

konzeruatió pedagógiai folyóirat

10. szám

2006. április

# Mester · és Tanítvány



Ép lélek – ép testben



# Mester-és Tanítvány

## Konzervatív pedagógiai folyóirat

*A Pázmány Péter Katolikus Egyetem*

*Bölcsészettudományi Kar folyóirata*

10. szám, 2006. április

ÉP LÉLEK – ÉP TESTBEN

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

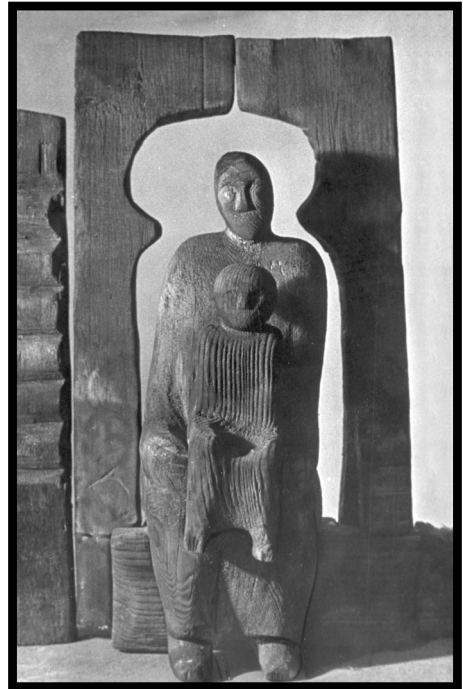
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÖKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



**Szerkesztőség:**

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: [mestan@btk.ppke.hu](mailto:mestan@btk.ppke.hu)

honlap: [www.btk.ppke.hu](http://www.btk.ppke.hu)

[mesterestanitvany.btk.ppke.hu](http://mesterestanitvany.btk.ppke.hu)

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: ifj. Nagy László

Telefon: 06-70-314-0608





## Számunk szerzői

BALATONI KINGA – szerkesztő (Mester és Tanítvány, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba); kommunikációs szakember

CZEIZEL ENDRE – orvosgenetikus

ÉGER ISTVÁNNÉ – középiskolai tanár (NYME Roth Gyula Gyakorló Szakközépiskola, Sopron)

FODOR GÁBOR – tanár, mentálhigiénés szakember

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – igazgató (Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)

GOMBOCZ JÁNOS – intézetigazgató, egyetemi tanár (Simmelweis Egyetem Testnevelés- és Sporttudományi Kar)

HÁMORI JÓZSEF – agykutató, akadémikus

HOFFMANN GERGELY – háziorvos, pedagógus

KANYÁR ERIKA – középiskolai tanár

KISLÉGHI NAGY ÁDÁM – festőművész

MADARÁSZ SÁNDOR – elnök (Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesülete)

MELEG CSILLA – tagozatvezető egyetemi tanár (Pécsi Tudományegyetem, Pécs)

MIKOLA ISTVÁN – orvos

NEMES VIKTÓRIA – főiskolai docens (Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Kar)

SÁVOLY MÁRIA – igazgatóhelyettes (Szent István Király Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest)

SOMHEGYI ANNAMÁRIA – orvos





# Tartalom

<i>Bevezető</i> .....	5
<b>HOMÍLIA</b>	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Angyali üdvözlés – Homília az iskoláért</i> .....	7
<b>ÉP LÉLEK – ÉP TESTBEN</b>	
Mikola István: <i>Népegészség és közéleti felelősség</i> .....	10
Meleg Csilla: <i>Egészség és nevelés = egészségnevelés?</i> .....	18
Gombocz János: <i>Az ép test a pedagógiai gondolkodásban és a nevelés mai gyakorlatában</i> .....	29
Szent-Györgyi Albert: <i>Az iskolai ifjúság testnevelése</i> .....	39
Hámori József: <i>Az agykutatási eredmények szerepe az oktatásban-nevelésben</i> .....	44
Hoffmann Gergely: <i>Hypertonia és szív- és érrendszeri rizikó serdülőkorban. 13–15 éves iskolások életmódi szokásainak és vérnyomásának felmérése</i> .....	52
Czeizel Endre: <i>A tizenévesek felkészítése a családi életre</i> .....	64
Fodor Gábor: <i>„Ép testben épp, hogy élek”</i> .....	68
Lázár Ervin: <i>Foci</i> .....	80
<b>VISSZHANG</b>	
Somhegyi Annamária: <i>Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban</i> .....	82
<i>Anekdoták 1.</i> .....	91
<b>PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK</b>	
Nemes Viktória: <i>Vizsgatapasztalatok</i> .....	92
<i>Anekdoták 2.</i> .....	94
<b>UTÁNPÓTLÁS</b>	
Éger Istvánné: <i>A közoktatás szerepe az egészségfejlesztésben</i> .....	95
<b>AKTUÁLIS</b>	
Madarász Sándor: <i>Szakképzési reformkényszer. Számháború helyett válaszokra van szükség</i> .....	107
<b>PORTRÉ</b>	
Kanyár Erika: <i>Nemzeti mitológia filmkockákon. Koltay Gábor vallomása pályafutásáról, mítoszról, történelemlről, értékekről és ideológiákról</i> .....	118
Balaton Kinga: <i>Boldizsár Ildikóról és a mesék gyógyító erejéről</i> .....	127
Karafiáth Orsolya: <i>Nulltündér</i> .....	139







## KÖNYVISMERTETÉS

Sávoly Mária: <i>Szociológia és történelemoktatás</i> .....	140
<i>Pályaismeret, pályaaorientáció</i> .....	144
<i>A paraszt és a csaksi</i> .....	145

## NÉVJEGY

<i>Kisléghi Nagy Ádám, a Mester és Tanítvány 10. száma képeinek festője</i> .....	146
---	-----

## EGYÉB

<i>Ikonfestő tanfolyam</i> .....	152
„Az iskolaépítő és iskolareformer gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter” című pályázat eredménye .....	153
<i>Előzetes a Mester és Tanítvány tizenegyedik (2006/3.) és tizenkettedik (2006/4.) számáról</i> .....	155
<i>Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez</i> .....	156



*Madonna*, 1998, olaj, vászon, 50×60 cm





## Beevezető

„Négyféle vezetőember lehet az ország élén: Prokrusztész, Napóleon, Samu bácsi és Szolón. Prokrusztész egy elgondolás híve, amelybe nemzetét belekényszeríteni akarja, ha törik, ha szakad. Napóleon szenvedélyes játékos, és akár nyer, akár veszít, mindenképpen tékozol. Samu bácsi úgy ül az uralkodói teremben, mint egy fűszeresboltban, dekákkal és garasokkal ravaszkodik. Szolón az isteni ihletre figyel, minden tette az örök mértékből ered, és országa virul.”<sup>1</sup>

Múlt századi zseniális költőnk, *Weöres Sándor* humort és szeretetet sem nélkülöző mondatai a Kr. e. 6. század athéni demokráciájának kivételes államférfijára, s e történelmi korszak vonzó, követésre ingerlő harmonikus voltára hívja fel a figyelmünket. *Szolón* tökéletesen tisztában volt azzal, hogy a poliszt nem a falak, hanem a polgárai teszik várossá, ami jelzi a nevelés és oktatás (*paideuszisz* és *mathéma*) fontosságába vetett hitét. A város (az állam) tehát akkor válhat erőssé, ha polgárai *testben és lélekben erősek*, bennük harmóniába ötvöződik a testi és lelki kiválóság. A görögök hittek abban, hogy az egészséges, ép testben erkölcsileg fejlett, tehát ép lélek lakozik: ezt nevezték a „*kalokagathia*” elvének, amely szerint a „szép” és a „jó” harmonikus egységben, azaz teljességben létezik.<sup>2</sup>

A magyar társadalom ma testben és lélekben egyaránt súlyos betegségtüneteket mutat. (Közismert kutatási adatok mellett meggyőzően szól erről az állapotról lapszámunk több írása.) Legnagyobb sorskérdésünkké vált tehát, hogy bele-törődünk-e ebbe a hanyatlást jelző állapotba, avagy szembeszállunk a nehezen megállítható áradattal. A válasz nem lehet más, mint hogy nem törődhetünk bele, fel kell és fel fogjuk tartóztatni a lelki és testi romlás terjedését. És mint minden jövőépítő munkára, erre is a *szülőket* és a *pedagógusokat* kell meghívni és megnyerni. Hogy lássák és értsék a jelen helyzet tarthatatlan voltát. És hogy közös erőfeszítéssel állíthassuk az egészség helyreállításának szolgálatába az otthoni és az intézményes pedagógiai erőket. E megfontolás vezette szerkesztőségünket, mikor a *Mester és Tanítvány* 10. számának címadó témáját kijelölte.

Az athéni görögök „*ép testben ép lélek*” jelszavának szórendjét nem tévedésből cseréltük fel a főcímben „*ép lélek – ép testben*”-re. A lélek harmóniájának elsőbbségére szeretnénk ezzel a cserével utalni. Álláspontunkat – több más, itt most nem említett érv mellett – meggyőzően igazolja sok ezer fogyatékkal élő embertársunk személyes sorsa: amikor is lelkük egészsége (akaraterjük, szívjószáguk, javakat teremtő aktivitásuk, stb.) boldog, teljes élet megélését teszi számukra lehetővé, testi egészségük hiányos volta ellenére is.

Kimerülőben levő forrásaink miatt a megszokott terjedelem jelentős korlátozására kényszerültünk. Részben ez a szorongató körülmény, részben pedig a téma





rendkívüli gazdagsága okozza, hogy valószínűleg számos – jogos – hiányérzet marad majd az olvasóban. Éppen hogy csak érintjük, de nem foglalkozunk önálló tanulmányokban például a művészeti nevelés, az erkölcsi és érzelmi nevelés, a hitoktatás és a vallási nevelés kérdéseivel, amelyek pedig az „ép lélek” kifejlődéséhez vezető út nélkülözhetetlen építőkövei. Amennyiben egy-két hónapon belül ilyen tartalmú írásokat kapunk, örömmel folytatjuk majd a most megkezdett témát következő számaink Visszhang rovatában.

Mindazonáltal rendkívül gazdag anyag gyűlt össze. Tíz szerző (*Mikola István, Meleg Csilla, Gombocz János, Szent-Györgyi Albert, Hámori József, Hoffmann Gergely, Czeizel Endre, Fodor Gábor, Somhegyi Annamária és Éger Istvánné*) osztja meg az olvasóval tudását, gondolatait a kalokagathia eszményének jegyében. A többi írás a már megszokott szerkesztési elveknek megfelelően gazdagítja az ismereteket és szerez kellemes perceket.

Folyóiratunk megjelenésekor már hetek óta a húsvéti ünnepkörben járunk. A fel-támadás misztériuma még további hetekig járja át a hívő emberek lelkét, és érinti meg a teljesség felé törekvő jóakaratóiak sokaságát. A húsvéti rácsodálkozás a lélek egészségéhez vezető út egyik állomása lehet. A legmagasabbrendű művészet, *Kisléghi Nagy Ádám* vallásos tárgyú festményei segítségével szeretnénk olvasóink szolgálatára állni ezen az úton.

Piliscsaba, 2006. április

*Hoffmann Rózsa*  
főszerkesztő

JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Weöres Sándor: A teljesség felé
- <sup>2</sup> Lásd Pukánszky Béla: *Athén*, in: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 27. o.





## Homília

### ANGYALI ÜDVÖZLET – HOMÍLIA AZ ISKOLÁÉRT

---

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM

Mi századunk hangja? S mi benne az úgynevezett „rendszer váltáshoz” kötődő életünké? Ma, amikor benső trianonjait szenvedni el az ország, a pedagógus gyógyító is. Ma elsősorban az, hiszen immár egymástól szakad el ember és ember, generáció és generáció. Ezért valódi tét saját, *egészséges* hangunk megtalálása. Végző soron ez a beszéd- és identitásvágy sűrűsödik a *Jézus* elé vitt betegek életében: „Este pedig, amikor lement a nap, hozzá vitték a betegeket, és a megszállottakat is mind; az egész város összegyűlt az ajtó előtt.” (Mk 1,32–33) – A saját hang megtalálása a pedagógus számára is létszükséglet. Ma elsősorban az. Mert csakis a hiteles vallomás egzisztenciánkról tesz alkalmassá mindenre, ami emberi. Csakis a valódi helyzetünkkel való hiteles szembesülésben képesít helyesen leírni szavainkkal a világot; *helyesen*, kegyelemben látnunk; életünk útjait jó irányba igazítanunk. „Sok, különféle betegségben sýnylódott meggyógyított ekkor: sok ördögöt is kiűzött, és nem engedte beszélni az ördögöket; azok ugyanis felismerték őt.” (Mk 1,34)

Mint számítógépben a vírus, sokasodnak és aktivizálódnak közösségeink életében a reménytelenség „ránk küldött” – és az önreflexió híján általunk befogadott – programjai. Ki világít át bennünket személyként, tisztelettel? Ki teszi újra áttetszővé szívünket és lelkünket? Ki táplálja, érzővé téve, emberi mozdulatainkat? A pedagógus szerepe és felelőssége a köldökzsinóré. Életet, értékeket ad át. Egyént és áthagyományozó közösséget összeköt. Szerepe nem passzív. Nem csupán ismereteket adunk át, de – különösen *ma* – kérdéseket. Mindennél fontosabb az a fajta kérdés, melyből a szabadság fakad.

*Pilinszky* írja, sokáig azt gondoltuk, a század hangja *Thomas Mann*-é volt, de kiderült, valójában *Kafkaé*, aki fogságunkat láttatta meg. Tényleg, kié, „mié” ezeknek az évtizedeknek a valódi hangja? A miniszterelnöke, a pártpropagandistáké, az egymást váltó gazdasági és pénzügyminisztereké? A továbbélő késő-kádári diktatúra kiszolgálóié és megtevesztettjeié? A monumentális gazdasági és kampánypropagandáé? Az *Illés* zenekaré, *Koncz Zsuzsáé*, *Korda Györgyé*, vagy a kereskedelmi csatornák bőrünk alá injektált „új népzenejéé”? Hallhatók vagyunk-e egyáltalán ebben a hangzavarban? Az óriásplakátok mögötti csendből egyedül a *Bikini* zenekar énekel benső hangunk valódi betegségéről: „Féligazság, félmegoldás / Félkirályság, fél az ország... Félhomályban fél gőzre kapcsolok / A félidőben félholtra lerogyok... Tudod, vadkeleti történet / hogy a szabadság az eltévedt / Itt a vadkeleti életben / Az útjelző a véletlen. // Nem háborgok, pedig háborúk dül-







ták fel a lelkem / Nem lázadok, de egy egész világ dőlt össze bennem // Ki fog engem meglelni / Tiszta ágyba fektetni / Fáradt lelkem megmenteni // Villog a monitor, hallok a zajt / Nem értek semmit, de érzem a bajt / Beolvadunk, ahogy eltűnik a kép / Mint zöldben a zöld vagy kékben a kék.”

\*

„Mindenki téged keres.” (Mk 1,37) Szórólapok helyett az evangélium lapjait kellene osztogatni. Óriásplakátokra írni az evangélium egy-egy részletét. Mert ez valódi, manipulálatlan arcunk. (Épp *Heschel* mondja, hogy az életünk az a pergamen, melyre a *Szentírás* szövegét valójában írni kell.) Eljön az idő, amikor bevilágítja az ige a posztmodern céltalanság diktatúráját. Kérdés: Szabad-e a hangod? Bezárult-e körülötted és az iskoláink körül a „Pénztől elszokott bankkártyás világ / ahol a portás könnyezik, mikor húszdollárost lát?” Paradox módon gépekhez, képernyőkhöz, hangszórók negatív híreihez tapadunk. De vajon te megérezed-e a mindent átjáró, tisztánlátó Szeretetet, mely jelen van és tanítani akar? Felfedezed-e e függetlenségét vesztett ország útjain az evangélium szabadító lépteit? „Menjünk máshova, a szomszédos helységeinkbe, hogy ott is hirdessem az igét, mert azért jöttem.” (Mk 1,38) „Rád borulnék ősszel takaró avarral / És ha tél lehetnék, behavaználak / Beléd olvadhatnék nyíló szép tavasszal / Forró nyár, ha lennék, beragyognálak” (*Bikini* zenekar: Angyali üdvözlés). S mert „fazonra vágott gyékények bújnak / a cipődhöz lábtörő helyett”, s mert velünk immár tizenöt éve „semmi sem történik, csak itt van a nyár” – „elment Galilea-szerte a zsinagógákba, hirdette az igét, és kiűzte az ördögöket.” (Mk 1,39) Angyal áll előtted, mint *Kondor Béla* képein, nehéz, tizenöt évi havazás alól felszedett, benső hangod kulcsával.

\*

A társadalom jóléti rendszerébe való beépülésnek jóval nagyobb szívó hatása van, mint a kívülmaradásnak. A pedagógus, különösen fájdalmas, ha áldozatul esik ennek az „agyelszívásnak”. Épp ezért példa és reménység, ahogyan *Lévi* képes elfogadni a *kihívást*. „Amikor továbbhaladt, meglátta Lévit, az Alfeus fiát, aki a vámszedő helyén ült, és így szólt hozzá: ‘Kövess engem!’ Az pedig felkelve követte őt.” (Mk 2,14) Ennek az országnak szüksége van fel-kelekre.

Szándékosan hagyom csak így, fonetikus jelben a szót. *Fel-kele*. A fiataloknak meg kell nevelőikben látni, hogy a felhalmozott tudást képes katalizálni az evangéliumi szó. A *fel-keles* elsőként az evangélium értékeihez fel-emelkedés. „Amikor azután Jézus asztalnál ült a Lévi házában, sok vámszedő és bűnös is együtt ült Jézussal és tanítványaival, mivel sokan voltak, és követték őt.” (Mk 2,15) *Németh László* a minőség forradalmáról ír – meggyőződésem, hogy ma csakis az





evangéliumi orientáció hozhat minőségi megújulást. Jézusban az asztalnál ülő tanítványok megérik: az arányok radikálisan helyreállhatnak. „Nem az egészségeseknek van szükségük orvosra, hanem a betegeknek; nem azért jöttem, hogy igazakat hívjak, hanem hogy bűnösöket.” (Mk 2,17) Mi ez az új-szenzibilitás, új finomhangoltság? Heschel gondolait érdemes idézni a próféta érzékenységéről. Épségre törekvő közösségekben, ép hang a prófétáé. „Milyen ember a próféta? (...) A világ büszke hely, tele szépséggel – de a próféták botránkoznak, dühödten kifakadnak, mintha az egész világ nyomornegyed volna. A dolgok, melyek a prófétát szörnyülködéssel töltötték el, mára mindennapos események. Nekünk az igazságtalanság apró tettei – üzleti trükkök, a szegény kihasználása – jelentéktelen események; a próféta számára katasztrófa. Előttünk az igazságtalanság az emberi jóléttel szemben elkövetett mulasztás; a prófétának ez az egzisztenciánkra mért halálos ütés. Számunkra múltó epizód; számukra katasztrófa, az egész világot ért fenyegetés. A próféták szemében a legkisebb igazságtalanság is kozmikus méreteket ölt.” (Abraham J. Heschel: *The Prophets*)

\*

Talán nem véletlen a párhuzam. Ami az oktatáspolitikának „íróasztalkérdés”, adminisztratív döntés – az a gyermeket közvetlen érintő nevelőnek fájdalmas veszteség. A tananyag „lightosítása”, a tesztekben gondolkodás, az anyanyelvet felváltó fogyasztói tudás, a dolgozatokon nevek helyett megkövetelt számkódok a hajszálgyökerekig sajognak és figyelmeztetnek. A prófétai érzékenység élhet a gyanúperrel, hogy a piac iskoláinak valódi „célja nem az, hogy személyiségünket formálja, inkább, hogy a meglévő rendbe belecsiszolja, s lehetőleg ellenállás nélküli engedelmességre tanítson... Ha izmaink erősítését kezdetben elmulasztjuk, a dolog pótolható; ám a szellem lendületét, a lélek hatékony erejét csak a formálódás döntő éveiben nyerhetjük el, és a későbbiekben csak az foghatja át a teljes világot, aki idejében megtanulta, hogy szellemét mint tárja ki.” (Stefan Zweig: *A tegnapi világa*) Mi tehát a pedagógia hangja most, amikor: „Prága nem ereszt el. Egyikünket sem. Ennek az anyácskának karmai vannak. Itt alkalmazkodni kell, vagy két oldalról kéne felgyújtanunk, a Vysehradnál meg a Hradzsinnál, így talán szabadulhatnánk tőle.” (Franz Kafka: *Levelek*)

Vajon meghaladhatók-e fogsághelyezeteink? Megtalálható-e a saját hang? Az önművelés komoly aszkézisével, új keresztény érzékenységgel – hitem szerint, igen. „Mint zsákban a búza, egymáshoz / tapadnak az égitestek, ne félj az éjtől, mert készíti már saját halálát, érik / benne a nappal, most még zuhanunk, / most még örvénylőn magába szív a feketeség, / fehér testünkkel töltekezik, de torkán / akadunk, ne félj, a tátongó szakadék / mégis megtelik, belőlünk lesz a pirkadat, / hogy mások emelt fővel járjanak.” (Markó Béla: *Ne félj az éjtől*)





## Ép lélek – ép testben

### NÉPEGÉSZSÉG ÉS KÖZÉLETI FELELŐSSÉG

---

MIKOLA ISTVÁN

**T**öbb mint három évtizede folyamatosan romlik a hazai lakosság egészségi állapota. (...) A rendszerváltozás befejezése, európai integrációnk sikeres véghezvitele csak akkor lesz eredményes, ha legfőbb erőforrásunk, állampolgáraink alkotó ereje nem törik meg minduntalan, és létszámában sem fogyatkozik tovább. Ehhez kell a mindenkori kormányok elszántsága, nem lankadó programalkotása és az egész társadalom meggyőződésből fakadó aktív részvétele.

Az ember egészsége, testi és szellemi jóléte a társadalmi, gazdasági haladás alapvető tényezője. A megtermelt nemzeti javak emberi szükségleteket figyelembe vevő okos újraelosztása az életminőség javulását, a humán erőforrás jó kondícióját, végső soron a gazdasági prosperitás fenntarthatóságát eredményezi. A vissza-visszacsatoló körforgás a jóléti rendszerek kiteljesedése irányába hat. Mindezekből következik, hogy a humán reprodukciós rendszereket nem a gazdaság határozza meg. Az összefüggés ennél a még ma is sokak által hangoztatott tételnél bonyolultabb.

Létező világunk két nagy rendszerre osztható. Egyik maga az ember, a másik pedig a környezete. Az ember az egészséges léte fenntartásához nélkülözhetetlen szükségleteit a környezetéből kell hogy biztosítsa. Így táplálkoznia kell, fűtenie kell a lakását, információkra van szüksége például az egészség megőrzéséhez, fejlesztéséhez,

vagy ha éppen megbetegszik, gyógyító szolgáltatásokat kell igénybe vennie. Mindezen szükségleteit lehetőleg úgy kell az öt körülvevő világból kinyernie, hogy közben a környezetét fenntartható fejlődés állapotában tartsa. A két rendszer közötti okos kommunikációval elérhető, hogy az emberi szükségletek kielégítése a folyamatosan fejlődő, gazdagodó környezetből egyre magasabb szinten történjék. Ennek eredménye az életminőség folyamatos javulása lehet.

Mindannyiunknak van egy álma: egészségesen, testi és szellemi erőnk teljében minél hosszabb, sikeres életet éljünk le szeretteink, barátaink körében. Legyünk megbecsültek, érezzük, hogy szükség van ránk, és munkánkban, családi életünkben legyünk hasznosak és boldogok.

Hányan és hányan indultak el így az életbe csak az elmúlt évtizedekben, hogy aztán megkeseredve lássák be, álmaik sosem teljesültek. Idő előtt félbe-





hagyott életek, sokszor és egyre többen fiatal, középkorú, akár erejük teljében örökre eltávozott emberek hagynak szinte sohasem gyógyuló, fájdalmas sebeket a családokban, a társadalomban, a gazdaságban. Rokonaink, ismerőseink hiányoznak, kiknek tudására, tapasztalatára személyes életünkben, de az ország jövőjének építése érdekében is még nagyon sokáig szükségünk lenne, hiszen minden tervünkben számítottunk jelenlétükre.

Valamennyiünk felelőssége, hogy ezen a helyzeten változtassunk. A feladat nem egyszerű, de nem is lehetetlen. Mások is voltak már a közelmúltban hasonló helyzetben Európában, és reálisan elérhető célok megfogalmazásával, ehhez rendelt jó programokkal, nemzeti összefogás keretében imponáló eredményeket értek el.

A sikerhez azonban nemcsak jó programok kelljenek. Kell olyan összefogás is, ami történelmünk során nehéz helyzetekben néhányszor már segített rajtunk. Most is történelmi helyzetben élünk.

Több mint három évtizede folyamatosan romlik a hazai lakosság egészségi állapota. A születéskor várható átlagos élettartam férfiak esetében alig haladja meg a 68 évet, nőknél nem éri el a 77 évet, messze elmarad az Európai Unió átlagától, de rosszabb a környező kelet-közép-európai országok idevonatkozó adatainál is. Különösen magas – világviszonylatban is – a középkorú férfi lakosság halandósága. Annak ellenére, hogy az utóbbi években enyhe ja-

ulás jelei mutatkoznak, abban egyöntetű a vélemény, hogy az egész társadalmat érintő, összehangolt beavatkozás nélkül ez a nagyon lassan javuló trend nem vezet érdemi áttöréshez.

A 65 évnél fiatalabb korban bekövetkezett (ún. korai) halálozásban (hasonlóan az összhála-lozáshoz) a halálozási okok között vezetnek a keringési rendszer betegségei, közülük is a szív-koszorúér-betegségek (jószerint szívinfarktus) és az agyér-betegségek (az agyvérzés és egyéb agyi katasztrófák), döntően a magasvérnyomás-eredettel. A magyar lakosság körében a szív-koszorúér-betegségek miatti korai halálozás mintegy háromszorosa, az agyér-betegségek miatti halálozás pedig közel négyszerese az EU-átlagnak. A rosszindulatú daganatok okozta korai halálozás is messze meghaladja az európai átlagot hazánkban (1,8-szerese annak). Különösen kiugró a férfiaknál a tüdőrák, a nőknél a méhnyakrák miatt bekövetkezett halálozás: a tüdőrák okozta halálozás 2,5-szer, a méhnyakrák okozta korai halálozás pedig 3,5-szer magasabb az EU-átlagnál. Ugyanakkor mindkét nemben emelkedik a vastagbél és a végbél rosszindulatú daganatai miatti korai halálozás. Különleges gondot jelent, hogy az elmúlt 30 évben hét-nyolcszorosára emelkedett a – jórészt alkoholos eredetű – krónikus májbetegségek és májzsugor okozta korai halálozás, ami az 1990-es évek közepén mintegy hétszerese (!) volt az Európai Közösség országai átlagának. Az erőszakos halálozásnak a felére kellene csökkennie hazánkban ahhoz,







hogy megfeleljen az EU-átlagnak. Az öngyilkosságok miatti korai halálozás is – noha folyamatosan csökkent az utóbbi évtizedekben – még ma is több mint kétszerese az európai népesség körében észlelhető átlagos szintnek.

Az okok háttérben éppúgy fellelhető az egészségtelen életmód, a hiányos egészségkultúra és a környezetszennyezés, mint az ország gazdasági fejlettségének, teljesítőképességének hiányosságai, a társadalmon belüli egyenlőtlenségek, valamint az egészségügyi ellátás kifogásolható színvonala. Nagyon sokan és sokat dohányoznak, egészségtelenül táplálkoznak, keveset mozognak, mértéktelenül fogyasztanak alkoholt, önpusztító életmódot folytatnak, nem törődnek egészségükkel, nem veszik igénybe a szűrővizsgálatokat, de az egészségügyi ellátás más formáit sem. Az életmód lehetőségeit eleve differenciálják a társadalmi egyenlőtlenségek – a legszegényebb és a leggazdagabb rétegek egymástól való távolságának mértéke –, elsősorban az iskolázottsági, a foglalkozási és jövedelmi viszonyokon keresztül. A társadalom egyes leszakadt csoportjaiban, a rendszerváltozás vesztesei között halmozottan fordulnak elő egészségi problémák. Fellazultak a tradicionális családi kapcsolatok, és megszakadtak az évszázados, generációs kötődések. A falun élők általában betegebbek, mint a városi lakosok.

Napjaink igazi válsága azonban magában az emberben van. Minden további társadalmi, gazdasági, morális zavar innen eredeztethető. A politiká-

nak be kell látnia, hogy a jelenlegi bajok a hagyományos módszerekkel már alig kezelhetők. Az egyre növekvő leszakadt embertömegek hovatovább a jó szándékú, szerencsétlen élethelyzetük javítására irányuló intézkedéseket sem képesek fogadni. Hiába nyílik a térségben mondjuk egy új foglalkoztatási hivatal, a több éve munka nélkül tengődő ember a segíteni akaró hívásra sem megy oda. A lelki energia deficitje olyan fokú, hogy a felkínált segítség igénybevétele is viselhetetlen stresszt okoz. Ha az embernek túl alacsony a frusztrációtolerancia-szintje, romboló hatásúnak élheti meg a normális körülmények között a személyiséget építő külső hatásokat, stresszhelyzeteket is. A jelenleg globalizálódó válság kezeléséhez tehát új, az emberi lélek mélységéig hatoló megközelítésre, társadalmi szinten paradigmászerű politikai szemléletváltásra van szükség.

Átgondolt orvoslás, oki terápia alkalmazása előtt a diagnózist fel kell állítani. A tréfás mondás igaz: „Mielőtt megbotránkoznál a kokainistán, gondkozz el az okain is tán!” Ez az anamnézis, a kórelőzmény tisztázása nélkül nem megy. Meg kell tudnunk állapítani a mára tömegessé vált frusztráció, a lelki és testi bajok tobzódása, a katasztrofális méreteket öltő nemzetfogyás, vagyis az élet kultúrájából egyre inkább a halál kultúrájába váltó állapotok történelmi, társadalmi, politikai eredőit.

A magyarság történelme során Mohácstól Trianonig és Trianontól 2004. december 5-ig olyan traumákat szenvedett el, melyek elapasztották a psy-





chés energiáit, vagyis súlyos energia-deficitet okoztak a nemzeti kollektív tudattalanban. És amíg ez utóbbit nem tudjuk pozitívrá váltani, addig nincs lehetőség új tudat – ennek részeként új egészségtudatosság – kialakítására. Marad a depresszió, a kicsinyhitűség, a kívülről állóság érzése, a pesszimizmus, a „merjünk kicsik lenni” életérzés elfogadása. „A magyar agora mítoszai rendíthetetlennek tűnnek” – ahogy *Kodolányi Gyula* mondja. A modern egészségtudományok már képesek analizálni a kollektív tudattalant, direkt terápiás beavatkozásra azonban ezen a szinten nincs lehetőség. De tudjuk kezelni az egyén frusztrációját, melynek háttere az egyéni tudattalan nemzeti tudattalانبól származtatható energiadeficitje. Beavatkozni az egyénnél kell.

A tudomány ma az elvesztett pszichés energia pótlására négy forrást ismer. Ezek: a nemzeti identitás, a társadalmi identitás, a család és a hit. A nemzeti együvé tartozás megélése, a tömeges kockázatvállalásra épülő társadalmi szolidaritás, a család intézményének sokoldalú védelme és támogatása, a jövőbe vetett offenzív optimista irányultság, az egyén létén túlmutató hit kialakítása életvédő programok is egyben. Ezen rendszerek működtetése nélkül nincs új tudatformálás, nincs kilábalási lehetőség bajainkból. Az ember felelőssége generációs felelősség. A közösség, így a nemzet valójában a már elhunytak, az élők és a még meg sem születettek közössége. Az ember különleges, önmagát mint cselekvő

személyt észlelni képes biológiai lény. Felelős azért, amit tesz, így felelősséget visel a saját testi és lelki épségének a megőrzéséért is. De ha ez így van, akkor az embertársáért is felelősséget kell vállalnia, hiszen az „én”-t csak a „te” definiálhatja. Éppen ezért a közösségépítés, az identitás életvédő program.

Az embernek mint komplex biológiai, szellemi, érzelmi és szociális lénynek élőhelye a család. Sajnálatos, hogy napjainkban az egyre jobban piacosodó külvilág a korábban szinte tökéletes önellátásra és bővített ön-reprodukcióra képes komplex „családüzem” egyre több funkcióját ragadja magához. A család hagyományos, mára háttérbe szoruló gazdasági, oktató, nevelő funkcióinak piacosítása illetve állami hatókörbe vonása vissza aligha fordítható folyamat. A család sajnos egyre kevesebb szerepet kap a gyermekek képzésében, nevelésében. Szekularizálódó társadalmunkban fontos hangsúlyozni a hit népegészségi jelentőségét. A hívő embereknek általában jobbak a népegészségügyi (megbetegedési, halálozási, születéskor várható élettartam) mutatói, mint a nem hívőknek. A fohász, az ima ugyanakkor a sokszor megváltoztathatatlanak vélt világfolyamatokba való beavatkozás lehetősége is.

A népegészségi és népesedési negatív trendek megfordításához politikai szemléletváltásra, új kormányzati módszerekre, új kormányzati struktúrára van szükség. Nem fogadható el az a napjainkban sokszor hangoztatott vé-



lemény, miszerint a kibontakozó gazdasági, társadalmi, morális válság végképp lehetetlenné teszi a nagyléptékű, mélyreható változtatásokat. Sőt éppen a csődközeli helyzet teremt kényszert és egyben nagy mozgásteret az átalakításokkal kapcsolatban. Ilyenkor lehet szakítani korábbi beidegződésekkel, hagyományos struktúrákkal, módszerekkel. Itt az ideje a kormányzati szemléletváltásnak, a hagyományos magyarországi kormányzati gyakorlatok újragondolásának.

Feltétlenül hangsúlyoznunk kell, hogy a nemzetközi szakirodalomban hatékonynak talált intervenciók alkalmazásakor a hazai viszonyokat kell alapul venni. Bár magyarországi költség-hatékonysági vizsgálatok alig állnak rendelkezésünkre, mégis végig kell vinnünk egy legalább középtávú, a népegészségügyi helyzetet javító programot. Ennek folyamán a programmal párhuzamosan kell felépíteni a hatékonysági és költséghatékonysági vizsgálat hátterét. Hangsúlyozni kell, hogy az egészséges életmód feltételeinek megteremtése, a betegségek megelőzése összkormányzati feladat.

Az egészségügy helyzete a hagyományos kormányzati rendszerekben nemzetközi kitekintésben is reménytelen. A társadalmi, gazdasági bajok olyan mértékben „medikalizálódnak”, azaz válnak orvosi problémává, hogy az izolált ágazat ezt nem tudja kezelni. Gondoljunk csak a foglalkoztatási gondokra. Aki néhány évig munkanélküli, az előbb lelki, majd testi betegségekkel megjelentek az orvosi rendelőben. A

gyógyítás pedig nagyon nehéz, mert a kiváltó okot nem tudjuk megszüntetni. A szocializációs problémák tömegével szülik a különböző, már-már klinikai entitásul szolgáló magatartászavarokat. Túl élénk a gyerek az iskolába? Hiperaktivitás szindróma, nyugtatót kell adni neki. Túl lusta? Egy kis psychostimuláns segítene. És akkor még nem szóltunk a terjedő „szingli” életformáról, az embert nagyon sérülékennyé tévő önmegvalósító, lélekhámozott életstílusról, vagy éppen a „másságnak” nevezett, de valójában közbotránynak minősíthető magatartásformákról. A népegészség szempontjából kifejezetten káros az egyén parttalan szabadságvágyát új krédóként hirdető „Jöjjön el az én országom!” parafrázis sulykolása. A nem mérséklődő drog-, alkohol- és cigarettaélvezet pedig egyenesen prolongált öngyilkosságnak minősül és óriási mértékben terheli az egészségügyi ellátórendszert.

A világ és ezen belül Európa egyre inkább szembesül a kihívással: hogyan kezelje a humán erőforrás jó kondíciójának biztosításához szükséges ágazatokat, a mindent elborító pénzügyi-gazdasági globalizáció és a politikai váltógazdaság sokszor hektikus fordulatai közepette, hogyan képezzen közös nevezőket, egységes értékelési módszereket a politikai ciklusok időtartamait jócskán meghaladó, egyrészt a szociális biztonságot jelentő, másrészt a gazdasági prosperitást megalapozó nagy rendszerekben. A fejlett világban terjed az irányzat, miszerint egy kor-



mányzat teljesítménye leginkább azzal mérhető, mit és mennyit tett a népegészségügyi helyzet javításáért. A ciklusidőben nőtt-e a születéskor várható átlagos élettartam, csökkent-e a csecsemőhalandóság, javultak-e a megbetegedési és halálozási mutatók. Ma már léteznek indikátorrendszerek, melyek az epidemiológiai adatok, trendek alakulásával képesek követni és értékelni egy adott kormányzat teljesítményét. Sőt napjainkban válik entitássá az új tudományág, az „egészséghatás becslés”, mely az ember egészségének biztosításában a multiszektoriális felelősséget felvetve előírja, hogy a magas szintű szabályozási, jogszabályalkotási munkában érvényesíteni kell azt az elvárást, miszerint minden új kodifikációt, mielőtt hatályossá válnék, meg kell mérteni a következményes népegészségügyi hozadék, a népességi szintű egészségnyereség szempontjából.

A népegészség javításának, a romló megbetegedési és halálozási trendek megváltoztatásának Magyarországon prioritást kell élveznie a kormányzati munkában. Az emberek testi és lelki egészségének megőrzése, javítása és fejlesztése multiszektoriális, összkormányzati feladat. Az Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program végrehajtása esetén áttörést vihetünk végbe, és tíz év távlatában az Európai Közösség sokkal jobb népegészségügyi mutatói közelébe kerülhetünk. Fentiek értelmében ennek gazdasági multiplikatív hatása is jelentős lenne. Ezt nagyban segítené egy olyan új kormányzati struktúra, ahol mindazok a

hagyományos tárcák, melyek végső soron az ember kiteljesedését, egészségét, műveltségét szolgálják, egy nagy közös szerkezeti egységben állnának fel. A hagyományos határvonalak elmosásával válna lehetségessé például az iskolákban az egészségtan kötelező tantárgyként való oktatásának bevezetése, az identitás erősítése, az egymás iránti szolidaritás elmélyítése, a családok egészségének, szociális biztonságának védelme, az önpusztító káros szokások visszaszorítása. Ha egységes és erős egy kormányzat humán erőforrás pólusa, akkor nyer igazán nagy mozgásteret a másik nagy kormányzati tényező, a gazdasági-pénzügyi ágazatok képezte csúciszerv. Így lehetne leginkább kamatoztatni az emberi erőfejlesztéseket a józan gazdasági patriotizmus eszközeivel a nemzeti piacterek fejlesztésére és védelmére. Ilyen két-pólusú kormányzati struktúra kialakítására napjainkban számos törekvést láthatunk a nemzetközi gyakorlatban.

A hazai egészségügyi ellátórendszer folyamatos megújításra szorul. A fentebb említett komplex humán erőforrás-rendszerben a határterületek átjárhatósága új távlatokat nyit; a szociálpolitikával, az oktatás- és kultúrpolitikával sokszoros hatékonyságú szinergikus együttműködést tesz lehetővé. A magyar polgárok egészségügyi gyógyító-megelőző szolgáltatásokhoz való hozzájutásáról az államnak kell gondoskodnia. Ez az alkotmányos kötelezettség felhatalmazza, de felelőssé is teszi az államot a tényekre és adatokra alapozott egészségpolitika kialakítására,







művelésére. Az egészségügyi ellátórendszerben az állami felelősségvállalást igenis erősíteni kell.

Ma már nincs és nem is lesz a világon olyan nemzetgazdaság, amely minden polgára számára a modern orvostudomány minden lehetőségét korlátozások nélkül, ráadásul az egyenlő hozzáférés esélyével nyújtani tudná. Az orvostudományok rákétasebességgel fejlődnek, a nemzetgazdaságok ugyanakkor jó esetben is csak lineáris fejlődési pályát írnak le. Az orvosi lehetőségek és a gazdasági megengedhetőség között nő a feszültség, az olló nyílik. Az állami egészségpolitika feladata, hogy a népesség megbetegedési, halálozási adatait elemezve olyan prioritás rendet, fontossági sorrendet állítson fel, amely mentén elosztva a rendelkezésre álló forrásokat, a maximális népegészségügyi hozadék, populációs szintű egészségnyereség biztosítható. Tekintettel arra, hogy országon belül térségenként igen eltérőek a népegészségügyi mutatók, ezt a tényekre, adatokra alapozott egészségpolitikát regionális szinten kell felépíteni.

Meg kell őriznünk és tovább kell fejlesztenünk a szolidaritási elven alapuló egységes társadalombiztosítási rendszert. Ez ma Magyarországon a szociális biztonság bástyája. Ugyanakkor el kell érni, hogy minden biztosított mögött legyen a társadalombiztosítás egészségbiztosítási pénztárában járulékfedezet. Ebből működtethető a kötelező általános egészségbiztosítási szolgáltatásokat nyújtó intézményrendszer. Persze csak akkor, ha sikerül végre a működtetési forrásba beépíte-

nünk az eszközviisszapótlás, az amortizáció fedezetét. Ez ugyanis a rendszer fenntartható működtetésének közgazdasági alapja és a rendszer piacgazdasági illeszkedése, így a közhasznú típusú gazdasági társasági átalakulás feltétele. A kötelező gyógyító ellátásokat nyújtó állami-önkormányzati törzsvagyony nyereségérdekelte privatizációja nem engedhető meg, ezért ezeket a vagyontárgyakat „célvagyonná” kell nyilvánítani, és meg kell tiltani az elidegenítésüket.

Az egészségügyi szolgáltatásokkal szemben, mint minden más szolgáltatással szemben is differenciált igények, elvárások mutatkoznak. Éppen ezért lehetőséget kell teremteni arra, hogy ha valaki a társadalmi közmegegyezésben rögzített szükségletalapú társadalombiztosítási ellátáson felül extra szolgáltatásokat akar igénybe venni, kiegészítő biztosításokon keresztül, vagy akár direkt fizetés mellett ezt is megtehesse.

Az Európai Unió országaihoz képest Magyarország keveset költ az egészségügyre. Az ágazat súlyosan forráshiányos. A jelenlegi rendszer folyamatos megújításához bővülő forrásokra van szükség. Az ágazat GDP-ből történő részesedését a következő kormányzati ciklusban fokozatosan, legalább arányaiban európai mértékűre, 7-8%-ra kell növelni. Ezzel párhuzamosan célszerű átgondolni a finanszírozás jelenlegi technológiáit. Mára kimondható, hogy a belső tagoltságában átjárhatatlanul heterogén, a direkt ráfordításoktól sokszor elrugaszkodott, indokolat-



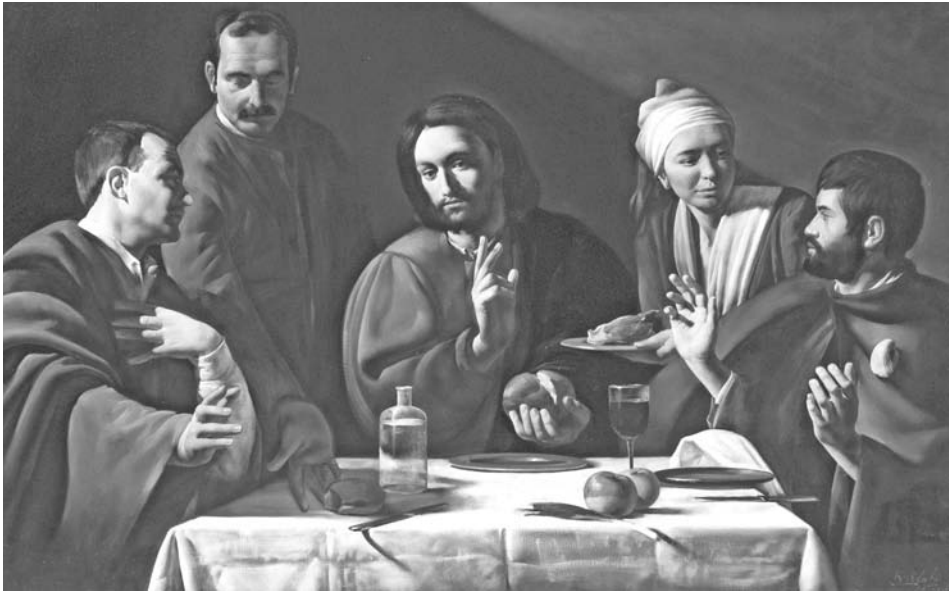


lan többletteljesítési kényszert és így a díjtételek folyamatos devalvációját okozó, az epidemiológiai adatokat eltorzító ún. „teljesítményelvű” finanszírozás tarthatatlan, mára az önálló intézeti gazdálkodás gátjává vált.

Mindezekre tekintettel be kell látunk, hogy a népegészségi és népese-dési helyzet javításához nem elég a jelenlegi struktúrák, szabályozások toldozgatása-foldozgatása. Mélyreható, az emberlélekig nyúló változtatásokra, újrarápítkezésre, vagyis egy végigvitt „rendszerátváltásra” van szükség.

A rendszerátváltás befejezése, európai integrációnk sikeres véghezvitele

azonban csak akkor lesz eredményes, ha legfőbb erőforrásunk, állampolgáraink alkotó ereje nem törik meg minduntalan, és létszámában sem fogyatkozik tovább. Ehhez kell a mindenkori kormányok elszántsága, nem lankadó programalkotása és az egész társadalom meggyőződésből fakadó aktív részvétele. A tíz-húsz év múlva jelentkező eredmények elérése érdekében haladéktalanul lépniünk kell mind egyéni életünkben, mind társadalmi mértékben. Öntudatos, magukért és utódaikért felelős és azért cselekvő polgárok lehetnek csak zálogai a jövő sikeres Magyarországnak.



*Emmauszi vacsora, 2000, olaj, vászon, 100×160 cm*





## EGÉSZSÉG ÉS NEVELÉS = EGÉSZSÉGNEVELÉS?

MELEG CSILLA

**A** teljes élet, a komplex egészségfelfogás, az organikus világszemlélet helyett az egészségi állapot fenntartására vonatkozó szabályok kerültek a középpontba. (...) A törvénycikkekre és tantárgyakra bontott teljesség következménye az lett, hogy az egészséges ember nevelése kikerült a nevelési-oktatási rendszer egészét érintő feladatok közül, és szakórákon megtanítandó tananyaggá transzformálódott.

*„Szeresd az egészségedet, mert az a jelen.  
Védd a kisgyermeket, mert ő a jövő.  
Órizz szüleid egészségét,  
mert a múltra épül fel a jelen és a jövő.”*  
(Bárczy Gusztáv)

Az 1960-as évektől a társadalommal foglalkozó szakemberek számára egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az egyes országok fejlettségének mérésére és összehasonlítására nem elegendő csupán mennyiségi viszonyokat tükröző mérőszámokat alkalmazni, ugyanis az anyagi javak birtoklását kifejező életszínvonal mellett figyelemre méltó különbségeket mutattak ki az emberi élet nem anyagi dimenzióit feltáró kutatások. Az *életminőség* fogalma ezeket fogta egybe, tartalmába sűrítve az emberi kapcsolatrendszereket, az élet értelméről, céljáról, hasznosságáról való meggyőződéseket és az önmegvalósításba vetett hiteket. Nem kétséges, hogy a *testi-lelki egészség* az életminőséget meghatározó legfontosabb tényezők között található.

Magyarországon az életminőséggel kapcsolatos problémákat a megbetege-

dési és a halálozási adatok mutatják a legszembetűnőbben. Témánk szempontjából külön figyelmet érdemel a pszichoszomatikus megbetegedések növekedése. A romláshoz vezető korai jelenségek felismerésében és a beavatkozás kontrollálhatóságában kitüntetett szerepe van a tanköteles korosztályokat befogadó iskolarendszernek.

### **ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS: AZONOS FELADAT KÜLÖNBÖZŐ TARTALMAKKAL**

Bármely történeti kor intézményes oktatást-nevelést érintő szakirodalmába bepillantva kimutatható, hogy az egészség mint érték a jövő generációjának vonatkozásában kiemelt helyet foglal el. E tény differenciáltabb értékeléséhez azonban arról is képet kell alkotnunk, hogy az egyes korokban milyen tudattartalmak összegződtek az egészség fogalmában. A kezdeti organikus világtépből adódó, a test és a lélek egységén alapuló, az ember és környezete közötti harmónia jelentőségét felismerő holisztikus szemléletű





egészségtartalomban az egymást követő történelmi korokban hangsúlyeltolódások, majd változások következtek be. Modernnek nevezett korunkban részletekre estek szét az egészség fogalmának korábbi tudattartalmai. Mivel mindezen mentalitásbeli változások időbeli eltolódással ugyan, de befolyásolták az intézményes nevelést, az iskolai egészségnevelés – mint azonos elnevezése egy ellátandó feladatnak – különböző korszakokban különböző tartalmakat hordozott. Éppen ezért pontosításra vár, hogy a ma iskolája *milyen tartalmakkal tölti meg az egészség fogalmát* és ezek formálásához, befolyásolásához *milyen nevelési módszer- és eszköztárat* társít.

Az iskolai egészségnevelés tartalma más vonatkozásban is tisztázásra vár. Az egészség kérdésköre több tudománynak is tárgyát képezi. Az egészség kutatásának tudományágak közötti szétdaraboltságát ellensúlyozandó (orvostudomány, demográfia, szociológia, antropológia stb.) *az iskolai egészségnevelés* olyan tartalmak közvetítésére hivatott, mely *a jövő generációjának egészsége szempontjából értékelhető kutatási eredmények szintézisének* tekinthető. A pedagógia tudományának még vannak adósságai az egészségnevelés integrálásában.

Az eddig elmondottak alapján az iskolai egészségnevelés nem folytatása vagy új elnevezése a korábbi egészséges életmódra nevelésnek, és nem helyettesíthető teljes egészében egyik tantárgy tartalmával sem. *Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata az, hogy*

*a felnövekvő nemzedékeket egészségmagatartásuk formálásával intézményesen készítse elő arra, hogy felnőttként aktív szerepet játsszanak életminőségük alakításában, megőrzésében.* E feladat teljesítése az eddigiektől eltérő szemléletmódot kíván, melynek alapvető jellemzője a szét-esett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztésére, a *szintézisre* törekvés.

## TÖRTÉNELMI KOROK ÉS EGÉSZSÉGFELFOGÁSOK<sup>1</sup>

Az egészségfelfogásban megjelenő tudattartalmaknak az előzőekben jelzett történelmi koronkénti változása a magyar iskolarendszerben is nyomon követhető. Az ép testű és harmonikus lelkű, a görög *kalokagathia* eszményét idéző egészséges személyek nevelése töltötte meg tartalommal a 16. századi protestáns nevelési gyakorlathoz kapcsolódó egészségnevelést, melybe még az is belefért, hogy a földrajzi felfedezésekkel Európába kerülő élvezeti cikkek fogyasztásának káros szenvedélyeitől növendékeit megóvja. A 17. században *Apáczai Csere János* az egészséges ember közérzetét testi-lelki harmóniával, külső és belső jellemzők bemutatásával írta le. Az iskolai tananyagba az I. Ratio Educationis-szal (1777) visszavonhatatlanul bekerülő egészséges életmódra nevelés a rousseau-i nevelési eszményhez, a harmonikus, teljességet megélt emberképéhez kapcsolódott. A 19. században ugyan a testi nevelésről jelentett meg terjedelmes írást *Kis János* (1817), azonban már a bevezetőben világossá tette egészségértelmezését: a test eszköz, melynek segítségével a lélek munkálkodik.





Több mint figyelemre méltó a nemi neveléssel kapcsolatos azon kiemelése, mely szerint a testre és a lélekre együttesen kell figyelnie a szülőknek és a nevelőknek a problémák orvoslása kapcsán. *Széchenyi István Béla* fiához írt *Intelmeiben* is a testi-lelki értelemben egészséges, teljes ember kibontakozását tartotta szem előtt.

A nagy ecsetvonásokkal felvázolt történelmi ív jól mutatja, hogy az egyre általánosabbá váló magyar iskoláztatás egészségfelfogásában lényegében megőrizte a görög embereszményt. A 19. század második felében az iskolahálózat jelentős bővülése, a tankötelezettség bevezetésével az iskolák eltömegesedése azonban nem kedvezett az egészségfogalom tartalmában addig megőrzött teljességnek. Az egészségnevelés ettől az időszaktól kezdve elsősorban testneveléssel és közegészségüggyel kapcsolatos problémává szűkült, az oktatásirányítás különböző szintjein lelki nevelésről már alig esett szó. *A teljes élet, a komplex egészségfelfogás, az organikus világszemlélet helyett az egészségi állapot fenntartására vonatkozó szabályok kerültek a középpontba.* Az uralkodó pozitívista szemléletmód hatására a szakemberek által törvénycikkre és tantárgyakra bontott teljesség következménye az lett, hogy az egészséges ember nevelése kikerült a nevelési-oktatási rendszer egészét érintő feladatok közül, és szakórákon megtanítandó tananyaggá transzformálódott. Ezzel egyidejűleg az iskola-egészségügy önálló tudománnyá vált, és elkezdte keresni a helyét a tudományok rendszerében.

Az egészségnevelés tartalmának a fentiekben bemutatott szűkülése vezet át bennünket a 20. századba, mely szűkülés súlyos, máig ható következményeire több vonatkozásban is érdemes figyelmet szentelnünk. Egyrészt ekkor kezdődött az *egészségfogalom tartalmában megfigyelhető addigi teljesség szétesése*, melynek eredményeképpen az intézményes nevelés során a lelki tartalmak háttérbe szorultak, majd a későbbiekben teljes mértékben a privát szférában kaptak helyet. Másrészt az *intézményes egészségnevelés kompetenciaszintjében történő változás* (a nevelési-oktatási rendszer egésze helyett tantárgyi közvetítés) *ismeretadási folyamattá kezdte átformálni a nevelési feladatot*, mely precedenst teremtett arra, hogy ismeretátadás és nevelés közé egyenlőségelet (is) lehet tenni. Harmadrészt az új diszciplínát, az iskola-egészségügyet, mely a felfeslett egész összefogására is alkalmas lehetett volna, egy olyan törésvonal kezdeteként értelmezhetjük, mely a köznevelést és az egészségügyet inkább elválasztotta egymástól, mintsem összekötötte volna őket. (E törésvonal mélyülését még *Németh László* integráló és szintetizáló törekvése sem tudta megállítani.) A 20. század első felének reformiskolái még megpróbálták ellensúlyozni a tömegoktatásból adódó problémákat azzal, hogy szemléletmódjuk és gyakorlatuk egyaránt a teljes ember eszményére épült, azonban hatósugaruk szükségképpen kis területre korlátozódott. A 19. században elkezdődő folyamat a 20. század második felének iskoláiban teljesedett ki, amikor is az



egészséges életmódra nevelés háttérében már csupán a testi egészségre leszűkült egészségfogalmat találjuk, melynek elemei különböző tantárgyakban, egymástól függetlenül jelennek meg. Az iskola-egészségügy nem volt képes híddá válni az egészség résztartalmainak közvetítésében a köznevelés és az egészségügy között, lelki egészségtartalmakról pedig az intézmények szintjén már szó sem esett.

## **AZ ISKOLA EGÉSZSÉGFELFOGÁSA**

Eddigi áttekintésünk azt a célt szolgálta, hogy alátámasszuk az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos feladatok újrafogalmazásának a szükségességét. Az iskolai egészségnevelés ugyanis csak akkor tud megfelelni a vele szemben elvárt követelményeknek, ha saját egészségképpel rendelkezik, melynek nevelési feladattá transzformálhatóságához eszközöket is rendel.

A műszerekkel mérhető, általánosan elfogadott standardokkal jellemezhető fittség az egészség kézzelfogható, jól körülhatárolható tartalma. Az iskola-egészségügyi statisztikák adatsorait pillanatfelvételekként kezelhetjük, melyek alapján az adott korosztály egészségi állapotáról alkothatunk globális képet. Az állapotmutató képek mögött azonban folyamatok zajlanak, melyek javuló vagy romló trendekként kötik össze e pillanatfelvételeket. E folyamatok nem öntörvényűek, különböző szinteken történő (társadalmi, iskolai, egyéni) beavatkozási stratégiákkal befolyásolhatók. Az iskolába járó korosz-

tály kapcsán érdemes néhány kérdésről érintőlegesen szót ejtenünk. Iskolaorvosok, védőnők évtizedek óta jelzik, hogy növekszik azon iskoláskorú gyermekek aránya, akiknek jelenlegi testi elváltozásai megfelelő beavatkozás hiányában felnőttkorban már csak súlyos betegségként kezelhetők (pl. gerincproblémák, lúdtalp, tyúkmell stb.). E problémák keletkezésének háttérében az esetek túlnyomó többségében nem születési rendellenességek, hanem életmódbeli tényezők (pl. mozgáshiány) és iskolai ártalmak is állnak (pl. a gyermek súlyának egyötödével egyenlő iskolatáska, mely hátitáskaként viselve is tartáskárosító). Az iskolai szintű beavatkozási stratégia tantárgya e vonatkozásban a testnevelés (az egészségnevelés vonatkozásában ez az egyetlen olyan tantárgy, melyben szerencsére nem újabb és újabb ismeretek megtanításával születik meg a válasz a problémára...). Ebben az esetben az eredményesség kulcsát az iskola-egészségügy által feltárt jelenségek és a testnevelésórák adta lehetőségek egymásra vonatkoztatásában látjuk, melynek eredményeképpen *az iskola-egészségügy által regisztrált és az egész korosztályt veszélyeztető problémákra a testnevelési órák tematikájában és gyakorlatában megjelenő kompetens és adekvát válaszok szülehetnek.* A beavatkozás a kezdődő elváltozásokat mutató tanulóknál az időbeni korrekcióhoz járulna hozzá, míg a többieknél a megelőzést, a prevenciót szolgálná. Az iskola-egészségügy adatrendszerének ismeretében feltételezhető, hogy a testnevelési órák tematikáinak



újragondolása és felépítése a gyógytest-neveléssel együtt képzelhető csak el.

A táplálkozással kapcsolatos kérdések mai konjunktuurája jól jelzi, hogy e témakör az egészségfogalom tartalmának fontos részét képezi. (Olyannyira, hogy az 'egészséges táplálkozás', 'test-súlykontroll', 'reformkonyha' címszó alatt hirdetett termékekből keletkező haszon nyereséget termelő üzletágakat hozott létre.) A táplálkozástudomány szakembereinek véleménykülönbségeiben való állásfoglalás és a számtalan speciális részletkérdés ismerete és figyelembevétele nem az iskola feladata. Az viszont igen, hogy *az iskola kompetenciájába tartozó és a szakemberek egyetértését is élvező kérdések mind az iskola gyakorlatában* (pl. közzététel, szakköri tevékenység), *mind pedig a táplálkozás kérdéskörét különböző összefüggésekben érintő tantárgyak ismeretanyagában* helyet kapjanak. A hangsúlyt e vonatkozásban az iskolában szerzett, a táplálkozással összefüggő gyakorlati tapasztalatok és ismeretek összhangjára helyezzük. Ilyen feltételek mellett várható csupán annak a készítésnek a kialakulása (és kialakítása), melynek hatására a tanulók saját táplálkozásukra is odafigyelnek.

Az egészségügyi szokásrendszer megléte is az egészségfogalom tartalmi eleme. Az alapvető egészségügyi szokások kialakítása intézményesen az óvodai évek alatt történik, azonban a szokások rendszerbe szerveződésében és automatizmussá válásában az iskolának közvetett módon ugyan, de lényeges szerepe van. Ez elsősorban a feltételek biztosítására és az ahhoz kapcsolódó

szabályok betartatására vonatkozik. E tekintetben megfontolandó annak a kérdésnek az újragondolása, hogy az iskola a megfelelő feltételek biztosításán túl milyen módon tud hozzájárulni az alapvető szokások (pl. kézmosás) óvodában megkezdett kialakításának alkalmakhoz (pl. étkezés) kötődő begyakoroltatásához, megszilárdításához. Kiaknázatlanok még azok a lehetőségek, melyek a tanulók közötti interperszonális kapcsolatok, a társas erőterek dinamikájának célirányos felhasználásában rejlenek. Ezen indirekt befolyásolások megtervezése és kivitelezése nevelési, pedagógiai feladat.

Az egészségfogalom eddig említett résztartalmait közös sajátosság fogja össze. Képzeljünk el egy életmódskálát, melynek két végpontján az egészségtelenül és az egészségesen élők találhatók. Az inkább egészségtelenül élőknel nagy valószínűséggel a fittséget, a táplálkozással, az egészségügyi szokásrendszerrel tekintve hiányosságok észlelhetők, míg képzeletbeli skálánkon az inkább egészségesen élők tartományát alkotóknál ezen tartalmak *megléte* tapasztalható. Az iskolai egészségnevelés irányultsága ebben a vonatkozásban tehát a hiátusok pozitív tartalmakkal való kitöltése és megszilárdítása.

Az alkohol, a drog, a dohányzás és általában az élvezeti szerek kérdésköre is az egészségfogalom részét képezi. Ezen tartalmak azonban egészen más módon viszonyulnak az egészségességhez, mint az előzőek. Míg azoknál az egészséges életmód valószínűsítése a tartalmi elemek meglétéhez



kapcsolódott (azaz minél több pozitív tartalmi elemmel jellemezhető a fittség, táplálkozás, szokásrendszer, annál valószínűbb az egészséges tartományban való elhelyezkedés, és fordítva: minél kevésbé található meg e tartalmak, annál valószínűbb az egészségtelen tartomány felé csúszás), addig az élvezeti szerek vonatkozásában az egészségességet a tartalmi elemek hiánya valószínűsítette. Az iskolai egészségnevelésnek tehát két elmentéses tevékenységet (életmódba beépítő illetve elkerülő) igénylő feladattal kell egyidejűleg megbirkóznia. Ezért alapos átgondolást igényel, hogy az élvezeti szerek káros következményeinek megismertetésére irányuló iskolai gyakorlatot milyen más jellegű vonzó tevékenységek kínálatával lehet újjáépíteni. E feladat megoldása két vonatkozásban is előremutató. Egyrészt nevelési gyakorlattal ellenpontosíthatóvá tehető az a várokozások, melyek e szerek fogyasztásának hamis ígéretein alapulnak. Másrészt – és ez talán az előzőnél is jobban tárgítja a horizontot – az ellentétes tevékenységet igénylő tartalmak pedagógiai eszközökkel és módszerekkel *azonos jellegű tevékenységekké alakíthatók*. Ennek következtében az iskolai egészségnevelés során az eddig bemutatott egészségtartalmak mindegyikénél sokkal inkább számolhatunk az egymást erősítő, mintsem az egymást közömbösítő vagy éppen kioltó hatásokkal.

Az iskolai egészségnevelési koncepció kialakításában nem hagyható fi-

gyelmen kívül a lelki egészség nevelése sem. Mielőtt azonban erről szólnánk, célszerűnek tartunk néhány módszertani megjegyzést.

Az elemzés kedvéért választottuk szét és vizsgáltuk egyenként az egészségfogalmat alkotó tartalmakat. Ezzel azt a látszatot kelthetjük, mintha egy puzzle-játék szabályai szerint egymás mellé helyezéssel összerakhatóvá válhatna az egész. (Tehát ha eddig kimaradtak a lelki tartalmak, akkor csupán a pótlásról kell gondoskodnunk.) Természetesen erről szó sincs. Kutatási eredmények nemcsak azt bizonyítják, hogy az egészség többdimenziós fogalom, hanem azt is, hogy az eddig elemzett dimenziók lényegében függetlenek egymástól, a kapcsolat közöttük az egymásmellettiesség, nem pedig az összefonódás. A gyakorlat nyelvére ez úgy fordítható le, hogy például egy egészségtelen táplálkozási struktúra egészségessé történő megváltoztatása önmagában nem képes elindítani a mozgás és az élvezeti szerek vonatkozásában is egy átstrukturálódási folyamatot. Ugyanígy a dohányzásról, alkoholról való leszokás sem garantálja önmagában az egészségesség irányába való elmozdulást, ugyanis kapcsolódási pontok hiányában a transzferhatás nem érvényesül. Ha ezeket a tanulságokat az iskolai egészségnevelő munkában fel kívánjuk használni, akkor nyilvánvaló, hogy e részterületek bármelyikén lehet sikeres vagy sikertelen egészségnevelést végezni (például le lehet szoktatni a tanulókat a dohányzásról), azonban ez nem tekinthető komplex egészségnevelésnek,



ugyanis az egészségmagatartásra, a teljes személyiségre nem tud tartós hatást gyakorolni.

A fittségtől, a táplálkozástól, a szokásrendszertől és az élvezeti szerektől lényegét tekintve különbözik a lelki tartalmakat összefogó dimenzió. Az egészségfogalom legjelentősebb összetevője, mivel a különálló egységként működő dimenziók mindegyikéhez több szálon és szorosán kapcsolódik. Ily módon magasabb szinten végül is kapcsolatba kerülnek egymással az egymás mellett létező, ám egymás között át nem járható dimenziók, s e kapcsolathoz a lelki egészségtartalmakon keresztüli közvetítés szükséges. Ha ezt a tanulságot is át tesszük a pedagógiai gyakorlat színterére, akkor úgy értelmezhetjük, hogy a lelki egészség vonatkozásában meginduló kedvező folyamatok hatására az eddig különálló dimenziókat tekintve is kedvező változások következnek be. A lelki egészséggel kapcsolatos problémák ugyanakkor úgy befolyásolják a többi dimenziót, hogy az egészség szempontjából kedvezőtlen tünetek vagy tünetegyüttesek jelennek meg bennük. Mivel e dimenzió központi, a teljes személyiséget érintő szerepe bizonyítottan tűnik, ezért az eddig külön tárgyalt tartalmakat is integráljuk a lelki egészséggel kapcsolatos kérdéskör bemutatásakor. Módszertanilag ez már más megközelítést igénylő feladat, analízis helyett szintetizálást kíván.

A lelki egészség tartalma rendkívül sokrétű. Több más mellett harmónia, kiegyensúlyozottság, önmegvalósítás,

közösségi védőháló, társas folyamatok erőterében való egyéni és kölcsönös felelősség alkotja a tartalmát. Meglétének vagy hiányának az egész személyiséget érintő következményei vannak.

Éppen ezért, amikor az iskola e tartalom közvetítésében szerepet kíván vállalni, alapvető szemléletváltásra van szükség. Egyrészt azért, mert a lelki egészség vonatkozásában nincsenek objektív adatokkal kicövekelt viszonyítási pontjaink. Magabiztossággal nyilatkozhatunk arról, hogy az optimális testsúlyhoz képest mi minősül soknak vagy kevésnek. Még arról is vannak elképzeléseink, hogy mennyi mozgás tekinthető optimálisnak bizonyos életkorban, és ezért hasonlóan gondolkodunk arról, hogy mit takar a hiperaktivitás vagy éppen az aktivitás hiánya. A lelki egészség vonatkozásában még hallgatólagos közmegegyezés sem létezik. Nem tudjuk, hol van az a határ, melyet különböző irányba átlépve a lelki egészség birtokolható vagy éppen elveszíthető. Maga a probléma és a lelki egészségnek az előző dimenziók mindegyikéhez való többszálú kapcsolódása a nyelvi kifejezés által közvetített tartalmakon keresztül is bemutatható. A testi erő mérhető paraméterekhez viszonyítható. Azonban mihez képest határozhatjuk meg a lelki erő nagyságát? Az egészséges táplálkozás jegyében az étrendek sokrétű kínálatával találkozhatunk, és egy közmegegyezésen alapuló mérték birtokában beszélhetünk túl sok vagy túl kevés táplálékról. De melyek és hányfajta azok a receptek, melyek a lélek táplálásának



egészségességét és mértékét legalább az előzőekhez hasonló módon garantálják? Az emberi szervezetet különböző mértékben károsító élvezeti szereket már ismerjük. De mit tudunk mondani azokról az élvezeti szerként funkcionáló hatásokról és azok mértékéről, melyek a lelket rombolják? Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy a lelki egészségre vonatkozó megállapítások, minősítések különböző, standardizált határokkal nem rendelkező viszonyítási rendszerekben történnek (természetesen a patológiás esetek kivételével).

A szemléletváltás szükségességének másik indoka az iskola tantárgyi rendszeréből adódik. Az eddig tárgyalt egészségértalomnak különböző vonatkozásokban ugyan, de meg lehet találni a tantárgyi megfelelőit. Ez persze azt is jelenti egyben, hogy az egészségnevelési kérdések tantárgyakban megjelenő ismeretanyagként kipipálhatók szaktanári és osztályfőnöki felelősséggel. A lelki egészség tartalma azonban nem engedi meg a tantárgyasítást. Ha tehát az iskola a testi-lelki tartalmakat együttesen tartalmazó egészségnevelést kíván folytatni, akkor járható útként az egész iskolát átfogó nevelési rendszerbe való integrálás kínálkozik. Kérdés azonban, hogy ezzel megoldottnak tekinthetők-e mindazok a problémák, melyek az egész helyett a részekre, a teljesség helyett a darabokra irányuló gyakorlatból következtek.

Úgy gondoljuk, hogy csupán a lehetőség adott. Az egészség fogalmának újbóli tartalmi kiteljesedése és ennek hatása az iskola nevelési rendszerére új

és másfajta szemléletet kínál. Azonban hogy az iskolában az egészség nevelése végül is hogyan fog történni, az nemcsak a felkínált szemléletmód és a hozzá illeszkedő eszközrendszer megtalálásán és alkalmazásán múlik. Ez az egyik feltétel. A másik az, hogy az egészségértalmak integrálásában és a teljes személységformálásban kulcsszerepet játszó lelki egészséget milyen pedagógiai tartalommal tölti meg az iskola, és hogyan szervezi nevelési rendszerre.

Az iskola-egészségügy adataiból, a serdülőkkel kapcsolatos kutatásokból megbízható tudással rendelkezünk a korosztály lelki egészségéről, a problémákról, előfordulásuk gyakoriságáról, a különböző szempontokból (társadalmi helyzet, életkor, nem) veszélyeztetett csoportokról. Nézzük meg, hogy a lelki egészség vonatkozásában mely jelzések kínálnak támpontokat az iskolai egészségnevelés rendszerbe szervezéséhez! A felnövekvő nemzedékek *alakuló identitásában* nem hagyhatók figyelmen kívül az iskolás évek alatti tudatos és nem tudatos hatások, ezért az egészségmagatartás formálásának megtervezésekor a kutatások által feltárt problematikus jelenségeket célszerű számba venni.

Az iskolai követelményeknek való megfelelés mindenekelőtt teljesítményt vár el a tanulóktól. A követelmények és a teljesítmények közötti megfelelő távolságnak általában motivációs ereje van, azonban az iskoláskorúakkal végzett vizsgálatok szerint növekszik a *teljesítménykényszerrel* jellemezhető aránya. A perfekcionizmusnak hosszú távú következménye viszont az, hogy személyi-





ségjellemezővé válva a lelki egészséget fertőzi, melyre a test „szervbeszéddel”, elváltozásokkal, betegségekkel válaszol. Átgondolandó egészségnevelési rendszerképző feladat ezért az iskola részéről annak az optimális távolságnak a megtalálása, mely a követelmények és a teljesítmények között a tanulók motivációs bázisát fejleszti és nem vezet perfekcionizmushoz.

A teljesítménykényszerhez kapcsolódnak azok a zavarok is, melyeket a tanulók *önismeretével, önbizalmával, önértékelésével* kapcsolatos kutatások és gyakorlati tapasztalatok jeleznek. Mind az önbizalom hiánya és az alulértékelés, mind a megalapozatlan önbizalom és a felülértékelés a lelki egyensúly kibillenésének tünetei. A nevelési konzekvenciát a *mérték* köré szervezett egészségnevelés jelentheti.

Az eddig bemutatott lelki egészséget veszélyeztető figyelmeztető jelek ellensúlyozására épülő nevelési stratégiák bármelyike alkalmas arra, hogy egy komplex egészségnevelés iskolai rendezője legyen. Kidolgozásukkal és alkalmazásukkal olyan szintézis teremthető, melynek következtében a külső kontrollra szocializált korosztályoknak esélye lehet arra, hogy *belső kontrolljuk kialakításához* az intézményes egészségnevelés jelentősen hozzájáruljon.

## EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS PEDAGÓGUSSZEREP

Miután értelmeztük az iskolai egészségnevelést, és rendszerbe szervezéséhez támpontokat nyújtottunk, elkerülhetet-

len szólnunk e nevelési folyamat megtervezőiről és irányítóiról, a pedagógusokról. Szándékosan nem valamilyen szakos tanárokról beszélünk, ugyanis álláspontunk szerint – tudatosan vagy tudattalanul, közvetlen vagy közvetett módon – valamennyi pedagógus nevel egészségre is és annak az ellenkezőjére is. A kérdés az, hogy *a pedagógusok hogyan értelmezik saját szerepüket az egészségnevelés folyamatában: a feladat végrehajtójaként vagy együttműködőjeként* definiálják-e önmagukat. Lényeges a szerepvállalás, ugyanis ebből következik az önreflexió. Ismeri-e önmagát; mit tud a saját testi-lelki egészségéről; milyen tényezőknek tulajdonít jelentőséget saját életminősége vonatkozásában; hogyan éli meg mindennapjait konfliktusokkal teli környezetben; mit tesz, ha megoldhatatlannak látszó problémákkal találja szembe magát; hogyan érzi magát interperszonális kapcsolataiban; és összességében: borúsnak vagy napfényesnek érzékeli-e a világot maga körül? Ha ugyanis a nevelők nem képesek saját egészségük értelmezésére, nem tudnak vagy nem akarnak szembenézni azzal, hogy különböző problémáktól szenvednek, akkor feloldásukért, megoldási módok kereséséért, rendszerbe szervezésükért sem fognak semmit tenni. A rajtuk kívül álló körülmények foglyai maradnak. Ellenben ha saját élményként megtapasztalják és napi életvitelük részévé válik, hogy testi-lelki egészségük megismerése, ápolása és fejlesztése nagyrészt saját kezükben van, akkor indirekt módon mintaadóként a tanulók egészségmagatartásának eredményes





formálásához járulnak hozzá. Belátható tehát, hogy az egészség iskolai nevelésének folyamata, legyen az bármennyire is tökéletesen kidolgozott, egészséges szemléletű pedagógusok nélkül megvalósíthatatlan. Ezért hangsúlyozzuk az együttműködő szerepvállalást valamennyi pedagógus részéről. A saját egészség alakításához részvételre megnyerni a tanulókat csak azok a pedagógusok képesek, akik önmaguk vonatkozásában már meggyőződtek erről. E pedagógus-attitűd lényeges jellemzője a *diákorientáltság*, és nem egy elvégzendő feladatra való beállítódás. Az elmondottakat úgy összegezhetjük, hogy az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltételének tekintjük a pedagógusok mintaadó személyiségét, saját magukra és másokra vonatkoztatott mentálhigiénés felkészültségét.

## **AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉS IDŐPERSPEKTÍVÁI**

Az egészségnevelés hosszú távon érvényes feladatot ad az iskolának, hiszen az újonnan belépő korosztályok folyamatosan igénylik a mindenkori aktualitást. Kidolgozása és működtetése tehát stratégiai szempontból is létfontosságú. Ez jelenti az egészségnevelés és az iskola kapcsolatának egyik oldalát. A másik oldalon, mintegy kontrollálva az iskolában folyó tevékenységet, azok a minősítések jelennek meg, melyek jónak vagy rossznak, megfelelőnek vagy elégtelennek tartják az intézményes egészségmagatartás formálását. Az iskola nehéz helyzetben van, hiszen egyidejűleg két

feladatnak kell megfelelnie. Egyrészt a jövőre irányuló és ezért szükségképpen az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredményben bízva stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene eredménnyel kecsegtető választ adnia. Úgy látjuk, hogy az utóbbi időben e jelenre beállítódás jellemzi az iskolai egészségre nevelést, mely jól nyomon követhető az alkalmazott programok elnevezésén keresztül (D.A.D.A., drogprevenció, dohányzásleszoktató program, stb.). E programok segítségével az iskolai beavatkozás a már meglévő bajok korrigálására, illetőleg ismeretadással a bajok megelőzésére, a figyelem felkeltésére irányul. A tartalmilag jóval gazdagabb egészségnevelési programok (pl. életvitel-programok) sem különböznek irányultságukat tekintve lényegesen az előzőektől. Mivel mindegyik program meghatározott tantárgyhoz és ebből adódóan meghatározott tanárhoz kötődik, érvényességi tartományuk is e korlátok közé szorul. Más tantárgy és más tanár kívül esik e körön. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az iskola nevelési rendszerét e programok nem járják át.

A jövőre irányuló és stratégiai célokat szolgáló egészségnevelés komplexitásáról részletesen szövegtünk. Ez nemcsak tartalmában és a nevelési rendszer egészébe való beágyazottságában különbözik az előzőektől, hanem az iskolai beavatkozás mikéntjében is. Míg a jelen problémáira való reagálás korrekcióban és ismeretadásban realizálódik, addig







a jövőt szem előtt tartó egészségnevelés más perspektívában, a felnövekvő korosztályok életminőségében gondolkodik. Az egészségnevelés iskolai rendszerének illetően felépítése és működtetése az értelmes, a személyiséget gazdagító hatások és dolgok közötti választás alternatíváinak felkínálásával és súlypontozásával indirekt módon a hamis alternatívák húzóerejét gyengíti.

Mindezek után helyénvaló a kérdés, hogy e kétféle feladat, a jelen és a jövő szolgálata az egyik vagy a másik melletti választási kényszert jelent-e az iskola számára. Az egészségnevelés komplex értelmezése tartalmazza a szintézis lehetőségét. Az életminőséget szem előtt tartó egészségmagatartás formálásának a jelen problémáival való szembenézés is részét képezi.<sup>2</sup> Hogy e problémák megfelelő helyen és megfelelő súllyal szerepeljenek, ahhoz az szükséges, hogy az iskolai egészségnevelés jövőre irányuló teljes rendszere kidolgozott legyen. Ez a rendszer garantálja ugyanis a közeli és távoli célok megvalósításának szinkronba hozatalát. Az iskolai egészségnevelés újragondolása nemcsak az életminőséget, hanem a nevelés szerepét tekintve is túlmutat az iskola falain.

#### IRODALOMJEGYZÉK:

- Iskola-egészségügy*, Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest, 2005. (szerk.: Aszmann Anna)
- Iskolai mentálhigiénié*, Pannónia Könyvek, 1998. (szerk.: Kézdi Balázs)
- Iskolás gyermekek egészségmagatartása*, Anonymus, 1997. (szerk.: Aszmann Anna)
- Serdülőök egészségi állapota, egészségmagatartása*, Új-Aranyhíd Kft., 1995. (szerk.: Aszmann Anna)
- Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában I., II., III.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia tanszék, Pécs, 1995, 1996, 1999. (szerk.: Vastagh Zoltán)
- Meleg Csilla: *Egészség (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2001.
- Meleg Csilla: *Egészségtámogató iskolai környezet*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005, 11. szám, 58–71. o.

#### JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Az alfejezet írásakor részben Kéri Katalin *Mozaikok az egészségnevelés történetéből* (Pécs, 1999) c. kéziratára támaszkodtam.
- <sup>2</sup> A mentálhigiéniére alapozott iskolai egészségnevelés gyakorlatának bemutatását és elemzését ld. Meleg Csilla: *Egészség (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2001.





# AZ ÉP TEST A PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁSBAN ÉS A NEVELÉS MAI GYAKORLATÁBAN

GOMBOCZ JÁNOS

**E**gy antik görög szemében csak a szellemet művelni, s a testtel nem törődni, ez egyenlő a barbársággal. (...) A testnevelés hazai rendszere Kodály zenei neveléséhez hasonlítható csak rangban, jelentőségben.

*Támadják a versenyztetést. Pedig ha tudnák, hogy a gyerek számára addig érdekes az iskola, amíg versengeni lehet benne. A verseny játék!*

A köznevelés helyzetét elemző és szükséges reformját fölvezető kitűnő tanulmányában *Hoffmann Rózsa*<sup>1</sup> a felnövekvő nemzedék egészségével kapcsolatban is fontos tennivalókra hívja föl a figyelmet. Az általa adott helyzetelemzéssel és a pontokba szedett, tehát szükségképpen vázlatosan fogalmazott megoldásmódokkal egyetértve ebben a dolgozatban arra törekszünk, hogy a testi nevelés aktuális problémáit részletesebben is föl tárjuk.

Először egy fogalmi problémával foglalkozunk. Úgy látjuk, hogy az újabb hazai pedagógiai gondolkodásban nincs közmegegyezésen alapuló érvényes fogalmunk a testtel kapcsolatos nevelői tennivalók megjelölésére. Ez a fogalmi zavar igen szemléletesen jellemzi a pedagógiai tevékenység itt mutatkozó feszültségeit. Dolgozatunk második részében a pedagógusoknak a testi nevelésben való – enyhén szólva – visszafogott szerepvállalásáról írunk. A harmadik rész az iskolai testnevelés helyzetét mutatja be néhány fontos tényre összpontosítva: csökken a tantárgy óraszám, csökken a diákok kö-

rében tapasztalható népszerűsége is, elbizonytalanodott és megrendülni látszik a korábban olyan határozott körvonalú hagyományos testnevelői szerep. Úgy véljük, hogy ezeknek a kiemelt mozzanatoknak részük van abban, hogy rosszul áll hazánkban a testi nevelés ügye!

## EGY ALÁMERÜLT PEDAGÓGIAI FOGALOM: A TESTI NEVELÉS

Az elmúlt évtizedek pedagógiai tankönyvein és a kor neveléstudományi publikációin iskolázott pedagógiai gondolkodás jól ismerte a „testi nevelés” szakkifejezést, ez ugyanis a nevelés (fő) feladatainak egyikét jelentette. Ez a szaknyelvet használók széles köre számára pontosan érthető tartalmat fejezett ki: a testtel akcentuális kapcsolatban lévő célértékek elérése (létrehozása) érdekében végzett tevékenységek gyűjtőfogalomként szolgált. A kor szellemét híven tükröző fordulat szerint itt a „munkára, harcra kész” ember pedagógiai eszközökkel történő előállításának testre vonatkozó tennivalói fogalmazódtak



meg. A szerzők gondosan ügyeltek arra, hogy ne érhesse őket az ember megkettőzésének az a vádja, hogy szétdarabolva a személyiséget a lélektől független testről beszélnek, s ezért állandóan utaltak az egész emberre, s azon belül a test relatív önállóságára. Ezekből az – esetenként ugyan elég színvonalatlan – gondolatmenetekből világosan megérthette a pedagógiai munkát végző, hogy a test fejlesztésének, az ép test elérésének milyen fontos tennivalói hárulnak rá.

A pedagógia mai fontos forrásaiban tájékozódni kívánó hiába keresi a „testi nevelés” terminus technikust. Az új pedagógiai lexikonban a testi nevelés címszó üres, a testkultúra fogalmára tereli az utalás az olvasót. Ebben a testi nevelést illető döntésükben nem értenénk egyet a lexikon szerkesztőivel még akkor sem, ha az új divatot követve, mely a nevelési feladatokat mint problematikus gondolati csomópontokat kiiktatja a pedagógiai munkákból, kihagyja a többi nevelési feladatot is, az erkölcsi nevelést, az esztétikai nevelést. Ez utóbbiak azonban súlyuknak megfelelő terjedelemben megtalálhatók a lexikonban, tehát csak a testi nevelést számúzzik. Vajon miért?

A megfelelő választ keresve érdemes egy rövid kitérőt tennünk, melyben a pedagógia szaknyelvét vesszük szemügyre. A neveléstudomány hosszú idő óta komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy szaknyelvét megfelelően karbantartsa. A szaknyelv kitüntetett fogalmai, az alapfogalmak mégsem olyan egyértelműek a pedagógiában,

mint a tudományok többségében. Két fizikus szakmai beszélgetésében nem szükséges újra és újra értelmezni az egyes kifejezéseket. Ha egyikük a fényről közöl valamit, akkor a másik rögtön arra a hullámmozgásra gondol, amelyet a tudomány közmegegyezése rögzített. A pedagógiában is vannak ilyen közmegegyezés szentesítette, lényeges összefüggéseket kifejező alapfogalmak. Egyértelműségük, stabilitásuk azonban korántsem olyan nyilvánvaló, mint más tudományban. A pedagógia küszködik alapfogalmaival. Több oka is van annak, hogy ez az ellentmondásos helyzet kialakult. A pedagógia legfontosabb alapfogalmait a köznyelvből merítette, s sokáig nem is törekedett arra, hogy élesen elhatárolja tartalmukat. A nyolcvanas években egy szociológus közfel-tűnést keltő cikkében szemére is vetette a pedagógiának, hogy milyen fejletlen, kialakulatlan, lám még tisztességes szaknyelve sincsen. Az éles szavú bíráló kevés érzékenységet mutatott a pedagógia belső problémái iránt. Bizonyára nem tudta, vagy nem értette, hogy a nevelés szakemberei folyamatos munkakapcsolatban vannak a nevelés amatőrreivel, a szülőkkal. A nevelés mindennapi tényeit az amatőrökkel a köznap beszéd szintjén lehet csak megtanácskozni. A szaknyelvnek a közérthetőségben megnyilatkozó demokratizmusát szinte kikényszeríti a szülőkkel való folyamatos együttműködés szakmai követelménye.

Az a tény is a hétköznapi nyelv szókincsének majdnem változatlan használatára késztet, hogy a pedagógiai



tények nem állnak keresztben a hétköznapi gondolkodással, ugyanis többnyire látható, átélhető, valamennyiünk tapasztalatában megjelenő tények. Éppen ezért a pedagógiai gondolkodás többnyire megelégszik a hétköznapi tapasztalat rendszerező taglalásánál, az intentio recta szintjén marad, ritkán jut el az intentio obliqua szintjére.

Sajnos az is a fogalmak zavarához vezet, hogy a pedagógiában – mint általában a társadalomtudományokban – nem egy érvényes, mindenütt elfogadott, átfogó tudományos rendszer van, hanem egymással gyakran vetélkedő, máskor egymás mellett megférő, egymással nem konfrontálódó, de egyúttal egymásra ügyet sem vető gondolkodásmódok, irányzatok. Ezek néha olyan távol esnek egymástól a problémák megítélésében, a megoldásmódok megfogalmazásában, hogy nem is érthetik egymást, nem is lehetnek közös szavaik a dolgok megjelölésére. Hogyan is lehetne értelmezni *Szimyei Merse Pál* felhőit *Csontváry Kosztka Tivadar* képein!

További problémát jelent, hogy a pedagógia szorosan együttműködik a pszichológiával, a szociológiával és több más olyan tudománnyal, mely pedagógiai vonatkozású tényeket is feltár, s azt a saját szaknyelvén értelmezi. A gondolatmenetek átvétele ezekből a hasonlóan fogalmazó, de a fogalmakon mégiscsak mást értő tudományokból újabb nyelvi zavar forrásává válik.

A pedagógiai nyelvből kikopott és alámerült alapfogalmat, a „testi nevelést” kerestük – hiába – a pedagógiai

lexikonban. Nem elhalványodását, majdnem-elvesztését fájlaljuk. Nem bánnánk, ha helyette a hetvenes években fölbukkant és kétségtelen elegánsabb „szomatikus nevelés” lenne a tudományos szóhasználatban felváltója. Ma azonban nem ezt, hanem az „egészségnevelést” használja a neveléstudományi szaksajtó.

Miért nem érthetünk egyet evvel a bennünket minden irányból elárasztó, a tankönyvek szövegében megjelenő, a szakfolyóiratok lapjairól ránk törő új szakszóval a pedagógiai kontextusban? Nem nyelvészeti kifogásaink miatt helytelenítjük használatát. Bár épenséggel arra is hivatkozhatnánk, hogy hosszan elnyúló e-zésével háborgatja az ép nyelvérzékűek fülét, ez a szó még a nagyon szerencsétlen „testnevelő”-t is fölülmúlja rossz hangzásban.

A testi nevelés a neveléstudomány saját szülőtte, tartalmát idő érlelte, tudományos gondolkodás erőfeszítése terelte, s igazította a pedagógia mai rendszertani kereteihez. (Az merőben más kérdés, hogy e keretek bizony problematikusak! *Bábosik István*nak<sup>2</sup> adjunk-e igazat, aki neveléstani munkáiban nem beszél a feladatról, helyettük – hozzávetőlegesen azonos gondolatmenetben az intellektuális-művelődési szükségletek, az esztétikai szükségletek illetve az egészséges életmód szükségleteinek kialakításáról ír? Vagy *Zrímszky László* mellé álljunk, aki légies határokat emlegetve az egyes nevelési feladatok között jelentősen földuzzasztja számukat? Igen jellemző,



hogy ő megtartja a testi nevelést, de mellé állítja az egészségnevelést is!)

Az „egészségnevelés” az egészségügy-terület szótermeke. A hatvanas évek végén jelent meg a hazai szakirodalomban, a hetvenes években terjedt el használata. Az egészségnevelés fogalom megalkotói nem neveléstudományi iskolázottságú szakemberek voltak. Publikációikban nyomon követhető, hogy nem kívántak a pedagógia sok évszázados tapasztalatanyagából semmit sem átvenni, nem a bejárat utat követték, ők inkább újra fölfedezték Amerikát, s természetesen elkövették az újak naivitásával és tapasztalatlanságával az elkövethető hibákat.

De hát nem ez a probléma! Azt látjuk bajnak ebben az új szóhasználatban, hogy az egészségnevelés fogalom nem segíti a pedagógiai tennivalók tagolását, elkülönítését. Éppen ellenkezőleg, mint valamiféle tartalmi szuperfogalom rátelepszik az egész nevelési folyamatra. A korszerű egészségfelfogás és az azt kifejező definíció ugyanis – helyesen – egységben értelmezi az emberegészetet. Tartalma éppen úgy vonatkozik a lélekre (erkölcsre, társas kapcsolatokra, stb.), mint a testre, tehát benne az egész ember arányosan tükröződik. Tehát amikor az egészségneveléséről beszélünk, akkor – ha az említett korszerű egészség meghatározás intencióit követjük – az ember egész fejlesztését emlegetjük. Igaz ugyan, hogy ekkor a tanítvány testéről is szó van, de nem hangsúlyosabb a test megjelenítése, mint a többi konstitutív részé! Ismételten hangsúlyozzuk,

hogy a pedagógiai gondolkodást az elkülönítést, tagolást lehetővé tevő fogalmak segítik, az összemosó, határokat elfedők nehezítik. Ezért tartjuk hibásnak, zavarkeltőnek az „egészségnevelés” terminus technikust!

## A PEDAGÓGUSOK SZEREPVÁLLALÁSA A TESTI NEVELÉSBEN

Az iskola világában járatosak tudják, hogy a nevelés professzionalistái, a pedagógusok kevés érdeklődést mutatnak a nevelt testi fejlődése és fejlesztése iránt, alapvető feladatuknak az értelem és az erkölcs művelését tartják. A gyermekek és ifjak életmódjával, testük működésével és a mozgásos cselekvéseikkel kapcsolatos nevelői tudás és érdeklődés is feltűnően alacsony szintű. (Más kérdés, hogy ebben a szakmai körben a professzió alapját jelentő szaktudományos irodalom általában nem számít értékmagas dolognak, ellentétben más értelmiségi foglalkozásokkal. Itt a tevékenység maga sem és a klientúra sem kényszeríti ki a magabiztos szakmai tájékozottságot és a folyamatos lépéstartást a tudományban. A pedagógusok pedagógiai, pszichológiai vagy szociológiai műveltsége is bírálható, valószínűleg nem tévedünk azonban, ha ezekhez mérten is alacsony szintűnek minősítjük a szomatikus vonatkozású műveltséget.)

A 19. század féloldalas műveltségideálja, melyben a pragmatikus tudás lenézett, értéktelen dolognak számított, okolható mindenekelőtt ezért a ma már semmivel sem menthető tájé-



kozatlanságért. A helyzet tragikomikus ellentmondásos volta éppen abban van, hogy az elmúlt évszázadban óriási változáson esett át a közműveltség, s éppen az iskola volt az a hely, amely az új arányú, a természettudományos ismereteket egyenrangúként kezelő műveltséget elterjesztette, de a professzionális pedagógia képviselői erről – legalábbis nevelői-szakmai vonatkozásban – alig vettek tudomást. Így aztán nem csodálkozhatunk azon, hogy a testi nevelés és sport ügye rosszul áll az iskolában. „Nézzük meg a szomatikus nevelés helyzetét. Talán itt a legszörnyűbb a helyzet. A »tudóskának« nincs is teste! Az intellektuális és a testi nevelés időaránya a mai iskolában kb. 10:1. A tudóska teljesen antiszomatikus emberkép! Mit szólna ehhez mondjuk Platón, aki olimpiai bajnok birkózó volt. Egy antik görög szemében csak a szellemet művelni, s a testtel nem törődni, ez egyenlő a barbársággal.” – mondja *Zsolnai József és Zsolnai László*.<sup>3</sup> Testnevelő tanárok továbbképzésein szakdolgozati témavezetőként szerzett tapasztalatunk is azt mutatja, hogy e hús évvel ezelőtt leírt sorok ma is igazak. Az egy-egy iskola tantestületének testi neveléssel és sporttal kapcsolatos gondolkodásmódját feltáró dolgozatok (kedvelt téma volt, sokan választották az elmúlt években) egyértelműen bizonyították, hogy a tantestületek magukra hagyják a testnevelőket a testkulturális értékek képviselőit és mindennapi szolgálatában is. Jobb esetben is csak amolyan szükséges pihenésnek, kikapcsolódásnak elismerve a testne-

velésre fordított időt. Igen jellemző e dolgozatok egybehangzó megállapítása, hogy a tantestületek teljesen tájékozatlanok saját tanítványaik testkulturális szokásaival, sportbeli eredményeivel, stb. kapcsolatban, s e tájékozatlanságuk nem is ejti őket zavarba. Szeretnénk ismételtelen felhívni a figyelmet arra, hogy itt nem amatőrökről, hanem a nevelés professzionálisairól van szó!

Más képet kap az iskola munkájáról, aki a pedagógiai dokumentumok felől közelíti meg azt. A pedagógiai programok általában részletesen foglalkoznak a testi nevelés kérdéseivel, s ugyan – mint a Nemzeti alaptanterv (NAT) – az utolsó oldalakon beszélnek róla, de egyenrangúként kezelik a testkultúra pedagógiai értékeit a többivel.

Megszoktuk, hogy az iskolában az egyes szakemberek a saját szűkebb szakmájuk elkötelezettségének béklyójában foglalkoznak nevelési kérdésekkel, s a kultúra más irányultságú képviselőit, saját kollégáikat gyanakodva nézik vagy semmibe veszik (nem emberként, hanem szakemberként). Ez a megállapítás nem csupán a humaniorák-reáliák nagy törésvonala mentén egymást lenézőkre és egymást semmibe vevőkre vonatkozik. Még nagyobb törésvonal, valódi szakadék tátong a testkultúra pedagógiai képviselői és a többi pedagógus között, s ez még akkor is így van, ha sportot (egyéni) kedvelő pedagógus mindenütt akad, még egy-egy ez iránt a különös terület iránt elkötelezett iskolaigazgatóval is találkozhatunk. Érdekes azonban,





hogy a teljesítményt csupa nagybetűvel író sport ilyen feltűnő elutasításra talál a többnyire teljesítményvelvet hangoztató és követő iskolában, sőt esetenként expressis verbis a teljesítmény védelmében üzetik ki az emberi értékek legnagyobb hivatalos piacáról, az iskolából. (Kell az idő a tanulásra!)

## **AZ ISKOLAI TESTNEVELÉS HELYZETE**

A testnevelés szakirodalma korszerű élettani munkákra hivatkozva állítja, hogy a fizikai terhelés mennyisége és időbeli eloszlása döntő hatékonysági kérdés a fejlesztés és az egészségi állapot megőrzése szempontjából egyaránt.

Testünk a tízezer évvel ezelőtti életre szerveződött, olyan körülményekre, amelyben az élelem megszerzése és az élet pusztá védelme is folyamatos testi erőfeszítésre készítette az embert. Menekülés az erős vadállat elől, futás a gyengébb, az élelemnek megszerezhető után, harc a rivális emberrel, ezek voltak a mindennapi élet jellemző eseményei. Mai szemmel nézve nem kellemes körülmények, de testünk erre a küzdelmes, valódi fizikai erőfeszítéseket igénylő életre teremtődött. S várja ma is, hogy úszással, futással, dobással s más mozgással terheljük.

*Takács Ferenc*<sup>4</sup> a szuperindustrializált társadalmak polgárainak inaktív életstílusáról írja: „Az izom – ami az ember legnagyobb tömegű szervrendszere – követeli a maga jussát. Ezt pedig testmozgással oldhatjuk meg, és minél technicizáltabb a környező világunk, annál inkább meg kell teremte-

nünk a mozgás lehetőségét.” A biológia törvényei nem engedik, hogy ne vegyünk róluk tudomást. Így hát minden lehetőség, mely a test szolgálatával kapcsolatos, a felnövekvő generáció nevelésében döntő jelentőségű lehet. Az iskolai testnevelésnek ilyen értelemben nincs alternatívája!

A testtel kapcsolatos értékek egy részét mozgásos cselekvések nélkül is el lehet sajátítani, a konkrét mozgásos cselekvéseket azonban csak tényleges gyakorlásukkal. Ma már nem a munkatevékenységekre való transzferálhatóság az ebbéli szocializáció sikerének egyetlen mércéje. Ez nem is lehet. A termelés mai gyakorlatában egyre kevesebb szükség van testi ügyességre. Másról, a biológikum jóllakatásáról van szó, s azokról az ismeretekről és készségekről, amelyekkel ez megtehető.

A transzferálhatósággal kapcsolatban érdemes szólnunk arról, hogy a sportszociológiai szakirodalom – a sportpedagógiával ellentétben – igen szkeptikusan vélekedik a sportúzás közben szerzett és a sportra vonatkozó „tudásoknak” az élet más területeire való átvihetőségéről. Elfogadja viszont azt a véleményt, hogy maguk a mozgásos cselekvések, a sportkészségek transzferálhatók: aki megtanul ugrani a sportpályán, a tornateremben, az át tudja ugrani a víztócsát az utcán, aki megtanul labdát dobni, az szükség esetén követ is tud hajítani, stb. A testnevelés órán tevékenykedő gyerek, ifjú nem csupán a test alkalmankénti jóllakatását szolgálja, hanem ügyesedik, mozgáskészséget sajátít el, megtanul





olyan technikákat, amelyek segítségével élethosszig jól gazdálkodhat saját testével, s eközben a testre vonatkozó kognitív és affektív tudása is gyarapszik. A természetes mozgások és a stilizált feladathelyzeteket és konfliktusokat produkáló sportmozgások éltetik, működtetik az amúgy tétlenségre ítélt testet (és vele az egész személyiséget!). Természetes, hogy ilyen körülmények között különösen fontossá válik az óraszám kérdése. (A kérdés tehát az, hogy jóllakatják-e a tanuló testét motorikusan is, nem csupán a gymron keresztül, hogy hetente elegendő alkalommal, s megfelelően arányos eloszlásban történik-e ez a jóllakítás.)

A testnevelés tanítás szomorú ténye, hogy a NAT bevezetését követő időben (az ezredfordulón) általában csökkent a testnevelés addig sem magas órászáma. Hangsúlyoznunk kell, hogy általában. Pedagógusok körében közismert tény, hogy a testnevelő tanárok országos szervezete a szülők szervezeteivel egyesben együttműködve kiharcolta, hogy legalább az alsó tagozatban legyen mindennapos testnevelés. (Láthattuk, hogy a kormányváltás után még megvédeni sem volt könnyű a már kivívott eredményt!) Az óraszámcsökkenés a gimnáziumokban is megfigyelhető, a szakközépiskolákban pedig általános. (Hat éve végzett felmérésünk szerint – az alsó tagozatot, ahol többnyire nem szakképzett testnevelők tanítanak, nem számítva – az iskolák megközelítően felében csökkent az óraszám, s csak 6%-ában növekedett.) Ez azt jelenti, hogy az utóbbi években

a testnevelés távolabb került egykori céljától, az oly régen áhított mindennapos testneveléstől. A testnevelés mai, óraszámokban kifejezhető elismertsége egyáltalán nem tükrözi a tantárgynak a hivatalos dokumentumokban megjelenített és méltatott jelentőségét.

Vizsgálatunk érdekes tanulsága volt, hogy az óraszámokért vívott harcban az egyes iskolákban az iskolafenntartó szinte soha nem állt a testnevelők mellé, s a szülők sem követeltek a fölkinálnál nagyobb óraszámot a testnevelés vonatkozásában. A megkérdezett testnevelők (305 fő) közül alig akadt olyan, aki partnert talált iskolájában az óraszám növeléséért vagy megtartásáért folyó küzdelemben. Meglepőnek tartjuk, hogy a testnevelő mellé leggyakrabban az igazgató állt, függetlenül attól, hogy a kérdéses iskolában a testnevelés elismert vagy éppen presztízs nélküli területnek számított a pedagógiai munkában.

A testi nevelés sikere szempontjából azonban nem csupán az óraszám előnytelen alakulása ad aggodalomra okot. Több kutatás is beszámol arról a fejleményről, melyet saját vizsgálati eredményeink és a hétköznapi tapasztalat is megerősít, hogy a testnevelés folyamatosan veszít korábbi népszerűségéből a diákok körében. Régebben minden felmérés azt mutatta, hogy a gyerekek véleménye szerint az első számú kedvenc a tantárgyak között a testnevelés. Így véli ezt a testnevelői közgondolkodás még ma is. Sőt, az iskolán kívüli szélesebb közvélemény is a







legkülönbözőbb csatornákon üzenve újra és újra kifejezi, hogy ezt a tantárgyat lehet és érdemes szeretni. A legtöbb felnőtt ember emlékezetében úgy él a „tornaóra”, hogy ott megszűnik az iskola összes kellemetlen kényszere, nincs idegfeszítő feleltetés, unalmas magolás, időrabló lecke, de van versengés, játék, virtusra alkalmat adó torna és atlétika, s mindenekelőtt jó hangulat. S ráadásul ott a testnevelő, aki stramm, példaképnek való ember, aki ért az ifjúság nyelvén, tud szervezni, határozott, s ráadásul a sport, a legvarázslatosabb dolog beavatottja. Sokunknak volt s van ilyen élménye.

Saját vizsgálati eredményeink ugyan nem vonják kétségbe, hogy sok iskolában ma is kedvelt tantárgy a testnevelés, és gazdája, a testnevelő, de adataink arra utalnak, hogy a korábbi, majdnem feltétel nélküli népszerűségnek az ideje lejárt. Eddig is voltak arra mutató jelek, hogy csökken a tantárgy és az iskolai sport iránti lelkesedés. Azt is tudjuk, hogy a mai fiatal nem az apák és nagypapák nemzedékének egykori életmódját éli, nem azokért a hajdani értékekért lelkesedik. Rövidre szabott gondolatmenetünkben nincs mód részletesen elemezni az okokat. Tény azonban, hogy az elég széles körben elterjedt autoriter tanári stílus, a merevség, a helyenként kicsit avított formák, a katonás rend esetenkénti túlzásai biztosan témái lennének az okkutató keresgélésnek. Fő oknak természetesen nem ezeket a kedvezőtlen tényeket tekintjük. Elég megbízható adataink vannak a mai iskolás fiatalok

jelentős részének hihetetlen passzivitásáról, lustaságáról, közömbösségéről, legalábbis a tanulmányi-iskolai vonatkozásban. A passzivitásnak ebből a kollektív kábulatából sok helyen még játékkal, sporttal sem lehet kimozdítani őket. A testnevelés és iskolai sport részleges népszerűségvesztésére vonatkozó hír, akár ilyen, akár olyan forrásból táplálkozik, mindenképpen komolyan veendő figyelmeztetés, s a testi nevelés hazai helyzetét mérlegelő összegzésben is említésre érdemes tény.

A testnevelő tanár is elbizonytalanodott. Egyre több jelzésszerű figyelmeztetés éri, hogy a hagyományos katonás, stramm stílus a mai fiatalok körében nem talál olyan jó fogadtatásra, mint korábban. Újra kell fogalmazni a szakma szereplehetőségeit! (Erről a problémáról folyóiratunkban már részletesen írtunk.)

A fegyelemre vonatkozó, sokak számára merevnek föltűnő követelményeket nem csupán a tantárgynak a laktanyák vidékéről eredeztethető előtörténete magyarázza. A tornaterem, a sportpálya igen veszélyes üzem. A rend elsősorban egészség- és életvédelmi célokat szolgál, s áttételesen természetesen pedagógiai intenciók is megfogalmazódnak szakmai ideológiájában. A szélsőségesen liberális pedagógia valamilyen félreértett személyiségvédő pozícióból állandóan támadja a testnevelés hazai gyakorlatát. Pedig itt egy igen értékes hagyományról van szó, a testnevelés hazai rendszere *Kodály Zoltán* zenei neveléséhez hasonlítható csak rangban, jelentőségben. Támadják a





versenyeztetést. Pedig ha tudnák, hogy a gyerek számára addig érdekes az iskola, amíg versengeni lehet benne. A verseny játék! S a testnevelő, a komolyan dolgozó, pedagógiailag preparált, filterezett versenyt szervez, ott a gyengébb, az ügyetlenebb is lehet győztes.

## A SPORT ÉS A DIÁKSPORT A PEDAGÓGIA TÜKRÉBEN

Korábban lehetőségünk nyílt már arra, hogy a sport és a nevelés összefüggéseire vonatkozó véleményünket e folyóirat hasábjain kifejtessük. Ott, élve az alkalommal elég részletesen elemeztük ezt a kérdéskört.<sup>5</sup> Itt most csak a rend kedvéért, hogy a testi nevelésben szerepet játszó összes fontos tényező együttesen megjelenjen, foglaljuk össze a leglényegesebb mozzanatokat.

A modern sportmozgalom megte-remtői, akik a nemzetközi versenyzés szervezeti kereteit megalkották, *Coubertin* báró és munkatársai azt a feladatot is magukra vállalták, hogy az államok vezetőit meggyőzzék, érdemes a sportra áldozni. Saját maguk is úgy vélték, s ezt hirdették, hogy a sportba fektetett pénz bőségesen megtérül, ugyanis a sportoló értékesebb személyiséggé válik a sporttevékenység révén. Az időközben fölhalmozódott tapasztalatok árnyalták ugyan ezt a nagyon optimista pedagógiai hitet, világossá vált, hogy nem a sport maga, hanem a felelős szakember, a tanár, az edző nevel. A sport csak lehetőséget kínál, keretet a hatékony nevelésre. Az is egyértelművé vált, hogy a szocializáció három fontos dimenziójából a sport csak kettőben

lendíti előre a személyiséget, segít az értékek elsajátításában és önmagunk elsajátításában, de nem segít az autonóm döntések tekintetében, tehát a harmadik dimenzióban.

A mai sportpedagógia álláspontja szerint azért tarthatjuk számon a sportot a nevelés hatékony kereteként, mert világos, jól körülhatárolható értékeket jelenít meg, mert:

- konfliktusokkal kiélezett helyzetekben nagy erővel jeleníti meg az értékeket;
- egyértelműek a jutalmazás és büntetés eszközei és működésmechanizmusai;
- egyértelműek a hovatarozás szimbólumai és határai;
- a sport keresztirányú szerveződés, a hagyományos strukturálódást fölülírja;
- korábbi, más tapasztalatból nem ismerhető oldalunkról mutat be önmagunknak; stb.

Mind ezek a pedagógiai előnyök természetesen csak a hagyományos, az edzősportoló viszonyrendszerben üzhető sport gyakorlásánál élvezhetőek. Sajnos ez a nagy nevelői potenciált sűrítő úgynevezett első sportrendszer világszerte visszafejlődőben van. Hazánkban és tágabb térségünkben látványosan kivonul az állam a finanszírozásból, szinte csak a teljesítménypiramis csúcsát, a nemzetközi sikert ígérő élmezőnyt támogatja. A visszafejlődés mértékét jól mutatja az elmúlt tizenöt év néhány sportstatistikai adata. A foglalkoztatott edzők száma az 1990-es 20 ezerről 8 ezerre esett vissza, s többé-kevésbé hasonló arányú a szak-





osztályok térvesztése is. Ez azt jelenti, hogy ma a magyar ifjúság kevesebb mint felét érheti a sport áldásos pedagógiai hatása, mint az ezredforduló utolsó évtizedének elején. Ez bizony nagy veszteség. S ha arra gondolunk, hogy ezt az összezsugorodott sportot jelentős mértékben a magántőke működteti, mely a megtérülést, a beseperhető hasznot kergeti, és nem a személyiség javát kívánja szolgálni, akkor láthatjuk csak igazán a veszteség mértékét.

Az iskolai sport fontos pedagógiai szerepét épp az előbb elmondottak alapján lehet pontosan megérteni. Az iskolai sport az első sportrendszer összes pedagógiai előnyét képes működtetni. S benne valóban pedagógiai céloknak rendelődik alá minden fontos mozzanat. A tanár-edzőt nem terrorizálhatja a magánbefektető nyereség utáni hajszája, de az állami megrendelés teljesítménykényszere sem.

Elemi érdekünk, hogy az iskolai sport fölvirágzását minden lehetséges eszközzel támogassuk. Ez a személyiség fejlesztésének fontos eszköze, a testi nevelésnek kitüntetett, semmi másal nem helyettesíthető lehetősége.

Világszerte, így hazánkban is fejlődik a második sportrendszer. Csillogó-villogó erősítőgépeken pénzért fejlesztetheti izmait a fitnessstermekben az erre vállalkozó. Ennek a terjedő üzletágnak bizonyára van egészségügyi haszna. Pedagógiai értéke azonban biztosan nincsen.

#### JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Hoffmann Rózsa: *Köznevelésünk ma és holnap*, in: *Mester és Tanítvány*, 2006. évi 9. szám, 10–50. o.
- <sup>2</sup> Bábosik István és Zrinszky László több kiadást megért neveléelméleti munkái az ezredforduló legelterjedtebb tankönyvei a hazai pedagógusképzésben. Ezért hivatkozunk az általuk választott megoldásokra.
- <sup>3</sup> Zsolnai József – Zsolnai László: *Mi baj a pedagógiával?*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
- <sup>4</sup> Takács Ferenc: *Iskolai testnevelésünk a szociológia tükrében*, Kézirat, Budapest, 1992.
- <sup>5</sup> Gombocz János: *Sport és erkölcsi nevelés*, in: *Mester és Tanítvány*, 2004. évi 1. szám, 115–125. o.





Szent-Györgyi Albert

## Az iskolai ifjúság testnevelése

Hazánk ma legválságosabb óráit éli, melyekben szüksége van fiainak minden szikrányi képességére, ha nem akarja, hogy neve az élők sorából kitöröltessék. Ez a súlyos megpróbáltatás iskolarendszerünk elé is egészen új célokat, új követelményeket állít. **Az iskola, mint az ifjúság, a jövő építője és formálója, döntően szól bele nemzeti létért való küzdelmünk kimenetelébe.** Ezért örömmel vettem a testnevelési kongresszus bizottságának megtisztelő felszólítását előadás tartására, mely alkalmat adott nekem arra, hogy a testnevelés kapcsán megvizsgáljam azt, hogy mai iskolarendszerünk, amely a régi jó idők öröksége, megfelel-e az új és változott idők követelményeinek.

Vizsgálatom eredményét rövid szavakban bocsátva előre oda foglalhatnám össze, hogy mai iskolarendszerünk nem felel meg az idők új és súlyos követelményeinek.

Ha az iskolának a testneveléshez való viszonyát akarjuk megvizsgálni, először arra a kérdésre kell felelnünk, hogy mi tulajdonképpen az iskola, mi az iskolának célja és hivatása. Engedjék meg, hogy mint egyetemi tanár ezt a kérdést a hozzám legközelebb álló intézmény, az egyetem példáján világítsam meg, kifejtvén azokat az elveket, melyek nézetem szerint minden iskolát kell, hogy irányítsanak az elemitől az egyetemig. Mi tehát az egyetem célja és hivatása?

Ebben a kérdésben a vélemények különböző országokban igen eltérőek. Az egyetem, mint minden iskola, tanítványával két dolgot tehet: taníthatja és nevelheti őket. Az európai kontinensen a legtöbb egyetemnek az a felfogása, hogy ő nem nevelő, hanem tisztán tanító intézmény, szakiskola. Ha ezt az álláspontot tesszük magunkévá, akkor nem sok mondani-valónk van a testnevelésről. Ebben az esetben az egyetem egyetlen célja, hogy a kötelező tanítási idő alatt hallgatóinak fejébe 100 vagy 200 kilónyi könyv tartalmát átpréselje, ezután ismét szabadlábba helyezvén őket. Ebben az esetben az egyetemnek csak arra kell vigyáznia, hogy hallgatóit éppen csak annyira terhelje meg, hogy ne mindjárt az egyetemen roskadjanak össze a tanítás terhe alatt. Ezt a célt mi a mai tanítási rendszer mellett már el is értük, ami a magyar nép bámulatos szívósságáról tesz kétségtelen tanúbizonytságot.

Ezzel a felfogással szemben áll két nagy, ősi angol egyetem, Oxford és Cambridge. Ez a két egyetem, eltekintve tudományos kutatásaitól, elsősorban nem tanító, hanem nevelő intézet. Itt nem jogászokat, kémikusokat vagy doktorokat, hanem elsősorban embereket nevelnek. Köztudomású, hogy Anglia legkiválóbb embereinek nagyobb részét, nagy felfedezőit, államépítőit, tudósait e két egyetemről kapja, és ezért minden angol szülő, ha csak valamiképpen teheti, gyermekét e két egyetemről kapja, és ezért minden angol szülő, ha csak birodalomban felelősségteljes állás ürül meg s a pályázók között volt oxfordi vagy cambridge-i diák van, minden valószínűség szerint ez fogja megkapni a helyet, mert már eleve is majdnem bizonyos, hogy ez hivatásának az életben jól meg fog felelni. Így viseli Oxford és Cambridge a vállán az óriási angol világbirodalmat, szétküldvén fiait az állam terhének viselésére.





Ha betoppanunk egy délelőtt a cambridge-i egyetemre, s végiglátogatjuk a tantermeket, e nagyságnak, a két egyetem óriási nevelő erejének még az árnyékát sem találjuk. Meglepetéssel fogjuk tapasztalni, hogy az előadások későn kezdődnek, álmosan folynak és korán végződnek. Déli egy óra után már nincs is előadás. Az előadói termek nagyrészt üresek. Mi tehát Oxfordnak és Cambridge-nek a csodálatos nevelő eszköze, amellyel fél év alatt a tejelesszajú gyermekekből férfiakat nevel, akik elég erősekké válnak arra, hogy az óriási angol birodalom terhet viseljenek és annak határait napról-napra még most is tágítsák?

Először jutottam közelebb a rejtély nyitjához, mikor egyszer egy diákot délután a lakásán próbáltam felkeresni. Mikor becsöngettem délután a diák lakásán, az ajtónyitó csodálkozott tudatlanságomon, mellyel a diákot délután otthon és nem a sportpályán keresem. Beültem a diák szobájába, hogy ott megvárjam. Ebben a szobában feltűnt, hogy ott minden volt: evező, hockey bot, golfütő, criquet bot stb. Csak egy dolog nem volt: tankönyv. Mikor hosszú várakozás után a diák végre hazatért, kimelegedve, kipirulva a sporttól, s én az illő bemutatkozás után megkérdeztem, hogy mivel foglalkozik ő itt Cambridge-ben, a válasz az volt, hogy: „Evezek.” Csodálkozott, mikor azt mondtam, hogy: „Nem úgy értem, hanem azt szeretném tudni, hogy mit hallgat.” Rövid gondolkodás után megmondotta, hogy tantárgya filozófia és pszichológia. Mikor megkérdeztem, hogy minek készül, azt felelte, hogy kimegy kereskedőnek Indiába. Miként később reájöttem, ez a kis epizód teljesen jellemző Cambridge életére. Itt a leendő kereskedőnek az egyetemen nem kettőskönyvvitelt, nem differenciál és integrálszámítást vagy nemzetgazdaságtani teóriákat tanítanak, hanem kiküldik a sportpályára és ott embert faragnak belőle. És aki először reánéz egy ilyen cambridge-i diákra, az ő duzzadó életenergiájára, érdeklődésére és tetterejére, az biztos benne, hogy ez a fiú ott kinn a messze Indiában nagyszerűen fogja megállani a maga helyét a legnehezebb körülmények között is, dacára annak, hogy nem füstöl a feje a tudománytól.

A sport, az nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legerőteljesebb és legnemesebb nevelő eszköze. A sport fogalma azonban nem tévesztendő össze pusztá testi ügyességgel, a rekordhajhászással, a nyereségvadászással és a legutóbbiakkal együttjáró primadonnáskodásokkal. Az utóbbiaknak nemcsak hogy a sporthoz semmi közük, de a sportnak egyenesen ellenségei. A sport elsősorban szellemi fogalom. Egy sportcsapat a társadalomnak kicsinyített képe, a mérkőzés az életért való nemes küzdelem szimbóluma. **Itt a játék alatt tanítja meg a sport az embert rövid idő alatt a legfontosabb polgári erényekre:** az összetartásra, az önfeláldozásra, az egyéni érdek teljes alárendelésére, a kitartásra, a tettekrezségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre és mindenekelőtt a „fair play”, a nemes küzdelem szabályaira. Aki ezeket tudja, és akiből a lélek férfiasságát, a meleg érdeklődést, az önállóságot és alkotási vágyat nem verjük ki 12 vagy 17 évi örökös magolással, ijesztgetéssel és fenyegetéssel, az meg fogja állani a helyét az életben. Azért zárja be Cambridge déli egy órákor tantermeit és nyitja meg sportpályáit.

De mi lesz ilyen körülmények között a szaktudással? Cambridge és Oxford válasza az, hogy a szaktudás fontos, illetőleg végtelenül fontos, de ha ő fiainak férfiasságot, tetterőt, alkotási vágyat, életerőt, jellemet és érdeklődést ad útravalóul, ezek a szükséges szaktudást majd odakünt az életben hamar el fogják sajátítani. Ha ellenben ezeket a tulajdonságokat a szakadatlan magolással, tanítással kiveri belőle, akkor mind e munka hiábavaló lesz, mert ezeket az illető úgyis hamar elfelejti s önálló utánpótlásra nem lesz képes. A reákont tudo-





mány hamar le fog peregni, s az illető ott fog dideregni meztelenül az életben, mint annak használhatatlan tagja.

Hogy mondókámat rövidre fogjam, **Oxford és Cambridge** titka az, hogy itt elsősorban embereket, férfiakat nevelnek, nem pedig savanyú, verejtékükben főtt filozófusokat vagy másegyebeket, s e munkájuknál **legfontosabb eszközük a sport, mely nem a szellem útján nyomja el a testet, hanem a test útján nyitja meg a lelket.**

A két egyetem élesen vonja meg a határt két célja között: nevel kis számban tudósokat s nagy számban embereket a közéletre, nem kevervén össze a kettőt, nevelve féltudóst, aki az életre alkalmatlan s a tudománynak csak a szagát ismeri. Akiket a közéletre szánt, azokat küldi az Isten közelébe a természetbe, ki a sportpályára, s ott embert farag belőlük.

Amit itt Oxford és Cambridge példáján, e szakavatott körben szeretnék hangsúlyozni, ez az, hogy a sport nemcsak a testnevelésnek, de a lélek nevelésének is leghatásosabb eszköze, és minden iskolának, a legalacsonyabbtól a legmagasabbig első és szent hivatása és kötelessége a lélek nevelése, hogy fiaiból embert faragjon.

Hazánknak súlyos válságában, melyben köröskörül csak ellenségek környékezik, melyben barátokért nagyon a messze távolba kell néznie, melyben teljesen a saját erejére, fegyvereire van utalva, minden kis szikrányi képességre szüksége van. A mi leghatalmasabb fegyverünk a jelen körülmények között a magyar nép veleszületett jelleme és **iskoláink első és főfeladata**, hogy ezt a jellemet fejlessze, hogy **a hazának embereket neveljen, derék, tetterős embereket.** Súlyos válságunkban minden csepp akaraterőre, minden csepp jellemeszilárd-ságra, minden csepp önállóságra, minden csepp tettekrezsésre szükségünk van, s ezekből nem adhatunk oda egy jottányit sem a rendhagyó igék egész tömegéért, a történelmi évszámok egész gyűjteményéért vagy a kémiai képletek legbonyolultabb halmazáért.

De ha körülnézek itthon, ha számot adok magamnak rövid tanári működésem tapasztalatairól, a legnagyobb szomorúság, a legnagyobb keserűség tölt el. Az a hallgatóság, amelyet kezem alá a középiskola küld, minden veleszületett tehetsége mellett is kevés kivétellel nemcsak tudósképzésre, de mindennemű felsőbb kiképzésre teljesen alkalmatlan. Annak az előzetes kiképzéséről el lehet mondani a rövid orvosi jelentés szavait: „Az operáció sikerült, a beteg meghalt.” A tanítás jó volt, a gyermeket megölték. Abból a 12 évi magolás és drukolás kivert, kigyilkolt minden eredetiséget, minden érdeklődést; azt már semmi más nem érdekli, minthogy hányadik lap aljától hányadik lap tetejéig kell a leckét megtanulni, hogy a vizsgán átcsúszhasson, és egyetlen vágya és reménye az, hogy megszerezvén a diplomát, valami állami álláshoz jusson és ilyen módon a saját életének a terhét és nyűgét az állam nyakába varrja. Ma nálunk minden hat éves gyermekkel az történik, ami szokott történni egy apagyilkossal, hogy elítélik 12 évi szabadságvesztésre és szigorított kényszermunkára. Az iskolában a gyermeki lélek minden erénye, a pajkosság, a vidámság, elevenség bűn. A gyermeki lélek tudásra való szomját magolással és fenyegetéssel, élettelen tanítással elégítik ki. És mikor 12 év után ilyen előkészítéssel a serdülő ifjút hozzánk küldik az egyetemre, mi azután tanítjuk, tanítjuk, tanítjuk és tanítjuk őket. És amikor azután további öt év alatt végleg megfosztottuk őket a szabad cselekvés és gondolkodás minden képességétől, akkor hirtelesen kilökjük őket az életbe és még a végén azon csodálkozunk, hogy ott nem tudnak a saját lábukon megállani és hogy ez a szegény ország nem tud a maga nyomorúságából kivergődni.





Hogy csak az lehet igazán ember, aki igazán gyermek is tudott lenni, az régi igazság. Hogy csak az egészséges ember lehet igazán hasznos tagja a társadalomnak, ahhoz kétség nem fér. És mi kikergetjük hideg, sötét téli reggelen fél hét órakor kis gyermekeinket meleg ágyukból, hogy elzavarjuk őket az iskolába, ahol mozdulatlanul, rettegésben töltik el zsenge éveik nagy részét, ahol egészségtelen, félénk, 10 éves felnőtteket faragnak belőlük. **Úgy értesültem, hogy még mindig vannak iskolák, ahol napi öt órai tanítás folyik, ahol hetenként két tornaóra van, ahol tehát három naponta előre kell a gyermekeknek magukat kimozogniok. Hát tudnak az urak három napra előre enni vagy aludni? Ez ami itt folyik, az ellenkezik nemcsak a fiziológia és orvostudomány, de ellenkezik az emberi józan ész legelembibb követelményeivel.** Ami pedig az öt órai oktatást illeti, én magam ugyancsak szellemi munkához szokott tudós ember vagyok, de én képtelen vagyok tovább, mint két óra hosszát előadásra figyelni, még akkor is, ha az előadás érdekes (ami pedig előadásban ugyancsak ritka). És akkor mi 10-12 éves kis gyermekek fejének beszélünk öt óra hosszát? Én nem értek pedagógiához, de ha ez nem ellenkezik a pedagógia elveivel, úgy ezt a tudományt sem emberi lényeknek találták ki. Így, uraim, nem embereket nevelünk, de lelkeket, de nemzetet gyilkolunk meg legválságosabb óráiban. Mi nem embereket nevelünk, hanem a tudálékosság mázával megkent féltudósokat, akik a közéletre alkalmatlanok s a tudományhoz nem értenek.

**Az iskolának végre meg kellene értenie, hogy alá kell magát rendelnie az állam céljainak. Az államnak pedig elsősorban tetterős polgárokra van szüksége és ezeket kell az iskolának nevelnie, és ez fontosabb, mint az összes rendhagyó ígék, évszámok és képletek együttvéve.**

Hogy az iskola mit ad a mi elvett drága kincseinkért, a kiveret érdeklődésért, a megcsontított egészségért, az elnyomott szabadságért és önállóságért, azt nekem sok érdeklődésem ellenére sem sikerült kinyomoznom. Az egyetemen a kémia tanításánál szerzett tapasztalataim mutatják, hogy a középiskolából kikerült ifjúság a természethez vagy természettudományhoz nem ért, modern nyelvet úgy, hogy egy egyszerű levelet lennének képesek megfogalmazni, vagy egy idegennel beszélni, nem tudnak. A klasszikus nyelvekből, amire a legtöbb időt fordították, annyit sem tudnak, hogy a saját passziójukra képesek lennének egy klasszikust elolvasni. Az ókor szelleme tőlük távol áll, és az igazi történelemből pedig, abból, hogy az emberiség hogyan emelkedett a mai tudásának és gondolkodásának magaslatára, abból annyit tudnak, hogy egy hollandi hasonlattal éljek, mint a tehén tud abból, hogy hogyan kell tojást rakni. Irodalmi műveltségről szó sincs, és ha legalább az érdeklődésük maradt volna meg, hát megvigasztalódnék. A mai középiskolai tanítás eredményeire talán legjellemzőbb egy kis eset, amelynek véletlenül és akaratlanul is tanúja voltam néhány évvel ezelőtt. A rotterdami nagy Rajna-hídon előttem ment egy diák, hóna alatt nagy csomó könyvvel. Korából látszott, hogy érettségi vizsga körül jár. De járásának derűs jellege mutatta, hogy ezen a vizsgán már túlesett. A híd közepére kiérve a diák megállott, a szíjjal összekötött könyvcsomót kilógatta a folyó felett, azután elengedte a szíjat és arcában a legélénkebb kéj érzetével figyelte, hogy hogyan zuhannak le azok a könyvek és hogyan nyelik el őket a Rajna hajjai egyszer s mindenkorra.

Szavaimat rövidre akarom fogni. Az én legmélyebb meggyőződéseim szerint az egyetlen út egy nemzeti megújulás felé csakis mélyre szántó, táglékú tanügyi reformon át vezethet,





amely tanügyi reform nemcsak a tanítás anyagát és mennyiségét, de egész szellemét változtatja meg a legtetjétől a legaljáig, elemitől egészen az egyetemig.

Egy ilyen új tanrendszerben a sportnak, mint a test és a testen át a lélek nevelőjének tág tere kell, hogy nyíljon, amely összhangban áll nemcsak a pedagógia, de az egyszerű emberi ész és természet követelményeivel is. De ily reformot ne tessék tőlünk várni; mi tanárok, tanítók és pedagógusok vagyunk, a mi szellemességünk a reform körül ki fog merülni abban, hogy még néhány tárgyat beszorítunk a tanrendbe. Mi, ha tornáról vagy sportról lesz szó, mindig csak azt fogjuk mondogatni, hogy nekünk a tanítás céljaira az ifjúság minden percére szükségünk van. És ha majd megnyújtjuk a kötelező tanidőt a mainak duplájára vagy tízszeresére, mi akkor is csak azt fogjuk mondani, hogy felfedeztünk még egy tárgyat, mely nincsen a kellő terjedelemben tanítva s amelyből az ifjúság még mindig kevesebbet tud, mint a szaktanár s így időt most sem nélkülözhetünk.

Konkrét javaslatot nem vagyok hivatva tenni, legfeljebb talán arra az intézményre vonatkozólag, amelynek magam is tagja vagyok. Itt az egyetemen az első lépésnek a tanórák drasztikus redukciójának kell lennie, amely déli egy óra után megtilt minden előadást és lehetővé teszi, hogy minden diák legalább minden második délutánját a sportnak szentelhesse. Nekünk legalább is itt Szegeden vannak elsőrendű egyetemi sportvezetőink, van sportpályánk, de a diákságot úgy megterheljük, hogy az képtelen azt felhasználni.

Én zární kívánom szavaimat! **Egy ország jelene az államfő, egy ország jövője a kultuszminiszter kezében van.** S így én nyugodtan gondolok a jövőre. Aki a kultuszminiszter úr írásait, beszédeit és alkotásait tanulmányozta, az nem kételkedhet benne, hogy ő táglalkú, minden alkotásra készen álló feje a magyar nevelésnek és kultúrának, és felismerte azt az óriási perspektívát, amelyet a tanítás reformja hazánknak megnyithat. Ez a reform a kovácsolója kell hogy legyen, a mi leghatalmasabb fegyverünknek, a magyar jellemnek, mely jellem forгатásához egészség kell, mely fegyver legjobb köszörűköve a sport, amely egyetlen útja a mi nemzeti megújulásunknak.

Engedjék meg, hogy határozati javaslatomat csak egészen általános szavakban terjeszsem a mélyen tisztelt kongresszus elé:

Mondja ki az Országos Testnevelési Kongresszus, hogy a testnevelés, mint a lélek- és főleg a jellemnevelés leghatásosabb eszköze, foglalja el helyét a szükségnek megfelelő teljes mértékben az iskolai nevelés egész vonalán, még pedig az ifjúságnak újabb megterhelése nélkül, tehát az értelmi nevelésre szánt oktatási és tanulási idő megfelelő csökkentése útján.

(Az előadás 1930. november 22-én hangzott el az Országos Testnevelési Kongresszuson, Szegeden. Szövege megjelent: *Testnevelés*, 3. évf., 1930, 928–933. o.; *Testnevelés*, 10. évf., 1937, 783–789. o.)







## AZ AGYKUTATÁSI EREDMÉNYEK SZEREPE AZ OKTATÁSBAN-NEVELÉSBEN

---

HÁMORI JÓZSEF

**Z**enei példákat lehet fölhozni arra, hogy hol érintkezik egymással a kogníció, tehát a megértés, az intellektus és az emóció, vagyis az érzelmek. A zene tanulmányozása vagy csak hallgatása aktívan segíti az absztrakt gondolkodást. Az absztrakt gondolkodás bal féltekés tulajdonságunk. A zene, tehát, amely elsősorban a jobb féltekénket érinti meg az emóciókon keresztül, ilyen értelemben közvetlen kapcsolatba kerül a bal féltekével.

Az ember, a Homo sapiens agyának jelenlegi formáját, nagyságát többszörös génmutációk során nyerte el. E mutációk közül különösen lényeges volt a jobbkezűség dominánssá válása (a populáció cca. 90%-a ma is jobbkezes), amelynek indirekt következménye volt a beszédközpontok kialakulása a bal féltekében. Ez az aszimmetria járult hozzá a két félteke működési munkamegosztásához. Az elmúlt fél évszázad kutatásai (kezdve Roger Sperry amerikai Nobel-díjas, egyébként életmentő műtétileg szétválasztott agyféltekékben végzett vizsgálataival) tisztázták a két félteke eltérő tulajdonságait, működését.

*Bal félteke:* Verbális, logikus és analitikus gondolkodás. Kiemelkedő a dolgok megnevezésében, kategorizálásában, szimbolikus absztrakcióban. S ami különösen fontos, a *beszéd, írás, olvasás* és részben a *matematikai* képességek túlnyomó többségükben balféltekések. Ez a félteke nagyon „lineáris”, a dolgokat rendezetten helyezi el: „az első dolog jön először, a második másodjára, s

így tovább; nem tűri a rendezetlenséget, csak a *logikus* dolgokkal foglalkozik. Gondolkodása kritikus, és lényeges, hogy az ún. éntudat (öntudat) a bal féltekéhez köthető. A mai oktatási rendszer – euro-atlanti és magyar viszonylatban egyaránt – a bal félteke lehetőségeinek (írás, olvasás, matematika, logikus, kritikus gondolkodás) a kiaknázására törekszik (szerencsés esetben!).

*Jobb félteke:* Néma (az esetek 96%-ban), de jobb a látási, térlátási, érzékelési (pl. zene-ének) és intuitív információk kezelésében, mint a „domináns” bal félteke. Egyáltalán, az információk feldolgozása jelentősen különbözik a másik féltekéétől: rendkívül gyors, és ami lényeges, *nem-lineáris* az információfeldolgozás módja. Az *egészet* vizsgálja, és gyorsan meghatározza az egészet alkotó elemek térbeli viszonyait. A jobb félteke – a baltól eltérően – különösen szívesen foglalkozik a dolgok komplexitásával, paradox, sokszor váratlan, s merőben új dolgokkal. „Gondolkodása” *kreatív* (egyáltalán, a kreativitás is





ehhez a féltekéhez kapcsolható); *intuitív*, „álmodozó”, képzelőerőben erős. A két félteke „érzelmi” életének jelentős része ugyancsak a jobb féltekéhez kötődik. S nem utolsósorban a „néma” féltekének is van „beszéde” – a *muzsiha*, más művészeti ágakkal együtt.

Látható, hogy a jobb félteke funkciói (pl. kreativitás, jobb vizualitás és tér-érzékelés, muzikalitás, intuíció, képzelőerő stb.) éppúgy részei a teljes emberi személyiségnek (*Kodály!!!*), mint az oktatásban preferált balfélteke. Mégis, az oktatásban-nevelésben a jobb félteke igazából a „szegény rokon” szerepét játssza az euro-atlanti oktatási rendszerben. Igaznak tűnik a már említett Nobel-díjas *Sperry* (USA) megállapítása: „Oktatási rendszerünk, beleértve a tudományt is, elhanyagolja a nem-verbális intelligenciát. Ennek oka, hogy a modern társadalom diszkriminálja a jobb féltekét.” Ez a megállapítás – sajnálatos módon – a magyar oktatási rendszerre, gyakorlatra is többé-kevésbé igaznak tűnik.

Az alábbiakban három jobb féltekés tulajdonságról: a kreativitásról, az emóciókról és a zenéről, muzsikáról lesz szó.

## KREATIVITÁS

A kreativitás, magyarul az alkotókészség, – ami egyébként jellegzetes, egyedülálló emberi tulajdonság – mindenkivel vele születik. Minden csecsemő, amikor megszületik, rendelkezik ezzel a tulajdonsággal. Később a szerencsén és sok minden más tényezően múlik, hogy ebből mi valósul meg, de elsősor-

ban az oktatásnak, az iskolának van szerepe abban, hogy ki tudja-e fejleszteni a gyerek magából a jövőendő értelmiségit, vagy pedig nem. Hogy honnan vannak ilyen lehetőségeink, arra a választ az elmúlt évszázadokban kell keresnünk. Az, hogy itt vagyunk, kiváló oktatás- és kulturpolitikuskainknak köszönhető: *Eötvös József* mellett egy nagy oktatási miniszterre, *Trefort Ágostonra* szeretnék itt hivatkozni. Ő volt a sikersorozat középső tagja. Később, a 20. század nagy kultuszminisztere, *gróf Klebelsberg Kuno* volt a triász harmadik tagja.

*Trefort Ágoston* volt az, aki felismerte, hogy az ország gazdasági és szellemi produktivitását csak akkor lehet továbbfejleszteni, ha az iskolarendszert átalakítja. Ő volt az, aki a gimnáziumi rendszert az akkori időknek megfelelően tökéletesítette – több mint 15 évig volt miniszter –, emellett bevezette a szakoktatást, ami különösen fontos része volt az akkori és a mostani oktatási rendszernek is. Nem csoda, hogy ezt az oktatást támogató légkört *Klebelsberg Kuno* továbbberősítette: nemcsak egyetemeket, nemcsak további gimnáziumokat létesített, hanem nagyon sok tanyasi iskolát és úgynevezett népiskolát hozott létre, pedagógusokat adott az iskoláknak, megfelelő fizetéssel támogatta munkájukat. *Klebelsberg Kuno* tehát ténylegesen megvalósította azt, hogy minden gyerek, akárhova is született, rendelkezék azzal a lehetőséggel, hogy kifejlessze magában a kreativitást. Nem véletlen, hogy Magyarországon az elmúlt 100-150 évben olyan



tudósok, felfedezők teremtek, akiknek révén Magyarország már ebben az időszakban az európai államok között is kiemelkedő szerepet töltött be. Csak néhányat említek meg az ismert nevek közül: *Bláthy, Déri, Czipernovszky*, a villanygenerátor, vagy *Jedlik Ányos*, a villanymotor feltalálója. *Kandó Kálmán*, a villanymozdony kidolgozója, *Szilárd Leó*, akinek a nevéhez az atomreaktor és – sokan nem tudják, hogy még egy másik, nem egészen azonos dimenziójú felfedezés, amit ma is használunk – a hűtőszekrény szabadalmaztatása fűződik. Nagyon jellegzetes módon, *Einsteinnel* közösen adták be és kapták meg a szabadalmi kérelmet a fridzsiderre. Ide tartozik még *Wigner Jenő*, az első plutónium-reaktor feltalálója, *Kármán Tódor*, a szuperszonikus repülés megteremtője (talán lehet azt is mondani, hogy a II. világháború megnyerésének egyik fő tényezője azzal, hogy tulajdonképpen létrehozta az American Air Force-ot, a légierőt). A San Franciscóban élt *Teller Edét* kell még feltétlenül említeni.

Ezekhez a nagy nevekhez kívánczik egy kis kitérő. A kérdés a következő: kik is azok a marslakók? A marslakók elnevezés egy fizikustól (*Fermi*) származik, aki észrevette, hogy amikor *Wigner, Szilárd, Neumann* és *Teller* együtt félrevonultak, akkor valami érthetetlen – neki úgy tűnt – Marsról származó nyelven kezdtek el beszélni ezek a kiemelkedő tehetségek. Természetesen magyarul. Innen származik a marslakók elnevezés.

Öt ilyen „marslakót” nevez meg *Teller Ede* egy levelében, és mindegyi-

ket jellemzi. Jellemzi *Kármán Tódort*, mint aki – mint említettük – az Air Force-ot létrehozta. Úgy jellemzi *Szilárd Leót*, hogy ő volt az az érdekes társalgó, kiváló ember és tudós, aki pillanatok alatt mindenkit meg tudott bántani azzal, hogy azt állította, hogy sokkal jobban érti az illető szakmáját. Aztán jellemzi *Neumann Jánost*, mint a computer tulajdonképpeni felfedezőjét. *Teller Ede* önmagát nagyon szerényen, talán két szóval jellemezte, mondván, hogy őneki igazából nagyobb teljesítménye nem volt azon kívül, hogy segített megnyerni a hidegháborút anélkül, hogy egyetlenegy ember is áldozatává vált volna a hidegháborúnak.

És végül *Teller Ede* felteszi és meg is válaszolja azt a kérdést, hogy hogyan jöhetett létre az öt marslakó. Úgy, hogy olyan iskolákba jártak – mert hogy jártak a Trefortba is és jártak a Fasorba is, *Bay Zoltán* például Debrecenben –, ahol kiváló tanároktól megtanulták azt, hogy érdemes tanulni, hogy érdemes tudni, hogy érdemes kutatni a dolgokat!

Nem titok: ezek, s jó néhány akkori gimnázium Pesten és vidéken kreativitás-fejlesztő iskolák voltak.

## EMÓCIÓK (ÉRZELMEK)

Néhány évvel ezelőtt, amikor az emóciónak az agyi lokalizációjáról volt szó, büszkén mondták a tudósok, hogy *Arisztotelésszel* szemben, aki annak idején még azt gondolta, hogy az érző lélek (az emóció) a szívben található, a racionális lélek (az intellektus vagy a



kogníció) pedig az agyban, mi már tudjuk, hogy ez így nem igaz. Hiszen az emóciók, az érzelmi életünk is valamilyen formában az agynak a terméke. 10-15 évvel ezelőtt még teljesen nyilvánvaló volt (én is így írtam le egyik könyvemben), hogy az érzelmi életünk kizárólag a jobb féltekénk működése, ehhez a féltekéhez tartozik. Most szeretném ezt korrigálni. Érzelmi életünk ennél sokkal többet tud. Nem csak a jobb félteke, hanem a bal félteke is szerepet játszik benne. Az is kiderült, hogy az érzelmi és az intellektuális élet valahol összefut az agyban: egészen elől, az úgynevezett elő-homloki lebenyben (préfrontális kéreg), amelyről egy kiváló, majdnem Nobel-díjas francia kutató, *Jean-Pierre Changeux* azt mondta: ez a civilizáció szerve. Miért? Mert itt jönnek össze a racionális, irracionális dolgok, itt jön össze mindaz, ami az emberi személyiséget jelenti.

Mit értünk emóció alatt? Félelem, düh, szomorúság, öröm, kellemes érzések, szorongás, stressz, intuíciók – és sajnos idetartozik a depresszió is. Nem kizárólag, sőt egyáltalán nem kizárólag a jobb féltekének a képessége ez az emocionális működés, hanem két féltekés. Kiderült, hogy a bal félteke az emóciókból azt teszi magáévá, ami eufóriát okoz, ami örömet okoz, tehát az eufória érzése az bal féltekés. Ha csak a jobb félteke működik, akkor elsősorban a katasztrófa-érzéseket hozza magával, még azt is lehet mondani, hogy a kellemes dolgok a bal féltekének, a kellemetlenek pedig a jobb féltekének tulajdoníthatók. Ha valakit nagyon

nem szeretünk, az a jobb félteke emócióit fogja elsősorban kifejezni. Egyébként a bal arcfelünk logikusan mindig a jobb féltekének az érzéseit mutatja ki. (Vigyázzunk tehát, amikor esetleg antipatikus személyekkel van dolgunk, mert kifejeződik a bal arc felületen az, hogy mit is gondolunk igazából az illetőről!) Ugyanakkor, ha általánosságban az emóciókról van szó, az így vagy úgy tényleg a jobb félteke kontrollja alatt áll.

Vannak olyan tulajdonságaink, amelyek részben vagy jelentős mértékben az emóciókhoz, tehát az érzelmekhez tartoznak, mint például a humor és az empátiaérzés. Az empátia nagyon fontos. A humor és az empátia ugyancsak jobb féltekések. Hova lokalizálódik az agyban mindez? Agyilag pontosan tudjuk, hogy a préfrontális kéreg az, ahol összejönnek a dolgok, az emóciók is. Nagyon érdekes módon ott van egy olyan terület is, ahol az emócióknak a memóriája lokalizálódik. Ez azért fontos, mert az igazán emberi, fejlett érzelmi életnél nagyon fontos az, hogy vannak-e olyan emlékek, érzelmi emlékek, amelyekhez egy bizonyos eseményt hozzá tud hasonlítani az illető. Ha tud, akkor sokkal könnyebben tud majd döntéshelyzetbe kerülni, és ez nagyon fontos, mert az emocionális életünknek egyik jelentős funkciója abban rejlik, hogy döntenünk kell jó és rossz következmények között. Ez megint csak a préfrontális kéregnek a funkciója, és főképpen a jobb féltekében lévő préfrontális kéregben lokalizálódik a döntésképeség. Ha valakinek





sérül ez az agyrésze (sajnos vannak ilyen betegek), akkor az illető teljesen döntésképtelenné válik. Az intellektus mellett tehát alapvető szerepük van az emócióknak is ebben a különösen fontos emberi tulajdonságban, hogy képes legyen dönteni kis és nagy dolgokban egyaránt. Az emócióknak egyébként van egy nem tudatos és van egy tudatos része. A nem tudatos az, amikor egyszerűen észre sem vesszük, hogy valamilyen veszély közeledik – mondjuk egy kígyó, ezt szokták felhozni példának –, és akkor az illető automatikusan elkezd például izzadni. Az ilyen helyzet ezenkívül szívdobogást, tehát bizonyos vegetatív reakciókat vált ki, anélkül, hogy az illető tudná, hogy miért. Nagyon érdekes, hogy a nem tudatos emócióknak ez a fajtája jobb féltekés, helyesebben az agy alapon lévő úgynevezett nucleus amygdalae jobb oldala az, ami felelős az automatikus emócióknak a feldolgozásáért. Míg a bal féltekéhez tartozó amygdalae-ban az olyan félelmek „dolgozódnak fel”, mint amilyen a tudatos, a jövőtől való félelem. Ez tehát a bal amygdalae magból megy föl aztán a kéregbe, ahol végül is tudatosul.

Az emóció, tehát az érzelem kutatása az utóbbi időben olyan mértékben fejlődött, hogy ma már tudjuk, hogy tanulható, és persze tanítandó is. Tudjuk, hogy az emocionális élet nem magától alakul ki, a csecsemőnél rögtön az anyával kapcsolatban nagyon sok mindent meg lehet tanulni. Sőt, azt, hogy kinek milyen szintű az emocionális élete, le is lehet mérni. Ma már van-

nak erre vonatkozó mérési lehetőségek pszichológusoknál, vagyis az emóciók is „mérhetőek” (emocionális hányados). Van tehát az intelligencia hányados, ami inkább a gondolkodásunkkal, a fölszedett tudásunkkal kapcsolatos dolgokat méri, és van a másik, az emocionális hányados, ami viszont az érzelmi életet „quantifikálja”.

### MUZSIKA – ZENE

A zene, mint univerzális nyelv, jobb féltekés. Egy Tolsztoj idézet kívánczik ide: *Tolsztoj Leótól*, akiről sokáig azt híresztelték, hogy utálta a zenét. Nem úgy néz ki, ugyanis ezt mondja: „A zene az érzelmek gyorsírása.” Gyönyörű! Ha ezt megjegyezzük, akkor máris sok mindent tudunk. „A zene az érzelmek gyorsírása. Azok az érzelmek, melyek csak nagy körülményességgel írhatók körül szavakkal, közvetlenül megnyilatkozhatnak a zene által.” – írja *Tolsztoj* ezelőtt vagy 120 évvel. Már idős volt ekkor, tehát nagyon bölcs. Szép meghatározása ez annak, amit nagyon nehéz szavakkal kifejezni, és ő mégis meg tudta tenni. A zene holisztikus, tehát nem úgy analitikus, mint amikor beszélünk. Mert amikor beszélünk, akkor apró részekre lehet bontani, amit mondunk. Ráadásul akármilyen jó beszédkészsége is van valakinek, mindenféleképpen csak korlátosan tudja azt kifejezni, amit igazából mondani akart volna. A zenével viszont, mint-hogy holisztikus, sokkal többet ki lehet fejezni. Méghozzá emocionális módon érzékeljük azt, amit a zene ilyen módon holisztikusan közvetített. (Mellesleg





jegyzem meg, hogy belső kapcsolat van a zene és a tánc között. Az utóbbi, vagyis a tánc az érzelmek testi kifejezése, és a kettő nagyon szépen összekapcsolódik, nemcsak a balettben, hanem másutt is.)

A zene tehát, mint „univerzális” nyelv, jobb féltekés. Mindjárt rátérek, hogy ez mennyiben igaz. Mindenesetre a zene, mint univerzális nyelv, vagyis a jobb féltekének a nyelve, az érzelmeket kommunikálja, erősíti. A tonális memóriák is mind a jobb féltekében lokalizálódnak. Van a zenének azonban olyan komponense, ami kizárólag bal féltekés. Példának okáért az időbeliséget kifejező ritmus, mert időbelisége csak a bal féltekének van. Ha kódolni kell dolgokat, az bal féltekés. Amikor egy komponista – például *Haydn* – nekiáll egy műnek, akkor természetesen a bal féltekét legalább annyira használja erre, mint a jobb féltekét. De jobb félteke nélkül nem képes kifejezni valamit, ami a zenének az érzelmi része. A kottaolvasás elsődlegesen – akár csak a rendes betű olvasása – bal féltekés tulajdonságunk; de csak a kottafejek, csak a ritmus egymagában még nem adja vissza a zene teljességét. *Toscanini* a következőt mondta egy fiatal embernek, aki tanulni jött hozzá: „Maga érti a zenét, de nem érzi.” Tehát pontosan tudja, le is tudja vezényelni, csak nem érzi. Tehát nincs meg benne az, ami a zenének a lényesebb, az emocionális részét illeti.

A zenének, azon kívül, hogy élvezetet okoz, vagy talán a mellett, szerepe van a társadalmi kohézióban. Szok-

tunk-e erre gondolni? A zene által keltett érzelmek döntő szerepet játszanak a társadalmi kohézióban. Az éneklés, főképpen a kóruséneklés, ezt a szociális kohéziót erősíti. A szociális kohézió, amely az emóciónak fontos része, valahol a préfrontális kéregben lép kapcsolatba az intellektuális részszel. Ez a kéregrész (egész kérgünk egyharmada!) ezért is nagyon fontos része az embernek, az emberi személyiségnek.

Zenei példákat lehet fölhozni arra, hogy hol érintkezik egymással a kogníció, tehát a megértés, az intellektus és az emóció, vagyis az érzelmek. A zene tanulmányozása vagy csak hallgatása aktívan segíti az absztrakt gondolkodást. Az absztrakt gondolkodás bal féltekés tulajdonságunk. A zene, tehát, amely elsősorban a jobb féltekénket érinti meg az emóciókon keresztül, ilyen értelemben közvetlen kapcsolatba kerül a bal féltekével. Ez a közvetlen kapcsolat meg is van: a préfrontális kéreg az, ahol ezek a dolgok összejönnek. Ehhez kapcsolódva érdekes vizsgálati eredmény, hogy *Mozart*, *Haydn* hallgatása 8-9 ponttal növeli az IQ-t, az intelligencia hányadost, ami megint csak elsősorban a bal félteke tulajdonságait méri.

A beszéd intonációja, a szavak érzelmi azonosítása ugyancsak nagyon fontos tulajdonság. Gondoljunk csak arra, hogy többféleképpen lehet ugyanazt a mondatot elmondani, más-más melódiával fűszerezve, amivel az értelme egészen más lesz. Egy mondat érzelmi kontextusa tehát megint csak



megváltoztathatja magának a mondatnak az értelmét is. Vagyis itt is van egy fontos összefüggés. Van azután egy nagyon érdekes dolog, ének és szöveg, együtt tanulva. Ezt rendkívül fontos lenne tanítani az iskolában, az éneket szöveggel, aminek akár az idegen nyelvtanulásban is óriási haszna lehet! Emlékszem még azokra az angol dalokra, amiket a gimnáziumban tanultunk, ma is tudom őket, de nemcsak a dalokat, hanem a szöveget is hozzá. Ha valakinél bal féltekés sérülés után a beszédközpont sérült, akkor nincs beszéd, nincs a beszéd értelmezése, nincs beszéd motorika sem. Azonban, ha az illetőt most megkérjük, hogy most énekelje el ezt és ezt a dalt, akkor szöveggel együtt el tudja énekelni, pedig ezt a jobb féltekéje csinálja. Vannak tehát olyan dolgok, ahol a jobb féltekében összejön a szöveg és az ének, de ehhez mindenképpen kell az ének, ami a fő asszociatív tényező. Ez nagyon érdekes, ennek a pontos mechanizmusa még ma sem ismert, de nagyon lényeges dologról van szó.

A zene és az ének mellett fontos tudni, hogy a képzőművészetekkel kapcsolatban a memória, a képzőművészeti memória lehetőséget ad ugyancsak arra, hogy valami emocionális kiváltson az illetőből. Tehát egy rajz, a festmény, amikor valamilyen emocionális élményt vált ki, megint csak a jobb féltekének a préfrontális kérgében és a halántéklebenyben található központjait aktivizálja. A művészeteknek ez az ága is tulajdonképpen nagyon szorosan kapcsolódik ide. Ha egy

képet nézünk, akkor véleményünk alakul ki. De nemcsak a véleményünk, hogy jó vagy még jobb, hanem valamilyen érzelmi kontextus is kialakul bennünk, hogy ha tetszik, miért tetszik. Nagyon érdekes volt számomra, amikor *Paul Klee* pedagógiai könyvében olvastam azt, hogy tulajdonképpen a festménynek és az ő általa alkotott festményeknek is az a legfontosabb funkciója, hogy láttasson. Ez mit jelent? Mindenkiben mást láttathat, attól függően, hogy az illetőnek milyen az intellektuális kapacitása, de főképpen milyen az érzelmi élete, mit fog belőle leszűrni magának.

Térjünk vissza a zenére. A zene, az ének mivel hogy a társadalmi kohéziót növeli, nem most kezdődött! A törzsféjlődésben, az ember fejlődésében két és félmillió évvel ezelőtt, sokkal megelőzve egyébként a beszédkészség kialakulását, már volt ének. Valamiféle ének, amelyet az őseimbek nyilvánvalóan megint csak kohéziós értelemben is hasznosíthattak. Ezért mondják azt, hogy a zene és az ének evolúciós előnyt jelentett. Pontosan a társadalmi kohézió miatt, mert az embernek erre abszolút szüksége van, társadalmi lény vagyunk. Ebben a zenének domináns szerepe lehet.

## A JOBB FÉLTEKÉS NEVELÉSHEZ TARTOZÓ MŰVÉSZETI OKTATÁSRÓL

A művészetre nevelés nemcsak magukért a művészetekért érdekes, hanem azért is, mert a gyerekek és felnőtteknek az emocionális életét gazdagítja.



Kodályra visszautalva igazi emberi személyiség nincsen zene, muzsika nélkül. Tehát ha valaki ezt nem tanulta meg, akkor nem teljességében lesz igazán emberi személyiség. Miért?

Azt tenném hozzá, hogy igen, a zenére szükség van azért, mert sok mindent fejez ki, amit egyébként nem tudnánk kifejezni. Gazdagítja a személyiségünket. Azáltal is gazdagítja, hogy az érzelmi életünket neveli.

És ehhez képest hogyan állunk most a művészetek (+ testnevelés!!) oktatásával az iskolában? Úgy, hogy „aki zenét, esetleg rajzot akar tanulni, az menjen külön magántanárhoz, de az iskolának ez igazából nem feladata”, mondják mostanában a közoktatás irányítói. Holott – és ezt nem lehet elég-

szer elmondani – az ember két féltekéből áll. Áll egy beszédes féltekéből, egy úgynevezett racionális féltekéből, és áll egy jobb féltekéből, ahol „irracionális” dolgokkal tud foglalkozni. Sokszor a zenét és a művészeteket is ebbe az irracionális kategóriába szokták sorolni. Azért irracionális, mert szavakkal nem tudjuk pontosan megmagyarázni, hogy a zene mit jelent nekünk. Pedig attól még nagyon fontos. De a lényeg mégis az, hogy a két féltekénk két különböző emberi tulajdonságot reprezentál. Nagyon fontos a beszéd, és nagyon fontos az, hogy a jobb féltekének a tulajdonságait, például a művészeti lehetőségeket is kihasználjuk. Csak így válhatunk teljes, kreatív emberi személyiségekké.



*Hommage a Annimucia*, 1996, olaj, vászon, 60×80 cm







# HYPERTONIA ÉS SZÍV- ÉS ÉRRENDSZERI RIZIKÓ SERDÜLŐKORBAN. 13–15 ÉVES ISKOLÁSOK ÉLETMÓDI SZOKÁSAINAK ÉS VÉRNYOMÁSÁNAK FELMÉRÉSE

HOFFMANN GERGELY

**A** gyermekkori hypertonia növekvő előfordulásának alapvető oka az egészségtelen életmód. (...) A mozgásszegény életmód, a helytelen táplálkozási szokások miatt ma minden negyedik magyar gyerek túlsúlyos, és a mai 10-14 évesek testsúlya (és vérnyomása) magasabb, mint a hasonló korosztályé tíz évvel korábban. (...) A jövőben a felnőtteknek szóló ismeretterjesztő műsorok és hirdetések, orvosi tanácsok és figyelmeztetések erőteljesebb tétele mellett a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a gyermekek egészségnevelésére.

## A MAGAS VÉRNYOMÁS ÉS A SZÍV- ÉS ÉRRENDSZERI BETEGSÉGEK

A most Magyarországon született csecsemők közül legalább minden második szív- és érrendszeri betegségben fog meghalni, a mai magyar tizenévesek pedig négy-öt évvel rövidebb ideig élnek majd, mint nyugat-európai kortársaik. Ennek egyik legfőbb oka a szív-érrendszeri halálzásért leginkább felelős magas vérnyomás, amely a leggyakrabban előforduló (a hazai lakosság körében 10-20%-ot elérő) krónikus, nem fertőző betegség. A hypertonia tömeges előfordulása és a fenyegető súlyos következmények komoly népegészségügyi problémát jelentenek, s közismert hazánk „előkelő” helyezése a szív- és érrendszeri betegségek okozta halálzásban is.

A magasvérnyomás-betegség korai felismerésére, a hatékony kezelésre tett erőfeszítések mindeddig kevés sikerrel jártak. Ennek egyik alapvető okaként az egészségkultúra kívánatosnál alacsonyabb szintjét jelölhetjük meg. A felnőtt lakosság egészségről, egészséges életmódról, a betegségek megelőzéséről illetve korai felismeréséről kialakult képe meglehetősen homályosnak mondható. Az egyéni lehetőség és felelősség kérdése egy-egy betegség kapcsán meglehetősen ritkán vetődik fel, leginkább az orvosi-pszichológusi-szociális területekről, tehát alapvetően kívülről várjuk a megoldást egészségügyi bajainkra (is).

A hypertonia diagnosztikának lényeges része a szív-érrendszeri rizikófaktorok felmérése. Ezen kockázati tényezők (dohányzás, cukorbetegség, szívmegegyesülés, magas vérzsírszint, köszvény) alapvetően meghatározzák a terápiás stratégiát.





giát, s nagymértékben befolyásolják a betegek rövid és hosszú távú életkilátásait.

A szív- és érrendszeri betegségek kockázati tényezőinek többsége életmód-függő. Így mára bizonyítottá vált a táplálkozás (túlzott só-, telített zsír-, és finomított cukorfogyasztás), a mozgásszegény életvitel, a dohányzás, az alkoholfogyasztás és a stressz, valamint a negatív emóciók oki szerepe ezen – minden második magyar életét kioltó – betegségek kialakulásában. Mivel az említett életmódi sajátosságok egyre fiatalabb korosztályban válnak jellemzővé, a betegségek is mind korábban ütik fel a fejüket.

Az időben megkezdett prevenció, a hatékony szűrés és az életmód megváltoztatásán alapuló kezelés fontosságát aligha lehet túlértékelni, minthogy gyermekkorban alakulnak ki az életmódot meghatározó szokások, amikor sokkal több realitása van az életmód befolyásolásának, mint a későbbiek során. Másrészt a fiatalok egészségi állapota és egészséget befolyásoló szokásai határozzák meg a következő generáció egészségét és (a reprodukzív egészséget tekintetbe véve) a jelen generáció utódainak egészségi állapotát is.

## **SZÍV- ÉS ÉRRENDSZERI BETEGSÉGEK GYERMEKKORBAN**

Ismerve az elmúlt évek tendenciáját, öt éven belül megkétszereződhet a beteg gyerekek száma. Ez pedig igen aggasztó jövőkép, hiszen a magas vérnyomás következtében károsodhat a szív, az agy és a vese, a főerek pedig kitágulhatnak, meszesedhetnek. A hypertóniások leggyakrabban szívinfarktus, szív- és veseelégtelenség, valamint agyi keringési károsodás következtében halnak meg.

A gyermekkori hypertonia növekvő előfordulásának is alapvető oka az egészségtelen életmód. A szintén rendszertelenül táplálkozó, ráadásul a zsíros, sós, fűszeres, tartósítószeres ételeket előnyben részesítő szülők nem figyelnek eléggé gyermekük egészségére, akik ráadásul napjaik döntő részét a tévé vagy a számítógép képernyője előtt töltik el. A mozgás, a sport teljesen háttérbe szorul az életükben, és az iskolákban sem fektetnek a mozgásra elég hangsúlyt, pedig napi félórás intenzív mozgással számos bajt, így például a magas vérnyomás kialakulását is megakadályozhatjuk. A mozgásszegény életmód, a helytelen táplálkozási szokások miatt ma minden negyedik magyar gyerek túlsúlyos, és a mai 10-14 évesek testsúlya (és vérnyomása) magasabb, mint a hasonló korosztályé tíz évvel korábban.

A kövérség bizonyos határon túl már nemcsak esztétikai probléma, hanem súlyos következményekkel járó betegség is. A magas vérnyomás, de a cukorbetegség és a szív koszorúereinek megbetegedése is lényegesen gyakrabban fordulnak elő az elhízott embereknél, mint a soványabbaknál. A túlsúly ugyanakkor lelki terhet is jelent. A kövér gyermek gyakran válik társai tréfáinak célpontjává, emiatt visszahúzódó, zárkózott lesz, unalmát tévé nézéssel újí, esetleg édességgel vigasztalódik, s így gyakorlatilag ördögi körbe kerül.





A magas vérnyomás kialakulásában döntő szerepet játszik a túlzott konyhasó-fogyasztás. Magyarországon a napi maximum 1-2 gramm helyett 6-8 gramm só-t fogyasztunk.

A szív- és érrendszeri betegségek kialakulásában mindemellett rendkívül veszélyes a dohányzás. Ezért elgondolkodtató, hogy egyre több gyermek gyújt rá, egyre fiatalabb korban, és válik később a nikotin rabjává.

A mentális folyamatok egészségre gyakorolt közvetlen és közvetett hatása napjainkban egyre inkább evidenciává válik. A fejlődéslektan vezette be a pszichoszomatikus beteget „kitermelő” ún. „pszichoszomatikus család” fogalmát, amely a konfliktusok minden áron való kerülésével, szőnyeg alá söprésével, az agresszió tiltásával éri el a lelki bajok testi tünetté transzformálását.

A stressz szerepe a szív- és érrendszeri betegségek kialakulásában és az állapot súlyosbodásában egyre inkább igazolódni látszik. A stressz nehezen mérhető szubjektív élmény, fenyegetettség-érzés, lelki szenvedés. A mentális stressz belső forrása a negatív emóció, amely mind a hipertóniával, mind a koszorúér-betegséggel kapcsolatba hozható. Vizsgálatok igazolták a stressz és (a vér alvadékonyságát elősegítő) vérlemezke-működés, pulzusszám és szívfrekvencia-variabilitás, és a koleszterinszint közötti összefüggéseket.

## **AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS FONTOSSÁGA**

Orvosként magam is nap mint nap szembesülök a szív- és érrendszeri betegségek diagnosztikájának és terápiájának nehézségével éppúgy, mint a tragikus következményekkel. E kórképek megelőzésének és kezelésének kulcsa életmódunkban rejlik. Az általam gondozott felnőtt magyar férfiak és nők mindennapjai a munkahelyi és otthoni stressz, a túlhajszoltság, dohányzás, jelentős mennyiségű alkohol- és kávéfogyasztás, mozgáshiány valamint rendkívül egészségtelen módú és összetételű táplálkozás jegyében telnek.

Mindemellett a hazai lakosság egészségről, betegségekről alkotott tudása is meglehetősen hiányos. Sok esetben tehát azt sem tudja, mit kellene (t)ennie, hogy a változtatások megvalósíthatóságáról már ne is szóljunk.

Mit tehetnénk ennek megváltoztatásáért? Magam részéről úgy gondolom, hogy a jövőben a felnőtteknek szóló ismeretterjesztő műsorok és hirdetések, orvosi tanácsok és figyelmeztetések erőteljesebbé tétele mellett a jelenleginél jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk a gyermekek egészségnevelésére.

Mint pedagógus azt vallom, hogy az iskola feladata a tudás átadása, az ismeretszerzési képességek kifejlesztése, a gondolkodásra nevelés és a kritikai készség kialakítása mellett – sőt előtt – az, hogy elérje, lehetőleg boldog, kiegyensúlyozott, a világban helyüket megtaláló, az életet lehetőségként s nem nyűgként (meg)élő felnőttek válhassanak a kapuját elhagyó fiatalokból. Mindennek alapvető feltétele az egészség, ezért az iskolának légkörével és működésével a gyer-





mek egészségét, oktatási-nevelési feladatai teljesítésével pedig a testi-lelki egészség megőrzésének képességét kell szolgálnia.

Úgy vélem, hogy az egészséges életmódra és -szemléletre nevelést minél fiatalabb életkorban kell elkezdni, legkésőbb általános iskolás korban. Sajnos az informális hatások mind az oktatási intézmények, mind a család és a társadalom részéről az egészséget romboló irányba hatnak. Ennek oka az, hogy az iskolák – viseltessenek bármily’ jó szándékkal – napjaink embert értéként el nem fogadó társadalmi szemléletének foglyai (a gyermekeket nevelő pedagógus pedig szintűgy áldozata ennek a létfelfogásnak, mint az egészséges életmódról prédikáló, ám dohányzó, túlhajszolt orvos). A személyes példamutatás a leghitelesebb tanítási mód, viszont a mai iskola (még) nemigen képes jó példával élen járni, ahogy a gyermeket nevelő szülők tettei sem állnak összhangban egészséges életet (esetleg) hirdető szavaikkal. A fiatalokra oly’ erős benyomást tevő média pedig a fogyasztás oltárán szemrebbenés nélkül áldozza fel gyermekeink és saját magunk egészségét.

Mindezek miatt szükségesnek látszik az egészségnevelés szervezett keretek között történő oktatása, amely talán lépésről lépésre segít visszahelyezni az *egészséget* mint értéket az őt megillető helyre.

### **13–15 ÉVES ISKOLÁSOK KÖRÉBEN VÉGZETT FELMÉRÉS**

Vizsgálódásunk célja a fentiek szellemében az volt, hogy képet kapjunk a 13–15 éves korosztály egészségre vonatkozó tudásáról, másrészt arról, mennyire felel meg az ő életvitelük az általuk megfelelőnek ítéltnek, illetve a valóban egészségesnek. Jelen kutatásban a magas vérnyomásra és a szív-érrendszeri betegségek kialakulásában jelentős szerepet betöltő életmódi tényezőkre helyeztük a hangsúlyt.

Mindehhez egy belvárosi általános iskola nyolcadik osztályos tanulóinak segítségét kértük, akik vállalták a kérdőívek<sup>1</sup> kitöltését. Emellett az intézmény orvosa és védőnője volt segítségünkre abban, hogy a vizsgálatban részt vevő 61 tanuló legfontosabb – számunkra fontos – egészségügyi adataiba (úm. magasság, testtömeg, vérnyomás, családi kórelőzmény) az orvosi titoktartás terhe mellett bepillantást nyerhessünk. Szívességükért ezúttal fejezzük ki köszönetünket.

#### ***A vizsgált gyermekek jellemzői***

A vizsgálatban összesen 61 gyermek vett részt. A nyolcadik osztályosok közül fő 13 éves, 42 fő 14 éves, 3 fő 15 éves volt a vizsgálat időpontjában. A kérdőívet kitöltők 44%-a (27 személy) volt lány, 56%-a (34 személy) fiú.

A lányok 19%-a, míg a fiúk 12%-a túlsúlyosnak, emellett utóbbiak 9%-a kifejezetten elhízottnak tekinthető. Összességében a 61 gyermek 20%-ának testtömege haladja meg a normálértéket, amely adat korábbi nagyobb hazai vizsgálatok eredményével egybecseng. Soványnak 3 gyermek, a vizsgáltak 5%-a bizonyult.





Összesen a gyermekek 23%-ának volt magasabb a vérnyomása az életkor és testmagasság alapján számított normál tartomány felső értékénél. A lányok esetében ez a szám közel 26%, a fiúknál 20,5% (1. táblázat). Figyelemre méltó (de nem meglepő) adat, hogy a 12, azaz átlagosnál magasabb testtömegű gyermekek fele vérnyomásgondokkal is küzd.

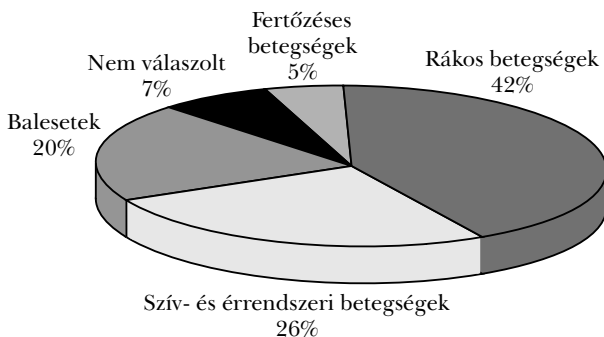
	Lányok (%)	Fiúk (%)
<b>hypertonia:</b>	7,4	8,8
<b>határérték hypertonia:</b>	18,5	11,8
<b>normotonia:</b>	74,1	79,4
Összesen:	100,0	100,0

1. táblázat: A két nem vérnyomás percentiliseinek megoszlása

### A tájékozottságot vizsgáló kérdőív adatai

A gyermekek által kitöltött első kérdőív a szív- és érrendszeri betegségekről szóló ismereteket volt hivatott feltérképezni.

Az 1. kérdés a betegségcsoport súlyára (a halálozásban elfoglalt helyére) kérdezett rá. Az eredmény tanulságos, hiszen a sokak félelmét leginkább kiváltó rosszindulatú daganatos betegségek közel 43 százalékkal „taroltak”, míg a helyes választ alig több mint a tanulók negyede jelölte meg (1. ábra).



1. ábra: A legtöbb emberéletet követelő betegségcsoport a válaszolók szerint

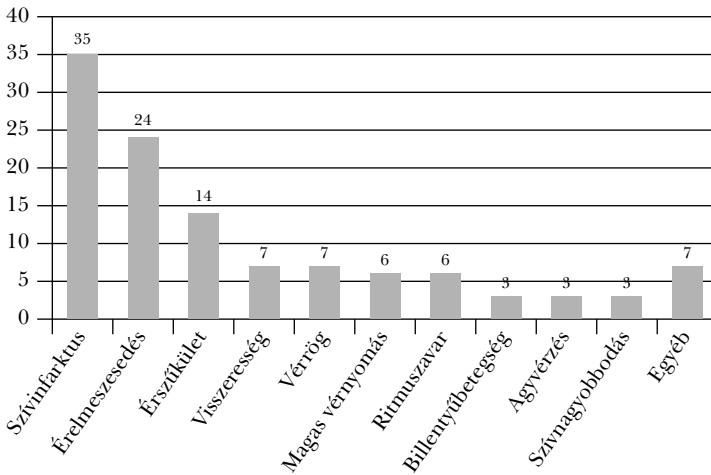
A 2. és a 3. kérdés nyílt kérdés volt. Itt arra voltunk kíváncsiak, milyen kórképek ugranak be a gyermekeknek a „szív- és érrendszeri betegség” gyűjtőfogalma lát-tán/hallatán, illetve mit tudnak a magas vérnyomás tüneteiről. A 2. kérdésnél a kérdőívet kitöltők egyötöde (12 fő) egyetlen szív- és érrendszeri betegséget sem





tudott megnevezni, 36%-uk 2, 16-16%-uk 1 illetve 3 kórkép nevét jelölte meg. Ennél többet csupán a gyermekek 12%-a tudott megnevezni. Így a 61 tanuló által összesen említett 115 betegség azt jelenti, hogy átlagosan 2 kórkép neve jut a betegségcsoportról a 8. osztályosok eszébe.

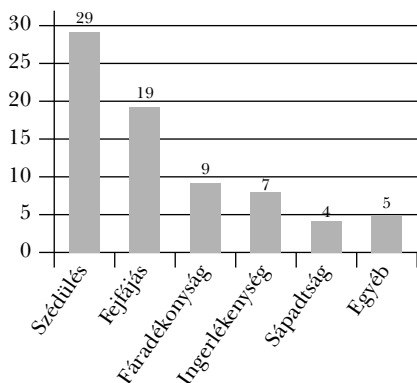
A 15 megnevezett betegség rangsorát a szívinfarktus vezeti, az összes megjelölt kórkép 30%-ával. Ez a gyermekek 57%-ának jutott eszébe. Második helyre az érelmeszesedés „futott be”, az összes említés 21%-át tudva magáénak. Erre a betegségre a válaszolók 39%-a gondolt. A képzeletbeli dobogó harmadik fokán az érszűkület áll, ezt a tanulók 23%-a említette. Nevezettek mellett említési sorrendben a visszesség, a vérrögképződés, a magas vérnyomás (mindössze hat gyermeknél került említésre!), a ritmuszavar, valamint 1-3 alkalommal említve a billentyűbetegségek, az agyvérzés, szívnagyobbodás, szívroham, szívmegállás, embólia, koszorúér-meszesedés, illetve a szívelégtelenség szerepelt (2. ábra).



2. ábra: Az egyes betegségek említésének száma nyílt kérdésnél

A 3. kérdés a hypertonia tüneteinek ismeretét volt hivatott felmérni. A tanulók többsége egy vagy két tünetet nevezett meg (helyesen), míg egynegyedük nem tudott választ adni a kérdésre. A felsorolt 9 tünet (összesen 73 említés) közül a gyermekek közel fele által leírt szédülés 29, míg a 31% által említett fejfájás 19 alkalommal került papírra. A válaszadók több mint 10%-a nevezte meg még tünetként a fáradékonyságot illetve ingerlékenységet, de kapott egy-két „szavazatot” a sápadtság, kipirulás, orrvérzés, tarkózsibbadás és a látászavar is (3. ábra).





3. ábra: Az egyes tünetek említésének száma nyílt kérdésnél

A 4. kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekedik a 13–15 éves korosztály az életmódi tényezők érrendszeri betegségekre gyakorolt hatásáról. Valamennyi faktornál három válaszlehetőséget adtunk meg, ez alapján jelölhette meg mindenki azt, hogy véleménye szerint az adott tevékenység növeli, csökkenti vagy éppen nem befolyásolja a betegségek kialakulásának esélyét. Az adatok feldolgozásakor a „nem befolyásolja” kategória megjelölését minden esetben hibás válasznak tekintettük.

A táplálkozási szokások témakörében 5 találatot lehetett elérni, ez mindössze 13 tanulónak sikerült. A válaszolók döntő többsége 4 kérdésnél ikszelt helyesen, az átlag 3,87 lett.

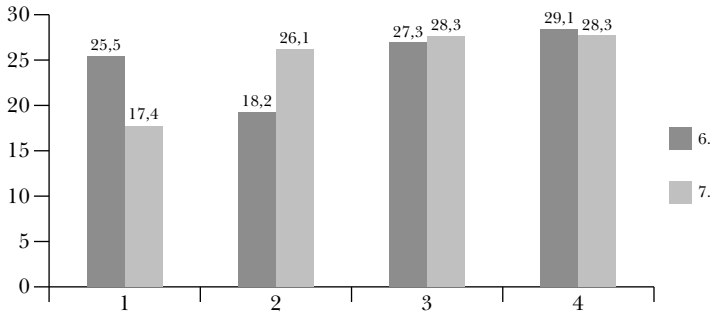
Az alkoholfogyasztás, a dohányzás és a stressz szerepét a fiatalok túlnyomó többsége jól ítélte meg, a testmozgás gyakoriságának fontosságát firtató két kérdésnél viszont csupán hatan tekintették ugyanúgy negatívnak a rendszeres TV-nézés vagy számítógépezés, ahogyan pozitívnak a rendszeres úszás vagy futás hatását. Utóbbit helyesen értékelték aránya itt is magas volt.

Az 5–7. kérdések feltevésével a gyermekek egészségük megőrzésére irányuló motivációját szándékoztuk megismerni. Először arra voltunk kíváncsiak, vajon hajlandók lennének-e (lesznek-e) évenkénti szűrővizsgálaton részt venni egészségük érdekében. Mivel a három kérdés (orvosi vizsgálat, táplálkozási illetve test-edzési szokások) közül ez jár a legkisebb kényelmetlenséggel (lévén nem életmód-változtatásról van szó), nem meglepő módon itt született a legtöbb igenlő válasz: 61% feltétel nélkül hajlandó lenne erre, további 21% pedig csak akkor, ha ez nem jár fájdalommal. 16% ugyan fontosnak tartja az egészségét, de csak ennél ritkábban vetné alá magát orvosi ellenőrzésnek, s csupán 1 tanuló nyilatkozott úgy, hogy nem érdekli őt az egészsége.





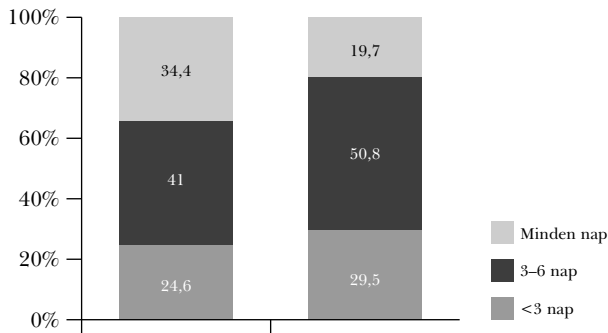
A tanulók 6–7. kérdésre adott válaszait „motivációs sorba” rendeztük a legkisebb elszánástól (1) a teljes eltökéltségig (4). A két adatsor hasonló eloszlást mutat (4. ábra), nagyjából mindkét kérdésben 44:56 a kevésbé illetve inkább motiváltak aránya, ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a gyermekek több mint negyede nem érzi képesnek magát arra, hogy az étkezési szokásain változtasson, míg a sportolással kapcsolatban „csak” 17,5%-uk vall így.



4. ábra: A táplálkozási (6.) és mozgási (7.) szokások megváltoztatására irányuló motiváció szintjei

### ***Az életmódi szokásokat kutató kérdőív eredményei***

A második kérdőív első kilenc kérdésével az étkezési szokásokat mértük fel. Ennek első tanulsága, hogy a válaszolók több mint fele szinte mindennap eszik húst (legalább öt nap egy héten), ez a hús döntően (60%) zsiradékban sütve készül el (csupán 8%-uk eszi a legegészségesebb párolt vagy főtt formát), köretként pedig háromnegyedük valamilyen magas szénhidrát tartalmú ételt (rizs, burgonya, tészta stb.) fogyaszt hozzá.



5. ábra: Gyümölcs- és zöldségfogyasztás gyakoriságának megoszlása

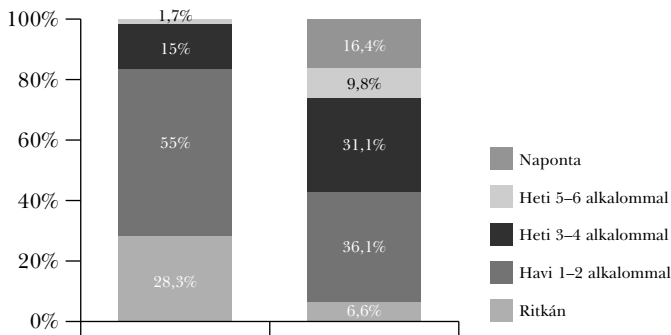






A gyümölcs- és zöldségfogyasztás ugyanakkor nem megfelelő. A gyermekek harmada illetve ötöde eszik mindennap gyümölcsöt illetve zöldséget (5. ábra). Ezzel az ábrával érdemes összevetni az édességfogyasztást, amelynél a válaszok 33:40:27% arányban oszlanak meg, tehát a gyermekek negyede mindennap, harmada viszont ritkábban, mint másnaponta eszik – saját bevallása szerint – valamilyen édességet vagy magas szénhidrát- és zsírtartalmú ropogtatnivalót.

A túlzott sóbevitel a hypertóniának olyan rizikótényezője, amely a magyar konyha élvezője számára gyakorlatilag kikerülhetetlen. Sajnálatos módon a rengeteg tartósított élelmiszer (konzerv, felvágott, zacskós leves és egytálétel) is mind-mind rengeteg só hozzáadásásával készül. Így ebből a szempontból csak az tud egészségesen étkezni, aki ezeket, valamint a kész ételek utánsózását teljesen elkerüli! Ezt firtató kérdésünkre kiderült, hogy bár egészségesen e szempontból csupán egyetlen személy étkezik, a szoktatás eszközével még megvédhető a gyermekek kétharmada, s kis erőfeszítéssel további 16% is. Érdekes, hogy kifejezetten sósan mindössze a válaszolók 15%-a szereti az ételeket, a megszokás azonban oda vezet, hogy felnőttként gyakorlatilag mindannyian túlzott sóbevitellel terheljük a szervezetünket.



6. ábra: Gyorsétteremben való étkezés és szénsavasüdítő-fogyasztás gyakorisága

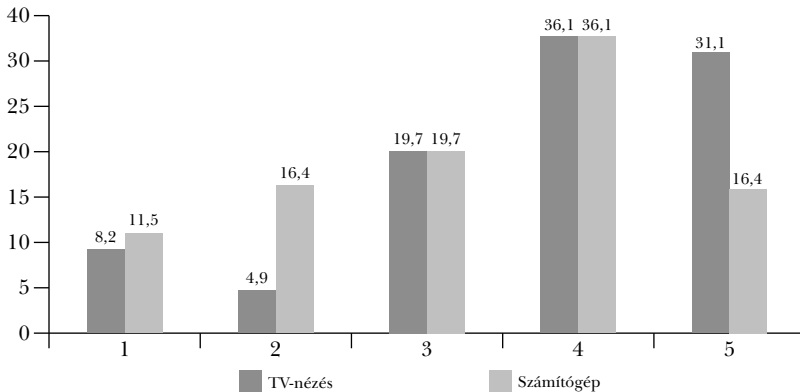
Az eddigiekhez képest nem különálló rizikófaktor a gyorséttermek étkeinek fogyasztása, különbség csupán az, hogy az itt fogyasztók nemigen tudják felmérni a rájuk leselkedő veszélyeket. Ezek az ételek a zsíros, magas szénhidrát-, kalória- és rákkeltő anyag-tartalmú, vitamin- és rostszegény mivoltukban rendkívül károsak ereinkre, így közvetten szívünkre, agyunk, vesénk és érzékszerveink működésére. A vizsgálatunkban résztvevők többsége legfeljebb havi 1-2 alkalommal eszik bevallása szerint ilyen helyen. A szénsavas üdítők fogyasztásáról szóló 9. kérdéssel az ilyen formában bevitt szénhidrát nem csekély mennyiségét kívántuk felmérni. A két adatsort grafikusán a 6. ábra jeleníti meg.





Az alkoholfogyasztási és dohányzási szokásokat tudakoló kérdésekre adott válaszokat mindig óvatosan érdemes kezelni, ez a mi esetünkre fokozottan igaz. Nem is volt felmérésünk célja ezeknek feltérképezése, de a két kérdésre adott válaszokból egy érdekességet érdemes kiemelnünk. Nevezetesen azt, hogy a saját bevallásuk szerint „alkoholt lényegében nem fogyasztók” és a „lényegében nem dohányzók” arányában (74% illetve 88%) meglévő különbség némi korrelációt mutat az első kérdőívben ezek kártékony voltát (fel)ismerők arányában (82% illetve 92%) mutatkozó differenciával.

Kérdőívünk a következőkben a testmozgásra vonatkozó kérdésekkel folytatódott. A 12. kérdésre adott válaszokból azt a tényt állapíthatjuk meg, hogy a gyermekek közel egyharmada az iskolai testnevelésórákat leszámítva lényegében nem mozog, összesen pedig a tanulók majdnem fele hetente egynél kevesebb alkalommal sportol. Heti 2-3 alkalommal (ez megfelelő iskolai testmozgással együtt elegendőnek mondható) egyharmaduk, ennél gyakrabban minden ötödik nyolcadikos sportol. A testmozgással összefüggésben lévő TV-nézési és számítógépezési szokásokat együttesen, egy 1-től 5-ig terjedő skálán értékeljük, ahol 1 a kifejezetten ritka, 5 pedig a napi 2 óránál is többet igénybe vevő elfoglaltságot jelöli (7. ábra). Jól látható, hogy a válaszolók kétharmada a TV, fele pedig a számítógép előtt ülve legalább napi 1 órát tölt el. Kifejezetten kevés időt 13% illetve 28% tölt el eme elfoglaltságokkal.



7. ábra: A TV-nézéssel és számítógépezéssel eltöltött szabadidő aránya

### ***A pszichés tényezők különbsége három nyolcadikos osztály esetében***

Kérdőívünk utolsó hét kérdése azt kívánta felmérni, milyen pszichés háttérrel, mennyi stresszt elviselve éli mindennapjait a tizenéves korosztály. A válaszok alapján a tanulók negyede-ötöde számára jelent jelentős stresszt egy-egy felelet vagy dolgozatírás.



Az iskolán belüli és kívüli kapcsolatokra irányuló kérdések értékelésénél 5 fokozatú skálát használtunk. A tanárokkal való kapcsolatra vonatkozó kérdés váltotta ki a legnagyobb válaszmegtagadást (5 fő nem jelölt meg egyetlen lehetőséget sem). Az 56 válaszoló átlagosan 3,9-re értékelte ezt a viszonyt, amely jó eredményként értelmezhető. Ugyanezt az értéket kaptuk az osztályon belüli kapcsolatokat kutatva is, ám itt – az előző kérdésnél nem tapasztalt – meglepő különbségeket észleltünk az egyes osztályok között. Az (önkéntesen megjelölt) osztályok közül az X osztály tagjai átlagosan 4,4-re, a Z osztályba járók 3,8-re, az Y osztály tanulói 3,3-re értékelték osztályon belüli helyzetüket. (Itt érdemes megemlíteni azt is, hogy a tanárookra vonatkozó kérdésre nem válaszolók közül 2 fő a Z, 3 pedig az Y osztály tagja, míg az X osztály tanulói között nem akadt a választ megtagadó személy.)

A barátok számára vonatkozó kérdésre meglepő módon csak kétféle válasz érkezett. Ezek alapján tehát mindenkinek legalább két-három, de a túlnyomó többségnek ennél is több jó barátja van. Mivel a családi légkör értékelésekor is az Y osztály adta a leggyengébb (3,8) minősítést (az átlag 4,1), valószínűnek látszik, hogy ezek a gyermekek érzelmi kapcsolataikat sokkal inkább keresik a család és iskola határain kívül, mint a másik két osztályba járó társaik. Erre utalhat az a tény is, hogy a „rengeteg barátom van” állítást bekarikázók aránya az egyes osztályokban éppen fordítva változik, mint az előbb. Az X osztályban 67%, a Z-ben 72%, az Y-ban pedig 79%. Ugyanakkor az Y osztály tanulóinak jövőképe kicsit borúsabb a többiekénél. Az ezzel foglalkozó kérdést szintén 5 fokozatú skálán értékelve ugyanis 3,7-et értek el a másik két csoport 3,9-éhez képest.

## ÖSSZEFOGLALÁS

A magasvérnyomás igazi népbetegségnek számít, a felnőttek negyedét-ötödét érinti, s előfordulása az életkor előre haladtával egyre gyakoribbá válik. A szív- és érrendszeri betegségek együttese jelenleg a magyarországi halálozások több mint felének okaként jelentőségében aligha túlbecsülhető kórképcsoport. Számítanunk kell sajnos arra, hogy ezek száma a következő években legjobb esetben is stagnáló, ha nem emelkedő tendenciát mutat majd.

Ennek oka ezen betegségek hátterében hajlamosító tényezőként mindenképpen, nem egyszer viszont kifejezetten kórokként szereplő olyan életmódbeli rizikófaktorok, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás, rendszertelen és káros összetételű táplálkozás, és a mozgásban szegény, de stresszben annál gazdagabb mindennapok.

Míndezek az életmódból eredő kockázati tényezők nagyrészt tanult és berögzült viselkedésformák eredményei, amelyek kialakulásához a társadalom a maga mikro- és makrokörnyezeti hatásaival alaposan hozzájárul. Vizsgálatunk során nem csupán az egészségről megszerzett ismeretek hiányosságairól kaptunk képet, de arról a jelenségről is, miszerint napjainkban már nemcsak a káros életvi-



teli szokások mutatkoznak gyermek- és serdülőkorbán, de sajnálatos módon maguk a betegségek is egyre korábbi életszakaszban ütnek fel a fejüket.

Éppen ezért a változ(tat)ások időpontját is minél korábbra kell tolni, arra az életszakaszra, amikor rugalmassága és alakíthatósága révén az ember még meg tudja érteni és valósítani is a számára legmegfelelőbb, egészséges szokásokat. A megértés esetünkben legalább olyan fontos, mint a megvalósítás, hiszen az (egészség)tudatos élet a változtatások szükségességének megértésén túl a további (mindannyiunkat folyamatosan érő) negatív hatások kivédéséhez is ad muníciót.

Az életmód megváltoztatása hatásos szlogen, azonban a gyermeket rövid ideig vizsgáló orvos vajmi keveset tehet a családban kialakult és rögzült, a média által pedig folyamatosan sulykolt rossz szokások (chipsek, cukrok, csokoládék, sör, cigaretta stb. reklámozása) és viselkedésminták ellen.

Nem is lehet kérdés, hogy ebben a folyamatban a pedagógusnak kitüntetett szerep jut(hat). Ahhoz, hogy gyermekeink a folyamatosan romló tendenciát megfordítva egészségesebb, s ezáltal boldogabb életet élhessenek, a nevelést a lehető legkorábban el kell kezdeni. S mivel a tett mindig százszor hasznosabb példamutatás, mint a szó, saját életmódunkon kell először változtatnunk, hogy az egészségnevelésre gyermekeiknél még inkább rászoruló szülők, a barátok és a média ellentétes hatásait ellensúlyozni tudjuk. Csak így felelhet meg a pedagógus szakmai-emberi lelkiismerete parancsának, csak így lesz oktató munkája nevelés is egyúttal.

Ehhez, a remélhetőleg minél erőteljesebb igényre válaszoló folyamathoz kívántunk vizsgálatunkkal apró adalékul szolgálni, mert a cselekvéshez, a célok kitűzéséhez ismernünk kell az alaphelyzetet. S bár csupán kis létszámú csoportról szólnak az eredményeink, az azért ebből az adatsorból is tökéletesen kiviláglik, hogy van mit tennünk az egészségesebb társadalomért – háziorvosoknak, iskolaorvosoknak, diétás nővéreknek, pszichológusoknak és pedagógusoknak egyaránt.

#### JEGYZET:

<sup>1</sup> A vizsgálatban felhasznált kérdőíveket érdeklődő olvasóinknak a szerkesztőség elektronikus formában megküldi.





## A TIZENÉVESEK FELKÉSZÍTÉSE A CSALÁDI ÉLETRE

CZEIZEL ENDRE

**A**z emberek nem attól boldogok vagy boldogtalanok, hogy ki a miniszterelnök, vagy hogy milyen volt a búzatermés. Az élet harmóniáját elsősorban magánéletük milyensége határozza meg. A boldogtalanságnak gyakori forrása a szerelmi csalódás, a kétségbeesésnek a zátonyra futó párkapcsolat és a legmélyebb szomorúságnak a gyermektelenség. A magánéletnek ezeket a csapdáit a családi életre történő felkészítéssel, majd az érzellel teli, de gyűttal tudatos életvezetéssel lehet elkerülni.

Életem során sok száz előadás-meghívásnak tettem eleget és sok tízezer emberrel beszélhettem meg egészségi bajjaikat. A megszerzett tapasztalatokból szomorú következtetést kellett levonnom. A felnőtt és idős magyar lakosság egészségi állapota olyan rossz, hogy azon gyökeresen már nem nagyon lehet változtatni. Így lassan megfogalmazódott bennem az a felismerés, hogy legfontosabb feladatunk a fiatal generációk egészségnevelése. Ők jelentik a jövőt, ezért erőfeszítéseinket és anyagi erőforrásainkat elsősorban az ő érdekükben helyes hasznosítani.

A szakmai ismereteim alapján és a tizenévesekkel történő találkozások során szerzett tapasztalatok révén készítettük el a *Ki viszi át a szerelmet?* című tévésorozatot 1988-ban, amely sokak szerint a fiatalok körében tetszést aratott. Éppen ezért könyvben is kiadták és videósorozatot is készítettek belőle. Tisztában voltam azonban az-  
al, hogy egy fecske nem csinál nyarat, ezért kezdeményeztem az iskolai

oktatásba történő beépítését. Erre akkor azonban nem volt esély.

Az 1980-as években az ún. nyugati országok számos középiskolájában bevezettek egy olyan fakultatív tantárgyat, amely a *Ki viszi át a szerelmet?* tematikáját foglalta magában. Az iskolák mintegy kétharmada szorított helyet e tantárgynak a tantervben. Angliában nagy súlyt helyeztek e tantárgy hatásának széleskörű elemzésére is, szaklapokban közölték is a tízéves tapasztalatokat. Az első szeretkezés életkorát fiúknál 2, lányoknál 1 évvel későbbnek találták azokban az iskolákban, ahol volt ilyen tantárgy, az ilyen oktatást nem vállaló tanintézmények diákjaihoz képest. A korszerű fogamzásgátlási módszerek használata 70%-kal növekedett a „tűzkeresztségen” már átesettek körében, ugyanakkor náluk a szexuális úton terjedő fertőzések, beleértve az AIDS-et is, sokkal ritkább volt. De ami a legfontosabb: a nem kívánt terhességeket, és ezáltal az abortuszok arányát sikerült drasztikusan redukálni. Az 1990-es évek végén





más országokban is érzékelték, hogy e tantárgynak köszönhetően az addig egyre fiatalabb korra tolódó első szeretkezés tendenciája megállt, majd visszajára fordult. A különböző országokban (pl. Olaszországban és Franciaországban) a szüzesség elvesztésének életkora 1-3 évvel későbbre tolódott, ami mind orvosi, mind társadalmi szempontból előnyös.

A politikai rendszerváltás után nagy reményeket fűztem az iskolai oktatás ilyen szempontból történő korszerűsítéséhez is. Hiszen a tizenévesek nemi felvilágosítására a nagyon elfoglalt, felkészületlen és szemérmes szülők nemigen képesek. A nemzetközi tapasztalatok szerint éppen ezért erre is az *iskola* hivatott. Ezen túl én hiszem, hogy az emberek nem attól boldogok vagy boldogtalanok, hogy ki a miniszterelnök, vagy hogy milyen volt a búzatermés. Az élet harmóniáját elsősorban magánéletük milyensége határozza meg. A boldogtalanságnak gyakori forrása a szerelmi csalódás, a kétségbeesésnek a zátonyra futó párkapcsolat és a legmélyebb szomorúságnak a gyermektelenség. A magánéletnek ezeket a csapdáit a családi életre történő felkészítéssel, majd az érzellemmel teli, de egyúttal tudatos életvezetéssel lehet elkerülni.

Magyarországon azután 1995-ben elfogadták a *Nemzeti alaptantervet*, amely szerint: „Az iskolára nagy feladat és felelősség hárul a felnövekvő nemzedék egészséges életmódra nevelésében. Megkerülhetetlen feladata az iskolának, hogy foglalkozzon a szexuális kultúra

és magatartás kérdéseivel. Fordítson figyelmet a családi életre, a felelős, örömteli párkapcsolatokra történő felkészítésre.” Nagyon boldoggá tettek e sorok, s amikor 1996-ban felkértek a Nemzeti Egészségvédelmi Intézet főigazgatójának, fő célom éppen ennek megvalósítása volt. Kidolgoztuk a *Felkészítés a családi életre* tantárgy koncepcióját. A tematika öt csoportra bontható:

- 1) A serdülés jelensége és a nemi egészség, különös tekintettel a cigarettázás, italozás és drogozás gyermekvállalást veszélyeztető hatásaira;
- 2) A párkapcsolatok, a szerelem, a nemi élet különböző lépcsői és a családalapítás;
- 3) A fogamzásgátlás szabályai és módszerei, külön kitérve az abortusz testi és lelki ártalmasságára;
- 4) A szexuális úton terjedő betegségek, beleértve az AIDS-et is, mivel a házasság előtti nemi élet általánossá válása miatt a nők 40%-ának, a férfiak 20%-ának van ilyen eredetű fertőzése;
- 5) A családtervezés: az egészséges kisbabák születésének az előkészítése. (Amióta világ a világ, a leendő szülők mindig egészséges kisbabát reméltek, de ezért legfeljebb imádkozhattak. Az újabb tudományos módszereknek köszönhetően ennek érdekében azonban már sokat lehet tenni is.)

E tematikát 33 órás tantárgy vagy 15 órás osztályfőnöki foglalkozás keretében terveztük a 15-16 éves fiatalokkal megismertetni. E korosztály a biológiai



gia tantárgy keretében már megtanulta az emberi testet, elég érettek, és döntő többségük – a közhiedelemmel szemben – még a szeretkezés előtt van. Elkészítettük a tankönyvet és az ennek az előadását-megbeszélését segítő tanári kézikönyvet is. Sőt, az egyes témák videofilmen is hozzáférhetőek voltak.

A felkészülés a családi életre tantárgy bevezetésének előkészítését segítette Dr. Morava Endre professzor, akkori országos tisztifőorvos. Ennek köszönhetően az Állami és Népegészségügyi Szolgálat 62 – általában pedagógusi végzettséggel is rendelkező – egészségnevelőjét képeztük ki „trénernek” egyhetes intenzív továbbképző tanfolyam keretében. Ők azután 398 iskola 706 önként jelentkező pedagógusát (nem feltétlenül a biológia tanárokat) készítették fel a fővárosban és a megyeszékhelyeken ugyancsak egyhetes kurzus keretében. 606 pedagógus tette le sikeresen az e tantárgy előadásához szükséges vizsgát. A Minisztérium illetékes vezetői ígéretet tettek e „végzettség” szaktanári képesítésként történő elismerésére. A pedagógusok felkészítésében fontos szerepet vállalt Péterfia Éva, az Egészségügyi Minisztérium munkatársa is.

Az 1997/98-as tanévben éppen 300 iskolában kezdődött meg a *Felkészítés a családi életre* tantárgy oktatása, pontosabban megbeszélése. A pedagógusok számára negyedévenként regionális konferenciákat tartottunk a gyakorlatban tapasztalt problémák megbeszélése és a folyamatos továbbképzés cél-

jából. Az 1998/99-es tanévben a programban résztvevő iskolák száma már 502 volt, ami azt jelentette, hogy átléptük a kritikus 50%-ot. (Országosan 930 körüli iskolával számoltunk.) Az 1998-ban történt kormányváltás után azonban az új vezetés nem támogatta a *Felkészítés a családi életre* programot, és az valószínűleg a legtöbb iskolában „elhalt”. Azért kell így fogalmaznom, mivel azóta semmiféle hivatalos kimutatás nincs e program alakulásáról.

Meggyőződésem szerint a felnőttek társadalmának fontos feladata a tizenévesek felkészítése a családi életre, mivel ez a magyar nemzet jövőjét is számottevően befolyásolhatja. Az egészséges gyermekek megszületése és a harmonikus párkapcsolat ugyanis a boldog családi élet megalapozását és a népesség-utánpótlás biztosítását jelenti. A nemi egészség tudatosítása, valamint a korszerű fogamzásgátlás és a biztonságos szex megtanulása hozzájárul az egészség védelméhez. Végül a nemi felvilágosítással elérhetjük annak megértését, hogy az ember képes a nemi ösztön humanizálására és az emberhez méltó nemi öröm megélésére. Ha sikerülne a *Felkészítés a családi életre* tantárgy ismereteit a tizenévesek körében általánossá tenni, az abortuszok arányát 90%-kal, a koraszülések gyakoriságát 60%-kal, végül a fejlődési rendellenességek és fogyatékoságok előfordulását 50%-kal lehetne csökkenteni. S ezzel vehetné kezdetét a magyarság hatékony egészségvédelme, mivel egészséget megvédeni csak egészségesen világra jött emberekben lehet.



Természetesen tisztában vagyok az-  
zal, hogy a tudás önmagában nem elég.  
A helyes döntéshez szilárd erkölcsre és  
hitre is szükség van, mivel ezek együtte-  
sen segítik elő az élet nehéz kihívásai-

kor a helyes választást. Éppen ezért kel-  
lene újra bevezetni a *Felkészülés a családi  
életre* tantárgyat az iskolákban, mégpe-  
dig az etika és/vagy vallási-hittan okta-  
tás tematikájával harmonizálva.



A kiadványokkal kapcsolatban érdeklődni lehet:

Kmetykó András

Levél cím: 6600 Békéscsaba, Padrach u. 9.

Telefonszám: 06 (66) 463-638







## „ÉP TESTBEN ÉPP, HOGY ÉLEK”<sup>1</sup>

FODOR GÁBOR

**A**gy kellene a tanárookra gondolni, hogy tisztában legyünk vele: *ők lelkükből, személyiségükből építik az iskolát, erejük, kreativitásuk, hivatástudatuk nélkül nincs iskola. Meg kell őriznünk méltóságukat, vigyáznunk kell egészségükre, a lelkire és testire egyaránt. Ők teszik ép testté a közoktatás rendszerét. Őket kell, hogy védje a törvény, őket kell, hogy felvértesse a pedagógusképzés, őket kell, hogy támogassa a média és a közvélemény.*

### MIÉRT ÍROK TANULMÁNYT?

47 éves vagyok és eddigi életem valamilyen formában a tanításról és a segítségről szólt. Voltam napközis tanár és egyetemi oktató, kollégiumi nevelőtanár és középiskolai igazgatóhelyettes. Dolgoztam önkormányzati és egyházi intézményekben. Mostanában a pedagógusképzésben és a tanártovábbképzésben tevékenykedem. Évek óta vezetek önismereti pszichodráma és bibliodráma csoportokat pedagógusoknak, segítő foglalkozásúaknak, illetve az országban folyó mentálhigiénés képzések hallgatóinak.<sup>2</sup> Bosszant, terhel és elkeserít, ugyanakkor tette sarkall, amit látok.

Azért írok, mert azt látom: a pedagógusok szélmalomharcot vívnak. Problémáik az egzisztenciális kérdésektől a lelki terhek viselésén át szakmai kompetenciájuk megkérdőjelezéséig tartanak. Részai egy hatalmi struktúrának, amely sokszor pont őket tekinti rendszer-idegennek, és szabályozásával nehezíti munkájukat, csorbítja kreativitásukat, megkérdőjelezi kom-

petenciájukat. Azért írok, mert azt látom, a pedagógusok elfáradtak. A sok reformba, a sok változtatásba, melyekről sokszor megkérdésük nélkül döntöttek. Elfáradtak a felelősségteljes nevelőmunkába, abba, hogy sokszor eszköztelenül kell megoldani nevelési helyzeteket, nehéz konfliktusokat.

Azért írok, mert látom: a pedagógusok hisznek abban, hogy küldetésük van. Hiszik, hogy fontos a munkájuk, és a felnövekvő generáció értékrendje, tudása, munkaerő-piaci értéke (nincs erre szebb, emberibb kifejezés?) csak tőlük függ. Azért írok, mert szükségét érzem egyfajta paradigmaváltásnak, amely a pedagógus szerepét újradefiniálja, és a társadalmi megbecsültség ranglétráján a helyére teszi.

Az autoritásról fogok írni, és arról, miért fontos a tekintély, illetve mennyiben segíti vagy akadályozza a jelenlegi törvényi szabályozás a tanár munkáját. A „burn-out”-ról<sup>3</sup> fogok írni, és arról, hol tart ma a pedagógustársadalom a kiegészítés felé vezető úton. A mentálhigiénés szemlélet és képzés





fontosságáról, és arról, mit lehet tenni, hogy a káros folyamatokat megállítsuk, visszafordítsuk.

A dolgozat címéül *Presser Gábor* jól ismer dalszövegét választottam, amely szójátékával egyfelől utal a régi *Juvenalis*<sup>4</sup> idézetre: „mens sana in corpore sano” (ép testben ép lélek), ugyanakkor a témát is exponálja, hiszen a szívvel-lélekkel végzett tanári munka a testet és lelket is terheli.

### AZ AUTORITÁS

Az autoritás, ha pedagógiáról vagy az iskolarendszerről beszélünk, nem megkerülhető fogalom. Az autoritásra való igény elemi. A gyerekeknek szükségük van biztonságot adó autoritásra.<sup>5</sup> A pedagógusnak is szüksége van a jó értelemben vett autoritásra, hiszen feladatainak nagy részét aszimmetrikus kapcsolatban végzi.<sup>6</sup> Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a tanár felettes én<sup>7</sup> analóg (azaz felettes ént kialakító, megerősítő funkcióval bír), és a közoktatási rendszer, amelyben munkáját végzi, hierarchikus rendszer.

#### *Az autoritás fogalma*

Az autoritás olyan központi fogalom, amely az egyén, a család és a társadalom teljes életét átszövi. Definiálni azonban nem könnyű. Nemcsak aláfölrendeltséget jelent, hanem e hierarchikus viszony okát, magyarázatát, sőt következményét is magában hordozza. Fejlődéslelektani és személyiségpszichológiai vonatkozásai éppúgy vannak, mint szociálpszichológiai vagy valláslelektani összefüggései. „Az auto-

ritás kérdése átszövi lelki kapcsolati (szociális) életünk egészét, és viselkedésünk egyik irányítója.”<sup>8</sup>

Az autoritás fogalma lehet elvont: „meghatározott teljhatalommal felruházott”, lehet személy(ek)re vonatkozó: „olyan személy vagy csoport státusának leírása, akinek lehetősége van emberek befolyásolására, vagy irányítására”, és lehet intézményre vonatkozó: „személy vagy intézmény olyan általános teljesítményekből, hagyományokból összeálló helyzetének leírása, amely befolyást, pressziót kölcsönöz neki”. Az autoritás lehet természetes, tárgyi, hivatali és személyes (az individuum kisugárzása). Lehet formális: ha a hatalom hozza létre, és lehet informális: amikor valamely szükségletünket elégíti ki.<sup>9</sup> Az autoritás presztízst, legitimitást ad, az autoritással rendelkező személy befolyása nő. Magabiztosságot, erőt ad, de félelmet is kelthet.

#### *Az autoritás fejlődés-lelektani aspektusai*

*Freud* óta tudjuk, a személyiségünk szerkezete hármassal: ösztön én, én, felettes én. Ez utóbbi ismerete fontos az autoritás megértéséhez. A felettes én kialakulásában döntő szerepe van az Ödipusz-komplexusnak.<sup>10</sup> A *Szophoklész* által feldolgozott görög monda szerint *Oidiposz* apja azt a jóslatot kapja, hogy fia meggyilkolja őt, és feleségét (saját anyját) veszi nőül. A szimbolikus történet fejlődés-lelektani aspektusa: a gyermek féltékeny az azonos nemű szülőre, és a helyébe akar lépni.





*Mester és Tanítvány – Ép lélek – ép testben*



Hároméves kor után az ellentétes nemű szülők kisajátítására irányuló törekvés büntudatot szül. Ahhoz, hogy ezen az érzelmi konfliktuson – a lelkiismeretfurdaláson – túljusson a gyermek, „le kell mondania” az ellenkező nemű szülőről, azonosulnia kell vele (azonosulás az agresszorral). Így interiorizálja azt a szabályrendszert, amelyet a szülő képvisel.

A felettes én tehát olyan lelki tartomány, amely a morális funkciókat foglalja magába. Két összetevőből áll, az én-ideálból és a lelkiismeretből.<sup>11</sup> Jól látható, hogy a(z) egészséges) felettes én kialakítása elsősorban a szülő felelőssége. Sőt, az egészséges személyre jellemző érett személyiség kialakulásáért a legtöbbet szintén a szülők tehetnek. Rajtuk és más ún. felettes én analógokon, „jelentős másokon” múlik, hogy a gyermeknek milyen képe lesz az autoritásról, illetve hogy hogyan viszonyul hozzá. Felettes én analógnak nevezünk minden olyan személyt, aki az egyén életében szabályokat határoz meg, értékrendet közvetít. Így a pedagógus – autoritásából fakadóan – felettes én analóg.

Ezzel a ténnyel azért kell tisztában lennie minden tanárnak, mert felettes én analógnak lenni nagy felelősség. Azt a szabályrendszert, viselkedéskultúrát, értékrendet, amellyel nevel, csak autoritással (legális és akceptált hatalma segítségével) tudja közvetíteni.

Egy felmérés során tanárjelölt hallgatók segítségével összegyűjtöttük az úgynevezett tanárszerepeket. A következő felsorolás született: *apa, anya, bíró,*

*hóhéj, karmester, pásztor, pap, pszichológus, ügyvéd.* Mind olyan szerepek, amelyeket az autoritás tesz működőképessé. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a közoktatási törvény módosítása autoritás-szerepeket rombol, és ezzel a nevelés lehetőségét csorbítja.

A személyes autoritás kialakulásának bölcsője maga a család. A család szerkezete, belső „erőviszonyai”, kapcsolatrendszere meghatározza az autoritáshoz való kapcsolatot. Ebben az érzékeny időszakban – az első öt évben – alakul ki a szeretet elfogadásának és adásának képessége és az autoritáshoz való viszony. Az ericsoni elmélet (Ericson, 1957)<sup>12</sup> leírja, hogyan alakul ki – az anyával való bensőséges vagy sérült kapcsolat eredményeképp – az ösbizalom illetve az ösbizalmatlanság. A fejlődéslélektannak ez a törvényszerűsége és a felettes én kialakulása összefügg. Az ösbizalom fejlődési tengelye mentén felépülő személyiség lesz képes az érett autoritásra. Ha gyermekkorban sérül az anya-gyermek kapcsolat, illetve a domináns szülőhöz való viszony, úgy az autoritáshoz való viszony sem lesz egészséges<sup>13</sup>, illetve nehezebben tehető azzá.

***A partneri és az autoriter autoritás***

Nincs autoritás függőség nélkül, hiszen vagy önként vállalt, vagy a hatalom által presszionált függőség alakul ki az autoritás következtében. Az autoritás tehát nem egységes fogalom. Működési mechanizmusa és az aszimmetrikus kapcsolatokra kifejtett hatása alapján megkülönböztetünk érett





Fodor Gábor: „Ép testben épp, hogy élek”



(partneri) és éretlen (autoriter) autoritást. Az érett autoritás konstruktív, szigorú, de nem megalázó (a szigor biztonságára szüksége van a fejlődő gyermeknek<sup>14</sup>). Jellemzői a jóakarát, az állandó odafigyelés, a felelősségvállalás. Elősegíti a személyiség fejlődését. Az éretlen autoritás többet követel, mint amennyit ad, dresszírozás segítségével ér el (rövid távú) eredményeket, agressziót, félelmet okoz, büntudatot kelt.<sup>15</sup> Az érett és éretlen autoritás fogalmkörének megértéséhez hozzásegít, ha megismerkedünk a tekintély különböző formáival.

- *„Szakértelmen alapuló tekintély:* kiérdemelt tekintély, az illető tudásából, hozzáértéséből, képzettségéből, bölcsességéből fakad.
- *Rangon, címen alapuló tekintély:* feladatköri tekintély, az illető munkaköri leírásából, kölcsönösen elfogadott hivatali rangjából fakad.
- *Köznapi megállapodásokon alapuló tekintély:* a mindennapi együttélés során kötött egyezségekből fakad.
- *Bizalmon alapuló tekintély:* abból fakad, hogy a vezetett rá meri bízni magát arra, aki őt vezeti.
- *Hatalmon alapuló tekintély:* ez valakinek mások fölötti hatalmából ered. Az ilyen tekintély képes irányítani, uralkodni, a hatalom gyakorlójának akaratát érvényesíteni, másokat akaratuk ellenére cselekvésre készíteni.
- Végül az előbbi szélsőséges formája: *a félelmen, megfélemlítésen, erőfölényen alapuló tekintély.*<sup>16</sup>

Az érett autorításra a tekintély fent említett első négy formája jellemző.

### **Kontroll és felelősség**

A autoritás hatalmi aspektusai egészen a csecsemőkorig nyúlnak vissza. A hatalom – a kontroll gyakorlása – és a felelősségvállalás együttes vizsgálata érdekes összefüggéseket tár fel. Felnőtt életünkben, kapcsolatainkban, konfliktusainkban központi kérdés, hogy kié a felelősség és hogy kinél van a – mások felett gyakorolt – kontroll. A fejlődés során, ha a két fogalom – kontroll és felelősség – százalékos arányát vizsgáljuk az időtengely mentén, akkor azt látjuk, hogy születéskor a csecsemőnek semmiért nem kell felelősséget vállalnia, és teljesen nála van a kontroll, „körülötte forog a világ”, minden úgy történik, ahogy ő szeretné. Ez az időszak rövid ideig tart, de az ösbizalom kialakulása szempontjából fontos. Ahogy fejlődik a gyermek, egyre többször kell felelősséget vállalnia a tetteiért, és egyre kevésbé történik minden úgy, ahogy ő szeretné. Elérkezik az a pillanat, amikor egyértelművé válik, hogy elvesztette a kontrollt a szülei illetve a világ felett, és már egyáltalán nem bújhat ki a felelősségvállalás alól. Ekkor minden eszközt megragad, hogy a kezdeti „paradicsomi” állapotot visszaállítsa, és visszaszerezze a kontrollt. Ez a dackorszak. A hiszti, a sírás, az akaratosság, a kiabálás, a toporzékolás, mind-mind e közdelem eszközei. A felnőtté válás folyamata azonban nem állítható meg. A gyermeknek meg kell tanulnia, mi a jó és mi a rossz, miért kell felelősséget vállalnia, és meg kell tanulnia, hogy „nem a farok csóválja a kutyát”: kialakul a felettes én, a szabályok





interiorizálódnak. A felelősségvállalás képessége – egészséges személyiségfejlődés esetén – az élet végéig megmarad, a kontroll elvesztése azonban csak időleges.

Kamaszkorban a diák megpróbálja átvenni (visszavenni) az irányítást saját sorsa, élete felett. A kamaszkori lázadásnak épp ez az értelme: felnőtté válni csak úgy lehet, ha képes vagyok felelősséget vállalni a tetteimért, de van hatalmam az életemet befolyásoló döntések meghozatalában. Jó tehát tudnunk: ebben az érzékeny küzdelemben vagyunk társai tanítványainknak.

### ***Az autoritás és ellenségei***<sup>17</sup>

Az autoritás és az ahhoz való viszonyunk egész életünket meghatározza. Ahogyan egy gyermekben kialakul a domináns szülőhöz való viszony, ahogyan megéli az Ódipális konfliktust, ahogyan mintát adnak a „felettes én analógok”, úgy fog tudni érvényesülni vagy elbukni a hierarchikus rendszerekben (munkahely), úgy lesz képes érett és nem függőségen alapuló párkapcsolatra, úgy lesz alkalmas főnöknek, vagy lesz kibírhatatlan autokrata. A hierarchiához való viszony alapvető társadalmi működéseket, vagy működési rendellenességeket generál.<sup>18</sup>

*Molnár Tamás* *Az autoritás és ellenségei* című művében arról ír, hogy egyre többen teszik fel a kérdést: valóban szükség van-e az autoritásra? A kérdés ellentmondásos: miközben naponta szembe-sülünk az apai, tanári, bírói, papi, elnöki autoritással, egyre hangosabbak azok a hangok, amelyek a tekintély teljes le-

rombolását hangoztatják, és a véleménynyilvánítás szabadságát helyezik előtérbe a törvénynek való engedelmességgel szemben. Pedig a nagy ellátórendszerek (egészségügy, oktatásügy), az igazságügy, az államigazgatás (és ne feledkezzünk meg az egyházzal sem) erősen hierarchizált rendszerek, működésük alapelve, sőt feltétele az autoritás. Az „autoritás ellenségei” az autoritásban agresszivitást, megalázó engedelmességet, az emberi méltóság elvesztését látják<sup>19</sup>, és a szabadság ellenpólusaként tüntetik fel. Az autoritásnak való engedelmesség „nem divat” manapság. Nézzünk konkrét példát arra, hogy változtathatja meg egy törvény egy alapvetően hierarchikus rendszer működését úgy, hogy a tekintély, a legitimitás és a bizalom alapjait támadja.

### ***A közoktatásról szóló törvény***<sup>20</sup> *mint „autoriter autoritás-romboló”*

A közoktatási törvény sorozatos módosításai olyan szabályzókat vezettek be, amelyek inkább védik a szülők és diákok jogait, mint a pedagógusokét.<sup>21</sup> A törvény mint autoritás úgy szabályozza az iskolák működését, hogy azzal a pedagógus autoritást rombolja. A törvény olyan szülői jogosítványokat ad, amely azt üzeni:

- a pedagógus nem ért a munkájához (a pedagógus munkájához azonban mindenki ért...);
- a pedagógus nem tudja (egyedül) megítélni, milyen könyv jó a diáknak;
- a pedagógus nem tudja reálishan megítélni diákja előmenetelét, teljesítményét;





Fodor Gábor: „Ép testben épp, hogy élek”



– a pedagógus csak akkor képes jól végezni munkáját, ha maga mögött érzi a munkáját ellenőrző civil kontrollt.

Ezen intézkedések nem tisztelik a tanár szakmai felkészültségét, csökkentik a pálya presztízsét, egyenrangúvá teszik a tanárt a szülővel, és ezáltal elveszik szakmai és társadalmi tekintélyét. A törvény alapvetően a bizalmatlanságra épít, és a szülőt mint ellenőrző faktort helyezi el a rendszerbe. Olyan rendszeridegen elem kerül ezáltal egy jól strukturált hierarchiába, amelyben az érzelmek és az elfogultság kell hogy megküzdjön a szakmai kompetenciával, a hatalmi legitimitással. A bizalmon alapuló tekintély a szakértelmen alapuló tekintély, a köznap megállapodásokon alapuló tekintély – azaz az érett autoritás kialakításának pedagógiai eszköze és mintája – erodálódik. A pedagógus harcolni kénytelen egy – feltételezhetően – jó szándékú, ámde szakmailag megalapozatlan, alapvetően érzelmi kötődésre épülő szülői érveléssel.

A közoktatás hierarchikus intézményrendszer, amelyet a vezetői és tanári autoritás működtet, és ennek eredményeképpen formálódhat a diákból a „belülről vezérelt ember”, az „ép testben ép lélek”. A belülről vezérelt ember nevelésére az érett autoritást jól alkalmazó, önmagát is belülről vezérlő tanár alkalmas.<sup>22</sup> A közoktatásról szóló törvény módosításai pontosan azokat a tekintély-elemeket korrodálják, amelyek elfogadhatók a diák és a szülő számára. A tekintély, a bizalom,

a szakmai kompetenciába vetett hit csorbítása valójában az egész (közoktatási) rendszert teheti hosszú távon működésképtelenné, ugyanis pont a biztonságot nyújtó kapaszkodók vesznek el. A törvénynek nem elbizonytalanítani, hanem megtámogatni, védeni kell a tanárt.

### „...ÉPP, HOGY ÉLEK”

Az emberrel foglalkozó szakmák, így a pedagóguspálya is, magában hordozza az úgynevezett kiegészi szindróma veszélyét, azt az állapotot, amikor az egyébként motivált, érzelemgazdag személyiség telítődik azokkal a problémákkal, amelyek nap mint nap jelentkeznek tevékenységében.<sup>23</sup> Elsőként *H. J. Freudemberger* írja le a burn-out (kiegési) szindrómát.<sup>24</sup> Ez a szindróma a krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő érzelmi, mentális kimerülés állapota, amely a reménytelenség, az inkompetencia érzésével, a célok és ideálok elvesztésével jár, csökken az önértékelés és növekszik a mások iránti negatív beállítódás.<sup>25</sup>

Veszélyeztetett-e a pedagógus a kiegészi szempontjából? Minden jel arra mutat, hogy igen, sőt, az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi réteg.<sup>26</sup>

Felmérések igazolják, hogy a pedagógusok lelki egészsége az átlagosnál nagyobb megterhelésnek van kitéve. Többek között *Kopp Mária* és *Skrabski Árpád* vizsgálataiból lehet erre következtetni.<sup>27</sup> Pontos adatokhoz jutni azonban nehéz, és úgy tűnik, hogy darázs-fészekbe nyúlunk, ha a pedagógusok





lelki egészségével foglalkozunk. Érzékeny téma ez, és óvatos megközelítést igényel, mert a pedagógusok lelki egészsége és önképe egyfelől közvetlenül befolyásolja munkájukat, másfelől közvetlenül hat a tanulók lelki egészségére.<sup>28</sup> Egy finom – sokváltozós – egyensúly jellemzi a nevelés folyamatát, melyben a tanár és a diák személyisége egyaránt változik.<sup>29</sup> (Akkor is így van ez, ha ennek a változásnak, kölcsönhatásnak nem vagyunk mindig tudatában.) Ezek a változások összefüggnek a magánéleti és az egzisztenciális helyzettel, valamint a munkahelyi közösséggel. A lelki egészséget pozitívan illetve negatívan befolyásoló tényezőket az alábbi ábrán láthatjuk.<sup>30</sup>

LELKI EGÉSZSÉG	Jó minőségű környezet Önbecsülés Érzelmi érettség Önszabályozás Társas támogatottság	+
	Lepusztult környezet Érzelmi visszaélés Érzelmi elhanyagolás Stressz Kizsákmányolás	-

Ha többet akarunk tudni arról, mit él meg egy tanár sikernek vagy kudarcnak, mi az, ami segíti, mi az, ami hátráltatja munkáját, mi erősíti önértékelését, és mi rombolja azt, akkor személyesen kell megszólítanunk őt. 2001 és 2005 között Zánkán 1083 pedagógus végzett el egy mentálhigiénés képzést. A programon összegyűlt tréneri tapasztalatok és a visszajelző kérdőívek feldolgozása sok kérdésre ad választ.<sup>31</sup>

### **A MAP-program<sup>32</sup>: térkép a pedagógus lelkéhez**

2001. október 28-án 369 pedagógus érkezett meg Zánkára, az első MAP (Mentálhigiénés Alapképzés Pedagógusoknak) -programra. Nem tudták pontosan, mi is vár rájuk az elkövetkező négy napban. Nem tudták, mi az a mentálhigiéné és miért van szükségük rá. Aztán elindult a csoportmunka (25 csoportban párhuzamosan), és a résztvevők kezdtek megérteni, hogy a képzés nekik és róluk szól. Megértették, hogy a „mentálhigiéné” – ami eddig csak egy idegen divatszó volt számukra – olyan konkrét segítséget jelent, amelyet tanári munkájukban épp úgy alkalmazhatnak, mint személyes életükben. Megtapasztalták, hogy a mentálhigiénés ismeretek más megvilágításba helyezik eddigi tudásukat. Hiszen a mentálhigiéné<sup>33</sup> olyan interdiszciplináris (tudományok közötti) szemléletmód és többlettudás, amelyre minden segítő foglalkozásúnak (pedagógus, orvos, szociális munkás, lelkész) szüksége lenne ahhoz, hogy munkáját ne csak hatékonyabban, hanem – önmagára is jobban figyelve – kevesebb lelki sérüléssel végezze.

Az első visszajelző kérdőívek feldolgozásából tudható<sup>34</sup>, hogy a résztvevők eleinte soknak, végül kevésnek érezték a négy napot. Az azóta meghirdetett zánkai MAP-okra pedig folyamatos a túljelentkezés. 2005-ben – amikor összesen 415 résztvevő volt – a hallgatók többsége már azért jött, mert hallotta, milyen hasznos a program („Sokat kaptam, jó lett vol-





na, ha kollégáim is részt vettek volna rajta!”).

Ha megnézzük, hogy öt év átlagában mely témák voltak a legérdekesebbek, akkor abból már következtethetünk arra is, mi a pedagógustársadalom valós igénye.

Téma	Értékelés (1–5)
a munkahelyi stressz (burn-out) (ea)	4,63
esetmegbeszélő csoport (gyak)	4,55
személyközpontú pedagógia	4,49

A legnagyobb érdeklődést kiváltott előadás a munkahelyi stresszről szolt („Még többet hallgattam volna a munkahelyi stressz oldásáról.”). A hallgatók az előadás után önkéntesen és anonim módon kitölthettek egy kérdőívet, mely a kiegészítésük mértékét mutatta. Nem tudományos igényű és pontosságú az adat, de elgondolkodtató: a résztvevők 50-60%-a észlelte magán a kiegészítés komolyabb jeleit.

A másik legfontosabbnak ítélt előadás a személyközpontú pedagógiáról<sup>35</sup> szolt („A személyközpontú pedagógiát hosszabbra terveztem volna!”). A legtöbbre értékelt, leghasznosabbnak ítélt gyakorlati tevékenység pedig az *esetmegbeszélés* volt („Kézés volt!”).<sup>36</sup>

A MAP-kézés tehát megszólította a pedagógus-társadalmat, és öt év távlatából már kimondható, hogy jó volt az az útirány, amelyet a kézés kijelölt. A program célja „a pedagógusok mentálhigiénés szemléletének megalapozása, személyes és hivatásbéli

készségeik fejlesztése, különös tekintettel elméleti ismereteik gyarapítására, iskolai mentálhigiénés problémák iránti érzékenységük erősödésére, ön-reflexiójuk elmélyülésére, 'hivatásszemélyiségük' gondozására, jellemző szakmai problémáik és 'segítői szerepük' reflektálására...” A kézés során elhangzott előadások, a pedagógusok személyközpontú kommunikációs készségeinek fejlesztése és az esetmegbeszélés elérte célját. Az esetmegbeszélések olyan konkrét problémák fórumaivá váltak, amelyekkel a pedagógusok nap mint nap küzdenek. Ide hozhatták nehezen megoldható pedagógiai eseteiket, és szakszerű segítséget kérhettek.

### *A pedagógusok terhei*

Öt év alatt nyolc MAP csoportot vezettem (128 résztvevő). A személyes kapcsolatok által és a tréning végi visszajelzések segítségével – formálisan és informálisan – rengeteg információhoz jutottam. Mivel a kézés résztvevői reprezentálják a magyar pedagógustársadalmat, mind életkor, mind lakhely illetve iskolatípus tekintetében, ezért a kérdőívek kiértékeléséből és a személyes beszélgetésekből levonható alábbi következtetések az egész pedagógustársadalomra vonatkozathatók.

- A pedagógusok egyre eszköztelegebbek a nevelési helyzetek megoldásában.
- A nevelési problémák egyre szélsőségesebbek, és egyre nagyobb terheket okoznak.







- A pedagógusok elemi igénye, hogy valódi eszközök legyenek a kezükben.
- Az iskolába kerülő gyermekek hozott (lelki) problémái szakszerű hozzáértést igényelnek, és erre sem a pedagógus nincs felkészülve, sem az iskola nem rendelkezik szakemberrel, illetve a szakember alkalmazásához szükséges forrással.
- Az eszköztelenség és a többi teher frusztrálja a tanárokat. A frusztráció szorongást okoz, a szorongás veszélyezteteti a lelki egyensúlyt<sup>37</sup>, csökkenti a teljesítményt és az önértékelést.
- A pedagógusok mára kiszolgáltatott helyzetbe kerültek.<sup>38</sup> Olyan terheket viselnek, amelyek nem orvosolhatók törvénymódosítással, finanszírozással, fizetésemeléssel, a tárgyi eszközök biztosításával.

Óvatosan tehát, de kimondhatjuk, hogy a tanárok több kiegészítő terhet hordoznak.

Nemcsak Magyarországon foglalkoznak a pedagóguspálya nehézségeivel. *Junghaus* (1992)<sup>39</sup> vizsgálata szerint a tanárok számára a legfontosabb:

(*Herzberg-féle motivátor tényezők*)

- az autonómia és a felelősség,
- a módszertani szabadság;

(*Herzberg-féle higiénés tényezők*)<sup>40</sup>

- az emberi és tárgyi környezet kellemsége,
- a tantestület jó légköre,
- a kollegák támogatása, együttműködése,
- a segítőképzés vezetése.

Nagy kockázatú csoportba tartozó pedagógusok:

- akik a zsúfolt osztálytermekben, problematikus diákanyaggal dolgoznak, és
- akiknek az iskolával, osztállyal kapcsolatos döntésekbe kevés a beleszólásuk van.<sup>41</sup>

### ÉP TESTBEN...

A közoktatás rendszere nem ép test. Oktatási reformok szabdalta sebei nehezen gyógyulnak. Az sem segíti a gyógyulást, hogy minden új orvos más-más gyógymódot talál üdvöztőnek. A rendszer elemei pedig leképezik a rendszert: a nem éppen ép testben „épp, hogy élnek”. S közben megpróbálják a legnehezebbet: belülről gyógyítani a rendszert. Tehetségükkel, hitükkel, szakmai tudásukkal, emberi kvalitásukkal, lelkükkel.

Így kellene rájuk gondolni minden oktatással foglalkozó szakembernek, vagy oktatásirányításban dolgozónak. Úgy kellene a tanárookra gondolni, hogy tisztában legyünk vele: *ők lelkükből, személyiségükből építik az iskolát, erejük, kreativitásuk, hivatástudatuk nélkül nincs iskola.* Meg kell őriznünk méltóságukat<sup>42</sup>, vigyáznunk kell egészségükre, a lelkire és testre egyaránt. Őket teszik ép testté a közoktatás rendszerét. Őket kell, hogy védje a törvény, őket kell, hogy felvértezze a pedagógusképzés, őket kell, hogy támogassa a média és a közvélemény.

Világosan látnunk kell: a tanári pálya akkor lesz vonzó, ha nemcsak anyagi biztonságot, társadalmi megbecsültséget





jelent, hanem azt is, hogy ezt a munkát egészségesen működő intézményekben lehet végezni. Az egészségesen működő intézmény néhány ismérve<sup>43</sup>:

- A célok világosak és megvalósíthatók, és ezekkel a tagok azonosulhatnak.
- A hatalom elosztása olyan, hogy mindenki felelősségének megfelelően vesz részt a döntésben és a problémamegoldásban.
- Az intézmény légkörében helyt kap az öröm és az elismerés is.
- Jelen van a változtatás, az újítás, a fejlesztés szándéka.
- Az intézmény működésében jelen van az alkalmazkodóképesség is, a tárgyyszerű reagálás is a környezet változásaira.
- A rendszeren belüli természetes feszültségekről van lehetőség kommunikálni, a konfliktusokból tanulni.

Ha megtörténik a paradigmaváltás, akkor a fenntartók és a szakemberek is arra törekcsenek, hogy a közoktatási intézmény egészséges intézmény – ép test – legyen, a pedagógus pedig szakmai, társadalmi tekintélyét – érett autoritását – alkalmazhatja tanári munkájában anélkül, hogy lelki terhelése a viselhető fölé emelkedne.

Nem idealizált jövőkép ez, hanem megvalósítható program. A káros folyamatok megállíthatók. A MAP-ot végzett közel kétezer tanár megtapasztalta a mentálhigiénés szemlélet erejét: az országban folyó mentálhigiénés képzéseken végzett pedagógusok hatékonyan használják ezt a többlettudást<sup>44</sup> („Továbbra is foglalkozni sze-

retnék a mentálhigiénével!”; „A harminc óra csak ízelítő, folytatást várok!”<sup>45</sup>). – A folytatás, remélhetőleg, hamarosan következik.

#### JEGYZETEK:

<sup>1</sup> Presser Gábor: *És jött a doktor* (dalszöveg), Mindig magasabbra c. LGT album, 1974.

<sup>2</sup> „Mentálhigiénés szakember” a 9/1997. (II.18.) MKM rendeletben szabályzott másoddiplomát adó képzés jelenleg három helyen működik: Semmelweis Egyetem Mentálhigiéné Intézet (tanszékvezető: Dr. Tomcsányi Teodóra); szegedi szék helyen kívüli képzés (a képzés vezetője: Dr. Ónody Sarolta); Károli Gáspár Református Egyetem (a képzés vezetője: Dr. Grezsa Ferenc). A képzést – hitem szerint – minden pedagógusnak el kellene végeznie. A képzésről részletesen az *Új Pedagógiai Szemle* 2001. májusi számában lehet olvasni.

<sup>3</sup> burn-out = kiegészés, kiegészetség

<sup>4</sup> Juvenalis, Decimus Junius (Aquinum) (Kr. u. 60 körül–Kr. u. 138 után) római költő, író.

<sup>5</sup> Ittész András – Csáky-Pallavicini Roger – Szabó Tünde – Vári Andrea – Mesterházi A. – Tomcsányi Teodóra: *Autoritás és hivatás, az autoriter beállítódás vizsgálata egyetemisták körében* (2004, megjelenés alatt); Rogge, Jan-Uwe: *Kell a gyerekeknek a korlát*, Park Kiadó, Budapest, 1997, 119–170. o.

<sup>6</sup> Fodor Gábor: *Tanár-szerep-konfliktusok*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. február, 66–75. o.

<sup>7</sup> Frenkl Sz. – Rajnik M.: *Életesemények a fejlődéslelektan tükrében*, SE TF – Párbeszéd (Diálogo) Alapítvány, Budapest, 2000, 140. o.





Mester és Tanítvány – Ép lélek – ép testben



- <sup>8</sup> Ittész András – Csáky-Pallavicini Roger – Szabó Tünde – Vári Andrea – Mesterházi A. – Tomcsányi Teodóra: *Autoritás és hivatás, az autoriter beállítódás vizsgálata egyetemisták körében*, i.m.
- <sup>9</sup> Az idézett autoritás-definíciók Csáky-Pallavicini Roger előadásából valók (2005. április, Semmelweis Egyetem).
- <sup>10</sup> Tomcsányi Teodóra: *A lelkiismeret mint a felettes én része*, in: *Lelki jelenségek és zavarok*, Rk. Szeretetszolgálat és a Csanád Megyei Püspökség, Szeged, 1988, 105–110. o.; Frenkl Sz. – Rajnik M.: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, i.m., 55–62. o.
- <sup>11</sup> Frenkl Sz. – Rajnik M.: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, i.m., 57. o.
- <sup>12</sup> Frenkl Sz. – Rajnik M.: *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében*, i.m., 105. o.
- <sup>13</sup> Fritz, Riemann: *A félelem alaptípusai*, Magyar Pszichiátriai Társaság, 1987. – A jegyzet a szülőkhöz való viszony és a függőség kapcsolatát tárgyalja négy különböző személyiségtípusnál.
- <sup>14</sup> Rogge, Jan-Uwe: *Kell a gyerekeknek a korlát*, i.m., 119–170. o.
- <sup>15</sup> Idézet Csáky-Pallavicini Roger előadásából (2005. április, Semmelweis Egyetem)
- <sup>16</sup> Fodor Gábor: *Isten kezéből a gyepőlót... Tanulmány a tanári pálya mítoszairól és a jézusi pedagógiáról*, in: *Embertárs*, 2004, 224–225. o. – Az idézett tanulmány ezen fejezete Thomas Gordon *Tanítsd gyermekedet Önfelegyelemre* című könyvére épül (Studium Effektíve, Balatonfenyves, 1994).
- <sup>17</sup> Molnár Tamás: *Az autoritás és ellenségei*, Kairosz Kiadó, Budapest, 2002. (Authority and Its Enemies, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK), 1995)
- <sup>18</sup> George Orwell: 1984, Gondolat, Budapest, 1991; Molnár Tamás: *Az autoritás és ellenségei*, i.m., 147. o.
- <sup>19</sup> Molnár Tamás: *Az autoritás és ellenségei*, i.m., 181–183. o.
- <sup>20</sup> 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról
- <sup>21</sup> Lásd a törvény 2., 14., 19., 40., 59. és 70. §-ait.
- <sup>22</sup> Fodor Gábor: *Isten kezéből a gyepőlót... Tanulmány a tanári pálya mítoszairól és a jézusi pedagógiáról*, i.m., 227. o.
- <sup>23</sup> Ónody Sarolta: *Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. május, 80–85. o.
- <sup>24</sup> Freudenberger, H. J.: *Staff burn-out*, in: *Journal of Social Issues*, 30., 1974, 159–165. o.
- <sup>25</sup> Fekete Sándor: *Segítő foglalkozásúak kockázatai – a helper szindróma és burn-out jelenség*, in: *Psychiatria Hungarica*, VI. évf., 1. szám, 1991. március, 17–29. o.
- <sup>26</sup> Dr. Kocsis György Gábor: *Pedagógus burn-out*, in: <http://www.bolcsweb.hu/pdf/burnout.pdf>
- <sup>27</sup> Kopp Mária – Skrabski Árpád: *Magyar lelkiállapot*, Végeken Kiadó, Budapest, 1995.
- <sup>28</sup> Aszmann Anna: *Fiatalok egészségi állapota és egészségmagatartása*, Az Országos Tisztiorvosi Hivatal kiadása, 2000, 11. o.
- <sup>29</sup> Fodor Gábor: *Isten kezéből a gyepőlót... Tanulmány a tanári pálya mítoszairól és a jézusi pedagógiáról*, i.m., 224. o.
- <sup>30</sup> Dávid Tamás előadása nyomán (2005, Zánka, MAP)
- <sup>31</sup> Külön köszönet Vellai Lászlónak és Pordán Adriennek a kérdőívek feldolgozásáért.
- <sup>32</sup> Grezsa Ferenc: *Az Oktatási Minisztérium Mentálhigiénés Szakértői Bizottságának tevékenysége*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. május, 72–73. o. – A program alkotói:





Fodor Gábor: „Ép testben épp, hogy élek”



- Bagdy Emőke, Fodor Gábor, Grezsa Ferenc, Ónody Sarolta és Rudas János.
- <sup>33</sup> Tomcsányi Teodóra és Jelenits István, valamint Grezsa Ferenc szerkesztésében jelent meg a *Tanakodó* című tanulmánykötet (Simmelweis Egyetem TE – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány – Híd Alapítvány, 1999). Ez az az összefoglaló mű, amely jól értelmezhetően definiálja a mentálhigiéné jelentésvilágát, annak interdiszciplináris jellegét, és a pedagógiában betöltött szerepét. Lásd: 16–45. o.
- <sup>34</sup> Beszámoló a Mentálhigiéné Alapképzés Pedagógusoknak című képzés résztvevőinek visszajelzéseiről (Zánka, 2001. október 28–31.). Készítette: Volenszki Ivett és Varga Attila (OM munkaanyag, 2002)
- <sup>35</sup> Rogers, Carl: *Valakivé válni*, EDGE 2000, Budapest, 2003.
- <sup>36</sup> Az idézetek a visszajelző kérdőívekből vannak. Beszámoló a Mentálhigiéné Alapképzés Pedagógusoknak című képzés résztvevőinek visszajelzéseiről (Zánka, 2001. október 28–31.), i.m.
- <sup>37</sup> Pável Magda – Ónody Sarolta – Vikár György: *Életesemények lelki zavarai I.*, SE-TF – Párbeszéd (Dialógus) Alapítvány, 2002, 110–111. o.
- <sup>38</sup> Hoffmann Rózsa: *Köznevelés, közoktatás*, in: *Szent István Terv*, Kiadja a Professzorok Batthyányi Köre és a Magyar Szemle Alapítvány, 2005, 77–83. o.
- <sup>39</sup> Dávid Tamás idézi őt (2005, Zánka, MAP)
- <sup>40</sup> *A munkapszichológia története, vizsgálati területei, kérdései*, in: <http://sugi.uni.hu/munka/bevmunka.doc>
- <sup>41</sup> R. S. Guglielmi és K. Tatrov (1998)
- <sup>42</sup> Hoffmann Rózsa: *Köznevelés, közoktatás*, i.m., 78. o.
- <sup>43</sup> Renate Schmidt (1995)
- <sup>44</sup> A 2006-ban végző mentálhigiéné hallgatók most végzik a képzés kérdőíves hatékonyságvizsgálatát.
- <sup>45</sup> Az idézetek a visszajelző kérdőívekből vannak. Beszámoló a Mentálhigiéné Alapképzés Pedagógusoknak című képzés résztvevőinek visszajelzéseiről (Zánka, 2001. október 28–31.), i.m.





Lázár Ervin

## Foci

Odajön a fiam, elgondolkozva néz rám. Mint egy mélytengeri bűvár a víz alól, kiemelkedem a munkából, mert látom, hogy valami fontosat akar kérdezni.

– Apu, Isten szokott focizni?

Furcsa képet vághatok, mert egy ijedt kis fintor fut át az arcán, bólint, mint aki a tekintetemből megértette, hogy sületlenséget mondott. Nem is alkalmatlankodik tovább, elmegy. Hosszan bámulok utána, a hátán is látom, hogy elszomorodott. Na, mormogom magamban, most megbántottam. Próbálok visszazökkenni a munkába, de a távolodó, szomorú hát emlékképe nem hagy. Persze, mindig ez a hülye foci! Tele van a feje focistanevekkal, gólpasszokkal, cselekkkel, bombákkal, hosszú indításokkal. A gólokról nem is beszélve. Betéve tudja a világbajnokság összes gólját... Na, ebből elég! Hol is tartottam? De kicseleznek a betűk, a téren vagyok... Fociznak a srácok a téren, egy rosszul eltalált labda nagy ívben repülne az autók közé, de ott jön egy elegánsan öltözött úr, diplomatatáskával, hopp, egy fantasztikus légstopppal leveszi a lasztit, a jobb lábáról átteszi a balra, dekázik egy kicsit, bámulatos a technikája, az égbe rúgott labda pontosan a vállára esik, vállal veszi le, egy kicsit egyensúlyozza, „fölvállazza” a fejére, porgeti a homlokán, aztán le a térdére, pattogatja, dekázik. Nincs mese, ez egy labdaművész. Megindul a labdával a srácok felé, a háta mögé emeli, egy oxforddal maga elé teszi.

– Na, vegyétek el – az arcán játékra kész mosoly.

A fiúk rárohannak, de a diplomatatáskás habkönnyű cseleivel szemben tehetetlenek. Már ott áll a kapu torkában, elfekteti a kapust, lő, gól. A srácok szájátva állnak, ilyet még nem láttak. Az idegen meg már nincsen sehol. „Mi volt rajta olyan furcsa?” – kérdezi az egyik fiú. „Nem láttad, fénylett az arca!” ...Na tessék, nem vagyok normális! Most aztán ennek vége, koncentrálok és... Tulajdonképpen miért lenne idegen Istentől a játék? Hogy is írta József Attila? Ha a téren játszanak a gyerekek, Isten közöttük őgyeleg. Miért ne?

Nagy elhatározással fölállok. Rányitok a fiamra.

– Gondolkoztam a dolgon – mondom eltökélten –, Isten igenis szokott focizni.

Kivirul.

– Akkor meg lehet rá kérni?

– Mire?

– Hogy álljon be egy kicsit a magyar válogatottba.

Aha, hát erre ment ki a játék.

– Akkor még bejuthatunk az Európa-bajnokság döntőjébe – mondja kérlelően, mintha bizony az én elhatározásomon állna vagy bukna a dolog. – Azt gondolom – ráncolja a homlokát –, hogy neki öt perc is elég volna. Csak öt percre álljon be.

Nem rossz! Tessék elképzelni a meccset. Öt perc van hátra, az ellenfél három-nullra vezet. A hangosbemondó bemondja, hogy a magyar csapat cserél. Limperger helyére beáll... hogy kicsoda, nem lehet megtudni, mert a nagy zsibongásban nem érteni a nevét... meg hát három-nullnál?! Ugyan, kérem!





Azért az új játékosban van valami figyelemreméltó. Látják? Hallják, ahogy elhalkul a láрма? Micsoda halotti csend. És aztán micsoda ováció! Negyven méterről, mintha zsinóron húzták volna. Ekkora gólt! De hiszen ez csak a kezdet. Szíszeg a közönség, kéjesen sóhajt, ordít, tombol. Te Úristen, ekkora játékos! Naná! Négy-háromra győzünk.

– Mit gondolsz, beáll?

– Reménykedjünk – mondom, és visszaballagok a munkámhoz. De sehogy sem akaródzik visszajutni hozzá. A betűk helyett egyre csak azt a fénylő alakot látom a pályán.

– Istenem – motyogom magamban –, mi az neked, tedd meg már, ha ez a gyerek annyira kéri. Állj be öt percre. Vagy kettőre. Akárha láthatatlanul is. Segítsd ezt a szegény csetlő-botló csapatot. S ha már itt jársz köztünk és volt öt perced a focira, miután leveszed a szelvést, lezuhanyozol és újra utcai ruhába öltözöl, ne hagyj itt rögtön bennünket. Mert nemcsak a csapat csetlik-botlik. Állj egy kicsit a hátunk mögé, tedd a vállunkra a kezed.

Valaki megérinti a vállam. Hátrakapom a fejem. A fiam.

– Megígérte? – kérdezi.

– Meg – mondom elszorult torokkal.

Látod, Uram, most már nincs visszaút.



*Angyali üdvözlés, 2000, olaj, vászon, 3,8x4 m*





## Visszhang

# EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS A KÖZOKTATÁSBAN

---

SOMHEGYI ANNAMÁRIA

**A** Népegészségügyi Program részeként a kormányzat most az iskolai büfék áru kínálatának az egészséges táplálkozásba illeszkedő kialakítását igyekszik elősegíteni. Ajánljuk az olvasók figyelmébe az Egészségügyi Minisztérium munkatársa által részünkre írt összefoglaló tanulmányt: mit és miért is kell az iskolákban megvalósítanunk, ha a hazának tetterős embereket kívánunk nevelni. – Hozzáteesszük: nem tartjuk elegendőnek a gyermekek egészsége érdekében végzendő iskolai tennivalók egy kis szeletének megoldását (mint pl. a büfé kínálatának javítása), hanem a Népegészségügyi Program céljainak és saját felelősségérzetünknek megfelelően teljes körű, minden gyermekre kiterjedő megoldást várunk a gyermekek egészségének védelme, javítása érdekében. (A Szerkesztőség)

### I. A GYERMEKEK EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS A KÖZOKTATÁS SZEREPE

Szent-Györgyi Albert fogalmazta meg 1930-ban, hogy „iskoláink első és fő feladata, hogy a hazának embereket neveljen, derék, tetterős embereket.”<sup>1</sup>

A nemzetközi orvosi szakirodalomban elismert tény, hogy a gyermekek olyan jelentős időt töltenek el növekedésük, fejlődésük időtartama alatt a közoktatás színterein – az óvodában, az általános- és középiskolában –, hogy az itt kialakult élet- és viselkedésmód meghatározó az egészségük szempontjából (is). Ezért a különböző népegészségügyi programok a közok-

tatás színtereire összpontosítva fontos feladatokat jelölnek meg. Az ENSZ Egészségügyi Világszervezete (WHO) által készített Health21 (The health for all policy framework for the WHO European Region, 1999), a 1066/2001. (VII.10.) kormányhatározattal elindított Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program, majd az ennek folytatását jelentő, a 46/2003. (IV.16.) számú országgyűlési határozattal megerősített „Egészség Évtizedének Nemzeti Programja” egyaránt tartalmazza azokat az elvárásokat, melyeket a közoktatásnak teljesítenie kell ahhoz, hogy a tanulóifjúság felnőttként majdan minél jobb egészségben váljék társadalmunk alkotó, közterhek vise-





lésére, értékek előállítására és továbbadására alkalmas tagjává.

Az egészség, a társadalmat alkotó egyének személyiségjegyei és a társadalom sikeressége összefügg egymással. *Skrabski Árpád* és *Kopp Mária* 1999-ben írt cikkében<sup>2</sup> a nemzetközi szakirodalom tényei és hazai kutatásai alapján foglalja össze, hogy ha azt kívánjuk elérni, hogy nemzetünk tagjai egyénileg és mint nemzet eredményesek legyenek, akkor el kell érniünk, hogy a nemzet minél több tagja váljék érett személyiséggé. Az érett személyiség bízik másokban, ő sem csap be másokat, közös normákat és értékeket fogad el és tisztel, azok szerint él, körülményeit önálló gondolkozással képes elemezni, manipulációra, gyűlöletkeltésre, irigységre kevésbé fogékony. Az ún. fejlődésében megrekedt személyiségre ezzel szemben az jellemző, hogy nem bízik meg másokban, ő is becsapja a többieket, közös normákat és értékeket nem fogad el, nem tisztel, azokat megszegve él, körülményeit nem önálló gondolkozással, hanem a másoktól készen kapott sémák szerint ítéli meg, manipulációra, gyűlöletkeltésre, irigységre fogékony. Azok a társadalmak, melyeknek tagjai többségükben érett személyiségek, mind gazdaságukat, mind egészségi állapotukat illetően sikeresebbek. Azok viszont, amelyekben az éretlen személyiségű egyének vannak többségben, gazdaságukat tekintve kevésbé eredményesek, egészségi állapotuk gyenge: jellemző a depresszió és a szív- és érrendszeri be-

tegségek életminőséget romboló hatása és az idő előtti halálozás. Magyarországon éppen ez utóbbi helyzet jellemző.

Ma, amikor kevés gyermek születik ahhoz, hogy felnövekedvén munkájukkal a nyugdíjasok mindenkori ellátását biztosíthassák, nem elegendő több gyermeknek születnie, hanem arra is szükség van, hogy a megszületett gyermekek testi, lelki és szellemi egészségben nevelkedjenek: csak így várható, hogy egyéni életükben és a nemzet jövője szempontjából sikeresek, eredményesek legyenek, nem pedig ellenkezőleg: eltartásra szoruljanak.

A mai gyermekek és fiatalok testi, lelki és szellemi egészsége aggasztó. Legfeltűnőbb az érett személyiség kifejlődésének hiánya, az érzelmi élet zavarai, testi vonatkozásban az általános fizikai teljesítőképesség gyengesége és a gerincproblémák tömegessé válása. A személyiségfejlődés és érzelmi élet zavarai kitűnő talajt teremtenek a dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás kialakulásának. (Számos adat látott napvilágot az ezen témákkal foglalkozó szakirodalomban és szakmai konferenciákon: 2001. augusztus 22–25. között Budapesten megrendezett nemzetközi EUSUHM-konferencia<sup>3</sup>, a HBSC /Health Behaviour in School-aged Children = iskolás gyermekek egészségmagatartása/kérdőíves vizsgálat eredményei<sup>4</sup>, a Nemzeti Iskolaegészségügyi Konszenzus Konferencia kiadványa, Budapest, 2003. november 6.<sup>5</sup>)







A gyermekek testi, lelki és szellemi egészségi állapotát meghatározó főbb károsító tényezők és azok hatása röviden a következőképpen foglalható össze:

- A mozgásszegény, ülő életmód a lelki egészség zavarainak egyik okozója. Az örömet adó testmozgás elmaradása fontos sikerélményektől, a társadalomban élés szabályainak begyakorlásától, a küzdeni tudás, a győzelem és vesztes elviselésének megtanulásától fosztja meg a gyermekeket. Továbbá már gyermekkorban látható módon gátolja a gerinc egészséges fejlődését, a majdani porckopásos gerincbetegségeknek, a csontrendszer mészhianyának, a majdani szív- és érrendszeri betegségeknek, az elhízásnak és szövödményeinek egyik fő okozója, egyes daganatos betegségek hajlamosító tényezője.
- A helytelen táplálkozás – különösen mozgáshiánnyal együtt – az elhízásnak és szövödményeinek, a szív- és érrendszeri betegségeknek, cukorbetegségnek, több daganatos betegségnek, a csontozat mészhianyának, a mozgásszervek porckopásos betegségeinek egyik fő okozója.
- A passzív időtöltés túltengése, az információözön passzív befogadása (TV, video, internet, számítógépes játékok, reklámpar) az alkotókészség és az árnyalt gondolkodás fejlődése ellen hat, valótlan képet alakít ki a befogadóban a világról, gátolja a helyes önismeret és önértékelés, a normális emberi kapcsolatok kialakulását, működését és az érzelmi fejlődést,

továbbá a családi élet torzulásaihoz vezet.

- Az érzelmi nevelés súlyos hiánya (az értelmi nevelés egyoldalú túltengésével) gátolja az egészséges személyiség kialakulását, az érzelmi intelligencia fejlődését, az alkotókészség fejlődését. Mindez együttesen azt eredményezi, hogy az egyén nehezen viseli a stresszt, az élet sikereit és nehézségeit, vagyis nehezebben boldogul.
- A stressz-terhelés a gyermekkorban – anélkül, hogy a stressz-feldolgozást segítenénk – a lelki egészséget veszélyezteti. Alapja a szomorú, sikertelen, örömtelen gyermekkor, igényt teremt a hiányzó siker- és örömelemények pótcselekvések útján történő megszerzésére (dohányzás, alkohol- és kábítószer-fogyasztás).
- A családi életre, a gyermekáldás fogadására, a biztonságos szexuális életre nevelés hiányosságainak következményei: súlyos demográfiai probléma évtizedek óta a kevés megszületett gyermek, a sok koraszülött, az abortuszok tartósan magas aránya, a meddő házasságok száma.

Mindezen káros tényezők kiküszöbölésében, negatív hatásuk csökkentésére leghatékonyabban a közoktatás helyszínein bevezetett egészségnevelési, egészségfejlesztési programok következetes és ellenőrzött alkalmazásával lehet a legjobb eredményt elérni. Az oktatási intézmények felelősége azért is rendkívül nagy, mert a felnőtt társadalom példát mutató tagjai igen sokszor maguk is egészségtelen módon élnek.





## II. BIZONYÍTÉKOK ÉS SZAKMAI AJÁNLÁSOK HAZAI ÉS NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK ALAPJÁN

Gyakori, hogy azok a pedagógusok, akik felismerik felelősségüket és feladataikat a gyermekek egészségre nevelésében, viszonylag keveset tudnak tenni, mivel a tantestületek egésze ritkán válik az egészség feladatai iránt elkötelezetté. Egy-egy pedagógus a tantestület egésze nélkül nem tud hatékony lenni. A szülők általában szintén nem a gyermekek egészségét fogalmazzák meg elvárásként az iskolával szemben. Ilyen körülmények között könnyen fogalmazódik meg a tiltakozás: nincs sem idő, sem hely, sem pénz az egészség érdekében végzendő iskolai tevékenységekhez. Ezzel szemben számos nemzetközi és hazai tapasztalat és bizonyíték ismert arra, hogy nemcsak lehetséges és eredményes tevékenység az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés, hanem még a gyermekek tanulási képességeit is javítja.

1) A helyes szemléletnek és a hiányzó forrás biztosításának kulcsszerepét bizonyítja a népegészségügyi program részeként 2001-ben megvalósult többlettárcás pályázat a mindennapi iskolai testmozgás támogatására (ún. KOMA-pályázat), melyre 710, majd a 2003. évi újabb kiírásakor 628 iskola pályázott.<sup>6</sup> E tények alapján a pályázatot kiíró és gondozó KOMA kuratóriumi tagjai 2001-ben és 2003-ban is levonták a megfelelő következtetést: a minden tanuló számára megvalósuló minden-

napi testmozgás az iskolák számára nem lehetetlen feladat, hanem finanszírozási kérdés. A KOMA-pályázat megvalósítását az Állami Tisztiorvosi és Népegészségügyi Szolgálat minden nyertes iskolában ellenőrizte, így ismertté vált, hogy a tantestületek elkötelezett támogatóivá lettek a programnak, s ebbe sikeresen bevonták a szülőket is.

- 2) A Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület konferenciáján (2004. március 6–7.) közzéttek azon tudományos igényű, kontrollált pszichológiai vizsgálatokat, melyeket a Kodály-módszer szerint éneket és zenét tanuló gyermekek és kontrollgyermekek körében végeztek. A 25 évvel ezelőtti vizsgálat<sup>7</sup> ugyanúgy, mint a nemrégiben végzett újabb<sup>8</sup>, azt mutatta ki, hogy az ének- és zenetanítás a gyermekek érzelmi intelligenciáját, alkotóképességét jelentősen fejlesztette, mégpedig megdöbbentő módon akkor is, ha a gyermekek hátrányos családi környezetből jöttek. A zene hallatlan nevelő hatását a mai agykutatási eredmények magyarázzák és alátámasztják (*Hámori József<sup>9</sup>, Freund Tamás<sup>10</sup>*). (A művészeti ágak – mint az ének, a zene, a tánc, a mese, a színjátás – személyiségfejlesztő hatását már az ókori iskolákban felismerték, és része volt a kolostori iskolák tananyagának is.)
- 3) Az Egészséges Iskolák Európai Hálózatának (European Network of Health Promoting Schools) 1991-ben indult mozgalma Európa számos országában, köztük Magyaror-





szágon is sikeres egészségfejlesztő tevékenységeket indított el sok iskolában. A munka kiindulópontja és alapfeltétele a tantestület elköteleződése a gyermekek egészségének javítása érdekében. Az európai hálózat 2002 szeptemberi, koppenhágai értékelő konferenciáján úgy foglalták össze a 11 év alatt felgyülemlett nemzetközi tapasztalatok lényegét, hogy nem elegendő csupán a vállalkozó szellemű iskolákban projekt formájában végezni az iskolai egészségfejlesztést, hanem intézményesíteni kell azt.<sup>11</sup>

- 4) Az egész tantestület bevonásával, a lelki egészséget középpontba állító szervezetfejlesztés útján történő iskolai egészségfejlesztés hatékonyságát a pécsi „Egész-ség” iskola-program nemzetközi eredménymutatóval (HBSC) ellenőrzött működése bizonyította.<sup>12</sup>
- 5) *Symons* és munkatársai igen gazdag szakirodalmi hivatkozással alátámasztott összefoglaló cikkben számolnak be arról, hogy az iskolában végzett egészségfejlesztés javítja a tanulási eredményességet, a testi és lelki jól-lét javulásával együtt.<sup>13</sup> Megállapításaikat tartalmazza a *Bizonyítékok az egészségfejlesztés hatékonyságára. A népegészségügyi kialakítása az új Európában. A Nemzetközi Egészségfejlesztési és Egészségnevelési Unió jelentése az Európai Bizottság számára* című összefoglaló szakmai kiadvány is.
- 6) A KOMA XXXVII. számú pályázatról kiadott jelentése bőséges szak-

irodalmi hivatkozással mutatja meg a rendszeres testmozgás bizonyított hatását számos civilizációs ártalom és népbetegség kockázatának csökkentésében (l. a kiadvány 25–29. oldala).

- 7) Az alábbi két stratégiai ajánlás az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési tennivalók gyakorlati megvalósítására szólítja fel a tagállamokat. A) Az Egyesült Nemzetek Szövetségének Egészségügyi Világszervezete (WHO) 2004. május 22-én stratégiai ajánlást fogadott el a táplálkozásról és testmozgásról, mint a civilizált társadalmak jellemző népbetegségeinek fő kockázati tényezőiről.<sup>14</sup> Ebben a WHO külön foglalkozik az iskolával, mint az egészségfejlesztés egyik fő színterével, és a mindennapi testmozgás és az egészséges táplálkozás megvalósítását tartja szükségesnek. B) Az Európai Bizottság felkérésére készült, a szívbetegségek kockázati tényezőivel foglalkozó, 2001-ben kiadott szakmai állásfoglalás<sup>15</sup> többször nyomatékosítja, hogy az iskolában kell biztosítani a gyermekek mindennapi testmozgását, s ez nemcsak a szív- és érrendszeri betegségek megelőzését szolgálja hatékonyan, hanem a gyermekek társadalomba illeszkedését, kapcsolatteremtő képességét, lelki egészségét, sőt tanulási képességét is javítja.

A közoktatás irányítóinak és szereplőinek a fent összefoglalt helyzetet érteniük és ismerniük kell.





### III. MEGOLDÁSI STRATÉGIA: AZ EGÉSZSÉGNEVELÉSI, EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI PROGRAM FINANSZÍ- ROZÁSA ÉS SZAKMAI ELLENŐRZÉSE

A vázolt helyzetben örvendetes, hogy a 2001-ben „Egészséges Nemzetért Népegészségügyi Program” néven kormányhatározattal elindított, majd a 2002-ben „Az Egészség Évtizedének Nemzeti Programja” néven országgyűlési határozattal folytatott, struktúrájában továbbfejlesztett népegészségügyi programok mindegyike nagy hangsúlyt helyezett a gyermekek és fiatalok egészségi állapotára. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 48.§. (3) értelmében az iskoláknak 2004. június 30-ig nevelési programjuk részeként el kellett készíteniük az egészségnevelési és a környezeti nevelési programjukat, előbbihez ki kellett kérniük az iskolaegészségügyi szolgálat véleményét. Nem mindegy azonban, hogy *jelen helyzetükben az iskolák mennyire képesek a gyermekek egészségnevelési, egészségfejlesztési alapfeladatainak megoldására, ha arra sem segítő szakmai ellenőrzés, sem kellő finanszírozás nem áll rendelkezésükre.*

#### **Tennivalók**

##### *Szakmai irányítás*

A közoktatásban résztvevő gyermekek és fiatalok egészségére vonatkozó minden közoktatási lépés tervezésekor vagy ellenőrzésekor az oktatási kormányzatnak szorosan együtt kell működnie az egészségügyi tárccal, elfogadva a nép-

egészségügyi szakemberek szakmai irányítását. Ezen szakmai irányítás során a pedagógusok pedagógiai szaktudását természetesen igénybe kell venni.

##### *Finanszírozás és ellenőrzés*

A közoktatást finanszírozó mindenkori kormányzat részéről szükséges lenne, hogy az iskolák megkapják az egészségnevelés, egészségfejlesztés többletmunkáinak finanszírozását, és szükség lenne a finanszírozott tevékenységek megfelelő szakmai ellenőrzésére is. A tantestületeknek az egészségnevelés, egészségfejlesztés feladat-megoldásába a szülőket be kell vonniuk.

A mindenkori kormányzatnak az alábbiakban felsorolt szakmai tartalmak megvalósítását kellene az egészségfejlesztésre vállalkozó iskolákban finanszíroznia és ellenőriznie:

- 1) *Egészséges táplálkozás* a büfében és ebédlőben, a megfelelő szakmai szervezet hivatalos ajánlásainak figyelembevételével. (A büfében pl. sok zöldség és gyümölcs; tej, víz, rostos gyümölcsle, esetleg tea a cukros-szénsavas üdítőitalok helyett; csak kevés édesség, kevesebb vagy semmilyen zsíros nassolnivaló; dió és mogyoró, teljes kiőrlésű gabonából készült kenyérből, zöldséggel díszített, csak kevés margarinnal megkent szendvics.)
- 2) Minden tanulónak mindennap *testmozgás* (kellő szív- és tüdő-terhelés, a jól végzett, fegyelmezett munka s a játék öröme és sikerélménye; gimnasztika, abban megfelelő tartásjavító torna és légzőtorna; egész



életen át végezhető sportfajták tanítása; néptánc és társastánc; stb.).

3) *Személyiségfejlesztő tevékenységek* személyközpontú pedagógiai módszerek alkalmazásával, valamint a művészetek és játékok személyiségfejlesztő hatékonyságú alkalmazásával (éneke-zene, tánc, rajz, mesemondás, népi játékok és rítus). (Ezen pedagógiai módszerek oktatásának be kellene végre épülnie a pedagógusképzésbe és a pedagógusok továbbképzésébe.)

4) A környezet-, baleset- és fogyasztóvédelmet is magában foglaló egészségfejlesztési tantárgy vagy modulszerű tantárgy alkalmazása az iskola legalább három, középiskolák esetén négy évfolyamán. E tantárgy tartalmát, oktatási anyagait megfelelő, egyetemi szintű oktatási intézménynek kellene kidolgoznia, s annak végre be kellene épülnie a pedagógusképzésbe, valamint a pedagógus-továbbképzésbe.

Az elvégzendő négy alapeladat szakmai tartalmáról, mutatóiról és az ellenőrzési módokról jó tájékoztatást nyújt a Nemzeti Iskolaegészségügyi Konszenzus Konferencia háttéranyagaként megjelent kiadvány<sup>5</sup>.

A gyermekek egészsége mellett a pedagógusok egészségi állapota is fontos. A pedagógus hivatás-személyisége a nevelő-oktató munka legfontosabb eszköze, egyúttal példakép is. A gyermekek oktatása, nevelése nehéz, lelki terhelést jelentő munka. Ezért a pedagógus személyiségét védeni, fejleszteni

szükséges a tantestület lelki egészségét középpontba helyező együttműködésével. A pedagógus munkájának lényegesen jobb társadalmi és anyagi megbecsülése a nemzet egészsége és sikeres jövője szempontjából is fontos lenne. Az oktatásba, a közoktatásba fektetett tőke bizonyítottan megtérül – mint azt az Európai Unió szociálpolitikája egyre határozottabban tartalmazza és kifejti.<sup>16</sup>

A fenti tevékenységek mellett az is szükséges, hogy iskoláink, óvodáink környezete ne legyen ártalmas a gyermekek egészségére, az iskola épülete és berendezése szolgálja a gyermekek jobb egészségét. A tantestületeknek és az iskolaegészségügyi szolgáltatnak egymással és a szülőkkel együttműködve, a fenntartó által megfelelően támogatva kell végeznie fontos munkáját.

#### IV. FOKOZATOSSÁG A MEGVALÓSÍTÁSBAN

Az iskolák mindegyike nyilvánvalóan nem tudja azonnal teljesíteni a fentiekben összefoglalt egészségnevelési, egészségfejlesztési szakmai elvárásokat. Ezért az erre vállalkozó iskolák számára a költségvetésben egyre bővülő forrást szükséges biztosítani, mindaddig, amíg néhány év alatt minden iskola eljut oda, hogy igénybe tudja venni a finanszírozást, vagyis szakmai ellenőrzés mellett teljesíteni tudja az egészségfejlesztés négy alapvető feladatát, s a központi költségvetés eljut addig, hogy rendszerbe épülve tartalmazza az ehhez szükséges forrást minden iskola számára.



A fokozatos elterjesztés éveitől további kiegészítő feladatokat is kellene végezni:

- Folytatni kellene a 90-es évek elején elindult országos tornaterem-építési akciót, kiegészítve a testmozgás egyéb fizikai feltételeinek javításával (sportudvar, uszodaépítés iskolai és lakossági használatra).
- A pedagógusképzésben és -továbbképzésben megfelelően fel kell készíteni a pedagógusokat az egészségfejlesztési szakmai tartalmak megvalósítására.
- Az iskolai egészségfejlesztési feladatok kiegészítéseként az óvodai nevelésben és a felsőoktatásban is meg kell valósítani az egészségfejlesztés feladatait.
- Az egészségfejlesztő iskolák és óvodák a környezetükben működő *civil szervezetekkel együttműködve* a környék lakossága számára mint egészség- és kulturális központok működhetnek a felnőttek és családok számára szervezett kulturális és testmozgás-programokkal, egészségprogramokkal. Így az egészségfejlesztő hatás megsokszorozódik, és olyan felnőtt-rétegeket is elér, amelyeket másképpen nehéz megszólítani.

A későbbiekben el kellene érni, hogy az iskolák részére a közoktatási törvény vagy annak valamely rendelete írja elő az egészségnevelési, egészségfejlesztési szakmai feladatok szakmai ellenőrzés mellett történő megvalósítását, és a költségvetési törvény ezek finanszírozását rendszerszerűen biztosítsa. Így lehetnénk nyugodtak, hogy mindent

megtettünk gyermekeink jobb egészségéért, azaz boldogulása érdekében.

#### JEGYZETEK:

<sup>1</sup> Szent-Györgyi Albert *Az iskolai ifjúság testnevelése* című előadás elhangzott 1930. november 22-én Szegeden, az Országos Testnevelési Kongresszuson; szövege megjelent: *Testnevelés*, 1930, 3. szám, 928–933. o., *Testnevelés*, 1937, 10. szám, 783–789. o.

<sup>2</sup> Skrabski Árpád – Kopp Mária: „Egészség és gazdagság Európa fiatal generációjának, a megelőzés kihívásai”, EUSUHM Nemzetközi Konferencia, Budapest, 2001. (szerk: Kaposvári Júlia)

<sup>3</sup> „Fiatalok egészségi állapota és egészségmagatartása”, in: Országos Tisztifőorvosi Hivatal, Budapest, 2000, (szerk: Aszmann Anna). – Az eredeti angol nyelvű riport letölthető a [www.ruhbc.ed.ac.uk/hbsc](http://www.ruhbc.ed.ac.uk/hbsc) honlapról.

„Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása, Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat 'Nemzeti Jelentés', 2002”, OGYEI és NDI, Budapest, 2003. (szerk: Aszmann Anna).

<sup>4</sup> „Nemzeti Iskolaegészségügyi Konszenzus Konferencia, 2003. november 6., Háttéranyagok”, Budapest, 2003. (szerk: Kaposvári Júlia)

<sup>5</sup> Skrabski Árpád – Kopp Mária: *Társadalmi beállítottság, társadalmi tőke*, in: *Századvég*, 1999, új folyam 12. szám, 128–146. o.

<sup>6</sup> „Egy pályázat utóélete, 'Az iskolás gyermekek jobb egészségéért' érdekében a mindennapos egészségfejlesztő testmozgás megvalósításának támogatására” (KOMA





- XXXVII), kiadó: Dobos Krisztina, Budapest, 2002.
- „Egy pályázat utóélete, 'Az iskolás gyermekek jobb egészsége érdekében a mindennapos egészségfejlesztő testmozgás megvalósításának támogatására'” (KOMA L), kiadó: Dobos Krisztina, Budapest, 2003.
- <sup>7</sup> Barkóczi Ilona – Pléh Csaba: *Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata. A Kecskeméti Kodály Intézet megbízásából*, Kiadta a Bács Megyei Lapkiadó Vállalat, 1978.
- <sup>8</sup> Sulyán Andrea: A zenei nevelés pszichológiai hatásvizsgálata általános iskola hatodik évfolyamában, szakdolgozat, ELTE BTK, Budapest, 2003. (Témavezető: Barkóczi Ilona)
- <sup>9</sup> Hámori József: *Az emberi agy aszimmetriái*, Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 1999. Továbbá: Hámori József előadása a Psalmus Humanus Művészetpedagógiai Egyesület „Integrált művészeti nevelés az iskolában és a családban” című konferenciáján (Budapest, 2004. március 6. ).
- <sup>10</sup> Freund Tamás „Agyhullámok, memóriafolyamatok és belső világunk” című előadása (Veszprémi Egyetem, 2001). Továbbá: Freund Tamás: *Interneuron diversity: order emerging from chaos. Trend sin Neurosciences*, 2003 (26), 9:453–514. o.
- <sup>11</sup> Education and health in partnership. A European conference on linking education with the promotion of health in schools. Egmont aan Zee, 2002. september 22–27. Conference report. International Planning Committee (IPC) 2002. (ISBN: 90-72796-07-2.)
- <sup>12</sup> Meleg Csilla: *Egészség – lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés*, Pécs, 2001.
- <sup>13</sup> Symons, C. – Cincelli, B. – James, T. C. – Groff, P.: *Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school-health programs*, in: *Journal of School Health*, 1997, 67:6, 220–227. o.
- <sup>14</sup> „Global strategy on diet, physical activity and health.” – a WHO 57. közgyűlésének WHA57.17. számú határozata (Genf, 2004. május 22.); elolvasható: [www.who.int/gb](http://www.who.int/gb)
- <sup>15</sup> *Children and young people – the importance of physical activity*, European Heart Health Initiative, Brussels, 2001. – Elolvasható: [www.ehnheart.org](http://www.ehnheart.org)
- <sup>16</sup> „A new partnership for cohesion. Third report on economic and social cohesion.” – European Commission, 2004. „Report of the High Level Group on the future of social policy in an enlarged European Union.” European Commission, 2004.
- Kelemen Zsuzsa: *Szociálpolitika az Európai Unióban*, szakdolgozat, Pécsi Egyetem, 2004.





## Pedagógusok írták

### VIZSGATAPASZTALATOK

---

NEMES VIKTÓRIA

Ez volt az első év, hogy felvételi vizsga nélkül érkeztek a hallgatók. Nem volt a helyzet átmenet nélküli, mert a pont-beszámítással érkező jelöltek évek óta riasztó jelenségeket produkáltak. Például jött egy felvételiző a történelem dolgozatát megtekinteni. Nullás volt a dolgozata, de úgymond, úgysis felveszik a hozott pontjai alapján... Szóval, rosszat sejtettem.

A sejtésem hamarosan bizonyossággá vált. Azzal kezdődött, hogy a 450 fős hallgatólétszám (27 éves pályafutásomban példátlan módon) az első előadások után kb. 150-170 főre zuhant. Így aztán igen kevés hallgatót tudtam a vizsga várható követelményeire, formájára felkészíteni. A vizsgafeladat mintafeladatát és a követelményeket írásban kiosztottam, az évfolyam teljes létszámának megfelelő példányszámában. Gyakorlásképpen „szorgalmi házi feladatokat” lehetett készíteni. Ezeket az órán beszedtem és a következő órán kijavítva visszaadtam, azzal, hogy e munkákat a vizsgadolgozatba bele kell tenni, és legfeljebb 3 pontot beszámítok a vizsgajegybe. Más években majdnem belezöldültem a félév közti házi feladatok javításába, most néhány tucat, de legfeljebb 100-110 munkát kaptam. Ez fokozta a rossz érzéseimet, mert tapasztalatból tudom, hogy aki

nem készít gyakorló feladatokat, az nagy valószínűséggel megbukik.

Jött a vizsga. Úgy szoktam, hogy az óra elején kiosztok egy dupla lapot, és aki kér még papírt, feltartja a kezét, és én odaviszem a pótlapot. Máskor az idő felénél már tucatjával kérik az új lapot, most közel az óra végéhez nyújtotta egy kislány a kezét, hogy lapot kér. Az egész terem odanézett, és gúnyos, bántó röhögés (bocsánat) csattant föl. Az eszemmel tudtam, hogy valamit mondanom kellene a kislány és az értékek védelmében, legalább azt ki kéne nyögni, hogy ne irigykedjenek, de nem mertem megszólalni, mert a sírás fojtogatta a torkomat...

A féléves vizsgák eredménye: a hallgatók **fele** megbukott, továbbá ezek **harmada** az ismétlővizsgán sem teljesített elégségesre. Bár ha egész őszinte akarok lenni, az elégségesek felét is újra meg kellett volna húzni. Ha a hallgatók fele megbukik, akkor ez komolyan fölveti a tanár felelősségét, alkalmaságát. Ezért tudakozódtam, hogy más tárgyakból milyen eredménnyel végeztek. A bukási arány 80% volt! Joggal hihetem, hogy nem bennem volt a hiba.

Néhány konkrétumot, szégyenkezve ugyan, de közreadok.







- Tipikus helyesírási hibák: előtt, emelett, képpeség, önnáló, kinőt, alatvaló stb.
- Kifejezésekben: legfejlődöttebb, vádlás(?); formáció kifejezés helyett funkció; legitim helyett intim; stb.
- Tartalmi szempontból a „gátlástalan mellébeszélés” a legkifejezőbb:
  - „...az információs forradalmat Gorbacsov indította el...” (a szocializmus válságának témájában),
  - „...társadalom nélküli állam...” (az állammal nem szervezett társadalmak témájában),
  - „A 18. század vége felé a felvilágosodás által ösztönözve, a magyarok is elkezdtek politizálni. Megjelentek a politikai előzmények.” (A magyar politikai gondolkodás előzményei témában),
  - „Kovács Imre Néma forradalom c. műve a passzív ellenállást mutatja...” (előbbi témában),
  - „A szocializmus a legszélesebb rétegre támaszkodott: a középparasztságra...” (a modern polgári társadalom ideális szerkezete témájában, Kolosi Tamás „terhes babapiskóta” rajzára),
  - „1949 után megindult Magyarországon a modern polgári társadalom kialakulása” (a magyarországi parlamentarizmus története témában),
  - „1949-ben nálunk is megindult a szocializáció...” (előbbi témában),
  - „...a parlamentnek felelős Első Magyar Kormány tagjait 1949 október 23-án Aradon kivégezték...” (előbbi témában).

Több helyen elkeseregtem a tapasztalataimról. Mi ez? Cinizmus? Gúny? Provokáció? Vagy „csak” egyszerűen általános tudatlanság? „Ez a mai oktatás láttelele” – mondta egy tanár barátom. Igaza lehet. És ha hozzászámítjuk a hallgatói jogok növekedését a tantárgy és a tanár megválasztásában, és az iskolák kényszerű vetélkedését a hallgatók toborzásában... Ha akadályok nélkül folytatódik az a helyzet, ami a tanfelügyelői rendszer felszámolásával kezdődött, és most felszámolta a felvételi vizsgákat, akkor igen rövid időn belül utolérjük és túlszárnyaljuk a „művelt nyugatot”, ahol már 20 évvel ezelőtt leszoktatták a tanárokat a követelményekről.





## Utánpótlás

# A KÖZOKTATÁS SZEREPE AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSBEN<sup>1</sup>

---

ÉGER ISTVÁNNÉ

**E**gészségtan-oktatás a közoktatásban 1960-tól kezdve 25 évig nincs. Gyakorlatilag ismét két generáció nő fel megfelelő tudás nélkül, miközben a tudomány és a technika fejlődése – paradox módon – az egészséget egyre jobban károsítja.

„Ha egy évre tervezel, vess magot;  
ha tíz évre, ültess fát;  
ha száz évre, tanítsd az embereket!”  
(ázsiai közmondás)

### BEVEZETÉS

Világjelenség, hogy az egészségügy válságágazat. Éleződik a „technikailag már lehetséges” és a „gazdaságilag még megengedhető” örök konfliktusa. Mindez a forráshiány növekedése és az életkor meghosszabbodása következtében állandósulni látszik. A halálózási statisztikák nemzetközi összehasonlítása és az egészségszociológiai kutatások eredményeinek alapján Magyarország lakosságának egészségi állapota messze elmarad más hasonló társadalmi-gazdasági és egészségügyi mutatókkal rendelkező országoktól. Úgy tűnik, hogy a bajokat nem lehet kizárólag az egészségügyi szektoron belül orvosolni. Ezt támasztja alá a WHO kutatási eredménye is, miszerint az egészségért az egészségügyi ellátó rendszer csak 11%-ban felelős, míg az életmód szerepe 45%-os. A szakirodalom szerint az egészségi állapot és a halálózás alakulása a makroszintű társadalmi-gazdasági tényezők, az orvostudomány és az egészségügyi ellátás fejlődése mellett jelentős mértékben összefügg a lakosság egészség-kulturáltsági szintjével, egészségtudatosságával, egészségmagatartásával. Ez utóbbiak az egyének szocializációja során alakulhatnak, változhatnak. Soktényezős hatások befolyásolják, melyek közt nem kis szerepe lehet a közoktatásnak, az iskolai keretek között zajló egészségnevelésnek, az egészséggel kapcsolatos ismeretek átadásának.

### AZ EGÉSZSÉG FOGALMA ÉS MEGHATÁROZÓI

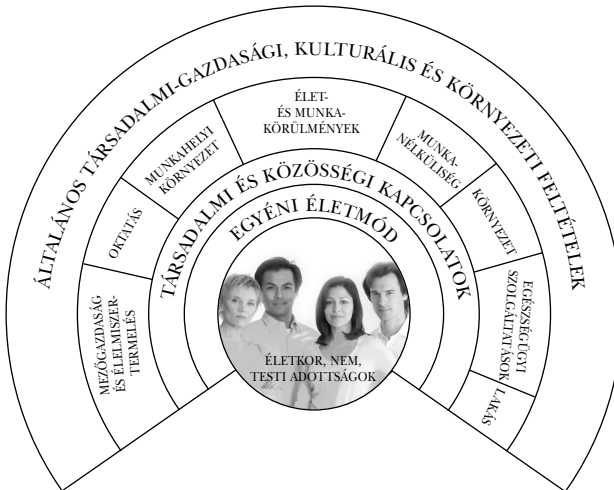
Az egészség az egészségkultúra érték kategóriája, és így a mindenkori szűkebb és tágabb kulturális környezet függvénye. A WHO megfogalmazásában az egészség *nem pusztán a betegség illetve a nyomorékság hiányát, hanem a fizikai, lelki és*





**szociális jólét állapotát jelenti.** Más megfogalmazásban az egészséget úgy is definiálhatjuk, mint a múltbéli cselekedeteink eredményét és a jövőnk meghatározóját.

A Dahlgren és Whitehead<sup>2</sup> szerzőpáros által kidolgozott modell az egészségi állapotot befolyásoló tényezőket és a köztük levő kapcsolatokat egymásra rakódó rétegekként értelmezi, amelyek középpontjában az egyének adottságai (életkor / nem / alkati adottság) állnak. Ezeket jelenlegi tudásunk szerint nem lehet befolyásolni. Az életmódra viszont pozitív és negatív irányba egyaránt lehet hatni. Ezek a hatások a társadalmi és közösségi kapcsolatrendszeren keresztül; az általános társadalmi-gazdasági, kulturális és környezeti feltételek függvényében alakítják az egyének egészségi állapotát. Az 1. ábra az egészséget meghatározó tényezőket mutatja be egy nagyon szemléletes modellen.



1. ábra: Egészséget meghatározó tényezők

Forrás: Orosz Éva: Félúton vagy tévúton, Egészséges Magyarországért Egyesület, 257. old.

Az ember nem véletlenül helyezkedik el a modell közepén. Ő mindennek a mozgó rugója, a rendszer tengelye. Schultz is erre hívta fel a világ figyelmét:

„Míg a föld önmagában nem döntő tényezője a szegénységnek, az emberek igenis azok: a népesség minőségének javításába fektetett beruházások jelentősen növelhetik a szegények gazdasági kilátásait és jólétét. (...) A népesség minőségét úgy kezeltem, mint szűkös erőforrást, ami azt jelenti, hogy gazdasági értéke van, és megszerzése valamilyen költséggel jár. (...) Az emberi tőkébe való bruttó beruházásba beletartozik a megszerzés és a karbantartás költsége. E beruházások közé számít a gyermeknevelés, a táplálás, a ruházás, a lakás, az orvosi szolgáltatások és a saját időfelhasználás.”<sup>3</sup>





Érdeemes megfigyelni, hogy a modellben az oktatás és az egészségügyi szolgáltatások – sok más tényezővel egyetemben – egymáshoz viszonyítva azonos szinten helyezkednek el, mintegy körbeölelve a középpontban elhelyezkedő embert.

Mint gyakorló tanár nap mint nap szembesülök azzal, mennyire hiányos a diákok egészség-műveltsége, egészségkultúrája. Feltételezésem szerint a közoktatásnak kulcsszerepe van abban, hogy ezen a helyzeten változtasson. Ehhez azonban nemcsak elegendő időkeretre van szükség, de speciálisan az egészségnevelésre, egészségfejlesztésre szakosodott pedagógusokra is, akik képesek az egészségtan oktatására, ismerik az egészségfejlesztés korszerű elméletét és módszereit. Feltételezem továbbá, hogy a közoktatás ilyen irányú fejlesztésére fordított befektetés gazdagon megtérül az egészségben eltöltött várható élettartamok megnövekedésével; nemcsak humanitárius, de közgazdasági értelemben is.

## A HAZAI EGÉSZSÉGNEVELÉS VÁZLATOS TÖRTÉNETE

Magyarországon az egészség megóvásával kapcsolatos ismeretek oktatásának szükségességét már a 17. században felismerték, de az első átfogó intézkedést csak a 19. század végén hozták meg.

- 1882-ben *Fodor József* javaslatára *Trefort Ágoston* közoktatásügyi miniszter elrendelte e tantárgy kötelező oktatását a középiskolákban.
- 1901-ben eltörölték a tantárgy oktatását.

(Érdeemes itt megjegyezni, hogy 1909-ben a Life Insurance Comp. felállította a Welfare Division nevű szervezetét, mely a balesetekből és egészségkárosodásból adódó károkat volt hivatott megelőzni. A társaság az évek folyamán négyszáz millió példány népszerű ismertető füzetet osztott szét biztosítottjai körében, továbbá folyóiratot adott ki ötmillió példányban, melyben egészségügyi ismereteket terjesztett. „Tizennyolc év alatt kereken huszonhétmillió dollárt költöttek erre a munkára. És a kimutatott eredmény? Tizennégy év alatt 12,5-ről 8,5-re, vagyis 32,5%-kal csökkent az ipari biztosítottak halálozási arányszáma, míg ugyanezen idő alatt az általános arányszámcsökkenés csak 15%-ot tett ki. És itt domborodik ki a megelőzés üzleti része, amit a társaság szintén nyíltan bevall. Tizennégy év alatt kereken 27 millió dollárt költöttek az egészségügyi propagandára. 1926-ban már évi 18 millió dollár, tizennégy alatt pedig 71 millió dollár a meg nem nyílt kárigények folytán megtakarított életbiztosítási összeg.”<sup>4)</sup>

Tehát amikor Amerikában megkezdik az egészségügyi ismeretek propagálását, hazánkban éppen akkor szüntetik meg e tárgy oktatását.

- 1928-ban ismét bevezették az egészségtant.
- 1960-ban eltörölték.





1960-tól kezdve 25 évig nincs egészségtan oktatás a közoktatásban. Gyakorlatilag ismét két generáció nő fel megfelelő tudás nélkül, miközben a tudomány és technika fejlődése – paradox módon – az egészséget egyre jobban károsítja (motorizáció, egészségtelen élelmiszerek nagytömegű előállítás, stb.).

- 1975-ben a tanítóképző főiskolákon oktatják e tantárgyat. (Ma már ismét nem kötelező!)
- 2002-ben 4226 iskola bevonásával országos felmérést végeztek a hazai iskolákban folyó egészségfejlesztésről.<sup>5</sup> Ennek eredményeképpen derült fény arra, hogy:
  - a tanárok 7,8%-a vett részt életvezetési, egészség-megőrzési továbbképzésen;
  - az iskolák 24%-ában rendszeresek az egészségfejlesztő programok, 66%-ában alkalmiak;
  - a programok 65,5%-a tanórán zajlik.

Ez a felmérés nagyon is indokolt volt, hiszen az azt megelőző években több kutatási jelentés is készült arról, hogy hazánk rossz egészségügyi helyzete genetikai okokkal nem magyarázható. Ha nem is kizárólag, de az egészségtan oktatásának beszüntetése is hozzájárulhatott a fent idézett tényekhez, hiszen 27 évig nem oktatták ezt a tárgyat, mely időszak alatt felnőtt egy új generáció. Jelen esetben pedig egy generáció gyakorlatilag kettőt számít, hiszen az egészségügyi ismeretek hiányán felnevelkedett szülői korosztály nem képes gyermekeinek a megfelelő tudást átörökíteni. Ezért tehát tudomásul kell vennünk, hogy az iskolának és ezen belül a tanároknak olyan szerepet is át kell venniük, melyet korábban a szülői ház nyújtott a gyerekeknek.

- Vélhetőleg ez ösztönözhette az oktatási kormányzatot arra, hogy a 2004/2005-ös tanévtől kezdve a 28/2000 (IX.21) OM Rendelet kötelezővé tette, hogy közoktatási intézményekben – az óvodai foglalkoztatás, az általános és középiskolai szervezett képzés keretei között – a gyerekek egészségtan tanuljanak. A jelenlegi iskolarendszerben az alapfokú nevelés-oktatás második szakaszában, a 6. és 8. évfolyamok egészségtan tantárgya illetve modulja keretében kerül sor az egészségi állapot szempontjából fontos viselkedésmódok, szokások kialakítását, valamint az ezeket befolyásoló tényezőket középpontba helyező tudásanyag és szemlélet oktatására.

## AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS CÉLJA

Az egészségnevelés célja, hogy olyan, önmagukért és társukért felelős emberek neveljünk, akik dönteni tudnak a maguk sorsa felett. „Az a képességet és készséget kell kifejleszteni diákjainkban, amelyek segítségével az egészségértelmezőkkel tisztában vannak, ki tudják választani önmaguk számára a legmegfelelőbb alternatívát, és segítségével nemcsak megőrizni, védeni, de fejleszteni





is képesek egészségüket.”<sup>6</sup> Mint a tantárgy célkitűzéseiből kiderül, az egészséges életmód kialakítására – amennyiben a megfelelő tanerők kiképzése is megvalósul –, hosszú távon van reményünk. Hiányzik azonban a követelmények közül az elsősegélynyújtás beható ismerete. Statisztikák azt támasztják alá, hogy míg a helyes életvezetési alapelvek életminőség-javulást eredményezhetnek, addig a balesetek előfordulásával továbbra is – sőt egyre növekvő mértékben! – számolnunk kell. A WHO 2020-ra történő előrejelzéséből tudjuk, hogy radikális változásra kell számítanunk a betegségterhek mennyiségi mutatóinak terén.

Az *elsősegélynyújtás* oktatása e tárgyon belül sajnos nem nyert létjogosultságot, pedig pont ezen ismeretek megléte vagy hiánya jelentheti a szűk keresztmetszetet humánus és gazdasági szempontból egyaránt. Kiemelten kellene ezzel a részterülettel foglalkozni, mert a többi fent említett témakörrel ellentétben ebben az esetben *sürgős, más személy(ek)re irányuló, életveszélyt vagy maradandó károsodást megelőző* intézkedésről van szó. Ez a tevékenység nemcsak törvényben foglalt állampolgári kötelesség, humanitárius feladat, hanem gazdasági szempontból tekintve egy adott társadalom humántőke-vesztésének csökkentési módja is. – Segíteni persze az tud igazán, akinek fogalma van a szakszerű elsősegélynyújtásról.

Németországban 1998-ban végeztek felmérést a 18 éven felüli lakosok között az elsősegély-nyújtási hajlandóságról. Ennek eredménye azt mutatja, hogy a népesség egyharmada annyira nincs a szükséges ismeretek birtokában, hogy attól tart: az esetleges jó szándékú beavatkozásával pont az ellenkezőjét érné el, és rontana a bajbajutott helyzetén. Mindkét, Németországból származó adathalmazból kitűnik, hogy egyértelműen nem a szándék hiánya, mint inkább a tudatlanság okozza a segítségnyújtás elmaradását.

Magyarországon ilyenfajta statisztikai gyűjtést semmilyen szervezet sem végez hivatalosan, holott a hozzáértés és gyorsaság élet-halál kérdését döntheti el. Az előbbiről hazánkban tömeges méretekben sajnos nem beszélhetünk. Erről az 1. táblázat tanúskodik.

	Összes baleset	Közlekedési baleset	Elsősegélynyújtás (az összes baleset %-ában)	Az összes elsősegélynyújtásból az adekvát segítségek száma
<b>Heves megye</b>	291	113	12 (4,0%)	9
<b>Tolna megye</b>	177	65	10 (5,6%)	4
<b>Vas megye</b>	312	151	13 (4,0%)	9

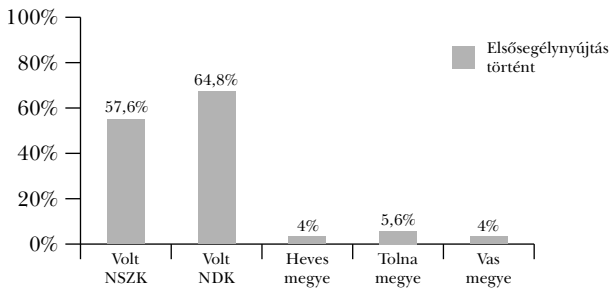
1. táblázat: Heves, Tolna és Vas megye elsősegélynyújtó statisztikája (1995)

Forrás: Szabó Katalin, Márton Erzsébet: Az elsősegélynyújtás oktatásának hatékonysága az Országos Mentőszolgálat szemszögéből című, a II. Máltai Országos Elsősegélynyújtó Konferencián elhangzott előadása alapján





Érdemes ezeket az adatokat a mai Németország adataival összehasonlítani (lásd 2. ábra).



2. ábra: Németországi és magyarországi elsősegélynyújtási adatok összehasonlító diagramja<sup>7</sup>

Forrás: Szabó Katalin, Márton Erzsébet: Az elsősegélynyújtás oktatásának hatékonysága az Országos Mentőszolgálat szemszögéből című a II. Máltai Országos Elsősegélynyújtó Konferencián elhangzott előadása alapján

A számok bizonyossága alapján a hazai laikus elsősegélynyújtási hajlandóság messze elmarad a németországi adatok mögött. Vélhetőleg erre az egykori társadalmi berendezkedés sem szolgál magyarázatul, hiszen a német adatgyűjtés külön kezeli a volt szocialista területet. A két országrész közötti eltérés elenyésző a magyarországi adatokhoz viszonyított különbséghez mérten.

Ezek a tények arra ösztönöztek, hogy kutatásomban választ keressek arra, milyen tudással rendelkeznek a magyar fiatalok az egészségi és az elsősegélynyújtó ismeretek terén, igényelnék-e az idevágó tudás elsajátítását, és hasznosnak ítélnék-e, ha ezt a közoktatásban oktatnánk, illetve, hogy az ilyen jellegű ismeretek hiánya gátolja-e az orvos-beteg kommunikációt.

## KUTATÁS

A kutatás célja ezeknek a feltételezéseknek, köztük a gyakorlati megfigyeléseimnek, tapasztalataimnak egzakt formába öntése és tudományos módszerekkel történő igazolása volt.

Metodikai szempontból a dolgozat logikája tehát alapvetően deduktív jellegű, a szakirodalom áttekintése alapján vonok le következtetéseket, amelyek az empirikus kutatás konkrét irányát kijelölik. A kutatás feltáró jellegű, célja elsősorban a figyelem felkeltése egy társadalmi probléma – az alacsony egészség-műveltségi szint – egy lehetséges okára, a közoktatás ilyen vonatkozású hiányosságaira. Olyan adatokhoz kívántam jutni, amelyek a lehetőségek függvényében esetleg további, országos reprezentativitású kutatások alapját is képezhetik.





Szakirodalmi publikációkból tudjuk, hogy az iskolázottabb emberek általában jobb egészségnek örvendenek, mint kevésbé iskolázott társaik. *Mushkin* arról is beszámol, hogy a tudatlanság késlelteti az egyént abban, hogy megfelelő időben forduljon orvosi segítségért. *Jeges* és munkatársai egy empirikus vizsgálatosorozattal ezt a feltevést hazai mintán is megerősítik. Ezen kutatási eredményeket tényként és kiindulási alapként fogadom el, ezért a kutatásomban nem kerestem arra választ, hogy az általam vizsgált mintában milyen a megkérdezettek egészségi állapota.

Az általam ismert kutatások mennyiségi mutatókkal definiálják az iskolázottságot, azaz iskolai években illetve különböző fokú végzettségben. Már önmagában ez az összehasonlítási módszer is hibalehetőséget rejt magában, hiszen 8-10 év-folyam iskolai oktatás a világ különböző pontjain vélhetőleg nem azonos követelmény- illetve tudásszintet jelent. Ebben a számítási módszerben ugyanaz a hibalehetőség, mint a várható életévekében. Ott is vizsgálnunk kell a minőséget, azaz az egészségben eltöltött éveket. Az iskolai évek száma mint mérőeszköz megkérdőjelezhető tehát. Továbbá nem ismerjük pontosan, hogy ezen tanulmányokon belül mely országban mennyi kifejezetten egészségi ismeretekre vonatkozó tananyagot kell a diákoknak elsajátítaniuk, és hogy ezáltal csökkenthető lenne-e a humántőke-vesztés. A szakirodalomban sehol sem találtam olyan kutatási eredményt, amely az iskolázottságot tartalmi szempontból is elemezné.

Kutatásaimban tehát három nagy területre összpontosított. Vizsgálom:

- 1) az egészségi ismeretszintet,
- 2) az elsősegélynyújtói ismereteket
- 3) és az orvos/gyógyszerész és beteg közötti kommunikációt.

Empirikus bizonyítására, további hipotézisek megfogalmazására és a lehetséges gyakorlati megoldások kialakítására két kérdőíves felmérést végeztem, melynek kivonatolt eredménye az alábbiakban olvasható.

A kérdőívben található kérdések általános élethelyzetekre kérdeztek rá, amelyben az egyénnek nap mint nap döntést kell hoznia. Részletes tudásszint felmérésére nem volt lehetőség, csak szűrőpróbaszerűen feltett kérdésekre kellett a megkérdezetteknek választ adniuk. A kérdések életmódra, hosszú távú egészségmegőrzésre, illetve elsősegélynyújtó ismeretekre vonatkoztak. A kérdéssor összeállításánál a hazai öt vezető halálok lehetséges elkerülésére irányuló kérdésekre összpontosítottam. A válaszok helyességének azért van jelentősége, mert az egyén döntését a mindenkor ismeretszintje is meg fogja határozni. Ez a jelenlegi döntés fogja majd a jövőbeni egészségüket befolyásolni.

Összegezve elmondhatjuk, hogy arányaiban 4 megkérdezett közül – iskolai végzettségre való tekintet nélkül – a helyes választ csak 3 fő tudta (lásd 2-3. táblázat). Mindkét kérdéscsoportban várható, hogy a valós életben 4 fő közül maximum csak kettő – azaz adott esetben a népesség fele! – fog tudni helyesen cselekedni. Az elsősegélynyújtásnál mindenképp számításba kell azt is venni, hogy a felvétel





egy baleseti helyszínhez képest „steril” körülmények között, a megterhelő pszichés faktorok kiszűrésével történt. Egy ilyen kérdőívvezés nem tudja azt bemérni, hogy a most „helyes válaszként” megjelenő tudás a helyszínen „cselekvőképes segítségnyújtássá” alakul-e át. Az egészségi ismeretekre vonatkozó kérdéseknél pedig azért, mert az életmódot a tudáson kívül az attitűdök is befolyásolják. Példa lehet erre a testmozgással kapcsolatos kérdéscsoport. Sokan tudták, hogy szükséges a mozgás és hány órát lenne célszerű mozogni, de jóval kevesebben voltak azok, akik az egészséges életmódhoz szükséges minimumot le is mozgatták.

	Jó válaszok aránya az iskolások körében (%)	Jó válaszok aránya a főiskolások körében (%)	A főiskolások és középiskolások helyes válaszainak összehasonlítása (%)
<b>I. EGÉSZSÉGI ISMERETSZINTRE VONATKOZÓ KÉRDÉSEK</b>			
Ennyi folyadékot kell fogyasztani naponta	37,83	39,57	1,74
Ezt szabad az esti fogmosás után fogyasztani	86,99	91,91	4,93
<i>Ez okozza a fogszuvasodást<sup>s</sup></i>	<i>90,84</i>	<i>89,36</i>	<i>-1,48</i>
Ilyen a jó fogkefe	77,83	83,83	6,00
Kell / nem kell a tejfogakat ápolni	92,77	95,32	2,55
Ezért fontosak a rostanyagok a táplálkozásban	69,16	80,43	11,27
Ez magas rosttartalmú étel	93,98	94,47	0,49
Ilyen húsféleség fogyasztása ajánlott	80,48	92,77	12,28
Ez a még normálisnak (nem magasnak) tekinthető vérnyomásérték	68,92	76,60	7,68
Ennek a fogyasztása vezethet magas vérnyomáshoz	60,00	78,72	18,72
<i>„A zsiradékok mellőzhetők étrendünkben”</i>	<i>88,19</i>	<i>80,00</i>	<i>-8,19</i>
<i>Ezen vitaminok különösen hatékonyak a daganatképződés elleni védelemben</i>	<i>67,71</i>	<i>60,43</i>	<i>-7,29</i>
<i>A tüdőbetegek ennyi százaléka dohányos</i>	<i>66,75</i>	<i>58,72</i>	<i>-8,02</i>
Ezen ételek fogyasztása ajánlott hasmenéses megbetegedések esetén	77,11	88,51	11,40
Ezt jelenti a változatos táplálkozás	88,43	89,79	1,35
Befolyásolja a testmozgás az egészséget	92,05	93,19	1,14
Ennyi óra intenzív testmozgásra van szükség hetente, hogy egészséges legyen	20,72	28,09	7,36
<b>II. ELSŐSEGÉLYNYÚJTÁSRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK</b>			
<i>Ez a mentők telefonszáma</i>	<i>91,33</i>	<i>87,66</i>	<i>-3,67</i>
A magas lázat így kell csökkenteni	66,51	77,87	11,37



	Jó válaszok aránya az iskolások körében (%)	Jó válaszok aránya a főiskolások körében (%)	A főiskolások és középiskolások helyes válaszainak összehasonlítása (%)
<i>Ennyi percen belül kell megkezdeni az újraélesztést, hogy ne következzen be maradandó károsodás</i>	73,49	69,79	-3,71
Újraélesztésnél ezt kell pótolni	83,37	89,36	5,99
Az eszméletlen betegre ez jellemző	85,78	88,94	3,15
Ez a teendő eszméletlen beteggel	49,16	58,72	9,57
Ezen esetben van szívmasszázsnak (-kompresszió) létjogosultsága	62,41	71,06	8,65
<i>„Az eszméletlen állapot közvetlen veszélye...”</i>	68,19	67,66	-0,53
Ez a teendő, ha a beteg savat ivott	43,37	65,96	22,58
Ez a teendő forrázásos sérülés esetén, mentők/orvos hívása mellett	56,87	68,51	11,64
Ez a legfontosabb teendő tömeges baleset (min. 5 fő) esetén	86,51	90,21	3,71
Ez a teendő vonatbalesetben leszakadt végtag visszavarrhatóvá tételéhez	63,37	77,45	14,07
<b>Helyes válaszok átlaga az összes kérdésre vetítve</b>	<b>72,07</b>	<b>77,07</b>	<b>5,00</b>
<b>Helyes válaszok átlaga az összes kérdésre és az összes életkorra vetítve</b>	<b>74,57</b>		

2. táblázat: Helyes válaszok aránya

	Jó válaszok aránya az iskolások körében (%)	Jó válaszok aránya a főiskolások körében (%)	A főiskolások és középiskolások helyes válaszainak összehasonlítása (%)
I. Egészségi ismeretszintre vonatkozó helyes válaszok aránya	74,10	77,75	3,65
II. Elsősegélynyújtásra vonatkozó helyes válaszok aránya	69,20	76,1	6,90
I. és II. rész közötti különbség	4,90	1,65	

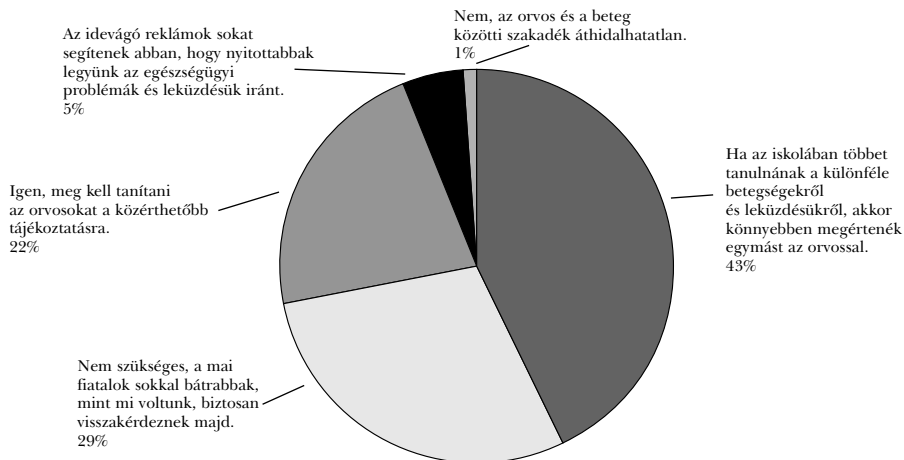
3. táblázat: Helyes válaszok témakörönkénti aránya

Elgondolkodtató jövőképet prognosztizál az a vizsgálati eredmény is, amely kimutatja, hogy a 18 és 45 év közöttiek, valamint a felsőfokú végzettségűek 60%-a saját bevallásuk szerint azért nem értik pontosan a gyógyszerzedéssel kapcsolatos utasításokat, mert nem értik az orvos megfogalmazását. Ugyanakkor ugyanebből a populációból kerülnek ki azok is, akiknek szégyen ezt bevallani és kellemetlen újrapróbálni.



Már önmagában is megdöbbentő az adat, de ha ezt tendenciaképpen értelmezzük, akkor azt jelenti, hogy felnövőben van egy olyan generáció, amelyiknek ugyan egyre magasabb az iskolai végzettsége, de a szövegértési kompetenciája egyre gyengébb. Ezen a területen kapcsolódik össze az oktatás – az egészségen keresztül közvetlen – a gazdasággal.

A kérdőív utolsó kérdésében arra voltam kíváncsi, hogy a megkérdezettek mi-  
ben látják e kommunikációs probléma feloldását.



3. ábra: „Fel lehet-e készíteni a következő generációt ezeknek a problémáknak a leküzdésére?”

Ennél a kérdésnél is érdemes külön vizsgálni az iskolai végzettséget azon válaszadóknál, akik az iskolai oktatásban látják a kommunikációs problémák megoldását. Még a felsőfokú végzettségük sem gondolják úgy, hogy ne lenne mit tanulniuk ezen a téren. Közel 40%-uk a tanításban látja a helyzet megoldásának kulcsát.

## A KUTATÁS EREDMÉNYE

A kérdőíves felmérések segítségével bizonyítást nyert, hogy az iskolázottság mértéke nem ad teljes körű felvilágosítást az emberek egészségi és elsősegélynyújtási ismereteiről. Az iskolázottság mértékének növekedése maga után vonja ugyan az egészségi illetve elsősegélynyújtói ismeretszint növekedését, de ez a szint hazánkban meglehetősen alacsony. Még a felsőfokú végzettséggel rendelkezők sem gondolják úgy, hogy elegendő egészségi ismeretszint birtokában lennének, nagy százalékuk igényelné is az egészségi ismeretek iskolai oktatását. A hazai népesség kedvezőtlen morbiditási és mortalitási mutatói nemcsak társadalmi, gazdasági és szociális összetevőkre vezethetők vissza, hanem e jelenség gyökereit az egészségi ismeretszint alacsony voltában is kereshetjük. A jól képzett és középzemből fi-



nanszírozott egészségügyi ellátórendszer nem képes maradéktalanul betölteni egészségmegőrző és karbantartó szerepét. Már csak azért sem, mert a kutatás során beigazolódott, hogy ellátó és ellátott között kommunikációs úr tátong.

A fenti kutatási eredmények ismeretében egyéni, társadalmi és gazdasági szempontból egyaránt fontos és indokolt az egészségi és elsősegélynyújtói ismeretek közoktatásban történő oktatása. Ez az intézkedés maga után vonná az egészségügyi piac információs aszimmetriájának csökkenését; a humántőkében megjelenő, közpénzekből finanszírozott, oktatási és egészségügyi befektetések hozama és az egyéni döntések között feszülő ellentmondások feloldását. Megújulhatna ezáltal az egészségtan tanárok képzése és az egészségtan tantárgy tartalma. Biztosítaná az elsősegélynyújtó ismeretek mindenki számára történő *ingyenes* hozzáférését; az esélyegyenlőtlenség csökkentését a balesetet szenvedett emberek egészségének megőrzésében; az egészségügyi ellátó rendszer fizikai túlterheltségének csökkenését. Hosszú távon redukálhatná az egészségügyi kiadásokat; szolgálhatná a lakosság életminőségének javulását; meghosszabbíthatná a várható, egészségben eltöltött életevek (HALE) számát; hozzájárulhatna a hazai humántőke értékének megőrzéséhez és ezáltal a gazdasági növekedés fellendüléséhez.

Az oktatásba kellene tehát többet beruháznia az egyénnek és a társadalomnak egyaránt. Még akkor is, ha köztudomású, hogy a társadalomnak erre a szektorra történő ráfordításai nem itt fognak megtérülni. Ha egy tőkés bővíti a gyárát, és az ott megtermelt árut értékesíti, ennek haszna belátható időn belül a vagyont fogja gyarapítani. *Az oktatás jövedelmezősége tér, idő és minőség tekintetében eltér a hagyományos pénzbefektetési konstrukciókétól.* A humántőke-befektetés nyeresége generációkkal később, legtöbbször más gazdasági szektor területén és nemcsak pénzben, hanem emberi kvalitásban, életszínvonalban és életminőségben jelentkezik. Ez a tőkeminőség a munkavégzésben válik újra beruházható tőkévé. A magasabb szintű oktatásból kikerülő diák, a jövő műveltebb és egészségesebb mérnöke, buszvezetője, ápolónője, nem utolsósorban szülője. Nemcsak arról van szó, hogy az oktatásnak számtalan externális hasznot tulajdoníthatunk, hanem arról is, hogy ezek a nyereségek a beruházástól időben annyira elválnak, hogy a beruházó esetleg nem is éri meg a megtérülő hasznot. Miután racionális gazdálkodó illet nem tesz, joggal állíthatjuk, hogy az efféle gondolkodásmód bizonyos fokú közösségi elkötelezettséget, a mai társadalmi gyakorlatban altruizmust feltételez. Ez a megtérülési „fáziskésés” az egészségnevelésben is jól érzékelhető. Mindez nem változtat azon a tényen, hogy az egyén egészsége nem tekinthető magánügynek, mivel a lakosság rossz egészségi állapota korlátozza a gazdasági növekedés lehetőségeit.

Célul kellene kitzúzni, hogy az alap- és középfokú oktatási intézményekben, felmenő rendszerben a diákok az egészségi ismeretek mellett elsősegélynyújtást is tanuljanak. Mindenképp kívánatos lenne, hogy az életmentést készség szinten sajátítsa el a következő generáció.



JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> A szerző az MTA Pedagógus Kutatói Pályájában részesült. Az itt olvasható cikk ezen pályamű kivonatolt változata.
- <sup>2</sup> Magyar fordítás: Orosz Éva: *Félúton vagy tévúton*, Egészséges Magyarországért Egyesület.
- <sup>3</sup> Schultz, W. Theodore: *Beruházás az emberi tőkébe*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1983, 286–292. o.
- <sup>4</sup> Pfisterer Lajos: Megelőző embervédelem a társadalombiztosításban in: Munkaügyi Szemle kiadványai, 9. szám, 22. o.
- <sup>5</sup> Ulveczki Erzsébet: *Az iskolákban folyó egészségfejlesztés országos felmérése*, in: *Egészségfejlesztés*, XLV. évf. (2004.), 1–2 szám.
- <sup>6</sup> Forrai Judit: *A magánélet és az egészség kultúrája I.*, Dialógus Campus Kiadó, Budapest–Pécs, 2002.
- <sup>7</sup> A diagram Németországban csak a közúti elsősegélynyújtást dolgozza fel, míg Magyarországon az összes balesetnél nyújtott elsősegélynyújtást.
- <sup>8</sup> A dőlt betűk azon kérdéseket jelölik, melyek megválaszolásánál a középiskolás korosztály jobban teljesített, mint az egyetemisták illetve a hallgatók.



Karácsony – A pásztorok imádása, 2001, olaj, vászon, 3,7×4 m



# Anekdoták 1.

Az orvosi egyetemeken mesélt anekdoták külön kategóriának számítanak. E mesterség művelői különösen nagy felelősséget vállalnak egy-egy műtétkor vagy más beavatkozásokkor. Tekintettel arra, hogy a kísérleti alany maga az ember, így a megengedett tévedési együttható is csak nulla lehet. Így általában az orvosi anekdoták cselekményei a katedra vagy a gyakorló körül zajlanak le, ahol a tanár egy-egy epés megjegyzéssel ébreszti rá az izzadó hallgatót, hogy mibe került volna a balfogása. Ilyen történet a következő, amelyet a holland orvostanhallgatókról mesélnek.

Ezek a diákok embernagyságú viasz- vagy műanyag babákon sajátítják el először a sebészeti és szülészeti fogásokat. Egy ilyen gyakorlaton esett meg, hogy egy medikus, aki professzorának egy fogós szülést kellett bemutatson, a művelet végén ezeket a dicsérő szavakat hallhatta tanárától:

– *Ezt remekül csinálta fiatalember! Anya és gyereke elvben kimúlt. Most már csak az apát kell ugyanezzel a fogóval fejbe csapnia, és akkor az egész családot sikeresen kiirtotta.*

\*

Vannak tanárok, akik semmilyen körülmények között nem válnak meg szokásaiktól. A szigorúságáról ismert tanár elé harmadszor kerül vizsgázni egy kétszer már megbukott medikus.

– *Beszéljen a máj rendellenes működéséről* – szólítja fel.

– *A máj...* – kezdte volna a jelölt, de nyomban el is akadt, és fia szó nem hagyta el többé ajkát.

A tanár legyintett, és feladott egy újabb kérdést. Erre azonban a fiú még annyira sem mukant, mint az előbbire. Csak állt agyonrémülve, mert jól tudta, hogy aki két kérdésre nem felel, menthetetlenül elbukott. Már látta is, hogy a tanár készül visszaadni az indexét, elkezdett hát vacogva rimánkodni:

– *Professzor úr, kérem, tessenék még egy kérdést feltenni! Csak egyetlenegy!*

A szigorúság élő szobra kegyesen bólintott, majd ezt kérdezte:

– *Hát mondja, fiam, mi újság odahaza?*

Így sikerült a medikusnak elbuknia harmadszor is.

(Sata Előd: *Anekdoták a nevelés történetéből*, szakdolgozat)





## Anekdoták 2.

A magoltatás általánosan elfogadott módszerként szerepelt a régebbi időkben. A módszer eredményességét ékesszólóan illusztrálja a következő anekdota:

Augusztus 29-ike volt, a Mohácsi csata évfordulója. A falusi népiskolában épp aznap jelent meg az iskolaigazgató. Egyebek közt az is érdekelte, mit tudnak a fiúk a végzetes ütközetről. Sorba kérdezgette őket, de bizony nem tudtak azok egy árva szót sem.

– *Ejnye, tanító úr! Hát ezek nem ismerik Magyarország történetének nagy tragédiáját?*

– *Ismerik bizony, de másképpen kell kérdezni.*

– *Hát lehet másképpen is?*

– *Mindjárt meg tetszik látni. Gyere ide Nagy Jancsi!*

Nagy Jancsi előállt. A tanító, mint ahogyan a kórusvezető megüti az alaphangot, megadta a kezdő szavakat:

– *Midőn Lajos...*

S a fiúból menten kibuggyant a bemagolt mondatok áradata:

– *Midőn Lajos a mohácsi síkon megütközött Szolimán temérdek hadseregével...*

\*

Olykor a professzorok kétértelmű és ijedtségre okot adó kijelentéseket tudnak tenni:

– *Figyeljenek minden mozdulatomra, uraim! Ebben az üvegben éter van, és az éter könnyen robban. Ha nem szakszerűen bánunk vele, valamennyien a túlvilágra repülünk. Lépjenek közelebb, kérem, hogy követni tudjanak.*

\*

A gyerekszájból elhangzó poénok, gyakran a tanári vagy a szülői tekintély ellen lázadó gyerek véleményét foglalják magukba, természetesen, ironikus formában. A gyermeklogika gyakran igencsak lefegyverző tud lenni:

– *Mi a fontosabb, a Nap vagy a Hold?* – kérdezi a tanító a maga felnőtt-logikájával sugalmazva a választ.

De Petike szuperlogikája előtt elnémul minden manipuláció:

– *Tanító bácsi kérem, ez hülye kérdés volt. Persze, hogy a Hold a fontosabb. A Nap akkor süt, amikor úgyis világos van, a Hold meg akkor világít, amikor különben tök sötét volna.*

(Sata Előd: *Anekdoták a nevelés történetéből*, szakdolgozat)





## Aktuális

# SZAKKÉPZÉSI REFORMKÉNYSZER. SZÁMHÁBORÚ HELYETT VÁLASZOKRA VAN SZÜKSÉG

MADARÁSZ SÁNDOR

**A** szakképesítések számára vonatkozó számháború helyett a kihívásokra megfelelő választ adni képes rendszereket kell kialakítani. Olyan rendszereket, amelyek funkció-specifikusak, megfelelnek az őket finanszírozóknak és a felhasználóknak egyaránt, figyelembe veszik hagyományainkat, de előremutatóak és EU-konformok.

Megjelent az új Országos Képzési Jegyzék (OKJ). Az első kiadást tartalmazó rendelet óta ez az első olyan rendelet, amely lényeges, érdemi változásokat is tartalmaz. A korábbi korszerűsítések alkalmával – a kilencvenes évek derekán – a korábbinál mindig korszerűbb, előremutató OKJ került kiadásra. Akkoriban jelent meg a képzési szintek rendszere, a mestervizsga, és a belépési és egymásra épülési szintekre vonatkozó néhány kevésbé jelentős kiigazítás. A legutóbbi évek módosításai lényegében hatásköri változásokról, a maximális óraszámok felesleges rögzítéséről és szakképesítések számának hamvába holt csökkentési próbálkozásairól szóltak.

Az ezredfordulóra felerősödött az a szakmailag nem indokolt vélekedés, hogy túl sok szakképesítés található az OKJ-ban. A jelenlegi szabályozási és finanszírozási rendszerben ugyanakkor természetes, hogy mindig újabb szakképesítések felvételére van egyre erő-

södő igény, a meglévőket pedig kivenni a jegyzékből szinte lehetetlen. Az iskolarendszerű szakképzésben a növekvő intézményszám és az egyre kisebb létszámú korosztályok miatt a tanulóért folyó verseny azt követelte meg az iskoláktól, hogy új, divatos képzési programokat hirdessenek. Ezek indítására azonban csak akkor van mód, ha bekerülnek az OKJ-ba. A szakképesítésért felelős minisztériumok apparátusainak is létérdeke, hogy egyre több, de legalábbis ne kevesebb szakképesítés tartozzon hozzájuk, hiszen csak addig van szükség rájuk, amíg bizonyos számú szakképesítésért felelősek. A felnőttképzés rendszerében az OKJ az állami támogatások vízvázalójaként működött (és működik mind a mai napig). A munkaerő-piaci képzések területén az állami pénzalapokból egy-két kivételtől eltekintve csak olyan szakképzések finanszírozhatók, amelyeknek kimenetét a jegyzék rögzíti. A felnőttképzésben résztvevők adó-visszaigény-







lés formájában történő állami támogatása OKJ-s képzések esetén nem kötött a programakkreditáció feltételéhez. Így érthető, hogy a gyorsan változó és szerteágazó munkaerő-piaci igényekből fakadóan egyre több, továbbá egyre specializáltabb képzési program kimeneteként előálló „szakképesítésnek” a jegyzékbe kerülésére volt és van folyamatosan igény.

Miután az OKJ-ban lévő szakképesítések államilag elismertek, az állam részéről az elismertség megfogalmazásához és érvényesítéséhez az államnak garanciákat kell biztosítani. Az állam a garanciákat csak bizonyos kötelezettségek teljesítése mellett tudja vállalni. A kötelezettségek teljesítése szakképesítések gyarapodásával egyre több pénzébe kerül a költségvetésnek, különösen az iskolarendszer esetén. Ezért talán fiskális szempontok alapján vetődött fel az OKJ korszerűsítésében elsőszámú szempontként a *redukció*.

A szakképesítések számának csökkentése az utóbbi néhány esztendőben sajnálatos módon a jegyzék korszerűsítésének döntő és lényegében egyetlen szempontjává vált. A most kiadott rendelet, amely – mint a bevezető mondatokban írtam – a korábbi változatokkal összevetve lényeges, érdemi változásokat tartalmaz, a társadalmi és gazdasági elvárások tükrében nem jelent korszerűsítést. A moduláris szerkezet, amelynek bázisán megjelent az új OKJ, nem a képzési modulok alapján épül fel, hanem a korábbi jegyzék bázisán építkező kompetencia követelmény modulokat jeleníti meg, amelyek elem-

zésének igazi célja a közös modulhalmozok közös egységbe foglalása. A modularizáció ilyenfajta megközelítése dicséretes törekvés, és önmagában eredményezheti egy integrált jegyzék megjelenését, azonban a szakképzéssel szembeni kihívásokra egymagában nem képes válaszokat adni.

Tulajdonképpen sikertelen maradt az alapvető célkitűzés megvalósítása is. Ugyanis a célul tűzött kb. 400 szakképesítés mellett, ezek árnyékában még egyszer ennyit deklarálnak az OKJ rész szakképesítésként, amely bizonytalanra és kérdésessé teszi a rendszert.

Az új OKJ kialakítása során a modulfejlesztő és -elemző szakemberek munkájának eredményét fellazították a szakképzésben érdekelt különböző lobbycsoportjai, amelyek indítékait a fentiekben röviden körvonalaztam.

Miért pont 400 szakképesítés volt a célkitűzés az új képzési jegyzék készítésekor? Milyen elemzés vagy nemzetközi összehasonlítás indokolja ezt a számot? Milyen jelenlegi gondokat old meg a szakképesítések számának csökkentése, vagy milyen további gondokat idéz elő? Egyetlen kérdés van, amire határozott és pozitív választ adhatunk e tekintetben, ez pedig a tananyag-struktúra kérdése. A modularizáció valóban új és megfelelő alap a tananyag korszerűsítéséhez, ezt azonban még el kell végezni.

Szakképzési rendszerünk korszerűsítésének jelenlegi kulcskérdése az OKJ szerepének, tartalmának megváltoztatása. Ha a rendszert továbbra is feszes állami garanciák mentén kívánjuk működtetni, de hatékonyabbá kívánjuk





tenni, akkor az iskolarendszerű és a felnőttképzés keretében történő szakképzés egységesen formalizált garancia-rendszerét ketté kell választani, és külön-külön korszerűsíteni, átalakítani.

Ez azt jelenti, hogy a szakképesítések számára vonatkozó számháború helyett a kihívásokra megfelelő választ adni képes rendszereket kell kialakítani. Olyanokat, amelyek funkció-specifikusak, megfelelnek az őket finanszírozóknak és a felhasználóknak egyaránt, figyelembe veszik hagyományainkat, de előremutatóak és EU-konformok.

Az új rendszerek kialakításakor a jelenlegi helyzet elemzéséből, a szakképzéssel és a felnőttképzéssel szembeni kihívásokból és jövőképeinkből kell kiindulni. Az alábbiakban csupán a kihívások bizonyos szempontú bemutatására szorítkozom.

A hitelesség kedvéért a kihívásokat a felnőttképzés és szakképzés jelenlegi meghatározó vezetőinek megfogalmazása alapján idézem. 2005. szeptember 23-án, a III. Országos Felnőttképzési Konferencián *Szilágyi Antal*, az Országos Felnőttképzési Tanács elnöke előadásában a felnőttképzési rendszer anomáliáiként az alábbiakat nevesítette:

- OKJ-centrikus,
- nem egyénre szabott,
- nem követi a gazdaság igényeit,
- nincs egységes szerkezete,
- nem transzparens,
- nincs szakmai presztízse,
- nincs külső elismertsége,
- nincs kimeneti rendszere,
- rugalmatlan.

*Zachár László*, a Nemzeti Felnőttképzési Intézet főigazgatója ugyanezen a konferencián – a szakemberek jelentős részének véleményére hivatkozva – a felnőttképzés legfontosabb gyakorlati problémáiként a következőket sorolta fel:

- a képzésben résztvevők arányának kedvezőtlen az összetétele, amely alapvetően korra illetve végzettségre vonatkozik;
- a képzési programok, a szolgáltatások és a módszerek sokszor nem felelnek meg a felnőttek tanulási igényeinek;
- a képzések minősége – az intézmény- és a program-akkreditáció rendszerének működése ellenére – még mindig nem eléggé garantált.

*Jakab János* szakképzési helyettes-államtitkár a jelenlegi szakképzés gyengeségeiként a következőket ismertette az ugyanitt elhangzott előadásában:

- elaprózottság (az iskolarendszer és az irányítás területén),
- lassú alkalmazkodás,
- a korszerűtlen tananyagok és módszerek dominanciája,
- nem megfelelően alapozza meg az iskolarendszerű szakképzés az élethosszig tartó tanulást,
- gyenge a szociális hátrányokkal és speciális problémákkal küzdő csoportok segítése,
- lemorzsolódás,
- gyenge minőségbiztosítás,
- kevés információ a fejlesztési programok hasznosulásáról,
- gyenge statisztikai rendszer, hiányos döntés-előkészítés.





Az előzőek összegzése alapján úgy tűnik, hogy olyan szakképzési és felnőttképzési rendszert kell kialakítani és működtetni, amely:

- nem OKJ-centrikus,
- a gazdaság igényeit rugalmasan és gyorsan követi,
- átlátható és sok információt szolgáltat,
- megfelel az igényeknek,
- minőségi garanciákkal bíró képzési programokkal rendelkezik,
- és amely a szakképzés sajátosságainak megfelelően akár más-más módon szabályozott.

Az összegzés a szakképzés szerkezetével és tartalmával összefüggő kihívásnak is tekinthető. A további kihívások azonosításához az igények elemzését kell elvégezni, melyek alapján az alábbi következtetések vonhatók le.

## **A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI IGÉNYEK**

Az ország gazdasági helyzetét befolyásoló tényezők között jelentős szerepet játszik a képzési rendszer, és ezen belül a szakképzés. Ez utóbbi kétféle módon hat a gazdaságra:

- 1) közvetlen módon, mint a gazdaság humán erőforrás kapacitását és annak minőségét meghatározó rendszer;
- 2) másrésről pedig mint az állami elosztórendszer egyik nagy kedvezményezettje, a költségvetési egyensúlyra lényeges hatást gyakorló felhasználó, indirekt módon is befolyásolja a gazdaságot.

A fenti két lényeges elemnek megfelelően kell megvizsgálunk azt, hogy mi-

lyen a szakképzésnek mint nemzetgazdasági ágazatnak az eredményessége és a hatékonysága. Ez részletesebben azt jelenti, hogy vizsgálni kell az eredményesség megítélése érdekében azt, hogy a szakképzés:

- képes-e ellátni a gazdaságot az igényelt mennyiségű, összetételű, és minőségű szakemberrel;
- közvetíti-e, megtanítja-e azokat az ismereteket, és kialakítja-e azokat a kompetenciákat, amelyek az innováció feltételei;
- megfelel-e az egyén, a helyi közösségek és a társadalom elvárásainak és igényeinek.

A hatékonyság vizsgálatakor másként kell eljárni akkor, ha a közoktatási rendszer részeként működő iskola-rendszerű szakképzés, illetőleg ha a felnőttképzés keretében működő szakképzés hatékonyságát vizsgáljuk. Viszonylag egyszerűbb a felnőttképzés keretében végzett szakképzés hatékonyságának a megítélése, mivel ott a ráfordítások egzakt módon, célirányosan jelentkeznek és az eredmények, legalábbis a direkt módon megjelenők, lényegében számszerűsíthetők. Sokkal bonyolultabb azonban a közoktatás keretében működő szakképzés hatékonyságát meghatározni, mivel a közfeladat ellátásból eredően szinte lehetetlen a nevelési, szociális és a nem direkt szakképzési képzési költségek elkülönítése, és ugyanilyen nehéz az eredmények számszerűsítése is. Így az iskola-rendszerű szakképzés hatékonyságvizsgálatánál a szokásos ráfordítás





és eredmény hányados helyett célszerűbb a társadalmi-gazdasági igény és elvárás kielégítési szintjét vizsgálni a költségvetési finanszírozhatóság szempontjából.

Tekintsük át röviden – az irodalmi és a forrásadatok felsorolása nélkül –, hogy eredményesség és hatékonyság tekintetében hogyan minősíthető a magyar szakképzés az új évezred első évtizedének félidejében.

### ***Szakember-ellátottság, minőség***

Közismert tény, hogy több ágazatban egyre nagyobb a szakemberhiány. A frissen végzett szakmunkások ismeretei sok esetben nem megfelelőek a munkáltatók számára, gyengének és kevésnek minősítik a gyakorlati képzéssel kialakított készséget és jártasságot a pályakezdők esetében. Általános megítélés szerint a gazdaság munkaerőigényére a szakképzési rendszer késve, nem megfelelően reagál. A szakember-kibocsátás és a gazdasági igény között sem mennyiségileg, sem összetételben nincs harmónia.

A szakképző intézményekben még mindig nem közvetítik megfelelő módon és szinten azokat az alapkompenciákat, amelyek szükségesek az innovatív munkavégzéshez.

A szakiskolákban végzetek számára nincs közvetlen lehetőség a magasabb képzési szinten történő továbbtanulásra, ami a szakképzés tekintélyvesztésének egyik oka. A képzési programok nem fektetnek hangsúlyt az életen át tartó tanulás társadalmi igényéből fakadó feltételeinek kielégítésére. A szak-

képző iskolák a képzési programjaik, a közösségalkotó szerepük és a helyi közösségeknek nyújtandó szolgáltatásaik gyengeségei miatt kevésbé felelnek meg az egyéni és a közösségi elvárásoknak.

### ***A képzés tartalma***

A korszerű szakképzésnek azon túl, hogy közvetíti mindazokat a kompetenciákat, amelyek a munkaerő-piacon az elsődleges munkafolyamatok végrehajtásához szükségesek, olyan kompetenciákkal is fel kell ruházni a rendszeréből kilépőket, amelyek képessé teszik a leendő munkavállalót az innovációra. Ennek hiánya ma a magyar szakképzésben sajnos egyértelmű. Ezen túl a képzési programok felépítése, modularizációja és egymásra épülése sem éri el az EU-ban elvárható szintet.

A szakképző iskolákból kilépő pályakezdő szakmunkások vagy közép- és felsőfokú szakmai végzettséget szerzők a munkaadók általános megítélése szerint nem rendelkeznek azokkal a szakmai ismeretekkel, gyakorlati készségekkel és képességekkel, amelyek lehetővé tennék azonnali, teljes értékű munkavégzésüket az adott munkahelyen. Technológiai és anyagismereteik általában korszerűtlenek, hiányosak, nem rendelkeznek biztos és széles alapokon nyugvó általános szakmai tudással, gyengén teljesítenek a munkakörülmények közötti gyakorlati munkavégzésben, nehezen illeszkednek be a team-munkába, és nem ismerik az adott munkahely gyártási-technológiai folyamatait és berendezéseit. További problémát jelent, hogy nem motiváltak, nem készek a továbbképzésre, kommu-



nikációs, gondolkodásmódbeli és a megfelelő munkakultúra hiányából adódó nehézségeik is vannak.

### ***Igényeknek való megfelelés***

Társadalmi szinten az egyén számára nem vonzó a szakképzés, amit a szakiskolában tanulók létszámcsökkenése is bizonyít. A szakiskola nem teljesíti azt a társadalmi igényből megfogalmazható küldetést sem, hogy legyen a szakképzés a második esély, a felzárkózás lehetőségének megteremtője is. Magas a szakiskolai lemorzsolódás, sok tankötelezettségi kort betöltő fiatal nem akarja folytatni vagy megkezdeni tanulmányait. Alig hallani olyan szakiskoláról, amely a helyi közösség számára egyéb helyi vagy kistérségi szolgáltatást is nyújt.

A szakközépiskolák annak ellenére, hogy a korosztályokból egyre többen mennek a gimnáziumokba továbbtanulni, lényegében tartják beiskolázási létszámaikat, ami annak köszönhető, hogy a „zsákutcás” szakiskolai képzés helyett egyre többen jelentkeznek az érettségit adó szakközépiskolába egy esetleges későbbi felsőoktatási továbbtanulás reményében.

Így a szakiskolákkal szembeni társadalmi igény a gazdasági igény ellenére aluldimenzionált, míg a szakközépiskolák iránti társadalmi igény, mint keresettség, megfelelő.

### ***A szakképzés hatékonysága***

E kérdéskörben összegző véleményt csak az iskolarendszerű szakképzésre fókuszálva alkothatunk.

Az iskolarendszerű szakképzés – mint közfeladat – ellátó, a költségvetési elosztórendszer egyik jelentős felhasználója, a közoktatás szerves része. A 2004/2005-ös tanévben a közoktatási rendszerben összesen: 944 szakközépiskolában 245 302 tanuló; 669 szakiskolában 131 826 tanuló; 768 gimnáziumban 193 366 tanuló tanult. A beiskolázási adatok elemzéséből kiderül, hogy ma Magyarországon a középfokú oktatási intézménykapacitás szempontjából, mintegy 25-30%-os felesleg van. A képzési kínálat és a munkaerő-piaci igény nincs összhangban, amit a pályakezdő fiatalok munkanélkülisége és a pályakezdők átképzésének nagy száma bizonyít.

A fentiek alapján a jelentős kapacitásfelesleggel működő, és eredendő feladatát (a munkába állásra való felkészítést) csak a felnőttképzési rendszer segítségével, annak forrásait is felhasználva ellátni tudó iskolarendszerű szakképzés nem nevezhető hatékonyak.

### **MILYEN LEGYEN A TÁRSADALMI-GAZDASÁGI IGÉNYEKNEK MEGFELELŐ SZAKKÉPZÉSI RENDSZER?**

Az iskolarendszerben működő szakképzés a közoktatási rendszer részeként továbbra is lásson el köznevelési feladatokat. A szakképző intézmények közül a szakiskola a tankötelezettségi korral szinkronizáltan egységesen négyosztályos, a szakközépiskola pedig egységesen ötosztályos legyen.



### **Szakközépiskola**

A szakközépiskola készítse fel a tanulóit az érettségi vizsgára, és adjon olyan képesítést is, amellyel a végzést követően a tanulók munkába is tudnak állni, majd a felnőttképzés keretei között a szakközépiskola jellegének megfelelő szakirányban felsőfokú szakmai végzettséget is szerezhhetnek. A szakközépiskola befejezését követő azonnali munkába állás feltételezi, hogy működik a munkaerő-piaci támogatások rendszerében egy olyan eszköz, amely lehetővé teszi a megfelelő alapokkal és széles bázisú alapismeretekkel rendelkező szakközépiskolát végzett pályakezdők munkahelyi betanítását, átválalva a foglalkoztatótól annak költségeit. A foglalkozás betöltésére irányuló felsőfokú szakmai képzés a szakközépiskolai tanulmányok (5 év) befejezését követően, attól elkülönülten a felnőttképzés rendszerében történik.

A szakközépiskola jellemzői:

- Jellegének megfelelően műszaki, gazdasági, kereskedelmi, humán, agrár, informatikai stb. ágazati vagy művészeti szakmai alapozó és alapismereteket, és az érettségre felkészítő ismereteket oktat.
- A szakmai alapismeretek részét képező gyakorlati ismeretek oktatása iskolai tanműhelyben történik.
- A szakközépiskolai szakmai ismeretek tananyagai modularizáltak, és a felnőttképzés keretében folyó, szakirányú felsőfokú szakmai képzésekbe beszámítandóak.

- A szakközépiskolai érettségi meghatározott módon felsőoktatásban történő továbbtanulásra is jogosít.

### **Szakiskola**

A szakiskola az ún. képzési szakmákban adjon szakmai végzettséget, biztosítson lehetőséget a 8. osztályt nem végzettek felzárkóztatására is, és a szakiskolai tanulmányok legyenek beszámíthatóak egy későbbi érettségre való felkészítő képzés során. A szakiskolákban tanítható képzési szakmák szakmai és vizsgakövetelménye garantálja az alábbiakat: széleskörű ismereteket nyújt, nem specializált, döntően gyakorlati tevékenység igényű, és (akár több) foglalkozás betöltésére is feljogosít.

A szakiskola jellemzői:

- A „Képzési Szakmajegyzék” szerinti szakmák szakmai vizsgáira készít fel. Ellátja a leszakadók, hátrányos helyzetűek felzárkóztatásának feladatait is.
- A közismereti oktatás keretében oktatott ismereti modulok egy későbbi érettségre felkészítő képzés esetén beszámítandóak.
- A gyakorlati képzés első (általános alapozó) szakasza (1 év) iskolai tanműhelyben, míg szakmai része tanulószerveződéses viszonyban külső, a kamarák által akkreditált gyakorlőhelyen és meghatározott arányban üzemek feletti (főleg iskolai, TISZK) tanműhelyben történik.

### **Az iskolarendszerű szakképzés finanszírozása**

Szakiskolában és szakközépiskolában az elméleti képzés teljes költségeit nor-



matív módon a központi költségvetésből kell finanszírozni. A központi költségvetés normatív alapon fedezi a szakközépiskolai gyakorlati (tanműhelyi, tanirodai stb.) képzés költségeit a szakközépiskola jellegének megfelelően különböző összegekkel.

A szakiskola első évében az iskolai (tanműhelyi) gyakorlati alapképzést a központi költségvetés finanszírozza. A gyakorlati képzés további szakmai részében a tanulószereződéssel rendelkező tanulók gyakorlati képzésének költségeit a gyakorlati képzést biztosító gazdálkodó szervezet, stb. fedezi úgy, hogy ezzel csökkenti a szakképzési hozzájárulási befizetési költségeit. Az iskolai tanműhelyben szervezett gyakorlati képzés költségeit az iskola projektfinanszírozás keretében a képzési alap kezelőjétől igényelheti normatív formában.

Speciális, felzárkóztató programok (0. évfolyam, stb.) költségeit a szakiskola szintén projektfinanszírozás keretében a képzési alap kezelőjétől igényelheti normatív formában.

## **KÉPZÉSI JEGYZÉKEK, FOGLALKOZÁSOK JEGYZÉKE**

Az iskolarendszerrel és a felnőttképzéssel szemben támasztott igények és elvárások magas szintű kielégítése érdekében, a rendszerek sajátosságainak megfelelő külön-külön szabályozást kell kialakítani. A szabályozás egyik fontos eleme a képzési jegyzék, amelyek kialakítására az alábbi javasolható:

– A Képzési Szakmák Jegyzékébe csak a szakiskolákban oktatható szakké-

pesítések kerülnek. A jegyzék kiadója az oktatási (szakképzési) ügyekért felelős miniszter. A jegyzéket a miniszter a kamarák, a szakmai szervezetek – és azok szövetségeinek –, a munkaadók, a szakszervezetek – és azok szövetségeinek – képviselőiből álló bizottság javaslata alapján adja ki.

- A jegyzékbe kisipari, kézműves és főleg alapvetően fizikai tevékenység végzését igénylő foglalkozások műveléséhez felkészítő képzések alapján nevesített szakmák kerülnek. Az ilyen végzettséggel rendelkezők az adott foglalkozásokban önálló munkavégzésre alkalmasak. Egy-egy képzési szakma több munkakör betöltésére is feljogosíthat. A jegyzékbe foglalt szakképesítések középfokú szakmai végzettséget jelentenek.
- A jegyzékben szereplő képzési szakmák nem lehetnek specializáltak, munkahely- és technológia-specifikusak. A specialitások, egyes részterületi mélyebb ismeretek a képzési szakmák ismereteire modulárisan építve a felnőttképzés keretében tanulhatók meg.
- A Képzési Szakmák Jegyzékében kell nevesíteni az egyes képzési programokhoz tartozó kerettanterv rendeleteket és a gyakorlati képzés szakmai- és vizsgakövetelményeit. A kerettanterveket az oktatási miniszter adja ki, a gyakorlati szakmai és vizsgakövetelményeket az illetékes ágazati szakképzési bizottságok. Ezeket a kamara működteti.



## A FELNŐTTKORI SZAKKÉPZÉS SZABÁLYOZÁSA

A felnőttképzés keretében történő szakképzés esetében továbbra is létezhet az állami garancia és az állami elismerés.

### *Mi legyen az államilag elismert képzés a felnőttképzésben?*

A javaslat szerint az rendelkezik a jövőben államilag elismert *szakmai végzettséggel*, aki foglalkozás betöltésére jogosító, akkreditált képzési programban vett részt, és megfelelő vizsgaközpontban tanúsította a vizsgakövetelmények teljesítését.

- Így a szakképzési célú felnőttképzésben meghatározónak az **Országos Foglalkoztatási Jegyzéket (OFJ)** (ma FEOR) és a programakkreditációt kellene tekinteni. Ezt a jegyzéket a Foglalkoztatási Hivatal koordinációjával magas szintű társadalmi egyeztető fórumon kell aktualizálni és kiadni.
- **A felnőttképzésben államilag elismert szakképzésnek azt kell tekinteni, amely az OFJ-ben nevesített foglalkozás betöltésére készít fel, és képzési programja akkreditált.** Ezeket a szakképzési programokat kell az évente aktualizált **Országos Felnőttképzési Jegyzékbe foglalni.**
- Az akkreditált felnőttképzési programok gyakorlati képzéseit a kamará által akkreditált gyakorlólhelyen kell lefolytatni. (Természetesen a foglalkozások betöltése szempontjából államilag elismert még a szakközépiskolák által kiadott ágazati ké-

pesítő és a szakiskolák által kiadott képzési szakmai bizonyítvány.)

- A szakközépiskolai végzettséggel rendelkezők a felnőttképzési rendszerben továbbtanulva a képzési programok moduláris felépítéséből eredően azonos modulok esetén jelentősen lerövidíthetik a képzési időt.
- Javasolható, hogy a szakközépiskolát végzett pályakezdők legyenek jogosultak még egy államilag elismert szakképzési program ingyenes elvégzésére a képesítőjüknek megfelelő ágazatban. Ha olyan munkahely köt velük két éves foglalkoztatási szerződést, amelyik az adott képzés akkreditált gyakorlati képzőhelye, akkor egyben megtörténik munkahelyükön a munka közbeni gyakorlati képzés. Ez esetben a munkaadó bér- és járulékköltségeit első évben a munkügyi szervezet a Munkaerőpiaci Alap aktív eszközei terhére biztosíthatná, és fedezi az elméleti képzés költségeit is a felnőttképző intézmény részére. Ezzel vélhetően jelentősen csökken a pályakezdők munkanélküliségi mutatója.
- Ugyanez érvényes a szakiskolát végzettek esetében is.
- A gimnáziumban végzők a szakközépiskolában végzőkhöz hasonlóan (beszámítás nélkül) vehetnek részt a felnőttképzés keretében működő szakmai képzésben.
- A felnőttképzés elméleti képzési feladatait a Felnőttképzési Akkreditáló Testület által akkreditált programmal rendelkező szakképző intézmények is elláthatják.







## A JAVASOLT RENDSZER ELŐNYEI

- 1) Az iskolarendszer, mivel átfogó, főleg általános és alapismereteket tanít, nem naprakész munkaerőt, hanem könnyen és rövid idő alatt specializálható szakembereket fog kibocsátani.
- 2) Lerövidül a közoktatásban töltött idő és csökken a költségvetési forrásigény.
- 3) A modularizáció és az alapismeretek erősítése javítja az életen át tartó tanulás feltételeit, és innovatívabbá teszi a munkavállalókat.
- 4) A szakiskolai képzés gyakorlati normatívájának jelentős része nem a költségvetést terheli.
- 5) A munkahelyhez kötött gyakorlati képzés a gazdaság igényeit jól követő képzéseket ösztönöz.
- 6) A képzési alaprész új szempontú felosztásával – főleg a lobbycsoport érdekeit szolgáló felosztás helyett – az igényekhez rugalmasan alkalmazkodó és a költségvetést kímélő szakképzési finanszírozási rendszer alakítható ki.
- 7) Az állampolgárok számára egyéni garanciával kibővül a képzési támogatások rendszere.
- 8) Átláthatóbb lesz a szakképzés intézményi finanszírozása és az egyénnek juttatott támogatások rendszere.
- 9) Redukálódik az iskolarendszerben folyó képzések sokasága (főleg a szakközépiskolában), ami a kerettanterv, tankönyv, vizsgafeladat stb. számának csökkenésével költségvetési megtakarítást jelent.

10) Javul a gazdaság és a szakképzés kapcsolata; a foglalkoztatási jegyzék jobb igénykielégítést és hatékonyságot tesz lehetővé.

11) Növekszik a kamarák és más gazdasági szereplők feladatköre, felelőssége a szakképzésben, ezzel direkt módon tudják érdekeiket érvényesíteni.

## ÖSSZEGZÉS

Az elvárások kikényszerítik a szakképzési rendszer mélyreható megújulását, reformját. A szakképzés a társadalmi, gazdasági elvárásoknak továbbra sem fog tudni megfelelni, ha ezt a rendszer egyetlen elemének megújításával, az OKJ módosításával kívánjuk elérni, mégpedig úgy, hogy a más tartalmú OKJ szerepét a rendszerben nem változtatjuk meg. Új funkcióba kell helyezni a képzési jegyzéket, és a rendszer alapvető, meghatározó elemeként a foglalkozások jegyzékét kell nevesíteni.

A jelenlegi Országos Képzési Jegyzék helyett meg kell alkotni a szakiskolai képzés számára a Képzési Szakmák Jegyzékét, amelyben új elvekre építve, más mechanizmusokat működtetve kell meghatározni a gazdaság igényei szerinti, iskolarendszerben oktatható szakmákat.

A felnőttképzés keretében történő szakképzés célja a munkakör betöltésére való felkészítés, amelyben állami elismertséget az Országos Foglalkoztatási Jegyzékben szereplő foglalkozásra felkészítő akkreditált képzési program elvégzését követő sikeres





*Madarász Sándor: Szakképzési reformkényszer.  
Számháború helyett válaszokra van szükség*



vizsga letételével lehet szerezni. A foglalkozás betöltésére felkészítő akkredi-

tált képzési programok jegyzéke az Országos Felnőttképzési Jegyzék.



*Pieta, 1996, olaj, vászon, 150×220 cm*

**117. oldal**

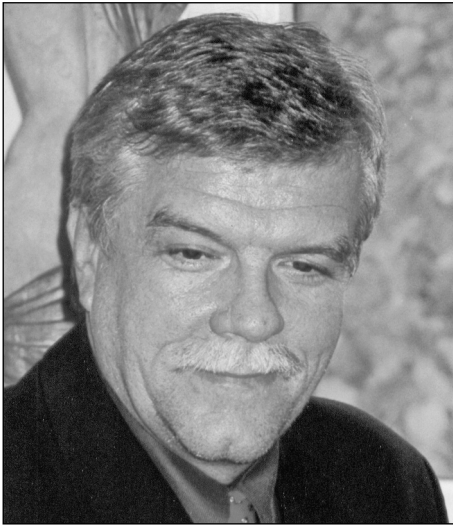




## Portré

# NEMZETI MITOLÓGIA FILMKOCKÁKON. KOLTAY GÁBOR VALLOMÁSA PÁLYAFUTÁSÁRÓL, MÍTOSZRÓL, TÖRTÉNELEMRŐL, ÉRTÉKEKRŐL ÉS IDEOLÓGIÁKRÓL

KANYÁR ERIKA



„Én egész népemet fogom  
Nem középiskolás fokon  
taní-  
tani.”  
(József Attila)

– **Rajongó közönség – vitriolos kritikák. Ellentmondásos egyéniség, életmű? Alkotásai állásfoglalásra, színvallásra készítetnek. Díjak, kitüntetések jelzik az életmű irányultságát: történelmi filmjei hozzájárulnak**

a sérült nemzet tudat gyógyításához, a nemzeti identitás megerősödéséhez. Alkotásai fogadtatásában tükröződik a tragikus magyar történelmi szükségszerűség diktálta végletes megosztottság: haza vagy haladás, népi vagy urbánus. A nacionálé adatait tartalmazzák a lexikonok. Sokkal fontosabb azonban: milyen gyöke-  
**rekből táplálkozik személyisége?**

– Testvéremmel, *Koltay Gergellyel* egy klasszikus értelemben vett polgári családból származunk. Édesanyám révén városi, édesapám révén falusi gyökekre vezethető vissza a családfánk. Anyám pedagógus, édesapám – sajnos már nem él – pénzügyi területen tisztviselőként dolgozott. Anyám nagy figyelmet fordított nevelésünkre. Mivel közel laktunk a Hősök teréhez, megmutatta a királyszobrokat, a szobrok alatti domborműveket, így már gyermekként kívülről fújtam a kapcsolódó történelmi eseményeket. Képkiallításokra jártunk, történelmi témájú operákat hallgattunk. Édesapám szeretett olvasni, élményeit megosztotta velünk. Könyvei között sok történelmi témájú alkotás volt található.





- **Valóban meghatározó az ember életében a családi indíttatás, de nem mellőzhető az alma mater hatása sem. Milyen iskoláknak, tanáregyeniségeknek volt szerepe személyiségének formálódásában?**
- A 14. kerületi Dózsa György úti általános iskolába jártam. Szerencsémre találoztam olyan tanárokkal, akik nyiladozó gyermeki érdeklődésemet igyekeztek felkelteni, többek között a történelem iránt. Egyik tanárom történelemórán nem pusztán a kötelező anyagot kérte számon, hanem rendszeres újságolvasásra szoktatott bennünket. Az általános iskola befejezése után az I. István Gimnáziumba íratlak, amely a rendszerváltozáskor kapta vissza egykori nevét, ma ismét Szent István Gimnázium.
- **Genius loci, hiszen később István királyról készített filmet.**
- Bizonyára öntudatlanul ez is hatott rám. Különös szerencsének tartom, hogy itt is volt jó néhány tanár, akitől nemcsak a tananyagot lehetett elsajátítani, de egyfajta szemléletet is tanulunk, főként egykori történelem- és irodalomtanáraimtól. Így az otthonról hozott történelem iránti érdeklődést szervesen kiegészítette az iskolai oktatás.
- **Mi az oka, hogy mégis műszaki pályán indult el? Ez utólag visszatekintve szerencsés kerülőútnak tűnik, mert műszaki ismereteinek filmrendezőként, színházigazgatóként később bizonyára hasznát vehette.**
- Az elmondottakból valóban nem következik szervesen, hogy az ember műszaki pályára menjen. A gimnáziumban végig jó tanuló voltam – földrajzból országos tanulmányi versenyt is nyertem –, így földrajz szakra felvételi nélkül bekerülhettem volna. Volt azonban egy régóta dédelgetett vágyam, otthon tehát bejelentettem: filmrendező szeretnék lenni. Szüleim ettől enyhén szólva idegenkedtek, mivel a családban ennek nem volt semmiféle előzménye. Féltettek, el fogok kallódni, tehát próbáltak rávenni, válasszak valami „rendes” egyetemet, s ha ennek befejezésekor még mindig tart ez a szerelem, végezzem el utána a főiskolát. Felvételiztem tehát a Műegyetemre, s építőmérnöki diplomát szereztem. Az egyetemi évek alatt is készültem a filmrendezői szakra: részt vettem az egyetemi közéletben, rengeteget jártam moziba, írogattam, a filmkritikák mellett szinte minden újságírói műfajt kipróbáltam. Az egyetem elvégzése után a *Népszavá*hoz kerültem újságíró gyakornoknak. Közben felvételiztem a Színház- és Filmművészeti Főiskola filmrendezői szakára. Hosszas felvételi procedúra után végül is *Makk Károly* osztályába kerültem.
- **Ön életkorát tekintve a „nagy generáció” tagja, egyik résztvevője, sőt alakítója is volt e nemzedék életérésének. Hiszen azok környezetében vagy társaságában élt, akik hatottak a kor ifjúságára – gondolok itt *A koncert* című film alkotógárdájára.**



– Nagy generáció?! – Az emberek utólag aposztrofálják így magukat, meg mások állítják ezt róluk. Melyik is az a nagy generáció? Ma úgy tartjuk, a hatvanas-hetvenes évek fiatalsága. A társadalmi ellentmondások ellenére a fiatalok reményekkel telve élték meg ezt az időszakot. Új szellemi, kulturális, gazdasági folyamatok indultak meg a magyar társadalomban. Életformaváltás következett be, a beat-zene akkor hódította meg az egész világot. Ez persze nemcsak a beat-zénet jelentette, hanem azt is, hogy a fiatalok sokkal szabadabban, harsányabban fogalmazták meg gondolataikat. Ez a szemlélet a filmművészetben, az irodalomban, a képzőművészetben, a színházban és sok más területen is éreztette hatását. Természetesen abban az időben mindezt a magunk természetes módján éltük meg. Más kérdés, hogy erre most túlzó romantikával gondolunk. Ekkor fogalmazódott meg az a kifejezés, hogy „nagy generáció”. Én csíjnán bánnék ezzel a kifejezéssel, mert az ember felteheti a kérdést is: hol van most ez a nagy generáció? Vajon úgy veszi-e ki a részét az ország sorsának jobbításából, ahogyan annak idején elképzelte?

– **Életművében jelentős helye van az *István, a király* című filmnek, amelyet a rendszer a maga módján megpróbál kisajátítani, a saját képére formálni, mivel nem merete elfojtani azt a spontán lelkesedést, amely a fiatalok részéről övezte az *István, a királyt*.**

– Ez a film volt életem egyik legsikeresebb darabja. Második mozifilmem, amelynek létrejötte egyáltalán nem állami megrendelés volt. Előzménye, hogy első filmem, *A koncert* nagyon takarékos és sikeres film volt, a Budapest Stúdióban készült, amelynek vezetője *Nemeskürty István* volt. Ő legendásan híres volt arról, hogy minden évben elindított egy elsőfilmest a pályán. Azt mondta háromunknak – *Szőrényinek, Bródynak* s nekem –: Ő akkor jó „szövetségi kapitány”, ha a győztes csapaton nem változtat, tehát még egyszer kifuthatunk a pályára. Csináljunk egy zenés filmet, egy *Szent Istvánról* szóló rockoperát! Oriási lelkesedéssel kezdtünk munkához. Több verzió után az *István* és *Koppány* személyére fölfűzött konfliktust választottuk, ez részben idézte a *Jézus Krisztus Szupersztár* – a világszerte nagy sikert aratott rockopera – alapkonfliktusát. Játékfilmes módszerrel szerettem volna megcsinálni a filmet, végül mint egy szabadtéri színházi előadást mutattuk be, közönség előtt játszottuk el, s így jött létre a Királydombon a fantasztikus királydombi sorozat 10-15 ezer nézővel előadásoként. Az előadás után még egy-másfél óráig ünnepeltek az emberek: gyertyát gyújtottak és a Himnuszt énekelték. A film óriási sikerét magyarázza, hogy valószínűleg sikerült jóval bátrabbnak lennünk, mint ami akkoriban megszokott volt. Önmagában is bátorság volt, hogy augusztus 20-án, amely az Alkotmány és az új kenyér ünnepe volt, mi *Szent Istvánról* csináltunk egy



darabot, *István és Koppány* alakjában az ezeréves magyar történelmen végigvonuló konfliktust ábrázoltuk. Az *István, a király* filmváltozatát másfél millióan nézték meg a moziban, s ezután jött a Filmszemle 1984-ben. A filmfőigazgató kifecsegte, hogy az *István, a király* lesz a fődíjas film. Ebből azután óriási szakmai ellengőz lett, s nemhogy a fődíjat, de semmilyen más díjat sem akartak odaítélni, míg végül megkaptuk a KISZ Budapesti Bizottsága díját. A filmet meghívták a cannes-i fesztiválra, de nem engedték ki a versenyprogramba, így került a filmkritikusok szekciójába, ahol nyitófilmként szerepelt. Gyakorlatilag ezt a filmet a hatalom egyáltalán nem tűzte zászlajára, holott egyesek el sem tudták képzelni, hogy az akkori időkben az *István, a király* komoly hatalmi-politikai segédlet nélkül létrejöhetett.

- **Az *István, a királyt* jobbról is, balról is támadták. Az egyik oldalról nacionalistának bélyegezték, a másik oldalról pedig *István király* történelmi szükségszerűség diktálta kompromisszumát magyarázták félre.**
- Valóban, elképesztő szenvedélyek övezték a mű bemutatóját. Egyik oldalról a mérhetetlen szeretet, hiszen az előadás és a film az emberekre lelük mélyéig hatott, a másik oldalról a legingerültebb elutasításig minden szélsőség olvasható volt a kritikákban. Milliók örültek a filmnek, de egy vékony réteg – amely persze hangadó a média révén – támadta. Egyben biztosak voltunk: sokkal jobban eltaláltunk

valamit, mint ahogyan azt álmainkban gondoltuk volna. „Szállj fel szabad madár!” – énekelte a *Koppányt* alakító *Vikidál Gyula*. „Nem kell olyan Isten, aki nem tud magyarul” – hangzott *Nagy Feró* énekében. Magam is tartottam attól, hogy tiltott listára kerülnek az előadások, a közönség azonban hitelesítette, s a hatalom nem tudta volna annullálni, mert az közfelháborodást váltott volna ki.

A siker legfontosabb oka mégiscsak e kétfajta magyar igazság egymásnak feszülése volt, amelyet sikerült *István és Koppány* alakjában összesűriteni. *István* a nyugati típusú kereszténységben hitt, s az ország távlatos fennmaradása érdekében ellentmondást nem tűrően a fejlettebb nyugati társadalmi berendezkedést akarta megvalósítani. A másik oldalon talán történelmi jelentőségénél nagyobb mértékben felnagyítottuk *Koppány* alakját, akiről 1983-ban nagyon keveset tudtunk. Megpróbáltuk megfogalmazni benne azt a magyar igazságot, amely az ősi, keleti, lelki, filozófiai, kulturális, vallási értékrend szerves fejlődésének akadályozását látta abban, hogy ősi kultúráját valaki a nyugati típusú kereszténységgel szét akarja verni. Feltehető persze, hogy minden ilyen történelmi konfliktus mögött hatalmi harcok és villongások is állnak, s ehhez – ez napjainkig így van – mindenki keresi az ideológiai hátteret. Azt gondoltuk, hogy az ezeréves magyar történelem – napjainkig bezárólag – e kétfajta gondolkodás jegyében szerveződik hol szimbiózis-



ba jutva, hol egymást kioltva. *Szent István* valószínűleg képes volt e két pólus ügyes kohézióját megteremteni. *István*, majd később *László* király s az egész Árpád-ház uralkodása fényesen igazolta, hogy Magyarország nem olvadt be arctalanul egy európai szövetségi rendszerbe, hanem rendkívüli földrajzi kiterjedésével, gazdaságával, külpolitikájával korabeli „globalizációt” valósított meg, ami bámulatra méltó. Az ember nemcsak egy régimúlt történelmi példát akar fölmutatni színpadon vagy játékfilmen, nemcsak szeretne megidézni egy adott történelmi kort, hanem olyan konfliktusokat akar ábrázolni, amelyeket a mai nézőknek is érdemes végiggondolniuk. Természetesen a hatalmat kiszolgáló újságíró-társadalom zöme ennek a konfliktusnak még a felvetését is elutasította.

- Az előbb vázolt probléma a sajátos magyar történelmi fejlődés jellemzője, s ilyen élesen talán sehol sem vetődött fel, mint nálunk. A haza vagy haladás konfliktusa a 20. században – a rendszerváltozás után is – a népi-urbánus ellentétben jelentkezett, amely máig megosztja a magyar értelmiséget. A nyilvánvaló nemzeti érdek a kettő pragmatikus egyesítése lenne.
- Volt erre példa a magyar történelemben, én ezzel nagyon sokat foglalkoztam a *Sacra Corona* kapcsán. Ez *László* kora. *Szent László* az *István* által megvakított *Vázul* unokája. Lelkileg, emberileg minden motívum együtt

van ahhoz, hogy gyűlölje nagyapja megvakítóját, aki az apját, *Bélat* elűzte az országból. Mégis visszatért az államalapító politikai örökségéhez, és megteremtette az *István*-kultuszt. *László* birodalmi léptékű országot teremtett, amelynek az európai történelemre gyakorolt hatása példátlan. S lehetne sorolni a magyar történelem jelentős alakjait – *Nagy Lajost*, *Károly Róbertet*, *Mátyás királyt* –, akiknek tevékenysége révén e kis népnek sikerült az európai beilleszkedés, a haza és haladás érdekeit érvényesítenie. Akarom hinni, hogy a 21. század első évtizedeiben e gondolkodás szintézise politikai értelemben is teret fog nyerni Magyarországon.

- Miközben sokat hangoztatjuk, hogy a magyarság nemzettudata sérült a pártállam évtizedeiben, aközben az *István*, a király sikere jelezte, hogy az emberekben igény él a nemzeti önismeretre, nemzeti múltunk megbecsülésére. Ezért alakult ki az a koncepció a filmrendezőben, hogy feldolgozza a magyarság történelmének jelentős állomásait? Mert végül is egy sorozat darabjaiként is felfoghatók filmjei a *Julianus barát*tól a *Honfoglaláson* át a *Sacra Coronáig*. Ez eleve elhatározott koncepció volt?
- Kezdetben nem volt ez egy gondolati ív megrajzolásának tudatos igénye. Az *István*, a király után nem tudtam, mikor készíthetek újra filmet. Sokan összefogtak ellenem. Pontosan az történt, amitől a szüleim féltettek: kis ország, kevés lehetőség! Ez az, ami a



működő nyugati szabadpiacon nincs így, hiszen aki ott sikert produkál, az újabb és újabb lehetőséget kap. Az *István, a király* után hét évvel tudtam csak elkészíteni a *Julianus barátot*. Kodolányi János 13. században játszódó csodálatos regénye bemutatja, hogy keletről jöttünk, ott éltek az őseink, s azok leszármazottai még magyarul beszélnek. *Julianus* hazahívja őket, hiszen minden tenni akaró kézre szükség van, közelednek a tatárok. Össze kell kapaszkodnunk: ez a Julianus-történet üzenete. Újabb hat év készülődés után, gyötrelmes körülmények között jött létre a *Honfoglalás*. Közeledett a milleszténárius, az 1100. évforduló, s nem készült még a honfoglalásról sem mozi-, sem televíziós film. Mivel egy forint állami támogatást sem kaptunk, nagyon kevés pénzből csináltunk egy balladisztikus hangvételű filmet. A *Honfoglalás* befejezésekor sem tudtam, hogy a *Sacra Corona* lesz a következő. Így visszatekintve nagyon tudatos sorozatnak tűnik a három film elkészítése. Ebben csak egy tudatosság van, nevezetesen mindig is tudtam, hogy történelmi filmeket szeretnék forgatni. Régóta tisztában vagyok vele, lelkiéret lehet méríteni a történelem bizonyos eseményeinek, személyiségeinek az életútjából. Ezen filmekben az emberek szembesülnek azzal: e népnek voltak és lesznek is jelentős pillanatai, amikor fölemelheti a fejét, büszke lehet arra, hogy magyar. A honfoglalás és *László király* kora, a Szent Korona létjötté ilyen történelmi időszakok.

– **Filmjeinek a fogadtatása rendkívül szélsőséges. A szakmai közvélemény elutasításának politikai okai vannak, avagy hiteles szakmai-kritikai megközelítések is találhatók ezekben a véleményekben?**

– E kritikákból majd összeállítok egy könyvet, s melléjük teszem azokat a nézeteket, amelyek tükrözik, hogy a magyar emberek mit gondolnak a filmjeimről, szemben a szellemi bértollnokok, talajtalan, gyökértelen emberek irományaival. Ezen irományokra már rég nem emlékszik senki, amikor filmjeimet még mindig vetíteni fogják.

– **Tipikus magyar alkotói sors – mondhatnánk.**

– Inkább közép-kelet-európai sors, mert ez egy több száz éves, működő demokráciában másként van. Ennek a szellemi bozótharcnak, dzsungelháborúnak a következménye, ha valaki világos és határozott hangot fogalmaz meg – az én filmjeim ilyenek –, azt támadják. Tudomásul kell vennünk, hogy ilyenkor nincs tisztességes, normális és emberséges kritikai hang, helyette szellemi agresszivitás van. Az a szellemi zűrzavar, ami ebben az országban van, a minden oldalon fellelhető értékek felmutatása helyett a kirekesztés irányába taszítja a közgondolkodást.

– **2001-ben mutatták be legújabb filmjét, a *Sacra Coronát*, amely igazolja az Ön által mondottakat, hiszen a film a 2002-es Filmszemlén elnyerte a mozisok díját, mint a leglátogatottabb alkotás. Az alkotásainak eszme-**





**iségét tagadó vitriolos kritikából azonban most is kijutott.**

– Ezek az irományok – ahogy már említettem – régóta nem lepnek meg, hiszen hatalmas szakadék tátong az emberek igényei, vágyai, ízlése, elvárása és a sajtóban leírtak között. Az emberek felnőttek, s nem ennek alapján választanak maguknak filmet. Ezeket az „üzeneteket” egy szűk kör írogatja egymásnak. A 20. század olyan óriási szellemi zavart okozott nekünk, magyaroknak, hogy ezekben a körökben már eleve gyanús, ha valaki a magyar történelemmel foglalkozik.

– **A történelmi film elkészítése különleges nehézségek elé állítja az alkotót. Ha romantikus szemlélettel, mitológiát teremtve dolgozza fel a témát, akkor a történelmi hitelességet kéri számon az alkotón – még az is lehet, hogy felületes történelemábrázolással, történelemhamisítással vádolják. Ha pedig túlságosan ügyel a történelem dokumentumszerűen hiteles megjelenítésére, akkor a művészséget hiányolják. Hogyan látja ezt a kérdést?**

– Nehéz ezeknek a kritériumoknak egy adott filmben teljes körűen megfelelni, bár az igazán jelentős alkotók fontos történelmi filmjei romantikusak, mítoszt teremtenek, és történelmileg is hitelesek. A régi történelmi idők idéző történet feldolgozásakor a rendezőnek van némi művészi szabadsága. Természetes azonban, hogy egy történelmi filmben nem szabad súlyos történelmi tévesztéseknek, csúsztatá-

soknak előfordulniuk. Ezért is választottam köztisztviselőben álló jeles történészeket filmjeim szakértőinek: így az *István, a király* esetében például a magyar középkor egyik legkiválóbb ismerőjét, Gyóffy György professzort, a *Honfoglalás* esetében László Gyula professzort, a *Sacra Corona* esetében pedig mindkettőjüket felkértem.

– **Nemzeti történelmünk jelentős eseményeinek taglalása után a magyarság 20. századi sorskérdéseire – Trianon, népességfogyás – próbálja irányítani a figyelmet. Gondolta-e, hogy a Trianon-kérdéskör feszegetésével darázsészekbe nyúl?**

– Természetesen tisztában voltam vele, és feltételeztem, kiváltképp így lesz ez a 20. századi történelem letragikusabb, a magyarság számára legfájóbb eseményével, a trianoni békediktátum kérdéskörével. De ami ennél sokkal fontosabb, a „trianoni kérdéskör feszegetése” semmiképpen sem egy több mint nyolc évtizedes múltba vesző esemény kiváltó okainak keresését jelenti csupán, hanem egy 85 év óta tartó folyamat elemzését. Nyilvánvaló, hogy ma Magyarországon sokaknak nem érdeke, hogy az elmúlt 85 évről őszintén beszéljünk.

– **Miért választotta ezt a sajátos, kevert műfajt, hogy a film tudományos igényű megszólalásokat váltogat gyönyörű költeményekkel?**

– Azért, mert a jeles tudósok, köztisztviselőben álló személyiségek okos, gyökerekig hatoló gondolatai, a megszo-



kotthoz képest jóval őszintébb megnyilatkozásai elsősorban a nézők értelmére hatnak, emellett az érzelmet is szerettem volna befolyásolni, s erre a mély magyarságtudattal átítított versek, prózarészletek kiváltképp alkalmasak.

- **Egyesek a magyar sérelmi politika hagyományait ápoló alkotásként aposztrofálják a Trianon filmet. Történészek is így ítélik meg az alkotást? Egyáltalán született-e komoly történelmi értékelés e műről?**
- Komoly történelmi értékelés nem készült a filmről, s nyilvánvalóan jó darabig nem is fog. A film semmifajta „sérelmi politika” hagyományait nem ápolja, hiszen a történelem kerekét nem lehet visszafordítani. Azt viszont határozottan sugallja, hogy az európai demokratizálódási folyamatok közepette végre valahára fel kell vetnünk, hogy a magyarság megsemmisítésére irányuló trianoni békediktátumnak milyen 21. századi korszerű feloldási, megoldási, orvoslási lehetőségei vannak. Ez nem azt jelenti, hogy Erdélyt szeretnénk holnap visszacsatolni.
- **Megindult-e tartalmas dialógus tudományos körökben a film bemutása után? Hiszen a tudományos értékelés sem jutott még konszenzusra a Trianon kérdéskörben.**
- Semmifajta párbeszéd nem indult meg, főleg nem tudományos körökben, és főleg nem a különböző országok értelmisége között. Ez nem fog egyik napról a másikra megtörténni,

hiszen rendkívül mélyek az ellentétek, az évtizedes gyűlölködések bizalmatlanságot indukáló hatásai. Egy film nyilvánvalóan nem tudja egycsapásra megváltoztatni a 20. század, ezen belül is az elmúlt hatvan év lélek- és tudatromboló politikai hatásait.

- **Trianon után az abortuszkérdést állította a közfigyelem fókuszába Néma kiáltás című filmjével. Nemzeti irodalmunkban a felvilágosodás óta sok alkotó viaskodik a herderi jóslat nyomán a nemzethalál vízióval. A millennium óta tartó többszörös kívándorlási hullám diaszpóráként szétszórta a magyarságot a világban. Ehhez járult még, hogy a liberális abortuszgyakorlat következtében a 20. század utolsó ötven esztendejében sok millió magzat nem kapott esélyt az életre, mivel e kérdést nem nemzeti, közösségi ügyként kezelték. Ebben az alkotásban perlekedni akart a liberális felfogással, amely a gyermekvállalást pusztán az egyéni szabadságjogok körébe akarja utalni?**
- Ez valóban egy újabb nemzeti sorskérdés, hiszen 1956 óta hatmillió magzatot pusztítottunk el, a gyermekátlag egy családban nem éri el az 1,3 főt, évente 40-50 ezer fővel fogyunk, s e tendenciában az elmúlt 25 év s a rendszerváltozás sem hozott változást. Miért is gondoljuk, hogy a folyamatok varázsütésre megváltoznak? Ehhez nagyon bonyolult, összetett és sokoldalú társadalmi-politikai akaratra lenne szükség. Képtelenség túllépni azon a tényen, hogy az évi 55 ezer abortusz-



szal az országglakosok számához viszonyítva világelső vagyunk. Ez a kérdés azonban nagyon is összefügg a 85 éves trianoni folyamattal, hiszen nemzeti-szellemi szétverettetésünk következménye, hogy ezekkel a riasztó adatokkal egy magatehetetlen országnak kell szembenéznie. Egy összetartó, erős szellemi kohézióval rendelkező nemzet nem törődne abba bele, hogy ilyen önsorsrontó életet éljen, s szó nélkül elfogadja a nemzethalál lehetőségét. Ezek a számok azt mutatják, hogy a 21. század közepére a magyarság létszáma 7 millió alá, a század végére pedig akár 5 millió alá is csökkenhet. A *Néma kiáltás* című film, amelyet természetesen szintén félnek játszani a mozik és nem akarnak sugározni a televíziók, ezeket a kérdéseket járja körbe.

- **Folytatja-e a nagyjátékfilm trológiát? Milyen kérdésköröket érez még nemzeti sorskérdésnek, amelyekhez érdemes hozzászólnia?**
- *Wass Albert* életéről készítek játékfilmet, természetesen nagy anyagi nehézségek közepette, ennek ellenére a filmet mindenképpen befejezem. Ezzel párhuzamosan egy újabb dokumentum-játékfilm elkészítésén dolgozom, amelyet ez év őszén szeretnék bemutatni. Ezenkívül hagyományos történelmi nagyjátékfilm-forgatókönyveket is készítettem, amelyekre remélem, egyszer a Mozgókép Alapítványtól, televízióktól és más filmes pénzforrásokból én is kapok támogatást, hiszen az elmúlt években mégiscsak az én filmjeim voltak a leglátogatottabbak a mozikban...



*A Szentlélek eljövetele, 2003, olaj, vászon, 3,8×4,2 m*



# BOLDIZSÁR ILDIKÓRÓL ÉS A MESÉK GYÓGYÍTÓ EREJÉRŐL

BALATONI KINGA



*Boldizsár Ildikóval először egy konferencián találkoztam. Igazából nem is akartam ott maradni az előadásán, de mire felálltam volna, hogy kislisszoljak a sor közepéről, az előadó máris az emelvényen termett és megkezdte előadását a mesék gyógyító hatásáról, így hát ülve maradtam. „Kényszerhallgatásom” azonban nem tartott sokáig, a téma ugyanis rettenően izgalmasnak bizonyult. S ha egy érdekfeszítő téma önmagában nem lenne elég, hát Boldizsár Ildikó mindezt olyan kedvességet árasztó hangon és teret betöltő kisugárzással adta elő, hogy talán mindenki szívébe zárta, aki csak hallgatta őt. Utólag megértem, miért írták róla, hogy „olyan, mint egy jótündér”.*

*Később aztán, amikor a mesékről olvastam, egyre többször találkoztam Boldizsár Ildikó nevével, s rá kellett jönnöm, hogy ez a „jótündér” napjaink egyik jelentős mesekutatója, s olyan kincs van a birtokában, amelyről vétek lenne nem tudnunk. Amikor eljutottam hozzá, hogy riportot készítek vele, személyében tényleg egy különleges embert ismerhettem meg.*

*Kérem, nézzék el nekem, hogy ezennel rendhagyó portréval szolgálok Önöknek. Annyira izgalmas ugyanis a mesék – felnőttekhez is szóló – világa, hogy nemcsak az Ildikóval folytatott beszélgetést szeretném megosztani Önökkel, hanem azt megelőzően olyan értékes gondolatokat is, amelyekkel egyrészt a Mesepoétika című könyvében, másrészt az interneten találkoztam. Remélem, Önöket is megérinti a mesék világa!*

\* \* \*

127. oldal





EGYSZER VOLT, HOL NEM VOLT, VOLT EGYSZER EGY FURCSA VILÁG,  
MELYBEN SENKI EMBERFIA NEM TALÁLTA A HELYÉT. MINDENKI  
BOLYONGOTT ÖSSZE-VISSZA, DE A SAJÁT ÚTJÁT SENKI SEM TALÁLTA...

Hogy miért is időszerű a mesék világával foglalkozni, arra tökéletes választ ad  
*Völlner Judit* a ***Ma is érvényesek a mesék ősi szimbólumai*** című cikkében<sup>1</sup>:

„Mintha elfelejtettük volna azt a velünk született képességet, hogy egységben lásuk a világot. Mai világnézetünk gátakat épít ősi gondolkodásunk elé, és sürget az idő, hogy újraépítsük a biztos alapot, amelyben egészséges lelki, szellemi életünk kiteljesedhet.”

„Manapság olyan mesterséges világot építünk magunk körül, ami a felszínét tekintve gyönyörű, csillog-villog, viszont nincs belső tartása. (...) »A szellemi zűrzavar stíluspluralizmusában, vagyis káoszában felnövekvő videoklip-nemzedék percenkénti váltásban válik fogyasztójává különböző típusú műveltségmorzskáknak. Így az éppen aktuális divatdiktátumnak megfelelően nő ki eredendő világából« – állítja a szakértő [*Koszecz Sándor*]. S ha az érdekorientált üzleti világot tekintjük, ami körülvesz bennünket, láthatjuk, hogy ennek nem feltétlenül érdeke eredeti műveltségünk közvetítése. Nekünk pedig nem hadakozni kell ez ellen, hanem az a dolgunk, hogy az értéket felmutassuk.”

[*Völlner Judit* itt ismét *Koszecz Sándort* idézi:] „A mesében rejő szimbólumok, tanulságok pedig végtelenül egyszerűek.”

„Fölmerül ilyenkor a kérdés, vajon hol van annyi pedagógus, aki ilyen mélységben tudja átadni ezeket a tartalmakat, hogy a gyerekek ténylegesen magukra tudják vonatkoztatni a létfontosságú üzeneteket.”

...HIÁBA NYITOTT A SOKARCÚ MESE VÁLLALAT MINDEN EGYES ÚT-  
KERESZTEZŐDÉSÉN EL EGY INFORMÁCIÓS PULTOT, AZ EMBEREK  
TÁJÉKOZOTTAKNAK HITTEK MAGUKAT ÉS ELMENYEK MELLETTÜK...

*Boldizsár Ildikó* ***Mesepoétika*** című könyve 2004-ben jelent meg, s a szerzőnő húszéves kutatómunkája gyümölcset osztja meg az olvasóval: bevilágít a mesék legmélyén rejő misztikum világába; feltárja, milyen magatartásmintákat és problémamegoldó képleteket olvashatunk ki a történetekből; értelmezi a mesealakok viselkedése alapján a férfi és női szerepeket; s végigkalauzolja az olvasót az ezredforduló fontosabb könyvein. Az IBBY (International Board on Books for Young People,





Gyermekkönyvek Nemzetközi Tanácsa) Magyar Szekciója 2005-ben Az Év Könyvedíjjal jutalmazta e nagyszerű kötetet.

Részletek a könyvből:

„Mesekutatóként állíthatom, hogy mindenki találkozott már hétfejű sárkánnyal és táltos paripával, szánkázott már az üveghegy sima felületén, volt foglya a veredő kősziklának, sőt hallotta az aranymadár énekét is, és ha nem indult volna el még soha az élet vizéért, épp itt az ideje, hogy felkerekedjen. Igaz, a hétfejű sárkányt főnöknek, néha anyósnak vagy önmagunk rosszabbik énjének hívják, a táltos paripát Mesternek vagy intuíciónak, az üveghegyet legyőzhetetlen problémahalmaznak, amelyen nehéz fogást találni, a kősziklákat Egót felőrlő ellentétes irányú mozgásnak, az aranymadarat például ifjúságnak, egészségnek, az élet vizét pedig egy vágyott élethelyzet esszenciájának. Persze mindez sokkal szebben hangzik a mesék szimbolikus nyelvén, hiszen a mesék mindig és minden időben az emberről, pontosabban az ember lehetőségeiről, választásairól, tévedéseiről és a tévedések korrekcióiról mondanak el valami nagyon fontosat. Azaz nem arról szólnak, hogy minden rendben van, hanem arról, hogy minden rendbe hozható.” (13–14. o.)

„A jó mesék nem életkorhoz kötöttek. Épp attól jók, hogy minden életkorban más-más jelentésük válik nyilvánvalóvá.” (18. o.)

„Amerikai kutatók bebizonyították, hogy az intellektuális képességek egyoldalú fejlesztése végzetessé válhatóan téves döntésekhez vezet az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kiművelése nélkül. A mese már kisgyermek kortól képes mind a négy szinten hatást kifejteni, méghozzá indirekt módon. Bruno Bettelheim szerint a mese intellektuális szinten gondolkodásra, a képzelőerő fejlesztésére és önismeretre ösztönöz; emocionális szinten nemcsak feszültségoldó, harmonizáló, hanem megtanít valakivel azonosulni is, pl. átélhető a mesehős megpróbáltatásai és a mese valamely szereplőjén keresztül sokkal könnyebb önmagunkról is beszélni. Szociális szinten a mese alkalmas a humán értékek, az erkölcsös viselkedés kódjainak megtanítására (pl. hogy a beteg, elesett embereken és állatokon segíteni kell); valamint arra is, hogy a gyermek elsajátítsa azt az elbeszélői nyelvet, kifejezési formát, amely egyéb irodalmi alkotások létrehozására is ösztönözheti.” (18–19. o.)

„Amikor először léptem a gyerekkórház kórtermébe azzal a szándékkal, hogy mesélni fogok az ott lévő beteg gyerekeknek, még nem tudtam: minden beteg gyereknek „megvan” a saját meséje, s ha a gyereket és a mesét sikerül egymás-





ra ismertetnem, megkönnyítem a gyógyulás folyamatát. Hittem ugyan a mese erejében, de csak hónapok múlva értettem meg, hogy a népmese életkortól függetlenül képes olyan rejtett üzeneteket közvetíteni, amelyeket kizárólag az adott beteg ért és használ fel gyógyulása érdekében. A gyerekkórházban tanultam meg, hogy lázas gyereknek nem szabad sárkányos, sárkányölös meséket mondani, mert a mese hatására feljebb mehet a láza; a műtetre várakozó gyerekek viszont épp az efféle mesékből kap bátorítást az előtte álló nehézségek leküzdéséhez.” (20. o.)

„A mesei szerkezetben rejlik hasonlóságok ellenére nincs két egyforma mese: ugyanazon problémát mindegyik történet másképpen dolgoz fel. A problémafeldolgozás során azonban egyvalamit nem lehet szem elől téveszteni. Azt, hogy a történet elején megbomló egyensúlyt (pl. valaki meghal vagy elrabolják; valamit ellopnak; a hősből ellenállhatatlan vágy ébred valami vagy valaki iránt) helyre kell állítani. A mese egyik terápiás értéke abban rejlik, hogy minden történet az egyensúlyhoz (egészséghez) vezető utat mutatja meg, mégpedig azzal a felhívással, hogy nem megszenvedni kell az egyensúly megbomlását, hanem – akár szenvedés árán is – helyreállítani. A történetekben megtalálhatók a gyógyuláshoz és a testi folyamatok egyensúlyának fenntartásához szükséges tanítások. A »mesei utat« végigjáró mesehősök (és a gyógyulást keresők) legfontosabb feladata épp az, hogy elpusztítsanak valamit a világból (a szervezetükből), ami nem odavaló, vagy visszaszerezzék azt, ami valaha odavaló volt. Eme küzdelem szimbolikus formája az égitestrabló (vagy nőket zsákmányoló) sárkányok meséje: a hősből vissza kell hoznia a Napot, a Holdat és a csillagokat a helyükre, és ezzel egy időben el kell pusztítania az égitesteket veszélyeztető sárkányokat. Vagyis a mese nem azt állítja, hogy elég visszaszerezni azt, amit elveszítettünk, hanem azt, hogy maradéktalanul le kell számolni azzal, ami veszélyezteti »egészségünket.«” (20–21. o.)

...MÍGNEM EGYSZER CSAK ELLÁTOGATOTT E FURCSA VILÁGBA  
A JÓTÜNDÉR, HOGY RENDET TEGYEN MESEÜGYBEN...  
ÉS A LELKÜNKBEN IS.

„Lehangoló, hogy a magyar szellemi élet mellékesnek tekinti a kultúrának ezt a szeletét. Mintha nem fogná föl: ha nincs magas színvonalú mese- és gyermekirodalom, akkor belátható időn belül a szó gyakorlati értelmében elfognak azok az érzékeny és értő olvasók, akik majdan az úgynevezett magaskultúra alkotásainak befogadóivá lehetnek. Így hát »kulturális létkérdés«, hogy a gyermekeknek szóló művek megkapják az őket megillető, mind fontosabb helyet a kultúra egészén belül.





Ehhez pedig elengedhetetlenül hozzátartozik, hogy legyenek olyan irodalmárok, esztéták, kritikusok, akik értő módon foglalkoznak a meseirodalommal és otthonosan mozognak a terepen. **Boldizsár Ildikó** ilyen személyiség.” – írja *Békés Pál*.<sup>2</sup>

\* \* \*

– **Hogyan történt találkozásod a mesével?**

– Amikor az ember keresi azt a formát, amelyben meg tudna szólalni, vagy a kérdéseire vár választ az élettől, akkor mindenféleképpen próbálkozik, főleg egyetemista korában. Az én egzisztenciális, azaz létkérdéseimre azonban nem jöttek megnyugtató válaszok – minden olyan bonyolultnak tűnt. És akkor valahogy rájöttem arra, hogy a mese olyan egyszerűen tud válaszolni ezekre a kérdésekre, ahogyan más műfaj nem.

Esztétika szakos voltam, *Balassa Péter* tanítványa, amikor dolgozatot kellett írni hozzá. Teljesen szabadon választott volt a téma, csak az volt a lényeg, hogy az ember arról írjon, amit szeret és amit fontosnak tart. Nyilvánvalóan nagy a felelősség, hiszen írott formában és pár oldalban kell megmutatni, hogy ki vagy, és mindezt egy olyan embernek, akit nagyra becsülsz.

Néztem a többiekét, hogy ki miről ír: *Kafkáról*, *Dosztojevszkijről*, *Pilinszkyről* meg *Bergmanról*, de én csak azt éreztem, hogy nem ezek a személyek azok, akiknél keresztül én meg tudom mutatni magam. A leadás előtti napon már annyira el voltam keseredve, hogy nem találom a témámat, hogy úgy döntöttem, vizsgálatásul – mint mindig – most is mesét fogok olvasni. Találomra a *Micimackót* sikerült levennem a polcra, és olyan találó helyen nyílt ki – annál a résznél, amikor Malackát kiönti az árvíz –, hogy rádöbentem, ez a mese rólam szól. Rájöttem, hogy ez vagyok én. Erről a meséről írtam tehát elemzést, be is adtam, és nagyon fantasztikus dolog történt: a következő órán *Balassa Péter* kiemelte a dolgozatomat, mondván, hogy ez volt az egyik legérdekesebb dolgozat. Ha ő nem bátorít, én esztétika-magyar-népművelés szakos egyetemistaként nem mertem volna mások előtt vállalni, hogy felnőttként népmeséket olvasok. *Balassa Péter* győzött meg, hogy a meséről is lehet ugyanolyan komolyan beszélni, mint bármely más irodalmi műről: megvannak a maga műfaji törvényszerűségei és jellemzői.

– **Minek tulajdonítható, hogy az irodalomtudomány nem foglalkozik kellő komolysággal a mesével, ami a 19. század végéig egy elsősorban felnőtteknek szóló műfaj volt?**

– Ez a kérdés nagyon-nagyon fontos és jelentőségteljes, de a választ nem biztos, hogy tudom rá. Talán az lehet a legnagyobb probléma, hogy a mese mint műfaj határterület. Mivel a folklórisztika – ha sokáig nem is nagyon foglalkozott a népmé-







sék szövegével – rengeteg adatot tudott a népmeséről, ezért az irodalomtudomány azt hihette, hogy a mese műfaját a folklorisztika körébe kell utalni. A folklorisztika viszont nem tud érdemben nyilatkozni a műmeséről. Szerintem ez lehet az oka, hogy végül egyik tudomány sem foglalkozott a műfajjal kielégítően. De ez a hozzáállás elsősorban a hazai irodalomtudományra jellemző: még a leghíresebb meseíróinkat sem tudják hová besorolni, inkább csak a felnőtteknek szóló műveik alapján ítélik meg őket. Mintha nem is létezne mese az életműjükben. A mese igazából akkor került az érdeklődés középpontjába, amikor a pszichológia kezdett vele foglalkozni és merített belőle.

– **Most mi jellemzi a szakmát?**

- A folklorisztika kétségkívül nagyot nyitott az utóbbi időben a szövegek értelmezése felé. Lesz is most májusban egy konferencia e témában, amit *Voigh Vilmos* és az ELTE Folklore Tanszéke szervez.

Fontos, és igenis érdemes beszélni róla, hogy miről szól egy szöveg, mi a jelentése, miért maradt fenn évszázadokon keresztül. Engem csak ez érdekel, hogy miért tudott továbbhagyományozódni egy szöveg évszázadokon át. Nyilván az rá a válasz, hogy azért, mert érvényes és fontos dolgokat állít a világról, a világ működéséről. De akkor azt is meg kell néznünk, hogy mik ezek a fontos és érvényes állítások. – Ezt már a folklorisztika is elkezdte vizsgálni, az irodalomtudományban azonban sajnos még nem történt meg a nyitás efelé. Habár az egy elég fontos dolog, hogy végre van már egy *habilitált* gyermekirodalom-kutató a szakmában *Komáromi Gabriella* személyében, akiről merem azt állítani, hogy a hazai gyermekirodalom-kutatás nagyszőnyege. Tehát hogy nálunk mégiscsak történik valami e téren, azt neki köszönhetjük.

– **Ha jól tudom, Te is ilyen témából írtad a kandidátusi szakdolgozatodat.**

- Igen, a tündérmesék és a műmesék összehasonlító elemzését végzettem el, de nem az irodalomtudományon belül, hanem a folklór területén. Szakmán belül mindenestre nagyon megosztotta az embereket, hogy egyáltalán elfogadják-e a témát, elfogadják-e azt a látásmódot, ahogy én szemlélem ezt a műfajt. Ma már nagy megnyugvást jelent számomra, hogy sok folklorista hivatkozik erre a munkára.

– **Pedig ha belegondolunk, a mese, a mítosz és a Biblia között nincs olyan nagy különbség, hiszen mindegyik át akar hagyományozni valamit az egységes világképből.**

- Így van, de ez mintha süket fülekre és vak szemekre talált volna... Vagy nem is tudom, hogy múlt időben mondjam-e ezt.

Nagyon fontosnak tartom ezeket a műveket – nem műfajuk miatt, hanem a világ értelmezésére tett kísérleteik alapján. A mesék, a mítoszok és a *Biblia* szö-





vegi rendkívül fontos üzeneteket és kódokat tartalmaznak abból a szempontból is, hogy hogyan építse fel magát az ember szellemi síkon.

– **De azt írod a könyvedben, hogy ma már közvetítőre van szükségünk, hogy megértsük a mese mondanivalóját.**

– Valóban. A mesék arra valók – és arra voltak valók évszázadokon keresztül –, hogy az emberek hallgassák őket, közben pedig ki-ki magára ismerhetett a történetből, és segítséget kaphatott problémái megoldásához. Mára azonban szét-töredeztek a mítoszok, a mítoszok alapjául szolgáló rítusok is elvesztették jelentésüket, s minden olyan dolog, amelynek eddig univerzális jelentése volt, a ma emberének már szinte semmit sem mond.

Érdekes azonban, hogy a gyerekek értik a mesét. A rajzaikat nézve, vagy abból, ahogyan a történetet visszamesélik, pontosan lehet tudni, hogy valami egészen hihetetlen módon értik, mi zajlik a mesében. Ezért nem szabad megmondani nekik, hogy miről szól a mese, miről mit gondoljanak, és hogy hogyan kell értelmezni az egyes jeleneteket – ezt ők ösztönösen tudják.

Egy felnőtt ember erre már nem igazán képes: ő már nem érti meg a lehetséges fejlődési út motívumait, szimbólumait. Lehet, hogy fel tudja sorolni a kulcsfontosságú elemeket, de a maga számára már nem tudja értelmezni azokat.

Talán nincs veszve minden: sokat járok ugyanis felnőttekhez mesélni vagy meséről előadni, és azt vettem észre, hogy nem kell sok ahhoz, hogy megnyíljon a szívük a mesék előtt. Csak meg kell várni, hogy megtörténjen az első „aha”-élmény, hogy „Tényleg, hiszen az én életemben is pontosan ez történt!”, s onnantól nyitott könyvvé válik számukra a mese.

– **Ezek szerint, ahol szükség van rád, ott Te játszod a közvetítő szerepet?**

– Igen, de ez nem olyan ördögösség. Ismerek több ezer mesét, és nagyjából ismerem az embereket is. S nincs más dolgom, mint hogy a velem szemben ülő embert és a róla szóló mesét egymásra ismertessem. És ez a találkozás általában létre szokott jönni. Rengeteg ilyen katartikus pillanatot éltem már meg: amikor egy anya ráébredt arra, miként rontotta el a gyermekével való kapcsolatát; vagy szintén egy anya, aki rádöbbedt arra, hogy ő tulajdonképpen féltékeny a saját lányára; vagy egy másik szülő, aki nem bírja elengedni a gyermekét. Nagyon sok anya-gyermek konfliktust sikerült feloldani mesék segítségével. A saját gyerekeimnél testvérféltékenység volt, hogy a másik miért kap vagy miért nem kap valamit – ilyenkor a mesék segítettek őket rávezetni arra, hogy ahelyett, hogy ilyeneken gondolkodnának, inkább az egymással való szolidaritást erősítsék magukban, és egymásnak segítsenek élni, fejlődni.





Aztán nagyon sok az olyan párkapcsolati probléma is, ahol mindig valamilyen zavar áll fenn a férfi-női szerepekben. Ilyenkor meg lehet nézni, hogy kinek mi dolga van a világban, ki hol rontott el egy kapcsolatot, helyre lehet-e azt hozni, miért kell egy férfinak az „üveghegyre” felmászni egy nőért, fel kell-e egyáltalán – tehát végtelen lehetőséget nyújt a problémamegoldásban ez a módszer.

- **Tehát Te olyan vagy, mint a régi mesemondók, csak nem közösségben működsz, hanem négy szemközti kapcsolatban?**
- Jó lenne, ha ezt közösségben lehetne véghezvinni, de ma már nincsenek közösségek, a közösségi lét is megszűnt, ezért a meseterápia is inkább az egyéni terápiákhoz kapcsolódik.
- **Jól sejtem, hogy a lehetőségekhez képest nincs kihasználva ez a fajta terápiás módszer?**
- Igen, sajnos így van. Pedig minden életkorban és minden élethelyzetben tud segítséget nyújtani a mese. Legutóbb például egy koraszülött csecsemőn segítettünk. 24 hétre és 650 grammal született a kislány, és az intenzív osztályon azt mondták a szülőknek, hogy ők ráteszik lélegeztetőgépre, de az életben maradása nem az orvostudományon fog múlni. Bármilyen furcsán hangzik, szó szerint azt mondták, hogy csak a mese segíthet a kislányon. Ekkor fordultak hozzám a szülők, és én egy anyagot állítottam össze nekik. A kislányt betették az inkubátorba, és amint elkezdték neki mesélni a meséket, az összes műszer azt jelezte ki, hogy jól van a gyerek, minden rendben van. 4 hónap múlva a kislány elérte a másfél kilót, és ma is él és egészséges.
- **Ez egy gyönyörű történet. A felnőtteknél alkalmazott meseterápia olyasféle lehet, mint a pszichoterápia?**
- Igen, de mégis más. A pszichoterápia azt próbálja felkutatni, hogy hol vannak az emberben a fájdalomgócok, és azt próbálja feloldani – míg a meseterápia az emberben lévő világosságra koncentrál, arra, hogy hogyan lehet az embert a benne levő fényhez vezetni. Természetesen fény és árnyék csak együtt létezhet, hiszen csak az vet árnyékot, amire fény hull, és fény is csak úgy van, hogy ott van mellette az árnyék. Szóval a módszer a két terápia esetén más és más, de a lényeg ugyanaz: egy boldogabb és harmonikusabb személyiség kimunkálása, megélése.
- **Szerinted vannak olyan mesék, amelyek kifejezetten a mai értékvesztett fiataloknak szólnak, vagy személyre szabott minden mese?**
- Én nem szeretek általánosságokban beszélni, mert az nem vezet segítségre. Az, hogy ki miért lett értékvesztett, milyen külső vagy belső okból kifolyólag, azt egyénenként kell megnézni, és akkor olyan mesét fogok neki találni, amelyből





vissza tud találni az értékeihez. Ez ugyanolyan, mint amikor két mandulaműtétet vagy két szerelmi háromszöget vizsgálunk: a szituáció ugyanaz, mégis teljesen máshogy valósul meg az egyik illetve a másik személy életében.

- **Ezek szerint az értékvesztettséget mint jelenséget nem foghatjuk rá teljes egészében a minket körülvevő modern világra, hanem mi magunk is tehetünk róla?**
- Igen. Az, hogy értékvesztett fiatalok vannak körülöttünk, az valóban nem csak külső okokra vezethető vissza. Gondoljunk csak bele: az értéket mindig minden egyes korban meg lehetett találni, ha volt belső indíttatása az embernek, hogy megkeresse azokat. Ha belső indíttatás nincs, akkor nem kívül van a hiba, hanem belül.
- **Azt olvastam egy cikkben, hogy Koszecz Sándor, miután felismerte, hogy erre a tudásra égetően szükség lenne a jelenlegi oktatásban és pedagógusképzésben, kidolgozott egy 60 órás továbbképzési anyagot Népmesék és népköltészet címmel. Erről mit tudsz?**
- Sándor egy kitűnő pedagógus, Békéscsabán él, és ha jól tudom, ő ezt az anyagot tanítja is a saját iskolájukban. Mivel ez egy kidolgozott anyag, bárki számára hozzáférhető lenne, ha lennének iránta érdeklődők, de nincsenek.
- **Azt hittem, egy ilyen anyagra odafigyelnek a szakmabeliek, és azóta kinőtte magát országos szintűre...**
- Nem. De hát az óvónőképzőkben meg a tanítóképzőkben sem foglalkoznak olyan mélységben a mesével, ahogyan arra szükség lenne. Nehéz tanítani a mesét, mert minden ember számára, így a leendő pedagógus számára is a meseértés egy belső folyamat eredménye kell hogy legyen. Senki nem ér azzal semmit, ha tudja, hogy milyen színű volt a királykisasszony haja, vagy hogy hány pogácsát vitt magával a szegénylegény, vagy hogy hol és kikkel találkozott a főszereplő. A mesék értelmére a saját lelkünkben találunk rá.  
A pedagógus éppúgy nem tud mit kezdeni a mesével, mint azzal, hogy ki az a gyerek, aki ott ül vele szemben. Amíg a pedagógia nem akarja hozzásegíteni a gyermeket önmaga megértéséhez – addig nem kell neki a mese.
- **Ha mondjuk e riport kapcsán egy szülőt vagy egy pedagógust megérint ez a téma, és szeretnének többet megtudni a mesékről, akkor elég, ha elolvassák a könyvedet?**
- Elég, ha valaki egy-két meseelemző tanulmányt elolvas, az szépen elkezd majd működni benne, és egy idő után rá fog érezni a mesék fontosságára és egyszerűségére. Aztán pedig el kell kezdeni meséket olvasni. Népmeséket.



– **Miért csak népmeséket? Tulajdonképpen mi a fő különbség népmese és műmese között?**

– A műmesék mások, máshogy működnek. Míg a népmeséket egy kollektív tudat kristályosította olyan tisztára, amilyen tiszta lett, addig a műmese mindig egyéni alkotási szituációban jön létre. Ugyanúgy, ahogy egy író esetében meg tudjuk mondani, hogy milyen körülmények között született egy verse vagy egy regénye, ugyanúgy meg tudjuk mondani, hogy milyen szituációban születtek a műmeséi: kikről mintázhatta a szereplőket, honnan vehette a problémamegoldási mintát, és így tovább. Tehát a műmesék mindig az írók egyéni tapasztalatait tükrözik.

Ezzel szemben a népmesékről elmondhatjuk, hogy csak azok a mesék hagyományozódhattak tovább nemzedékről nemzedékre, amelyeket a preventív cenzúra jóváhagyott, tehát amit a kollektív tapasztalat igazolt, hogy „igen, ez így van”. Ha a mesemondó olyan történetet próbált mesélni, amit nem igazolt vissza a közösség, a mese egyszerűen megbukott és feledésbe merült. Nyilvánvaló tehát, hogy a népmesékben egy nagyon erősen kikristályosodott, évszázados tudásról van szó. Ez ennyivel több, mint egy műmese.

– **Mesélhet-e az ember magának? – Ezt azért kérdezem, mert egyszer, amikor nyomasztott egy probléma, és épp utaztam, tehát időm annyi volt, mint a tenger, elkezdtem magamnak mesélni. Hagytam magam sodortatni az irreális események által, még a lovak is repültek a rajta ülő gyerekekkel, míg egyszer csak azt vettem észre, hogy az összekuszálódott szálak kezdenek átláthatóvá válni, s ha nem is értettem meg mindent a mese végére, a lelkem mindenesetre megnyugodott. Egy másik alkalommal viszont nem találtam kiutat a meséből, sőt, minden bonyolultabb lett, amitől megijedtem. – Szóval szabad-e magunkon kísérletezni?**

– Persze. Nagyon jó, ha az ember mesél magának, hiszen – ahogy te is megtapasztaltad – olykor tényleg ki tudja saját magát húzni egy rossz lelkiállapotból. Viszont ez nem mindig sikerül. S hogy miért nem? Mert a saját magunk által szőtt történetekben csak olyan megoldási lehetőségek közül tudunk választani, amelyeket ismerünk. Ezért kell sok esetben egy külső szemlélő, mert ő más szögből látja ugyanazokat a dolgokat, mint mi, és talán egy olyan utat tud megvilágítani, amelyet mi észre sem vettünk.

– **Gondolom, a mese nemcsak a szakmai életedben kapott szerepet, hanem a mindennapjaidban is érdemi tudást belőle.**

– Három gyerekem van, és az ő nevelésükre már kihatott az, amit a mesék által tanultam. Úgy neveltem őket, hogy amikor csak alkalom adódott, meséltem nekik: reggeli után, vacsora közben, közlekedési dugóban, betegrendelőben, vagy



hosszú sorban, miközben várakozni kellett valahol. És úgy vettem észre, hogy egy nagyon szép világot sikerült felépíteniük magukban, ahol minden a helyén van. Tudják, hogy mindenért meg kell küzdeni az életben, de azzal is tisztában vannak, hogy nem szabad az esetleges kudarcokból azt a következtetést levonni, hogy fölösleges a küzdelem – csak épp más úton kell megközelíteni a dolgokat. – Szóval mindegyik jó kis gyerek, és szerintem a meséktől lettek azzá. De nekem magamnak is sokat segített és segít még most is a mese. Igaz, néha nekem is jó lenne egy meseterapeuta, aki más szemszögből látja az én dolgomat.

– **Pedig azt gondolná az ember, hogy ha valaki annyi mesét ismer, mint Te, akkor az előbb-utóbb mindenre talál megoldást.**

– Azért ez szerencsére nem ilyen mechanikus: mindig vannak olyan szituációk, amelyek nem tőlünk függenek. A mesék sem azt tanítják, hogy mindig mindent neked kell megoldanod – van egy csomó olyan mese, amelyben te vagy az áldozat, téged kell megmenteni, például úgy, hogy melléd szegődik valaki, aki segít.

– **Milyen terveid vannak még a hivatásodban?**

– Még nem mondhatom el magamról, hogy itt ülök az aranyhegy tetején és én vagyok az aranyhegy királynéja... Úgyhogy sok minden van még hátra. A meseterápiát mindenképpen szeretném folytatni. Talán tovább is fejleszthető ez a módszer. Amire viszont még nem vagyok képes, mert korlátok vannak bennem, de egyszer szeretnék képessé válni, az a haldokló emberek mesével való elengedése. Talán kevesen hallottak róla, de a régi időkben a szülő nőknek és a haldoklóknak is meséltek – ebből is látszik, hogy a mesében rejlő segítő erő határtalan.

### ***Életrajzi adatok:***

Boldizsár Ildikó 1963-ban született Dunaújvárosban. ♦ Az ELTE BTK magyar-népművelés-esztétika szakán szerzett diplomát 1986-ban. 1997-ben lett a néprajztudományok kandidátusa. ♦ Dolgozott az Országos Széchenyi Könyvtárban, a Pesti Szalon Kiadóban, a Ferenczy Könyvkiadóban, majd főszerkesztőként a Nemzeti Tankönyvkiadóban. 2004-től a Magvető Kiadó főszerkesztője. ♦ 1993 óta több főiskolán és egyetemen tanított gyermekirodalmat és meseesztétikát.

### ***Munkássága:***

1987           A második mese  
1991           Amália álmái – mesék a világ legszomorúbb boszorkányáról  
                – *Az Év Könyve-díj (1992) (Artisjus)*



- 1997 A Fekete Világkerülő Ember meséi  
– *Az Év Gyermekkönyve-díj (1998) (IBBY)*
- 1997, 2003 Varázslás és fogyókúra – mesék, mesemondók, motívumok
- 1998–2000 Három irodalmi olvasókönyvet írt az általános iskola 2., 3. és 4. osztályosai számára (Nemzeti Tankönyvkiadó)
- 1999 – *Ezüstdíj (Hundidac)* – a 2. osztályos olvasókönyvért
- 2001 – *Aranydíj (Hundidac)* – a 3. osztályos olvasókönyvért
- 2003 – *Aranyalma-díj*
- 2004 Mesepoétika – írások mesékről, gyerekekről, könyvekről  
– *Az Év Könyve-díj (2005) (IBBY)*
- 2006 – *József Attila-díj*

JEGYZETEK:

- <sup>1</sup> Vollner Judit: *Ma is érvényesek a mesék ősi szimbólumai*, in: *Heti Válasz*, 2001. október 5.
- <sup>2</sup> Békés Pál előszava Boldizsár Ildikó *Mesepoétika* című könyvéhez (Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004, 8. o.)



*Szent Anna harmadmagával*, 1999, olaj, vászon, 2×1,5 m



## Karafiáth Orsolya

# Nulltündér

... s a mindig másmilyen most egyszínű.

Akár a lég – alakja változása...  
Riadt és rebbenékeny. Összerezdül,  
eltűnő testét zaj, a fény ha bántja.

Ruhája ránca nyár, gyűrött románc,  
hajába kócolódott minden este.  
Letört körmöcskéjéből furcsa félhold;  
testét a hőség lassan áterezte.

Jóskártyáján az ábrák megfakultak,  
törött pálcája nem lobbantja lángra.  
Nem mondja: „Hopp, és bűn és báj – legyen!!”.  
Semmit se mond. Mintha semmit se várna.

Amit veszített, nem lehet keresni.  
Amit mulasztott, mégsem múlik el.  
A nincs előtti tágas, ritka térben  
övé mi; erre gondol szüntelen.

Az éj leszáll, hogy színét felvegye:  
nyugodt sötétségű, tündéri kék.  
A hajnal harmatában nem találod –  
saját varázsa szórja szertesztét.

Elszenderült a domboldal tövén.  
Fölé hajolhatsz, jaj, csak fel ne ébreszd!  
Ha most kívánnád, érintése métely.  
Ha most ölelnéd, csókja semmivé lesz.

Fekszik csak az esőáztatta fűben,  
fehér vászoncipője tiszta sáros.  
Nézd hosszasan s ő percről percre szebb lesz.  
Álmodd hozzá egy másik éjszakához.







## Könyvismertetés

# SZOCIOLÓGIA ÉS TÖRTÉNELEMOKTATÁS

SÁVOLY MÁRIA

FARKAS PÉTER

*Egymásba kapaszkodva.*

*Település- és közösségfejlesztés  
a globalizáció korában*

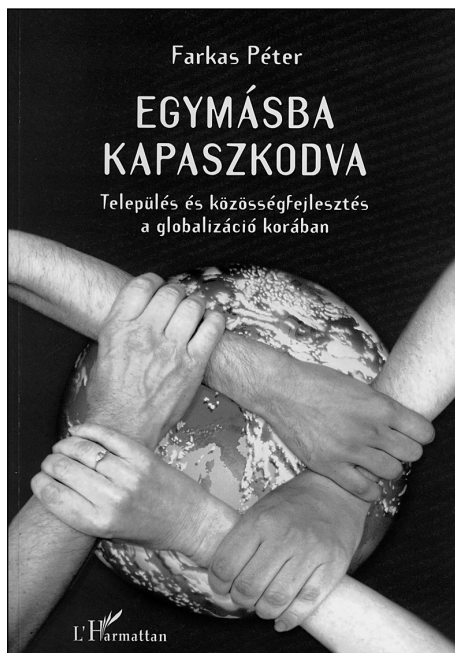
L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2005.

Talán meglepőnek tűnik, hogy *Farkas Péter* szociológusnak, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem oktatójának legújabb kötetét tanulmányozva a recenzor a műnek az oktatásban – elsősorban a történelemoktatásban – történő hasznosítására figyelt fel. A monográfiát végigolvasva azonban igen sok szakterület művelője hasonlóképpen érezheti úgy, hogy a könyv számos elemét kamatoztathatja akár az oktatás, akár a közélet adott vonatkozásaiban.

A mű alapgondolatát a szerző így összegzi:

„Korunk világgazdasága egy világméretű piacgazdaság kialakulása felé halad.

A globalizáció ellenzői bírálják a világméretű fogyasztói társadalom kialakulását, a világ gazdagokra és szegényekre szakadását, a közösség- és családellenes individualizálását, illetve az ökológiai diverzitás veszteségét. A fogyasztói társadalom jelenlegi formájában zsákutca. A nyugati civilizáció válságban van. Fogyatkozik és



öregszik a társadalom, terjed a drog és a deviancia, bomlik a család.

A globalizációval szemben egyre védtelenebb a nemzet, már-már visszavonhatatlanul elszennyeződik a környezet, lassul a gazdasági növekedés. A magyar társadalom identitási és lelkiismereti válsággal küzd. A rossz lelkiállapot következtében enyészik a társadalmi tőke, az európai átlagnál is kevesebb a gyerek, több az alkoholista, rövidebb az átlagéletkor és rosszabb a





közhangulat. A túlpártosodott országra jellemző az éles szembenállás, a szakértábor mentalitás.

A kiutat a helyi közösségek megerősítésében, a civil társadalom építésében véljük megtalálni. Az egyéni szabadság csak közösségekben bontakoztatható ki, saját szabadságunk és méltóságunk csak együttes felépítéssel őrizhető meg. Egy jól működő gazdaságban növekvő figyelmet kaphat a helyi regionális sokszínűség. Ennek legfőbb biztosítását a keresztény társadalmi tanítás értékrendjében és az ökoszociális piacgazdaság paradigmájában látjuk.”

A jelen társadalmi-gazdasági problémáknak aligha lehet találni ennél precízebb diagnózisát és hatékonyabb gyógymódját. Ezt bontja ki és elemzi a szerző tanulmánykötetében, melynek nem véletlenül választotta mottójául *XII. Pius* pápa megállapítását: „A társadalom van az egyénért és nem az egyén a társadalomért.” (*XII. Pius* pápának a katolikus orvosok VII. nemzetközi kongresszusához intézett rádióüzenetéből – 1956)

*Farkas Péter* könyvének rendkívüli erénye, hogy racionális logikai menetet követve a *történeti fejlődés mélyebb aspektusainak feltárásával elemzi az egyén és a társadalom kapcsolatának alakulását*; s éppen ez teszi a mű számos részét nélkülözhetetlenné a történelemoktatásban is. Különösen, ha azt vesszük figyelembe, hogy régióink, s benne a magyar történelem oktatásának feladata egyre inkább s egyre egyértelműbben a mai középiskolás nemzedék nemzeti és közéleti

*identitástudatának formálása*. Olyan identitástudaté, amely alkalmassá teszi legtöbbjüket, hogy a 21. század magyar társadalmának illetve a jövőnek aktív, alkotó részesei, s ne passzív szemlélői, esetleg „elviselői” legyenek.

A szerző műve első részében a modernitás és globalizáció illetve a globalizáció visszafordításának, a lokalizációnak a kérdéskörét vizsgálja múlt, jelen és jövő számos területének összehasonlító elemzésével.

Különösen megfontolandó következtetésének így ad hangot: „A globalizáció növeli a szegények és gazdagok közötti különbségeket. A népességnek kevesebb, mint 15%-a használja fel az erőforrások 85%-át. A világ három leggazdagabb emberének együttes vagyona nagyobb, mint a legszegényebb fejlődő országok 600 millió lakosának összes évi jövedelme. (...) Az államnak feladata van a nemzetgazdaság versenyképességének megteremtésében, az életszínvonal és az életminőség javításában, és különösképpen a nemzet tudás szintjének növeléséért, továbbá testi és lelki egészségének megőrzéséért kell odaadóan munkálkodnia.” (20–21. o.)

A lokalizáció lényegét abban látja, hogy: „A multinacionális cégek gazdasági szférán túlnövő, a polgárok életére egyre nagyobb befolyást gyakoroló hatalma ellen erős helyi társadalom és helyi gazdaságok megléte esetén lehet védekezni. (...) Globalizáció tehát nem létezik lokalizáció nélkül.” (26. o.)

A szerző a helyi sajátosságok és kötődések szétesésének megakadályozá-



sára az identitás, a lokalitással, a helyi társadalommal való azonosulás, az empátia, a szolidaritás, az adaptációs képesség, az innovációs hajlam szükséges polgári értékeinek túlsúlyba kerülését hangsúlyozza. E ponton pedig önkéntelenül adódik a nemzeti, s benne a helytörténeti ismeretek kiemelt feldolgozása az iskolai oktatás számos területén, sőt azon túl, a helytörténeti szakörök, tudományos és ismeretterjesztő műhelyek munkájának újbóli fellendítésével.

Farkas Péter ugyanakkor a másik alapvető motívumként a *szubszidiaritást* állítja középpontba: „Kevés fogalom van, mely oly hirtelen robbant volna a közgondolkodásba, mint a szubszidiaritás. Nyugat-Európában is csak a 80-as évek közepére tehető ismételt megjelenése. (...) Eszerint a társadalom csak úgy nyújthat segítséget a rászoruló közösség vagy az egyén számára, hogy figyelembe veszi annak önállóságát, szabadságát, egyéni érdekeit, és nem használja fel azt „magasabb” társadalmi célok elérése érdekében.” (38. o.)

A szerző *Abraham Lincolntól* a Maastrichti szerződésig vezeti végig a történelmen azokat a szituációkat, melyekben a szubszidiaritást meghatározó tényezőként hangsúlyozták. Nem véletlenül kapott kiemelt szerepet az egyházon belül az 1931-es „*Quadragesimo anno*” kezdetű, XI. Pius pápa által kibocsátott enciklikában, mely akkor a fasismus és kommunizmus totalitárius rendszereivel szemben a kisebb közösségek önállóságának és szabadságának tiszteltetését tartását fogalmazta meg.

Mindezek alapján emeli ki *Farkas Péter*, hogy: „...az állam személyi főhatalma, az emberi erőforrások fölötti korlátlan uralma a hatalomhoz való hűség követelménye fogyatkozóban van. Felértékelődik a civil társadalom szerepe, különösen napjaink Magyarországn.” (39. o.)

Ezt bontja ki további elemzése során, amikor leszögezi: „A pluralista társadalom a „közösségek közössége”. Ez a modell a keresztény emberképre épül. Eszerint az ember nem elszigetelt egyén, sem csupán egy szélesebb társadalmi tömeg alkotóeleme, hanem egyszeri és megismételhetetlen, szabad és felelős lény, saját szellemisége van, s állandó kapcsolatban él embertársaival és Istennel.” (46. o.)

Ebből következően pedig két fontos következtetést von le: egyrészt biztosítani kell az egyén szabad kibontakozását, másrészt szembe kell helyezkedni mindenfajta totalitárius törekvéssel.

A monográfia további részei lényegében erre a két alappillérre feszülve bontják ki a 21. század élhető, humánus társadalmának jövőképét. Olyan jövőképet, amely nem utópisztikus, hanem megvalósítható, ha a történelmi gyökerekből táplálkozik s ugyanakkor a múlt – és a jelen – hibáit igyekszik korrigálni.

E ponton ismételten hangsúlyozzuk, hogy a történelemoktatás vonatkozó részeinél rendkívül praktikus a mű néhány elemét felhasználni. Különösen az önkormányzatisággal illetve a hazai önkormányzati szociálpolitikával, a településfejlesztéssel, a régiókkal, regio-



nalizmussal, civil társadalommal foglalkozó fejezeteket.

Különösen az utóbbi terület ismerete elengedhetetlen mind az iskolai oktatás, mind a közérdeklődés számára, hiszen: „A mai túlpártosodott országban rendkívül fontos a civil társadalom erősödése, mely demokratikus kontrollt jelenthet, erősítve a plurálisabb demokráciát.” (115. o.)

Ennek jegyében sorakoztatja fel *Farkas Péter* azokat a szegmentumokat, melyeket megismerve működhetnek az egészséges civil társadalmak, de csak úgy, ha mindegyik saját történelmi múltjának talajába ágyazódik, s ebbe illeszti közösségépítésében az egyébként általánosan követendő morális normákat.

„Az erős és öntudatos közösségek létrejötté fontos feltétele a demokratikus intézményrendszer kialakulásának; a demokratikus intézményrendszer léte pedig előfeltétele a közösségek létrejöttének és tartós fennmaradásának. A megállapítás a jogállami és polgárosodó Magyarország is igaz.” (139. o.)

A fentiekhez tartozik mindenekelőtt a család illetve a családsegítés és csa-

ládvédelem; a szegénység, kirekesztettség elleni küzdelem (benne olyan tragikusan aktuális problémák kezelése, mint a hajléktalanság, a szenvedélybetegségek, az öngyilkosságok, a bűncselekmények visszaszorítása, a fogyatékosokra figyelés).

Ezáltal valósulna meg, hogy: „A társadalom igazságosságon és irgalmas szereteten alapuljon. Igazságosság nélkül nincs tartós béke. És nincs emberhez méltó élet. De amint *II. János Pál* pápa „*Dives in misericordia Deus*” kezdetű enciklikájában kifejtette, nem elegendő az igazságosság. Minthogy a társadalom esendő, gyenge emberekből áll, az igazságosságon kívül szükség van megbocsátó irgalmas szeretetre. Akik irgalmas szeretet nélküli igazságossággal akarnak új és jobb társadalmat alkotni, azok az előző társadalomban látható igazságtalanságoknál is nagyobb igazságtalanságokat fognak teremteni.” (184. o.)

Konklúzióként tegyük hozzá: nem ennek kellene lennie „a történelem az élet tanítómestere” elv új értelmezésének a sarokköve, a történelemoktatás új kiindulópontja?





A Károli Egyetemi Kiadó gondozásában megjelent

**GYÖRGYINÉ KONCZ JUDIT**  
***Pályaismeret, pályaaorientáció***

című könyve,  
mely oktatási segédanyagként használható a pedagóguspályára  
történő felkészülés során.

*A könyv:*

- kiegészítője lehet a neveléstörténeti tanulmányoknak,
- áttekintő elemzést nyújt a pedagóguskutatás elmúlt három évtizedének szakirodalmáról,
- rátekintést ad a kompetenciaalapú pedagógusképzésre,
- jól használható az alkalmazott pedagógia és a csoportos pedagógiai gyakorlatok során,
- kipróbált módszert ajánl a reális pályaismeret, hivatástudat kialakítására.

A könyv hasznos szakmai olvasmány a közoktatás intézményeiben dolgozó gyakorló pedagógusok számára is.



*A kiadvány megvásárolható a Ráday Könyvesházban:  
Budapest IX., Ráday u. 27.*

Nagyobb tétel esetén bizományosi szerződés köthető a Kiadóval;  
a könyv postai szállítással is megrendelhető.

Kapcsolatfelvétel: [karoli\\_kiado@kre.hu](mailto:karoli_kiado@kre.hu)





## A paraszt és a csacsi

Egy nap a paraszt szamara beleesett a kútba. Az állat órákon át szánalmasan bőgött, miközben a paraszt megpróbált rájönni, mit is tehetne. Végül úgy döntött, hogy az állat már öreg és a kutat úgyis ideje már betemetni; nem éri meg kihúzni az öreg szamarat. Áthívta a szomszédait, hogy segítsenek. Mindegyik lapátot fogott és elkezdtek földet lapátolni a kútba. A szamár megértette, mi történik, és először rémisztően üvöltött. Aztán, mindenki csodálatára, megnyugodott. Pár lapáttal később a paraszt lenézett a kútba. Meglepetten látta, hogy minden lapátnyi föld után a szamár valami csodálatosat csinál. Lerázza magáról a földet és egy lépéssel feljebb mászik. Ahogy a paraszt és szomszédai tovább lapátolták a földet a szamárra, az lerázta magáról és egyre feljebb mászott. Hamarosan mindenki ámul, ahogy a szamár átlépett a kút peremén és boldogan elsétált!

Az élet mindenfajta szemetet és földet fog rád lapátolni. A kútból kimászás trükkje, hogy lerázd magadról és tegyél egy lépést. Minden probléma csak egy lehetőség a továbblépésre. Bármilyen problémából van kiút, ha nem adod fel, nem állsz meg! Rázd meg magad és lépj egyet feljebb!



*Levétel a keresztről, 2002, olaj, vászon, 3,6×4,1 m (részlet)*





## Névjegy

# KISLÉGHI NAGY ÁDÁM, A MESTER ÉS TANÍTVÁNY 10. SZÁMA FOTÓINAK FESTŐJE

---

### ÉLETRAJZ:



- 1961 született;
- 1985 diplomázott a Képzőművészeti Főiskola festő szakán;
- 1995 a Művelődési és Közoktatási Minisztérium ösztöndíját nyerte el a Római Magyar Akadémiára (Olaszország);
- 1998 a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Állami Eötvös-ösztöndíját kapta az Università di Napoli Frederico II művészeti tanszékére (Nápoly, Olaszország);
- 1999–2002 a Szombathelyi Székesegyház számára készített egy 4 képből álló, Szűz Mária életét ábrázoló olajfestmény-sorozatot.

### TEPLOMOKBAN, KÖZINTÉZMÉNYEKBEN TALÁLHATÓ FESTMÉNYEI:

#### *Magyarországon:*

Szentendre, Péter-Pál római katolikus templom, ikonkereszt  
Budapest-Rákócscsaba, görög katolikus templom, freskó  
Zalaegerszeg-Botfa, római katolikus kápolna, ikonkereszt  
Sárospatak, görög katolikus templom, ikonosztáz  
Semjénháza (Zala megye) római. katolikus templom, oltárkép  
Hernádvécse (Borsod-Abaúj-Zemplén megye), római katolikus templom, oltárkép  
Tiborszállás (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), görög katolikus templom, ikonosztáz  
Mérk (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) görög katolikus templom, ikonosztáz  
Budapesti Apostoli Nunciatura: Emmauszi vacsora, olajfestmény





Vác, Püspöki Palota, portrék  
Szombathely, Székesegyház, Mária élete olajfestmény-sorozat  
Szombathely, Püspöki Palota, Boldog Batthyány-Strattmann László portréja,  
Konkoly István megyéspüspök portréja  
Budapest, Máltai Lovagok Rendháza, portrék

**Külföldön:**

Róma (Olaszország), Osztrák Szentszéki Követség, portré  
Róma, (Olaszország), Máltai Lovagok Rendháza, Boldog Apor Vilmos portréja  
Madognana (Olaszország), római katolikus kápolna, secco  
Pieve di Capanne (Olaszország), Római katolikus templom, oltárkép  
Barcelona (Spanyolország), San Pere di Villa Major, Apokalipszis freskó  
Cordes (Franciaország), Convent Notre Dame, Szent József ikon

**IRODALOM KISLÉGHI NAGY ÁDÁMRÓL (VÁLOGATÁS):**

Bánhegyi Miksa OSB: *Ars Sacra*, in: Emberhalász, 1993. május.  
Ónody M.: *A hit magasztossága képekben*, in: Pest Megyei Hírlap, 1993. december 7.  
Dr. Legeza József: „*Hiúságok hiúsága*”, in: Keresztény élet, 1994. november.  
Pénzes Zoltán: *Ecset Isten kezében*, in: Új Ember, 1994. augusztus 7.  
Fenyvesi Félix Lajos: *Ars Sacra*, in: Új Magyarország, 1995. december 9.  
Fenyvesi Félix Lajos: *Jézusban rejtőző*, in: Alföldi Műhely, 1995.  
Bodnár Dániel: *A léghajó utasa*, in: Demokrata, 1996. május 16.  
Tárnoki András: *Az erkölcs táplálékát szeretném adni*, in: Új misszió, 1996. május.  
Legédy Péter: *Érték a kortárs képzőművészetben*, in: Havi Magyar Fórum, 1998. március.  
Kuklay Antal: *A csernobili Pieta*, in: Új Ember, 1998. április 12.  
Legédy Péter: *Ars Sacra*, in: Havi Magyar Fórum, 1998. szeptember.  
Kapiller Ferenc: „*Közelebb, közelebb, Uram, hozzád...*”, in: Távlatok, 1998. III. 41., 508–513. o.  
Kuklay Antal: *Kenyér és bor – Kisléghi Nagy Ádám festményei*, in: Magyar Művészeti Fórum, 2000. február, III./1.  
Pallós Tamás: *Válami nagyszerűt Istenért – Kisléghi Nagy Ádám festményei a szombathelyi székesegyházban*, in: Új Ember, 2002. április 14.  
Fay Zoltán: *A tanúságtévő – Kisléghi Nagy Ádám a megszólítottaságról, a létezés fényűzéséről és az élet könyvéről*, in: Magyar Nemzet, 2002. július 20.  
Legédy Péter: *Kisléghi Nagy Ádám festményei a Szombathelyi székesegyházban avagy: Miért időszerű a barokk?*, in: Havi Magyar Fórum, 2003. november.

\*







## KISLÉGHI NAGY ÁDÁM KIÁLLÍTÁSÁNAK MEGNYITÁSÁRA<sup>1</sup>

Nagy örömmel köszöntök minden kedves látogatót, aki érdeklődő jelenlétével megtisztelteti most Kisléghi Nagy Ádám kiállítását. A művész azon kérésének, hogy e tárlatot én nyissam meg, lelkesedéssel teszek eleget. Lelkesedéssel, mivel Kisléghi Nagy Ádám képein a klasszikus keresztény hagyomány szerint értett első könyvnek, Isten könyvének, a Bibliának a szépsége és fájdalma ragyog fel, s mindez úgy áll elénk, hogy egyúttal a megörökítő személyessége, személyes érintettsége is, anélkül, hogy tolakodóvá válnék, átszüremlik rajta. Ugyanakkor némi szorongással is szólok, mivel a művész olyan valakit kért fel kiállításának megnyitójául, aki nem szakmabéli. Alighanem *ars poëtikai* mozzanatot, sajátos művészetértelmezést kell ebben látnunk: jelzést, hogy a művészet nem egyszerűen csak alkotók, művésztörténészek és műértők dolga, hanem mindahányunké. És hogy nem valamiféle külsődleges aktus, nem szellemi-intellektuális és manuális lepárlása az ún. valóságnak, nem következmények nélkül maradó tett, s hogy éppen soggal a művészet az, amelyben a valóság, emberi világunk transzcendenciába, Istenbe oltottsága létrontás nélkül szólalhat meg, juthat szóhoz. S szólíthat meg minket, a nézőket azzal is, hogy ezeken az alkotásokon a művész, az ember és a Teremtő közös arcképe tárul elénk. Nem csak az emberré lett Krisztus alakjában, hanem azáltal is, ahogy nézőit bevonja az önmegtágadás kínjaiban fogant műveinek hitvallást tevő világába: hiszen a megismerő ember maga is benne áll a megváltástörténetben, megittasultan annak fájdalmas szépségétől. Magához csak rajta keresztül érkezhets el, megértése egyúttal önmaga megértésének is kulcsa: a képek nyomán váratlan-hirtelen – mondhatni a katarzis fényében – egy olyan világra ismerhetünk rá, amely mindig is a miénk volt, ám mintha eddig nem tudtunk volna róla. De előbb még útra kell keltnünk: a szemlélés még nem utazás, a nézés még nem látás. A megértés csak fájdalmas utazásnak lehet eredménye, s mint ilyen, az énkép elvesztésének veszélyével terhes, s világba-ágyazottságunk komfortérzetének elpárologásával ijesztget. Ezért is oly nehéz az elszánás. Kisléghi Nagy Ádám festményei erre a lépésre szólítanak föl minket, s invitálnak az útra, amely úgy visz magunkhoz közelebb, hogy látszólag éppen távolodóban vagyunk tőle. Az alkotófolyamat kínjaiból is jut nekünk, hiszen az, anélkül hogy benne az ember a szellem göggyével netalántán elbitorolni vágyná Isten pozícióját, tudattalannul is a megváltástörténet emberi újraírásának szerény kísérlete. Hiszen a művész az alkotás útján vállal a hitelesség, az igazság iránt érzett felelősség súlyával halad, s önnön kálváriájának stációira érve meg-megroggyan, de minduntalan feltápaszkodik, hogy aztán mintegy megsemmisülve, művébe behullva születhessék meg újra és újra, nyerhessen új életet. És hogy általa pazarlón odakínálja magát, másnak is juttasson belőle: Alászáll a betemetett kikötőbe, felhossa kincseit, s széjjelszórja őket, az igaznak gyöngyeit, a szépnek mécseseit. Ez persze nem a





művész ecsetjének vagy ceruzájának egyetlen vonallal megrajzolt technikai bravúrjainál, a frappáns, aktuális itt és most, úgynevezett új, váratlan-meghökkenítő megoldásainál tapasztalható. S nem is az elvárásokhoz igazodó, avagy az öncélú, de híg, üres alkotásokon. Nem, korántsem ők azok, akik a keskeny úton haladnak: ők a művészet széles országútján, legnagyobb változatosságuk ellenére is meglehetősen homogenitásban hömpölyögnek. Aligha terhelten a teremtés felelőssége miatt érzett, minduntalan feltörő kétség kínjaival. Nem értik, hogy „az ideák magasából nézve – ahogy Végh Attila írja – a művészet egy és oszthatatlan. Nem szolgál semmit, nincsenek konkrét társadalmi céljai. Ahogy a régi görögök mondták: önmagában elegendő. Olyan, mint Hamvas Béla egyik esszéjében Csuang-ce magányos tölgye és Csontváry cédrusa: (fel)használhatatlan. A művészet önmagáért van, ám ez nem öncél, hanem éppen hogy a lehető legmagasabb rendeltetés: a valóság a művészetben történik meg. A cédrusok maradnak a hegyen. A tűzifát lehordják”.

Dante eltévelyedett és az igaz utat megfelelő emberének térképe, melyen a megtérés útja a lélek hegy-völgygel repszett tájain a kitörölhetetlen isteni ígéletbe vetett bizalommal kanyaroghat, úgy tetszik, már réges-régen elkallódott. De amúgy is, állítják azóta, fáradságos volt az az út, és ráadásul ma már a semmibe vezetne. Nem kell az embernek a hosszabb út ígéréte. Rövidítő útvonalakat keres, vagy megpróbálja áthazudni magát az igazsághoz. S eközben az egyedüllét félelme fogja el mindazokat, akik számára a világ csupán tárgyi bizonyíték: így válik egyre inkább „boldog gyülekezetté”, boldogtalan egyének boldog gyülekezetévé a világ. Mert az ember nincs otthon magában. Talán, ahogy szent Ágoston írja, még az sem vezet sehová, ha a természet, a kozmosz világában, a fenséges csúcokban, az egekig felcsapó tengerhullámokban, a parttalan folyamágyakban, az óceán végtelenségében, a bolygók futásában és a csillagok tündérvilágában gyönyörködni még képesek vagyunk. Ha hozzájuk az ember alkotta világból menekülve fordulunk, ha bennük nem fedezzük föl lelkünknek tájait is egyben, s ha nem látjuk meg bennük az ajándékozottság kegyelmét. Ha pedig meglátjuk, már a belső úton járunk, s teret az időbe, a materiálist az anyagtalanságba, az immanenset a transzcendensbe fordítjuk át, összekapcsolva ezáltal eget és földet, szellemet és anyagot, harmóniába vonva a testet és a lelket. Hogy e belső élet legyen, lehessen forrása a művészetnek, ahogy Kisléghi Nagy Ádám képein is.

Alighanem mindannyian éreztük már, hogy megromlott viszonyunk az igazsággal, s a tárgyas világgal szembeszállni megfogyatkozott bennünk a szellem és a lélek ereje. Kisléghi Nagy Ádám művészete azonban nem engedi belenyugodni az öncéllá lett embert a tisztán horizontális élet- és létszemléletébe, s azt vertikálissá igyekszik átformálni: segít neki, hogy fejét a fény felé emelje föl. Segít abban, hogy térkoordináta helyett dimenziót lásson benne, hogy – Török Endre szavaival – megértse: az erkölcs nem a megosztott létezés terméke, hanem a világ-





gal együtt teremtett és született szépséges természet. Az ember belső fölmagasodásának egyetlen forrása.

Kisléghi Nagy Ádám képeinek látszólagos egyszerűsége megszenvedett egyszerűség: az itt kiállított rajzok, vázlatok mintegy útjelzői is ennek a személyes kálváriának, ahogy erről a kompozíció szigorú szerkesztettsége mint a művész önkeze által az én előtérbe nyomulása előtt emelt akadály is tanúbizonyságot tesz. Kisléghi Nagy Ádám művészete a formátlanság és alaktalanság mai csábításait magáról lehántó tisztaság: a néző zavarba ejtő szembesítése önmagával a katarzis reményében. A katarziséban, amelyben az ember a maga testi létében szakralitásként áll elénk, s az igaz szakrálisként, s a szakrális igazként mutatja fel magát. Kisléghi Nagy Ádám festészete nem hagy kétséget afelől, hogy a művész azon hagyomány őrzője, amely feladatának tekinti az ember és a transzcendes világ közötti kapcsolat folytonosságának, az Istentől való eredeztetésnek és az ember istenhasonlóságának fenntartását, az ember Istennel való szövetségének megújítását, kiragadását az anyagba merült létből akkor is, ha ez a magára hagyatás, a félreértés, a kitesztítés következményeivel terhes, s ha ezt egyedül, önmagából kell is megtennie. Sohasem viseli magán jobban az ember Isten arcát mint a léthamisításra nemet mondó igazban, vagyis a művészetben, amely egyszerre szép és magasztos, s amely a keresztet, az elfogadó áldozatot önnönmagával harmóniában tárja elénk. Mert az igaz iránti vágyat, a festőben és a nézőben egyaránt az a mérhetetlen szomjúság táplálja, amely az életet szakrálisként megélő ember kínjaiból fakad annak láttán, ahogy helyére betődül a nyájember, s el-sivatagosítja a világot. Kisléghi Nagy Ádám művészetében az ember az ég vize felé epekedőn nyújtózkodik. A teremtettség szentségének tudatosított momentuma ez, amely a művészetekben a hang, a szó, az ecset, a szem segítségével, a közönséges anyag átszellemítésével a lét igazaként nyilvánítja ki magát. A Teremtőhöz való emelkedés vágya növeszti-nyújtóztatja Kisléghi Nagy Ádám képeit kereteiken túlra: valamennyi együtt és külön-külön, de mintegy összehajolva mond rá igent. A zsoltáros belső életre, az örök Katedrális reményére. S nemet arra, melynek vakolata hullik-pereg, s beborítja törmelékeivel a kétségbeesése okára késve ráeszmélő embert. Aki még nem ismeri fel, hogy a pokol amiatt a legnagyobb fájdalom, hogy többé már nem szerethet, hogy benne rekedt az, ami Isten legnagyobb adománya, ami által lett a világ.

Az az áhítat és alázat, amellyel Kisléghi Nagy Ádám képein keresztül megszólít minket, nem egyszerűen a tiszta érzelem hangja, hanem a művészi megismerő tevékenység eredménye is. Ahogy ezt József Attila is mondaná. Mert ezzel az önátadó szeretettel szemben még az örök kételkedő is lábhoz tett fegyverrel kényszerül állni. Képei kapuk, amelyek a maguk úgymond szótlanságában is hívogatón tárulnak ki előttünk. Lépünk be rajtuk a művész világába, keverjük magunkat össze vele, mártózzunk meg benne, hogy véle és benne magunkra ismerhessünk,





megismerhessük magunkat. Ehhez kívánok most kitárulkozó lelkületet, s ígérhetek – mindennek következményeként is – bensőséges és megrázó élményt. Fogadjuk be magunkba e műveket úgy, ahogy a bibliai példázatban a termékeny föld, melybe hullva az égből vett mag elpusztult, hogy életté lehessen. S ha a műalkotás létrejövetelének velejárója az áldozat, úgy az alkotások által megérintettek is részesülnek az áldozatiság eme szentségéből. Így lehet ez a nap az ünnepé, amely elválaszthatatlan – ahogy Hamvas mondja – az áldozattól, hiszen benne és általa (a hétköznapi, a csakis magát akaró én elvesztésében) dől le az a fal, melyet az ember önnön léte és Isten közé emelt. Ebben az áldozatban is az átjárás kapuja nyílik meg előttünk, nézők előtt. Mert Kisléghi Nagy Ádám alkotásai nem engednek az ünnepből, nem engedik, hogy a lélek elgazosodjék. A szép elindítja a szemlélt az igaz felé. Az igaz megszépít. Kisléghi Nagy Ádám művészete igaz és szép. Ebben az értelemben szent. Ha nem volna szent, nem is volna művészet. A művészet csak szent lehet, mivel az élet maga is szentség, s mivel legteljesebben csak a művészetben nyílik meg e szentség, vagyis a valóság, a létünk és a lét maga.

*Hoffmann Béla*  
*irodalomtörténész*

JEGYZET:

<sup>1</sup> Elhangzott Szombathelyen, a Szombathelyi Képtárban, 2005. május 19-én.





**Eggyéb**

## **Ikonfestő tanfolyam**

**– kezdőknek –**

**SZOMBATHELY  
2006. JÚNIUS 30 – JÚLIUS 11.**

***A tanfolyam általános ismertetést ad:***

- az ősi tojástemperával történő ikonfestés technikájáról,
- a táblakészítésről,
- az ikonok teológiai, liturgikus és művészettörténeti alapjairól, összefüggéseiről.

***A tanfolyam során a résztvevők:***

- egy Arkangyal- vagy egy Szent Miklós-ikont festenek
- és egy ikontáblát készítenek.

***Tanárok:***

- *Murainé Dancs Jeanette* (ikonfestés),
- *Gábor Bálint József* premontrei szerzetes (elméleti oktatás; lelki vezetés).

***A tanfolyam helyszíne:***

- Szombathelyi Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium és Ferences Rendház  
(9700 Szombathely, Széchenyi u. 2.)

***Érdeklődni lehet:***

- a 06-30-686-7587 telefonszámon  
*Murainé Dancs Jeanette*-nél.





# „AZ ISKOLAÉPÍTŐ ÉS ISKOLAREFORMER GRÓF KLEBELSBER KUNO KULTUSZMINISZTER” CÍMŰ PÁLYÁZAT EREDMÉNYE<sup>1</sup>

---

## I. KATEGÓRIA: TANULÓK, DIÁKOK

### *I. díj: nincs kiadva*

### *II. díj (megosztott):*

- **Méhes Marianna** (17 éves, Berekböszörmény), a debreceni Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium tanulója:  
„Nemzetnevelés” (25 000 Ft)
- **Baboczky Dávid** (16 éves, Budapest), a budapesti Árpád Gimnázium tanulója:  
„Garfield” (25 000 Ft)

### *III. díj (megosztott):*

- **Pálfi Gergő** (18 éves, Budapest), a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium tanulója:  
„Azim” (15 000 Ft)
- **Érsek Vivienn** (Érd), a Schola Európa Akadémia Szakközépiskola tanulója:  
„Rólad a kövek beszélnek” (15 000 Ft)

## II. KATEGÓRIA: PEDAGÓGUSOK, HELYTÖRTÉNÉSZEK

### *I. díj (megosztott):*

- **Tóth-Barbalics Veronika** (29 éves, Budapest), a PPKE BTK könyvtáros tanára:  
„Napkelet” (35 000 Ft)
- **Dr. Vigh Annamária** (27 éves, Solymár), a PPKE JÁK egyetemi tanársegédje:  
„Könyv 2006” (35 000 Ft)

### *II. díj (megosztott):*

- **Kollarits Krisztina** (38 éves, Budapest), a budapesti Fasori Evangélikus Gimnázium tanára:  
„Elfeledett múlt” (25 000 Ft)



- **Szalay Balázs** (30 éves, Csorna), a csornai II. Rákóczi Ferenc Katolikus Közoktatási Központ tanára:  
„Rábaköz” (25 000 Ft)
- **Suba Lajos** (51 éves, Nagykőrös), a nagykőrösi Arany János Református Gimnázium és Diákotthon igazgatója és tanára:  
„Tóvá lesz a délibáb” (25 000 Ft)

### III. díj (megosztott):

- **Dr. Baricz Zsoltné** (52 éves, Szeged), a szegedi Rókusi Általános Iskola ének-magyar szakos tanára:  
„Iskolatörténet” (15 000 Ft)
- **Dr. Szabó Gyuláné** (53 éves, Marcali), a marcali Noszlopy Gáspár Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola tanítója:  
„Somogyi kövek” (15 000 Ft)
- **Kiss Lajosné Németh Elza** (58 éves, Marcali), a marcali Noszlopy Gáspár Általános és Alapfokú Művészetoktatási Iskola tanítója:  
„Polgári iskola” (15 000 Ft)
- **Dr. Kézi Erzsébet** (54 éves, Sárospatak), a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar főiskolai docense:  
„Az igazság akkor is...” (15 000 Ft)
- **Borsodi Ágnes** (50 éves, Szentes), a szentesi Klauzál Gábor Általános Iskola tanítója:  
„A kultúrpolitika hosszú lejárátú...” (15 000 Ft)

#### JEGYZET:

<sup>1</sup> A pályázati felhívás szövegét a *Mester és Tanítvány* 2005. évi 8. számában (155–156. o.) közzéltük.

A díjak összegét a Németh László Kulturális Alapítvány és a Szövetség a Polgári Magyarorszáért Alapítvány biztosította.

A díjazottak a pénzjutalom mellett az Apáczai Könyvkiadó egy-egy reprezentatív kiállítású jutalomkönyvét, valamint egy kultuszminiszterről szóló, Klebelsberg Éva által dedikált ajándékkönyvet vehettek át.

Az eredményhirdetés 2006. március 25-én, Budapesten a Kossuth Klubban történt.

A díjazottaknak és minden pályázónak szívből gratulálunk és további szép sikereket kívánunk.

(A Szerkesztőség)



## Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizenegyedik (2006/3.) és tizenkettedik (2006/4.) számáról

**TIZENEGYEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Mesterek és tanítványok*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2006. június 1.  
Megjelenés: 2006. augusztus 25.

**TIZENKETTEDIK SZÁM:** Címe (és fő témája): *Diákélet*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2006. október 1.  
Megjelenés: 2006. november 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

A tizenegyedik számunkban a magyar szellemi-, sport- és közélet ismert személyiségei fognak emléket állítani volt tanítóiknak, tanáraiknak.

Továbbra is *kériünk* és *várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen írást, ötletet, kérést, javaslatot és illusztrációt a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt közöltek szerint.

1. Bármilyen igényes írást a *diákéletről*.
2. Dolgozatokat más *pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevésbé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetéseket*, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépírodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.







## Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

### Kedves Olvasóink, Szerzőink!

1. Várjuk olyan, tudományos igényű írásokat, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitiká különböző kérdéseit és történéseit.

Az írások kapcsolódhatnak az adott lapszám *fő témájához*, de *reflektálhatnak* a korábban megjelent tanulmányokra, *aktualitásokra* is, érintve a *társadalom* vagy a *pedagógia* bármely kérdését.

2. Helyet kívánunk adni olyan írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.

3. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű: *tanulmányokat* és *elemzéseket* (30 000 bruttó leütésig), *nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat* és *OTDK-dolgozatokat* (10 000 bruttó leütésig), *könyvismertetőseket* (4 000 bruttó leütésig). A megadott

terjedelmet meghaladó írásokat vagy le kell rövidítenünk, vagy a közlésüktől eltekintünk.

4. Várunk *fotókat, rajzokat, illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).

5. Kérjük föltüntetni minden esetben: a tanulmány címét (és alcímét); a szerző(k) nevét; a munkahely pontos megnevezését, és a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.

6. A teljes kéziratot *elektronikus úton* kérjük a szerkesztőségbe megküldeni a következő e-mail címre: [mestan@btk.ppke.hu](mailto:mestan@btk.ppke.hu)

7. Kérjük, hogy a végjegyzeteket és az irodalomjegyzék tételeit a lent meghatározott formában legyenek kedvesek megadni (ezzel segítve a szerkesztő munkáját!):

Könyvre való hivatkozás:

- Nagy József: *Szeretek szöveget formázn*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.
- Smith, John: *A PC használata. Haladók kézikönyve*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányra hivatkozás:

- Nagy Pál – Mosoly Éva: *Bátorság*, in: Fuszbergersteinerszki Pál (szerk.): *Erények könyve*, Gyáva Nyúl Kiadó, Budapest, 2001, 320–345. o.

Cikkre hivatkozás:

- Nagy-Mosoly Adél Mária: *Ennyi névvel élni*, in: *Magyar Folyóirat*, 2004. május 12., 15. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat!

A szerkesztő



# Mester és Tanítvány

## ÉP LÉLEK – ÉP TESTBEN

Az athéni demokráciában az ókori görögök hittek abban, hogy az egészséges, ép testben erkölcsileg fejlett, tehát ép lélek lakozik: ezt nevezték a „*kalokagathia*” elvének, amely szerint a „szép” és a „jó” harmonikus egységben, azaz teljességben létezik.

A magyar társadalom ma testben és lélekben egyaránt betegségi tüneteket mutat. Legnagyobb sorskérdésünkké vált tehát, hogy betörődünk-e ebbe a hanyatlást jelző állapotba, avagy szembezállunk a nehezen megállítható áradattal. A válasz nem lehet más, mint igen. És mint minden jövőépítő munkára, erre is a szülőket és a pedagógusokat kell meghívni és megnyerni. E megfontolás vezette szerkesztőségünket, mikor a Mester és Tanítvány 10. számának címadó témáját kijelölte. Az athéni görögök „*ép testben ép lélek*” jelszavának szörendjét nem tévedésből cseréltük fel a főcímbe „*ép lélek – ép testben*”-re. A lélek harmóniájának elsőbbségére szeretnénk ezzel a cserével utalni.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Piliscsaba

Előfizetési ár: 700 Ft  
Bolti ár: 820 Ft

