds the true nature of the sexual abuse of children. An important factor in the selection of the films was that they presented the stories through children's narratives. Thus the focus is on the artistic representation of children's experiences and narratives, on stories carried into adulthood and carried from generation to generation.

Keywords: verbal abuse, sexual abuse, film analysis, postmodern pedagogy, children's narratives

LÁSZLÓ DÓRA – BRIGITTA JUDIT SZITÓ TODAY'S CHALLENGES OF INTERCULTURAL EDUCATION

In Hungary the society is becoming more and more multicultural, as a result of which children with a foreign mother tongue apply to and attend Hungarian schools. Educators strive to cope with this novel situation as much as they can, but their important task would be to facilitate the establishment of a good relationship between the host community and their new non-Hungarian-speaking peers. The way of teaching and learning comes only after this.

Keywords: interculturality, multiculturalism, intercultural competence, culture shock, integration

KRISZTINA CZINKI-MÉSZÁROS
AN ANALYTICAL PRESENTATION OF GIZELLA STELLY'S HANDBOOK OF
METHODOLOGY

The study presents the life and work of Gizella Stelly, and gives a detailed analysis of her handbook of methodology. The analysis includes the following aspects: the presentation of the structural units of the book, the thematic units of the topics of the conversations, the presentation of the tools and methods of learning about nature and the analytical presentation of a highlighted topic.

Keywords: Gizella Stelly, handbook of methodology, nature studies, pedagogy

SZERZŐINK

CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA óvodapedagógus, óvodai környezeti nevelő, neveléstudomány szakos bölcész, Géza Fejedelem Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde, Verőce

CSIKI-FALUDI ANDREA kémia szakos tanár, óvodapedagógia szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

DÓRA LÁSZLÓ PhD főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

GASPARICS GYULA PhD főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék, Vác

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA PhD tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Matematikai, Természettudományi és Informatikai Tanszék, Vác

MOLNÁR KRISZTINA PhD tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék, Vác, Magyarország.

SZABÓ LILLA szociálpedagógus, neveléstudomány szakos bölcész, Budapest

SZITÓ BRIGITTA JUDIT tanító szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác