ÚPSZ
Új Pedagógiai Szemle
2018 / 7—8.

A KORTÁRSOKTATÁS ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI ASPEKTUSAI

A rokon népek napjának rendezvényei a fővárosi Zrínyi Gimnáziumban

Rejtett tanterv a nyílt tanítási terekben

Kilenc írás kilenc táborról

Kritika a tábor pedagógiáját tárgyaló kötetről

BESZÉLGETÉS SOMOGYI GYŐZŐVEL A „SALFÖLDI NOÉ BÁRKÁJÁRÓL”, WINKLER MÁRTÁVAL AZ INDIÁN TÁBORRÓL

EGER 1774
ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

A képekről

Lapszámunk képanyaga ezúttal egészen sajátos, noha amúgy magától értetődő. Mivel „a tábor” lett a témánk – ez is szokatlan, évek óta nem volt tematikus lapszámunk –, minden tábori íráshoz kértünk képet, hiszen amíg a mindennapi iskolai életben látszatra egyik nap olyan, mint a másik, egyik tanóra többnyire alig különbözik bármiben is a másiktól – miközben persze meglehet: ég és föld –, a tábor mindig látványos. Elfeled(het)jük, ki mellett ültünk hónapokon, vagy akár éveken át nap mint nap, de a nyári tábori pillanatok gyakran a különlegesen tartós emlékeink közé, a szívesen idézett életeseményeink közé kerülnek, s általában sok-sok kép segít ebben bennünket (annyira sok, hogy ma már megesik, az élményt is képek helyettesítik).

A képek meg is érkeztek, csak a válogatás volt nehéz. Végül is inkább hangulatidézőnek szántuk őket, vagyis most sok a fotó, de mégis fordított a szerepük, mint ahogy megszoktuk; nincs saját külön elbeszélésük, nincs a válogatásnak önálló pedagógiai szándéka, azon az általános igyekezeten túl, hogy aki lapozza folyóiratunkat, akár képernyőn, akár valóságosan, az egy kicsit láthassa is a tábori világok sokszínűségét. Még ha csak fekete-fehérben is. (A képek nem alkotói termékek, afféle „névtelen” felvételek.)

A címoldalon a Winkler Mártával készült indián tábori beszélgetést inspiráló tolldíszeket láthatjuk. A képet, ahogy a beszélgetést is, Paál Zsuzsanna készítette. (TG)

……

Búcsú Kányádi Sándortól

A nyár fájdalmas eseménye volt, hogy 89 éves korában, júniusban meghalt a költő, aki a gyermeki tisztaság, bölcsesség és derű képviselője volt, aki mindvégig őrizte gyermeki szeretetét, aggodalmát a világ, az élet dolgai iránt. S ha már „indián tollakkal” ékes a címlapunk, tőle is „indiános” versével búcsúzunk. (Hátha lesz bátorságunk megérteni.)

Bogotai bagatellek
2

pompás székesegyház / barokk katedrális / drágakőből rakva / benne az istálló / színarany a jászol / szelíd-szavú jézus / jámborságra intő / ostorodtól már a / kufárok nem félnek / kelj föl kicsi jézus / az arany szalmáról / kattintsd el a benti / villany-örökmécsest / s térdelj ki a templom / eresze alá a / poncsóban didergő / indián vénasszony / alkalmi kis tüze / mellé melegedni

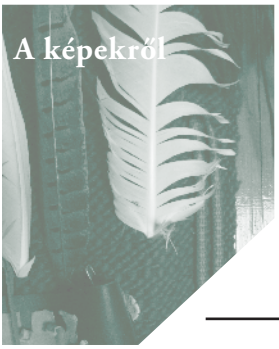
Új Pedagógiai Szemle

68. évfolyam
2018 / 7–**8.**

MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

5 SOMOGYI GYŐZŐ: „Salföldi Noé bárkája” – Takács Géza interjúja

14 WINKLER MÁRTA: Indián tábor – Gondolatok a táborozásról – Paál Zsuzsanna interjúja

TANULMÁNYOK

20 KOLOSAI NEDDA és munkatársai: A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A TANTUdSZ program tapasztalatai

MŰHELY

51 KORENCSI KRISZTINA: Két ügy szerencsés találkozása: a rokon nyelvű népek és a tanórán kívüli tevékenység

62 NAGY ÁDÁM – VESZPRÉMI ATTILA: A hidden extracurriculum fogalma

PEDAGÓGIAI JELENETEK

76 FÁBRI FERENC: Egy bánki utódtábor: Fel a Fejjel Turista Egyesület

87 KONKOLY EDIT: A mi kis underground szalonunk Szegeden

92 Levelek a Ratkó József Olvasótáborról

100 SZÁVAI ISTVÁN: Magyarország Gyermekszemmel – linómetszetekben

106 GIRHINYNÉ SÁRKÖZI ÁGOTA: Harminc évem harminc Téka tábora

113 GERÉNÉ KRISTÓF KATALIN – SZKUBÁN JUDIT – SEBESTYÉNNÉ EISENMANN TÜNDE: Dallamokból templomot. Kokas-tábor, 2017. június 9–14 – a harmadik nap

115 ALTSACH ALEXANDRA, BAHIL DÓRA, CZINKI ANNA KRISZTINA, BORSZÉKI MÁRIA: Táborozók és táboroztatók a verőcei kézműves napközis táborról

123 TAKÁCS GÉZA ÁRON: Hova verjem fel a sátramat?

133 Székelyzsombori képek

136 **ABSTRACTS**

SZEMLE

137 Nagy Ádám (szerk): A komfortzónán is túl… A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája (**Földes Petra**)

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Paál Zsuzsanna fotójának részlete látható.

B4 Részlet Thullner Zsuzsa interjújából Szőke Péterrel, a Sant'Egidio közösség budapesti vezetőjével

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság
HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
HORVÁTH ZSUZSANNA | KAPOSI JÓZSEF | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | MÁTRAI ZSUZSA | MÉSZÁROS GYÖRGY | TURI KATALIN

Szerkesztők
TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Olvasószerkesztő
GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv
SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő
KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés
E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség
Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó
Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

A lapszám nyomtatott változata az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának köszönhető.

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ALTSACH ALEXANDRA
utolsó éves tanár szakos hallgató | Pázmány Péter Katolikus Egyetem

BAHIL DÓRA
kilencedikes diák | Boronkay György Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium, Vác

BIHARINÉ DR. KREKÓ ILONA
címzetes egyetemi docens | ELTE TÓK | biológia-pedagógia szakos tanár

BORSZÉKI MÁRIA
tanító | Géza Fejedelem Református Általános Iskola | Verőce

CZINKI ANNA KRISZTINA
tizedikes diák | Boronkay György Műszaki Szakközépiskola és Gimnázium, Vác

DR. DARVAY SAROLTA
habilitált egyetemi docens | ELTE TÓK Természettudományi Tanszék | biológia-földrajz szakos középiskolai tanár | humánbiológus

FÁBRI FERENC
mérnök | újságíró

DR. FALUS ANDRÁS
biológus | professzor emeritus | az MTA rendes tagja

DR. FEITH HELGA JUDIT
szociológus | történész | jogász | tanszékvezető főiskolai tanár | SE ETK Társadalomtudományi Tanszék

DR. FÖLDES PETRA
szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

DR. FRITÚZ GÁBOR
az aneszteziológia – intenzív terápia szakorvosa | tanársegéd | klinikai oktatásvezető | mb. tanszéki csoportvezető | SE ÁOK Aneszteziológiai és Intenzív Terápiás Klinika – Klinikai Szimulációs Tanszéki Csoport | mentőorvos | Magyar Máltai Szeretetszolgálat Mentőszolgálata | országos BLS-AED vezetőinstruktor | Magyar Resuscitatiós Társaság

DR. FÜZI ANDREA RITA
élelmiszermérnök | az élelmiszer szaktudomány egyetemi doktora | egészségnevelő

GERÉNÉ KRISTÓF KATALIN
kutató | Kokas-pedagógus | tehetséggondozás szakvizsgás magyar-ének szakos tanár | Lilla Téri Általános Iskola | Debrecen

GIRHINYNÉ SÁRKÖZI ÁGOTA
agrármérnök | kérelemkezelési szakreferens | Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Kormányhivatal, Agrár- és Vidékfejlesztést Támogató Főosztály

DR. GRADVOHL EDINA
történelem szakos középiskolai tanár | ógörög filológus | addiktológiai konzultáns | főiskolai docens | SE ETK Társadalomtudományi Tanszék

DR. KOLOSAI NEDDA
pszichológus | egyetemi oktató | ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék

KONKOLY EDIT
újságíró | a szári Élni jó ház működtetője | alapító főszerkesztő | talita.hu

KORENCSI KRISZTINA
magyar szakos középiskolai tanár | észtnyelv-magántanár és -fordító | óraadó | KRE | doktorandusz | ELTE NDI

DR. LEHOTSKY ÁKOS
kórházhigiénikus | okleveles népegészségügyi szakember | okleveles egészségügyi mérnök

LUKÁCS J. ÁGNES
szociológus | tanársegéd | SE ETK Társadalomtudományi Tanszék | doktorandusz | SE DI

NAGY ÁDÁM
egyetemi docens | Selye János Egyetem | Komarno | kutatóprofesszor | Neumann János Egyetem | Kecskemét

NAGYNÉ HORVÁTH EMÍLIA
nyugalmazott biológia-kémia szakos középiskolai tanár | óraadó | biológia- és egészségtan-tankönyv- és tananyagíró

PAÁL ZSUZSANNA
grafikai tervező | művésztanár | SZÁMALK-Szalézi Szakgimnázium | óraadó tanár | ELTE-TÓK | doktorandusz | ELTE NDI | kutató | ELTE-MTA Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

SEBESTYÉNNÉ EISENMANN TÜNDE
vezetőségi tag | Kokas Klára Szakmai Kollégium | énektanár | Hunyadi János Német Nemzetiségi Általános Iskola | Dunaharaszti

SOMOGYI GYŐZŐ
Kossuth-díjas grafikus és festő | A Nemzet Művésze

SOÓSNÉ DR. KISS ZSUZSANNA
főiskolai docens | SE ETK Egészségtudományi Klinikai Tanszék | védőnő | pedagógia szakos előadó | szakvizsgázott családgondozó | családterapeuta

SZÁVAI ISTVÁN
ny. biológia-rajz szakos tanár | művészeti iskolai igazgató | alapító-vezető | Szolnoki Metszőkör

SZKUBÁN JUDIT
oktató | Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány | elnök | Kokas Klára Szakmai Kollégium | zongora- és szolfézstanár | Teleki-Wattay Alapfokú Művészeti Iskola

TAKÁCS GÉZA ÁRON
színész | Pesti Magyar Színház

VESZPRÉMI ATTILA
szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

WINKLER MÁRTA
ny. tanítónő | alapító és pedagógiai vezető | Kincskereső Iskola, Budapest | Beke Manó-, Apáczai Csere János-, Eötvös József-, Újbuda- és Budapestért-díjas, a Magyar Köztársasági Érdemrend Tisztikeresztje birtokosa

ZOMBORI JUDIT
pszichológus | szakpszichológus | SE ETK Alkalmazott Pszichológia Tanszék

Somogyi Győző: „Salföldi Noé bárkája”

Takács Géza interjúja

LÁTÓSZÖG

– Az iskoláiról kérdezném.

– Mielőtt az iskoláimról szó esne, azért először a családomról, mert ez a legfontosabb. Apám vasutas volt, Somogy megyei származású, anyám jászapáti parasztlány, Budapesten házasodtak össze a múlt század elején, 1920-ban. Én késői gyerek voltam, ’42-ben születtem. Erősen katolikus család voltunk és vagyunk. Ez volt az alap. A fordulat évében, Rákosiék hatalomátvételekor kezdtem az első osztályt. Az első félévben még kereszt volt az osztályban a falon, imádkoztunk, és az egyes volt a legjobb osztályzat. Aztán félévkor a hetes lett, és ekkor lekerült a kereszt. A következő évben pedig már Rákosi portréja volt fent, és a hitoktató tanárt, nyilvánosan megbélyegezve, kizavarták az iskolából azzal a felkiáltással, hogy a fekete reakció ügynökét nem tűrhetjük az iskolában.

Mi persze nem értettük, mi történt. Lelkes híve lettem Rákosi és Sztálin elvtársnak. A szüleim pedig nem mertek szólni sem. Ez volt a kettős nevelés korszaka, vasárnap minden gyerek ministráns volt, a hét többi napján pedig úttörő. Az iskolában kaptuk a marxista, ateista ideológiát, vasárnap viszont a templomban voltunk. Érdekes, hogy e kettő közt kisgyerekként nem éreztem feszültséget. Szentként tiszteltem Sztálin és Rákosi elvtársat. Azt gondoltam, hogy minden bizonnyal a mennyországba jutnak, mert jó emberek. De ezt a feleségem is mesélte, hogy ő minden este imádkozott Rákosi elvtársért.

Ötvenhat ennek egy csapásra véget vetett, akkor én már első gimnazista voltam. Onnantól kezdve megszűnt a skizofrénia, mert a világnézetem és a politikai felfogásom szinkronba került.

Az általános iskolám a Bezerédi utcai Általános Fiúiskola volt, a VIII. kerületben, a Tisza Kálmán tér közelében, eléggé proletár, vad környék. Ott engem minden nap megvertek. Gyenge gyerek voltam, meg a vasutas gyerekek afféle úri gyereknek számítottak a cigány és a proligyerekekhez képest. Agyabugyában mindig alulmaradtam. Az általános iskola ilyen szempontból egy vesszőfutás volt nekem.

Szerettem volna rossz tanuló, erős kölyök lenni, mert azok imponáltak, ezzel szemben jól tanuló, gyenge gyerek voltam. Sőt, éltanuló, amiért még külön pofonok jártak. De azért valamit az élet sűrűjéből ott is fölszedtem magamra. Érdekes, hogy még a miniszránsok közül is kivertek. Nem lehettem ministráns, mert ott is az ököl-

vívók érvényesültek. Tehát merő kudarc mindenütt. Ehhez képest óriási váltás volt a Képzőművészeti Gimnázium.

Az általános iskolai rajztanárom tehetségesnek talált. *Reményi Gyulának* hívták, kitűnő pedagógus volt. Néhány gyereket elirányított a szakkörbe, amit ő vezetett, és utána javasolta nekem a Képzőművészeti Gimnáziumot. A szüleim azt mondták erre, hogy naplopó leszek, és akasztófán fogom végezni, mert a művészek azok mind naplopók. Reményi beszélt a szüleimmel, hogy így is lehet belőlem rendes ember. Ebben makacs voltam, mert semmi más nem érdekelt. Apám a vasutasság felé akart terelni, mondván, hogy az egy nyugdíjas állás, és valóban, a MÁV (Magyar Államvasutak) jóságos atyja volt sokáig az alkalmazottaknak. A szakszervezeti üdüléstől, a családi pótlékokon és a szabad jegyen keresztül, a vasút tényleg gondoskodott a dolgozóiról. Minden nyáron, már negyedik elemista koromtól dolgoztam a vasútnál, mint fűszedő gyerek, aztán krampácsolóként, hogy megkeressem a zsebpénzt, meg a bicikli árát. Apám elvárta, hogy dolgozzunk. Nagyon szeretem a vasutat. Még most is, ha a szaga megcsap, otthon érzem magam. De végül is a művész pálya vonzása erősebb volt. Négyéves koromtól kezdve folyton rajzoltam, kézműveskedtem, papírból hadseregeket készítettem, terepasztalon csatákat vívtam. Ezt a játékot még a mai napig űzöm. A kezem szüntelenül járt, valamit mindig bütyköltem. Ez volt az a vonal, ami felé elindultam, a makettezés. Azt gondoltam, ebből valami lehet. Ugyanakkor jó tanuló is voltam az általánosban, de nem érdekelt semmiféle tudomány. Se orvos nem akartam lenni, se mérnök. Hogy mi az a művészet, azt nem tudtam, de mindenesetre arrafelé húzott a szívem. A művészeti iskolában tényleg otthonra találtam.

> nem lehettem ministráns, mert ott is az ökölvívók érvényesültek

> papírból hadseregeket készítettem, terepasztalon csatákat vívtam

– Az általános iskolában számon tartják Önt, mint egykori növendéküket, volt ott azóta?

– Nem tartanak számon, sosem kerestek meg, de jártam ott. Olyan pici volt minden. Az ajtók, az ablakok, a kilincsek.

Érdekes, hogy az ottani kis iskolatársaimmal sincs kapcsolatom. Hiszen nem kedveltek. ’56 amúgy is elég éles cezúra volt, ugyanis az iskola az egykori pártház közvetlen szomszédságában van. Volt osztálytársaim, idősebb iskolatársaim nagy része harcolt a forradalomban, többen életüket vesztették, mások pedig disszidáltak.

A mi lakásunk a Keleti pályaudvar mellett telitalálatot kapott, porig égett. Mi a pincében megmenekültünk, de egy évig máshol laktunk, amíg visszaköltözhettünk. Akkor már második gimnazista voltam. Az a gyerekvilág, amiben éltem addig, teljesen megszűnt.

– Amikor beiratkozott a gimnáziumba, az ’56 ősze.

– Az a forradalom ősze. Igen. Anyám nagy rutinnal ránk zárta a lakást (van egy öcsém is, két évvel fiatalabb nálam). Mi nem vettünk részt semmiben. Apám, amikor úgy látszott, hogy győzött a forradalom, akkor kézen fogva körbevezetett a harcok színhelyén. Mindent láttam. Az összeégett orosz katonákat, a pártház ost-

romát. Azt közvetlenül egy utcasarokról néztük végig. Mindent láttam, de mint gyereknek, ugyanolyan természetes volt ez is, mint az iskolai pofonok.

– Az édesapja miért vitte? Mi volt az indoka erre a bemutatásra?

– Apám teljesen felvillanyozódott, hogy győztünk.

– Annak jegyében, hogy gyerekek, akkor itt most új világ lesz?

– Lesz csokoládé! Nem tudtuk egyébként, hogy az mi, mert nem ettünk még csokoládét, de valami jó lehet, abban biztosak voltunk. Addig nem mesélt a régi világról semmit. Akkor hirtelen megnyílt, s megtudtuk tőle, milyen lehetett a Rákosi elvtárs nélküli élet.

Aztán megint csak visszacsöppentünk a szocializmusba. A gimnáziumban pedig beszippantott a művészlét, a művésznek készülő osztálytársak közössége. Szerető baráti kör alakult ki. Mindmáig erős az összetartozás, minden évben több érettségi találkozót rendezünk.

Az iskolának szabad, derűs légköre volt, jó tanárai, legtöbbet mégis az osztálytársak jelentettek nekem. Itt kell megemlítenem, hogy gimnazistaként ismerkedtem meg *Szilágyi Ernővel*, egy öreg zsidó filozófussal, aki minket, fiatalokat német nyelvre, filozófiára, héberre, a Biblia ismeretére tanított. Őt nem ismeri senki. Cionista volt, és utóbb tudtuk meg, már jóval a halála után, hogy a vészkorszakban egy zsidómentő akcióban kulcsszereplő volt.[1]

– Hogyan ismerkedtek meg vele?

– Az öcsém egyik osztálytársát tanította németre. Németórákból tengette az életét. Öt fiút vett maga mellé, mi voltunk az „Ötök”. A németóra mellett a legmagasabb bölcseleti és vallási kérdésekről beszélt velünk. Ő vitt el először komolyzenei házi koncertekre. Ahol kottával a kézben lehetett lemezről zenét hallgatni. Akkoriban Budapesten keveseknek volt jó minőségű lemezjátszója, lemezgyűjteménye. Mindez bevezetés volt az értelmiségi létbe, bevezetés a valláshoz. Ő ugyan zsidó volt, de vitt minket katolikus templomba, zenét, prédikációt hallgatni.

gimnazistaként ismerkedtem meg Szilágyi Ernővel, egy öreg zsidó filozófussal, aki minket, fiatalokat német nyelvre, filozófiára, héberre, a Biblia ismeretére tanított

– És még cionista is…

– A cionizmusban csalódott. Izrael megalapítását másként képzelte. Ezért sem vándorolt ki. Meg azért sem, mert nagy magyar ember is volt. Érdekes, hogy mindig azt mondta: „a mi urunk Jézus Krisztus”, Ferenc Józsefet pedig így emlegette: „őfelsége a király”. Azt hiszem, a magyar zsidóság zöme ilyen volt. Zsidó és magyar. Mindig héberül olvasta és fordította magyarra nekünk a Bibliát. Az eredmény az lett, hogy mind az öten elmentünk a teológiára.

[1] Szilágyi Ernő (1898–1973) *Kasztner Rezső* zsidómentő akciójában segített. A történetről írott visszaemlékezése halála után jelent meg. Szilágyi Ernő: *Ismeretlen memoár a magyar vészkorszakról*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2005. (A kötetben Somogyi Győző grafikái)

– Tehát egy zsidó ember tanításai hatására mentek el teológiára.

– Katolikus teológiára.

– Öt fiú, kik ők?

– Az egyik az öcsém, *Somogyi György*, aki a teológiát elvégezve művészettörténész lett. Ketten festők lettek, *Márffy István* és *Gajzágó Sándor*. Az ötödik pedig *Vanyó László,* aki kiváló teológiai professzor lett.

– Jeles társaság!

– Igen, válogatott csapat voltunk. Ernő bácsitól is ezt hallottuk.

Érettségi után jelentkeztem a Képzőművészeti Főiskolára. Háromszor próbálkoztam, sikertelenül. Közben egy nyomdában segédmunkás voltam. Majd szakmunkás lettem. Négy évet lehúztam nyomdászként. Viszont a vallás és a filozófia oly mértékben érdekelt, hogy két évet civil hallgatóként végeztem el a teológián, ahogy a többiek is – a teológiának köszönhetek szinte mindent, mindenekelőtt azt a műveltséget, amit más egyetemen nem lehetett megszerezni. Mi még akkor latin nyelvű előadásokat hallgattunk, és latinul kellett felelnünk – aztán beöltöztem kispapnak, doktorátust szereztem, és végül fölszenteltek papnak. Noha ez nem volt igazán megalapozott döntés. De volt egy erős hívás. Nem tudtam, hogy mit kell tennem, de valahogyan engem Jézus Krisztus hívott a szolgálatára. S nem bántam meg.

– Visszatérve még a középiskolára. Tehát a középiskolai életszakaszának a legnagyobb élménye olyan valaki volt, aki nem is oda tartozott.

– Nem tudok olyan mestert mondani, aki rám, mint művész, hatott volna. Az akkori művészeket zűrös életű alkotóknak láttam, akik próbálnak úgy rajzolni meg festeni, hogy abba ne lehessen belekötni. Aki nem vállalta a szocialista realizmust, az kénytelen volt sündisznóállásba vonulni, és semleges kompozíciókat készíteni, olyanokat, „ami nem ráz". Amibe a párttitkár nem tud belekötni. Elmaszatolt csendéletek, aktok, absztrakt képek. Ez engem nem vonzott a művészpálya felé. Ezért is döntöttem könnyen úgy, hogy én inkább teológus és tudós leszek.

– Fel is adta, hogy festő lesz?

aki nem vállalta a szocialista realizmust, az kénytelen volt sündisznóállásba vonulni

– Igen, feladtam. Szilágyi Ernő hatására. Ernő bácsi a zenéért rajongott, főleg Wagnerért. Nagy zenei, irodalmi és filozófiai műveltsége volt, de a vizuális művészetek őt nem érdekelték. Talán a zsidó vallás tilalmai hatására. Értékrendje a többiekre is hatással volt, hiába jártunk mindannyian a Képzőművészeti Gimnáziumba. Vanyó Lászlót például elsőre felvették a főiskolára, kitüntetéssel végezte el, Derkovits-ösztöndíjat kapott, mégis beiratkozott a teológiára. Elvégezte, és utána többé nem is rajzolt, nem is festett. Nagy tudós, patrológus lett.

Ugyanakkor a képzőművészettől sem szakadtam el. Érettségi után a Vasutas Képzőművész Kört látogattam. Miközben teológiára jártam, bejártam a főiskola kollégiumába, ott tartottunk nagy vitaesteket, világnézeti kérdésekről is. Amikor aztán papkoromban elkezdtem grafikázni, nem kellett bemutatkoznom, ismertek. Könnyű volt visszatérni az eredeti hivatásomhoz, mert az egykori iskolatársak akkor már befutott művészek voltak, segítettek és befogadtak maguk közé.

– Ettől kezdve már festőként gondol magára?

– Grafikusként indultam, de rögtön festeni is kezdtem, ugyanúgy, mint most. A grafikáimat azonnal befogadták. Először *Nagy László*, az Élet és Irodalom szerkesztője jelentette meg néhány munkámat. Aztán kiállítások, díjak, elismerések sorozata jött. A festményeimtől viszont idegenkedtek. A barátaim óvtak, hogy ezekkel ne álljak elő, mert leszerepelnék. Csak amikor grafikusként meglehetős hírnévre tettem szert, 1980 után, akkor álltam elő a festményeimmel.

– Mi ennek a magyarázata?

– A grafikáim egyfajta ellenzéki magatartást sugalltak, bár én nem annak szántam őket. A festményeim viszont nem voltak besorolhatóak. A grafikáim révén a szamizdat, az ellenzék, a későbbi SZDSZ szubkultúrájába kerültem bele.

– Ez elég bizarr, merthogy Ön pap, katolikus ember. Miközben az ellenzékiek döntően ateista beállítottságúak.

– Azért alakult így, mert én nem voltam egy normál pap. Rögtön feltettem magamról, hogy én munkáspap leszek. Hiszen előtte nyomdász voltam, tehát a fizikai munka világa közel állt hozzám. Abban sokkal otthonosabban mozogtam, mint a templomban. Jobban éreztem magam munkásruhában, mint reverendában. Nem is nagyon hordtam. Fizikai munkásként dolgoztam napközben, és csak este meg hétvégén szolgáltam a templomban. Ezt azonban nem díjazták se a munkahelyi, se az egyházi vezetők, és még kevésbé a III/III-as ügyosztály, mert a háttérben az dolgozott. Utólag én is kikértem az irataimat, pár évig bejártam kutatni a belügyi levéltárba, és ma már nagyjából tudom, kik jelentettek rólam, milyen ügyek irányították az életemet anélkül, hogy tudtam volna róla. Végül is kitettek az egyházi szolgálatból hét év után.

jobban éreztem magam munkásruhában, mint reverendában

– Hol szolgált?

– Egy évig voltam falun. Utána budapesti, külvárosi, lerobbant templomokban foglalkoztam az ifjúsággal. Kapcsolatba kerültem az akkori pesti, egyházi „alvilággal”, a meglehetősen kiterjedt földalatti egyházzal. A hatvanas-hetvenes években sok-sok papot és apácát bocsátottak el a szolgálatból.

Kirándulások, erdei misék, hittanórák magánlakásokban, alternatív egyházi főiskola is alakult. Mindebben a felekezetek együttműködtek. Például én néhány évig a metodistáknál tanítottam egyháztörténetet egy házi egyetemen.

Amikor én teológus meg pap voltam, akkor gyakorlatilag nem voltak püspökök, mert mindegyik börtönben volt, vagy száműzve valami kis faluba, vagy föld alá kényszerítve. Tudtam, hogy az egyház nyomorult helyzetben van. Ennek a helyzetnek szólt, hogy a munkáspapi működési formát választottam, nem az egyházi elöljárókkal hadakoztam.

amikor én teológus meg pap voltam, akkor gyakorlatilag nem voltak püspökök, mert mindegyik börtönben volt, vagy száműzve valami kis faluba, vagy föld alá kényszerítve

– És a szülei? Bár ők hívő katolikusok voltak, de azért egy vasutasnak, hogy az ő fia pap lesz, az még talán annál is merészebb, mint hogy festő?

– Ők őszintén örültek a döntésemnek. Annak, hogy én fura pap voltam, annak nem. Rendes papot szerettek volna a fiúkból. De végtelenül toleránsak voltak. Semmire nem erőltettek. Tizennégy éves korunktól például nem követelték tőlünk, hogy járjunk templomba, bár ők mindig ott voltak. Nekünk az öcsémmel volt egy ateista korszakunk, hogy egyáltalán nem járunk templomba, aztán pedig egyszerre csak beiratkoztunk teológiára.

Szüleim az öreg zsidót, Szilágyi Ernőt, nagyon szerették. Mert végtelenül finom úriember volt.

– Hogyan kerültek kapcsolatba az Ön szülei Szilágyi Ernővel?

– Az összejövetelek részben a mi lakásunkban folytak. Csütörtök este hattól németóra volt. És akkor betódult egy csomó fiatal, meg az öreg is megjött. Ernő bácsi kezet csókolt anyukámnak, apukámmal elbeszélgetett a vasútról. Meg voltak nyerve. A szüleim nyitottak voltak. Szerintem a katolikus középosztályra ez volt jellemző, hogy például a zsidósággal szemben nem volt bennük semmiféle idegenkedés. Apám zsidó barátokat mentett a holokauszt idején. A családnak is voltak zsidó barátai. Nem voltak vallási előítéleteik. A kommunizmus és az oroszok voltak az ellenségek. Ma már, visszatekintve, szinte idillinek tűnik, hogy az egész magyar társadalomban milyen mértékű volt az egyetértés.

– Igen, merthogy a nyomás alatt mintha nagyon összejöttünk volna, aztán kiderült, hogy csak jégbe voltunk fagyva a belső megosztottságainkkal együtt.

Ha egy diák idejönne Önhöz, és megkérdezi, mit tegyen, vagy odaadja a rajzait, és Ön látja, hogy tehetséges, mit mondana neki?

– Több példa volt erre. Megdicsértem, és így biztattam az illetőket: 1. Tanulmányozza a régi mestereket. 2. Csak nemes anyagokat használjon. 3. Rengeteget dolgozzon, és minden művét fejezze be, hozza bemutatható, kiállítható állapotba. 4. Ne törődjön a művészeti trendekkel, divatokkal.

1. Tanulmányozza a régi mestereket. 2. Csak nemes anyagokat használjon. 3. Rengeteget dolgozzon, és minden művét fejezze be, hozza bemutatható, kiállítható állapotba. 4. Ne törődjön a művészeti trendekkel, divatokkal.

Dolgozzon, mint egy állat. Nekem azt mondták, hogy a művészet az tíz százalék tehetség, és kilencven százalék szorgalom és ambíció. Ezt tartom én is, és ezt mondom mindenkinek. Ügyeskedéssel, ötleteléssel el lehet érni alkalmi sikereket, de igazi művekhez ez kevés. Márpedig egy művésznek hosszútávon kell az emberiséget szolgálnia, nem pillanatnyi elvárások, trendek szerint.

– Ma a művészeti kultúra jelentős arányban, a hagyományos értelemben semmiféle művet nem hoz létre.

– Amikor még pap voltam, akkor az utolsó munkahelyemen a főnököm *Erdély Miklós* volt. Nagy hatással volt rám. Zsidó származású keresztény ember volt. Egy különös szellemi határvidéken. És azon a munkahelyen, Erdély révén sok művésszel ismerkedtem meg. Ott ismertem meg a feleségemet is. Ott kerültem kapcsolatba az avantgárddal, azzal a világgal, amit ma

balliberális kultúrának neveznek. A másik vonal pedig az öcsém volt, aki a teológia után elvégezte az angol szakot az egyetemen, és neki is az évfolyamtársai, a barátai között is voltak többen, akikből később az SZDSZ, illetve annak az értelmiségi köre formálódott ki. A katolikus egyházi körön kívül ez volt az én közegem. Ez a liberális, részben zsidó szubkultúra. Pesti értelmiségi szubkultúra, amiben az avantgárd vagy neoavantgárd formálódott a szemem láttára. Nemcsak hogy ott dolgoztam, de Erdéllyel és a családjával szoros barátságban voltam. Ő azt akarta, hogy én a gyerekeinek tanítója legyek, ő pedig az egyik nevelt fiamnak a keresztapja lett. Nagy összefonódás volt ez. Én mégis úgy láttam, hogy az avantgárd tévút, szemfényvesztés. Antiművészet, amely szembemegy a több ezer éves művészeti tradícióval, és romboláshoz vezet. Ezen sokat vitatkoztunk. Össze nem vesztünk, de én jártam a magam útját.

– Hogyan fogadták ebben a körben az Ön műveit?

– A fekete-fehér grafikáimat értékelték, elismerő kritikákat kaptam, groteszknek minősítették, és így beleillett az értékrendjükbe. De a festményeimet szinte gyűlölték. Mondván: Ez a kiváló grafikus hogy festhet ilyen borzalmas, nacionalista, magyarkodó gicscseket? Miközben gyűjtötték a grafikáimat, a festményeimet nem szerették. Próbáltak jó útra terelni. A grafikáimat gúnyrajzokként – bár nem azok– elfogadták, de a festményeimet nem. Azok annyira az örömfestészet termékei, annyira pozitívak, idilliek, hogy a kritikai ideológia nem tudott velük mit kezdeni.

> miközben gyűjtötték a grafikáimat, a festményeimet nem szerették

– Ön tehát ennek az örömfestészetnek az elkötelezettjévé vált?

– Mindig is ilyen voltam, örömközpontú. Struccként a fejemet a homokba dugom, a negatívumokat átlépem, igyekszem csak a jóval és a széppel foglalkozni, és minél inkább öregszem, minél kevesebb az időm, annál haszontalanabbnak tartom a negatív dolgokkal való foglalkozást.

– S ezzel függhet össze talán a Salföldre való költözése is. Visszaköltözni a múlt életformájának keretei közé.

– Az életformának mindig nagy jelentőséget tulajdonítottam. Biztos hatott rám Marx, hogy a lét határozza meg a tudatot. A baráti köröm sült nagyvárosi. Párizsba, New Yorkba jártak. Cigiznek, kávét isznak a sötét presszók mélyén, és ott osztják az igazságot, miközben kint ragyog a nap, hajladoznak a fák, zenél a természet.

> beszerelmesedtünk a magyar faluba

Mikor kitettek az egyházi szolgálatból, akkor hat vagy nyolc évig vezettem egy képzőművész kört. A csoport üzemekbe, gyárakba járt munkásokat rajzolni. Én kivittem őket a városból. Biciklire kaptunk, és száz kilométereket tekertünk például Nógrád megyében, a falvakat jártuk, a természettel ismerkedtünk. Majd elkezdtem Erdélybe járni, meg utazni mindenfelé a Kárpát-medencében a feleségemmel. Aki nagyon hatott rám természetszeretetével. Beszerelmesedtünk a magyar faluba. A magyar vidékbe.

– Így találtak rá Salföldre is?

– Gyerekeinknek kerestünk valamilyen nyaralási lehetőséget. Egy romhalmazt tudtunk megvenni itt, húszezer forintért. Azt is apám fizette ki. Aztán az öcsémék is ideköltöztek a szomszéd hegyre. A fiam hazatelepült a családjával Svájcból, egyenesen ide. Budapest nem érdekelte. Aztán költöztek ide mások is, vagy vettek legalább egy nyaralót, rokonok, barátok.

– Akkor hát itt egy különös szubkultúra született az évek során?

– Igen, bár mi nem ezt akartuk. Mi egy parasztfaluba költöztünk, de a parasztfalu a szemünk láttára omlott szét. A lakosai elköltöztek, meghaltak, eladták a házat, így lett mára egy nyaralófalu, illetve művészfalu. Miután már egy kakas sem kukorékolt a faluban, semmi jószág nem maradt, kezdtem fölvállalni a falusi örökséget. Sok állatot tartunk, kertet művelünk.

– És a tágabb környezet? A Balaton-felvidéki Nemzeti Park? A Káli-medence, a Salföld Major?

– A Természetvédelmi Major az én ötletem volt, én terveztem meg, és a Nemzeti Park megvalósította.[2] Megalapítottuk a Káli-medencei Környezetvédelmi Társaságot,[3] több száz tagja van. Tömegesen csináljuk a paraszthéz-megmentést és rekonstrukciót. Az életformát szerettük volna megmenteni. De mentjük legalább az épületeket.

Reménykedtünk a rendszerváltozáskor, hogy visszaáll a parasztvilág. De nem állt vissza, sőt, felgyorsult az elvándorlás, fokozódott az elidegenedés. Én akkor azt mondtam, hogy magamnak és a családomnak létrehozom Noé bárkáját, és ezt az életformát, amennyire lehet, ezt élem és fenntartom. Mert ez a boldogság. A falura költözésben nem az a lényeg, hogy vidéken lakom, hanem hogy falusi életformát élek. Rengeteg értelmiségi költözik ki az agglomerációba, egy lakóparkba, és ott városi életet él. Itt a lényeg a falusi élet. Egyrészt az önellátó élelmiszertermelés, állattartás. Másrészt a paraszti kultúra ápolása, folytatása.

Az életformát szerettük volna megmenteni. De mentjük legalább az épületeket.

– Mennyire tölti ki a gazdálkodás az életét?

– El kellett döntenem, hogy paraszt leszek vagy művész. A mezőgazdaságból nem lehet megélni. Eltartja magát a rendszer, uniós támogatáshoz is folyamadunk, de magából a termelésből nem lehet megélni. Így hát itt kialakult egy elég összetett életforma. A gazdálkodás és a művészet mellett több egyesületet, alapítványt működtetünk. Én újságot is írok, rajzolok. Már annak is lassan harminc éve, hogy készítem a *Káli Híradó* című kéziratost.[4] Van egy saját huszár csapatunk, a Salföldi Kopjások.[5] Annak én vagyok a kapitánya, és ennek keretében folyik a lovas oktatás, ismerkedés a történelemmel, a harc művészetével. A fiúk vívni tanulnak.

[2] A Salföld Természetvédelmi Major honlapja: http://www.kali.hu/salfoldmajor/
[3] A társaság honlapja: http://www.kalihirado.hu/
[4] A kézzel írt lap digitálisan elérhető: http://www.kalihirado.hu/kali-hirado és a Környezetvédelmi Társaság FB oldalán: https://www.facebook.com/kalihirado.
[5] Az egyesület honlapja: https://www.salfoldikopjasok.hu/

– Miközben itt minden a szelídséget sugallja.

– Én sem vagyok harcos, de karddal valahogy mégis jobban mennek a dolgok. Ez részben játék, részben a történelem iránti vonzódás.

– Van-e Önnek, Önöknek, az egyesületüknek, a közösségüknek kapcsolata a salföldi, illetve Salföld környéki fiatalokkal, iskolákkal? Ha igen, mit gondol az ő nevelődésükről, nevelésükről?

– 1975-től, amikor Salföldre jöttünk, egész nyáron szakkört tartottam a falusi gyerekeknek, és a nyár végén kiállítást rendeztünk a kultúrházban. Miután ezt a rendőrség betiltotta, és a helyi iskolát felszámolták, 1979-ben a feleségem, *Korényi Dalma* létrehozta a Salföldi Műhelyt, szövést tanított lányoknak kilenc paraszt szövőszéken, nyári táborok formájában. Az évek folyamán ez kibővült zene, lovaglás, kézművesség, tánc, állattartás és egyéb foglalkozásokkal. Egy műemlék parasztportánk erre van berendezve. Jelenleg Salföldi Műhely Népfőiskola Egyesület[6] néven működünk, fiatal oktatók bevonásával tavasztól őszig folyamatosan, egy hetes kurzusokban.

zene, lovaglás, kézművesség, tánc, állattartás

Osztálytársakkal a Képzőművészeti Gimnáziumból, 1956 szeptemberében

Első háziállataink, a libák - 1980

Társaság Salföldön 1975-ben

Kettős portré feleségemmel, 2007

[6] Az egyesület honlapja: https://www.salfoldimuhelynepfoiskola.hu/

Winkler Márta: Indián tábor – Gondolatok a táborozásról

Paál Zsuzsanna interjúja

Winkler Mártával 2018 augusztusában találkoztam Visegrádon, háza falán régi, gyerekek által készített indián-relikviákat láttam. Miközben ezeket a tárgyakat nézegettük, megelevenedtek a régi emlékek a visegrádi indiántáborról. Kértem Mártát, hogy meséljen ezekről az időkről.

– Hogy jutott eszedbe indiántábort szervezni?

– Fiatal tanító koromban nyaranként kötelező beosztást kaptunk úttörőtáborba, ahol már az első alkalommal egy nagy sátornyi gyereket, 33 fiút kaptam, alsó és felső tagozatból, vegyesen. Az úttörőtábor kemény szabályokkal működött: reggelenként zászlófelvonás úttörőnyakkendőben, mozgalmi dalok éneklésével. Az iskola igazgatója hosszadalmas, ideológiával telített eligazítást tartott. Saját hangjától megrészegülve csak mondta, mondta, a fiúk pedig nem tudtak hosszan vigyázzban állni a napsütésben, a Balaton partján. Így aztán szinte minden nap büntetést kaptak. Mi más lehetett az igazi büntetés számukra, mint az, hogy nem mehettek a Balatonba fürödni. A sátorban kellett maradniuk, emiatt azonban megtagadták a részvételt a kézműves- vagy egyéb, játékos foglalkozásokon. Rettenetes nehéz volt féken tartani őket. Mit tehettem, kirándulásra kértem engedélyt a tábor vezetőségétől. Elvittem őket messze a tábortól, és ott mentünk be a vízbe fürödni. Ez az alkalom elég volt arra, hogy kimondjam, hogy soha többet nem szeretnék ilyen táborban részt venni. Ezek az agyonszabályozott táborprogramok, szigorú parancsok nem tetszettek nekem.

Saját gyerekkoromból tudtam, hogy a 9–10 éveseknek rendkívül megfelelő életmód az indiánozás, a kalandos élet. Arra gondoltam, indiántábor szervezéséhez fogok.

> mi más lehetett az igazi büntetés számukra, mint az, hogy nem mehettek a Balatonba fürödni

– Hogyan kezdtél hozzá?

– Indiánregényeket kezdtem tüzetesen olvasni, filmeket kerestem az indiánok életéről; tárgyi gyűjtögetésbe kezdtem, foglalkozásokat terveztem. Olvasmányok révén bevontam a gyerekeket, nagy kedvet és várakozást keltettek mindnyájunkban. A tanulási időszakban használni kezdtük kézműves munkáinkban – rajzóra keretében – az indián motívumokat, színeket. Csalafintán használtam ki lelkesedésüket, igyekezetüket, vidám terveiket, ötletes megoldásaikat. Falra kifüggesztett névsoron nevük mellé tollakat tűztem, így jutalmaztam őket. A

nemes vetélkedőkben együttes mérlegelésel alakult ki a tollak értéke, hogy mennyit is ér a pontosan végzett munka, a csoportos feladatvégzés segítése, a másikat figyelemmel kísérő, segítő cselekvés, az önálló kezdeményezés stb.

– Vagyis a tanév szinte tábori előkészítővé vált?

– Igen. Gyönyörű volt ez a magas hőfokú lelkesedés, igyekezet, együttes játék. Mire táborba indultunk az év végén, voltak kész terveink, elkészítve, összegyűjtve sok-sok kellék, indián dísz, és kialakult valamiféle „indián tartás" is a gyerekcsoportban. Az évközi hétvégék csoportos jutalomkirándulásai is a felkészülés részeivé váltak. Egy alkalommal például két fiúval gyalogtúráztunk a Pilisben, ők tollakat szerettek volna gyűjtögetni. Óriási szerencsénk volt, mert az útelágazásokat összekötő zöld szigeten egy teljes fácántollazatot vettem észre. A róka csak ennyit hagyott a madárból. Leírhatatlan öröm volt a fiúk számára, különleges diadallal mutatták be a zsákmányt az osztály előtt. Ők ketten egy egész indián törzset láthattak el fejdísznek való szép tollakkal!

Mutatós homlokpántokat készítettünk bőrből, teljes öltözéket vászonból, posztóból. Nemezelő technikával készültek a kardíszek, mokaszinok, lábszárvédők. A lányok gyöngyszövéssel állították elő szépen formált fej-, kar- és ruhadíszeiket. A sátraink se maradtak díszítetlenül, mesésen szép madarak repültek fel a sátorvászonra ecseteik nyomán. Nagy örömüket lelték ebben a munkában is.

A közösen alkotott törvényeik közt szerepelt az is, hogy az indián minden helyzetben védi a természetet, a madarakat, az állatokat. Ez a tanórák idején is fontos motívum volt, és az együttléteinket is jó irányba befolyásolta.

A technikaórán és a rajzórán megszerzett technikai készségek jól működtek a harci késes, tomahawkok előállításakor. A közeli asztalosműhely hulladék deszkáiból nagyméretű xilofon készült, amelyet napokig hangoltak, hogy a totemavatáskor már az énekórán megtanult tiszta hangokat csalogathassák elő belőle. A fiúk harci hangulatát fából készült hangkeltőkkel erősítették.

a közeli asztalosműhely hulladék deszkáiból nagyméretű xilofon készült, amelyet napokig hangoltak, hogy a totemavatáskor már az énekórán megtanult tiszta hangokat csalogathassák elő belőle

A hétvégi túrákon a madarak megfigyelését, megismerését korábban is fontosnak tartottam. A túrákra gyakran szülők is, testvérek is jöttek. Így hát ezek a kirándulások is beilleszkedtek az indiános programunkba.

Különös örömet jelentett, amikor indián neveket kerestünk egymásnak. Segítette dolgunkat az, hogy tízéves korukra már igen jól ismerték egymást, és kinek-kinek a legjellemzőbb tulajdonságai alapján alkották meg az indián nevét: pl. Dühöngő Farkas, Hajnali Fény, Lassú Folyó, Bölcs Gondolat, Szárnyaló Képzelet, Lágy Szellő, Bő Forrás stb.

Emlékszem, milyen derűt keltett – később is, bármikor, amikor felidéztük –, hogy egy velünk tartó szülő Hasadt Tölgynek nevezte el magát.

– Mi minden jót hozhat a tábor a gyerekek életébe? Szabályokat követve, esetleg saját, önálló döntéseik nyomán fejlődnek-e jobban?

– Az a tény, hogy együtt készülünk fel a táborra, hihetetlenül összefűzi a gyerekeket. Együtt tervezünk, gyűjtünk, megtanuljuk a rovásírást, ezzel üzenünk egymásnak. A titok minden formában vonzó. Már az odavivő vonaton leveleztek egymással rovásírással, nagyon jó gyakorlat, egyben jó időtöltés volt számukra. Egy másik alkalommal a buszban haladva állomáshelyünk, Soltvadkert felé, egy kislány mesélte el a többinek *Az ezüst tó kincse* című ifjúsági regényt, melyből meg is tanult egy számára kedves szövegrészt. A másik lányka, aki jó fantáziája mellett remek zenei készséggel is rendelkezett, megzenésítette. Mire a táborba értünk, elkészült az indulónk, mindenki örömére. Szívesen és sokszor énekeltük el a dalt sikeres törzsi rajtaütések után.

Azt a gyerekcsapatot, amelyik a mindennapokat együtt küzdi végig az iskolában, majd az „ünnepeket” együtt éli át a táborban, s itt is, ott is sok lehetőséget kap önállóan alkotni, helyzeteket teremteni, azok megoldásához eszközöket találni – a megvalósítás életre szóló élményekkel, hangulatokkal ajándékozza meg.

Az egymásrautaltság (rendben tartani a dolgaikat, fekhelyeiket, sátraikat, éjjel-nappal figyelni a társakra, megbirkózni a nehézségekkel, megoldani váratlan helyzeteket, leküzdeni az otthontól való távollét szokatlanságát), a jó életfeltételek kitalálása, kimunkálása (sátorállítás, ruhák tervezése, anyagok kiválasztása, varrás, díszítés stb.) alkalmazkodásra és önállóságra egyaránt neveli őket.

Az együtt megalkotott törzsi szabályokat be kellett tartani, azokat megszegni nem lehetett. A mindennapi játékok hol közösen, hol törzsekre osztódva zajlottak. Nagy csaták alakultak ki a törzsek között egy elcsent tomahawk, egy be nem tartott ígéret ürügyén, melyek többször számháborúban csúcsosodtak ki. Ezek a csaták persze a törzsfőnök – civilben a tanítójuk – és helyettesei – nyári nevelési gyakorlatukat a táborban töltő egyetemi hallgatók – részvételével zajlottak. Amelyik törzs nyert, játék- és terepválasztási jogot kapott, s ezt mindig nagyon komolyan vettük.

– Indiántábor a saját tanítónővel – hogy illett egymáshoz a két szerep?

> az egymásrautaltság, a jó életfeltételek kitalálása, kimunkálása alkalmazkodásra és önállóságra egyaránt neveli őket

Ha játékos kedvű a tanító, a 9–10 évesek számára ő a legjobb törzsfőnök, mert különleges lehetőség, ha valaki a gyerekek egyéni tulajdonságainak ismeretében vezethet tábort. Aki a tanévek során ismereteket gyűjthet, képet alkothat a résztvevőkről, az értően tudja mozgatni vagy mozogni hagyni őket. A törzsek felállításában is gonddal ügyel arra, hogy kiegyensúlyozottak legyenek az erőviszonyok. Nem az ádáz versengés a cél, hanem éppen az értékek jó elosztása, mely sokkal több jó hangulatú eseményre ad esélyt, mintha spontán szerveződnének a gyerekek. Nagyon fontos jól összehangolni az egyes csoportokba kerülők adottságait, készségeit! Amellett persze nem szabad megfeledkezni a gyerekek korábban kialakult kapcsolatairól sem. A törzsek között, de a törzseken belül is a lehető legnagyobb egyensúlyra kell törekednie, miközben nem téveszthetti szem elől a természetesen jelenlévő ellentéteket, erős egyéni tulajdonságok miatti összezördülések lehetőségeit. Már a táborra készülve rögzíti magában, egyéb célok mellett, hogy kinek, milyen tulajdonságát kell majd edzeni, tovább-

érlelni; miként kapjon megfelelő helyet a gyengébb, a lassabban érő gyerek. Egy példát említve: a társai között sok esetlenséget elkövető, se iramban, se találékonyságban őket meg nem közelítő fiúcskának törzsbéli szerepét keresve, a „futár" megjelölés jutott eszembe. Akinek tiszte volt, hogy a törzsfőnök munkáját a gyors hírek közvetítésében segítse. A mai napig magam előtt látom az arcán a felragyogó örömet és büszkeségét a többiek előtt.

A vezetőnek más irányú figyelemre is szüksége van. Sámán se lehet akárki, jó, ha már kivívta a korábbiakban a többiek tiszteletét. El kell tudniuk fogadni őt ebben a megjelenésében! Emellett igen fontos volt a jó érzékű, vizuális tárgyakat tanító tanárkolléga segítsége, ösztönzése, tanácsai is: pl. a sámán ruhája tervezésekor, a színektől a formák megtalálásáig, az öltözékek gyöngyszövéseinél, a totemoszlopok faragott díszei tervezésénél, az azokat felszentelő sámán táncának koreográfiájánál s annyi minden másnál.

Persze mindig fontos volt a gyerekek egyéni hozzájárulása. Dani, a remekül rajzoló fiú javasolta törzse oszlopát őzfej-faragással kifejezőbbé varázsolni. Az elkészült remekmű a törzs büszkeségévé vált.

> mindig fontos volt a gyerekek egyéni hozzájárulása

– Hol voltak a táborok?

– A táborok értékeként számolom el, hogy megfordultunk hazánk főbb tájain, majd minden országrész szerepelt a helyszínek megválasztásában: voltunk a Zemplénben, a Pilisben, a Dunakanyar több helysége környékén, Szarvason és Szombathely közelében, Vépen is többször. De azért Visegrád volt a kedvenc.

– Sok szép élmény őrizhetsz ezekből a táborokból!

– Igen, nagyon sokat, elmesélek ezek közül két tanulságos esetet.

Ahogy máskor is, a helyi erdészettől kaptunk fatörzset a totemoszlop-faragáshoz. Nagy izgalommal készítettük elő a szerszámainkat: különböző finomságú vésőket, kalapácsokat. Mivel gyakran kiszöktek a gyerekek a sátorból kora hajnalban, hogy kedves tárgyaik elkészítésén tovább dolgozzanak, mi felnőttek is korán munkához láttunk. A gyerekek kétségbeesett kiáltásaira lettünk figyelmesek, akik felfedezték, hogy a közeli tóban középtájt úszik a megszerzett szép fatörzsünk. Vépi fiatalok tréfáltak meg bennünket ezzel, éjjel beledobták a vízbe. Az átázott fát nem lehetett faragni. Nagy volt a baj, a törzsi tanács azonnal összeült. Eredményeként a közeli városból beszerzett sok méter vásznat festettük be gyönyörű színekkel, mintákkal, és kócból kapott hajat. Végül az így megmentett nagy ünnepünk, a totemavatás, gyönyörű estét szerzett mindnyájunknak.

> vadvirágokat gyűjtöttünk, és azokról tusrajzokat készítettünk, gipsszel öntöttük ki az erdei állatok lábnyomait

A másik történet egy visegrádi táborból való. A békés napokon sok minden történt: vadvirágokat gyűjtöttünk, és azokról tusrajzokat készítettünk, gipsszel öntöttük ki az erdei állatok lábnyomait. Puha agyagtáblával tapogattuk le a fák kérgeinek különös, ezerféle mintáját. A gyerekek egymásról portrét festettek. Ezek a csendes, indiánoknak való foglalkozások viszont nem elégítették ki a fiúk mozgás-

igényét, akármilyen jól is érezték magukat. Négy indián a javából, szökést szervezett, amelyet én, a törzsfőnök, véletlenül megneszeltem. Nem akadályoztam meg, hanem türelemmel kivártam, csendben követtem a fejleményeket. A szökés után némi késéssel a többi gyerekkel távolról követtük őket az általam jól ismert úton. Akik nem is tudták, mi volt a hirtelen elindulás oka. Csak azt látták, hogy négyen nincsenek közöttünk.

A szökevények először bátran haladtak, majd két kilométernyi távolság után elbizonytalanodtak. A domboldalról a város felé vezető útra tértek le, ahol emberekkel találkoztak. Kérdezősködni kezdtek, merre juthatnának vissza a táborhelyre. Hamarosan a városi rendőrőrs vezetője, népszerű nevén a „Serif" vonta felelősségre őket, merre járnak, hová tartoznak? Ekkora már beértük őket, és a Serif így szólt hozzám: „Ahogy rájuk néztem, tudtam, hogy csak a maga táborából lehetnek". A négy fiú a hőstettet büszkeséggel adta elő, a többiek szájtátva, irigykedve hallgatták őket. Különösen a kaland kezdeményezője mesélt élénken. Másnap, gyalogtúránk idején, Dömösre értünk, ahol, a saját kertjéből, a „Serif" lépett elő váratlanul, civilben. Hősünk nyakát behúzva igyekezett láthatatlanná válni, de nem menekülhetett, a „Serif" jókora barackot nyomott a fiú kobakjára. Melyet amúgy különleges színű haj fedett. Az efféle „helyismeret" egy táborvezető számára elengedhetetlen. Csak ennek birtokában lehet egy sok elemében teljesen spontán élethelyzetet jól használni a nevelésben.

A tábor igazi „élet-adta" lehetőséget adott mindnyájunknak a bátorság, az óvatosság, a megfontoltság, a közösség iránt érzett felelősség fogalmait alaposan megérteni. Ezek azok a lehetőségek, amelyeket nem, vagy csak nehezen lehet művi úton megteremteni. *Karácsony Sándor* könyveiben sok utalás van az iskolán kívüli, a tábori nevelési helyzetek szükségességére, semmi máshoz nem hasonlítható hatására.

– S aki a tábori életnek ezt az „indiános változatát" átélte, az tovább is adja?

– Kérdésedre válaszul emlékszem egy szép jelenetre. A tábori életformát a kicsikre hagyományozó nyolcadikosok közül egy nagylány és egy nagyfiú ötletes szép szöveggel és tánccal mutatott be követni való rítust a negyedikesek számára. A kisebbek, fából való, maguk készítette ütős hangszerekkel keltették a jó ritmusú zenét. Az ünnepi lelkesedést igazi indián zene is fokozta. Ezt a nagy élményt egy film is megörökítette,[1] számtalanszor le is játszották már országszerte, a budapesti és szombathelyi tanárképzőkben is. Ennek hatására a hallgatók szívesen csatlakoztak hozzánk, nyári gyakorlatuk idejét szívesen töltötték velünk, újra és újra.

az együtt megélt kudarcok fontos nevelő szerepéről

– Egy jó tábor, egy indiántábor tehát sokat érhet a gyerekek nevelődésében.

– Igen, hosszan lehetne még az érzelmek fejlesztésének tág lehetőségeiről beszélni a táborban. Az éneklés, a zenélés fontosságáról, az iránta való érzékenység kialakításáról. A tábortüzek lélekmelegítő élményéről. Ugyanígy az együtt megélt kudarcok fontos nevelő szerepéről. Felbecsülhetetlenül sok hatását említhetjük: az önállósodásban, a másik emberre való

[1] Péterffy András (rendező, operatőr): Iskolapélda. 1979.

figyelésben; életre szóló tapasztalatokat az együttműködés, a segítségadás erejéről.

Mindez lehetséges, ha a fő célt nem tévesztjük szem elől, azt, hogy a korai évek neveltjeink számára élményekben gazdagok legyenek, mert egy tartalmas, színes gyerekkorban egy boldogabb, kiegyensúlyozottabb felnőtt élet reménye érlelődik.

„Nem az ádáz versengés a cél, hanem éppen az értékek jó elosztása, mely sokkal több jó hangulatú eseményre ad esélyt, mintha spontán szerveződnének a gyerekek. Nagyon fontos jól összehangolni az egyes csoportokba kerülők adottságait, készségeit! Amellett persze nem szabad megfeledkezni a gyerekek korábban kialakult kapcsolatairól sem."

KOLOSAI NEDDA, DARVAY SAROLTA, FÜZI ANDREA RITA, LUKÁCS J. ÁGNES, GRADVOHL EDINA, SOÓSNÉ KISS ZSUZSANNA, BIHARINÉ KREKÓ ILONA, ZOMBORI JUDIT, NAGYNÉ HORVÁTH EMÍLIA, FRITÚZ GÁBOR, FALUS ANDRÁS, LEHOTSKY ÁKOS ÉS FEITH HELGA JUDIT

A kortársoktatás elméleti és gyakorlati aspektusai – A „Tanulj, tanítsd, tudd!”[1] program tapasztalatai[2]

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatócsoportunk célja az EDUVITAL (www.eduvital.net) munkacsoport korábbi egészségnevelési tevékenysége alapján olyan pedagógiai módszertani gyakorlat kifejlesztése és elméleti hátterének leírása, amelynek lényege a hagyományos iskolai oktatás keretei között működő, az egészségmagatartással kapcsolatos tudásbővítő és attitűdformáló, részben komplex személyiség- és közösségfejlesztési célokat szolgáló kortársoktatási program kidolgozása. Kutatásunk elsődleges célja növelni az iskolai egészségnevelési programok hatékonyságán keresztül a fiatalok egészségtudatos magatartását egy korszerű pedagógiai szakmódszertani eljárás részletes kidolgozásával és hazai bevezetésével. Pedagógiai koncepciónk lényege az idősebb diákkorcsoportok többlépcsős, szakmailag kontrollált bevonása a náluk fiatalabb gyermekek egészségnevelésébe, életkori sajátosságaiknak megfelelő, élményközpontú, célorientált és mérhető kortársoktatási módszeregyüttes kidolgozásával (*Feith, Melicher* és *Falus,* 2015).

Tanulmányunk célja a kortársoktatás fogalmának és a kortársoktatás mint módszer kritériumrendszerének pedagógiai, neveléstudományi fókuszú, kutatási tényekre alapozott és nemzetközi kontextusba ágyazott megalkotása. Kutatásunk első két évében elemeztük a kortársoktatás nemzetközi és hazai szakirodalmát, megvizsgáltuk a működő jó gyakorlatokat (*Lukács J.* és mtsai, 2018), mértük egészségnevelési programjaink hatékonyságát mind a közoktatásban: óvodákban, iskolákban (*Lehotsky* és mtsai., 2017), mind a felsőoktatási kurzusunkra vonatkozóan. Tanulmányunkban elemezzük a TANTUdSZ programban részt vevő egyetemi hallgatóknak az egészségnevelési program első megvalósítására adott pedagógiai reflexióit. Kutatócsoportunk munkájában tehát az elméleti kutatás és a gyakorlati pedagógiai tevékenységek folyamatos párbeszédében alakult ki a kortársoktatás általunk leírt kritériumrendszere, melyet ebben a tanulmányban közlünk először.

Kulcsszavak: *kortársoktatás, kutatás alapú tanulás, tanulóközösség*

[1] TANTUdSZ program

[2] A tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával, a Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program keretein belül valósult meg.

1. A KORTÁRSOKTATÁS HELYE, SZEREPE AZ OKTATÁSBAN ÉS A SZÉLESEBB TÁRSADALMI KONTEXTUSOKBAN

1.1 Gyermekek és oktatás a folyamatosan változó társadalmi környezetben

Az ember társadalmat, kultúrát alkot, melynek szabályaihoz alkalmazkodik. Napjainkban, minél többet tudunk a biológiai (genetikai és epigenetikai) átörökítés mechanizmusairól, annál kifejezettebb igény merül fel a társadalmi-kulturális áthagyományozás módozatainak, valamint a kettő összefonódásának módszeres tanulmányozására (*Pataki*, 2003). A genetikai összetevők feltárásához nyilvánvalóan az egyre részletesebben vizsgált epigenetikai és szociológiai megközelítések is társulnak (*Falus*, 2015). A társakhoz, a társas valóság követelményeihez történő alkalmazkodás képessége evolúciós gyökerű. Az alkalmazkodás képessége öröklött, ám az öröklés tulajdonságlehetőségeket, potenciálokat nyújt: minden tipikusan emberi reakciót az egyedi életben tanulunk meg. Az epigenetika az az információ, amit nem a szüleinktől öröklünk, vagyis a genetikai információnak a külső és a belső környezet hatására szabályozott megszólalása. Ugyanis az örökölt genetikai jegyek manifesztációja módosulhat attól függően, hogy mit, mennyit, hogyan tanulunk meg a környezeti mintákból (*Falus*, 2015). Ebben az értelemben a kutatásunkban tudatosan, módszeresen felhasznált pszichológiai és pedagógiai tényezők egyaránt mentális epigenetikai faktorok (*Kopp*, *Skrabski* és *Szedmák,* 2000; *Falus*, 2015).[3]

> minden tipikusan emberi reakciót az egyedi életben tanulunk meg

A tanulmányban bemutatott programfejlesztési folyamat szakmai elvei, módszertani lépései azoknak a társadalmi igényeknek, változóknak és változásoknak a kontextusában értelmezhetőek, melyekben megszületnek, mivel az oktatásban eszközölt változás, innováció tartalmainak megértéséhez, támogatásához szükséges a társadalomban megjelenő új igények feltárása és értelmezése. Az oktatási szektor innovációs tevékenységét azért is kíséri növekvő figyelem, mert az oktatás olyan terület, amely jelentős hatással lehet más ágazatok munkaerejének innovatív, tudásmegosztó, kommunikációs és adaptációs képességeire (*Halász*, 2007; *Shapiro* és *mtsai*, 2007; *OECD*, 2010, 2014).

Elemzések, kutatások sokasága mutat rá, hogy a jelenlegi változó világban, az új globalizációs kommunikációs formákból és a gyermekek fogyasztói státuszából fakadóan, sajátos gyermekkultúrák alakulnak ki, amelyek egyre inkább ellentmondanak az iskolai kultúrának, a tananyagnak, a megszokott tanulási folyamatoknak *(Golnhofer* és *Szabolcs,* 2005. 97. o.). Szembesülnünk kell azzal, hogy az iskolák, az intézményes oktatás, különösen alsó fokon, egyre kevésbé jelentenek valódi életvilágot a gyermekek számára. A pedagógusok (azaz a felnőttek képviselői) és a diákok közötti kulturális szakadék[4] a tanórai és a tanórán kívüli kommunikációt egyaránt korlátozza, ez nehezíti a tanítók, a tanárok

[3] *Kopp Mária* volt az első, aki használta a *mentális epigenetika* fogalmát.

[4] Mely kulturális szakadék magában foglalja a Z és az Alfa generáció teljesen újszerű gondolkodásmódját, a szocializációs környezet robbanásszerű megváltozását is.

és a diákok együttműködését, csökkenti a tanítás eredményességét (*Golnhofer* és *Szabolcs,* 2005). A gyermeket, a gyermekkort vizsgáló kutatásokban mára általánossá vált a szocializáció kölcsönösségi modellje (*Golnhofer* és *Szabolcs*, 2005. 96. o.; *Somlai*, 1997, 2013). Felfogásunkban a tanulás, a szocializáció, a szociális tanulási formák sikeressége nem csupán a szocializációs ágensek hatékonyságán múlik, hanem döntő szerepet tulajdonítunk a tanulók aktivitásának. Értelmezésünkben a tanulás és a szocializáció egyfajta közös aktivitásban, kölcsönösen megteremtett új egyensúly. Mindebből következően, mára szükségessé vált a tanulás és a tudásátadás alapvető megújítása az oktatás minden színterén: az általános iskola alsó tagozatától egészen a felsőoktatásig bezárólag. Olyan új tanulásfelfogásra, tanulásszemléletre van szükség, mely komolyan veszi a tanulók aktív részvételét saját tanulási folyamataik alakításában, valamint képes áthidalni a felnőttek és gyermekek közötti kulturális szakadékot.

komolyan veszi a tanulók aktív részvételét saját tanulási folyamataik alakításában

A kortársoktatás értelmezhető úgy, mint egy (régi-) új pedagógiai kultúra, melynek gyökerei és hajtásai már léteznek Magyarországon (*Lukács J.* és mtsai, 2018). A hagyományos kultúraközvetítésnek mindig része volt, hogy a különböző életkorú gyermekek egymástól sajátították el a kultúra, gyermekkultúra szegmenseit parkban, grundon, utcán: játék közben. Ebben a folyamatban kevesebb szerepe volt a magyarázatnak, a közlésnek, annál több az átélésnek, a példának, az utánzásnak, az egymáshoz való folyamatos és kölcsönös alkalmazkodásnak. Ezt az eleven, élő tudásátadási módot aktualizálja, eleveníti fel a kortársoktatás gyakorlata, így a kortársoktatás előremutató lépést jelenthet abban, hogy az iskolák, valamint az intézményes nevelés színterei valódi élettérré váljanak a gyermekek számára. A kutatásunkban kifejlesztett kortársoktatási egészségnevelési programunkban éppen ezért az egészségtudatossággal foglalkozó vonzó, eredeti tartalmakat korszerű és újszerű kommunikációs formákban, a hagyományos oktatási módszereket kiegészítő, egyes vonatkozásaiban felváltó, a fiatalság kommunikációs közegeihez alkalmazkodó pedagógiai módszertani megoldásokkal közvetítjük (*Lukács J.* és mtsai, 2018; *Feith, Melicher* és *Falus*, 2015). Intézményi szinten jelenleg komolyabb előzmények nélküli, hiányterületet lefedő tevékenység bevezetéséről van szó, ezért kedvező a helyzet a kezdeti lépésekhez kapcsolódó kutatások elvégzésére. A kortársoktatás fogalmát több elméleti megközelítés, valamint a saját kortársoktatási pedagógiai gyakorlatunk tapasztalatainak párbeszédében alakítottuk ki. Tanulmányunkban alapul vettük a társas kapcsolatokra, az érzelmi tanulásra, az együttműködő társas munkára vonatkozó neveléstudományi elméleteket, ezek felsőoktatás-pedagógiai és közoktatási relevanciáit. Ezt követően a kortársoktatás fogalmának meghatározásához és magához a programfejlesztéshez felhasználtuk a pedagógiai munkára adott reflexió, valamint a kutatás alapú tanulás programunkra vonatkozó felsőoktatás-pedagógiai elméleti kiindulópontjait (lásd a *6. ábrát*).

1.2 A kortársoktatás történeti előzményei

Kortársoktatási kezdeményezésre számos példát találunk a történelem folyamán, az antik világtól kezdődően egészen napjain-

kig (*Wagner,* 1982; *Turner* és *Shepherd,* 1999). A kortársoktatás mint pedagógiai módszer az egészségfejlesztés területén azonban csak a 20. század második felében vált relevánssá. A '70-es évektől kezdődően – ahogy az egészségmagatartás és így az egészségmegőrzéssel kapcsolatos egyéni felelősség egyre hangsúlyosabbá vált –, növekedett a kortárs egészségfejlesztési programok száma, elsősorban az Egyesült Államok felsőoktatási intézményeiben (*Sloane* és *Zimmer*, 1993). Los Angelesben 1988 óta működik a Peer Educator Program (Kortársoktató Program) *Arnold Wendy* vezetésével. Amíg az első kezdeményezések többségében a kockázati magatartások – mint a dohányzás és a szerhasználat – kezelésére koncentráltak, addig az utóbbi három évtizedben a szexuális neveléssel, ezen belül is a HIV prevencióval kapcsolatos programokra is képeztek kortársoktatókat, akik hasonló korúak körében végzik felvilágosító, megelőző munkájukat (*Sloane* és *Zimmer,* 1993; *Turner* és *Shepherd*, 1999; *Parkin* és*McKeganey*, 2000). Sikere révén a program több országba, így Magyarországra is eljutott, már a kezdetektől. A kortársoktatási programok horizontja nemcsak a tematika szempontjából, hanem földrajzi értelemben is kitágult az utóbbi évtizedekben, költséghatékony volta miatt egyre több fejlődő országban alkalmazzák (*Parkin* és *McKeganey*, 2000; *Feith* és mtsai, 2018).

az egészségmegőrzéssel kapcsolatos egyéni felelősség egyre hangsúlyosabbá vált

a tanulás alapvető megújítására van tehát szükség

1.3 Kortársoktatás az együttműködő társas munka és a közös problémamegoldás fejlesztéséért

Vajon milyen képességekre lesz szükségük a felnövekvő generációknak az életben való boldoguláshoz? Milyen oktatási módszerekkel, pedagógiai szemlélettel, újragondolt tanulásfelfogással valósítható meg, hogy elsajátíthassák ezeket a képességeket? A leggyakrabban említett, a gyermekek által elsajátítandó, 21. századi készségek (*McLoughlin*, *Finlayson* és *van Kampen*, 2012) a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a kreativitás, az innovációs készség, a digitális kompetencia, a vezetői készségek, a kommunikációs készségek, a szociális készségek, a tanulás elsajátítása és az együttműködő társas munka (*Csapó* és *Funke*, 2017). A PISA-felmérés[5] feladatának tekinti, hogy a korszerű tudáskoncepció jegyében az alkalmazható tudás mellett a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén minden mérésnél egy-egy fontosabb, negyedik innovatív területet is bevonjon a vizsgálatba. Így került be a programba 2003-ban a komplex problémamegoldó gondolkodás, 2012-ben a dinamikus problémamegoldó gondolkodás, 2014-ben pedig a kollaboratív problémamegoldó gondolkodás mérése a szövegértés, a matematika és a természettudomá-

[5] Programme for International Student Assessment. A PISA monitorozó jellegű felméréssorozata három területen (alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség és szövegértés) vizsgálja a 15 éves tanulók képességét. A felmérés háromévenként zajlik a programhoz csatlakozó egyre növekvő számú partnerország, valamint az OECD-tagországok irányításával. Az OECD megállapítja, kik azok, akik mindhárom területen rosszul teljesítenek (matematika, természettudomány, szövegértés); az ő arányuk is nagyon magas Magyarországon.

nyok területén. Utóbbi területeken az egyébként rosszul teljesítő magyar gyermekek még rosszabbul teljesítettek (*Csapó*, 2003, 2007; *Csapó* és *Funke*, 2017). Lényeges a pedagógiai kultúránkon változtatni annak érdekében, hogy kritikusan gondolkodó, egymással kooperálni tudó, jó problémamegoldó fiatalokat neveljünk (*Csapó*, 2017). A tanulás alapvető megújítására van tehát szükség, egy újragondolt tanulásfelfogás meghonosítására, mert ezek azok a készségek, amelyekre a mai magyar iskola még nem megfelelően készíti fel a fiatalokat.[6] A kortársoktatás többek között az együttműködési készség fejlesztését valósíthatja meg a maga módszertani eszköztárával, összhangban jelentős nemzetközi kutatások irányaival, szemléletével, eredményeivel.

Az együttműködési készség jelentőségét igazolja, hogy a lelki rendellenességek akkor keletkeznek, ha az embernek nincs természetes lehetősége a másik ember, a társ elismerésének megszerzésére, olyan interakciókban él, melyekben nem a kölcsönösség és egyenrangúság alkotja a társas kapcsolatok alapszabályát. A szimmetrikus kapcsolatból származó személyiségfejlesztő aspektusok a következők: a szociális kompetenciák fejlődése, az egyenrangú kapcsolat fenntartásának szabályai, kommunikációs minták az egyenrangú kapcsolatban, az önállóság növekedése, függetlenedés a felnőttektől, felelősségvállalás saját tettekért, a saját és a társ érdekeinek párhuzamos figyelembevétele (*Elias*, 2010; *McLoughlin* és mtsai, 2012). A kortársak által nyújtott előnyök, legfejlesztőbb területek egyrészt a szimmetrikus kapcsolódásokból, másrészt a (kortárs)csoport által nyújtott társas élményekből származnak (*Sloane* és *Zimmer*, 1993). A kortárscsoport személyiségfejlesztő hatásai: az ifjúsági-, illetve gyermekkultúra közvetlen elsajátítására való lehetőség, az együttműködés, valamint a versengés tanulása, társas facilitáció a teljesítmény elérésére, a társas összehasonlítás, a teljesítmény értékelése, csoportbeli szerepek, érzelmi támogatás, empátia megtapasztalása, valamint mindezek hatása az önértékelésre és az énkép formálására (*N. Kollár* és *Szabó*, 2004. 282.o.; *Benda*, 2002). Kortársoktatási gyakorlatunk módszertani kidolgozásában mindezeket a szociálpszichológiai, fejlődéslélektani tényezőket pedagógiai céljaink elérése érdekében tudatosan használtuk fel. A tanulócsoportra, tanulóközösségre mint fejlődést indukáló társas közegre tekintünk,[7] amely a személyiségben létrejövő kedvező változást tudatos pedagógiai módszerekkel éri el. Ilyen (hipotetikusan) elvárt változás például az együttműködési készség és az egészségmagatartás javulása (*1–2. kép*).

A személyiségfejlesztésre és az érzelmi bevonódásra épülő tanulás

A kortársak nyújtotta fejlesztő aspektusok mellett, ezzel szoros összefüggésben, egészségnevelési programunkban nagy jelentőséget tulajdonítunk az érzelmi bevonódásra egyaránt épülő tanulásnak és tanításnak, egy olyan tanulásszemléletnek, melyben a tantárgyi oktatással párhuzamosan, tudatosan és hangsúlyosan megjelenik a személyiségfejlesztés aspektusa (*Golyán*, 2013).

[6] 2017-ben jelent meg az OECD gondozásában *Csapó Benő* és német kollégája, *Joachim Funke* szerkesztésében egy könyv *The Nature of Problem Solving*címmel. Az Educational Research and Innovation sorozatban megjelent kötet alcíme: *Using Research to Inspire 21st Century Learning* világosan megfogalmazza a munka fő üzenetét: a tanulás alapvető megújítására van szükség, amihez a kötet sokféle inspirációt nyújt.

[7] Másik funkció a tudásátadás.

Szerte a világban sürgető társadalmi igény jelentkezik (*Sugai* és *Horner,* 2006) olyan iskolai programok kidolgozására, melyek a támogató iskolai légkör kialakítását célozzák meg. *Osher*, *Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones* és *Weissberg* (2016) több mint 100 témába vágó kutatást tekintett át. Megtalálva a kutatások közös pontjait, valamint a szinergiákat, megalkották a SEL fogalmát (Social and Emotional Learning). Az elemzett programokban olyan alapvető módszereket és eredményeket hasznosítottak, melyek támogatják a viselkedési problémák[8] megelőzését, egyben elősegítik a személyiségfejlesztést (*Osher* és mtsai, 2016) (*1. ábra*). A társas és érzelmi tanulást (Social and Emotional Learning = SEL) olyan folyamatként definiáljuk, melynek során gyermekek és felnőttek alapvető kompetenciákat sajátítanak el és alkalmaznak, mint például érzések/érzelmek felismerése és kezelése, pozitív célok kitűzése és azok megvalósítása, mások véleményének tiszteletben tartása, támogató kapcsolatok létesítése és fenntartása, felelős döntéshozás, személyes és interperszonális helyzetek konstruktív kezelése (*Elias*, 2010). Személyiségfejlesztésen alapvetően az érzelmi intelligencia fejlesztését, az állampolgári és személyiségi értékek oktatását, az egészségtudatos magatartás fejlesztését, valamint a 21. századi jártasságok és készségek fejlesztését érti a kutatócsoport (*Osher* és mtsai, 2016).

1–2. KÉP

Együttműködés, egymás tanítása az Egészségnapon[9]

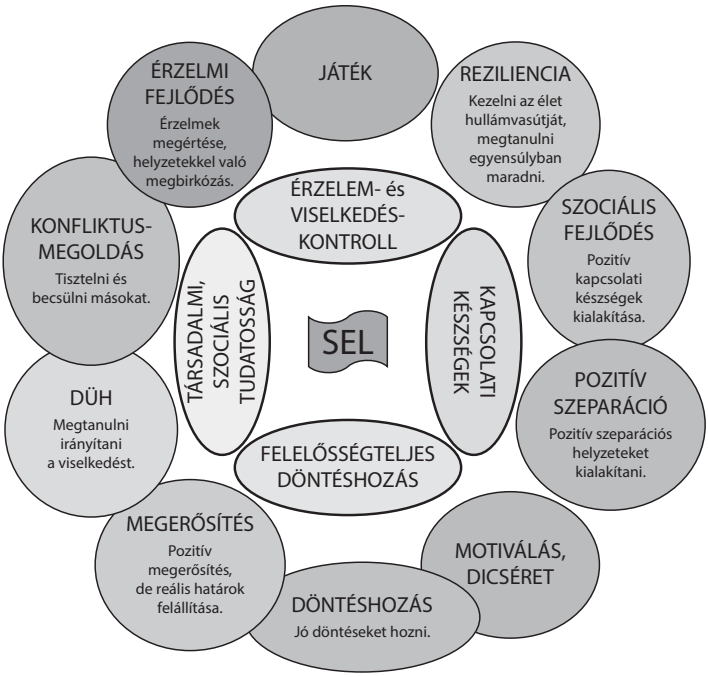
Fotók: *Krizsán Lili*

[8] A tanulmányban található fotókat *Krizsán Lili*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar óvodapedagógia szakos hallgatója készítette 2018 tavaszán a TANTUdSZ egészségnevelési programok megvalósításakor.

[9] Erőszak, megalázás, droghasználat és abúzus.

1. ÁBRA

A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulás (Social and Emotional Learning = SEL) tartalmi szempontjai az oktatásban[10]



Forrás: *saját szerkesztés*

A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programokban részt vevő gyermekek és serdülők esetében javultak a szociális és érzelmi képességek (*Elias*, 2010), pozitívan változott attitűdjük önmagukhoz, társaikhoz és az iskolához, javult proszociális viselkedésük (*Sugai* és *Horner*, 2006). A felsorolt tényezőkön keresztül pszichológiai jól-létük is pozitívan változott, sőt, tanulási teljesítményük fokozódott (*Osher* és mtsai, 2016). (*3–4. kép*) Mindezen kutatási tények miatt a kortárs-oktatás pedagógiai, neveléstudományi célkitűzéseit tudatosan építettük fel úgy, hogy figyelembe vettük a Nemzeti alaptanterv[11] kereszttantervi fejlesztési területeit, nevelési céljait. Célkitűzések: az együttműködés képességének, a problémamagoldó készség fejlesztésének, valamint az önkéntes feladatvállalás és feladatmegvalósítás képes-

[10] Az ábra a következő tanulmányok tartalmait felhasználva készült, saját szerkesztésű: (1) Elias, M. J. (2010). Sustainability of social-emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *International Journal of Emotional Education,* **2**. 1. sz. 17–33. Letöltés: http://www.enseceurope.org/journal/Papers/ENSECV2I1P2.pdf (2018. 01. 06.) (2) Novick, B., Kress, J. S. és Elias, M. J. (2002): *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning.* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

[11] A 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet melléklete alapján. Továbbiakban: Nat.

ségének fejlesztése, a szociális érzékenyítés, illetve a segítő magatartás kialakítása a tanulókban saját élményű tanuláson keresztül.

Lényegesnek tekintjük a Nat Életvitel és gyakorlat 9–12. évfolyamos közműveltségi tartalmai között a közösségi szerepek, valamint a pályaorientáció tartalmain belül szerepelő, a tágabb közösségért, az iskoláért, a helyi közösségekért végzett önkéntes munka jelentőségének, lehetőségeinek megismertetését a gyermekekkel, mindezen tartalmakon keresztül pedig általában a segítő magatartás és a személyiség fejlesztését, melyek a kortársoktatási programunk alapvető elemei.

3–4. KÉP

Pozitív tanulási környezetek: egészségtudatosságra nevelés, együttműködést igénylő társas tanulási helyzetben

Fotók: *Krizsán Lili*

1.4 Innovatív felsőoktatási környezet: a reflektív gondolkodás és a kutatásalapú tanulás megjelenése az Egészségnevelés kortársoktatással felsőoktatási kurzuson

Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatások fontos területévé vált a pedagógusok és a pedagógia szakos egyetemi hallgatók tanulásának kutatása, azoknak a tevékenységeknek és folyamatoknak a megértése, melyek által a fiatal felnőttek tudása hatékonyan változik. A felsőoktatás minőségfejlesztésével foglalkozók évek, évtizedek óta sürgetik a felsőoktatás-pedagógia módszertani megújítását annak érdekében, hogy a korszerű és szakszerű tanulásirányítási módok és munkaformák az oktatás más színterein is tért hódítsanak, elterjedjenek. Alapvető probléma, hogy a felsőok-

tatásban dolgozó oktatók általában szakmájuk kiváló szakemberei, ám nem rendelkeznek pedagógiai képesítéssel, olykor túlságosan elméletorientáltak (*Halász*, 2012). Ezzel összefüggésben a hallgatók részéről egyre nagyobb az igény a felsőoktatásban megszokott tanulási, tudásátadási módszerektől eltérőket felvonultató kurzusokra, talán ennek is tudható be, hogy örömmel jelentkeztek szabadon választható kurzusunkra.[12] Szakirodalmi adatokkal összhangban saját oktatói tapasztalatunk is megerősíti, hogy a hallgatók számára mára nem csupán az elért tudás, hanem a tudás megszerzésének körülményei, a tanulás formái, valamint maga a tanulási folyamat váltak meghatározóvá. A változásokkal való szembesülés fontos kérdése, hogy a felsőoktatás szereplői, a képzési programok fejlesztésében érdekeltek, például maguk az oktatók hogyan értelmezik a tanulási folyamatokat, az elérni kívánt tudást, ezzel összefüggésben hogyan szervezik meg a hallgatók tanulását (*Halász*, 2012, 2016). Joggal vár(hat)ják el a hallgatók, hogy őket is olyan módszerekkel oktassák, amelyek alkalmazását tőlük a mindennapi tanítási gyakorlatukon számon kérik.

őket is olyan módszerekkel oktassák, amelyek alkalmazását tőlük a mindennapi tanítási gyakorlatukon számon kérik

A szakszerű tanulásirányítási módok és munkaformák egyfajta keretrendszerét biztosítják az oktatásnak, a tanításnak; ezért ezek korszerű változtatása meghatározott pedagógiai, felsőoktatás-pedagógiai célokkal összhangban történhet meg. A magyar közoktatásban a tanulók tudásszerkezetében tapasztalt problémák[13] a felsőoktatás módszertani megújítása mellett a tartalmi megújításban is kijelölik a feladatainkat. Két alapvető út áll előttünk: egyrészt a problémamegoldásban szerepet játszó komponens-készségek fejlesztése a hallgatókban, másrészt az olyan tanítási módszerek meghonosítása, amelyekben a problémamegoldás, a kollaboráció, az érzelmi intelligencia, a kreativitás, a helyzetekhez való gyors, adaptív alkalmazkodás, a tapasztalatok beillesztése a pedagógiai munkába egyaránt szerepet kapnak (*Csapó,* 2004, 2007; *Márkus*, *M. Pintér* és *Trentinné Benkő*, 2017). Mindezen képességek fejlesztéséhez a kooperációt igénylő feladatok mellett megfelelő felsőoktatás-pedagógiai módszer lehet a kutatásalapú tanulás,[14] amire szakmailag kiváló lehetőséget biztosít a kortársoktatás programfejlesztési folyamatában való aktív részvétel hallgatóink számára (*5–6. és 10. kép*).

A kutatásalapú tanulás (inquiry-based learning: IBL) egy tanuló-központú tanulásfelfogás, a tanulás olyan aktív megközelítése, mely során a tanulók átélik a tudásalkotás lépéseit és folyamatait. Legfőbb sajátossága a kutatás által stimulált tanulás, melynek hatására a tanulók fejlesztik kutatási készségeiket, empirikus tapasztalataikat beépítik következő (pedagógiai) tevékenységükbe, így válik az egész életen át tartó tanulás alapjává. A tanár (az oktató) számára lehetővé válik általa a tanítás és a kutatás integrációja, növeli a tanítás örömét, valamint a tanulókkal való interakciók számát, minőségét (*Spronken-Smith,*

[12] Egészségnevelés kortársoktatással.

[13] Lásd a *Kortársoktatás az együttműködési készség és kooperáció fejlesztéséért* című fejezetben a PISA-vizsgálatok vonatkozó eredményeit.

[14] A kutatásalapú tanulás vizsgálatához van egy széles körben alkalmazható mérőeszköz, melynek felhasználásával sokféle fejlesztő kísérletet el lehet indítani. Hatékonyságát a problémamegoldás-tesztekkel is vizsgálni lehet (*Csapó*, 2017).

2008; *Korom,* 2005; *Badley,* 2002; *Csányi,* 1999; *Nagy,* 1997). A módszer alapvetően a magyarországi természettudományos nevelés válságának (*Nahalka,* 1999, 2001) egyik módszertani megoldásaként jelenik meg a szakirodalomban (*Zátonyi*, 2007). Ugyanakkor általában a hagyományos pedagógiai kultúra krízishelyzetének egy lehetséges módszertani megoldásaként is szólnak róla tanulmányok (*Csapó* és *Korom*, 2002), egyben megjelenik felsőoktatás-pedagógiai kontextusban is (*Spronken-Smith,* 2008; *Badley,* 2002; *Brew*, 2003; *Csíkos*, 2010).

5–6. KÉP

Kutatásunk kiterjed egyetemi hallgatók tanulási folyamatainak kutatására

Fotók: *Krizsán Lili*

A kortársoktatói munkára való felkészítés során fontosnak tartjuk olyan tanulásszervezési módszerekkel, valamint olyan társas és egyéni problémamegoldást igénylő feladathelyzetek létrehozásával oktatni az egyetemistákat, melyeknek használatát és alkalmazását elvárjuk tőlük a kortársoktatási program megvalósításában. Az akciókutatáshoz hasonlóan, a résztvevők tapasztalati tudásrendszerére építünk (*Dudley*, 2014; *Győry, Halász* és *Endrődy–Nagy,* 2017). Koncepciónkban a kutatás szervesen összekapcsolódik a szakmódszertani oktatási program kialakításával, a fejlesztés támogatásának folyamataival, mely fejlesztésnek a felsőoktatási kurzusunkon részt vevő kétféle (pedagógiai és egészségtudományi) szakterületről érkező hallgatók így aktív részeseivé válhatnak.

Felsőoktatási kurzusunkon a korszerűbb felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kimunkálásának szintén lényegi eleme a reflektív gondolkodás és reflektív pedagógiai gyakorlat képességének fejlesztése hallgatóinkban. Ennek facilitálására is tudatosan törekedtünk az egyetemi hallga-

tókkal folytatott tantermi munkánkban, valamint a gyakorlati pedagógiai tevékenységükről készített reflexiós naplóikhoz megadott strukturált kérdések segítségével. A reflektivitás intézményi szinten a megújulásra képes tanulószervezet kialakítását, személyes szinten a problémaazonosítást és a problémamegoldást segíti elő (*Szivák,* 2010). A pedagógiai munkára adott reflexiót nem egyfajta technikaként alkalmaztuk, hanem a hallgatók kortársoktatói munkájához szükséges pedagógiai kompetenciáinak kialakítására, valamint a kortársoktatási program fejlesztésére használjuk (*Putnam* és *Borko,* 2000; *Szivák,* 2010). A kutatási folyamat minden szintjén megjelenik a reflektív gondolkodás: a közoktatási intézmények, a kutatócsoport, a tutorok, valamint az egyetemistákból álló csapattagok reflektív visszacsatolásai a belső és külső nézőpontok folyamatos dialógusában, egyenrangúan alakítják az egészségnevelési program fejlesztését. Így a felsőoktatási kurzusfejlesztést, innovációt, valamint a jelen tanulmányban bemutatott kutatás módszereit egyaránt a pedagógiai munka gyakorlati tapasztalatainak, valamint a hallgatók hangjának[15] a programfejlesztés folyamatába való aktív bekapcsolása határozza meg (*Badley,* 2002; *Wilson* és *Demetriou,* 2007).

A következőkben bemutatott pilot kutatásunk célja az egészségnevelési program kipróbálásakor, vagyis a pedagógiai gyakorlat során kérdésként vagy problémaként megfogalmazott szakmai észrevételek, szakmai reflexiók tudományos tanulmányozása. Munkánk folytatásában, az *Értelmezés és következtetések*ben részletesen ismertetjük, hogy a kortársoktatási program minden részében aktívan szerepet vállaló tanító és óvodapedagógus, valamint egészségtudományi szakos egyetemi hallgatók reflexióit felhasználva kutatócsoportunk hogyan formálta, fejlesztette tovább a TANTUdSZ programot. Törekvésünk, hogy a pedagógiai gyakorlat és az elméleti megközelítések folyamatos párbeszédében alakítsuk ki a kortársoktatási programunkat.

> a hallgatók hangjának a programfejlesztés folyamatába való aktív bekapcsolása

2. A TANTUDSZ KORTÁRS EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMHOZ KAPCSOLÓDÓ PEDAGÓGIAI KUTATÁS ELSŐ TAPASZTALATAINAK BEMUTATÁSA

2.1 A kutatás célja

Kutatásunk célja, hogy módszeresen feltárja a 2017 tavaszán lezajlott egészségnevelési program[16] során alakuló kortársoktatási gyakorlat részleteit, a módszer megvalósítása során tapasztalt előnyeit, esetleges gyengeségeit, majd a reflektált tapasztalatokat, tanulságokat beépítse a kortársoktatói munka folyamatába és fejlesztésébe, ezzel is fokozva annak hatékonyságát.

[15] A felsőoktatási kurzuson a kutatás alapú tanulás tapasztalatainak beépítése, valamint a pedagógiai munkára adott hallgatói reflexiók jelentik a „hallgatók hangját".

[16] Az egészségnevelő programunkban és kutatásunkban 2017 tavaszán összesen 14 középiskolai és alsó tagozatos osztály (ebből 4 kontrollosztály), vagyis 333 iskolás gyermek (ebből 77 fő kontroll), míg 13 óvodai csoport (ebből 3 kontrollcsoport), vagyis 255 óvodás gyermek (ebből 56 fő kontroll) vett részt.

A kortársoktatás kutatása magában foglalja a TANTUdSZ programban részt vevő gyermekek tudományos, kvantitatív módszerekkel való kikérdezését (program előtt és után történő kérdőíves megkérdezés, valamint a kontrollcsoport méréseit), a programot végrehajtó egyetemi hallgatók, valamint a megfigyelő pedagógusok és a kutatócsoport tutorainak kvalitatív és kvantitatív kikérdezését. Jelen beszámolónkban a kutatócsoport által végzett sokrétű, széleskörű kutatásnak egy részmozzanatát mutatjuk be. A kortársoktatók reflexiós naplóinak módszeres elemzését, a reflexiók tanulságait, valamint a pedagógusokkal és tutorokkal készített fókuszcsoportos interjúk tanulságait tömören, egyfajta sűrű leírásban (*Geertz*, 1994) foglalja össze a tanulmány következő része, elsősorban a kortársoktatók felkészítésére, valamint a kortársoktatói tevékenységek megvalósításához szükséges kompetenciákra fókuszálva.

2.2 A kutatás mintája

Programunkban a kortársoktatói tanulóközösségeket általában két fő SE ETK-s és két fő ELTE TÓK-os egyetemi hallgató,[17] valamint egy gimnazista[18] és egy tutor alkották. A tanulóközösségek együtt, egymással együttműködve dolgoztak egy szemeszteren keresztül. Egy 24 órás egyetemi kurzus keretében felkészültek egészségnevelési tevékenységükre, valamint a gyakorlatban, a kutatásba bevont óvodákban és iskolákban együtt megvalósították azt az Egészségnapon. A kutatás mintáját képező egyetemi hallgatók tehát csoportosan készültek fel kortársoktatói feladataik megvalósítására, a programot követően pedig egyénileg töltötték ki reflexiós naplóikat. A 10 óvodai és 10 iskolai kortársoktatói foglalkozást 35 egyetemi hallgató vezette, valamennyien megírták és tutoruknak továbbították a reflexiójukat, a mintánkba így 35 személy által közölt adat került be (*2. ábra*). Valamennyien nők, fiatal felnőttek: átlagéletkoruk 22,1 év.

Az empirikus anyagot az ELTE TÓK nappali tagozatos, tanító, óvodapedagógus szakos hallgatói, valamint az SE ETK dietetikus, szülésznő, gyógytornász, védőnő szakos hallgatóinak pedagógiai naplói szolgáltatták. Óvodások, kisiskolások és középiskolások körében végzett, 4 tanórás (4x45 perc) és 8 tanórás (4x45 perc + 2x2x45 perc) kortársoktatói tevékenységük tapasztalataira nyílt végű kérdések alapján reflektáltak.[19]

A fókuszcsoportos interjúk első részében összesen 8 pedagógus, valamint egy másik időpontban 11 tutor vett részt, a csoportos interjúk időtartama átlagosan két óra volt. A pedagógusokkal készült fókuszcsoportos interjúban négy pedagógus második osztályos gyerekeket tanít, ebből ketten napköziben dolgoznak, egy

[17] A Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatói, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar hallgatói.

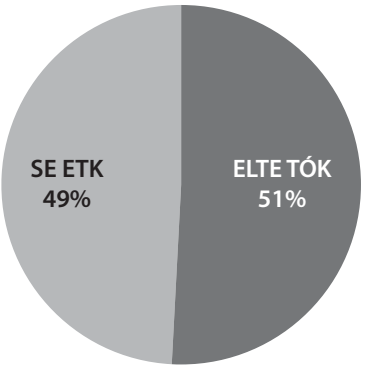
[18] A TANTUdSZ programban részt vevő középiskolások kortársoktatói egészségnevelő tevékenységüket az Iskolai Közösségi Szolgálati tevékenység keretén belül végzik. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a www.kozossegi.ofi.hu címen, a Közösségi Szolgálat Portálon hivatalos Fogadó Intézményként tünteti fel az EDUVITAL Nonprofit Egészségnevelési Társaságot, mely így jogosultságot szerzett az Iskolai Közösségi Szolgálat keretében végezhető tevékenységek indítására és annak a diákok felé történő igazolására. Forrás: Kutatócsoport beszámoló, 2017. 09. 28. Letöltés: http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/tanulj-tanitsd-tudd-tantudsz-ifjusagi-egeszsegnevelesi-program-106234 (2018. 09. 09.)

[19] A tanulmányban a kézhigiéniai, valamint a megfelelő mennyiségű és minőségű folyadékfogyasztásra fókuszáló egészségnevelési programokhoz kapcsolódó reflexiós naplók elemzését mutatjuk be.

fő elsős tanító, két fő középiskolai tanár, egy fő pedig iskolaigazgató, akik a program megvalósítása során jelen voltak az osztályteremben, azaz van tapasztalatuk a TANTUdSZ egészségnevelési program megvalósításáról.

2. ÁBRA

A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók N=35 fő



Forrás: *saját szerkesztés*

A kutatás módszerei

A feldolgozás módszere kvalitatív tartalomelemzés volt (*Szokolszky,* 2004; *Szabolcs*, 1996, 1999, 2001). A tartalomelemzést előre meghatározott szempontok alapján végeztük el, igyekeztünk olyan következetes kutatási szisztéma megvalósítására, melynek segítségével a kutatási cél beteljesíthető, valamint a naplók kiemelt szövegei visszakereshetőek. Többek között ezzel biztosítottuk a kutatás belső reliabilitását. Törekedtünk a kutatási kérdésekre válaszoló manifeszt és látens tartalmak kiemelésére, ezzel a kutatás érvényességének biztosítására, valamint arra, hogy a kvalitatív elemzés során a sűrű leírásban (*Geertz*, 1994) a tartalmak ne veszítsenek egyediségükből, specifikumaikból (*Falus,* 1982). Mindennek érdekében a narratívákban megjelenő mintázatok megmutatása mellett mindig bemutatunk néhány szó szerinti idézetet a reflexiók szövegeiből.

A következő kutatási módszereket használtuk:

1) A kutatásalapú tanulás részeként a hallgatók pontosan dokumentálták kortársoktatói munkájukat. Csoportos tevékenységtervet készítettek foglalkozásaik előtt, majd reflexiós naplóikban előre meghatározott szempontok, nyílt végű kérdések alapján gondolták át és rögzítették a megvalósult tevékenységeiket. A reflexió során rákérdeztünk a következőkre: *Megvalósította-e a program pedagógiai céljait? Mi jelentett a kortársoktatói munka során örömet, nehézséget? Mi segítette a kortársoktatói csoportban való munka hatékonyságát? Felkészültségét mely területeken érezte megfelelőnek? Milyen további pedagógiai célokat fogalmazna meg a*

bemutatunk néhány szó szerinti idézetet a reflexiók szövegeiből

kortársoktatói munkája során feldolgozott téma kapcsán? (folyadékfogyasztás, kézmosás) A reflexiós naplóban nem kérdeztünk rá, de a tartalomelemzés során kategóriaként kialakítottuk a következő tartalmakat: *reflektál-e* a *kortársoktatói csoportban való együttműködésre*, annak minőségére, említi-e a változtatás igényét valamely területen – például szakmai tudásában, felkészülésében, a képzésben –, megfogalmazza-e a hallgató a program megvalósításában szerepet játszó pedagógiai céljait.

A feldolgozás első lépésében a kutatócsoport több tagja kiemelte a hallgatók által kitöltött naplókból a felsorolt kérdéskörökbe tartozó válaszokat. Így táblázatokba rendezett tematikus egységeket kaptunk, melyekben a számunkra lényeges, minket érdeklő tartalmak szerepeltek úgy, hogy minden, a hallgatók által leírt megélés és vélemény helyet kapott bennük. A kutatás megállapításai tehát a minta teljességére vonatkoznak, komprehenzív módon írják le a TANTUdSZ programot 2017 tavaszán megvalósító hallgatók tapasztalatrendszereit. Ez a fajta adatkezelés magában foglalja a sémától eltérő adatok, esetek felhasználását is (deviáns eset analízis (*Szokolszky,* 2004. 582. o.; *Sántha*, 2006), melynek kutatásmódszertani célja, hogy a nem tipikus válaszokat egyfajta falszifikációs tesztként kezelve növelje a kutatás érvényességét, valamint elősegítse a kutatás céljának beteljesítését: a program pedagógiai, módszertani lépéseinek pontosítását. Az ilyen módon csoportosított tartalmakat tömörítettük, sűrítettük. A tartalomelemzés olyan tartalom- és elméletsemleges eljárás, mely különböző elméletek és metaelméletek szolgálatába állítható. Így a kutatócsoport tagjai által táblázatokba foglalt, sűrített szövegtartalmak kvantitatív és kvalitatív szövegelemzésre egyaránt lehetőségeket biztosítanak. Jelen tanulmányunkban általános szövegtartalmak kiemelésére, kvalitatív módon alkalmazzuk a módszert (*Szokolszky,* 2004. 491. o.). Elemzéseink kontextuális, szöveg szintű elemzések (*Ehmann,* 2002).

2–3) A kutatási cél árnyaltabb megközelítése érdekében jelen tanulmányban a kortársoktatás folyamatában részt vállaló pedagógusokkal és tutorokkal készített fókuszcsoportos interjúkból származó adatokat és tartalmakat is tömören bemutatjuk. Az interjúkban rákérdeztünk a „jó kortársoktató" személyiségjegyeire, kritériumaira, hiszen a megkérdezett pedagógusoknak és egyetemi oktató tutoroknak személyes tapasztalataik vannak ebben. Megkérdeztük, mennyire találkoztak a résztvevők a kortársoktatás módszerével, szerintük mennyire ismert Magyarországon a módszer, milyen pozitívumai és negatívumai voltak a kortársoktatási programoknak, végül a kortársoktatási program továbbfejlesztésében kértük gondolataikat, szakmai javaslataikat. A fókuszcsoportos interjúkat – egymás véleményének, tapasztalatainak, reflexióinak összevetését – kooperatív csoportmunkával, illetve motiváló kártyákkal facilitáltuk. Ennek a két további kvalitatív adatgyűjtésnek a beemelésével biztosítottuk a kutatásnak a trianguláció eljárása (*Golnhofer*, 2001) által kialakított validitását.

> milyen pozitívumai és negatívumai voltak a kortársoktatási programoknak

Eredmények

A programba bevont és fókuszcsoportos interjúban megkérdezett pedagógusok szerint a kortársoktatás módszere sem általuk, sem a környezetükben nem ismert, ugyan-

akkor spontán módon, nem kortársoktatási módszernek nevezve alkalmazzák; például délutáni tevékenységek során, a fordított órákon, páros munkában dolgoztatva a tanulókat vagy egyéni felkészülést követő kiselőadások szorgalmazásával. Mindannyian egyetértettek abban, hogy *izgalmas, hasznos, a mai gyermekek számára fontos módszernek tartják* annak alapján, amit saját mindennapi pedagógiai tapasztalataik, illetve a TANTUdSZ program megismerése után tudnak róla.

A megkérdezett pedagógusok minden tudományterületen, minden órán alkalmazhatónak tartják a kortársoktatást, ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mely korosztályok számára lehet hatékony a módszer, több különböző véleményt fogalmaztak meg. Alsóbb osztályosok számára kortársoktatást a saját osztálytárs tanítása jelenthet: sokszor örömmel, érdeklődve hallgatják a saját kortársaik előadásait, sikeresek az ilyen alkalmak. Ugyanakkor az alsósok számára a középiskolások és az egyetemisták is felnőttnek számítanak. A felső tagozatos és középiskolás gyermekek pedig – a pedagógusok tapasztalatai szerint – az osztálytársat kevésbé veszik komolyan. Véleményük szerint a felsős és középiskolás tanulók számára fontos szempont, hogy milyen hasznuk származik a tanulásnak ebből a módjából, kapnak-e érte érdemjegyet, több pontot a dolgozatban. Általában nehézségként fogalmazták meg a kortársoktatási modellnek az egészségnevelési témákhoz kapcsolódó lehetséges bevezetésében a tantervbe illesztés kérdését, ugyanakkor nagy lehetőséget látnak abban, hogy az osztályon belüli tehetséggondozásba épüljön be a kortársoktatási program. Az osztálytárs kortársoktatók felkészítését színes, alkalmazható megoldásnak tekintik a pedagógusok, amennyiben hallgatók készítik fel a szóban forgó tanulókat, de ebben véleményük szerint a saját pedagógusnak is nagyobb szerepe lehet.

kapnak-e érte érdemjegyet, több pontot a dolgozatban

A felsőoktatásban tanuló hallgatók tapasztalatai szerint az egészségnevelési témák, valamint a hozzájuk kapcsolható pedagógiai feladatok meghatározták, behatárolták lehetőségeiket a kortársoktatási gyakorlaton. Nehézséget jelentett a kortársoktatói foglalkozás megtartásában az idő tervezése. Tapasztalatlannak ítélték magukat a tervezésben, a saját tervükben foglalt feladatok sorrendjének megtartásában: *„nehéz volt tartani a tervet”; „néha elakadtam, hogy mi után mi jön”; „nehézséget jelentett a két feladat közötti idő kitöltése”.* Sokszor megjelent a reflexiókban a gyakorlottság szerepének hangsúlyozása: *„a következő alkalommal már lazábbak voltunk, kevesebbet aggódtunk, így jobban tudtuk mi is megélni az élményeket”.* Ezeket a reflexiókat a pedagógusok a fókuszcsoportos interjúban megerősítették: tapasztalataik szerint a kortársoktatóknak nehéz volt a tevékenységük időtervezése (*3. ábra*).

Örömként alapvetően a sikeresen megoldott pedagógiai helyzeteket élték meg, így ez a kategóriánk részben egybeesett azoknak a területeknek a leírásával, ahol felkészültnek érezték magukat hallgatóink. A gyermekcsoportban végzett munkájukban pozitívumként emelték ki a helyzetekhez való alkalmazkodásuk rugalmasságát, a feladatok, tevékenységek kialakításában megtapasztalt kreativitásukat, valamint a legtöbben azt, hogy képesek voltak megszólítani a gyerekeket, a foglalkozás végére az eleinte passzívabbak (is) aktívvá váltak, megtalálták velük a közös hangot. Fontos szerepet játszhat ebben az életkori közelség: *„a legpasszívabb tanuló is*

aktívvá vált a végére”; „kreatív feladatokat találtunk ki”; „alkotó jellegű foglalkozás készítése”; „gyerekek támogatása az alkotásban”; „dicsérettel motiválás”; „mesélés”; „fegyelmezés vagy csendteremtés kreativitással”; „folyamatosan figyeltem a munkájukat, közben a témához kapcsolódó kérdéseket tettem fel”.

3. ÁBRA

Kihívások a TANTUdSZ program megvalósításában a kortársoktatók szerint

Kihívások a kortársoktatás megvalósításában *(2017 tavaszán)*
• *Pedagógiai képzettség hiánya*
– Időtervezés
– Kortársoktatói tevékenységterv elkészítése
– A gyermekek nyelvi kódjait éppen meghaladó nyelvi kódok használata.
• *Együttműködés a felkészülésben és a kortársoktatás megvalósítása során*
– Egyezkedés online platformokon
– Tanórán kívüli személyes találkozás megszervezése
– Egyenlő feladatmegosztás a kortársoktatók között
– Egyenlő felelősségvállalás a kortársoktatás megvalósításában: „szót adni” egymásnak
– Egész osztállyal, egész gyerekcsoporttal végzett kortársoktatói tevékenység.

Forrás: *saját szerkesztés*

Ugyanakkor kihívásnak érezték, hogy a gyerekek, fiatalok nyelvi dekódoló képességét csak részben meghaladó nyelvi kódokat használjanak. Nehézségként élték meg a figyelem folyamatos ébren tartását és azt, hogy egyszerre sok gyereknek kellett átadniuk a tudásukat; ebből is következően nagy kihívást jelentett a fegyelem fenntartása. Többször említették, hogy a gyerekekkel való egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásban magabiztosabban mozognak, mint az egész osztállyal történő kommunikációban: *„egyénileg szeretek legjobban foglalkozni velük, ebben a helyzetben érzem magam a legmagabiztosabbnak”; „az egész osztály előtti megszólalás nehéz volt”.* (*3.* és *7. ábra*)

nehézségként élték meg a figyelem folyamatos ébren tartását

A tutorok fókuszcsoportos interjúiból nyert tartalmakban érdekes azonosságokat találunk a hallgatói reflexiókkal. A *4. ábrán* zöld színnel jelöltük azokat a tartalmakat, melyekben a két válaszadói csoport megegyezett, azaz amiket az egyetemisták és a tutoraik is jelentősnek tartottak. Ilyen a csoportkohézió erősítése a hallgatói csoportokban, a tutor aktív részvétele már a tantermi órákon a csoportok munkájában, valamint a kortársoktatói feladatoknak (több ember előtti megszólalás, feladatok vezetése), egyfajta inkubátorhelyzetben történő gyakorlása (*4. ábra*).

4. ÁBRA

Min változtatna a TANTUdSZ program jobbítása érdekében? (2017 tavasz)

Min változtatna a hallgatók felkészítésében	Min változtatna a tutorok munkájában, felkészülésében
Kommunikáció javítása a hallgatók között.	**Több kommunikáció és tapasztalatmegosztás az azonos témát vezető tutorok között.**
Csoportkohézió erősítése.	**A hallgatói csoportok megalakulásától kezdve legyenek jelen a tutorok.**
A félév elején csapatépítéssel kezdeni.	**Tutorok vegyenek részt a csoportjuk munkájában.**
A hallgatók gyakorolják a több ember előtti megszólalást.	**Hallgatók motiválása, facilitálása.**
Próbálják ki a feladatokat előre.	**Hallgatók értékelése, munkájuk ellenőrzése átgondolásra érdemes ebben az új tanulási formában.**
Középiskolás diákot jobban, érdemben bevonni a megvalósításba.	Elmondani a hallgatóknak is, mi a tutor feladata.
Egy hallgatói csoport csak egy korosztályhoz vigye a programot.	
Fókuszáltabb, mélyebb munka, kevesebb téma.	
Az elméleteknek úgy van értelme, amennyiben gyakorlat is kapcsolódik hozzájuk.	

Forrás: *saját szerkesztés*

A tutorokat motiváló kártyákkal is kikérdeztük élményeikről, a kortársoktatói csoportok vezetéséről. Válaszaikból kiemelve önmaguk jellemzését a folyamatban, elgondolkodtató felsorolást kapunk: *magányos szerep; sodródtam; hullámzóan éreztem magam; kapkodtam a levegőt; köszönet és hála a hallgatóknak; néha beleavatkoztam a programba; magány; eleinte védekeztem, azután megbarátkoztam; az idő kevés volt; voltak nehézségek, de túljutottunk rajta; előre-hátra tekintgettem, de a végére a hallgatók csapat lettek, egymásra támaszkodtak, elismerték egymást; egyensúlyoztam, kénytelen voltam megcsinálni, ami nem az én feladatom, egy hallgató kiesett, egynek dicséretet adnék, aki összefogta a másik kettőt; ez közösségi munka, egymásra vagyunk utalva.* A tutorok megemlítették az egymással való tapasztalacsere és kommunikáció fontosságát. Érdekes problémafelvetés, vajon egy megváltozott tanulási helyzetben, a kortársoktatáshoz kapcsolódó felsőoktatási kurzuson alkalmazhatóak-e a megszokott

ellenőrzési és értékelési formák. A tutorok felvetették, vajon hogyan lehetne differenciálni az értékelésben a csoportmunka esetében, illetve mit is lehet kezdeni az írásbeli feladataikat nem időben elkészítő hallgatókkal egy olyan felsőoktatási kurzuson, ahol nincsen zárthelyi dolgozat vagy kollokvium a kurzus végén (*4. ábra*).

egy olyan felsőoktatási kurzuson, ahol nincsen zárthelyi dolgozat vagy kollokvium

Vajon milyen kompetenciákat, hozzáállást vár el a kortársoktatási program megvalósítása a kortársoktatótól? A hallgatói válaszokban a következőket látjuk: az érzi magabiztosabbnak önmagát a TANTUdSZ program megvalósításában, a gyerekek figyelmének fenntartásában, a velük való kapcsolatteremtésben, akinek (saját elmondása alapján) már vannak tapasztalatai gyerekekkel (testvérek), aki könnyen teremt kapcsolatot, szeret beszélgetni: *„a beszélgetés abszolút az én asztalom"*, aki kíváncsi, aki eleve érdekesnek találta a feladatot, illetve aki figyelembe vette a gyerekek egyéni igényeit: *„kíváncsi természetű vagyok"; „izgatottan álltam a feladatok előtt"; „a kézhigiénében vannak tapasztalataim"; „feltétel nélkül szeretem a gyerekeket: fenntartottam a figyelmüket"*. (*5. ábra*)

5. ÁBRA

Erősségek a kortársoktatási tevékenység elvégzésében

Forrás: *saját szerkesztés*

Fontos volt a saját erősségek figyelembevétele, felhasználása, így hatékonyabbnak ítélte a program megvalósítását az a kortársoktató, aki használta a saját tudását, adottságait, hitelesen, önmagát ismerve lépett a gyerekek elé: *„ének-zene és környezeti nevelés, ahol magabiztosan mozgok”; „a játékok kreatív kivitelezése volt az erősségem”; „elvittem a gitáromat”.* Szoros összefüggés volt a hatékonyság és az életkori sajátosságokra való adaptív felkészülés között is. Azok a kortársoktatók ítélték hatékonyabbnak a tevékenységeket, akik jól szemléltették az átadásra szánt tananyagot, mesét, mondókát, rapet vittek, kértek a diákoktól, vagy együtt készítették el ezek valamelyikét: *„sikerült átadni a gyerekeknek a megértés szintjén (az anyagot) mondókával egybekötött ritmusos mozgásban”; „segített a demonstrálás és mellé a magyarázat”; ”a kóstolás, a szemléltetés, a rajzolás, a bábozás, a mesemondás tette élményszerűvé a tevékenységet”* (*5. ábra*). A programban részt vállaló pedagógusok megítélése szerint az ideális kortársoktató a hallgatók által megfogalmazott gyakorlatias szempontokat több idealisztikus szemponttal egészíti ki. Érdemes a pedagógusok általi megfogalmazásokat hosszabban idézni. A pedagógusok szerint a kortársoktató legyen *kedves, megnyerő, színes egyéniség, legyen kisugárzása, széleskörű tudással rendelkező, valamiben legyen különleges, játékos, könnyed, bölcsesség, precízség, kiegyensúlyozottság és átgondoltság jellemezze, de legyen kicsit álmodozó, fel tudjanak nézni rá a többiek, mindenki figyelmét keltse fel, ismerje jól a gyermekközpontú módszereket, legyen képes elvarázsolni a többieket, legyen benne óvó szeretet, biztonságot, nyugalmat árasszon,* mindenekelőtt pedig *lelkesedjen*. Amikor nem az ideális kortársoktatói tulajdonságokat kérdeztük a pedagógusoktól, hanem azt kértük, értékeljék a megvalósított TANTUdSZ program erősségeit, az egészségnevelési program leggyakrabban említett erőssége a gyakorlatorientált megvalósítás volt (*6. ábra*).

mesét, mondókát, rapet vittek, kértek a diákoktól

6. ÁBRA

A TANTUdSZ program erősségei a pedagógusok szerint (2017 tavasz)

Erősségek *(2017 tavasz)*
gyakorlatorientált megvalósítás
témák érdekessége
változatosság
újdonság
maradandó hatás
játékosság
alkalmazható tudás
sok eszköz és szemléltetés

Forrás: *saját szerkesztés*

Meglepő eredményünk szerint a kortársoktató csapattagok közötti együttműködés a reflexiós naplókban leírt tartalmak, azaz az egyetemisták saját megélései alapján, valamint a tutorok beszámolói szerint is nehézkesen ment. Az online platformokon való egyezkedés és tervezés kommunikációs félreértésekhez vezetett, többen pedig nem érezték saját felelősségüket a munkában.

az online platformokon való egyezkedés és tervezés kommunikációs félreértésekhez vezetett

A pedagógiai munkára adott reflexió magas szintje az, amikor a pedagógus (kortársoktató) a kitűzött céljai fényében reflektál a megvalósításra (*Szivák,* 2010). Pedagógiai, egészségnevelési célként a következőket jelölték meg a hallgatók: *„helyes kézmosás lépéseinek megtanítása, a kézmosás fontosságának tudatosítása"; „megtanítsuk a gyerekeknek az általános higiéniával kapcsolatos ismereteket"; „hogyan történik a folyadékforgalom az emberi testben, mennyi a napi folyadékszükséglet".* Van olyan hallgatói csapat a mintában, akik pedagógiai célként megjelölték a gyerekek *„finommotoros képességének, figyelmének, gondolkodásának, emlékezőképességének fejlesztését, vizuális és auditív élmények bővítését"* is. A hallgatói reflexiók tanúsága szerint a felmerülő nehézségek mellett alapvető pedagógiai, egészségnevelési céljaikat elérték a megtartott kortársoktatási tevékenységek. Ezt az eredményünket megerősítik a diákok által kitöltött kérdőívek válaszai, valamint a kézhigiénés programban részt vevő iskolai osztályok esetében a kézszkennelő berendezés által mért adataink. Az újramérések eredményei alapján a TANTUdSZ kézhigiénés programok esetében nemcsak közvetlenül a program megvalósítását követően, hanem 4 hónap elteltével, tehát hosszabb távon is szokássá vált a gyermekek számára megtanított helyes egészségmagatartás (*Lehotsky* és mtsai, 2017). (*7. és 8. kép*)

7–8. KÉP

Kézmosás a kortársoktatási foglalkozáson

Fotók: *Krizsán Lili*

3. ÉRTELMEZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunk egyik célja volt a kortársoktatás fogalmának meghatározása a kutatás céljainak, folyamatának, eddigi empirikus tapasztalatainak fényében. *Meghatározásunk szerint a kortársoktatás egy tanulóközösségben (Halász, 2017) történő korszerű tanulási folyamat, amely során a tanulóközösség tagjainak közös célja a kortársoktatás gyakorlatának megvalósítása, azaz az egészségtudatos magatartás, a tanítható egészségkultúra alakítása, formálása. A TANTUdSZ program kortársoktatási tanulóközösségei több szempontból heterogének,*

általában 4-5 fős másodlagos kiscsoportok, melyek nem feltétlenül rendelkeznek professzionális tudással, mégis eredményes módszerekkel, motiváltan hoznak létre változást egymás és náluk fiatalabb személyek egészségmagatartásában az általuk kifejlesztett egészségnevelő programokon keresztül. A tanulóközösség meghatározott csoportstruktúrában működik együtt, *közös céljai és a csoportkohézió biztosítják összetartó erejét.* A tanulóközösségek tutorai,[20] vezetői személyes példájukkal, valamint feladatválasztásukkal, indirekt irányítással, szakszerű segítségnyújtással, tudatos pedagógiai célokkal, tudatos pedagógiai irányítással komplementer kapcsolatban,[21] demokratikus eszközökkel működtetik a tanulóközösségben a tanulási, érintkezési viszonyokat és módszereket. (*7. ábra*)

közös céljai és a csoportkohézió biztosítják összetartó erejét

A kortársoktatást vizsgáló eddigi kutatások, szakirodalmi megközelítések esetében hiátust jelent az alkalmazott pedagógiai módszertan pontos leírása, a kortársoktatás fogalmi megközelítése, a tudományos hatékonyság mérése (*Lukács J.* és mtsai, 2018; *Feith, Melicher* és *Falus*, 2015). Kutatócsoportunk ezért fontosnak tartja, hogy folyamatában dokumentálja kortársoktatási kutatásunk lépéseit. Komolyan vesszük a tényeken alapuló megközelítésnek (evidence-based approach) a neveléstudományi kutatások minőségére és relevanciájára irányuló törekvéseit. Kutatásunkban a részletesen bemutatott óvodai és iskolai csoportokban történő kísérleti kipróbálást követően,[22] valamint ezekre az éles pedagógiai helyzetekre vonatkozó pedagógiai reflexiók mentén határozzuk meg és alakítjuk ki adaptívan a TANTUdSZ program pontos időkereteit, pedagógiai módszereit. Így maga a kutatási folyamat definiálja – a kutatási tényekre alapozva – azt is, hogy mit értünk kortársoktatáson.

A TANTUdSZ program megvalósítására kortársoktatónak kiképzett egyetemi hallgatóinkra nem elszigetelt individuumként tekintünk, hanem 4–6 fős tanulóközösségként. Új tanulásszemléletet követve ezekben a tanulóközösségekben készülnek fel pedagógiai tevékenységeikre a felsőoktatási kurzuson, és a megcélzott gyerekekkel is tanulóközösségként találkoznak. A kortársoktatási gyakorlat megvalósítása közben kiterjesztik a tanulóközösségüket: maga a tanulási folyamat folytatódik a résztvevőkkel kibővülő csoportban, és ebben a konstruktív viszonyban (*Nahalka*, 1997) formálják a 3–20 éves korosztály egészségmagatartását, egészségkultúráját. Az általunk kialakított tanulóközösségek, szemben a nemzetközi szakirodalomban megfogalmazott kortársoktatási gyakorlattal, nem homogének (életkorukban, szocioökonómiai státuszukban, nemükben, szubkultúrájukban), hanem heterogének mindezen változók

[20] A tutorok kutatásunkban és programfejlesztésünkben olyan pedagógusok, egyetemi oktatók, akik ismerik a kutatás céljait, aktívan részt vesznek a kutatás alakításában; szervező, segítő szerepet töltenek be. Feladatuk a kortársoktatók (egyetemisták és gimnazisták) önálló problémamegoldását szupervizorként, tanácsadóként, facilitátorként segíteni.

[21] A demokratikus vezetési stílus a közösség tagjainak jogi egyenlőségén alapszik, miközben a tanár és a tanuló viszonya a tanulóközösségben aszimmetrikus, amit nem demokratikus játékszabályok közepette született döntés legitimál, hanem eleve egyenlőtlen jogi státusuk, más-más felelősségük és egymásra vonatkoztatott különböző szerepük. A pedagógiai vezetésnek a tanulóközösségben kiemelten fontos felelőssége az egyén és a közösség viszonyának alakítása. Forrás: *Pedagógiai lexikon*. Letöltés: http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_vezetes_a_tanulokozossegben.html#ixzz4qTiA2p1y (2017. 08. 22.)

[22] Kontrollált feltételekkel kialakított pedagógiai helyzetekben végzett hatékonyság és beválásvizsgálatok.

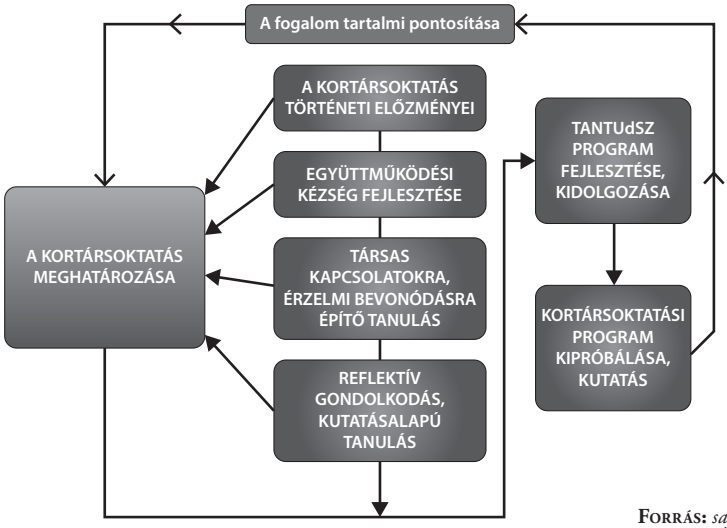
mentén. A klasszikus kortársoktatási helyzetet – amikor homogén csoportból származó valódi kortársak tanítják egymást és osztják meg tudásukat – ezek a tanulóközösségek teremtik meg az osztályteremben. Az osztálytermi kísérlet során nyert tapasztalatokat, tényeket egy általunk facilitált reflektív folyamatban (a fent már bemutatott reflektív naplókkal, a tutorok, részt vevő pedagógusok tapasztalatainak beépítésével) azonnal felhasználjuk arra, hogy adaptívabbá tegyük egészségnevelési programunkat.

reflektív naplókkal, a tutorok, részt vevő pedagógusok tapasztalatainak beépítésével

A nemzetközi szakirodalomban fellelt kutatások, kortársoktatási gyakorlatok egy-egy (rövid) időintervallumra koncentrálnak, nem céljuk a kortársoktatás mint oktatási módszer/módszeregyüttes meghatározása, fejlesztése, kiterjesztése. Bizonyos egészségnevelési témákat nem a tanító, hanem kiképzett kortársak segítségével közvetítenek ezek a programok a gyermekeknek, általában függetlenül a közoktatástól (*Turner* és *Shepherd*, 1999; *Lukács J.* és mtsai, 2018). Kutatócsoportunk szemléletének újdonsága, hogy kutatásunkban úgy tekintünk a kortársoktatásra, mint olyan pedagógiai módszeregyüttesre, amely beilleszthető a közoktatás rendszerébe, a mindennapi pedagógiai gyakorlat szerves részévé tehető[23] tantárgy- illetve diszciplínafüggetlenül, hasonlóan a projektoktatás módszeregyütteséhez.

7. ÁBRA

A kortársoktatás fogalmának alakulása a kutatás folyamatában, a gyakorlat és az elméleti megközelítések párbeszédében



Forrás: *saját szerkesztés*

[23] Kutatásunkat 2018 októberétől kezdődően ebben az irányban, osztálytermi kísérleti helyzetben folytatjuk. A kutatás célja olyan kortársoktatási helyzet kontrollált kialakítása és tanulmányozása, melyben homogén csoportból származó valódi kortársak „körkörösen” és kölcsönösen tanítják egymást, osztják meg tudásukat osztálytermi szituációkban.

Ezért tanulmányunk további célja volt, hogy pontosan leírjuk a kortársoktatás pedagógiai módszertani kiindulópontjait, szintén a tanulmányunkban bemutatott, kutatási tényeken alapuló pedagógiai gyakorlat, valamint az elméleti megközelítések párbeszédében.

Ahogyan korábban utaltunk rá, a nemzetközi kortársoktatási jó gyakorlatok esetében is hiányoznak az alkalmazott pedagógiai módszertani leírások az általunk elemzett egészségnevelési programok esetében (*Lukács J.* és mtsai, 2018). Mivel olyan oktatási program, illetve oktatási módszeregyüttes nincsen, amely változtatások nélkül alkalmazható bármely társadalmi, oktatási vagy tantárgyi kontextusban, ezért mi olyan neveléstudományi kritériumrendszert állítottunk fel, amely különböző oktatási kontextusokban rugalmasan alkalmazható, adaptálható a kortársoktatás kritériumrendszereként. Mindezen tényezők miatt az általunk felállított neveléstudományi kritériumrendszert szintén – az MTA szakmódszertani kutatások keretein belül leírt – fontos eredményünknek tekintjük. Koncepciónkban alapul vesszük a projektoktatás, a kutatásalapú tanulás, a kooperatív csoportmunkák, az élménypedagógiai módszerek releváns értékeit és szemléletmódját. A kutatásunkban és programfejlesztésünkben alkalmazott kortársoktatás mint innovatív oktatási módszer kritériumai így a következőkben foglalhatóak össze:

1. Az oktatási folyamat célja kapcsolódjon valóságos társadalmi, közösségi vagy személyes élethelyzetekhez, valóságos életfeladatokhoz.[24] 2. Tanulócsoportokat, tanulóközösségeket hozzon létre. 3. Az oktatók, az egyetemi hallgatók, a gimnazisták, az általános iskolai tanulók a tanulási folyamatban elismerten egyenrangúak legyenek, de eltérő kompetenciákkal rendelkezőkként munkálkodjanak együtt. 4. A foglalkozásokat tervező és szervező hallgatók és gimnazisták egymással együttműködve, a megismert pedagógiai módszerek kreatív felhasználásával, 4–5 fős kiscsoportokban, önállóan készítsék el tevékenységtervezetüket. 5. A tanulócsoport tagjai intenzív kommunikációs kapcsolatban álljanak egymással. 6. Folyamatosan legyen mód a csoportban való kooperációra. 7. Legyenek feladatok, melyek lehetőséget biztosítanak az individualizált munkára és tanulásra. 8. A tutor[25] szervező, segítő szerepet töltsön be. Feladata a kortársoktatók (egyetemisták és gimnazisták) önálló problémamegoldását szupervizorként, tanácsadóként, facilitátorként segíteni. 9. A kortársoktatókból álló tanulócsoport tutora támogatásával önállóan döntsön a tervezés során és döntéseiért vállalja a felelősséget. 10. A kortársoktatók nyújtsanak lehetőséget a tanulók számára, hogy tapasztalati úton, saját élményeiken keresztül tanuljanak (*M. Nádasi,* 2010b), (*9. és 10. kép*).

> az oktatók, az egyetemi hallgatók, a gimnazisták, az általános iskolai tanulók a tanulási folyamatban elismerten egyenrangúak legyenek

[24] Jelen esetben: vonatkozzon az egészségmagatartás, a tanítható egészségkultúra pozitív formálására.
[25] A kortársoktatási programfejlesztő tevékenységünk során az egyetemisták tanulóközösségét segítő tutorok a témában ismeretekkel rendelkező felnőttek, akik a kutatócsoport tagjai.

9–10. KÉP

Saját élményű tanulás 5. osztályos gyermekekkel; Kortársoktatói tanulóközösségek kooperatív munkálkodása

Fotók: *Krizsán Lili*

A kortársoktatás általunk alkalmazott gyakorlatában tehát a zárt oktatáson belül megjelennek a nyílt oktatás elemei, hiszen az oktatás tartalma és elvárt eredménye ugyan meghatározott, de szervezési módjainak, alkalmazott eszközeinek, értékelési módjainak kialakításában a kortársoktatóknak, valamint a tanulóknak egyaránt lényeges szerepük van (*Falus,* 1998; *M. Nádasi,* 1998, 2010a, 2010b). Mivel a kortársoktatás keretei között *formális kiscsoportok* munkájáról, tanulásáról van szó, a csoportokat a tanulás formális keretei alapvetően összetartják (egyetemi kurzus, minősítés, kötelező Iskolai Közösségi Szolgálati tevékenység). A jelenleg uralkodó nemzetközi tendenciákkal összhangban programunkban mind a felsőoktatási kurzusunkon, mind a közoktatási programunkban hangsúlyt fektetünk az olyan pozitív tanulási környezetek megteremtésére, amely a tanulók, a hallgatók számára vonzó, részvételre hívó, együttműködésüket támogatja, szociális és emocionális tanulásukat facilitálja[26] (*Osher* és mtsai, 2016; *Sugai* és *Horner,* 2006; *Halász* és *Fazekas,* 2016). A kutatócsoportunkban a kortársoktatási munka bázisát jelentő pedagógiai szemlélet és gyakorlat alapja tehát a kooperáció, az együttműködés támogatása, tanulása és facilitálása.

Az újraértelmezett tanulás (*Csíkos, Kovács* és *Kereszty,* 2018), tudásátadás, szocializáció koncepciójának mindennapi pedagógiai gyakorlatban való meghonosításához pedagógiai szemléletváltásra is szükség van. Lényeges, hogy a pedagógus tevékenysége váljon kreatív, önállóan gondolkodó munkává, amely vonzza azokat a fiatalokat, akik kreatív, alkotó módon szeretnének dolgozni (*Putman* és *Borko,* 2000; *Csapó* és *Funke,* 2017). A felsőoktatás-pedagógia egyik fontos feladata, hogy felvértezze a hallgatókat azokkal a módszerekkel, tudással, melyekkel önállóan, alkotó módon képesek tanítani. Ennek a

[26] A társas kapcsolatokra és érzelmi bevonódásra épülő tanulási programok (Social and Emotional Learning – SEL).

feladatnak a megoldására számos jó példát szolgáltat az Egészségnevelés kortársoktatással kurzusunk. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, valamint a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatóinak közös képzése a két különböző prioritásban motivált hallgatók összehangolására is szolgált, mert ezt a komplementaritást az egészségnevelés terén döntő fontosságúnak tartjuk. Szakirodalmi adatokkal összhangban (*Buda* és *Péter-Szarka*, 2015; *Péter-Szarka, Tímár* és *Balázs*, 2015) kutatási tapasztalatunk, hogy egyetemek és tanszékek közötti együttműködésben létrehozott kurzusokkal, interdiszciplináris tananyaggal, korszerű tudásátadási módszerekkel, kutatásalapú tanulási lehetőségek felkínálásával támogathatja a felsőoktatás a hallgatói kreativitást. Ugyanakkor tapasztalataink szerint a kortársoktatás az oktatás intézményi színterein is hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakításához (*Halász*, 2007; *Halász* és *Fazekas,* 2016), lényeges lépés lehet a kreatív légkör megteremtéséhez (*Buda* és *Péter-Szarka*, 2015; *Péter-Szarka, Tímár* és *Balázs*, 2015). Ezt a tapasztalatot érdemes a jövőben tovább kutatni.

Fontos eredményünk, hogy a felsőoktatásban és a közoktatásban megvalósuló pedagógiai és egészségnevelési innováció, annak kutatás alapú, tapasztalatokkal alátámasztott pontosítása formálja a kutatásba bevont közoktatási és felsőoktatási intézmények tanulásszemléletét, azok mindennapi pedagógiai gyakorlatban alkalmazott tanulásszervezési módszereit. Ezeket – a tanulásszemléletben és tanulásszervezési módokban történő – változásokat megfelelő mérőeszközökkel a kutatócsoport részletesen tovább kutatja.

Kortársoktatási kutatásunk lényeges eredménye szerint a kortársoktató és a befogadó közötti életkori közelség, a gyermekekkel kis csoportokban, közösen végzett munka, a kreatív feladatok kitalálása, a helyzetekhez való flexibilis alkalmazkodás képessége, valamint az oktatók közötti csapatmunka teheti hatékonnyá a kortársoktatás innovatív módszertani gyakorlatát. Érdekes tapasztalatunk, hogy az egyetemisták kihívásnak érezték, hogy a gyerekek, fiatalok nyelvi dekódoló képességét csak részben meghaladó nyelvi kódokat használjanak. Ez az eredményünk arra utal, hogy az egyetemista korosztály nyelvi kódjai is eltérőek a megcélzott gyerekpopulációkétól. A kutatás folytatásában érdemes lehet csökkenteni az életkori távolságot, a kortársoktatást legalább rövidebb időre valódi kortársakkal folytatni. A kortársoktató egyetemistákat a jövőben még jobban fel kell készítenünk a kooperativitást igénylő csoportmunka szervezésére, irányítására. Tevékenységeik tervezéséhez konkrét támpontokat szükséges nyújtanunk, elengedhetetlen a kortársoktatási jó gyakorlatok megismertetése, valamint a sok ember előtti megszólalás gyakorlása felkészítésük során (*8. ábra*).

> a kortársoktatás az oktatás intézményi színterein is hozzájárulhat a szervezeti kultúra alakításához

Fontos kutatási tapasztalatunk, hogy a kortársoktató csapattagok közötti együttműködés nehézkesen működött. Ennek oka lehet részben a pedagógiai kultúra, melyben az egyetemisták szocializálódtak. Hallgatóink eddigi iskolai életük során alapvetően mint individuumok vettek részt versengő pedagógiai helyzetekben, ahol szinte mindig az egyéni teljesítményüket értékelték. A jövőben a tanulóközösségben, csapatban való munkálkodásra, a közös célokért végzett együttműködő társas munkára szükséges adaptívabban felkészí-

tenünk őket. Ennek érdekében, kutatási tapasztalataink alapján, olyan szervezési formákat[27] tanítunk majd meg a kortársoktatóknak (egyetemistáknak és gimnazistáknak), melyek ismeretében sikeresebbek lehetnek az együttműködés kialakításában és gyakorlati alkalmazásában. Egyúttal saját élményű önismereti munkával fejlesztjük a csapattársak közötti együttműködés igényét és képességét.[28] Ugyanakkor a program továbbfejlesztésében lényeges majd néhány további kritériumot meghatároznunk, mivel tapasztalatunk szerint pusztán az, hogy egy csoport, egy tanulóközösség számára közös feladatokat adunk, önmagában nem biztosítja a kooperációt, a valódi együttműködést a tagok között. Ezért a kortársoktatás általunk kialakított módszertani gyakorlata során 2018 őszétől az együttműködési készség formálása érdekében hangsúlyt fektetünk olyan pedagógiai és pszichológiai tényezőkre, mint a heterogén csoportösszetétel, a megosztott vezetés, a pozitív interdependencia kialakítása a csapattagok között, az egyéni és csoportos feladatmegoldások facilitálása, a megosztott felelősség megtapasztalása, valamint olyan problémamegoldást igénylő feladatok elvégzése, melyekben a feladatmegoldás és egymás támogatása egyenrangúan támogatott (*N. Kollár* és *Szabó*, 2004). Kutatásunkban, vagyis a kortársoktatás módszertani megközelítésének reflektív dokumentumokon, kutatásalapú tanuláson keresztüli kialakításának folyamatában a fentiekben leírt szemléletmódot és gyakorlati pedagógiai tevékenységrendszert követjük.

8. ÁBRA

Kihívások a kortársoktatási tevékenység elvégzésében, valamint a kutatócsoport kihívásokra adott válaszai

	Kihívások a kortársoktatás megvalósításában *(2017 tavaszán)*	**Megoldások a kihívásokra *(2018 tavaszán)***
1.	• *Pedagógiai képzettség hiánya*	✓ Kutatásalapú kortársoktatói képzés
2.	– Időtervezés	✓ Pontosabb időkeretek, előzetes időtervek a leendő kortársoktatók számára
4.	– Kortásroktatói tevékenységterv elkészítése	✓ Előre strukturált eljárások meghatározása (téri és időbeli elrendezések a gyermekcsoportokban)
5.	– A gyermekek nyelvi kódjait éppen meghaladó nyelvi kódok használata.	✓ Életkori közelítés, valódi kortársakkal, osztálytársakkal végzett kortársoktatás

[27] Például 3-4 fős gyerekcsoportok alakítását és vezetését, kooperációt és problémamegoldást igénylő helyzetek és feladatok facilitálását konkrét egészségnevelési témában és témafüggetlenül.

[28] Az együttműködési készség ebben a tanulóközösségben sokoldalú együttműködést jelent. Ahogyan korábban említettük, a kortársoktató egyetemisták csoportja a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar hallgatói, valamint az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar hallgatói köréből kerül ki, ezért több szempontot és tudományterületet is össze kell hangolniuk.

6.	• *Együttműködés a felkészülésben és a kortársoktatás megvalósítása során*	✓ Tanulóközösségekben való felkészítés az együttműködésre
7.	– Egyezkedés online platformokon	✓ Személyes, offline találkozások és offline kommunikáció a csapattagok között
8.	– Tanórán kívüli személyes találkozás megszervezése	✓ Tevékenységtervek megtervezése már a felsőoktatási kurzus kontaktóráin
9.	– Egyenlő feladatmegosztás a kortársoktatók között	✓ Lásd 6. és 10. lehetséges megoldás.
10.	– Egyenlő felelősségvállalás a kortársoktatás megvalósításában: „szót adni” egymásnak	✓ Előre felosztott tananyag és feladatok.
11.	– Egész osztállyal, egész gyerekcsoporttal végzett kortársoktatói tevékenység.	✓ Kisebb, párhuzamosan működő gyerekcsoportokkal tervezett munka.

4. ÖSSZEGZÉS

A tanulmányban bemutatott elméleti és empirikus kutatásunk alapján kidolgoztunk egy új modellt: egy olyan kortársoktatási pedagógiai módszertant, mely pontról pontra reflektál a sűrű leírásban bemutatott vizsgálati eredményeinkre.[29] Pontosítottuk mérőeszközeinket, valamint a kutatási és oktatási programban egyaránt meghatározó szerepet vállaló tutorok feladatait, és adaptívabbá tettük a felsőoktatási hallgatók 24 órás felkészítését a kortársoktatási munkára. Legalapvetőbb módszertani újításként a négy tanórás kortársoktatási tevékenységben változatosan alakított csoportokban dolgoznak majd a diákok, meghatározzuk a tanórák szervezésének, munkaformáinak menetét, ezzel is pontosítva a kutatás pedagógiai kísérletének alaphelyzetét, egyben strukturálva a kortársoktatói munkát. A pedagógusok által a kortársoktatókról elképzelt, idealisztikus képet tudatosan alakítjuk programunkban úgy, hogy a kutatásban tapasztalt, valóságos szituációk által igényelt reális, a kortársoktatáshoz szükséges kompetenciakészlettel rendelkező, együttműködő (kortársoktató) csapatokat képezzünk a felsőoktatási kurzus keretei között.

> a kortársoktatókról elképzelt, idealisztikus képet tudatosan alakítjuk

A korszerű és innovatív egészségnevelés komplex pedagógiai feladat, mely számos

[29] Új kortársoktatási modellünket Körkörös Tanulás Kortársoktatási Modellnek nevezzük a kutatás folyamatában. Osztálytermi kísérletet végeztünk a módszeregyüttest vizsgálva 2018 tavaszán, N=384 kísérleti helyzetben részt vevő tanuló, valamint N=242 kontrollcsoportot alkotó tanuló részvételével, az általános iskola nyolc évfolyamát bevonva. Ebben az általunk kialakított tanulásszervezésben, téri elrendezésben olyan helyzetet biztosítottunk, amikor a gyerekek közvetlenül egymást taníthatták. Így lehetővé vált a klasszikus kortársoktatási helyzet tudományos tanulmányozása egy komplex pedagógiai szituációban. Adataink, a kutatás során nyert tények feldolgozás alatt állnak.

tudományterületet (biológia, egészségpedagógia, pszichológia, egészségszociológia, informatika stb.) foglal magában, nem szűkíthető le a természet- vagy a társadalomtudományok világára. Ezért a társadalmi igényeknek megfelelve, azokra reflektálva szakmódszertani kutatásunkban a jövőben célunk további, egymással összefüggésben álló kognitív, affektív és viselkedési kompetenciák kortársoktatási módszerekkel történő fejlesztése (*Osher* és mtsai, 2016). Ilyen területek: (1) általában az egészségneveléshez kapcsolódóan a táplálkozás, folyadékfogyasztás, mozgás, sport, elsősegélynyújtás, testi higiéné; (2) a lelki egészségnevelés egyes témaköreihez kapcsolódóan az önismeret, szorongáscsökkentés, társadalmi és szociális kapcsolati tudatosság az online világban és a valódi élményvilágokban. Innovatív kortársoktatási gyakorlatunkat tantárgyakon átívelő témáinkkal, új, korszerű pedagógiai módszeregyüttes használatával, a tudományterületek (genetika/epigenetika, egészségtudomány, ezen belül: szociológia, pszichológia, pedagógia) valódi integrációjában fejlesztjük mind a közoktatás, mind a felsőoktatás résztvevői számára, szervesen illeszkedve a jelenlegi nemzetközi egészségnevelési, neveléstudományi főáramlatokhoz. Kutatásunk hozzájárul a magyar pedagógusképzés, illetve az egészségügyi szakemberképzéssel kapcsolatos oktatásügy aktuális kérdéseinek tudományos alapú megoldásához. Munkánk legfőbb célja, hogy korszerű ajánlásokat fogalmazzunk meg a jövő pedagógiai gyakorlata és kutatásai számára.

szervesen illeszkedve a jelenlegi nemzetközi egészségnevelési, neveléstudományi főáramlatokhoz

Tanulmányunkban rendszerezett kutatási eredményeink hozzájárulnak a kortársoktatás mint pedagógiai módszer fogalmának és kritériumrendszerének neveléstudományi, módszertani tisztázásához, valamint a részt vevő oktatási intézmények kutatásalapú, reflektív fejlesztő munkájához. Kutatásunk folytatásaként alapvető célunk a kidolgozott innovatív (*Halász* és *Fazekas*, 2016) pedagógiai módszertan pontos, kutatási tényekre alapozott, osztálytermi helyzetekre adaptálható leírása, annak érdekében, hogy a kortársoktatás a mindennapi hazai pedagógiai gyakorlat szerves részévé válhasson.

IRODALOM

Badley, G. (2002): A really useful link between teaching and research. *Teaching in Higher Education,* **7.** 4. sz., 443–455.

Benda József (2002): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle,* **52.** 9. sz., 26–37.

Brew, A. (2003): Teaching and research: New relationships and their implications for inquirybased teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development,* **22.** 1. sz., 3–18.

Buda Mariann és Péter és Szarka Szilvia (2015): A kreatív klíma – Új irány az iskolai klíma és konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra,* **25.** 9. sz., 3–17.

Csányi Vilmos (1999): Megmutatni, hogyan működik a tudomány. *Új Pedagógiai Szemle,* **49.** 5.sz., 23–32.

Csapó Benő (2004): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány,* **164.** 11. sz., 1233–1240.

Csapó Benő (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle,* **57.** 3–4. sz., 11–23.

Csapó Benő (2017): *A tanulás alapvető megújítására van szükség. Interjú Csapó Benővel*. Letöltés: http://mta.hu/mta_hirei/a-tanulas-alapveto-megujitasara-van-szukseg-107727 (2018. 08. 22.)

Csapó Benő és Korom Erzsébet (2002): Az iskolai tudás és az oktatás minőségi fejlesztése. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás.* Osiris, Budapest. 305–319.

Csapó Benő és Funke, J. (2017): *The Nature of Problem Solving. Using Research to Inspire 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. OECD, France.

Csíkos Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra,* **20.** 12. sz., 52–60.

Csíkos Csaba, Kovács Zsuzsa és Kereszty Orsolya (2018): Hungarian vocational education teachers' views on their pedagogical knowledge and the information sources suitable for their professional development. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2018. december. Letöltés: https://link.springer.com/article/10.1186/s40461-018-0063-x (2018. 02. 15.)

Dudley, P. (2014): *Lesson study: A handbook.* Letöltés: http://lessonstudy.co.uk/wp–content/uploads/2012/03/new–handbook–revisedMay14.pdf (2017. 05. 15.)

Elias, Maurice J. (2010): Sustainability of social–emotional learning and related programs: Lessons from a field study. *International Journal of Emotional Education,* **2**. 1. sz., 17–33.

Falus András (2015): Mit öröklünk és mit nem? Perspektíva és realitás. *Magyar Tudomány,* **175.** 5. sz. 674–680. Letöltés: http://www.matud.iif.hu/2015/06/04.htm (2018. 01. 02.)

Falus Iván (1982): A valóságfeltárás, az elméleti igényesség és a gyakorlati hasznosság egysége. *Magyar Pedagógia*, **142.** 4. sz., 378-400.

Falus Iván (1998): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (1998): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 271–322.

Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén – A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.

Feith Helga Judit, Melicher Dóra, Falus András (2015): TANTUdSZ program. Utószó helyett a TANTUdSZ programról. In: Falus András, Melicher Dóra (szerk.): *Sokszínű egészségtudatosság, Értsd, csináld, szeresd!* SpringMed, Budapest. 293–297.

Feith Helga Judit, Melicher Dóra, Máthé Gábor, Gradvohl Edina, Füzi Rita, ... és Falus András (2016): Tapasztalatok és motiváltság: magyar középiskolások véleménye az egészségvédő programokról. *Orvosi Hetilap,* **157.** 2. sz., 65–69.

Feith Helga Judit, Lukács J. Ágnes, Gradvohl Edina, Füzi Rita, Mészárosné Darvay Sarolta, Bihariné Krekó Ilona, Falus András (2018 megjelenés alatt): *Health Education – Responsibility – Changing Attitude. A new pedagogical and methodological concept of peer education.* Acta Universitatis Sapientiae.

Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma.* Századvég, Budapest. 170–200., 352–369.

Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki, Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Golyán Szilvia (2013): Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. *Gyermeknevelés*, **1.** 1. sz. 106–128.

Győri János, Halász Gábor, és Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A pedagógiai tudásépítés kultúrája a Budapesti Japán Iskolában. *Magyar Pedagógia*, **177.** 3. sz., 317–336.

Halász Gábor (2007): Tanulószervezet – Eredményes oktatás. *Új Pedagógiai Szemle,* **57.** 3–4. sz., 37–45.

Halász Gábor (2012): *A tanulás minősége a felsőoktatásban*. In: Németh András (szerk.): A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.

Halász Gábor és Fazekas Ágnes (2016): *Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése*. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf (2017. 08. 04.)

Kopp Mária, Skrabski Árpád, Szedmák Sándor (2000): Psychosocial risk factors, inequality and self-rated morbidity in a changing society. *Social Science & Medicine*, **51.** 9. sz., 1351–1361.

Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki, Budapest.

Lehotsky Ákos, Falus András, Lukács Ágnes, Fűzi Andrea Rita, Gradvohl Edina, Darvay Sarolta, Bihariné Krekó Ilona, Berta Kata, Deák Alexandra, Feith Helga Judit (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok közvetlen hatása alsó tagozatos gyermekek kézhigiénés tudására és megfelelő kézmosási technikájára. *Orvosi Hetilap*, **159.** 12. sz., 485–490

Lukács J. Ágnes, Darvay Sarolta, Soósné Kiss Zsuzsanna, Fűzi Andrea Rita, Bihariné Krekó Ilona, Gradvohl Edina, Kolosai Nedda, Falus András, Feith Helga Judit (2018): Kortárs egészségfejlesztési programok gyermekek és fiatalok körében a hazai és a nemzetközi szakirodalom tükrében – Szisztematikus áttekintés. *Egészségfejlesztés*, **59.** 1. sz., 6–24. Letöltés: doi: 10.24365/ef.v59i1.215

Márkus Éva, M. Pintér Tibor, Trentinné Benkő Éva (2017): *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben: Oktatás, kutatás, innováció.* ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.

McLoughlin, E., Finlayson, O. és van Kampen, P. (2012): *Report on mapping the development of key skills and competencies onto skills developed in IBSE.* SAILS Project. Letöltés: http://www.sails–project.eu/ sites/default/ files/d1.1.pdf (2016. 03. 16.)

M. Nádasi Mária (1998): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (1998): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368–391.

M. Nádasi Mária (2010a): *Adaptív nevelés és oktatás.* Géniusz Könyvek, Budapest.

M. Nádasi Mária (2010b): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata.* Géniusz Könyvek, Budapest.

Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei.* Volos, Mogyoród.

N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris, Budapest. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/adatok.html (2018. 03. 15.)

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra,* **7.** 4. sz., 21–34.

Nahalka István (1999): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle,* **49.** 5. sz., 3–22.

Nahalka István (2001): A természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének kérdései. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Osiris, Budapest. 373–389.

Oláh Attila és Bugán Antal (2006, szerk.): *Fejezetek a pszichológia területeiből.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Osher, D.**,** Kidron, Y.**,** Brackett, M.**,** Dymnicki, A.**,** Jones, S.**,** P. Weissberg, R. (2016): Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. In: *Review of Research in Education.* Chapter 17. 644–681.

OECD (2010): *The OECD Innovation Strategy Getting A Head Start On Tomorrow*. OECD Publishing.

OECD (2014): *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris.

Parkin, S. és McKeganey, N. (2000): The Rise and the Rise of Peer Education Approaches. *Drugs, Education Prevention and Policy,* **7.** 3. sz. 293–310.

Pataki Ferenc (2003): Együttes élmény – Kollektív emlékezet. *Magyar Tudomány*, **162.** 1. sz. Letöltés: http://www.matud.iif.hu/03jan/pataki.html (2018. 03. 04.)

Péter-Szarka Szilvia, Tímár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az iskolai kreatív klíma kérdőív. *Alkalmazott pszichológia,***15.** 2. sz., 107–132.

Putnam, R. T. és Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, **29.** 1. sz., 4–15.

Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban.* Gondolat, Budapest.

Somlai Péter (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Budapest.

Somlai Péter (2013): *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág, Budapest.

Shapiro, H., Haahr, J. H. és Bayer, I. (2007): *Background Paper on Innovation and Education for the European Commissio*n. Journal of Evolutionary Economics, **9.** 3. sz., 287–329.

Sloane Beverlie, C. és Zimmer, C. G. (1993): The Power of Peer Health Education. *Journal of American College Health*, **41.** 6. sz., 241–245.

Sugai, G. és Horner, R. R. (2006): A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review,* **35.** 2. sz., 245–259.

Spronken-Smith, R. (2008): *Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education.* Letöltés: https://akoaotearoa.ac.nz/sites/default/files/u14/IBL%20–%20Report%20–%20Appendix%20A%20–%20Review.pdf (2108. 01. 04.)

Spronken-Smith, R., Angelo, T., Matthews, H., O'Steen, B. és Robertson, J. (2007): *How Effective is Inquiry–Based Learning in Linking Teaching and Research?* Paper prepared for An International Colloquium on International Policies and Practices for Academic Enquiry, April 19–21. 2007. UK, Marwell, Wichester.

Szabolcs Éva (1996): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban, Budapest.

Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában, Gyermekkép Magyarországon 1868–1890.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki, Budapest.

Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. Letöltés: http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (2018. 01. 15.)

Szokolszky Ágnes (2004, szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest. 21–38., 77–119., 450–478.

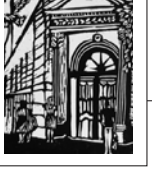
Zátonyi Sándor (2007): Motiváció és környezetünk fizikája. *Fizikai Szemle,* **57.** 5. sz., 169–177.

Turner, Gillian és Shepherd, Jonathan (1999): A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research,* **14.** 2. sz., 235–247.

Wagner, Lilya (1982): *Peer Teaching: Historical Perspectives*. CT: Greenwood Press, Westport.

Wilson, E. és Demetriou, H. (2007): New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors. *The Curriculum Journal*, **18.** 3. sz., 213–229.

Fotók: *Krizsán Lili*



KORENCSI KRISZTINA

Két ügy szerencsés találkozása: a rokon nyelvű népek és a tanórán kívüli tevékenység

MŰHELY

BEVEZETÉS

Tanárként az elmúlt tíz évben több alkalommal is tapasztalhattam, hogy a pedagóguslétben kamatoztathatom az ahhoz látszólag nem szükséges adottságokat. A *rokon népek napjá*nak megrendezése a budapesti X. kerületi Zrínyi Miklós Gimnáziumban éppen ilyen alkalom volt: szerencsés találkozása azoknak az – első látásra egymáshoz nem feltétlenül kapcsolódó – területeknek, amelyeken dolgozom. Gyakorló irodalom- és nyelvtantanár vagyok, de észt szakos diplomával is rendelkezem, és finnugor nyelvészeti képzésre jártam doktori iskolába. E területek között a magyar nyelvi órákon értelemszerűen nyelvünk rokonságának kérdésköre a kapcsolódási pont.

Pályám első hat évét egy vidéki szakközépiskolában töltöttem. Az utolsó három év alatt már többször jelentkeztem budapesti tanári állásokra is. Mostani iskolám igazgatója volt az első és egyetlen intézményvezető, aki előnyöket és lehetőségeket látott észt szakos diplomámban, s nem morfondírozott azon, hogy neki gazdaságosabb volna „valódi" kétszakost felvenni. 2013 őszén tehát már a kőbányai gimnáziumban kezdhettem a tanévet, s ezzel párhuzamosan kezdtem óraadóként oktatni a Károli Gáspár Református Egyetemen finnugrisztikai és nyelvtörténeti tárgyakat.

előnyöket és lehetőségeket látott észt szakos diplomámban

Szeptember végén váratlanul fogalmazódott meg bennem a gondolat: tarthatnánk a gimnáziumban valamiféle rendezvényt a rokon népek napja alkalmából (október harmadik szombatja a hivatalos időpont). Bár még egy hónapja sem dolgoztam új munkahelyemen, gyorsan gyűltek az ötletek, hisz a recept sikerének néhány összetevőjével már tisztában voltam.

ELŐZMÉNYEK – A TANÓRÁN KÍVÜLI, ISKOLÁBAN TÖLTÖTT VETÉLKEDŐS DÉLUTÁNOK PEDAGÓGIAI HATÓEREJE

A délutáni játékos vetélkedés mint tanórán kívüli program az előző iskolámban, egy kis vidéki középiskolában is bevált. Minden évben legalább két tematikus délutánt tartottunk. Ezeket magam kezdeményeztem és szerveztem, korábban nem tartottak hasonló rendezvényeket ott. 2008-ban egy kávéházi jellegű közegben megtartott, megyei szintű Nyugat-szavalóversennyel kezdtünk. Később több órás délutáni vetélkedőt szenteltünk Kazinczynak, máskor Radnóti költészete vagy épp Csehov munkássága került középpontba.

> ami itt és most zajlik, az tényleg ad valamit a diákoknak

Hálás szerep hagyományteremtőnek lenni. Persze, szervezési szempontból nehéz a kezdet, hisz nincsenek erre bejáratott csatornák, az újdonság ereje viszont üdítően és motiválóan hat a közösségre, később pedig a hagyományba ágyazódás jelentősen megkönnyíti az előkészítő és lebonyolító munkálatokat.

Meglepett, mennyire jól érzik magukat a diákok ezeken a rendezvényeken, s hogy ez bizonyára nem kizárólag a zsíros kenyérnek és a teának köszönhető; az étellel-itallal való ellátottság mellett nagy szerepet játszott a sikerben az, hogy a gyerekek folyamatosan feladatokon dolgozhattak, csapatokban versenghettek, tehát nem egy előadás passzív szemlélői voltak, hanem mindenféle (elemző, kreatív, kritikai és más) képességüket megmozgató problémák megoldásán fáradozó, tevékeny résztvevők.

A tanári munka során időnként heuréka-élményt élek át, amikor egy-egy pillanatban meggyőző bizonyossággal áraszt el az érzés, hogy ilyennek kéne lennie az iskolának, így lenne értelme tanítani-tanulni. Ezek a délutáni vetélkedők kivétel nélkül mindig hozzák magukkal ezt a felismerést, hogy ami itt és most zajlik, az tényleg ad valamit a diákoknak: biztosítja a játszva tanulás lehetőségét későbbi számonkérés – azaz tét, szenvedés, szorongás – nélkül, szellemi élvezetet nyújtó erőfeszítések keretében. Ráadásul mindez jó hangulatban, kellemes társaságban, kellemes környezetben történik.

Egy-egy ilyen, 70-100 diákot érintő vetélkedős teadélután megszervezésekor óriási kohéziós erők kezdenek működni, s a tevékenység felmérhetetlenül jó hatást gyakorol a későbbi tanár-diák kapcsolatokra, a további közös munkára. Ha a – mit tagadjam: időnként akaratom ellenére is unalmas – tanórákra nem is, de ezekre a délutánokra bizonyosan emlékezni fognak tanulóink.

A ROKON NÉPEK ÜGYE

A finnugrisztika kicsiny világában sarkalatos problémakör az oroszországi rokon nyelvek jelenlegi nyelvpolitikai helyzete, különösen azért, mert ezek nagy része veszélyeztetett nyelvnek számít. A finnek és az észtek, akik a magyarok után a második és harmadik legnagyobb lélekszámú, egyben önálló állammal is rendelkező finnugor nyelvű népek, az oroszországi finnugorság problémáját saját ügyükként kezelik, állami szintű támogatási programokat futtatnak, és számos más formában is segítő kezet nyújtanak nehéz helyzetben lévő nyelvrokonaiknak.

Mindez hazánkra nem érvényes. A nyelvrokonság, a finnugor nyelvek és az e nyelveket beszélő népek témaköre aggasztóan kevés honfitársunk számára mond valamit. Még riasztóbbak azok a (nyelvészetben egyébként nem jártas) laikusoktól jövő reakciók, melyek a tudományos tényt egyértelműen vitatva, sőt tagadva kikérik maguknak a „halszagú rokonságot". Még magyar szakos kollégám szájából is elhangzott a mondat, mikor az első rokon népek napi összejövetelt szerveztem, és kértem, hirdesse az eseményt a diákjai körében: „Rendben. De megmondom őszintén, hogy én ebben nem hiszek." És hozzátette: „mert hát mi a hunoktól...". Nem éreztem úgy, hogy ez a legjobb időpont a vitához, így bele sem kezdtem az érvelésbe, miszerint a genetikai rokonság nem azonos a nyelvek közti rokonsággal, és a kérdés akkor válik egyértelművé, mikor az ember már tanulmányozott legalább két-három (vitathatatlanul) finnugor nyelvet, inkább rövidre zártam a beszélgetést. Az azóta elmúlt öt év során nem jött szóba köztünk ez a téma, jó a kapcsolatunk, és rendszeresen beszélgetünk szakmai kérdésekről.

A magyar szakos egyetemi hallgatók tudásáról is viszonylag sok tapasztalatot szerezhettem az utóbbi években. A legtöbb hallgató finnugor rokonsággal kapcsolatos ismeretanyaga talán így foglalható össze: „a középiskolai nyelvtanórákon mintha mondtak volna valamit erről". Sőt, nem ritkán hangzik el a kérdés: „végül is igaz-e?". Eleinte úgy éreztem, a féléves előadássorozatban mindvégig az lesz a dolgom, hogy a történeti-összehasonlító nyelvtudomány teljes arzenáljának bevetésével meggyőzzem ezeket az ifjakat az igazamról. Egy idő után elegem lett ebből az erős felindulással megélt kötelességtudatból, és változtattam a hozzáállásomon. Érdekes módon azóta az érdeklődést és a nyitottságot is nagyobbnak érzem a hallgatók részéről a téma iránt. Külön írás tárgyát képezhetné, hogy mennyi kísérletezgetéssel, milyen eszközök és módszerek alkalmazásával jutottam el eddig.

Tisztában vagyok vele, hogy középiskolában a sok fejlesztendő kompetenciaterület, az átadásra szánt hatalmas ismeretanyag, a magyartanítás, az irodalmi és anyanyelvi nevelés, illetve általában a nevelés-oktatás cél- és feladatrendszerében mennyire marginális jelentőségű a nyelvrokonság kérdésköre, a rokon nyelvek és népek ismerete, de mivel azon kevesek közé tartozom, akik Magyarországon az átlaghoz képest viszonylag nagy tudással és rálátással rendelkeznek a nyelvrokonságot illetően, úgy érzem, kötelességem erről másoknak beszélni, hiszen „vétkesek közt cinkos, aki néma". Nyilvánvaló, hogy azok a diákok vagy egyetemi hallgatók, akikkel pályám során találkozom, teljes, boldog életet tudnának élni anélkül is, hogy valaha hallottak volna észtekről, vagy épp udmurtokról, marikról, hantikról. Nyilvánvaló az is, hogy akik rajtam keresztül mégiscsak hallanak róluk, nem ebből a tudásból fognak megélni. Mégis egyfajta felelőtlenségként könyvelném el, hogyha valamilyen módon – ha már középiskolai vagy egyetemi éveikre velem sodorta őket össze az élet – nem nyitnék nekik ajtókat a finnugor világra.

nem ritkán hangzik el a kérdés: „végül is igaz-e"

ROKON NÉPEK NAPJA – AZ ELSŐ RENDEZVÉNY

2013-ban, a tanórán kívüli vetélkedők elkötelezett híveként és a finnugor népek,

nyelvek ügyének elszánt harcosaként gőzerővel hozzáláttam a Zrínyi Miklós Gimnázium történetében első, rokon népek napját ünneplő rendezvény szervezéséhez.

Mozgósítottam finnugor kapcsolataimat. Elhívtam előadóként mari (cseremisz) barátnőmet, *Efremova Tatianá*t, az ELTE-n doktori tanulmányait folytató udmurt *Julja Speshilová*t és a finn *Sampsa Holopainen*t, akik mind kiválóan beszélnek magyarul. Felvettem a kapcsolatot két észt fiúval, akik éppen akkor Magyarországon vendégeskedtek (velük angolul kommunikálhattak diákjaink egy feladat kapcsán). Kértem anyagi támogatást (tízezer forintot) az iskolavezetéstől, hogy valóban teadélutánszerű legyen az összejövetel. Az egyik végzős osztályban épp ezt a tananyagot vettük akkortájt, így az ide járó diákoktól kértem segítséget a rendezvény lebonyolításához. Ez az együttműködés nagyon jót tett fiatal kapcsolatunknak.

Az első teadélután és vetélkedő nem várt sikert aratott. Aki benézett, azt láthatta, hogy délután 3 és 5 óra között a nagy aulában 60-70 diák ül, lelkes, feladatokkal molyol, közben eszik-iszik, és nem kérdezgeti folyton, hogy lehet-e már menni. Rácsodálkozik a furcsa idegenekre, akik egy számukra eddig nem létező világból jöttek, és akik ráadásul szinte tökéletesen beszélnek magyarul, ahogy mi csak vágyunk idegen nyelveken megszólalni – és mindezek mellett még szellemesek is. Autentikus forrásból hallhattak a finnugor nyelvekről, ott voltak az élő és legtermészetesebb bizonyítékai a témának, akikkel beszélgetni lehetett. (Én ezt tanulásnak hívom. Azt a teret pedig, amelyben mindez zajlik, iskolának nevezném.)

A kávéházszerűen berendezett aulában minden csapat egy-egy asztal körül ült, dolgozott, evett-ivott.

a nagy aulában 60-70 diák ül, lelkes, feladatokkal molyol, közben eszik-iszik

A rendezvény első feladata a színpadra kivetített családfa és a finnugor népek térképének tanulmányozása volt, a feladatban kért adatokat kellett kikeresniük. Ezután a meghívott „finnugor” fiatalok rövid előadást tartottak nyelvükről, népük mindennapjairól, magukról, és az elhangzottakkal kapcsolatban kérdéseket fogalmaztak meg a diákoknak.

A gyűjtött pontok alapján az első három helyezettet díjaztuk az igazgatótól kapott összeg egy részéből, az előadóknak vásárolt ajándékokat már csak saját zsebből tudtam finanszírozni. (Aztán az első év költségvetési hibáiból tanulva a következő években már okosabb voltam.)

A MÁSODIK RENDEZVÉNY

A sikeren felbuzdulva nem is volt kérdés, hogy a következő évben is megrendezzük a teadélutánt és a vetélkedőt. Felkerestem az MTA Nyelvtudományi Intézetének Finnugor és Nyelvtörténeti Osztályát, ahol *Sipos Mária* osztályvezető és munkatársai rögtön felajánlották, hogy néhány hétre kölcsönadják a finnugor népekről szóló fotókiállításuk anyagát, amely így az iskolában is megtekinthető volt egy ideig. A vetélkedő egyik feladatát is erre alapoztuk: a csapatok a fotókat tanulmányozva tudtak válaszolni a kérdésekre. Ennek köszönhetően nagyjából 60 gyerek egész biztosan alaposan megnézte a kiállítást, és közben egy percig sem unatkozott. (De még a képekhez kapcsolódó kérdéseket is diákok fogalmazták meg; azok, akikkel az egyik korábbi nyelvtanóránkon kiállítottuk a fotókat. Akkor arra kértem őket, hogy figyeljék meg jól a képeket, és

fogalmazzanak meg egyhez-egyhez két-három közepes nehézségű kérdést.)

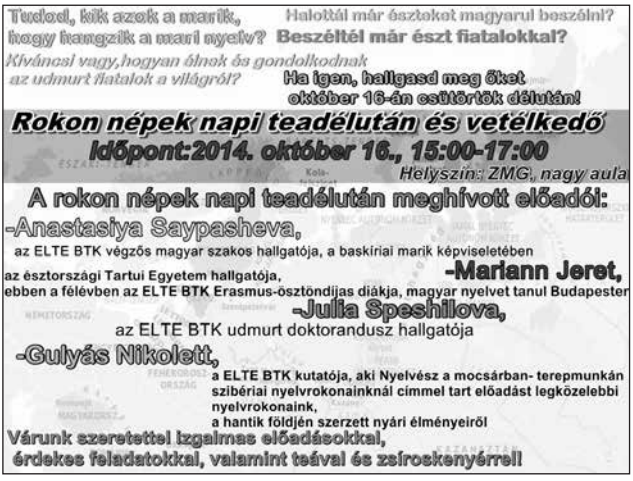
Erre a rendezvényre is hívtam néhány barátot, sőt, ismeretlenekkel is felvettem a kapcsolatot. Visszatérő vendég volt az udmurt Julja Speshilova, aki tavaly is nagy sikert aratott. A marik képviseletében ezúttal a Magyarországon élő és itt doktoráló *Anastasiya Saypasheva* tartott előadást egy igen speciális témáról: a Baskíriában – vagyis kétszeresen kisebbségben – élő marikról.[1] Szintén elfogadta meghívásunkat egy akkor még doktori iskolás, jelenleg már doktori fokozattal rendelkező, az ELTE-n tanársegédként dolgozó csoporttársnőm, *F. Gulyás Nikolett*, aki a szibériai nyelvrokonok körében végzett nyári egyhónapos terepmunka élményeiről számolt be a tanulóknak. Ez az előadás nagyon népszerű volt, többen kérték, hogy hívjuk el Nikolettet máskor is. Az Észt Intézeten keresztül ezúttal is felkutattam éppen Magyarországon tanuló észt fiatalokat, így ismertem meg *Mariann Jeret*et, aki örömmel jött el a rendezvényünkre és készséggel válaszolt az érdeklődők kérdéseire (angol nyelven). Nem túlzok, mikor azt mondom, hogy sorban álltak előtte a diákok.

> sorban álltak előtte a diákok

Egyvalamiben nagyon különbözött ez a rendezvény az elsőtől; ebben az évben lettem osztályfőnök, így osztályom tagjai lettek a segítőim. Boltba jöttek velem, cipeltük a zöldségeket, zsírt, 10 kg kenyeret, meg ami még kellett. Fogadták a vendégeket a kőbányai buszmegállóban, készítették az enni- és innivalókat a konyhán, felszolgáltak, segítettek előkészíteni a terepet, székeket pakoltak ki és be, és még sorolhatnám. Ezek a közös délutánok mindig nagyon vidáman teltek, és kölcsönös megelégedéssel töltötték el a résztvevőket. Mindenki tudta és végezte a feladatát, ettől működött egy gépezet, valódi csapatmunka-élményben lehetett részünk.

De már két ember együttműködése is összefogás! A vetélkedős teadélutánt plakátokon hirdettük az iskolában és online felületeken is, a plakáttervezésben pedig kezdettől ugyanazzal a lánnyal dolgoztam együtt. Amit ebben igazán élveztem, az az, hogy munkatársként működtünk együtt, a valódi értékteremtő munka közben megszűnt a tanár-diák viszony, és mindketten a feladatnak adtuk át magunkat.

Nem hiszem, hogy egy tanár átélhet annál nagyobb örömöt, mint hogy munkatársként dolgozhat együtt egy feladaton a diákjaival. Egyformán aktívak ők is, én is, mindenki alárendeli magát a problémának, s ettől közösség kovácsolódik belőlük. Közhely talán, de ha tényleg az, illetve ha



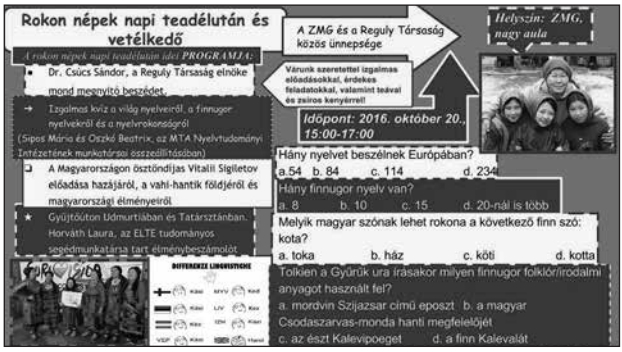
[1] A marik oroszországi kisebbség. Többségük Mariföldön él, a róluk elnevezett köztársaságban. Ugyanakkor kisebb mari csoportok más oroszországi köztársaságokban élnek, például a Baskír Köztársaságban.

tényleg ennyire nyilvánvaló igazság, akkor miért nem így működik az iskola? Mert föltehető a kérdés: egy frontális ismeretközlő, azt kikérdező, a tananyagot hajszoló tanári módszertan világában mi igazolja *valójában* annak fontosságát, hogy felismeri-e a gyerek a szinekdochét vagy nem? Vagy hogy bár a feladatlapon az áll, hogy húzza alá, ő mégis bekarikázta a jó megoldást? Vagy hogy harmadik év végén még csak Madáchot vesszük, pedig a tanmenet szerint már a Nyugatot kellene? Milyen felelősségteljes és hihető választ adhatok arra a kérdésre, hogy neki miért kell ismernie *Az ember tragédiáját*? És azt, hogy drámai költemény, kétszintes dráma, Alsósztregova? Tudok-e én erre olyan magyarázatot adni, amely számára és számomra is megnyugtató? Mert persze van több válaszverzióm is (ahogy minden magyartanár kollégának), de őszintén szólva egyik sem meggyőző. Legalábbis engem nem győz meg igazán, és kicsit irigylem azokat, akiket igen.

A HARMADIK RENDEZVÉNY

A harmadik évben már nagyon erősen kellett gondolkodnom, mivel frissíthetném az esemény tematikáját. Úgy döntöttem, ezt az alkalmat a finn kultúrának szentelem. A rendezvényre eljött az ELTE akkori fiatal lektora, *Heini Lehtonen*, aki népdalénekes, és finn runók (epikus énekek) előadásával örvendeztette meg diákjainkat. Emellett kisebb nyelvleckét is adott nekik. Felkerestem az ELTE Finnugor Tanszékén *Szíj Enikő* tanárnőt, aki számos ötlettel segített a finn nap anyagának összeállításában, és ajándékba adott néhány csomag Finnországról szóló képes memóriakártyát, melyet szintén felhasználtunk a vetélkedőben szereplő feladatokhoz.

A NEGYEDIK RENDEZVÉNY



A negyedik rokon népek napja különlegesnek bizonyult, mert a Reguly Társaság, mely az országos rokon népek napi összejövetelt szokta rendezni, hallva az iskolánkban immár hagyománnyá vált rendezvény hírét, azzal a kéréssel állt elő, hogy szeretnék idén a nagy ünnepséget a mi iskolánkban megrendezni. Ennek köszönhetően valamivel nagyobb költségvetésből szervezhettem meg a negyedik alkalmat, amelynek alapvető struktúráján nem változtattunk. A Társaság a szervezésben is segített, és sokat számított, hogy tagjai közönségként is jelen voltak. Így persze ők sem egy klasszikus dísztermi eseménnyel ünnepeltek, hanem egy

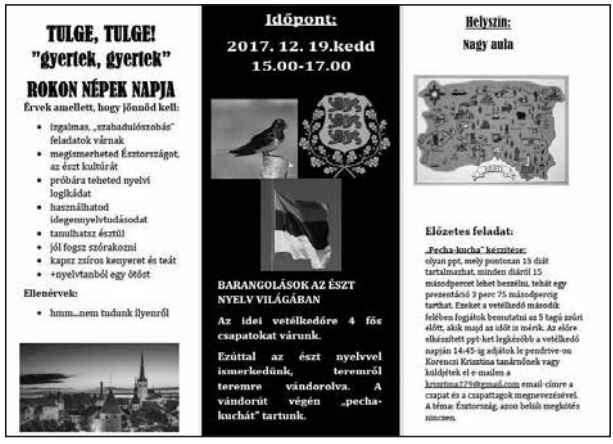
interaktív, formabontó rendezvénnyel. Mi pedig, ahogy szoktuk, teadélutánt tartottunk, vetélkedőt rendeztünk, ugyanúgy toboroztuk a diákokat, mint korábban – csak most kívülről érkező közönségre is számíthattunk.

előadást tartott a diákjainknak arról, honnan jött, milyen ott az élet, miért tanul magyarul

A program – a társaság közreműködésével – igen változatosra sikerült. Előzetes feladatként a jelentkező csapatoknak nagy, színes plakátokat kellett készíteniük két-két finnugor népről (hogy melyekről, azt sorsolással döntöttük el). Az elkészült plakátokat kiállítottuk, az érkező vendégek rögtön megcsodálhatták. *Sipos Mária* a Nyelvtudományi Intézetből egy izgalmas finnugor témájú kvízt hozott a versenyzőknek. *Horváth Laura* barátnőm, fiatal kutató, az ELTE tudományos munkatársa udmurtiai gyűjtőútjáról számolt be. A rendezvényre eljött *Csúcs Sándor* professzor is, a Reguly Társaság elnöke. Mondott egy szép megnyitó beszédet, s a finnugor témájú kiadványokat, könyveket, melyeket magával hozott, a résztvevők, a díjazottak kapták végül. S velünk volt *dr. Bereczki András*, Észtország tiszteletbeli konzulja is.

Különleges vendégünkként köszönthettünk egy fiatal hanti fiút, *Vitalij Szigiljetov*ot, akivel 2016 nyarán, a finnországi Lahtiban rendezett Finnugor Világkongresszuson ismerkedtem meg. Akkor alig egy éve tanult magyarul, ősszel pedig a Balassi Intézet tanulójaként Budapestre költözött szibériai hazájából. Vitalij előadást tartott a diákjainknak arról, honnan jött, milyen ott az élet, miért tanul magyarul, és mindehhez rengeteg érdekes fotót mutatott. A hanti nyelv alapvető kifejezéseinek ismeretébe is bevezette a hallgatóságot. (A hanti és a manysi a magyar legközelebbi rokon nyelvei.) Meglehetősen ritkán adódik alkalma egy finnugrisztikai jártasság tekintetében „átlagos" magyarnak arra, hogy oroszországi finnugor fiatalokkal találkozzon. (Finnekkel és észtekkel talán itt, az EU-n belül nagyobb esély lehet a megismerkedésre, bár ez sem fordul elő sűrűn.) A zrínyis diákok azonban, Vitalijnak és a többieknek hála, ilyen szempontból már nem számítanak átlagosnak.

AZ ÖTÖDIK RENDEZVÉNY



A 2017-es rendezvényt nem a szokásos módon, október harmadik hetében rendeztük meg, hanem a karácsony előtti utolsó héten, egy keddi délutánon. Mivel saját osztályom – akik három éven át voltak a segítőim – az előző évben végzett, most új segéderő után kellett néznem. A 2017-ben induló 12.D osztállyal már sok közös feladatunk volt addig, ráadásul a magyar nyelvi érettségire sem ártott felidézni a

nyelvrokonsággal kapcsolatos ismereteket; őket választottam hát munkatársnak. Nem volt kötelező, de az osztály nagy része vállalt feladatot, és a munkáért ötöst kaptak.

A 2017-es vetélkedő témája Észtország lett. A korábbi struktúrán annyiban változtattam, hogy nem voltak meghívott előadók, hanem egyfajta szellemi akadályversenyt rendeztünk. A csapatok teremről teremre járva oldottak meg különböző feladatokat, melyek segítségével az észt kultúráról, de leginkább az észt nyelvről szerezhettek tudást, nyelvi-logikai képességüket próbára téve. Alább példákat mutatok a feladatokból.

egyfajta szellemi akadályversenyt rendeztünk

Szabályos hangmegfelelések

Az alábbi észt szavak az alapszókincsbe tartoznak, tehát finnugor eredetűek, és megvan a magyar megfelelőjük. A hangváltozások szabályainak megfigyelésével találd ki a hiányzó magyar megfelelőket és egészítsd ki a megfogalmazott szabályokat! (Az alapszókincs tematikus csoportjai: a rokonságnevek, számnevek, természeti jelenségek, bizonyos növény- és állatnevek, egyszerű tárgyak, ételek, tulajdonságok, testrésznevek, alapvető cselekvések, névmások stb.) Az észt ’s’ ejtése: sz; ’ä’ejtése: e; ’õ’ ejtése: ö és e között.

kala > hal; kodu > ház; kaduma > hagy; kolm > három; kivi > kő; kes? > ki?; küünarnukk > könyök; minia > meny; mürk > méreg; minema > megy; mis? > …?; pääsuke > fecske; pala > falat; pesa > fészek; vesi > víz; käsi > kéz; mesi > …; veri > …; silm > szem; süda > szív; sarv > …; pada > fazék; kodu > ház; sada > …

(Megoldások: *mi?; méz; vér; szarv; száz*)

Milyen hang felel meg a magyarban az észtben szókezdő helyzetű ’k’-nak?

k > …, ha .....
vagy
k > …, ha .....

(Megoldások: ’k’ > ’h’, ha utána mély mgh. áll; ’k’ > ’k’, ha utána magas mgh. áll)

Milyen hang felel meg a magyarban az észtben szókezdő helyzetű ’p’-nek?

p > …

(Megoldás: p > f)

[2] Az eredeti feladatban a szavak mellett segítő jelleggel képek is szerepeltek.

Jövevényszavak az észt nyelvben

Az alábbi szavak nagy része germán eredetű jövevényszó az észtben. (Kivéve a *kapsas*, mert az szláv. Az angol, német és magyar nyelvtudásod alapján találd ki a jelentésüket![2]

arst; ingel; naaber; paat; kass; kool; tomat; kurk; loss; kapsas; sink; pirn; kohv; salat; suhkur; restoran klass; reis; sidrun; sokk; paber

(Megoldások: arst: 'orvos' – ingel: 'angyal' – naaber: 'szomszéd' – paat: 'csónak' – kass: 'macska' – kool: 'iskola' – tomat: 'paradicsom' – kurk: 'uborka' – loss: 'kastély – sink: 'sonka' – pirn: 'körte' – kohv: 'kávé' – salat: 'saláta' – suhkur: 'cukor' – restoran: 'étterem' – klass: 'osztály' – reis: 'utazás' – sidrun: 'citrom' – sokk: 'zokni' – paber: 'papír' – tiiger: 'tigris' – kapsas: 'káposzta')

A jelentkező csapatok száma alapján határoztam meg a feladatok számát, hogy minden állomáson mindig legyen valaki. Az első toborzó körben alig jelentkezett négy-öt csapat a magyar szakos kollégáknál, amit furcsálltam, úgyhogy azonnal megkörnyékeztem az osztályfőnököket, s az ő közreműködésükkel igazán hatékonyan, két óra leforgása alatt 15 négyfős csapatot sikerült verbuválni. Terveim szerint nyolc-kilenc csapattal fértünk volna bele az időbe ideálisan, de semmi esetre sem akartam visszautasítani jelentkezőt. Átdolgoztam az eddig elkészített feladatokat, hogy mind a 15 állomást lefedjék. Minden állomáson két tizenkettedikes segítő volt jelen, akikkel részletesen megbeszéltük a feladatot és a megoldásokat, valamint az értékelési folyamatot. Hogy a teadélután-jelleg megmaradjon, két állomás a 15-ből „szendvicsállomás" volt az iskolai ebédlőben, ahol két segítő étellel és itallal kínálta az érkező csapatokat.

> két állomás a 15-ből „szendvicsállomás" volt

Előzetes feladatként a csapatoknak pechakucha ppt-t[3] kellett készíteniük, melynek témája Észtország volt, minden egyéb megkötés nélkül. A vetélkedő első órájában a vetésforgószerű akadályverseny zajlott, a második órában pedig a prezentációk. Sajnos a 15 csapatból az egyik nem érkezett meg, így az első órában kisebb-nagyobb csúszások keletkeztek, ami miatt fél órával eltolódott az első rész, és alig jutott idő a prezentációkra. Ki kellett találnunk valami szükségmegoldást. Az akadályversenyt láthatóan nagyon élvezték, ezért azt nem akartuk megszakítani. Felajánlottuk, hogy aki nem akarja előadni a készített bemutatót, annak értékeljük előadás nélkül az anyagát, aki az előadás mellett dönt, az +10 pontra számíthat a bemutatás minőségétől függően. A többség az utóbbit választotta,

[3] A pechakucha ('locsi-fecsi') japán prezentációs technika, melynek szabálya a „20 x20", azaz a bemutató húsz diát tartalmazhat, melyek húsz másodperc után automatikusan továbblépnek. A mi pechakucháink – hogy a beleférjenek az időbe – 15x15 másodpercesek voltak.

így fél órával tovább tartott a vetélkedő az előre eltervezettnél.

Jellemző, hogy mindez csak azért jelentett problémát, mert a takarítók már bosszankodtak a csúszás miatt, illetve az egyik kollégának rohannia kellett. (Három magyaros és egy testnevelő kolléga tisztelt meg jelenlétével és segítő közreműködésével, ezúton is hálás köszönet érte!) Pedig nem igazán ideális szokásrendszert jelez az, hogy egy színvonalas és jó hangulatú vetélkedőn egy 20 perces időtúllépésen kell aggódni. Hiszen ez a fajta csúszás nem von le az esemény pedagógiai értékéből, inkább emeli azt. A gyerekek ugyanis maradni akartak, hogy előadhassák, amit készítettek. Én azonban bűnbánó szorongással néztem a kollégákra, gondolván: már így is sokat raboltam el az idejükből, igaz, ötig még legálisan, most viszont már illetéktelenül.

a takarítók már bosszankodtak a csúszás miatt

Azért az ötödik rokon népek napjára is hívtunk vendéget. Eljött a tavaly óta hazánkban élő észt *Kati Eichenbaum*, aki a tartui egyetemen már több éve tanul magyarul. Kati vállalta, hogy az egyik állomáson beszélget a csapatokkal, és vicces észt szavakra, szlengre tanítja őket, ami nagy sikert aratott a gyerekek körében. Még napok múlva is emlegették, hogy mondják a plázacicát észtül (tibi).

Megkapó élmény volt számomra, hogy miután az egyik kolléganő sajnálkozott, mert az általa tanított osztályokból senkit nem érdekelt az esemény, érkezett egy e-mail az egyik ilyen osztályból egy fiútól, aki udvariasan megkérdezte, részt vehetne-e egyedül is az eseményen. Az osztálytársai közül senki nem akar csatlakozni, viszont ő nagyon kíváncsi, olyannyira, hogy már az előzetes feladatot is elkészítette. (Egy nappal korábban tettük ki az iskola honlapjára a felhívást.) Mivel jelentkezett egy 3 fős csonkacsapat, javasoltam, hogy álljon össze velük, ők is épp tizedikesek. Így is történt.

csak annyit válaszolt, hogy őt minden érdekli

Ennek a szerény, visszahúzódó fiúnak az előadása a pechakuchák közül messze kimagaslott. Csoda volt, hogy épp ő maradt legutoljára a bemutatójával, s aztán mindenkit, a segítő diákokat is beleértve, lenyűgözött. A zsűritagok el voltak ámulva. Olyan határozott kiállással, olyan éretten, értelmesen, szabatosan, olyan szép fogalmazással beszélt, s mutatta be a mezőnyből szintén kimagasló prezentációs anyagát, hogy azt a felnőttek is megirigyelhetik. Már láttam is magam előtt későbbi disputákon beszélni, s hallottam a megszólalását követő tapsvihart. Mikor megkérdeztük, honnan ez a speciális érdeklődés, tán valami kötődése van-e a témához, csak annyit válaszolt, hogy őt minden érdekli.

MIÉRTEK

Miért jó ez a diákoknak?

A vetélkedőforma egyrészt amiatt szükséges, hogy a diákok ne passzív hallgatók legyenek, hanem tevékeny főszereplők az előadók mellett. Másrészt ebben a formában hatékonyabban épülnek be tudásanyagukba az új ismeretek. Harmadrészt ez az egyik legjobb módja azon készségeik fejlesztésének, amelyek a problémamegoldáshoz, a kritikai gondolkodáshoz, a jó szövegértéshez és jó szövegalkotáshoz, a csapatmunkában való

együttműködéshez, a működő kommunikációhoz és a hatékony elemzéshez szükségesek. A rokon népek napi vetélkedők találkozást biztosítanak a finnugor nyelvek eleven bizonyítékaival, fiatal anyanyelvi beszélőkkel, s ez a találkozás interaktív környezetben élményszerű tapasztalatokhoz, hiteles és valóságos információkhoz juttatja a diákokat, amelyek így sokkal mélyebb benyomást tesznek, mintha a szaktanár tartana róluk órai előadást. Ennek folytán a diákok látóköre kiszélesedik, nyitottabbakká, elfogadóbbá, befogadóbbá válhatnak.

A vetélkedő tartalmának összeállításánál azt a célt kell szem előtt tartani, hogy az előadásokon keresztül és a feladathelyzetekben a résztvevők olyan témáról tanuljanak a lehető legtöbbet, amiről szinte semmilyen ismeretük nincsen. Így szinte kizárólag képességeikre, készségeikre alapozhatunk. Nem kevésbé fontos a zsíros kenyér és a tea biztosítása, más szóval a Maslow-piramis alsó szintjén szereplő szükségletek kielégítése. Miután a diákok végigülnek hat-nyolc tanórát, majd részt vesznek egy vetélkedőn délután háromtól ötig, borzasztóan éhesek és szomjasak lesznek. Így pedig nem várhatjuk el, hogy ne kívánkozzanak haza, sőt, lelkesen dolgozzanak a feladatokon.

Miért jó ez a pedagógusnak (legalábbis nekem)?

Én tanárként csak úgy vagyok képes dolgozni, ha látom az értelmét. Amennyiben a tanári munka kizárólag az órák megtartásából és az adminisztrációból állna, akkor kis idő elteltével felhagynék ezzel a tevékenységgel. Nekem a tanári munka ott kezdődik, ahol ezek véget érnek. Én a tanórán kívüli foglalkozásokban látom azt a típusú iskolát és tanulást, amelynek a teljes tanítási napon, azaz a tanórákon is működnie kellene. Az ilyen programok képesek a kibontakozás esélyét megteremteni diák és tanár számára egyaránt. Itt folyhat olyasféle közös munka, amelynek a korszerű iskolában folynia kellene. Ezért akarok valamit csinálni azon kívül, hogy órát tartok, kijavítom a dolgozatokat és igazolom a hiányzásokat. Mióta a pályán vagyok, ez az érzés vezet, és e szerint cselekszem. Tíz év után már világosan látom, milyen sokat tud adni egy-egy iskolában töltött vetélkedős délután tanárnak, diáknak egyaránt. Tény, hogy ezek megszervezése nagy erőfeszítéseket igényel. Azért teszem, mert hiszek benne, hogy ennek van értelme.

én tanárként csak úgy vagyok képes dolgozni, ha látom az értelmét

NAGY ÁDÁM – VESZPRÉMI ATTILA

A hidden extracurriculum fogalma

Az iskolán kívüli (nyílt) tanulási terek – mint nevelési terepek – világa méltatlanul kívül esik a neveléskutatás fősodrán: az extracurriculumok vizsgálatára kevés erőforrást összpontosítunk. Holott az itt zajló közösségi és egyéni tanulási folyamatok esetében is érvényes célkitűzés – a sokat kutatott iskolai folyamatokhoz hasonlóan – a „mélyrétegek" elemeinek és tulajdonságainak vizsgálata. Az extrakurrikuláris terepeken folyamatosan tapasztalunk olyan jelenségeket – egyéni és csoportos fejlődésbeli dinamikai váltásokat, a motiváltság bakugrásait, jelentésteli, sokszor váratlan érzelmeket, a közösségi kommunikáció transzformálódását – amelyek pedagógiai funkciók beteljesülésére és be nem teljesülésére, illetve bizonyos hatások manifeszt, rejtett és látens jellegére utalnak. Azt állítjuk, hogy a pedagógiai kontextusban szervezett extracurriculumok – főképp és inkább az iskolán kívüliek – esetében is tetten érhetőek olyan *rejtett tanulási célok és eredmények*, amelyek az iskolai hidden curriculum, azaz „rejtett tanterv" mintájára a *hidden extracurriculum* fogalmával írhatóak körül.[1] Úgy hisszük, a fogalom és annak alábbi megközelítése hasznos vitákhoz nyit teret az iskolán kívüli tanulási terepek világában történő tanulás, illetve az ott érvényesülő nevelődési hatások megítélése körül.

I. „NEM ÉRTÜNK RÁ TANULNI, MERT ÁLLANDÓAN TANÍTOTTAK"[2] – A HIDDEN CURRICULUM

A fenti szállóige nemcsak az érdeklődési területek különbözőségéről vagy az önállóság és az irányítás harcáról szól. Sokkal fontosabb, hogy azt is jelzi: amit az iskola tanítani *vél* (a világról és önmagunkról), azt diákként nincs lehetőségünk valóban átélni, valóban odaadni magunkat neki, mert a tanítás bonyolult, ágas-bogas szociális labirintust épít e tartalmak körül (és e tartalmakból), mi pedig diákként nagy mértékben ezt a – megfelelésből, mérésből, hasonlításból, értékelésből, különböző hatalmi játszmákból, illetve kulturális elvárásokból és ellenőrzésekből álló – labirintust, illetve a benne való eligazodást éljük meg állandó tanulnivalóként. *Az iskolában nem azt tanuljuk, amit az iskola tanítani vél.* Erősen leegyszerűsítve ezt mondja a mindenki által jól ismert rejtett tanterv elmélete.

[1] Létezik már a *hidden extracurriculars* kifejezés, amely – a mienktől eltérő értelmezésben – egyes diskurzusokban olyan tanórán kívül kifejlődő képességeket nevez meg, amelyeknek a gyermek vagy fiatal *nincs feltétlenül tudatában;* például egy felvételi beszélgetésen nem jut eszébe megemlíteni. Lásd többek közt: https://www.cnbc.com/2014/10/17/offbeat-skills-that-make-colleges-take-note.html. Ugyanakkor a hidden extracurriculars kifejezés nem egyenrangú a hidden extracurriculummal, mert előbbi csak egy alapvetően *tevékenységeket* megnevező szakmai fragmentumnak tűnik a képességfejlődésről gondolkodó iskolai világban.

[2] Sok helyütt Karinthy Frigyesnek tulajdonított, ismeretlen szerzőtől származó – talán iskolai – falon lévő graffitifelirat.

A *„vél”* kifejezés használata nem véletlen a részünkről. A szó jelzi az iskola viszonylagos öntudatlanságát. Nagyon fontosnak gondoljuk, amit a hagyományos oktatáskutatás erős bírálataként is jelentkező elmélet bizonyítani látszik: az iskolai eligazodásban *nem a szereplők tudatos cselekvése az egyetlen mérce*. A tanuló és a tanár megnyilvánulásai és magatartása soha nem vezethetők vissza kizárólag a célirányosan szervezett tanítási tevékenységre (*Gubi*, 1980).

az iskolai eligazodásban nem a szereplők tudatos cselekvése az egyetlen mérce

Miután tárgyunk nem elsősorban a hidden curriculum bemutatása, az elméletből a továbbiakban csak annyit ismertetünk, amennyit a következőkben az általunk tárgyalandó témához feltétlenül szükségesnek tartunk.

A Phillip Jackson által megalkotott fogalmat (*Jackson*, 1968) Benson Snyder pszichiáter vizsgálta meg alaposabban (*Snyder*, 1973). Magyarországon 1976-ban bukkant fel,[3] de Szabó László Tamás későbbi könyve volt az, amely szélesebb körben ismertté tette (*Szabó*, 1988). A rejtett tanterv elméletének keretében az elmúlt fél évszázadban a hagyományos iskolán túl is sok területen kutattak a felsőoktatástól, az orvosképzés szociológiáján át (*Hafferty-Castellani*, é.n.) a távoktatásig (*Anderson*, 2001).

amelyeket sosem tanítottak, de amelyekről mindannyian tudni vélünk

A rejtett tantervet sokan sokféleképp értelmezik. Egy megfogalmazás szerint azon íratlan társadalmi szabályokat és viselkedési elvárásokat rendezi egységes fogalom alá, amelyeket sosem tanítottak, de amelyekről mindannyian tudni vélünk (*Bieber*, 1994). Más megközelítés szerint a rejtett tanterv azon dolgokból áll, amelyeket a diákok iskolai tapasztalat révén tanulnak meg az ilyen intézmények kijelölt oktatási céljai *helyett* (*Haralambos*, 1991). Szabó László Tamásnál a „rejtett tanterv” azon nem szándékolt hatások összességét jelenti, amelyek az intézményes tanulás keretei között érik a diákokat, s amelynek eredményeként attitűdök alakulnak ki, viselkedésmódok változnak meg, normák interiorizálódnak (1988). A szándékolatlanságon túl a reflexió hiányát is jelzi *Gubi* (1980) meghatározása: a rejtett tanterv az, amit a tanuló megtapasztal naponta az iskolában, anélkül, hogy akár ő, akár a tanár számot tudnának adni erről. *Portelli* (1993) szerint pedig – akinek mondanivalóját itt Szabó (1988) konkretizáló értelmezésében foglaljuk össze – olyan értékrendszert, légkörjellemzőket interiorizál, amellyel úgymond tanítás nélkül tanuljuk meg többek között a társadalmi rétegződést (hogy vannak gazdagok és szegények), a rangsorolást (hogy vannak fontos és nem fontos dolgok), a szociális szerepeket (hogy jó egy-egy csoport tagjának lenni, és rossz kirekesztettnek), az elfogadottságot (hogy jó sikeresnek lenni, és rossz sikertelennek), a konfliktuskezelés módjait, a tervezés időbeli sajátosságait, az érdekek sokféleségének és az értékek pluralizmusának tudomásul vételét, az interakciók minőségét (amelyek lehetnek merevek vagy oldottak), a

[3] Ezen korai értelmezés szerint a „hidden curriculum” még olyan tudnivalókat jelentett, amelyeket nem az iskola ír elő, hanem amit a gyerekek társadalmi környezetük közvetítésével sajátítanak el (*Kozma*, 1976).

demokratizmus jelenlétét vagy hiányát, a társaságbeli egyedüllétet, a tevékenységek időbeli szabályozottságát, a kényszeres értékelő viszonyulást (azt, hogy minden megnyilvánulásra értékelő jellegű reakció szükséges) stb.[4] Továbbá azt is, hogy a pedagógus uralja a kommunikációt, az erőforrásokat (különösen az időt), illetve ő nyújt előjogokat (*Gubi*, 1980). Összefoglalva, minden iskolában két tantervet valósítanak meg: a konform viszonyokat feltételező, tanügyi dokumentumokba foglaltat, illetve a valóságon alapuló rejtett tantervet. Ez utóbbi az iskolában rendszeresen és a maga hatékonyságában érvényesül, függetlenül az iskolai curriculum tartalmától és az iskola követelményeitől (*Szabó*, 1999).[5]

A rejtett tanterv – mint az iskolai tanítási-tanulási folyamat elmaradhatatlan kísérőjelensége – tematizálása annak felismerését jelzi, hogy a pedagógia és a tanulás világa természetszerűleg meghaladja a „tananyag bűvöletét". Ez a világ innentől kezdve nem szemlélhető többé pusztán esszenciális, tantárgyakba (és a tantárgyakhoz való viszonyoktól befolyásolva) szerveződő korpuszként; sokkal inkább úgy, mint egy annál jóval több rétegű, személyközi üzenetváltásokkal teli társadalmi-együttélési szövedék. A rejtett tanterv ebben a világban az interperszonális kapcsolatok alakításának alapvetően fontos funkcióval bíró, mégis gyakran észre sem vett terepe (*Gubi*, 1980), illetve célrendszere és hatásegyüttese. Ha folyamatos megvalósuló hatásként, egyéni tanulási folyamatként tekintünk rá, akkor *egy állandó, nagy dinamikájú, kumulatív, élményalapú emlékszintézis*.

A szintézis folyamata elképzelhető úgy is, hogy az emlékek puzzle-szerűen épülnek egymásba, és alkotnak a tantervtől független képet a világról és benne az emberről. De elképzelhető hagymahéj-szerű szerveződésként is, ahol a rétegek mintegy ránőnek egymásra. Például Csányi Vilmos megközelítése szerint az iskola nemcsak írni, olvasni tanít meg, hanem, mintegy „mellékesen", a hatalom elleni lázadásra is. Az etológus szerint ilyesféle „evolúciós melléktermékből" sokszor lesz szelekciós előny.

nemcsak írni, olvasni tanít meg, hanem, mintegy „mellékesen", a hatalom elleni lázadásra is

Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a büdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok" cédulát ragasztanak. […] A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is

[4] A zárójelek közti konkrétabb kitételek forrása: *Szabó* (1988).

[5] Bár égetően fontos és valószerű felvetés, most csak futólag említjük meg: Szabó László Tamás idézi Elizabeth Vallance tanulmányát (1988, 57–59.), amelyben többek közt arról beszél a szerző, hogy a rejtett tanterv mint egy szívós, mindent átható szocializációs cél az iskola irányából korántsem volt mindig rejtett. Ami most látens funkcióként tűnik fel, az nagyon is nyílt és deklarált cél volt a korábbi tantervekben, csak a modern időkben tűnt el manifeszt módon a leiratokból – és *vált be nem vallottá*.

elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a büdös kölykök tulajdonképpen […] azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen. (*Csányi*, 2011, 6. o.).

A rejtett tanterv mint hatás vagy eredmény tehát éppúgy jelentheti a tantervi-intézményi-hatalmi szempontból sikeres szocializációt, mint az ilyen szempontból kontraproduktív, „reakciós" tanulást. Ugyanakkor – és ez egy újabb hagymahéj – a gyermeket a rejtett tanterv mint hatásegyüttes még a lázadás működő mintázatainak kialakulása előtt sikeresen le is nevelheti arról, hogy ilyen mintázatokat egyáltalán legitimnek érezzen. (A játszmák és a héj-rétegek sora természetesen folytatható.)

Összességében a rejtett tanterv elmélete a látens folyamatok – főképp az öntudatlan társas hatáskeltés és tanulás – szóvá tételével az iskola informális arcának újrafelfedezésében segített. A fentiek alapján a következő meghatározással élnénk:

A rejtett tanterv olyan nevelési cél- és hatásrendszer, amely hatásrendszerként csakis az egyéni, közösségi és közösségbeli cselekvési folyamatok változásában vagy változatlanságában, célrendszerként pedig csakis a folyamatokat dinamizáló egyéni képzetekben, élményekben és ezek változásában ragadható meg. Komplex megragadásuk ennélfogva csakis a tudatosítás és a reflexió útján lehetséges.

A definíció részeként kihívónak hathat az utolsó mondat. Azért tartjuk mégis fontosnak a megragadást mint tudatosítást és reflexiót egyértelműen bevonni a „rejtett tanterv" evidens elemei közé (mint olyat, ami láthatóvá tesz), mert arra nemcsak az elemző diskurzusok feladataként, hanem *tényleges és szükséges pedagógiai cselekvésként* gondolunk. Mint a későbbi fejezetekben látni fogjuk, az extrakurrikuláris pedagógiai helyzetek pontosan ennek a gondolkodási-cselekvési lehetőségnek nyitnak teret. Ezért ezeken a terepeken egészen másféle módon is értelmezhető a „rejtett"-ség.

II. A „MÁSODIK ISKOLÁN" IS TÚL - AZ EXTRACURRICULUM

A hidden curriculum elmélete érintőlegesen megemlíti, hogy rejtett folyamatok nemcsak az iskolában történhetnek, hanem a tanulás céljából működtetett egyéb szervezetekben is (*Szabó*, 1988), a „Lifewide Learning" logikája pedig érzékelteti az iskolán túli világból (a nemformális és informális tanulás terepeiről, a médiatérből, a kortárscsoportból és sok más helyről) az iskolába beszűrődő hatások jelenlétét. Ám amikor az elmélet ezek értelmezését, szelekcióját, összeillesztését végzi, fő terepét, célját deklaráltan mégiscsak az iskola intézményén belüli környezetben találja meg, ott tekinti érvényesnek. Összességében a hidden curriculummal kapcsolatos gondolkodás és vizsgálódások középpontjában az intézményes oktatás közege áll (*Szabó*, 1982).

az iskola informális arcának újrafelfedezésében segített

Tanítás és nevelés helyett tanulás és szocializáció - a nyílt tanulási terek pedagógiai természete

Bár a tanulási terek elmélete mára már túllépett az iskola mint tanulási közeg kizárólagosságán, sőt, primátusán is, az így jócskán kiszélesedett területet a pedagógiai hatásrendszerek tudatosítása szempontjából méltatlanul elhanyagolják és kevéssé elemzik. Ahhoz, hogy a „rejtett" célok és hatások vizsgálatának terepét kiterjesszük, mindenképp vetnünk kell egy pillantást a *nyílt tanulási terekre* és ezek természetére.

Ez a teória az iskolaközpontú neveléstudomány értelmezési keretén túl megragadható, új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot egyenrangúsítja az iskola, szűkebben a tanóra világával. Nem ellenpontozza, hanem kiterjeszti az elméletet, magába foglalva az iskolát mint tanulási terepet, a sok közül az egyik tanulási térként értelmezve azt.[6]

A nyílt tanulási terek rendkívül sokfélék, így módszertani bázisuk[7] és vezetettségük[8] jóval sokszínűbb a hagyományos iskolai terepénél. A tanulási tér társadalmi kiterjesztésének alapja nem az iskolaköteles kor: a tér „jogosultja" életkortól függetlenül minden gyerek és fiatal. Ebben a rendszerben az iskolai tér a szabadidős szocializációs közeggel, a családi tereppel és a médiatérrel egyenrangú. A nyílt tanulási terek a kortársi interakciók valamilyen valóságalapú kritériumrendszer által kívánatosnak tartott minőségének biztosítását vállalják. Céljuk többek között társas, közösségi helyzetek teremtése, a tanulói részvétel előmozdítása, az egyéniesítés, illetve az önkormányzatiság működtetése, kortárs mediátorok aktivizálása. Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: kompenzatórikus, szabadság- és együttműködéselvű, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés" értékrendszerét kívánja érvényesíteni (*Trencsényi* és *Nagy*, 2016; *Nagy*, 2017). Szándékai szerint új együttműködést alakít ki a szülői házzal, a lokális és szakmai környezettel, a gyermekjóléti rendszerekkel, szakemberekkel, intézményekkel.

> az iskolai tér a szabadidős szocializációs közeggel, a családi tereppel és a médiatérrel egyenrangú

Ezeken a terepeken tehát – egészen egyszerűen adottságaik miatt – a szociális tanulásra vonatkozó nevelői célkitűzések

[6] Mélyen egyetértünk azzal, ahogy Radó Péter oktatáskutató szemléli a tanulás világát 2017-es iskolakritikai könyvében: „A tanulási környezet fizikai terek, kontextusok és kultúrák összessége, melyekben az egyes tanulók tanulnak. A fizikai terek az iskola tantermein és folyosóin kívül magukban foglalják *a tanuló összes lehetséges iskolán kívüli terét* is. A kontextusok a *mindezen fizikai terekben végzett tevékenységek sokaságát* jelentik, a tanulás kultúrája pedig az együtt tanuló és tanító csoportok tagjai közötti interakciókra vonatkozik: *magában foglalja e kapcsolatok céljait, normáit, ethoszát és s tanulás megszervezésének módját* is." (*Radó*, 2017, 34. o.; kiemelések tőlünk.) A szerző radikálisan tanulásközpontú szemléletében tehát lényegében minden gondolkodásra, cselekvésre, interakcióra alkalmat adó terep tanulási terep. Véleményünk szerint mindez természetes módon mutat rá a pedagógiai cselekvések tudatosításának felelősségére.

[7] Egyes területeken a pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagosan követendő befolyást a folyamatokra, így nem tölti be a hagyományos tanár szerepét. Ezeken a területeken a teória az önkéntes részvétel alapján vázolja fel a paradigmát, a kényszer hiánya – beleértve az absztrakt kényszerektől való mentességet is – szolgáltatói szerepkörben láttatja a tanulás-szervezőt, facilitátort, animátort, pedagógust.

[8] Egyes terepeken van előzetesen elrendelt tartalom vagy forma, míg másokon nincs ilyen, csak ajánlott tartalomról beszélhetünk, amit sok esetben a résztvevők alkotnak; módszereiben jóval inkább megjelenik a laissez-faire pedagógia hagyománya is.

pedagógiai értelemben reálisabbak, tudatosabbak és reflketívebbek lehetnek. Ezek nyomán a nevelői hatások is mindig indirektek, hiszen a közösséget nem a nevelő építi közvetlenül – az élmény magukban a résztvevőkben jön létre. A tanulásszervező csak az élményadás kereteit biztosítja és az élményfeldolgozást segítheti. Egy ilyen módon dolgozó nevelőnél a hatáskeltő mechanizmusok működését nem is érhetjük tetten közvetlenül, a hatásokat elsősorban a csoport fejlődésének szemlélésével, a dinamika tanulmányozásával észlelhetjük.

Az extracurriculum szűkebb és tágabb értelmezése

A nyílt tanulási terekhez a neveléskutatás tervezett célés hatásrendszerként nem a curriculum, hanem az extracurriculum fogalmát rendeli. A hagyományosabb extracurriculum-elméletek azonban megmaradnak az iskolai keretek, az iskola falai között, és a szakkörök, tanfolyamok, korrepetálások, illetve a napközi, tanulószoba stb. tanterveit sorolják ide. *Báthory Zoltán* (2000) szerint az extracurriculum elsősorban a tanórából, de nem az iskolából lép ki: extrakurrikulárisnak pusztán a könyvtárat, médiatárat, szaktantermet, számítógépteremet, műhelyeket, sportudvart tekinti; a szakkörök, önképzőkörök, iskolai tanfolyamok, tanulószobai foglalkozások, korrepetáló órák, azaz a korrekció és kompenzáció terepeit, ahol egyfajta „második iskola" kéredzkedik be az elsőbe. Bár értelmezésében a kurrikuláris és extrakurrikuláris színterek egyenrangúak, az extracurriculum értelmezése meglehetősen és meglepően szűk: nem lép ki az iskolai *hatalmi viszonyok* teréből: nem tekinti tanulási térnek az iskolafüggetlen terepeket. Megenged ugyan extrakurrikuláris tevékenységet az iskolához csatolt közművelődési intézményekben, de csak annyiban, amennyiben annak keretében az iskola terjeszti ki fennhatóságát, szolgáltatásait az iskolakörzet lakóira (*Báthory*, 2000). Hasonlóképp, *Bárdossy Ildikó* szerint „az extracurriculumok […] a tanórán kívüli tanulás folyamatterveit, programjait jelentik […]. Megnyilvánulhatnak szakkörök, fakultációk, tehetséggondozó kurzusok, korrekciós, kompenzációs kurzusok, önfejlesztő műhelyek, önképzőkörök, speciális képzési modulok, felvételi előkészítős, rekreációs szabadidős tanfolyamok stb. programjainak formájában" (2011). Ezen szűk értelmezés másutt is megjelenik az irodalomban (például *Feldman-Matjasko*, 2005). Tanuláselméleti kortárs nagyjaink pedig jellegadó munkáikban többnyire nem is szólnak az extrakurrikuláris aspektusokról. Nem szól róla Knausz Imre (*Knausz*, é.n.), Falus Iván (*Falus*, 2003), Csoma Gyula (*Csoma*, 1990) sem.

> egyfajta „második iskola" kéredzkedik be az elsőbe

Modernebb nemzetközi extrakurrikuláris megközelítések extracurriculumoknak tekintik egyfelől a tanórai tevékenységhez szorosan kapcsolódó formákat (házi feladat, tanulmányi kirándulás, gyakorlatok, korrepetálások, témanapok és -hetek, a színház, múzeum és más létesítmények látogatása) és az ahhoz nem kötődő formákat is, mint amilyenek a művelődési házak programjai, a szakkörök, az önképző körök, a diákegyesületek, különböző iskolafüggetlen tanfolyamok, speciális foglalkozások. (*Guèvremont*, 2014; *Eccles* és mtsai, 2003; *Marsh-Kleitman*, 2002). Ilyen meghatározással dolgozik

Vámos Krisztina is: „extrakurrikulárisnak nevezünk minden olyan tevékenységet, amely az iskolában töltött órák után az ott zajló alaptevékenységeket kiegészíti" (2015). Vámos írásában megkülönböztet strukturált, illetve strukturálatlan extrakurrikuláris programokat, előbbibe a szervezett programokat, utóbbiba a nem felügyelt, a képességfejlesztésre nem fókuszáló iskolai időn túli tevékenységeket sorolja.[9]

Mi ezen utóbbi, tág extrakurrikuláris megközelítést valljuk magunkénak, mert a nyílt tanulási terek elmélete önkéntelenül is rámutat arra a tényre, hogy körülöttünk mindenütt, az iskolán túl is tanulási terepek csillagmiriádját szemlélhetjük. Extrakurrikulárisnak tekintünk tehát minden tanulási terepen történő tevékenységet, amely nem a tanórai, didaktikailag szigorúan tervezett tanulási térben történik, s külön fókuszálunk az iskolai, intézményes téren túli (extramurális) terepekre.

külön fókuszálunk az iskolai, intézményes téren túli (extramurális) terepekre

III. REJTETTSÉG ÉS TUDATOSSÁG – A HIDDEN EXTRACURRICULUM

A hidden extracurriculumot illető első – szándékoltan kissé idealista – értelmezésünket, megközelítéseinket természetesen vitaindítónak szánjuk. A könnyebb vizsgálhatóság szempontjából most el is tekintünk a szabadidős terepek két szélsőségétől: az iskolai, de nem tanórai tevékenységektől, illetve a strukturálatlan programoktól (amilyeneket az ifjúsági szórakoztatóipar, a mozik, plázák, bulik terepei biztosítanak). Az első esetben az iskolai szerepfelfogástól való függés még igen erős, a másodiknál pedig magának az extracurriculumnak az értelmezése is nehézkes volna. Vegyük példának inkább az intenzív szocializációs helyzet miatt könnyen vizsgálható *táborozást*. Ugyanis ez az az extrakurrikuláris helyzet, amelyre leginkább jellemző a megkerülhetetlenül *intenzív együttlét*.

Ahogy az iskolai világban, a táborozásnál is értelmezhető a deklarált és nem deklarált pedagógiai cél. Egy lovastáborban a gyerekek deklaráltan lovagolni tanulnak, a nyelvi táborban angolul, a sakktáborban sakkozni. Ez a cél jelenik meg a tábor nyilvánosságra bocsátott önképében (szórólapok, weboldal stb.).[10] A nem deklarált pedagógiai, fejlesztő célzat pedig általában abban áll, hogy *a spontán tábori szocializációs folyamatot, amely minden pedagógiai befolyás hiányában is végbemegy, valamiképp valamilyen mederbe terelje.*

[9] Az extrakurrikuláris tevékenységek hatásmechanizmusait az utóbb idézett szerzők öt lehetséges modellben részletezik (*Marsh*, 1992, illetve *Marsh* és *Kleitman*, 2002; idézi *Vámos*, 2015): A *zéró összegű modell* szerint a kurrikuláris és extrakurrikuláris hatások összege állandó, azaz minél többet vesz részt valaki az extrakurrikuláris tevékenységben, annál kevésbé hat rá az iskolai hatásrendszer. A *fejlődési modell* szerint a két hatás – kurrikuláris és extrakurrikuláris – nem negatív, hanem pozitív korrelációban van egymással, azaz az extrakurrikuláris tevékenységek pozitívan hatnak vissza az iskolai tevékenységekre. Az *elkötelezettségmodell* szerint az extrakurrikuláris tevékenységek ugyancsak pozitívan hatnak vissza a tanulókra, de elsősorban azok iskolával, annak céljaival való azonosulására és elköteleződésére. A *küszöbmodell* szerint az extrakurrikuláris tevékenységek egy határpontig pozitív hatást gyakorolnak az iskolai tevékenységre, onnan azonban folyamatosan csökken, mígnem elenyészik ez a hatás. Az *egyenlőtlenségcsökkentő modell* szerint a pozitív hatás elsősorban a hátrányosabb szocioökonómiai státuszúak számára hordoz lehetőségeket, mert az az extrakurrikuláris tevékenységek esetében elsősorban náluk hordoz nagyobb mértékű pozitív hatást. Azaz az extracurriculummal csökkenthetők a társadalmi különbségekből eredő eredménybeli differenciák. A hátrányos helyzetű tanulók az extracurriculumok hatására jobban elköteleződnek az iskola mellett, azonosulásuk nagyobb, mint a magasabb szocioökonómiai státuszú társaiké.

[10] A nem deklarált cél, illetve hatás különbözteti meg a táboroztatást az üdültetéstől mint olyan strukturálatlan tevékenységtől, amely ezen rejtett aspektusokkal nem foglalkozik.

Mivel mindez egy táborban általában a többé-kevésbé tudatos tervezés valamilyen szintjén működik, nem evidens, hogy ez a cél- és hatásrendszer egyben a tábor „rejtett tanterve", vagyis egy bizonyos *hidden extracurriculum* volna. Hogy miért érdemes mégis annak tekintenünk – egy bizonyos újszerű módon –, arra az alábbiakban igyekszünk rávilágítani.

Az ember az extrakurrikuláris terepekre is magával viszi sajátos lelki berendezkedését, hiteit, tudását. Ennélfogva minimum feltételezhető, hogy rejtettnek mondható pedagógiai jellegű célokat és hatásokat az extrakurrikuláris terepeken (táborok, ifjúsági klubok, civil vagy egyházi programok és egyebek) is tetten érhetünk. Csakhogy az iskolai „rejtett tanterv"-hez képest alapvető különbség, hogy ezek a célok és hatások olyan közegben törekednek működni, ahol a hagyományos tanárszereptől való függőség már eleve kisebb mértékű (iskolai, de nem tanórai terek, erdei iskolák stb.), vagy az iskolai ethosz akár egyáltalán nincs is jelen (iskolafüggetlen táborok, ifjúsági klubok stb.).[11] Emellett a csoportnak együtt és a csoport tagjainak egyedileg is merőben más a helyzete, szerepe, mint az iskolában: kisebb vagy nagyobb mértékben felbomlik az éveken átívelő feladattudatot és szerepekkel való azonosulásokat generáló iskolai jelleg, más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás. A legtöbb esetben a legitimnek számító tanulási tartalmak itt egészen mások, mint az iskolában. Vagyis ami a hagyományos iskolában (leginkább) öntudatlan „melléktermék", „rejtett tanterv", az egy extrakurrikuláris terepen – kiszabadulva a kurrikuláris „elnyomottságból" – a nevelőben tudatos szintre emelkedő *szociális tanulási tartalommá* léphet elő. A tudatos táboroztató számára erőteljesen láthatóvá válik, reflektív és önreflektív fénybe kerül az a tartalom, ami azelőtt „rejtve volt": szociális kapcsolódásaink természete, üzeneteink tartalma, érzéseink jelei, egymással és önmagunkkal való bánásmódunk valósága, illetve mindezek okai és okozatai. Egy táborban a pedagógiai hatáskeltő szándék is leginkább ezeket veszi célba a gyerekek közt lezajlódó intenzív folyamatok mederbe terelésével.

> az ember az extrakurrikuláris terepekre is magával viszi sajátos lelki berendezkedését, hiteit, tudását

Miért jogos akkor a „rejtett" jelző? Hiszen a pedagógiai cél- és hatásrendszer itt nem öntudatlanság és szándékolatlanság eredménye, mint az iskolai „rejtett tanterv"! Úgy gondoljuk, a „rejtett" szó egy táborozási helyzetben új értelmet nyerhet: a célrendszer rejtett volta ugyanis itt *a megcélzott folyamatokhoz való igazodásból* fakad. Hiszen e megcélzottak *maguk a rejtett tartalmak,* amelyek nyomán a spontán szociális folyamatok kipattannak és lezajlanak. Mivel a szociális tanulás többnyire észrevétlenül, öntudatlanul, „rejtett tanterv"-ként történik, egy tábor résztvevői az így megtanultakat ugyanúgy „rejtettként" hozzák magukkal, mint ahogyan megtanulták. Az adott csoportban

> más forrású, természetesebb, láthatóbb, sűrűbb és több a szociális tanulás

[11] Ez nem azt jelenti, hogy ne lenne – akár kölcsönös – függőség, hanem azt, hogy az nem a – fiatal számára hosszútávon jelentkező adottságként értelmezett – tanártól van.

lezajló folyamatok és azok motivációi tehát lényegükben egy táborban is önmagukat elmaszkoló, rejtőzködő természetűek. Vagyis az *egyénekre* lebontva (tehát a tényleges *nevelés* szempontjából) teljességükben sosem *biztosan felismerhetők*, és sosem *biztosan megszólíthatók*. Aki mederbe akarja terelni ezeket a folyamatokat, egyfelől *soha nem tudhatja biztosan, mit is terel mederbe*, másfelől pedig a folyamatokba való beavatkozás esetén *soha nem tudhatja biztosan, hogy rátapintott-e valami valóságosra, vagy csak egy maszkkal próbál kapcsolatba lépni*. E nemtudások miatt nevezhetjük ezt a fajta „vak" pedagógiai tervezést, céltételezést (és evidens módon a visszacsatolásként értelmezett hatásokat is) *rejtettnek*, miközben valós „anyaga" egy többé-kevésbé tudatos pedagógiai cselekvés.

teljességükben sosem biztosan felismerhetők, és sosem biztosan megszólíthatók

IV. A HIDDEN EXTRACURRICULUM LÉTEZÉSMÓDJAI

A valóságos tábori pedagógiai cselekvés azonban korántsem olyan egynemű, mint ahogyan azt a hidden extrecurriculum fenti körvonalazása sugallná. Mint céltételezés és mint hatásrendszer is érdemes elkülöníteni a hidden extracurriculum háromféle létezésmódját. Az egyik esetében a pedagógus úgymond *tudja, hogy nem tud*, és ezt *pedagógiai alapkőnek gondolja*, a másik esetben *tudja, hogy nem tud, de ezt nem tartja pedagógiai alapkőnek*, a harmadikban pedig *nem tudja, hogy nem tud*, vagyis *pedagógiai gondolkodása kevéssé tudatos*. A három létezésmód a pedagógiai viszonyulások mentén könnyen elkülöníthető. Lássuk konkrétabban.

Az iskolán túli tanulási területek tucatjaiban – így például a táborokban – rendre észlelhetünk olyan helyzeteket, pillanatokat, változásokat, ahol az adott közeg deklarált tanulási (nevelési, pedagógiai) céljai mellé érezhetően felzárkózik a szervező/táboroztató *saját* célja az alábbiak szerint:

1. a szervező/táboroztató részéről tudatos, nem deklarált cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére – azok megfigyelésével és elfogadásával;
2. a szervező/táboroztató részéről tudatos, nem deklarált cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére – azok megítélésével és befolyásolásával;
3. a szervező/táboroztató részéről nem tudatosuló cél az intenzív szocializációs folyamatok mederbe terelésére.[12]

Az első esetben a táboroztató *tudatában van* a szociális folyamatok és motivációik nevelési szempontból végső soron kiismerhetetlen voltának, illetve „a folyamatok valódi megszólítása" nehézségeinek. A hatásrendszerbe a tábor ideje alatt csak szükség esetén avatkozik be, sokkal inkább facilitálással, figyelemmel, megóvással és megengedéssel dolgozik. Figyelmének fókuszában az adott helyzetek állnak, függetleníthetően saját világ- és emberképétől. Ez azt jelenti, hogy a képzetvilág(ok)nál relevánsabb számára az átélő jelenlét. Egyszerű metaforával: ez a vezető *a medret vájja a folyamatokhoz*. Ebben az értelmezésben a hidden extracurriculum leginkább egy,

[12] A rejtett folyamatok felismeréséhez, megsejtéséhez pedagógiai képzettség (tulajdonképpen: tapasztalat és érzékenység), tudatosság, tehetség kell, azonban a táboroztató-szerep ezek híján is általában aktiválja a céltételezést.

a résztvevőknek is reflektív teret biztosító, egyben önreflektív *pedagógia részeként képes funkcionálni.* A hidden extracurriculum mint pedagógiai cél *tartalmától függetlenül* ilyenkor azért rejtett, mert *különben útban lenne.* Annak érdekében működik így, hogy a résztvevőkben megvalósuló rejtett hatás forrása ilyenkor inkább a szabadon hagyott reflektív tér lehessen.[13] A gyerekek itt talán leginkább önmagukról és a közösség természetéről tanulnak.

azért rejtett, mert különben útban lenne

A második esetben a vezető a spontán szocializációs folyamatok *motivációit* ugyan kiismerhetetlennek tartja, de a folyamatokat nem, és nem is tartja azokat nehezen „megszólíthatónak". A hatásrendszerbe a tábor ideje alatt tudatosan beavatkozik, és jellemzően indirekt formálással, értékeléssel, szoktatással és megmérettetéssel dolgozik. Figyelmének fókuszában egy bizonyos világ- és emberkép áll, amelyen keresztül az adott helyzeteket értékeli és igazítja. Ez a vezető többnyire *egy már kivájt mederhez igazítja a folyamatokat.* Ebben az értelmezésben a hidden extracurriculum inkább *egy részben reflektív és formatív pedagógia részeként funkcionálhat*. A hidden extracurriculum mint pedagógiai cél ilyenkor azért rejtett, mert érvényesülni akar. Mégpedig annak érdekében, hogy a résztvevőkben megvalósuló rejtett hatás forrásává minél inkább az általa képviselt közösségideálnak való megfelelés minőségét, illetve ennek a minőségnek a közösség tagjaitól jövő visszaigazolását tegye meg. A gyerekek itt talán leginkább önmaguk közösségben betöltött szerepéről és szereplehetőségeiről tanulnak.

azért rejtett, mert érvényesülni akar

Félreértés ne essék, a gyakorlatban az első esetben is lehet hiteltelen a facilitálás, és a második eset sem jelent automatikusan egyoldalúan kritériumoreintált pedagógiát. Ugyanígy mindkét esetben megtörténhet, hogy a pedagógiai cselekvés tudatos szintje alatt hagyományos társadalmi-iskolai értelemben vett „rejtett tanterv" kezd működni. Ha azonban nem így történik, akkor gyanítható, hogy az első esetben a gyerekekben a bennük létrejövő hatások körött *nagyobb reflexiós tér nyílik számukra*, mint a második esetben. Vagyis *a bennük és az egymás közt zajló folyamatok elmaszkolásának, elmaszkoltságának* vélt szükségéből *nagyobb valószínűséggel találnak kiutat.*

A harmadik esetben a rejtett hatások mindenféle pedagógiai tudatosság nélkül jönnek létre, mert a tanulási környezetet szervező (jelen esetben a táboroztató) nem vet számot a *rejtett* hatásmechanizmusokkal – így nem is tervezheti tudatosan az azokkal kapcsolatos pedagógiáját. Ilyenkor maguk a folyamatok *minden tudatos pedagógiai cselekvés nélkül* „terelik magukat mederbe", a hatásrendszer pedig pusztán *látens* vagy *lappangó*. Utóbbi esetben tehát nem is rejtett célról, csak látens hatásokról beszélhetünk. Ez a helyzet nagyon gyakran létrejön akkor, amikor a pedagógus az iskolai attitűdjeit, beidegződéseit a táborba is „magával viszi". Ilyen esetben *már nem is beszélhetünk va-*

[13] Ebben az esetben – ahogy korábban előrevetítettük – a *rejtett* szó jelentése a megszokotthoz képest megváltozik: erősen eltolódik a „visszavont / nem-érvényesített" felé. Az ilyen hidden extracurriculum lényegében a pedagógiai célokról (vagyis a befolyásolásról) való alapvető lemondást jelenti, amely helyet ad a reflektív térnek, ez utóbbit nem „megteremtve" (!), hanem mint már létezőt elismerve és szabadon hagyva.

lódi hidden extracurriculumról, hiszen ami ilyenkor működik, az hasonlít arra, amit az iskolai értelemben vett „rejtett tanterv" kifejezés körülír.

V. A „REJTETT TANTERV" ÉS A HIDDEN EXTRACURRICULUM ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Miután láttuk, hogy ez a „többé vagy kevésbé (vagy egyáltalán nem) tudatos" jelleg milyen alapvetően fontos különbségeket jelez, nézzük meg, összességében miképp viszonyul egymáshoz a kurrikuláris és az extrakurrikuláris terepen működésbe lép(tethet)ő rejtett cél- és hatásrendszer (*1. táblázat*):

Az iskolai „rejtett tanterv" és a hidden extracurriculum tehát nemcsak hogy nem feleltethető meg tükörképszerűen egymásnak, de utóbbit nem is a szándékolatlanság vagy a reflexiónélküliség irányából érdemes megközelíteni, hanem épp a pedagógiai tudatosság felől. Bár mindkettő esetében a felszínen deklarált célt találunk (hol egyértelműen pedagógiait, mint az iskolában; hol részben pedagógiait,[14] mint a táborban vagy az ifjúsági klubban), és mindkét terep szociális folyamatai valamiképp „felszín alatt" zajlanak, de a nyílt tanulási terekben a rejtett hatások a legtöbb esetben – az iskolai rejtett hatásokkal merőben ellentétesen – leginkább tudatos tervezés és reflexió tárgyai.[15]

1. TÁBLÁZAT

A hidden curriculum és a hidden extracurriculum jellemzői

	Hidden curriculum	**Hidden extracurriculum**
Program	Tanterv (curriculum)	Meghirdetett tevékenységek (extracurriculum)
„Fedőtevékenység"	A tanterv *végrehajtása*	A meghirdetett tevékenységekkel való *foglalkozás*
Filozófiája	Tanításközpontú	Tanulásközpontú
Konkrét színterei	Iskolai-tanórai közeg	Nem tanórai, jobbára nem is iskolai közeg, nyílt tanulási terek
Megjelenése	Tanári függőségben értelmezett helyzetek	Tanári függőségen túl megélhető helyzetek (ifjúsági klubok, táborok)
A látható, deklarált cél	Pedagógiai	Lehet akár nem pedagógiai is
Deklarált cél és rejtett hatás viszonya	Egymástól független, akár ellentétes	Jellemzően inkább egymást erősítik, felhasználva a közösség erejét
Nevelői tudatossága	Jobbára nem tudatosul	Leginkább tudatos

Forrás: *saját szerkesztés*

[14] A sakktáborok, angol nyelvi táborok, falmászótáborok deklarált pedagógiai célokkal rendelkeznek, míg egy kalandtáborban, krimitáborban vagy építőtáborban nem tanulásközpontú a deklarált cél, bár a résztvevő ez utóbbi tábor végére vélhetőleg ásni is megtanul.

[15] Ahogy arra korábban is utaltunk, ez a tudatos pedagógiai tervezés különbözteti meg a táboroztatást az üdültetéstől.

A „rejtett tanterv" tanításközpontú: a deklarált pedagógiai cél megvalósítása közbeni, spontán folyamatok által közvetített, nem tervezett tartalom és hatás nem egyszerűen rejtett nevelői vágyaink listája, hanem leginkább a deklarált célokon túl megbúvó, akár azok ellenében leképeződő hatás- és normarendszer. A nem tervezett hatás pedig, bár az iskola közreműködésével jön létre, mégis annak hatókörén kívülre esik (és ebből a szempontból lappangó marad).[16] Ezzel ellentétben a hidden extracurriculum az amúgy is beinduló spontán szocializációs folyamatok mederbe terelésével tulajdonképpen felhasználja a közösség személyiségformáló erejét. Vagyis *inkább kezeli a folyamatokat, és nem magát tekinti azok forrásának.* Ilyen értelemben tanulásközpontú. A hidden extracurriculum esetében a spontán folyamatok által közvetített tartalmak, hatások mederbe terelésével a nem tervezett hatás részben a tábor hatókörén belülre esik – a rátermett táboroztató pedig ezt valamilyen értelemben vett fejlesztésre „használja".

> spontán szocializációs folyamatok mederbe terelésével felhasználja a közösség személyiségformáló erejét

Az extracurriculumok esetében a deklarált és nem deklarált célok esetében nem feltétlen képződik ellentét,[17] hiszen ezek lényegüket tekintve megegyezéseken, és nem iskolai kényszeren alapulnak. A fenti táblázatból az is látható, hogy ha a hidden curriculum bármely csak rá jellemző eleme megjelenik az extrakurrikuláris terepen, az azonnal és lényeges mértékben megtörheti a hidden extracurriculum sajátos, a spontán folyamatokat mederbe terelő jellegét.

> ritka az olyan diskurzus, ahová a tanításközpontúság ne szivárogna vissza

VI. HIDDEN EXTRACURRICULUM MÁS TANULÁSI TEREKBEN

A táboréhoz hasonló módon vizsgálható a hidden extracurriculum az ifjúsági terekben, klubokban – ez esetben az intenzív együttlét élménye helyébe a rendszeresség élménye lép. Itt még inkább „összeépülhet" a deklarált tevékenységgel az extrakurrikuláris értelemben vett rejtett tartalom. Az ifjúsági klubokban a közösségiség tanulása mellett sokszor a hiányzó családi és iskolai szocializáció pótlása is zajlik a ping-pongozás, x-box versenyek és a szakkörök közegében – kiegészülve a *reflexió* lehetőségével.

Rejtett hatások természetesen a családban mint tanulási színtéren is érvényesülnek: míg a felszínen a verbális nevelés, fegyelmezés, reaktivitás érhető tetten, rejtve a mintaadás aspektusai, a tervezettség vagy spontaneitás sajátosságai, a konfliktuskezelés és problémamegoldás miléntje, a kötelességtudat jellemzői, a partneri szerepek és hasonló mintázatok fejtik ki hatásukat. Ennek a témának óriási és szerteágazó az irodalma, de megjegyezzük, hogy ritka az olyan diskurzus, ahová a tanításközpontúság ne szivárogna vissza valamilyen csatornán.

[16] Sarkalatos – és roppant kényes – kérdés, hogy ez nem tervezhető-e, vagy legalábbis nem terelhető-e mederbe. Nem a segítő osztályfőnöki szerepre és más figyelmes pedagógiai jelenlétre gondolunk itt, hiszen ezek sokak számára evidensek. Hanem arra, hogy mit kezdhet az érzékeny pedagógus saját *nemtudásával* az iskolai közegben még inkább elmaszkolt és kiismerhetetlen folyamatokat illetően.

[17] Ellentét pusztán az extracurriculum diszfunkcionalitása esetén léphet fel.

Fenti munka elsősorban a hidden extracurriculum értelmezésének kérdéseivel foglalkozott, nem mutatta be részletesen a nyílt tanulási terek teljes csokrát, amelyek esetében ez a rejtettség fennállhat és vizsgálatra kínálja magát. A civil világbeli és a hitéleti tevékenység, a nem iskolai szakkörök és önképzőkörök, a hobbi- és barkácsklubok, az ifjúsági közművelődés és gyerekkultúra, a művészetek (zene, tánc, dráma, színház, báb stb.), az ifjúsági tömegsport (nem a sportolás mint teljesítmény aspektusából), az ifjúsági turizmus, de akár a virtuális tér és médiavilág olyan területek, amelyekben a hidden extracurriculum értelmezhető és leírható. S felmerül a kérdés: vajon nem volna-e szükséges – elismerő és kritikai szemmel – végigtekinteni azokon a modern iskolai folyamatokon, amelyek a kurrikuláris terepeken kézben tarthatóvá – láthatóbbá, reflektálttá, tematizálttá vagy épp tervezhetővé – kívánják tenni a rejtett folyamatokat? Van-e tere az iskolákban annak, hogy a rátermett pedagógus működni engedjen vagy – mintegy extrakurrikuláris trójai falóként – szándékosan konstruáljon olyan helyzetet, amelynek kimeneteit nem vagy nem direkt módon irányítja – de mégis segít azt mederben tartani? Mert a rejtett folyamatok akkor is működnek, ha azokat nem tudatosítjuk, vagy nem veszünk róluk tudomást.

IRODALOM

Anderson, T. (2001): The hidden curriculum in distance education. Letöltés: https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/763/the_hidden_curriculum.pdf (2018. 06. 27.)

Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/ii_2__a_curriculum_szsszettelekben_a_zrt_a_nyitott_a_core_a_local_curriculum_az_extracurriculum_jelentse.html (2018. 06. 27.)

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata.* Okker Oktatási Kiadó, Budapest.

Lavoie, R. (1994): Last one picked…First one picked on. Learning disabilities and social skills [DVD]. Public Broadcasting Service, Washington.

Eccles, J., Barber, B., Stone, M. és Hunt, J. (2003): Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Scoial Issues,* **59.** 4. sz., 865–889.

Csányi Vilmos (2011): *Társadalom és ember*. Gondolat, Budapest.

Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika – elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Feldman, A. F. és Matjasko, J. L. (2005): The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Reviews and Future Directions. *Review of Educational Research*, **75.** 2. sz., 159–210.

Guèvremont, A. – Findlay, L. és Kohen, D. (2014): Organized Extracurricular Activities: Are In-School and Out-of-School Activities Associated With Different Outcomes for Canadian Youth? *Journal of School Health*, **84.** 5. sz., 317–325.

Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elméletei. *Világosság*, **21.** 1. sz., 15–22.

Hafferty F. W. és Castellani, B. (é.n.): The hidden curriculum. A theory of medical education. Letöltés: https://sme.sbmu.ac.ir/uploads/hidden_curriculum.pdf (2018. 06. 27.)

Haralambos, M. (1991): *Sociology: Themes and perspectives*. Collins Educational, Glasgow.

Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Kozma Tamás (1976): „Rejtett" tanterv. *Köznevelés*. 31. sz.

Knausz Imre (é.n.): *A tanítás mestersége* [kézirat].

Marsh, H. W. és Kleitman, S. (2002): Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. *Harvard Educational Review*, **72.** 4. sz., 464–515.

Marsh, H. W. (1992): Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of acadamic goals? *Journal of Educational Psychology*, **84**. 4. sz., 553–562.

Nagy Ádám (2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században.* Pallasz Athéné Egyetem, Kecskemét.

Portelli, J. P. (1993): Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* **25.** 4. sz., 343–358.

Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.

Snyder, B. (1973): *The hidden curriculum*. The MIT Press, Cambridge .

Szabó László Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető, Budapest.

Szabó László Tamás (1999): A „rejtett tanterv". In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom II., JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs

Trencsényi László és Nagy Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra,* **26.** 10. sz., 81–97.

Vámos Krisztina (2015): Elméleti keret a tanodák eredményességének vizsgálatához. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/elmeleti_keret_a_tanodak_eredmenyessegenek_vizsgalatahoz (2018. 06. 27.)

Várkonyi Dániel, az újpesti Károlyi Gimnázium másodikos diákja az iskola 2018. évi színjátszó táborában, Kurt Schwitters Összonátája első tételének előadása közben

FÁBRI FERENC

Egy bánki utódtábor: Fel a Fejjel Turista Egyesület

BÁNK

Leveleki Eszter 1938 és 1978 között vezette a bánki gyereknyaraltatást. E negyven év alatt nemcsak gyerekek generációi nőttek fel ott és gyűjtötték az élményeket, de számos segéderő, *szobafőnök* is tevékenykedett nála, akik részben a bánki gyerekek közül kerültek ki, részben pedig külső, meghívott – többnyire pedagógiai tanulmányokat folytató – fiatalok voltak. Közülük többen úgy érezték, folytatniuk kell ezt a tevékenységet, ezt az életmódot – amely kicsit a gyerekkor meghosszabbítását is jelentette. Ez utóbbit Eszter is bevallottan így gondolta, így tudta.

Az első utódtábor 1979-ben, a Pipecland-kor lezárulása utáni évben szerveződött Tahiban, az akkori bánki gyerekek átvétele révén. Később Szendrőn folytatódott (ahol az én gyerekeim is több nyarat töltöttek), majd két itteni szobafőnök kezdett önálló nyaraltatásba – egyikük Diósjenőn, később Herencsényben, a másikuk először Rostallón, majd Szálkán. Ezeken a helyeken magam is megfordultam, néhol a saját csapatommal együtt, és mindenben a bánki hagyományok és stílus továbbélését tapasztaltam.

Más táborok is szerveződtek régi bánkiak vezetésével, amelyek aztán további utódtáborokat generáltak. Ezekről nem tudok beszámolni, mivel csak hallomásból ismerem őket. Unokám viszont harmadik éve nyaral Ordaspusztán, ahol tavaly meglátogattam, és ebben a – talán negyedik generációs – táborban is egyértelműen bánki hangulatot tapasztaltam.

> az első utódtábor 1979-ben, a Pipecland-kor lezárulása utáni évben szerveződött

Gyerekként Bánkon és Bodajkon – a cserkészekkel

Magam először 1948-ban nyaraltam Bánkon, nem Leveleki Eszternél, hanem a 252. számú Kiss József cserkészcsapat táborában. Eszterékkel azonban kapcsolatban voltunk, egy barátom nála nyaralt, és a csapatunk egyszer meg is hívta őket a tábortűzhöz.

A cserkészet egészen más világ volt, sokkal katonásabb, szervezettebb, keményebb. Ám maga Eszter is arról beszélt egy interjúban, hogy ő háromféle nyaralást különböztet meg, a családit, a cserkészest és a maga műfaját, amely a kettő között áll, és amely szülői kötelékek nélkül, de a természethez közelibb viszonyok között működik. Szerinte egy gyereknek mind a háromféle kikapcsolódási lehetőségre szüksége van. Nekem is részem volt mindegyikben, s a cserkészet világa, a kirándulások, a táborverés, a főzés és a próbák fizikai megpróbáltatásai éppúgy nyomot hagytak bennem, mint Bánk oldottabb, engedékenyebb, de szellemileg sokkal kihívóbb légköre.

Később, a magam gyakorlatában, a turistacsapatommal igyekeztem ezt a két szemléletet összeegyeztetni, s ez, azt hiszem, sikerült is. Bizonyos mértékig talán még a családiasság is megvalósult – erre utal a társaság mai összetartása.

A cserkészetet utólag már kissé ridegnek, merevnek érzem, náluk mindenben részt kellett venni, a hibákért pedig elég kemény büntetés járt, amit ma elfogadhatatlannak tartok. Mindezzel együtt a velük töltött idő pozitív emléket jelent számomra, hiszen közösséget, terepi tapasztalatokat nyújtott, teljesítményhez, rendhez szoktatott, és új tájakkal, természeti jelenségekkel ismertetett meg. A próbák révén különböző technikákat is megtanultam: sátorverést, árokásást, különböző ételek előkészítését és hasonlókat. Így természetes volt, hogy a következő évben, 1949-ben ismét velük táboroztam, ezúttal Bodajkon.

Harmadik táborra nem került sor, a cserkészmozgalmat ugyanis 1950-ben Rákosiék négy csapatra redukálták, majd a következő évben teljesen betiltották.

a cserkészetet utólag már kissé ridegnek, merevnek érzem, náluk mindenben részt kellett venni

Később, felső tagozatosként már magam is szerveztem túrákat – az akkori, elég lehetetlen körülmények között. Három osztálytársammal időnként elvillamosoztunk vagy elbuszoztunk valamely végállomásra – Zugligetbe, Hűvösvölgybe, Ságvári-ligetre – és nekivágtunk az ösvénynek. Turistajelek ugyan léteztek, térképek azonban nem, Rákosi pajtás hihetetlen „ébersége" folytán (akkoriban, az úttörőknél így kellett nevezni; ez a kitétel még egy dalukban is szerepel), így aztán arra mentünk, amerre sikerült. Megesett, hogy az erdőben a rádió távoli hangja alapján jöttünk rá, merre lehet egy olyan település, ahonnan haza lehet jutni. Később már megjelentek térképek is, ám ezeket – ismét az éberség jegyében – jelentősen eltorzították, nehogy valaki a segítségükkel rábukkanjon az erdőben elrejtett szovjet vagy magyar katonai támaszpontokra. A rezsim hihetetlenül félt mindentől, ami polgári volt, ami nem az ő szempontjai szerint működött.

Gyerekként Bánkon – Leveleki Eszterrel

Valószínűleg a cserkészet megszűnése miatt keresett anyám más nyaralási lehetőséget számomra. Így kerültem – először 1950-ben – Bánkra, Leveleki Eszterhez. A kapcsolat két oldalról is épült: egyrészt Róth (később Borgos) Gyuri osztálytársam, azaz Jean révén, aki már korábban is ott nyaralt, másrészt Falus Éva, Natasa által, ki szintén törzstag volt ott, s kinek nagynénjét, Sebestyén Rózsi nénit anyám jól ismerte.

Bánk különleges hely volt, abban az időben egészen egyedülálló. A természet-

közeliség ugyanúgy része volt, mint a cserkészetnek. Házban laktunk ugyan, de a telek fölött kezdődött az erdő, száz méterre volt a rét a focipályával, és háromszáz méterre a Bánki-tó strandja. Sok változatos programot szerveztek, de a részvétel sosem volt kötelező. Ugyanakkor bensőséges és emberi hang jellemezte a közösséget általában, Esztert pedig egyértelműen. Persze nem mindenki volt ilyen, de nekem nagyon megfelelt az a szabadság, amely lehetővé tette, de nem írta elő a részvételt. Akkoriban eléggé magának való gyerek voltam, sokszor előfordult, hogy míg a többiek kimentek a rétre focizni, vagy a dombra számháborúzni, én otthon maradtam, és egyedül Capitalyztem, hat „személyre" osztva szét a telkeket és pénzt.

Mégis, annyira jól éreztem magam, hogy amikor öt hét után lejárt a mandátumom, és anyám értem jött, megígértettem vele, hogy a következő nyáron végig, két hónapig Bánkon lehetek.

Közösségi lényként

Eszter 1938-ban kezdte el a nyaraltatást Bánkon, és hamar felismerte, hogy egy igazán tartalmas nyaraláshoz folyamatosan épülő közösséget kell kialakítania; nem elég, ha befizetnek oda két-három hétre egy gyereket, aki a következő évben máshová megy tovább. A '44-es háborús nyár kihagyásával negyven éven át, 1978-ig folytatta ezt a munkát. Ezen évek alatt több kollektívát sikerült összekovácsolnia. Az elsőt a háború verte szét, a másodikat 1956 és az azt követő emigrációs hullám – ha nem is teljesen. Mindig maradtak azonban, akik a hagyományokat továbbvitték, egyben új dolgokat is behoztak – mert Bánk mindent magába tudott fogadni, játékokat, dalokat, szólásokat, szokásokat. Emellett mind fizikai, mind szellemi téren kihívást jelentett.

Bánk idegen test volt a szocializmus világában, ám Eszter zseniális kapcsolati politikája révén mégis fennmaradhatott. Mindig talált olyan támogatókat – Rusznyák Istvánt, az MTA elnökét vagy Aczél Györgyöt, az MSZMP kulturális vezetőjét –, akik segítették a fennmaradását, s kihúzták a bajból, ha erre volt szükség.

> mint sokan mások, én is Bánkon lettem közösségi lény

Mint sokan mások, én is Bánkon lettem közösségi lény, beilleszkedtem a csapatba, később odafigyeltem a kisebbekre, s részt vettem a programok szervezésében; így, amikor 1957-ben Eszter felkért, hogy vegyem át a külföldre távozott Medve, azaz Molnár Gábor helyét, és legyek a medvék – a 10 év feletti fiúk – szobafőnöke, örömmel mondtam igent. A feladat egyben az egész társaság programjainak szervezését is magában foglalta.

Posztomon igyekeztem figyelni a gyerekek igényeire és szempontjaira. Leépítettem azokat a vad ceremóniákat, amelyeket Medve vezetett be (mint például a lehúzást – ez egy, szerencsére azóta feledésbe merült cserkészbüntetés volt, s azt jelentette, hogy a delikvens lehajolt egy ágyra, s a többiek felváltva addig ütötték a fenekét, amíg ki nem találta, hogy ki volt az.) Egy idő után leszoktam arról is, hogy Medvét utánozzam – az ő különleges stílusa nekem nem állt jól. Medvének óriási dumája volt, igen eredeti szövegei és játékötletei, hatása alól kevesen tudták kivonni magukat. Egy kevésbé látványos, kevésbé főnöki, inkább együttműködő és baráti stílust alakítottam ki, azt hiszem, sikerrel. Ettől fogva nem fordultak elő olyan sértődések és megaláz-

tatások, amelyek Medve olykor brutális rendezvényeivel, az éjjeli ébresztésekkel, a csokilopásokkal, vagy egyesek ágyának lepisilésével együtt jártak. Eszter korábban ezeket tudomásul vette – nyilván úgy érezte, unokaöccse egyéb tevékenysége kompenzálja a károkat. Sajnos ez csak részben volt igaz.

Rendszeresen szerveztem a bánkiak számára kirándulásokat a Budapest környéki hegyekbe. Ezek kezdetben elég amatőr módon zajlottak, később, egyetemi barátaimtól és másoktól megtanultam ezt-azt. Egyebek között bevezettek az evezés és a sízés rejtelmeibe is. Egy haver révén – aki még gimnazista volt – papírt szereztünk az iskola pecsétjével, így a Kölcsey Egyesület tagjai lettünk. Egy ismerősöm pedig erre a Turista Szövetségben vasúti kedvezményre jogosító írást adott, így olcsóbban utazhattunk.

Két nyáron vezettem a bánki csapatot, azután csak látogatóba jártam le, amíg meg nem szereztem mérnöki diplomámat. Akkor, 1962-ben, új fejezet kezdődött az életemben, vidéki építkezéseken kezdtem dolgozni, a szabadságom is kevés volt, így, ha akartam volna, sem tudtam volna rendszeresen Bánkra járni. De nem is akartam, úgy éreztem, most valami más, új időszak következik.

AZ FFTE[1] RÖVID TÖRTÉNETE

Kezdetek

A túrázást persze nem adtam fel, s a megfelelő korú és túrázásra alkalmas gyerekekkel is kerestem a kapcsolatot. 1972-ben, március 19-én két és fél km-es babatúrát szerveztem a Hűvösvölgyben, amelyen hét másfél és három és fél év közötti gyerek vett részt, a szüleikkel, akik a barátaim vagy a rokonaim voltak. Ezt tekintettem később alapító megmozdulásnak, és a kerek évfordulókon mindig rendeztem valamilyen megemlékezést. Az akkori túratársak egy része később elmaradt, de volt, aki felnőttként, szülőként is velem tartott, és hozta a saját gyerekeit is.

nem mindenki temperamentumának, ízlésének és igényének felelt meg, csak akit hasonló nyugtalanság, kíváncsiság hajtott

Első hosszú vízitúránk kilenc éves ikergyerekeimmel, Ádámmal és Zsófival 1982-ben a Mosoni-Dunáról indult, innen csorogtunk le egy hét alatt Budapestre. A következő évben, hét évesen már Dini fiam is hadra fogható volt, így hármukkal eveztem le Mohácsig, 1984-ben pedig Gyuláról a Körösökön és a Tiszán Szegedig hajóztunk. Tudtam azonban, hogy a srácok kortársaik között érzik jól magukat, ezért, amint lehetett, kibővítettem a csapatot a gyerekeim barátaival és a barátaim gyerekeivel.

Számomra Eszter modellje nem volt használható – én nem lettem volna képes egy nyáron át, vagy akár csak két-három héten keresztül egy helyben táborozni, s onnan mozgatni a gyerekeket. A helyváltoztatás, tájak bejárása, új dolgok felfedezése vagy csak megismerése (és megismertetése) valahogy a személyiségemhez tartozott. Ez persze nem mindenki temperamentumának, ízlésének és igényének felelt meg, csak akit hasonló nyugtalanság, kíváncsiság hajtott. Azok azonban, akik hasonlóan viszonyultak a világhoz, lelkesen és gyakran tartottak velem. Az új helyzetek új kérdéseket, szempontokat vetettek

[1] Fábri Ferenc Turista Egyesület. Később Fel a Fejjel Turista Egyesület. A nevek eredetéről lásd később.

fel, s ezek megválaszolása során finomodtak vezetési eszközeim, és szorosabbá vált kapcsolatom a gyerekekkel. Mindig mindenkit meghallgattam, és minden épkézláb javaslatot beépítettem a túrákba és egyéb rendezvényekbe. De szükségletemmé is vált, hogy gyerekekkel foglalkozzam, hogy átadjam nekik, amit tudok. Az együttlétből mindvégig én is sokat profitáltam. Figyeltem rájuk, számon tartottam az igényeiket, a szokásaikat és kapcsolataikat, és igyekeztem azokhoz alkalmazkodni, úgy alakítani a programokat, hogy az igazodjon az ő adottságaikhoz.

akadályversenyt minden terepen lehet rendezni

Indítékok

Ki lehet mondani: a turisztika alapvetően nem gyereknek való műfaj – a hosszú menetelések unalmasak lehetnek, és így fárasztóbbak is. A társaság, a közösség persze sokat old ezen, hiszen fecsegés közben gyorsabban fogynak a kilométerek, de minden túrán csináltunk valami mást is: vagy versenyeket rendeztünk, vagy focimeccset, vagy pedig számháborút.

Ez utóbbi is bánki hagyomány volt, s magam is igyekeztem minél több alkalmat adni az efféle játékra, kihasználva a megfelelően változatos, lehetőleg fásbokros-ligetes terepeket. Fontos műfaj lett a terepverseny, azaz a tájékozódási futás is. Ebben általában párokat indítottunk, egy nagyobb gyereket egy kisebbel. A távolság eleinte néhány száz méter, később több kilométer is lehetett. Olykor ezt keresési versennyel is összekötöttük, egy-egy pont környékén kellett bizonyos tárgyakat megtalálni. Akadályversenyt minden terepen lehet rendezni, különösen padokkal és mászókákkal kiépített pihenőhelyeken, de Duna-parti hordalékfa-halmokon is tartottunk ilyet.

Bánk két hibáját szoktam hangsúlyozni: a mérhető teljesítmény nélküli elismerést (ilyen volt a medvesapka), valamint az erőszak időszakos elterjedését (ez a 16-18 éves fiúk hatalmi helyzetbe hozásának következménye volt, és bizonyos mértékben Medve hagyatékának is tekinthető). A medvesapkát mint elismerést korábban minden tíz év feletti fiú (medve) megkapta, később kitüntetéssé vált, egyfajta nemességnek számított a birtoklása. A sapkát Eszter és a szobafőnöki kar döntése alapján adtak át, igen változatos indoklásokkal. A szubjektív jellegű elismerés sokakban ellenérzést szült, igazságtalannak tartották a kiválasztást, és van, aki számára ma is tüske, hogy nem kapta meg, vagy később, mint valaki más.

Ami az elismerés kérdését illeti: az FFTE-ben minden versenyt, vetélkedőt pontoztunk. A teljesítményt vagy a mérhető eredmények (idő- és távolságadatok) segítségével, vagy esetleg helyezési számmal minősítettünk. Ennek alapján osztottunk ki plecsniket, s a teljesített túranapok alapján (amit egy nagy táblázatban vezettem) adtuk át az Év Turistája oklevelet.

A másik kérdés – az erőszaké és hatalmaskodásé – nálunk fel sem merült. A túrázás természetéből és az együttlét maximum nyolc-tíznapos időtartamából fakadóan nem volt szükség beosztott vezetőkre. Egy időszakban spontán kialakult ugyan ez a szerepkör, ám olyan 25 év körüli tagokra szállt a szerep, akik már túl voltak a kamaszkor erőfitogtató időszakán.

Az FFTE működése

Az újabb és újabb szállásfoglaló akciók nyomán törzsvendég lettem a Turistaházakat Kezelő Vállalat irodájában, de számos más intézménnyel is kapcsolatba kerültem, amelyek menedékházakat vagy más szálláshelyeket üzemeltettek. Bánki és más ismerősök víkendházaiban is megszálltunk Vonyarcvashegyen és Szandaváralján, Nógrádgárdonyban pedig egykori cselédlakásokban. A Mátrában felfedeztem egy gazdátlan (?) vadászházat, amelynek padlására létrán lehetett feljutni – ott is aludtunk egyszer, hálózsákban. Hatalmas élmény volt.

Egyszer egy szálláson megkérdezték, mi az egyesületünk neve. Fábri Ferenc Turista Egyesület – vágtam rá, jobb ötlet híján. Ez az elnevezés aztán állandósult, majd FFTE-re rövidült. Később zavarni kezdett a név által sugallt személyi kultusz, így kitaláltam, hogy a csapat neve Fel a Fejjel Turista Egyesület legyen. E névhez aztán bélyegző is készült. Egy másik stempli az FFTE-jelvényt ábrázolta: kerek sárga mezőben piros kenu, felette kék, háromszög alakú sátor, a felett két keresztbe rakott, zöld evező. A sátor elé két fekete bakancsot rajzoltam, a kenuba az „FFTE” betűk kerültek.

Ez később kitűző formájában is elkészült, s az egy évben tíznél több túranapot teljesítő sporttársak kaphatták meg, egy oklevéllel együtt, amelyen ez állt:

> OKLEVÉL, mely igazolja,
> Hogy …, ki a múlt
> Év … napján át
> Vízen-erdőn törte magát –
> az FFTE jelvénynek
> hordására jogosult

zavarni kezdett a név által sugallt személyi kultusz, így kitaláltam, hogy a csapat neve Fel a Fejjel Turista Egyesület legyen

A kitűzőt 2012-ben, a 40. évfordulón jubileumi változatban is elkészíttettem, ebből minden akkor aktív tag kapott. A srácok FFTE-indulót is írtak egy abban az időben divatos dallamra. Faliújságot is szerkesztettünk; az egykori Bánki Béka mintájára FFTE Fecske Fecsegi lett a címe.

A gyerekek szüleivel is jó kapcsolatom alakult ki. Ők többnyire barátok vagy rokonok voltak – de az újakkal is kiváló volt a viszony. Egy-két kisebb konfliktus persze előfordult, például az 1992-ben meghirdetett Dráva-túrát a délszláv háború miatt egyesek veszélyesnek ítélték, így végül abban az évben a Szamosra mentünk. Egy csónakborulás miatt is összeakadtam egy haverral, ez után egy ideig nem jött velünk a lánya. Azt viszont én nem szerettem, ha a szülők megjelentek a terepen – ilyenkor a gyerekek kettős kötődése zavart tudott okozni –, de általában normális volt a kapcsolat. A költségek elszámolására mindig nagy gondot fordítottam, ebből soha nem származott vita.

Túra és tanítás

Miután a turisztika életem fontos része lett, természetes volt, hogy saját gyerekeimet is ebben a szellemben – illetve ebben is – akartam nevelni.

A gyerekeknek korosztályi társaságra van szükségük, innen eredt, hogy minden ismerős és alkalmasnak tűnő gyereket bevontam ebbe a tevékenységbe. Ez a 80-as évekre a legfontosabb rendezőelveim egyikévé vált. Szabadidőm jelentős részét túrák tervezésével, körlevelek írásával, szállásfoglalással, menetrendek böngészésével, játé-

kok és versenyek kitalálásával, oklevelek és plecsnik készítésével, találkozók szervezésével töltöttem. Kialakítottam a magam csapatát, és őket éppúgy a családomnak éreztem, mint Eszter a bánkiakat. Persze ahogy Bánkon, az FFTE-ben is kialakult egy mag, és körülötte a „periféria", azokból, akik csak időnként, esetleg egyszer-kétszer jelentek meg, vagy csak lazábban kapcsolódtak hozzánk. Ez minden emberi csoportnál természetes.

A túrázásba bevont gyerekek közül többeket matematikára is tanítottam, Volt, amikor először ez a nexus alakult ki, másoknál épp fordítva esett. Mindenesetre ez is közrejátszott a személyes kapcsolatok elmélyülésében. Ide tartozik az a tény is, hogy csapatunk bizonyos értelemben az iskolarendszerrel szemben jött létre. Annak idején gyerekként én sem voltam oda az oktatás hivatalos formáiért, felnőttként pedig még erősebben érzékeltem annak hátrányait: a személytelenséget, a tantervekbe beszorult tudásátadást, az időbeli és térbeli megkötöttségeket, a merev gondolkodásmódot, a tantárgyak természetellenes szétválasztását és egyebeket.

> csapatunk bizonyos értelemben az iskolarendszerrel szemben jött létre

Én felnőttként egy egészen más formát választottam; a turisztika fizikai hatásának biztosítása mellett igyekeztem azokat a szellemi kihívásokat is továbbítani a gyerekeknek, amelyek engem is foglalkoztattak: a természettudományok, a történelem, az irodalom és a képzőművészetek, az építészet iránti érdeklődést. S mivel túráinkon egész nap, olykor egész héten együtt voltunk, ez nemcsak az ismeretek átadásának, de a hétköznapi együttműködésnek is olyan új lehetőségeit nyújtotta, ami semmilyen más módon nem jöhetett volna létre. Úgy beszélni pl. a napfogyatkozásról a paksi Duna-parton, hogy közben a parikás krumplira is oda kell figyelni, vagy mondjuk a sárospataki vár tövében mesélni a különböző építészeti stílusokról – ez sokkal intenzívebb szellemi együttlétet jelent, mint egy osztályteremben beszélni ugyanezekről.

Mindennek nem mond ellent az a kevés tapasztalat sem, amit az iskolai oktatásban tanárként gyűjtöttem. Három hónapig tanítottam matematikát és fizikát a Wesselényi utcai zsidó gimnáziumban. Életem egyik legnegatívabb időszaka volt. Külön osztályba jártak a fiúk és a lányok – már ez is furcsa volt. Én sem jártam koedukált iskolába – pedig az évtizedekkel korábban volt... A Wesselényi utcában a fiúk zöme túlkoros volt, akik egy-két évet külföldön töltöttek nyelvtanulással. Angoltudásukra igen büszkék voltak, a matematika viszont teljesen hidegen hagyta őket. Alig néhányan mutattak némi érdeklődést, miközben az egész osztály egy régebbi tanárát siratta. Eleve vert helyzetből indultam náluk. Állandó volt a zaj és a rendetlenség. Egyetlen pozitív élményem az lett, hogy egyre pontosabban tudtam dobni a krétát a hangoskodókra. (Gyereket a teremből kiküldeni nem lehetett.)

A lányosztály nem rendetlenkedett. Ők a fizika iránti tökéletes közönyüket azzal fejezték ki, hogy óra alatt kötöttek vagy horgoltak. Három hónap múlva az iskola éppoly boldog volt, mint én: megszabadultunk egymástól.

Persze az iskolai tanításhoz nem elég a matekot tudni. Tapasztalatok is kellenek, s nekem ilyenek nem voltak. Ezt felismerve el kell mondanom: nemcsak az bizonyosodott be előttem akkor, hogy az oktatási rendszerrel kapcsolatos ellenérzéseim jogosak, de az is, hogy mindezt nem nekem

találták ki. Maradtam a Szókratész-féle peripatetikus módszer mellett, s túra közben barátkoztam, oktattam és neveltem.

BÁNKOLÓGIA

Eszter 1986-ban kórházba került, mivel háborús sérülései miatt egyre nehezebben járt. Sok bánkival együtt én is rendszeres látogatója voltam a Lipót belosztályán, egy idő után gyakorlatilag titkári tevékenységet végeztem mellette. Hetente kétszer kerestem fel, a lakásáról elhoztam, amit kért, hoztam-vittem a postáját, befizettem a csekkjeit. Egy Tagore-idézettel gondoltam rá: „megígértem, hogyha kell, követlek”[2] – s bizony, nagyon elkelt nála minden segítség. Persze sokan mások is közreműködtek életének könnyebbé tételében, a legfontosabb az volt, hogy utolsó két nyarán Sipos Pál megszervezte, hogy két-két hetet – nővéri felügyelet mellett – bánki víkendházában tölthessen. Sipos és Ráday Mihály ekkor készítette vele az interneten ma is megtalálható videó-interjút.[3]

Tevékenységem Leveleki Eszter 1991-ben bekövetkezett halála után a bánki nyaraltatás dokumentálása, az emlékek gyűjtése és a társaság összefogása irányában bővült, egyre nagyobb mértékben. Farkas Endre 1990-ben több részletben hosszú interjút készített Eszterrel, majd sorra vette a bánkiakat, és őket is megkérdezte sok mindenről. Kilencven emberrel beszélgetett, én viszont úgy éreztem, magam jobban ki tudom fejteni gondolataimat, és cikket írtam az Új Pedagógiai Szemlébe *Emlékezés bánki nyarakra* címmel.[4] (Az írásom Kereszty Zsuzsa és Farkas Endre emlékezésével együtt jelent meg.) Elvállaltam továbbá Endre interjúinak lektorálását, mivel ő Bánk bonyolult világát külsőként nem mindig értette pontosan – és a nyilatkozók tévedéseit is ki kellett szűrni. A könyv 1992-ben jelent meg *Nyugodtan tegezz!* címmel.[5] Kiadásában a közben létrejött Leveleki Eszter Alapítvány is részt vett, amelynek én lettem a titkára – ezt a tevékenységet azóta is én végzem. E minőségemben minden Bánkkal kapcsolatos dolgot mindenkor hivatásomnak éreztem. Évente kétszer virágot rendelek Eszter sírjára, aki édesanyjával, Dudus nénivel együtt nyugszik Farkasréten. 2013-ben Medve hamvait is hozzájuk temettük, mert genfi sírhelyének használati ideje húsz év után lejárt. Átvettem a címlistákat is, így ma már sokan amolyan adatbankként kezelnek: tőlem kérdezik meg, ki, mikor, kivel mit tett Bánkon, hol él ma, mi a címe, telefonszáma – és egyebeket.

> hetente kétszer kerestem fel, a lakásáról elhoztam, amit kért, hoztam-vittem a postáját, befizettem a csekkjeit

1986-ban kezdtem összeállítani – sok közreműködő segítségével – az ABC-t, azaz Antik Bánki Címszavak címmel szólásaink, dalaink, versidézeteink, neveink, bánki környezetünk elemeinek gyűjteményét. Ebben a szócikkek nagyjából éppoly csoportnyelvi szövegek lettek, mint a címek

[2] Rabindranath Tagore: A bajadér. Kosztolányi Dezső fordítása.
[3] A videó három részletben itt található: https://www.youtube.com/watch?v=xdoZ9i6CN5E&list=PL0AA4950CA4C8A140. El kell mondanom, hogy Sipos Pál néhány évvel ezelőtti botránya nyomán sok sár fröccsent Bánkra és a bánkiakra is. Érdemei mindezt nem tehetik jóvá. Ennek dacára ebből a történetből nem lehet őt kihagyni.
[4] *Új Pedagógiai Szemle,* **41.** 7–8. sz., 158–164.
[5] Farkas Endre (szerk.): *Nyugodtan tegezz!* Leveleki Eszter Alapítvány, Budapest, 1992.

maguk, így a mű egészen belterjes maradt, kívülálló számára nem sokat mond. Sokan évekkel később is újabb anyagokkal egészítették ki az ABC-t, amely ezért több pótkötet révén lett teljes, vagy legalábbis lezártnak tekinthető.

Bánk történetének kutatását bánkológiának neveztük el. Az ügy köré gyűjthető társaság szervezése 1996-ban kezdődött, ekkor rendeztünk először Bánkon találkozót, amelyet azóta minden év június elején megismétlünk. A tó partján, a régi strandon találkozunk. Ebben az évben helyeztünk ki emléktáblát Eszter lakóháza, a Ganz utca 11/a falára, melyhez a kerület először nem akart hozzájárulni – végül Ráday Mihály (akkor országgyűlési képviselő) közbenjárására valósult meg. A tábla alatt minden évben október 10., Eszter születésnapja táján tartunk megemlékezést.

1996-ban összeállítottam bánki verseim gyűjteményét Fűzfasirató címmel, ebben a Bánki Béka című faliújságra még gyerekként írt egyéni és másokkal közös darabjaim, valamint később, felnőtt fejjel papírra vetett, a bánki életről, régi barátokról, Eszterről szóló, különböző műfajú strófák szerepelnek. A füzetkét 2011-ben újabb, azóta előkerült versekkel bővítettem, majd 2015-ben, az Alapítvány égisze alatt ismét kiadtuk.

1998-ban Bánffy Eszter barátnőnknél, azaz Bogarásznál rendeztünk bánki találkozót, egy hatalmas rózsadombi lakásban. Ebből is hagyomány lett, az összejövetelt Bogarász-bálnak neveztük el. Itt régi képeket, albumokat, filmeket szoktunk nézni, és tájékoztatjuk egymást az eltelt év eseményeiről. 30–50 fő szokott megjelenni (a társaság aktív tagjainak száma száz körül van). Évről évre előkerülnek azonban régiek, akikkel azelőtt megszakadt a kapcsolatunk; külföldre kerültek vagy más okból tűntek el. Ilyenkor azonban nagy örömmel fogadjuk őket.

2006-ban a Bánki-tó partján íves szöveges fatáblát szereltünk egy öreg fára. Eszterről és a nyaraltatásáról emlékeztünk meg vele. Az önkormányzat ehhez sem járult hozzá, ezért a fiammal illegálisan, az éj leple alatt szereltük fel – ma már a falu tartja karban.

2012-ben az AnBlokk Egyesület interjúsorozatot kezdett régi bánkiakkal, köztük velem is – ezek sajnos még nem jelentek meg sehol. Ők a Bánkitó Fesztiválon 2011 és 2013 között programokat, kiállítást is rendeztek Eszter nyaraltatásáról, a beszélgetéseiken én is részt vettem.

> Bánk történetének kutatását bánkológiának neveztük el

Ebben az évben Háber Ferenc, Hábi barátunk, aki Eszter hagyatékának jelentős részét őrizte, lakást váltott, és ez alkalomból megkérdezte, át akarom-e nézni a pincéjében tárolt holmikat. Rengeteg érdekes anyagot találtam, fotókat, leveleket, hivatalos iratokat. Több hátizsáknyi dokumentumot hordtam haza fiam segítségével – ezekből, és a már korábban nálam tárolt naplókból, fotóalbumokból, valamint levéltári kutatásokból és régi ismerősökkel folytatott beszélgetések anyagából állítottam össze a *Leveleki Eszter emlékezete* című kötetet, amely 2016-ban jelent meg.[6] Ez nemcsak Bánkkal, de Eszter életének sok más momentumával is foglalkozik, mindazzal, ami a háború előtti és alatti időszakban, majd az ötvenes években és később történt vele és családjával. A könyv bizonyos értelemben a 20. század középső négy-öt évtizedének magyar történelmét foglalja össze alulnézetből; a családtagok

[6] Fábri Ferenc (szerk.): *Leveleki Eszter emlékezete.* Papadoskönyv, Budapest, 2016.

és barátok históriái, a gyermekotthonok világa is helyet kaptak benne. Írás közben ismét nagyon közel kerültem Eszterhez, néha szinte azonosnak éreztem magam vele, konfliktusainak sokasága, vergődése a szocializmus világában sokkal közelebbről érintett meg, mint amikor mindez történt vele – hiszen akkor nem sokat mesélt a saját dolgairól. Most viszont szinte minden elém tárult. Egyesek szerint nem lett volna szabad mindezt publikálni, az anyag egy részét túl intimnek tartották – én azonban azt gondoltam, ha Eszter semmiképpen sem akarta volna nyilvánosságra hozni mindezt, nem tette volna el. Én az egész embert akartam bemutatni, erényeivel és hibáival, hiányosságaival együtt – a politika szorítása mellett szerintem a magánéleti kudarcok is magyarázzák, hogy miért a munkájába fektette energiáit, s hogy miért jöhetett létre az a Bánk, amelyet ismerünk. Egyébként pedig halálával mindez örökséggé vált, s az utókor feladata, hogy döntsön róla. Úgy éreztem, nemcsak jogom, de kötelességem is mindezt közzétenni, hiszen rólunk, magyarokról szól.

2015-ben az AnBlokk közvetítésével kiállítás nyílt a Néprajzi Múzeumban Eszter Bánkjáról *Ellenpedagógia a tóparton* címmel. Az anyagot, zömmel a Hábi és a magam birtokában lévő relikviákból, Frazon Zsófia kurátor állította össze. A tárlat nagy sikert aratott, és Bánk, illetve Eszter pedagógiája számára jelentős ismertséget is hozott.

2017-ben Eszter 100. születésnapjára készültünk, s erre az alkalomra az utód-Bánkok vezetőinek írásait szerettem volna kötetbe gyűjteni. Ez különböző okok miatt nem valósult meg, de azóta egy újabb emlékkönyv jelent meg amelyben ki-ki elmondhatta a maga történetét; hogyan hatott felnőtt életére, pályájára Bánk.[7]

Ma úgy érzem, a számos különböző tevékenység közül, melyekkel életemben foglalkoztam, az ifjúsági turizmus, az FFTE szervezése volt a legfontosabb. Építettem utakat, hidakat, közművezetékeket, házakat, tanítottam matematikát és fizikát, írtam szakmai, ismeretterjesztő és politikai cikkeket, útinaplókat, két könyvet is összeállítottam (eddig), készítettem egy-kétszázezer fényképet – ám ezek mulandó dolgok. Az építményeket megszokják az emberek, és senkit sem érdekel, ki hozta létre azokat. Az újságcikkeket, könyveket elolvassák, azután elfelejtik; a matekot még inkább. A fotókat pedig vagy megnézik vagy nem, majd éppúgy kimennek a fejükből, mint a szövegek. Ám akibe gyerek- vagy kamaszkorában belenyomnak több száz vagy néhány ezer kilométert, annak valamiképpen részévé válik a természetjárás, az valószínűleg tartani fogja a kapcsolatot a társakkal, és ezt az életmódot jó eséllyel továbbadja a gyerekeinek. Ha sikerül valakiben fiatalon felkelteni az érdeklődést a világ minél több színe-formája iránt, akkor ez az érdeklődés későbbi életében is fennmarad benne.

> többet ér, és maradandóbb is, mint a beton vagy a nyomtatott betű

Szerintem ez többet ér, és maradandóbb is, mint a beton vagy a nyomtatott betű. A turisztika nemcsak sport, s nem is csak közösség. Hanem életmód, amely, ha azonosulunk vele, meghatározhat minket. Eszter és az ő Bánkja történeteinek feldolgozása pedig azért vált személyes küldetésemmé, mert nagyon sokat kaptam tőlük. Adósuknak érzem magam, és az adósságokat törleszteni illik.

[7] Dávid János, Fábri Ferenc és Trencsényi László (szerk.): *Leveleki Eszter koszorúi*. Fapadoskönyv, Budapest, 2017.

Bánk, 1960

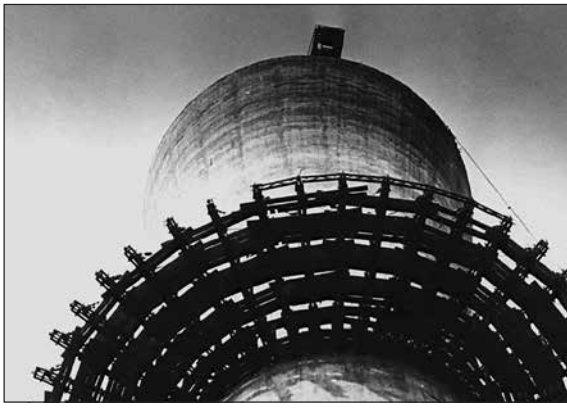
Leveleki Eszter emléktáblája a Bánki-tó partján

Túrán a Fel a Fejjel Turista Egyesület

A Fel a Fejjel Turista Egyesület tagjai a Dunán, 1992-ben

KONKOLY EDIT

A mi kis underground szalonunk Szegeden



Május elsejével kezdődött. Csak arra emlékszem, hogy fekszem a földön a nagy piros műperzsaszőnyegen, és lenn a Keresztöltés utcában játszik a fúvószenekar. Reggel 6 óra van, nem készülődünk a felvonulásra, nincsenek piros lufik és apró zászlók papírból, nincs virslievés a ligetben és fekete lakkcipőbe bújtatott láb, és nincs kiabálás sem, hogy mikor leszel már kész, Jutka.

Mert nincs anyu, de nincs apu sem, azaz nincs Jutka, nincs Károly, csak Évi van és én. Tizenöt vagyok, a húgom tizenkettő és fél. Egyedül vagyunk. Elsős vagyok a Tömörkény Gimnáziumban, és rajzolni járok a Vasutas rajzszakkörbe. A Konkoly Évi hatodikos. A rajzszakkör után beszélgetek a többiekkel a villamosmegállóban, a Dobos Gyulával és a Fekete Évával. A Fekete Éva Sándorfalván lakik, onnan jár be Szegedre a Ságvári Gimnáziumba. A Gyula is ságváris, később kirakatrendező lesz. Ezerkilenszáznyolvanegy van. Az anyu kinn lakik egy tanyán a szerelmével, az apu Szegeden él ugyan, de másutt.

Miénk a tér.

A számlák, és nem tudom, mi még, az is a miénk. És havi ezer forint is. Ebből sok mindenre futja, de nem mindenre. Fekete Évával hamarosan összebarátkozunk, odaköltözik hozzánk, hétszázat fizet lakbér gyanánt. Javul a helyzet, oldódik a magány. Éva táskájában verseskötetek lapulnak, József Attila – *Tiszta szívvel*, és Burns. „John Anderson, szívem, John / kezdetben, valaha / hajad koromsötét volt, / s a homlokod sima. / Ráncos ma homlokod, John, / hajad leng deresen, / de áldás ősz fejedre, / John Anderson, szívem”, szavalja néha Éva, és apró termete ilyenkor megnő, mint azok a buborékok, melyeket a gyerekek szappanhabból fújnak, hatalmas lesz és színes az egész világ, amibe belefér az a sok minden, amit Éva fiatalságával beleálmodik a szerelembe. Mindnyájan szerelmesek vagyunk, elsősorban a művészetbe, aztán különféle emberekbe.

> mindnyájan szerelmesek vagyunk, elsősorban a művészetbe, aztán különféle emberekbe

Éva hozza Pocát, ezt a szőke, izmos fiút, akinek az egyik legjobb barátja Balázs, aki tizenhat, amikor először megjelenik a Keresztöltés utcai lakásban. Állig érő

barna haja van és borszaga. Négy házzal lakik arrébb tőlünk, az édesapja neveli, aki ekkor hetven. Jogász és munkásőr egyben. Balázs hozza Macillát, aki tömörkényes mint én, zeneszakra jár, trombitás, és később festőművész lesz. Ott van Cináger, aki szintén tömörkényes, mellesleg Czinege Lajos vezérezredes, akkori honvédelmi miniszter rokona, és ott van Pálinkás Robi is Szentesről. Esténként beszélgetünk és zenét hallgatunk, legtöbbször Cseh Tamást, és Micimackót olvasunk, meg a svéd gyerekverseket vagy József Attilát. Éva megtanít verset elemezni, így az addigi kettes dolgozataim ötösre sikerülnek, a többi tantárgy azonban nem megy. Nehéz odafigyelnem, amikor annyi minden történik esténként.

Pedig Poca lelkesen magyarázza a matematikát, főképp akkor, amikor Károly, az apám reggel hatkor beállít, hogy hogy vagytok, drága kislányaim. Jaj, apu, miért most jössz jellegű szemrehányás van ilyenkor a tekintetünkben a nem kért, de megszeretett szabadság miatt, amit megzavar. A reggeli csengetéskor a fiúk, akik a nagyszoba műszálasan puha szőnyegén hálózsákban vészelik át az éjszakát, az erkélyre menekülnek. Zokniban, pisszenés nélkül szemlélik, ahogy a hajnal első sugarai körbeölelik a három szürke tízemeletest, közöttük a kicsiny játszóteret az egyre nagyobb fákkal, melynek levelei nemsokára elérik majd az erkélyt, madaraknak adva fészket, akik hálából – megtalált otthonukért – énekelnek. Igaz, ezt akkor nem hallom, mert túlélni próbálok igen távol saját – valódi – érzéseimtől, a haragtól és a megbocsátani nem tudástól, amit a szüleim iránt és miatt érzek. Csak szégyen van bennem, hogy más vagyok, mint a többiek ott a gimnáziumban. Más, mint azok a gyerekek, akiknek reggel ott a tea és a vajas kenyér az asztalukon, délután meg meleg vacsora várja őket, az asztalnál apuval és anyuval. Mindezt azonban még nem tudom megfogalmazni, mert eltakarja a kétségbeesés és a bizonytalanság ragadós rágógumi-teste, ami, ha elfárad, a fogakba ragad.

túlélni próbálok igen távol saját – valódi – érzéseimtől, a haragtól és a megbocsátani nem tudástól, amit a szüleim iránt és miatt érzek

Az apu hitetlenkedve hallgatja a matekkorrepetálást, ahogy Poca az arcába lógó hosszú haja mögött érthetően magyarázza az elsőfokú egyenleteket. Hoztam nektek egy kis kiflit, mondja ilyenkor Károly, és négy kiflit a konyhaasztal keskeny pultjára helyez. Sietnem kell, teszi még hozzá, és elviharzik.

A fiúk bejönnek az erkélyről, és rávetik magukat a kiflikre. Szerencsére maradt még a tegnapi kakaóból, amit a bolt elől emeltünk el hajnal ötkor. Teát is főzünk a nagy, kopott, piros zománcos fazékban, amiben anyu valaha a bablevest főzte. Cukor is van, és zsír a kiflihez.

Egy sarokba telepszem, kezembe veszem Pilinszkyt. Számomra ekkoriban egyedül ő oltja a lélek fájdalmasan nehéz ürességét. Pálinkás Robi lép be a szobába, kicseréli az éppen szóló bakelitlemezt, a Vivaldit a Bizottságra. „Már megint itt van a szerelem, már megint izzad a tenyerem, köpni kell, pfúj, köpni kell, pfúj." Kérdően ránézek. Épp szerelmet vallok, mondja, és kifordul a szobából.

Ja, szemérmesek vagyunk.

Az egyik őszi nap megalapítjuk az Elvetélt Stúdiót. Képeket csinálunk dadaista módra, én egy lerágott és hosszan aszalódott almacsutkát ragasztok egy A3-as lapra, és mindenféle más egyéb apróságokat, amelyek az életem részei, és amik rám ragadtak a Vasutas rajzszakkörből. Konkoly Évi is alkot, a Pálinkás Robi, a Poca,

a Benda Balázs és a szentesi középiskolás Amondó (aki akkor még Szegi Zoli volt, de egy John Lennon-novella kapcsán megkapta az Amondó nevet, amit később fel is vett), meg a Dobos Gyula is. Kimegyünk a Tisza Lajos-szoborhoz Szeged főterére, a Széchenyi térre, letesszük a szobor elé a rajzainkat, aztán élő szobrot alkotunk, sokáig mozdulatlanul ülünk különféle pózokban. Performansz ez a javából, esdeklő „figyelj már rám"-tekintettel fűszerezve. Késő ősz van, fázunk. Felállunk, elindulunk a Gödörbe. Forralt bort iszunk, és rántott sajtot eszünk sült krumplival. Nem tudom, honnan volt pénzünk erre akkoriban.

Aztán tél lesz, és jön egy közös szilveszter, amikor Balázzsal, Pocával, Fekete Évával, Konkoly Évivel, az Amondóval és a Dobos Gyulával tangólépesekkel haladunk a Kék Csillag nevű vendéglátóipari egységbe, ahogy Balázs fogalmazná, akinek brutális rajzain lelepleződnek a felnőttlét hazugságai (amin mi még innen vagyunk, s legalábbis hisszük, hogy mi majd őszintén és tisztán fogunk élni). Sokat nevetünk, a járókelők is nevetnek, odabenn már zajlik a móka, Szűcs Judith *Gyere, táncolj még* című dalát játssza egy vendégzenekar, és táncolunk valóban, én egy magam varrta batikolt kék ruhában, de az Évik is maguk varrta ruhát viselnek.

A Konkoly Évi szép és magas, sok fiú szerelmes belé. Ő hétköznap már másutt lakik, először Vásárhelyen, ahol fazekasnak tanul, majd visszaköltözik Szegedre egy albérletbe. Ekkoriban nem vagyunk képesek egymást szeretni, ezért a távolság. Mivel én vagyok az erőszakosabb, ő menekül el. Csak évtizedek múlva szakad át a gát, és áramlik kettőnk közé a megbékélés erős, szeretetteli folyama.

> brutális rajzain lelepleződnek a felnőttlét hazugságai

Tavasz van, amikor kitalálja valamelyikünk, hogy seperjük fel a Kárász utcát. Jó ötlet, újabb performansz az Elvetélt Stúdió jóvoltából.

Közben zajlik az élet a Kereszttöltés utcai lakásban, ahol újabban ott vannak az erdészetis kollégista fiúk Ágoston Tamással, aki pszichológusnak készül, a kerek szemüveges Misivel, aki néha elmosogat, ott van Gábor Győrből, aki majd fotós lesz. Továbbra is állandó vendég Poca, Macilla, Cináger és a Benda Balázs, aki újabban hajnal négykor nyomja meg a csengőnket egy-egy kocsmázásból hazafelé tartva. Édes kísértés a Kereszttöltés utca, ahol nem kell szembesülni a hetvenéves munkásőr apával. Erősen nyomja a csengőt, és kitartása meg is hozza gyümölcsét, mert feladjuk, valaki beengedi közülünk. Ilyenkor szőnyegbe burkolózik, és néha bevizel, majd másnap bocsánatkérések közepette hazamegy.

Tavasz van, ezerkilenszáznyolcvanhárom március 15-e, amikor a nagyszobában a tévén fekete-fehérben nézzük a *Petőfi '73* című műsort. Forr a levegő, valami történni fog, érezzük, de hogy mi, azt pontosan nem tudjuk, csak változtatni akarunk fiatalságunk vad ösztöneivel, ami radikalizmusssal van tele, és minden ba-

junk forrásának a rendszert látja, ahonnan jó messzire utazott Valóság nagybácsi. Beréményi és Cseh Tamás dalain felnövő nemzedék vagyunk, akik Hankiss Elemért és Ancsel Évát is olvasnak, kedvenc írójuk Tolkien, Krasznahorkai László, Hajnóczy és Esterházy Péter, de a költők közül nem ciki Nagy Lászlót, Szécsi Margitot Sebő Ferenc, vagy Szilágyi Domonkost Illyés Kinga előadásában hallgatni. S persze mindannyiunk könyvespolcán ott lapul a *Kis herceg* és az *Üvöltés*, amiből Balázs és egy másik fiú, a Duró Gábor egy ságváris irodalmi esten – mindketten fehér ingben, sötét, csapzott hajjal, ami elvarázsolja a kamaszlányokat, köztük engem is – elszavalják Gregory Corso *Házasság* című versét („Meg kéne házasodnom? Meg kéne javulnom? Kápráztassam el a szomszédék lányát bársonyruhámmal és faustus csuklyámmal?") Az irodalmat sokkal jobban szeretjük, mint önmagunkat, s ez meg is látszik későbbi életünkön.

Délelőtt már ott voltak az erdészetis fiúk, köztük Tamás, meg három lány a Ságváriból, a Tajti Gabi, a Tóth Andi és a Fekete Éva, aki ekkor már nem állandó lakója a Kereszttöltés utcai, harmadik emeleti lakásnak. Ott volt még T. L. is, akit, mint később kiderült, beszerveztek, és jelentéseket írt rólunk. Balázs gyűrött kockás lapot lobogtatva állított be. Elolvastuk a *Tizenkétpont*ját, ő visszagyűrte a zsebébe, és elindult a főiskolával szembeni Békébe, ahol olcsó volt a nagyfröccs, a rántott sajt meg a rántott szelet vegyes körettel. Az asztalokon kockás abrosz, a levegőben füst és hangzavar – egyetemista szívek morajlása.

A sarokban, ahonnan a sárga villamosokat látni, egy kisebb társaság az *Európa csendes, újra csendes*t énekelte. Balázs közéjük ült és elmondta tervét, miszerint nála van az akkor még csak vázlatban levő *Tizenkétpont*, amit valahol fel szeretne olvasni vagy ki szeretne ragasztani. Valaki javasolta a pontok aktualizálását, Pálinkás Robi szerette volna, ha belekerül az alkotószabadság és az oktatás megreformálása is. Balázs döntött, belevette.

Délután tűnt fel újra a Kereszttöltés utcai lakásban. Újat írtam! – lelkesedett. Kérte, hogy segítsünk lemásolni. Egy lány segített neki. Aztán elviharzott az újabb példányokkal, és teleragasztotta a várost. A *Mit kíván a magyar nemzet 1848–1983* című felhívásából először az Aradi vértanúk terén levő telefonfülke ajtajára ragasztott egyet, de a telefonfülke mellett, a földön is hagyott egy példányt, sőt a téren lévő nyilvános vécé bejáratával szemben, meg a Szőregi csata hőseinek emlékművén is. Mint később a rendőrségi dossziékból kiderült, éjfélkor találtak még egyet a Klauzál tér 2. számú épület kirakatüvegén is, és egyet a sportszerbolt melletti hirdetőoszlopon. A JATE klubban ugyanis este 11 órakor fejeződött be az Egyetemi Színpad előadása, ami után Balázs néhány főiskolással, Kardos Zoltánnal, Darvasi Lászlóval, a későbbi íróval, és Kiss Zsolttal együtt elindult hazafelé a Kárász utcán. Menet

elolvastuk a Tizenkétpontját, ő visszagyűrte a zsebébe, és elindult a főiskolával szembeni Békébe, ahol olcsó volt a nagyfröccs

közben többször lemaradt, hogy a nála lévő példányokat kiragaszthassa.

Március 16-án a Csongrád Megyei Rendőr-főkapitányság Állambiztonsági Szerve nagyobb nyilvánosság előtt elkövetett izgatás alapos gyanúja miatt este negyed kilenckor a lakásán elfogta és előállította a fiatalkorú Balázst. A házkutatás során a saját maga által készített, politikailag izgató tartalmú rajzokon és szövegeken kívül néhány szamizdat, például a *Munkások '80* című lengyel dokumentumfilm szövegkönyve és az *Európai Nukleáris Leszerelés* 1980-as felhívásának egy magyar nyelvű példánya is előkerült.

Balázs azért és úgy módosította vallomásait, hogy csak őt lehessen vádolni, de a törekvése nem járt teljes sikerrel. A három főiskolás közül kettőt, Kardost és Kisst egy évre kizárták a főiskoláról, míg Darvasi, miután „megbánta" tettét, maradt, pontosabban főigazgatói megrovást kapott.

Bennünket, az egész Keresztöltés utcai társaságot – a Konkoly Évi kivételével, aki akkor még csak tizennégy éves, tehát kiskorú volt – harmadnap idéztek be a rendőrségre. A kihallgatásom három órán át tartott, a szöveget írásszakértő előtt többször le kellett másolnom, végül elengedtek. Amikor lejöttem a rendőrség lépcsőjén, akkor váltam először felnőtté – megtanultam, hogy a csupán külső szabadság keresése – zsákutca.

A röpcédulák '83-ban két változatban készültek, így gyakorlatilag 13 pontot tartalmaznak. De mit is tartott fontosnak ez a különösen érett, mindössze tizenhét éves fiú? Sajtószabadság, a cenzúra eltörlése; Demokratikus többpártrendszer; Lelkiismereti, szólás- és gyülekezési szabadság; A belügyminisztérium hatáskörének szűkítése, illetve (a másik változatban) Alkotószabadság; Az oktatás megreformálása; Pártok, pártoktól független béketanács; Nemzeti ünnepeink méltó megünneplése; A hírközlési eszközökön keresztül történő manipulálás megszüntetése; Politikai függetlenség; Gazdasági függetlenség; Idegen katonaság kivonása Magyarországról; Unió, vagyis Erdélynek Magyarországgal való egyesülése.

amikor lejöttem a rendőrség lépcsőjén, akkor váltam először felnőtté

Balázst hat hónap szabadságvesztésre ítélték, melynek végrehajtását két év próbaidőre függesztették fel. Később Vácott leérettségizett, majd a szegedi egyetem történelem szakára járt, bár soha nem fejezte be tanulmányait, hiszen akkoriban már keményen ivott. Írásait egyre több lap közölte, magánya azonban az irodalmi sikerek ellenére sem oldódott, sőt a rendszerváltás után olyannyira fokozódott, hogy 1992-ben, 27 évesen egy házibuliban kilépett az ablakon a kilencedikről. Huszonhat voltam akkor, családalapítás előtt. A halála mélyen megrendített.

De a Konkolydiszkó – ahogy egy rendőr fogalmazott, amikor egyik stoppos barátunkat a Szeged táblánál igazoltatta („Hová, hová? Csak nem Konkolydiszkóba?") –, a mi kis szabad underground terünk az írásra és az alkotásra már előbb, Balázs előzetesbe kerülésekor gyakorlatilag megszűnt.

(A képek korabeli szegedi sajtófotók részletei.)

Levelek a Ratkó József Olvasótáborról

Az olvasótábori mozgalom 1972-ben indult, az első, hatvani és boldogi iskolásoknak szervezett tábor 1972-ben, Felsőtárkányban kapott helyet. Ötletgazdája Mózsi Ferenc, a megvalósításban partnerei fiatal írók, költők voltak: Kocsis Iván, Kovács István, Ratkó József, Szentmihályi Szabó Péter, Varga Csaba és Vasy Géza. (Egy '72-től folyamatos olvasótábori történetről: http://www.olvasotabor.hu)

Ratkó József 1989-ben bekövetkezett halála után Estók Károly kállósemjéni iskolaigazgató kezdeményezésére megalakult a Ratkó József Olvasótábori Egyesület, amelynek vállalt küldetése Ratkó József szellemiségének továbbvitele volt. Az Egyesület égisze alatt, özv. Ratkó Józsefné szervezésében 1991-2008 között évente megrendezésre került Tiszadobon a Ratkó József Olvasótábor, amelyben a magyarországi diákokon kívül a határon túlról, Erdélyből, Délvidékről és Kárpátaljáról is részt vettek középiskolás gyerekek. A leveleket Ratkó Józsefnének („Lujza néninek") írták a táborlakók; a leveleket és a fotókat is ő válogatta. [1]

1993

A részt vevő fiatalok mintegy 95%-a meglehetősen nehéz szívvel hagyta ott Tiszadobot, és sokan vagyunk, akik még maradtunk volna szívesen egy ideig. Úgy érzem, egymás lelkéhez nőttünk ez alatt a két hét alatt. […]

Ebben a táborban olyan új ismereteket kaptunk, amelyeket talán soha máshol nem kaphattunk volna meg. Persze, a legfontosabb valóban a világnézeti útmutatás. Félek, ezt sokan nem értették meg igazán. Például valaki azt írta a kérdőívre, hogy teljesen kirekesztené a politikát; nem jött rá arra, hogy az, ami politikumként jelent meg a táborban, az éppen ennek az ún. világnézeti eligazításnak a része. Tulajdonképpen nem más, mint a tágabb és szűkebb környezetünkben történő jelenségekről való gondolkodás egyfajta módja, illetve az azokhoz való viszonyulás. A tábor egyik nagy pozitívuma a reggeli népdaltanulás volt.

egymás lelkéhez nőttünk ez alatt a két hét alatt

Augusztus 8. Papp Attila, Gyergyóremete, Románia

[1] A levelekben előforduló felnőtt nevek: Pityu, Pityu bácsi: Bugya István, a Tiszadobi Gyermekváros nevelőtanára, R. J. legjobb barátja, költő – az olvasótáborok állandó kiscsoportvezetője; Ratkó Lujza (dr.): néprajzkutató, R. J. lánya; Zsolt: Lipusz Zsolt, a táborok idején a nagykállói Korányi Frigyes Gimnázium történelemtanára, ő tartotta a táborban a mindennapos történelemórákat; Éva: Lipusz Zsoltné Bácskai Éva, a nagykállói Korányi Frigyes Gimnázium tanára, a táborok szervező-segítője az utolsó néhány évben; Molnár V. József: „néplélekkutató", a szerves népi műveltség elhivatott kutatója és terjesztője; Babosi László (dr.): a nyíregyházi Móricz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtár könyvtárosa, R. J. életmű-sorozatának szerkesztője, számos R. J-ről szóló tanulmány szerzője; Szabó Tibi bácsi: Szabó Tibor grafikus, R. J. ifjúkori nagykállói barátja.

1995

Eleinte tartottam attól, hogy az olvasótáborban megpróbálnak teljesen megváltoztatni, aztán lassanként rájöttem, hogy addig néhanap milyen üres életet éltem. Én is mentem a nyugati (amerikai) reklámok után, még ha közben olyan dolgokat is tettem, amelyek hasznosak voltak számomra. Párizsban jártam a hét elején. Mikor hazaértem Magyarországra, szomorú lettem. Nemcsak azért, mert mindenütt szemetesek voltak az erdőszélek és látszott a szegénység. Itt az emberek szürkék..., kevés azoknak a száma, akiknek a szemében szerelem, remény van. Ennek ellenére soha nem éreztem magam ennyire közel ezekhez az emberekhez, mint „Tiszadob" után. Az olvasótábor nélkül – azt hiszem – én is elvesztem volna.

Augusztus 11. Balogh Zsuzsanna, Dunaszekcső

1996

Mindig jelen lesz az életünkben Tiszadob, egy igen kedves emlék, és az a bizonyos „magvetés". […] Ami szépet pedig átéltünk, örökre el kell zárnunk, hogy „ínséges időkben" táplálkozhassunk belőle. Ratkót olvastam hétfőn éjszaka éjféltől éjjel háromig a szobánkban, közben beszéltem azokról a dolgokról, amelyek Tiszadobon elhangzottak, és ezzel újabb emberek szívébe loptam be „azt a világot" és picit magam.

Február 19. Zsuzsi, Pécs

A nagykállói és tiszadobi emlékektől semmiképp sem tudnék „megszabadulni", és úgy érzem, vannak időszakok az életemben, amikor épp az ottani napok emléke tartja bennem a lelket, hogy igenis: van tovább!

Gyakran eljárogatok táncházakba, dúdolgatom a Tiszadobon és másutt hallott népdalokat, nézem a magyar vidéket, és elsírom magam örömömben-bánatomban...

November 14. Balogh Zsuzsanna, Pécs

> Ratkót olvastam hétfőn éjszaka éjféltől éjjel háromig a szobánkban

1997

Tény, hogy Nagykálló (a Nyírség) olyan hellyé változott az évek során az életemben, ahová vissza kell térnem. Lelki szükséglet ez, belső harmóniák húznak mindig vissza. Olyan emberekkel találkoztam ott sok alkalommal, akik a barátaimmá lettek, képes voltam őket megszeretni és tisztelni.

[Oda már] haza megyek. Régi barátok és ismét újabbak, akikről nem lehet lemondani.

Április 15. Balogh Zsuzsanna, Pécs

Felidézve a tiszadobi tábor sok-sok emlékét, úgy érzem, hogy gazdagabb lettem lélekben és szellemiekben. Köszönöm.

December, Vass Lilla, Sepsiszentgyörgy

1998

Évek teltek el ugyan, de a tábor minden mozzanata olyan élénken él bennem, hogy ma is táplálkozom a tanultakból, emlegetem a sok jó embert, aki ott összegyűlt, és annyi szépet lopott a szívünkbe.

Február 14. Sylvester Zsuzsa (Óbecse, Jugoszlávia), Szeged

Jó volt megismerkedni határon túli „testvéreinkel". Megtanultam azt is, hogy az ember a saját arcát mutasa meg. Még azt is megtanította és észrevetette, hogy a maji világban mindenki rohan, mert ijen az élet, és mindenki az új divatott követi és nem veszi észre: maga után hagyta a kulturáját, ami többet ér mint a House, Rap és a versek amelyek ha nem hozuk a felszínre meghalnak benünk mert HAGYNI KELL A VERSET HOGY MEGSZÜLESSEN ÉS FELL KELL NEVELNI.

Március, Gallyas Ernő, Tiszadob, Gyermekváros

[Gyermekvárosi versíró cigány fiú javítatlan levele, az ő esetében mintha levele, mondandója komolyságát, minőségét, tétjét erősítené helyesírása gyarlósága]

2000

A csoportbeszélgetések témái közül a szabadságról „tárgyalásunk" volt az, ami először eszembe jut. A többi is elég közel volt ehhez a témához, szabadon fejthettük ki véleményünket, gondolataink nem voltak korlátok közé szorítva. Rádöbbenhettünk egyes dolgokra, melyekről korábban nem gondolkodtunk.

Augusztus 18. Urbán Irén, Óbecse, Jugoszlávia

a csoportbeszélgetések témái közül a szabadságról „tárgyalásunk" volt az, ami először eszembe jut

Nagyon jól éreztük magunkat, csak az a gond, hogy olyan gyorsan elmúlt. Olyan furcsán érzem most magam, meg kell szoknom, hogy itthon vagyok, hogy a boltokban és általában mindenhol szerbül kell beszélnem. De mégis csak itt van az otthonom és itt szeretnék élni.

Július 21. Ördög Mónika, Óbecse, Jugoszlávia

A tiszadobi IX. Ratkó József Olvasótábor valóban nem „egynyári" élmény volt. És ki tudná felejteni azt a rengeteg nevetést, viccet és hülyeséget, amit együtt csináltunk! A Tisza parti vízibiciklizést, az éneklést a buszban a finom tokaji vacsora után, a *Segítsd a királyt!*-próbát, ahol sokszor csak egyet előre, kettőt hátra haladtunk, és közben meg jókat kacagtunk... Voltunk ám komolyak is. Amikor a *Segítsd a királyt!* előadása volt, vagy pl. minden egyes reggelinél. Komolyak voltunk a viták alatt, amiket Babosi Laci és Bugya tanár úr vezettek. És persze Nagykállóban, Ratkó József sírjánál is.

Átfogalmazódott bennem a haza fogalma is. Ha most tanulnánk Vörösmarty Szózatát, biztosan mást írnék a házi feladatként feladott fogalmazásba (tudniillik: Mi a hazád?)

Augusztus 6. Furó József, Nyírbéltek

A lélekpendítéssel kapcsolatban, amikor még csak a programban olvastam, kicsit szkeptikus voltam, túl nagy szónak tartottam. Amikor már itthon voltam és „belegondoltam" a dolgokba, megállapítottam, hogy mégiscsak volt valami ebben az olvasótáborban, és lélekpendítésnek is lehet nevezni. ...ez valamire hatott belülről.

mégiscsak volt valami ebben az olvasótáborban, és lélekpendítésnek is lehet nevezni

Csodás volt, hogy szerethettük egymást tizennyolcan magával meg Pityuval.

Augusztus 23. Ördög Mónika, Óbecse, Jugoszlávia

Ritkán van része az embernek 10 nap alatt ennyi „lélekpendítésben". Azóta máshogy nézek a mezei virágokra, és néha azon kapom magam, hogy Pityu találós kérdésének a megfejtésén gondolkodom.

Mindenki sok új érdekes témáról beszélt, megfontolni való dolgok hangzottak el. Nekem a legjobban Molnár V. József előadása tetszett, amiket az emberéletről mondott. Aztán ott volt a muzsika..., a táncházban tanult lépések... Vagy eszembe jut, mikor hétfőn este a kocsmában a polgármesterékkel daloltunk, de máskor is, ha bementünk a faluba, mindig végigénekeltük az utat.

Augusztus 25. Csillag Dóri, Győr

Pityutól tanulhattunk helyesen értékelni, mögélátni az eseményeknek. Megismerhettük az élet rendjét és a régiek szokásait, Ratkó Lujza és Molnár V. József előadásából […] A népzene szeretetét is elsajátítottuk. Az együtt-dalolások is felejthetetlenek voltak […]

Mikor felszálltunk a buszra, aztán később még erősebben úgy éreztem, mintha egy láthatatlan tarisznyát akasztott volna nyakamba a tábor. Azóta hordom, le nem teszem.

Augusztus 25. Csillag Andrea, Győr

Nagyon hasznos volt mindannyiunk számára a tíz nap: rengeteg újat hallhattunk, láthattunk, tanulhattunk. Nagyon hasznos, hatásos dolog az együtt gondolkodás, sajnos nálunk az oktatásban nem, vagy csak alig alkalmazzák. Számomra a legfontosabb az, hogy megtanultam, hogy minden döntésemet fontoljam meg jól, mert az élet nem játék, és az emberek sem. A sok szép látott dolog mellett az, ami emlékezetemben sokáig meg fog maradni, a lelki, szellemi táplálék, amit kaptunk a beszélgetések, előadások úján.

Szeptember 18. Petrovity Biljana, Backo Gradiste, Jugoszlávia

A tábor óriási szerepet játszott életemben. Sugallni próbált abból, hogy önálló gondolkodás, vagy abból, hogyan is kellene látnunk a világot a mai nap, amikor pontosan az történik, ami ellen harcoltak – mondhatjuk – elődeink, vagy mondhatjuk, az akkori „koponyák", akik egy ilyen értéknélküliség és értéknélküli világ ellen harcoltak. Ezért tekintem úgy a tábort, mint egy szigetet, amelyet visszaszorítani akar az idő, és tennünk kell valamit.

> hogy ne legyünk olyan kis elveszett báránykák

November 17. Máté István, Sepsiszentgyörgy, Románia

Nem sokszor voltam olyan táborban, ahol ennyire erős volt az összetartozás. Próbál bennünket összeforrasztani, eggyé kovácsolni, hogy érezzük, odatartozunk. Jó dolog volt beszélgetni a mi (határon túliak) helyzetünkről is, meg a kettős állampolgárságról. Erősítette a magyarságtudatunkat, hogy ne legyünk olyan kis elveszett báránykák.

Anna, Óbecse, Jugoszlávia

2001

Mit is jelentett nekem ez a tábor? Sokat, nagyon sokat! Először mint OLVASÓtábor a gondolkodás fontosságára hívta fel a figyelmet. Továbbá azt a célt szolgálta, hogy

ismerkedjünk, új barátokat szerezzünk. Rájöttem, hogy a gondolkodás tényleg nagyon fontos része életünknek. Olyan dolog, amit senki nem vehet el tőlünk. Helyesen kell gondolkodni. Meg kell nézni, hogy az adott dolog az élet mellett van vagy ellene. Így megállapítható a dolog helyessége vagy helytelensége. Erre is a tábor tanított meg.

A történelemórák is tanulságosak voltak, mert megtudtunk olyan dolgokat is, amelyekről az egyszerű határon túli magyar ember nem sokat hall. Most már tudom, hogy nem kell elhinni mindent, amit az ember fejébe szeretnének verni. Mert nagyon sok olyan dolog van, amelyről bizonyos érdekek miatt hallgatnak a hozzáértők.

Érdekes, hogy mennyi mondanivalója van egy népmesének. Sose gondoltam volna, hogy ekkora jelentéstöbbletet hordoz magában.

Bertók Gábor, Óbecse, Vajdaság, Jugoszlávia

Szerettem volna lezárni a tábort, mint ahogyan tettük, de nem ment. Nem tudom lezárni, bennem él, vagyis nem zárulhat le. Szerintem mindenki így van ezzel... más volt, mint a tavalyi, de olyannyira megváltoztatott, hogy... igazából nem tudom leírni. Ha egy szóval szeretném leírni, hogy mi történt, azt mondanám, hogy ez lélekpendítés volt kétségkívül. Jó volt és meglepetésként ott volt minden nap. Elképesztő volt az, hogy amikor megérkeztem Gyöngyösre, nem tudtam elfogadni ezt a világot. Utáltam a televíziót, a zenét, ami rajta van, a degenerált városi életet, anyagi jólétet. Nem tudtam elfogadni, láttam a szomorú igazat, életemben először, a sok hazugságról. A beszélgetések, az előadások nagyon megmozdítottak. Nem igazán tudom leírni, hogy mit éreztem. Azt hiszem jobban összeállt a kép a magyarokról, az egész népünkről. Egybeforrtak a népmesék a zenével, és nagyon megtetszett mindez. A táncot ne is említsem. Tegnap néztem egy dokumentumot a csángókról, és valószínűnek tartom, hogy a tábor előtt átkapcsoltam volna egy másik csatornára, de most nagyon megfogott és tetszett, csak az a szomorú, hogy a csángók elrománosodnak és már nem is tartanak miséket magyarul (örök átok részemről a Trianonra!). Sokáig énekelgettem a népdalainkat a tábor után is. Sok-sok szeretettel és üdvözlettel Iréntől. Várom levelét.

sokáig énekelgettem a népdalainkat a tábor után is

Július 20. Urbán Irén, Gyöngyös

Kedves Lujza néni! Már hónapok óta siránkozom önmagamnak azon, hogy írni kellene, és újra és újra megköszönni azokat a csodás napokat Tiszadobon, visszaemlékezni akár pillanatokig is a közös beszélgetésekre, felidézni Pityu, Zsolt, Éva, Molnár V. József szavait, a Garabonciás és Bürkös Banda táncra pördítő hangjait, a közösen énekelt népdalokat, és Ratkó József őrködő szellemét. Egy pár fokkal feljebb vezető lépcsőfokok voltak [...] Segítettek felemelkedni mindenen, és csupán 15-20 emberrel együtt létezni 10 napon keresztül, csodás állomás volt, szinte álombeli.

Május 22. Kese Réka, Sepsiszentgyörgy, Románia

Talán sohasem tudunk köszönetet mondani azért, ami velünk abban a híresneves messzeföldön, Tiszadobon, 2x2 hét alatt történt. Mi itt jól megvagyunk. Azt hiszem kicsit szétszéledve, de találkozgatunk.

Karácsony, Kese Réka, Sepsiszentgyörgy, Románia

2003

Ne higgye, hogy elfelejtkeztünk arról a tíz napról: ezt a tábort nem lehet elfelejteni. Olyan volt ez a hely, mint egy kis sziget, kívül téren és időn. A beszélgetések, a daltanulás, a sok vendég, a táncház, a reggeli felolvasások, a hajnali napköszöntés, a délutáni fürdések még mindig kitörölhetetlen emlékek maradnak. A tábor valódi értékét csak most érezzük igazán. Kicsit másképp gondolkozunk azóta.

Csorba Eszter, Temerin, Jockovic Igor, Törökbecse, Németh Albert, Szenttamás, Szerbia-Montenegró

2005

Voltaképpen nehéz a feladat, hiszen maga az egész tábor maradandó élménynek bizonyult. Minden napja más és más ok miatt. Hiszen minden nap más verset hallgathattunk meg, más emberekkel ismerkedhettünk meg, új dolgokat tanulhattunk, olyan témákról beszélgettünk, amelyek eddig még meg sem fordulhatott a fejünkben. (Üdvözöljük Pityu bácsit is.) A kirándulás is nagy sikert aratott.

Február 15. Ködöböc Gergő, Beregsom, Szennyes Eszter, Mezővári, Hotya Orsolya, Nagyszőlős, Pecsora Sándor, Beregszász, Kárpátalja

2006

Leülepedett-e a tábor? Azt hisszük, aminek kellett, leülepedett, belénkülepedett minden, amit kaptunk, vagy amit felfogtunk abból, amit átnyújtottak nekünk. A dolgos robotoló hétköznapok között is fel-felvillannak olyan képek, melyeket ott láttunk, ott láttattak velünk. Bugya Pityu bácsi, Szabó Tibi bácsi, Molnár V. József is benne élnek lelkünk olvasótábori szegletében. Mikor megszólaltak, már érezni lehetett, hogy itt most többek leszünk valamivel, valakikkel. Annyi útravalót kaptunk tőlük, hogy máig sem értünk a végére. Zsolt (Lipusz Zsolt) történelem-előadásai, igazán egyedülálló őszinte véleménye is többé tettek minket.

Kiss Julianna, Barna György, Beregszász, Laskoti Zoltán, Beregvégardó, Szennyes Eszter, Mezővári, Kárpátalja

A szellemi gazdagodás és felüdülés mellett a szórakozásra is jutott időnk. Délutánonként nagyokat fürdőztünk, sétáltunk vagy éppen táncházba mentünk. Vendégek terén sem panaszkodhatott a tábor, sok értékes személytől még több értékes gondolatot hallhattunk, melyek elgondolkodtattak. Szórakoztatásunkról is gondoskodtak, Egyszólam együttes és a Garabonciás trió egyik tagja.

sok-sok szeretettel
a széköly lyányok

Mindent egybevetve a tábor mindenkinek nagy élmény volt, és reméljük, még részt vehetünk benne. Sok-sok szeretettel a széköly lyányok:

Imrea Beáta, Kakas Kincső, Kondor Boglárka, Sepsiszentgyörgy, Rápó Eszter, Uzon, Románia

A csoportbeszélgetések, a történelemórák és a meghívott vendégek előadásai sok szép emléket nyújtottak nekünk. Bugya Istvánnal való beszélgetések olyan dolgokra hívták föl a figyelmünket, amire a mindennapokban oda sem figyelünk. Különböző témák megvitatása a személyes szabadságról, a lelkiismeret

megismeréséről, az emberi bűnökről, mind-mind újdonság és hasznos dolog volt számunkra. Tiszadob magával ragadó környezete ideális színhelyül szolgált a tábor megrendezésére. Szatmár megyében való barangolásunk során sok természeti és történelmi örökséget ismerhettünk meg. A táborlakók közül sok új barátot szereztünk. Bár szokásaink mások, mégis jól megértettük egymást, hiszen egy nemzetből valók vagyunk. Azóta is tartjuk a kapcsolatot és ismerkedünk egymással.

November, Csábi Viktória, Karácsonyi Gabriella, Ricz Natália, Óbecse, Szerbia

Szükségtelennek tartom ecsetelni, mennyire hasznos volt számunkra ez a tábor. Akkor lehetne ezt lemérni, ha látnának most minket a tábor után. Apránként jelentkeztek a jelek, s észrevettük ezeket egymáson, magunkon. Változtunk, megváltoztunk és át is változtunk egy kicsit. És az újabb magunk nagyon is kedvünkre van.

Július 11. Laskoti Zoltán és Barna György, Beregszász, Kárpátalja

2007

No, ezt a levelet amikor elkezdtem, még beszámolónak szántam..., de nem így sikerült. Most csak annyit, hogy gazdagabb lettem a táborban, és ha úgy alakul, akkor ezentúl is a kezembe veszek néhány könyvet. Talán még Krúdyt is.

Őszintén remélem, hogy tényleg nem ez volt az utolsó tábor, és azt is, hogy találkozunk még.

Kiss Orsolya, szeptember 19.

Mindenki véleménye egyezik abban, hogy a tábor jó hatással volt ránk. Azt, hogy a változás miben észlelhető, leginkább a környezetünk tudná megmondani. Számunkra az élet változatlanul megy tovább, mégis néha észrevesszük, hogy az apróbb dolgoknak most már több figyelmet szentelünk, és el-elgondolkodunk olyan témákról, amelyeket eddig figyelmen kívül hagytunk. Rájöttünk, hogy a viselkedésünk, szavaink, mentalitásunk sokkal többet elmondanak magunkról, mint azt gondoltuk volna. Könnyebben nyílunk meg az embereknek, közvetlenebbek vagyunk, és ki merjük nyilvánítani a véleményünket.

gazdagabb lettem a táborban, és ha úgy alakul, akkor ezentúl is a kezembe veszek néhány könyvet. Talán még Krúdyt is

Székely lányok: Imrea Beáta, Kakas Kincső, Kondor Boglárka, Sepsiszentgyörgy, Rápó Eszter, Uzon, Románia

Nagyon sok mindent adott ez a tábor, és azt hiszem, meg is változtatott picit! Hogy mi változtatott meg, nem is tudom, talán a jó közösség, a tapasztalatok, amiket szereztem, vagy maga az egész táborozás. Egyszerűen minden tetszett, de a legjobban a csillagnézés, illetve a Tisza. Kedvenc versem is itt találtam meg (Ratkó József: *Bűbájos verset mormolok*). És még valami: a táborban szerettem meg a lekváros kenyeret is, azóta is imádom, de csak olyan Bogica lekvárral, mint amit a táborban is majszolgattunk.

György Zsanett, Nyíregyháza

Ratkó József olvasótábori foglalkozást vezet (Tivadar, 1982)

Képek a későbbi Ratkó József Olvasótáborokból
(A bal felső fotó 2006-ban, a többi 2007-ben készült.)

SZÁVAI ISTVÁN

Magyarország Gyermekszemmel – linómetszetekben

Ha azt halljuk, hogy általános és középiskolások elbicikliztek mintegy 1400 településre, és elkészítettek mintegy 8300 linómetszetet, nyilván valami nagy, országos akcióra gondolunk; „egy központban kitaláltak valamit, aztán megcsinálták". S közben gyanakodhatunk: „miért nem láttuk az eredményt, hol vannak a remekművek, na, nyilván elfogyott a pénz, a lendület, vagy az elkészült munkák minősége hagy maga után kívánnivalókat".

De ha egyik sem, akkor nyilván egy megszállott biciklista rajztanár van a dolog mögött, aki egész évben erre készült a gyerekeivel – valahogy jóvá kell tenni az év közben épp csak eldöcögő órákat. Konrád György panaszkodik valahol az efféle figurákról. Folyton ki kell találjanak valamit, amivel valahogy az előtérbe kerülhetnek. Valamiért jobb ott, az előtérben. Hát még ha egy kis pénz is jön vele.

Pályakezdő rajztanárként nem gondoltam volna, hogy bármit is kitalálhatok, minden energiám arra ment el, hogy bevigyem az órákra, amit mások kitaláltak. (Barcsay Kör, Gaál Imre Rajzszakkör, GYIK-Műhely, Apagyi Mária – Lantos Ferenc, Koltai Magdolna, Zombori Béla, hogy csak néhány programot, nevet említsek.) Előtérbe kerülni pedig kifejezetten féltem.[1] Mások persze máshol találták ki azt a valamit, és az adaptálás során – ha az ember odafigyelt – minden módosult valamelyest, néha annyira, hogy az eredmény már egészen más volt. A linómetsző országjárásnak is voltak ilyen apró előzményei, de Balogh Eszti kérdése („Miért nincs?") vagy Pápai Judit lelkesedése nélkül nem

pályakezdő rajztanárként nem gondoltam volna, hogy bármit is kitalálhatok

[1] Ideológiai és praktikus okokból egyaránt. A kisebb baj az előtérrel, hogy „a fekélyhez kapcsol", a nagyobb, hogy elvisz egy csomó időt. Ugyanakkor a késztetés („Légy valaki, légy tekintélyes, légy híres!") – ott volt bennem. A megoldást az „arra érdemesek", a hasonszőrűek figyelme jelentette.

lett volna belőle országjárás. Még lesz róluk szó.

APRÓ ELŐZMÉNYEK

Amikor az ember a hetvenes évek közepén, egy kis falusi iskolában rajzot kezd tanítani, és meglátja a szakfelügylője (Marton László) szakkörében készült linómetszeteket, nyilván a homlokára csap. „Hát perse! Így jut is marad is, nem kell tovább ennem magam, hazavigye-e a gyerek a gyönyörű munkáját, vagy kitegyük az iskola falára." Elkezdtünk hát linót metszeni.

A Gaál Imre Rajzszakkör kiállított Szolnokon. Morvay László[2] ott előadást tartott, bepillanthattam egy önszerveződő, önállóan gazdálkodó csoport életébe. Én addig idegenkedtem a pénzezéstől, technikázgatástól. Különben nem mondom, hogy a kiállítás vagy akár az említett bepillantás letaglózott, voltak fenntartásaim, de az ötödikes tanmenetemet már az előzőeknél játékosabbra terveztem – és belevágtunk a metszetek eladásába. Kiállításokat rendeztünk, játszóházakat tartottunk, meg mindenféle barter vállalkozásokba bonyolódtunk. Képeslapokat metszettünk vállalatoknak, cserébe termékeket vagy készpénzt adtak. Már volt annyi pénzünk, hogy az órán minden gyerek megtanulhasson linót metszeni. Megkedvelték, délután is folytatni szerették volna, indítottam hát egy iskolai linómetsző szakkört.

Ha az ember osztályfőnök is volt, és komolyan vette a havi egy kötelező rajgyűlést (amit persze a falusi iskolában kirándulássá, a városi iskolába való áttelepülés után pedig uszodázássá konvertált), természetesen jött a nyári osztálytábor ötlete. Mivel ekkoriban a megyei úttörőszövetség minden nyáron szervezett egy kerékpártábort – ingyenes szállással, jelképes árú étkezéssel – ide neveztünk be osztályaim kerékpárképes tagjaival. (Érdekes volt az első éjszaka. Tízegynéhány fiú készülődött elalváshoz az egyik teremben, három lánynak a másik teremben kellett volna aludnia. „Ez hülyeség, csak nem fognak ott hárman árválkodni! Aludjunk együtt! Ha valaki öltözik, majd nem nézünk oda!" Azontúl ez alapszabály lett.)

> egy tavaszi napon kibicikliztünk Zagyvarékasra szép régi házakat rajzolni

Megint csak természetes volt, hogy egy tavaszi napon kibicikliztünk Zagyvarékasra szép régi házakat rajzolni. Itt kezdődött az újabb történet.

LINÓMETSZŐ ORSZÁGJÁRÁS

– Elmegyek a Postára, veszek egy képeslapot! – mondta Balogh Eszti.

– Á, ilyen kis falvaknak nincs képeslapjuk.

[2] A Gaál Imre Rajzszakkört Morvay László rajztanár (később a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola tanára, a pécsi Janus Pannonius Egyetem adjunktusa) alapította 1974-ben a pesterzsébeti József Attila Általános Iskolában, majd harminc éven át vezette. Lásd: https://issuu.com/kobart/docs/morvay_laszlo_1947-2004

– Miért nincs?

– Nagyon sokba kerülne. Drága a fotós munkája, sokba kerül a nyomdai klisé, és erősen ráfizetéses lenne, mert legfeljebb pár száz példányt lehetne eladni.

– Nagy kaland! Metsszük ki a rajzokat, és nyomjunk róluk képeslapot!

– El is lehetne adni.

– Á, mire lenyomsz százat, megunod az életed!

– Akkor a nyomdával kellene nyomatni.

– Nem rossz ötlet, ha a dúcról nyomják, kliséköltség sincs. *(Persze kell beállítás, ez-az, de Forgó Gyuszi nyilván megcsinálja a Szoltisz Nyomdában anyagköltségért – gondoltam.)*

– A nyári biciklitáborban mindenhol csinálhatnánk metszeteket, ahol megalszunk.

– Vagy szervezhetnénk egy olyan tábort, ahol a megye összes településén átbiciklizünk, és minden falunak, városnak elkészíthetnénk a képeslapját. Gazdagok leszünk! *(Tényleg, miért ne szerezhetnénk valahonnan egy leselejtezett Grafopress gépet? Akkor magunk is nyomhatnánk a lapokat!)*

De mindezt valahogy meg is kellett szervezni.

Olvasótábor-ügyben már kapcsolatban voltam a Megyei Könyvtárral. Bementem a gyermekkönyvtár vezetőjéhez, Pápainé Kemenczy Judithoz az ötlettel. Nagyon fellelkesült, néhány hét alatt megszervezte az egészet. Mindenütt a könyvtárosok voltak a helyi szervezők. Tőlünk pedig tizenkét általános iskolás készült arra, hogy kettesével elbicajozzanak egy-egy település iskolájába, könyvtárába, találkozzanak a helybeli gyerekkel, és közösen készítsék el a linómetszeteket, amikről később képeslapok nyomhatók. Tartottak egy kis bevezetőt, hogyan vázoljuk fel a rajzot, hogyan másoljuk át a linódúcra, megmutatták, hogyan kell vésni, aztán kezdődött a közös rajzolás, metszegetés. Munkadíjként ebédet kaptak, illetve esténként egy-egy iskolában a szállás is ingyen volt. Mert amikor elkészültek a metszetek, a két gyerek tovább biciklizett az aznapi szálláshelyre, itt nyomtattuk le a dúcokat. sőt még színesbe is átnyomtuk, és kimetszettük őket. Embertelen munkának láttam, de a gyerekek élvezték. „Ugye, jövőre is lesz?”

találkozzanak a helybeli gyerekkel, és közösen készítsék el a linómetszeteket

Legyen. Bejárjuk sorra a megyéket, nyilván mások is csatlakoznak majd hozzánk, futótűzszerűen terjed az akció, néhány év alatt kész lesz az egész országot ábrázoló metszetsorozat. Persze azért utána sem fogjuk abbahagyni a biciklizgetést, nyaranta eltekerünk a hasonszőrűekhez, de erre azért nem kell hetekig szervezkednünk. Mert egy ilyen megyejáró linómetsző túra megszervezése azért nem kis munka.[3]

[3] 14 évvel ezelőtt összefoglaltam a tanulságait, a megszívlelendőket: http://szavaiistvan.x3.hu/metszokormagyogye/nagycsoportvezetokrtf2004.htm
Ezen a címen egyúttal a túrákon készült linómetszetek többsége is látható, megyénként, településenként.

MEGYEJÁRÁSOK IDEJE

Ahhoz, hogy másutt is metszőkörök támadjanak, közzé kell tegyük a legfontosabb tudnivalókat a linómetszésről, és olcsó eszközöket kell biztosítanunk. Kiadtunk hát egy kis füzetet a linómetszés technikájáról, ugyanakkor gyártani kezdtük a vésőket, festékező hengereket, tubusolgattuk a nyomdai hulladékból visszamentett festékeket, darabolgattuk a Pannonplast hulladékából származó linót, küldözgettük a kis csomagokat, a művészellátóénál lényegesen alacsonyabb áron.

Közben egyesületté alakultunk, a gazdálkodásunk teljesen törvényessé vált. Adtunk-vettünk, szponzorokat gyűjtöttünk, pályázatokat írtunk. Végül csak pár száz forintos önköltséggel járt fejenként az országjárás. Akinek ez is sok volt, ingyen jöhetett.

A második megyejárásra, Csongrád megyébe már negyvenvalahányan indultunk, három nagycsoportban. Részben a Széchenyi Körúti Általános Iskola tanulói, részben a város középiskoláiból jelentkező vendégdiákok. Az egyik nagycsoportot én vezettem, a másikat Bulkay Juli, aki Kisújszálláson vezetett rajzszakkört, és linómetszéssel is foglalkoztak, a harmadikat két kolléganő Budapestről, akik hallottak a tavalyi túráról, és jelentkeztek, hogy szívesen jönnének velünk. Szeged volt az utolsó állomás, ott találkozott a három csoport. Megjöttek Patríciáék, gyönyörű metszetekkel, jó hangulatban, de a tanárok nélkül.

– Hova lettek?

– Á, próbálták játszani a szokásos parancsolgatós tanárszerepet, mi visszavertük, erre hazautaztak. De jól elboldogultunk nélkülük is.

Szóval a túrát két gimnazista vezette, meg kell hagyni, mintaszerűen.

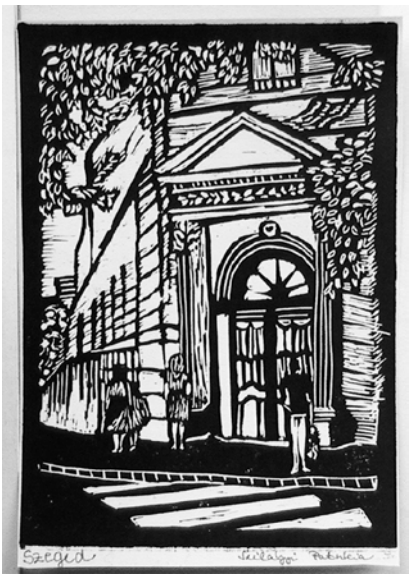
Minden évben sorra vettünk egy-egy megyét. A városnak hála, be tudtunk szerezni húsz Csepel Schwinn váltós biciklit és hálózsákokat. Kerékpáros táskákat is készített egy bőripari vállalat. Nagyot dobott a túrateljesítményeken, a hangulaton. Új csoportvezetők jöttek a tanítványaikkal. Ferenczy Tünde Kismarjáról, Koczka István Budapestről, Boros Anikó, Darabontné Juhász Zsuzsa, Nagy Katalin, Nagy Dénes Szolnokról. Ez volt a túra aranykora. Bevételeinknek hála szinte ingyen túrázgathattunk.

> minden tavasszal kerékpáros edzésekkel kezdtünk

Minden tavasszal kerékpáros edzésekkel kezdtünk. Értesítettük a megcélzott megye iskoláit, kezdtek jönni a visszajelzések, kialakítottuk a menetrendet, a szálláshelyekre megküldtük a linómetsző egységcsomagokat, aztán elindultunk az iskola elől, a távolabbi megyékbe vonattal. Reggelente két-négyfős kiscsoportok indultak neki az utaknak, hogy valahol foglalkozást tartsanak, együtt metsszenek a helybeli gyerekekkel, és persze a nyomatokat is elkészítették, lábbal taposgatva. Ha senki sem fogadta őket, rajzoltak egy-egy képet, amit később, az aznapi szálláshelyen metszettek ki. A szálláshelyeken délután méta-, foci-, krikett-, kosármeccsek a helybeliekkel, este benti játékok. Lámpaoltás után esti mesék. Reggel gyors öltözés, reggeli, aztán felpakolás, újabb szétrajzás. Esténként mindig egy új szálláshelyen gyűltünk össze. Közben persze találkoztunk a települések érdekes embereivel, helytörténészek meséltek, Földi Péter a festményeit mutatta meg, Kurtág György és Márta

néni zongorázott… Élmény élmény hátán. A legnagyobb élmény persze maga ez a játékos, munkás együttlét; gyorsan, hatékonyan kipakolni a reggelit, vacsorát, mosogatni, takarítani, hogy minél több idő maradjon a munkára, játékokra, beszélgetésekre.

A túra után, itthon gépi nyomatsorozatokat is készítettünk. Néhány településről megrendeléseket kaptunk, kiadtuk 25 település képeslapjait. Közben a katonai repülőtér felszámolta a nyomdáját, nekünk adtak egy tégelysajtót, betűkészleteket meg részben a Verseghy Nyomdából, részben a Grafopress KFT-től kaptunk. Úgyhogy már saját műhelyünkben is készültek kis sorozatszámú képeslapok. Ezek nem kerültek forgalomba. Takács Géza megemlítette, hogy Esterházy Péter szeretett volna egyszer Magyarország valamennyi településén átautózni. Mi is valami hasonlóban utazunk, és tudtuk róla, hogy szeret képeslapokon levelezni, küldtünk hát neki a képeslapokból. „Én egyébként évek óta a Szolnoki Metszőkör által készített levlapokon levelezek, vagy hát lapozok; azért is szeretem a lapjaikat, mert keveset lehet rájuk írni, *drága angyalom*, és már a lap alján vagyok, hála Istennek. Különösen jó, ha németül kell írni, *sehr geehrte*, hopp, és már nem is lehet folytatni. Napi kapcsolatban vagyok így velük, naponta megérintem így a munkájukat, ily módon ismerősek nekem ezek az ismeretlen (már nem is) gyerekek, akiknek köszönettel tartozom.”[4]



Elküldtük a Postaigazgatóságnak metszeteink kicsinyített fénymásolatait. Nem mutatnának-e jól egy bélyegsorozaton? „Kérésüket előjegyeztük!” (Azóta elkallódhatott valahol az az előjegyzés.)[5]

AMI EDDIG TÖRTÉNT, JÓ VOLT

Aztán teltek az évek, a sporttagozatos iskolából átmentem a művészeti iskolába, itt főleg alsósokkal dolgoztam, kezdett megfogyatkozni a túrák utánpótlása. Az első

[4] A nagy szolnoki álldogálás [a Metszőkör kiállításának megnyitóbeszéde], Élet és Irodalom, 1998. 47. sz.
[5] Az Új Pedagógiai Szemle 1993-as évfolyamának lapszámaiban láthatók a Metszőkör országjáró nyári túráink készült képeslapok.

túrázók már dolgoztak, másra kellett a szabadság, újak pedig nem jöttek, mert hiányzott az évközi „együttes élmény." Akik túravezetőkként csatlakoztak, saját táborokat szerveztek, de ezek inkább hagyományos képzőművésztáborok voltak.

2003-ban Győr-Moson-Sopron megyébe indultunk, az utolsó napokban jöttünk rá, hogy már csak három általános iskolásunk maradt. A többiek középiskolások, egyetemisták. Döntöttünk, bármennyire is rossz ránézni a térképre, ha jövőre nem sikerül valamelyik általános iskolában megkapaszkodni, akkor kihagyunk néhány évet, és csak civilben biciklizünk, rajzolunk, metszünk, a magunk örömére. Ami eddig történt, jó volt, ami ez után jönne, már csak erőlködés lenne. Ennyire futotta. 1990 és 2002 között 196 túrázó 1400 települést járt be a háromezerszázegynéhányból. (Egyik nyáron még egy Székelyudvarhely környéki túra is megesett.) Elkészült mintegy nyolcezer metszet. Barátságok születtek, némelyiknek házasság lett a vége. Egy fiúcsapat gyalogtúrákkal folytatta, amelyek azóta is tartanak, persze már feleségekkel, gyerekekkel együtt. Hogy feltámasztható lenne-e a túra? Megmetszhető lenne-e a maradék öt és fél megye? Részünkről már biztosan nem. Iskolánk közben sportiskolává alakult, a „szaksportolók" napi edzésrendjébe nem fér be a kerékpáros felkészülés, a versenyrend nem enged meg két hét kiszakadást. De talán valahol valakiknek lenne hozzá kedvük, idejük, erejük.

> megmetszhető lenne-e a maradék öt és fél megye

GIRHINYNÉ SÁRKÖZI ÁGOTA

Harminc évem harminc Téka tábora

„34. Téka Népművészeti Tábor” – olvastam tavasszal a szórólapon, amit a kezembe nyomott egy fiatal lányka egy budapesti táncházban. Neki ez talán egy papírdarab volt csupán, nekem tartalom, az életem egy alappillére. Számolgattam. 2018-at írunk, tehát ez az én harmincadik táborom lesz. Életem legaktívabb harminc éve. Mi minden történik egy ember életében 23 és 53 éves kora közt! Belegondolni is gyönyörűség. S még egy ilyen sarkcsillaggal a feje felett, mint a Téka!

az éjjel-nappal szóló muzsika nem zavar senkit

I.

1985-ben, harmincnégy éve Nagykálló határában, Harangodon, az ürgefúrta, akácfogta homokon alapította meg táborát a Téka népzenei együttes. Ki akartak szabadulni a városból, olyan helyet keresve, ahol az éjjel-nappal szóló muzsika nem zavar senkit. Ez a hely azóta minden évben tartalommal, emberséggel, szeretettel telik meg. Az első időkben meglehetősen nomád körülmények uralkodtak a táborban, de aztán felépültek a kiszolgálóhelyiségek és a tánccsűr, mellyel a tervező, Ekler Dezső elnyerte az olasz Palladio-díjat. Ez az egyik legrangosabb elismerés a világ építészei között. Egy tucat nemzetközi szakkönyv és folyóirat foglalkozik a tizenhét métert átívelő, egyenes gerendákból és deszkákból épített, a tetején jellegzetes angyalszárnyat formázó tánccsűrrel, a tábor építészeti csodájával.

Ennyire komplex népművészeti tábor, mint a Téka Népművészeti Tábor, még ma is ritka. Az idelátogató kipróbálhatja magát agyagozásban, bőrművességben, csuhéfonásban, fafaragásban, gyékényezésben, gyöngyfűzésben, hímzésben, nemezelésben, csipkeverésben, szövésben, vályogvetésben, vesszőfonásban, sőt még kis virágot, gyűrűt is kovácsolhat szíve választottjának – mindezt szakavatott mesterek irányításával. Az alapanyagot, a szakértő segítséget, a szerszámokat a táborvezetés biztosítja, a kész remekművek pedig otthonukat díszíthetik majd. A népi kézművesség megismerése és megismertetése mellett azonban a tábor fő célja a magyar népzene, néptánc tanulása és átélése.

Reggel 9 órakor indul a gyerektáncház a totyogni már éppen tudókkal, pörgő szoknyás copfosokkal, egészen a már botot forgató kiskamaszokig. Aztán délelőtt, délután 3-3 óra tánctanítás. A bő hét alatt négyféle táncba kóstolhatunk bele, és a bizonytalan kezdő is eljut addig, hogy az esti táncházban élvezettel mulasson

saját botladozó lépéseivel. Ez az a hely, ahol – ifjúi hévvel vagy őszülő halántékkal – belevághatsz e csodás hagyomány elsajátításába, ahol senki nem fog még csak megmosolyogni sem, ahol mindig hozzád lép valaki, hogy segítse kibogozni, melyik is a jobb meg a bal. A gyakorlottabb néptáncosok pedig olyan alapokat kapnak egy-egy táncból a tánctanítás során, mely elegendő lehet egy-egy új koreográfia kimunkálásához is.

este 8-kor a tábor harangja táncházba hív

Estefelé aztán elindul a gigászok csatája – új és új titánokkal kiegészülve – a métajáték mezején. A küzdelem évek óta folyik. Pillanatok alatt magába ránt ez a régi magyar játék, játékosként, szurkolóként egyaránt. Aztán gyors zuhany, vacsora, mert este 8-kor a tábor harangja táncházba hív. Mindenki igyekszik kimosakodni, szépen felöltözni, megadni a tiszteletet muzsikának, muzsikusnak, táncnak, eleinknek, hogy aztán hajnalig együtt mulatozzunk.

az akácosból ekkor vágtattak be a vásártérre fűzfalovaikon a pandúrok

Ez a tábor azonban sokkal több ennél. Ez közösség. Egy falu. Az évtizedek óta itt tanító, itt felnőtt tánctanárok, a lelkes szervezők évről évre újabb és újabb falusi közösségépítő programokkal örvendeztetnek meg minket. Volt már, hogy egész héten a hetivásárra készültünk, s két tánc közt gyártottuk az eladni való portékát. Aztán a vásár napján ki-ki felkínálta a maga készítette szebbnél szebb darabokat. Legnagyobb keletje az apró bőrkulcstartóknak, nemezgolyóknak, gyöngykarkötőknek, nyakláncoknak, szőtt lábtörlőknek volt, melyeket a népművészet 5–10 éves kismesterei árultak. Jó vásárt csinált itt mindenki, hisz a vevő láthatta az eladó arcára kiülő mosolyt, érezhették egymás örömét, a fiatal árus pedig, hogy összegyűlt a fagyira való, csapot-papot otthagyva futhatott a büfébe a jól megérdemelt jégkrémért.

Volt, hogy az alkudozást hatalmas riadalom zavarta meg. A pusztai betyárok álarcban, maguk gyártotta fafegyverekkel támadtak a vásározókra. Nagy siránkozás, huzavona kezdődött, könyörgés, imádkozás. Az irgalmat nem ismerő betyárok a lopott portékán túl még egy-egy szemrevaló menyecskét is magukkal akartak vinni. Ó egek, ki segít most rajtunk? Az akácosból ekkor vágtattak be a vásártérre fűzfalovaikon a pandúrok. Nyalkán ülték meg viháncoló-táncoló paripáikat, a kora reggel szedett fácántoll csillogva libegett kalapjukon. Eltángálták, deresre húzták a betyárokat, a főkolompost kalodába zárták. Egy-egy szép lány elmorzsolt pár könnycseppet a megbilincselt szép haramiák láttán, sőt, volt köztük, aki vizet vitt az egyik anyaszomorítónak a kalodához.

Mi, sokat látott és tapasztalt asszonyok, meg is mondtuk a magunkét: „Hát milyen fehérnép az ilyen? Majd ad neked apád! Anyád csak szemlesütve mer majd a kútra (avagy a büfébe – csak mert ott van-

nak egymás mellett) jönni! Ej-ej de sokat változott a világ, bezzeg a mi időnkben! Ugye-ugye, szomszédasszony, ezek a mai lányok…". De mikor csillogó fekete szemét Attila betyár ránk vetette, s tetőtől talpig végigmért minket – titkon irigykedve néztünk a leányra, aki a betyár „sérüléseit" gyógyítgatta. Mentségükre legyen mondva, egy éven belül összeházasodtak.

Aztán volt az a szép esztendő, mikor igen huncut napszámos módjára csak júliusban, az aratásra értünk ki a szántóföld szélére. Aranylott, hajladozott az érett gabona, melyet számunkra előrelátó házigazdáink még tavasszal elvetettek. Kora reggel kaszával, villával, brúgóval (nagy gereblye), szépen felöltözve, nótaszóval megtisztelve az új kenyérnek valót vonultunk ki az akácoson túli gabonatáblához. Ott többféle felekezet földi helytartója köszönte meg az égiek segítségét a szép termésért, és kérték őket, támogassanak minket nagy feladatunkban. A pálinkás butykos is körbekerült, s nagy fohásszal kezdetét vette az aratás. Mindenki beleállt a munkába. Sok férfiemberről kiderült, hogy nem csak este legény, hisz a hajnali nótázásból egy gyors átöltözést követően álltak be az elsőkaszás Barsi Csabi után rendet vágni. A szépen lefektetett gabonát aztán mi, asszonyok, kötöttük kévébe a leányaink által tekert kötéllel. A nagyobbacska legények hordták a lovas kocsira a kévéket, az apraja pedig a piros kannák tetejéből itatta hűs vízzel a jókedvű városi napszámosokat.

az apraja pedig a piros kannák tetejéből itatta hűs vízzel a jókedvű városi napszámosokat

A csűr előtt aztán, a ponyvára rakott gabonán erejét és ügyességét fitogtatta ifjú és tapasztaltabb. Volt ott haddelhadd, mikor a cséphadarók az avatatlan kezekben táncba fogtak. A felhők fölül figyelő nagyapám egyik szeme sírt a riadalomtól, a másik bizton mosolygott, látva a sok igyekvő gyereket. Másnap a kemencében sült kenyér magában hordozta izzadtságunkat, Harangod ízeit, zamatát, hangulatát.

Szerencsére az egyik esztendőben a krumplink is beérett az akácos mellett. Jó termés ígérkezett. Felosztottuk, melyik kinek a borozdája, a krumplit az apukák ásták, a gyerekek szedték, az anyukák pedig próbálták óvni a család testi épségét. Végül kosarakban, zsákokban hordtuk be a táborba a szép grulyát. A jól végzett munka után – ki a sógor segítségére, ki másra, s mindenki a hegynyi krumplira – áldomást ittunk, majd egész héten abból éltünk, amit termeltünk. Mondhatni, pityókás volt a táborban mindenki.

Játszottunk is. Az apraja a szalmában kezdte keresni az elrejtett burgonyát, gyors futásban hordták halomba a rokonság biztató szava mellett, majd jött a számolás, ki hordott össze többet. Az akkor elnyert, szalmaszálból font krumpli-királylányi korona, melyet legkisebb lányunk nyert, azóta is lakásunk dísze.

A nagyobb lányok megmutatták, milyen ügyesek, s egyvégtében milyen hosszú héjat tudnak egy krumpliról levágni. A férfiak pedig kötényt kötöttek, s főtt a paprikás krumpli, készült a tört grulya, rotyogott a pityókaleves. Közben a Bürkös húzta a talpalávalót, mi rúgtuk a port. A zsűri ítéletétől függetlenül mind elfogyott a nemes eledel.

És az az esztendő, amikor lakodalmat játszottunk? Az ifjú pár pont egy héttel a tábor előtt mondta ki a törvény és az egyház – az ifjú férj után a katolikus egyház – színe előtt a holtomiglan-holtodiglant. De a mi kis közösségünk előtt is meg kellett köttetni a frigynek. Készült tehát a csigatészta az ünnepi levesbe, egyszerre gyúrta, csavarta harminc táborlakó. Tán

a homok több volt benne, mint a liszt, de ilyen csigát nem vesz ember piacon! Aztán a csigavégtaposó bál; a munka közbeni csendes dalolgatás közepébe beszöktek a legények a zenekarral a hátukon, kikapkodták a fiatalabbját, s hajnalig tartó tánc kerekedett.

A nagy nap reggelén díszítettük, csinosítottuk a tábort, készítettük a kelengyét. A gyerektől a felnőttig egy falut alkotva adtuk férjhez a leánykánkat, valóban átérezve a készülődés minden nyűgét, csodáját, kapkodását, feszültségét, lélekemelő pillanatait.

a csendes dúdolgatás közbeni mennyasszony-öltöztetést életem egyik legmeghatóbb órájaként tartom számon

A csendes dúdolgatás közbeni mennyasszony-öltöztetést életem egyik legmeghatóbb órájaként tartom számon. Fenséges volt, ahogy kézről-kézre adtuk a sok szoknyát, ruhadarabot, ahogy igazgattuk a fodrot, szalagot, ahogy a mennyasszony, az örömanya, mi, rokonok valójában megéltük azokat a pillanatokat.

És persze volt lánykikérés kis mennyasszonnyal, majd a kovácsmestert is megpróbáltuk férjhez adni, nagy nevetések közt.

Az esketés a menyasszonyunk református hite szerint zajlott a vadvirágokkal díszített filagóriában. A tiszteletes beszédének üzenete, komolysága, az ünnepi lélekbe öltözött tábor, a játék közepén valós érzelmekkel, valós könnyekkel ajándékozott meg minket. Aztán a vacsora, a mulatság; a vőfélyek játékba hívtak, a legények ellopták a mennyasszonyt annak rendje s módja szerint. Majd énekszóval, muzsikával mi, asszonyok elvonultunk átöltöztetni a mennyasszonyt ifiasszonnyá. Meg-megbicsaklott az ének egy-egy lányos anya ajkán.

De hol van ez ma már, hisz két apró gyerek szaladgál a harangodi homokban a hajdani ifjú pár körül.

II.

S hogy mit jelent nekem szülőként a Téka tábor? Biztonságot. Hisz mi is a legfontosabb feladata egy szülőnek? Az iskola, a sport, a szabadidős elfoglaltságok kiválasztásával olyan közösségbe, társaságba juttatni gyermekét, mely egy életre meghatározó értéket, mértéket ad, ahova érdemes tartozni, akik közt biztonságban tudja gyermekét. A néptánc világa ilyen. A néptáncos társadalom tagjai ismerik egymást, hisz a versenyeken, fesztiválokon együtt buliznak, sokszor dolgoznak egymásért egy-egy nagyobb helyi vagy országos produkcióban. A táborunkban ezt erősíti a kötetlen együttlét, a hajnalig tartó beszélgetések. Mert az emberi kapcsolatok alapja az együtt megélt élmény. Ezt nyújtja a tábor az együtt gyúrt nemezlabda és a tánclépés formájában. Nyugodtan engedtem el legnagyobb lányomat a messzi fővárosba tanulni, tudva, hogy neki a buli a táncházba járás lesz,

ahol egymást ismerő és egymásra figyelő fiatalokkal tölti majd szabadidejét. Ahol nem vetette fel fejét a drog, az erőszak, ahol a nőnek tisztelete van, ahol nem az alkohol a mámor igazi forrása, mert aki táncol, annak egyensúly kell, tartás, a lánynak bírnia kell a forgást, a legényes végére pedig úgyis kiszáll az alkohol a vérből.

Nagy élményt jelentett számomra három lányunk tábori élete. Először csak homokozást, pocsolyában topicskolást, felhőtlen szaladgálást jelentett számukra az ottani tér, a muzsika csak minőségi háttérzaj volt. Aztán már együtt énekeltük a gyermekdalokat, együtt jártunk a gyerektáncházba, fűztük a gyöngyöt, később önállóan gyártottak gyönyörű féloldalas agyagbögrét, vesszőkosarat, bőrtolltartót. Szülői élményeim legszebbike figyelni lányaim felnövekedését, nőiességük kibontakozását. Hogyan váltak apró szoknyás, csurkás-szalagos kislányból a teljes gardróbjával táborba érkező, esténként a sátor előtt sminktükörrel felszerelve készülődő, legjobb ruhájukban táncba induló nagylányokká.

Lányaink itt a táborban a táncból tanultak talán legtöbbet férfi és nő viszonyáról. Megértük együtt a kamaszkor minden csodáját a tánc révén, szembeállítva a mai és a régi értékrendet, hisz a magyar néptáncban benne a nő tisztelete, a férfi ereje, a férfi birtokló ösztöne, a nő törékenysége, a nő, amint vállán viszitartja a férfi táncát-életét, a férfi táncoltatja, a nő mutatja magát, csalogatja, az udvarlás szépségére tanít, a nő emelt fejjel, egyenes derékkal, de tartózkodóan viselkedik. A tánctanításban elhangzó erkölcsi intelmek nyomában, tréfás példabeszédeket, régi történeteket hallgatva épült, szépült a lelkük. A magyar páros táncokban a férfi dominál, de ezek a táncok a nő rejtett eszköztárát is megmutatják a fiatal lányoknak, s megtanítják használni azt. Nőiességük viseléséhez, magabiztosságukhoz, a másik nemmel való kommunikációjukhoz, önbizalmukhoz sokat tett hozzá a tábor.

a magyar páros táncokban a férfi dominál, de ezek a táncok a nő rejtett eszköztárát is megmutatják a fiatal lányoknak, s megtanítják használni azt

Ezt a nevelő erőt használják ki a nyári táborukat itt tartó együttesek, napközis csoportok is. A táborba a környező településekről néptáncot sosem gyakorolt napközis gyerekeket hoznak át minden reggel, akik első nap nem tudnak mit kezdeni a rájuk szakadt szabadsággal, a kézműves foglalkozások bőségével, a táncoktatás rendjével. Hétvégére pedig hazamenni nem akaró, sőt, szülővel visszatérő táborlakó lesz belőlük.

Egyre több néptánccsoport tartja itt nyári táborát, mert tudják, hogy

a tanítások után újabb és újabb táncanyagok tudásával és tapasztalatával távoznak. Megízlelik azt is, hogy a néptánc nem a színpadon termett műfaj. S hogy valódi muzsikával, valódi, érzelmekkel teli páros tánccal végig lehet mulatni egymás után akár nyolc éjszakát. Ráéreznek, hogy eleink milyen csodálatos türelemmel, egymásnak a zenekar előtt helyet biztosítva, kicsiket-nagyokat-időseket tisztelve, szépen felöltözve léphettek egy-egy csűr, bál „táncparkettjére". Itt megérezhetik azt az erőt, amit ezen alkalmak tapasztalásra felkínálnak, az erőt, amely a másik teljesítményének értékelésében, a küzdésben egy jól kivitelezett sarkon forgásért, az egymásra figyelés örömében rejlik. Ez egy összetartó erő – amely aztán tetten érhető internetes kapcsolataikban is.

Később a színpadon is meghozza gyümölcsét a táborban eltöltött idő. Minden produkcióról, sőt, egy-egy kézmozdulatról is látszik, hogy azt a táncos a próbateremben biflázta be, vagy szabadon táncolt, mulatott már arra a muzsikára.

A tánc, a muzsika, a muzsikus tisztelete, megbecsülése ebben a táborban: alapvető. Itt este nem illik melegítőnadrágban odaállni táncolni. Köztiszteletben álló bálgazdák segítik a szórakozást. Az itt felnőtt tagokból álló – ma már országos hírű – zenekar, a Bürkös együttes húzza; a csak a táborban létező formáció, a Zöldsátor zenekar a fő ritmusadó; az új színfolt a tábor hangulatára jól ráérző Juhász zenekar, és persze Pál István Szalonna szíve is visszahúz néha egy-egy este erejéig. Emlékszünk még rá siheder korából.

Tánctanító mesterek generációját neveltük fel, kísérleteztek, tanulták rajtunk a szakma csínját-bínját.

III.

Talán nem is nekem kellett volna írnom a táborról, hisz soha nem táncoltam együttesben, színpadon. Én az örök amatőröket képviselem. Ilyen azonban sok van köztünk. Ez nem a profik tábora, bár ők vannak többségben. Ez a tábor egyik csodája. Senki nem néz ránk rossz szemmel, amikor a férjemmel ötvenéves fejjel kiperdülünk a zenekar elé. Sőt, prímásaink teljes figyelmüket nekünk szentelve adják alánk a ritmust, próbálják követni amatőr lépteinket.

a pocaklakótól, az anyatejestől, a láb alatt szaladgálótól a kamaszon át egészen a 86 éves nagymamáig minden korosztály itt sátrazik

A tábor másik csodája a generációk együttléte. A pocaklakótól, az anyatejestől, a láb alatt szaladgálótól a kamaszon át egészen a 86 éves nagymamáig minden korosztály itt sátrazik. Alkalmazkodunk egymáshoz, segítjük egymást a zuhanyzó-

ban, az étkezéseknél a sorban állásban, a sátorállításnál, a mulatozásban. Vigyázzuk egymás gyerekét, tulajdonát, egészségét.

Tékásnak lenni szép és örök szerelem. Ezeréves vagy évente egyszer látott barátok vesznek körül. Egyiküknek-másikuknak jó, ha a keresztnevét tudom, de tudom, mi volt vele tavaly és azelőtt, ott folytatjuk a beszélgetést az akácfának dőlve, ahol tavaly abbahagytuk. Itt a szemtől-szembe dívik, a hétvégére elfelejted, hogy van telefon, wi-fi, internet, hisz ezek nélkül sincs elegendő időnk egymásra.

Ezt a faluközösséget minden évben Borsiné Sveda Anita és csapata ébreszti fel Csipkerózsika-álmából – a nagykállói önkormányzat támogatásával – július teljes utolsó hetére. A nyár programját minden táborlakó ehhez igazítja. A táborzárás vasárnapján pedig megjelenik a Facebookon: „már csak 356-ot kell aludni a Tékáig". Addig tehát – egy éven át – mindenki az itt szerzett élményekből, érzésekből táplálkozik.

2019 júliusában harmincöt éves lesz a tábor. Mi lesz itt! Ezt látni, érezni kell; a huszonötödik tábort huszonöt órás táncházzal, a hamincadikat – kérdés-e ez? – harminc órás muzsikával-tánccal ünnepeltük. Utóbbi már hivatalos Guiness-rekordkísérlet volt. Nagy szeretettel és nagy lendülettel fogtunk neki az egyik délelőttön. És máris látom, érzem... Egész nap és egész éjjel teli a csűr táncossal, aztán hajnali hatkor – amikor már a rekordellenőr is a karján pihenteti a fejét, túl húsz óra fergeteges táncházon – egyetlen pár táncol középen, méltósággal, nyugodtan, elegánsan, egymás szemébe mosolyogva, hisz tudják, ők most a folytonosság, ők kötik össze az éjszakát a nappallal, a többiek táncát a pihenéssel, a rekordkísérletet a megvalósítással. Aztán gyorsul a muzsika, megmozdulnak a szélen lévő hálózsákok, boglyas fejek bújnak elő, mezítlábak csosszannak, valaki frissítőt csujogat a hajnalba, beszökik a siker íze a csűrbe. Meglesz, meg tudjuk csinálni, mi így együtt, táborlakók, régi cimborák, jó ismerősök, hazajárók. Mert ez a mi táborunk, ezért mindent, harminc óra folyamatos muzsika és tánc, verejték, izomláz, fáradtság, felszabadult öröm. És eljön a harmincadik óra vége, életre kel a csűr, az épület előtt szól a harang, a rekordellenőr gratulációját elnyomja a három zenekar muzsikája, s a mulatságnak véget vetni nem akar, táncol a tábor tovább.

egyetlen pár táncol középen, méltósággal, nyugodtan, elegánsan, egymás szemébe mosolyogva, hisz tudják, ők most a folytonosság

Reméltem akkor, és ma is remélem: még sokszor harminc évig.

GERÉNÉ KRISTÓF KATALIN – SZKUBÁN JUDIT – SEBESTYÉNNÉ EISENMANN TÜNDE

Dallamokból templomot

Kokas-tábor, 2017. június 9–14. – a harmadik nap

2017-ben különleges esztendőt írtunk a tábor pennájával. Éppen a tizedik nyár következett, mikor megnyitja kapuját a Dallamvarázs tábor. Hosszas töprengés, készülődés előzte meg a jubileumi hetet. Az előző táborok legjobb pillanatait, ötleteit szerettük volna elhozni a részt vevő gyermekek számára, emellett pedig gondolkodásunk középpontjába a természetet állítottuk. Méltó téma Kokas Klárához.

A harmadik napon azokkal a gyerekekkel, akik a táborban töltötték az éjszakát, a hagyományos zenés ébresztő után mezítláb tornáztunk a tábor füves pályáján. Frissítő, nyújtó gyakorlatokkal köszöntöttük a napot.

Amikor megérkeztek a napközis (otthon éjszakázó) gyermekek, buszra szálltunk, és a ravazdi erdők ölelésében fekvő középkori templomromhoz utaztunk. Sugárzó napsütésben került sor a foglalkozásra: egy felemelő időutazásra a templomromnál.

A foglalkozást Szkubán Judit és Fejes Tímea vezette, klarinétjátékával Bán Tamás színesítette. Bevezetésként a táborvezető, Halász Attila mesélt a helyszínről, majd Judit csendben énekelni kezdte a *„Szól a nóta halkan…”* kezdetű gyermekdalt. Kétszer-háromszor eldúdoltuk, ezután szép lassan felállva megkerestük az elbújt hangokat, majd körülnézve beszívtuk a táj illatát, átengedtük magunkon varázsát. Aztán Judit mesélt a templomról, amelyet annak idején földig leromboltak.

Akkor, ott, együtt, képzeletben megpróbáltuk újra felépíteni. Felálltunk a megmaradt, alig fél méteres alapfalakra, ott csendült fel a *„Sej, az ózdi oltár előtt…”* kezdetű népdal, melyet összekapaszkodva kétszer-háromszor is elénekeltünk.

Majd a névéneklés következett: a megénekeltek egy kört alakítottak ki bent, középen, úgy, hogy akinek a nevét megénekelték, az a belső kört alkotók közé

lépett. Egyre nagyobb templom épült, egyre több gyermek kapcsolódott be az éneklésébe. Aztán elhangzott énekelve egy utasítás: *„Válasszál valakit!"* Ettől kezdve párokban táncoltak a gyerekek úgy, hogy közben mindenki annak a nevét énekelte, akit választott.

Miután mindenki bekerült az újraépített „templomba", lecsendesedett a gyerekcsapat, és felhangzott Tamás előadásában Debussy *A lenhajú lány* című darabja.

A zenére először köszöntöttük a Napot, belekapaszkodtunk a napsugarakba, majd tovább építettük, díszítettük a templomot. Mindenki másképp foglalatoskodott benne: volt kapuőr, szobrász, kertész.

Aztán a rekkenő napsütés elől behúzódtunk az árnyékba, ahol a gyermekek üres kartonpapírokat kaptak. Zsírkrétával pár másodperc alatt egy motívumot, szimbólumot kellett rajzolniuk rá, és Timi triangulummal adott jelzésére tovább kellett adniuk a papírt. Addig mentek körben a lapok, míg mindenkihez vissza nem ért a sajátja. Ezek a kezdetben fehér kartonok addigra megteltek színes ajándékokkal.

Ezt követően pasztellkrétát és rajzszenet osztottunk, s a gyerekeknek tovább kellett gondolniuk a visszakapott „kompozíciókat". Volt, aki szénnel befedte a lapot, és volt, aki színes krétával továbbálmodta a rajzot. Szebbnél szebb alkotások születtek Debussy zenéjére. Néhányat meg is beszéltünk közülük, de többen voltak, akik aztán még tovább formálták az alkotásukat.

Aznap még sok minden történt. A Ravazdi Erdei Iskola vezetőjével beszélgettünk, és mézet kóstoltunk egy több száz esztendős méhészműhelyben. Számháborúztunk, túrós rétest ettünk és málnaszörpöt ittunk, fehér pólókat készítettünk elő a másnapi batikoláshoz. Vacsora előtt a gyerekek – fiatal, majdnem felnőtt segítőink vezetésével – három csoportban még a majdani táborzáró koncert *Quodlibet* darabját próbálták. Vacsora után pedig - míg a táborozók filmet néztek - tanáraik próbáltak a záró koncertre.

Táborozók és táboroztatók a verőcei kézműves napközis táborról[1]

Altsach Alexandra – Bahil Dóra

25 tábori hét

KIK VAGYUNK

A tábor gyökerei Bernecebarátiig nyúlnak. Takács István[2] onnan került át Verőcére, az általános iskola élére 1991-ben, és egyből úgy döntött, ott is hasonló tábort szervez. Az első évben még csak fazekasokat hívott foglalkozásvezetőnek, később már linómetszés is zajlott a héten, a Szolnoki Művészeti Iskola tanárai és diákjai közreműködésével. Ezeken az alapokon formálódott az a verőcei kézműves napközis tábor, amit ma ismerünk.

Később Takács István kollégáival egyesületet hozott létre a tábor menedzselésére. A tábor jelenleg is ennek égisze alatt működik, de a helyi önkormányzat is minden évben támogatja, s bár az esemény alapvetően független az iskolától, utóbbi is segítséget nyújt mint intézmény a helyszín (azaz az iskolaépület és udvara) és a berendezések biztosításával. Ennek köszönhető, hogy a tábor díja mindvégig alacsony tudott maradni, a testvérek számára továbbra is kedvezményt biztosít, s hogy azoknak az éppen elballagott tanulóknak, akik nyolc éven keresztül minden évben részt vettek a táborban, ballagási ajándékként nem kell fizetniük a részvételért.

Napközis (azaz nem ottalvós) táborunkban alapvetően ragaszkodunk a tradíciókhoz, vagyis csak a „régi” kézműves foglalkozásoknak engedünk teret. Ez a tábor fő profilja, amihez a kezdetektől tartjuk magunkat, s ez népszerűségünk egyik fő forrása is. (A környéken több kézműves program is szerveződik nyaranta, de a mi táborunk egyedülálló abban, hogy *csak* a régi mesterségekre specializálódik.) Célunk, hogy a gyerekek kipróbálhassák a régi kézműves foglalkozásokat, megismerhessék ezek rejtelmeit.

> nyolc éven keresztül minden évben részt vettek a táborban

[1] Az alábbi összeállítás a tábort bemutató írás és két, a szerkesztőség által megfogalmazott kérdésekre adott válaszsor alapján készült. Szerzőik: *Altsach Alexandra* utolsó éves tanár szakos hallgató, *Bahil Dóra* és *Czinki Anna Krisztina* középiskolás diákok, *Borszéki Mária* tanító.

[2] Bernecebarátiban élve a helyi nevelőotthonban dolgozott nevelőként, majd otthonvezetőként. Itt szervezte meg első kézműves táborait.

ELŐKÉSZÜLETEK

A jelentkezéseket május elejétől fogadjuk, de ilyenkor még jellemzően nem telnek be gyorsan a helyek. A tábort hagyományosan az évzáró utáni héten tartjuk, ugyanakkor tavasszal még nem látják előre a szülők és a gyerekek a nyári programokat. A jelentkezések száma közvetlenül a tábor előtti héten szaporodik meg.

A kezdés előtti hetek elég zsúfoltak. Beszerezzük a kellékeket, és megtervezzük, milyen munkadarabok készüljenek idén. Ez sok év múltával már gördülékenyen megy. Mivel a foglalkozásvezetők évről évre visszatérnek, és a szervezők és a vezetők is többnyire ugyanazok, mint korábban, mindenki tudja, mi a feladata. Hatékonyan tudunk együtt dolgozni, egymást segíteni. A közvetlen előkészületek a tábor előtti vasárnap, a helyszínen zajlanak. Ilyenkor már készen van az adatbázis, amelyben a jelentkezők adatait rögzítettük. A legfontosabb, ami ezen a napon történik; előzetesen kialakítjuk a csapatokat – akik egy hétig versenyben is állnak majd egymással –, s megtervezzük a menetrendet, hogy melyikük mikor és melyik helyszínen dolgozzon. A csapatokat életkor alapján állítjuk össze, többnyire külön fiú- és lánycsapatok alakulnak, ügyelve arra, hogy az osztálytársak összekerüljenek, illetve igyekszünk eleget tenni egyéni kéréseknek is, ha testvérek vagy barátok-barátnők egy csapatba szeretnének kerülni. Kombinálunk a létszámmal is, de az elkészítendő munkák terveit korosztályhoz és nemhez is igazítjuk.

A helyszínt is ezen a napon rendezzük be. Felállítjuk a jurtát, felvetjük a szövőkereteket, szortírozzuk a gyöngyöket, mindent előkészítünk a másnapi táborkezdéshez. A csapatok tagjai számára megfelelő színű jelölőt készítünk elő. Ezek minden évben másféle nyakláncok, melyeket már előre megtervezünk, aztán kézzel készítjük el őket az összes táborlakó számára. Mire a több mint 100 jelölő elkészül, a szervezők már biztosan megtapasztalták az együtt alkotás örömét abban az évben.

mire a több mint 100 jelölő elkészül, a szervezők már biztosan megtapasztalták az együtt alkotás örömét

A TÁBORI HÉT

A tábor a vasárnapi előkészületek után, hétfőn megnyitja kapuit. Minden gyerek elfoglalja a helyét a saját csapatában az aznapi helyszínen, s innentől egy adott csapat a zárásig együtt mozog. A tábori hét a péntek délutáni záróünnepséggel ér véget, ekkor hirdetjük ki a verseny eredményét, kiosztjuk a jutalmakat, és következik az elmaradhatatlan cukoreső a táborozók nagy örömére. Miután a diáksereg elbúcsúzott, a szervezők és a segítők rendszerezik és elraktározzák a kellékeket, eszközöket. Ezt követi a tanári táborzárás, ahol mindenki megoszthatja tapasztalatait, ötleteit. Az „utómunkálatok” közül ez az egyik leg-

fontosabb, lényegében kiértékeljük a tábort, összeírjuk, milyen új eszközökre, fejlesztésekre lesz szükségünk jövőre.

HELYSZÍNEK, TEVÉKENYSÉGEK ÉS KÜLÖN PROGRAMOK

A szám szerint tizenkétféle régi mesterség, amit a táborban ki lehet próbálni: csipkeverés, szövés, gyöngyfűzés, nemezelés, batikolás, mézeskalács-készítés, gyertyaöntés, fafaragás, agyagozás, bőrfonás, kovácsolás, gyékényfonás. Ezek többsége külön helyszíneken zajlik, néhány azonban párhuzamosan működik együtt. Ilyen a batikolás, melynek során minden résztvevő saját, csapatszínének megfelelő pólót készít magának. Ilyenkor, amíg száradnak a batikolt pólók, addig a mézeskalácsok készülnek, és a viaszt melegítjük fel a gyertyaöntéshez. Amikor pedig az elkészült süteményfigurák már a sütőben sülnek, kezdetét veheti a gyertyaöntés. A különféle mesterségek elsajátításában nemcsak pedagógusok, hanem szakképzett mesterek is segítenek. (Idén összesen húsz foglalkozásvezető és tizenhét segítő járult hozzá a sikeres táborozáshoz.) A kézműves foglalkozások mellett egyéb programokkal is készülünk. Az udvaron a gyerekek a régi idők játékait próbálhatják ki, ilyen például a gólyalábazás és a különféle madzagos játékok. Fazekasbemutatót is rendezünk minden évben, s lehetőség nyílik az íjászat fortélyainak elsajátítására is.

amíg száradnak a batikolt pólók, addig a mézeskalácsok készülnek, és a viaszt melegítjük fel a gyertyaöntéshez

IDŐKORLÁTOK, ADMINISZTRÁCIÓ, SEGÍTŐK

Minden évben készülünk valami újdonsággal. Tavaly a nagy melegre való tekintettel beszereztünk egy párakaput. A frissítő italok kínálására helyszínenként többliteres ballonokat alkalmazunk, amik tábori szlenggel élve a „limonádés butykos” elnevezést viselik. Bár a tábor hivatalosan reggel kilenc órakor kezdődik, sokszor már korábban is érkeznek gyerekek, ezért ügyeletet biztosítunk a tábor kezdéséig. A táborozó gyerekek hamar összeszoknak – igaz ez a külsősként érkezőkre is. A tábor első napján az új gyerekek még félnek az ismeretlentől, nehéz az elválás a szülőktől, de délután már alig akarnak hazamenni. A tábor hivatalosan délután 4-ig tart, de előfordul, hogy néhány diák tovább marad, és az érte jövő szülőt is bevonja a kézműves alkotásba. A táborvezetés rugalmasan kezeli az időkorlátokat, főleg azért, mert a szervezők és a segítők a diákok távozása után egyébként is maradnának még, hiszen vissza kell rendezni a helyszíneket a másnapi frappáns kezdés érdekében.

néhány diák tovább marad, és az érte jövő szülőt is bevonja a kézműves alkotásba

A tábor zavartalan működéséhez elengedhetetlenül szükséges a pontos nyilvántartás is. Táblázatban követjük nyomon a táborozók névsorát, az esetleges ételérzékenységeket, de rögzítenünk kell azt is, ki az, akit egyedül engedhetünk haza, és ki az, akit csak kísérővel. Minden csapatnak külön is van egy adatlapja, amelyen a hiányzókat és az ebédrendeléseket

tüntetjük fel. A csapatversengés során kapható jutalompecséteket is ezen a lapon gyűjtik, ezek kiosztása minden nap a segítők feladata. Egy nap egy adott csapat maximum három pecsétet kaphat, ez az ún. „3 M" rendszer: a magatartást, az elkészített művek mennyiségét és minőségét értékeljük. A tábor zárásakor a győztes csapatok külön jutalomban részesülnek.

A tábor előkészületei közben és a tábor lebonyolítása alatt sok segítségre számíthatunk. Segítőink többnyire a régi táborozók köréből kerülnek ki, ők évről évre visszajárnak, és időnként az új barátaikat is hozzák. Így szinte már állandósult a segítők csapata. Vannak köztük, akik a helyszíneken a foglalkozásvezetők munkáját segítik, és vannak az úgynevezett általános segítők, akik igen sokrétű feladatokat látnak el: segítenek a napi adminisztráció intézésében, ők készítik és osztják ki a tízórait és az uzsonnát, illetve az egyes helyszínekre is beugranak, ha az adott gyereklétszámhoz mérten kevés a felnőtt felügyelő. A segítők intézik a táborvezetőkkel az esedékes bevásárlásokat, anyagpótlásokat, illetve szükség esetén az elsősegélynyújtás is az ő feladtuk.

KIHÍVÁSOK

Az egyik legnehezebb feladatunk az utolsó pillanatban jelentkezők befogadása. A táborvezetés nagyon engedékeny ezen a téren, de a később érkezők mégiscsak fennakadást okoznak a tábor menetében, így a jövőben szigorúbban vesszük a jelentkezési határidőt. Nagy kihívás a rendkívül magas létszám; összesen körülbelül 130 táborozóval számolunk egy idényben, ezen felül egy csoportnyi óvodás gyereket is fogadunk „minitábor" néven – ide elsősorban azokat várjuk, akik ebbe az iskolába jönnek majd első osztályba. Így lehetőség nyílik még a tanévkezdés előtt megismerni a leendő új osztálytársakat. Az időjárás is okozhat nehézségeket, hiszen a kovácsolás és a fafaragás is az udvaron zajlik, ahogy néhány szabad program is. Az ételérzékenységek miatt nagyon kell figyelni az uzsonna összeállításánál, az ebédrendelésnél, a foglalkozások között szereplő mézeskalács-készítésnél is.

a fafaragásban lányok is szívesen vesznek részt, és fiúk is örömüket lelik a gyöngyfűzésben vagy a szövésben

Bár külön munkatervekkel mindig készülünk, a fiú- és a lánycsapatok ezt a különbségtételt nem igénylik túlzottan. A kézműves alkotás öröme nemcsak a kortól, hanem a nemtől is független. A fafaragásban lányok is szívesen vesznek részt, és fiúk is örömüket lelik a gyöngyfűzésben vagy a

szövésben. Persze ehhez a foglalkozásvezetők kreativitása is elengedhetetlen.

KAPCSOLATOK

Verőce kisebb község, éppen ezért, ahogy a településen, úgy a táborban is családias hangulat uralkodik mind a szervezők, mind a résztvevők között. A tábor vonzereje is – a régi mesterségek mint specifikum mellett – nagyban ennek köszönhető. Helyzetünk különleges ezen belül is, hiszen az alapvetően a kézügyesség kibontakoztatása céljából végzett alkotótevékenység – amelyre, mint tudjuk, iskolaév alatt kevés idő van – egy a szokásosnál csendesebb közösségi lét élményét adja a résztvevőknek. Konfliktus kialakulására a gyerekek között nemigen van lehetőség, mert mindenki egyénileg, a saját alkotásán dolgozik. Tehát nincs közös munka, csak együtt alkotás.

a szokásosnál csendesebb közösségi lét élményét adja

A tábor idejére mintha megállna az idő. A hatéves gyerek a nála hét évtizeddel idősebb nénitől tanulja meg a gyékényfonás rejtelmeit. A diák és a pedagógus között is más kapcsolat alakul ki, sokkal kötetlenebb, szabadabb együttlét valósul meg, ahol mindenki egy addig nem vagy kevéssé ismert oldalát mutathatja meg. A segítő fiatalok és a táborozók között is hamar kialakul az összhang, a segítővé avanzsált volt tanítványaink pedig komfortosan mozognak a számukra otthonos közegben; ezért és így tudják, mikor kell segíteni, mikor nem. A foglalkozásvezetők és a segítők java része ismeri egymást, több régi tanítvány a volt osztályfőnökének állandó segítője évről évre. A munka közben pedig rengeteg a jó beszélgetés, úgy, mint régen a tollfosztás, kukoricamorzsolás közben. Amikor a tábor kapuja pénteken bezárul, az iskolára rátelepszik a csend. De a hazavitt alkotások még sokáig őrzik a tábor emlékét.

Czinki Anna Krisztina

Figyelmük a munkadarabokra terelődik

Tizenkét évvel ezelőtt voltam először „kis” táboros a verőcei kézműves táborban. Anyukám abban az intézményben dolgozik, amelyhez a tábor kötődik, és a második táborban már ő is ott volt táboroztatóként. Engem pedig már kicsi koromban is érdekelt a kézműveskedés (ma is nagyon szeretek kézműves tárgyakat készíteni a szabadidőmben). Kisgyerekként örömmel mentem tehát a táborba, hiszen

sok mindent tanultam meg és gyakorolhattam ott. Voltam „közepes” (alsó tagozatos) és „nagy” (felsős) táboros is, ma pedig már anyukám mellett vagyok segítő az ovisoknál. Jó érzés nekik új dolgokat tanítani, segíteni egymásnak, közösen játszani. Sokukkal következő évben az iskolás táborosok között találkozom, és innen is tudom: mindenkiben jó élményként marad meg ez a hét. Szeretek a gyerekekkel foglalkozni, óvó néni szeretnék lenni.

A diákoknak az iskola után levezetés és felüdülés is ez a tábor. Láthatóan minden nap örömmel érkeznek, délután pedig már kész munkadarabjaikat mutogatják egymásnak és szüleiknek. Egymást váltó csoportokban mindenki kipróbálhatja a tizenkét kézműves tevékenységet, a közös játékok és az együttes munka barátságokat is kialakít. Délutánonként pluszfoglalkozásokon veszünk részt, előadásokat nézünk, íjászkodunk, megcsodálunk egy keramikust munka közben – egyszer még bronzot is önthettünk. A nap végén uzsonna, utána indulnak haza a gyerekek. Szüleik számára is vonzó ez a tábor, mert helyben van, és viszonylag olcsó. A gyerekeik biztonságos helyen vannak, nem unatkoznak, és minden nap saját készítésű kis tárgyaikkal díszíthetik házukat, ajándékozhatják meg családjukat.

Vannak visszajárók. A gyerekek négyötöde legalább két egymást követő évben eljön a táborba. Én is, amíg tehetem, megyek segíteni.

láthatóan minden nap örömmel érkeznek, délután pedig már kész munkadarabjaikat mutogatják

Minden foglalkozáshoz a tábor biztosítja a megfelelő alapanyagokat. Bárki, aki segítséget kér, megkapja. Reggelente tiszta, munkára kész termek, helyszínek várják az érkezőket.

Én tizenkét év alatt még sosem láttam olyan gyereket, aki hazamenekült volna ebből a táborból. A konfliktusokat magunk között sikerül rendezni.

Pár éve az óvodások számára külön csoport jött létre a táborban, ahol csak velük foglalkozunk, ahol korosztályi igényeik alapján tekinthetnek be a kézműves foglalkozások rejtelmeibe.

A hét elején a gyerekek még szelesek, nehéz őket lekötni, de hamar beletanulnak a tábori munkarendbe. Figyelmük a munkadarabokra terelődik, türelmesen várják az utasításokat, és be is tartják őket. Az egy hét alatt megtanulják értékelni, amit készítenek, és vigyáznak is elkészült műveikre. Az udvaron népi játékokat, ügyességi játékokat játszhatnak a foglalkoztató felügyelete mellett. (A nagyobbaknál ezeknek a játékoknak a zöme az okostelefon használatára cserélődik.) Nassolnivalót, üdítőt és uzsonnát is biztosít a tábor.

Több osztályfőnök is részt vesz a táborban, így ők diákjaikkal később, az iskolaév alatt közösen meg tudják beszélni tapasztalataikat. Ez a tábor élő visszhangja.

Ennek a tábornak az élete az alapító és állandó tagoktól ered. Köszönet Borszéki Marika néninek, Kleiner Ferencné Kati néninek, Muhi Judit néninek, Dósa Márti néninek, Grauszmann Judit néninek, valamint anyukámnak, Czinkiné Mészáros Kriszti néninek, és Takács István „Taki" bácsinak. Köszönet az iskola fenntartójának, hogy bérmentesen kiadja az épületet erre a hétre tiszta állapotban. (Többek közt így tudunk a résztvevőknek kedvező árat biztosítani.) Köszönet az iskolavezetésnek, hogy probléma esetén rendelkezésünkre állnak.

A tábor jó híre egyre messzebbre száll a Dunakanyarban. Ma már más településekről is érkeznek hozzánk diákok.

Borszéki Mária

Élményt nyújtó kompetenciafejlesztés

A verőcei kézműves tábor sokunknak szerelem. Évekkel ezelőtt egy megszállott kolléga úgy vont be – engem, minket – a munkába, hogy észre sem vettük, és máris készítettük a munkadarabokat. Fáradtságunkat, az idő múlását csak a táborzárás után éreztük. A gyerekek hasonlóan érezhettek, mert a hét leteltével nem akarták még abbahagyni az alkotást.

Vonzott is, amit láttam: a kollégák jókedve, a gyerekek öröme. És nem utolsó sorban: kíváncsi voltam, hiszen akkor még alig tudtam valamit a hagyományos kismesterségekről.

> észre sem vettük, és máris készítettük a munkadarabokat

A diákoknak, a szülőknek a kényelem is fontos; a tábor helyben van, megfizethető, tartalmas időtöltés zajlik ott, sok-sok munkadarab készül, kedvesek a foglalkoztatók, játékosak a foglalkozások. Sokan évről évre visszajárnak, egyesek nyolc-kilenc éven át lelkes tagjai a táborunknak. Ők ballagásuk után jutalomtáborozáson vehetnek részt. De nagyon sokan visszajönnek azután is, középiskolai-egyetemi éveik alatt, segítőnek.

Táborból kiszakadókat sosem láttam. Tábori konfliktusokat néha. Körülbelül úgy és annyi lehetett, mint egy iskolai ta-

nítási napon. Fiúk-lányok, nagyok-kicsik harca ez ilyenkor – csak hát a táborban erre nem sok idejük marad. Valóban leköti őket a munka, mindenkinek a kézműveskedés a fontos.

A nagy átélések jellemzőek. Például: minden évben mesteremberek jönnek hozzánk, a gyerekek pedig ámulva nézik a produkciójukat, s elgondolkodnak azon, hogy *ugyanazon* a korongon, amit ők is kipróbáltak, a fazekas tud úgy dolgozni, hogy szemünk-szánk elál. De felemelő a szekértúra a helyi Gorka Múzeumba, vagy a kenyérsütés, amikor még a szülők is extázisba esnek olykor az uzsonnára feltálalt zsíroskenyér – lilahagyma páros megpillantásakor.

A gyerekeknek a tábor hasznos akkor is, ha csak egy alkalommal vesznek benne részt. Biztos vagyok benne, hogy visszaköszönnek a tevékenységek, a tapasztalatok, az ismeretek egy-egy múzeumlátogatás alkalmával vagy mesterekkel való találkozáskor, de a tábori tevékenységek rengeteg kompetenciát is fejlesztenek – fejlesztő pedagógusok is alkalmaznak hasonlókat –, miközben élmény nyújtanak. Régi tanítványaink időnként örömmel emlegetik az itt töltött időt, a kézműveskedést. Trükköket is tanultak itt, amire szívesen emlékeznek. Hogy hogyan tekerjenek ügyesen gombolyagot, miért kell ecet a batikoláshoz, s miért kell vízbe mártani a gyertyát.

A tábor közvetlen módon színesíti az iskolai életünket is. A táborozóink többsége iskolánk tanulója, a foglalkoztatók többsége iskolánk pedagógusa. A hagyományőrzés, a csapatépítés, az ovisok iskolakóstolgatója együtt zajlik. Mindenkinek nagyon kényelmes; helyben vagyunk, és a szervezésben is nagyon sok segítséget kapunk. Használhatjuk a berendezéseket, eszközöket. Egyébként nemigen merészkedünk ki saját határainkon túlra. Egyszer-egyszer megfordultunk falusi rendezvényeken, de rájöttünk, ez nem a mi profilunk.

Ha megkérdezik, hogy a tábort a résztvevők igénye tartja-e fenn, önjáró-e, esetleg a felnőtt közösség-e a motorja, vagy az iskolavezetés, az iskolafenntartó, esetleg egy-két elkötelezett személy – akkor a válasz az, hogy igen, mindenki együtt.

hogyan tekerjenek ügyesen gombolyagot, miért kell ecet a batikoláshoz

Közösségi értékeket teremteni csak közösen lehet. Régen sok ember, sokféle indíttatásból fonóba járt, dolgoztak együtt, egy helyen, s közben sokat-sokat tanultak egymástól. Praktikákat fedeztek fel, és mindig csak azt tartották meg, ami bevált. Így teremtettek értéket. Mi is ezt közvetítjük.

A tábor titka egyébként, hogy változik és mégis ugyanaz marad. *Autentikus* és *innovatív*, ahogy ma mondják.

Egy személyt mindenképpen külön is meg kell említenem. Ő Taki bácsi, Takács István igazgatóhelyettes. A tábort ő találta ki, ő szervezi hosszú ideje. Az eltelt huszonöt év alatt eltántoríthatatlanul ragaszkodott a kismesterségek alapvető jelenlétéhez, anyagaihoz, a tábor szerkezetéhez. Azt mondja: a többi jön magától. Igaza van.

TAKÁCS GÉZA ÁRON

Hová verjem fel a sátramat?

Beszámoló a kerecsendi dramatikus táborról

Nem tudom, hogy végig tudom-e csinálni. Ülök a parókia udvarán, a délutáni játékokat átpasszoltam az önkéntestársaimnak, úgy teszek, mintha agyalnék. Nálam van a füzetem, a tollam, írok is valamit, valami jelenetötletet. De tudom, hogy felesleges. Pihenek, pihenőt tartok. Nem pihenek. Erőt gyűjtök. Erre a táborra nem lehet előre felkészülni, felesleges, mert mindig minden másképp lesz. És ez nekem új.

ISMERKEDÉS

A tábor előtti héten Zolival lementünk Kerecsendre megismerkedni a gyerekekkel. A színészcsoporttal. Mert mi így neveztük őket, ők magukat *színészeknek*, a többi gyerekek őket, némi megvetésbe csomagolt irigységgel „a színészeknek". Én vagyok a csoportvezető, illetve azt gondolom magamról. Később ez a furcsa magabiztosság – annyi más, eddig ismert tulajdonságommal együtt – szépen lebomlott. Valami elemi szintre.

Az úton beszélgetünk Zolival, profi önkéntesnek tűnik, fiatalkorúak börtönében dolgozott, pszichodráma csoportot vezet. Elkezdek összemenni kicsire a színészdiplomámmal együtt. Megérkezünk, kapunk ebédet E. Román Katától, aki a nyári kerecsendi cigány diáktábor mindenese immár 26 éve. Kata három életet él egyben. A fővárosban a Katolikus Rádiónál irodalmi szerkesztő, Kerecsenden a falu őrangyala, édesanya 5 gyermekkel, most már rövidesen kétszeres nagymama is. Én csak a nyári táborba jövök, de nekem nagyon úgy tűnik, hogy ők egész évben itt vannak, helyt állnak, ha kell, táboroztatnak, ha kell, segítenek, ha kell, mentenek. Gyerekeket, felnőtteket egyaránt.

elkezdek összemenni kicsire a színészdiplomámmal együtt

Ebéd után lemegyünk a találkozóhelyre, a főtérre, jönnek a gyerekek, zajlik az élet. Többen késve érkeznek, ráérősen még belépnek a boltba, dohányboltba: üdítő, csipsz, kóla, nyalóka, pálcás jégkrém, zizi, keksz. Örülnek egymásnak, megérkezik egy kisbaba, körbeadják, dédelgetik, szeretgetik, és közben hangosan, vidáman élnek. Néznek rám nagy szemekkel, vajon mit akarhat ez a pesti, atlétatrikós, szakállas „különítmény". Érzem, láttak már ilyet, és nincsenek túlságosan elragadtatva a látványtól.

A helyi „téesztanácskozóba" megyünk. Tetszik a név, a hely, a hangulat. Körbe

ültetem őket, a csipszet, kólát lerakatom velük. Beszélek nekik, nagyon messziről kezdem, hogy ez csak játék, nem kell félni, ez nagyon szuper lesz. Aztán kérdezek tőlük. Mi volt, ami legjobb, és ami legrosszabb történt veled mostanában, a közelmúltban. Hallgatnak. Aztán nevetnek, kinevetik a helyzetet, magukat, egymást, engem. Zoli segít, érzékenyít, kérdez. Az első kudarc forrósága önt el. Pedig otthon kitaláltam, hogy ezzel majd megnyílnak. Sebaj. Nem vagyok pedagógus. Nem értek hozzá.

Aztán próbálkozom bizalomjátékokkal, de becsukott szemmel falnak vezetik egymást, leállítom, azt érzem, ez veszélyes. Mondom a következő játékot, ja, azt már játszották, ezerszer, unalmas; mondom a következőt, azt is. Elkezdünk improvizálni. Nehezen indul, a megszólított pár csak hosszas unszolásra mozdul. Mondok nekik egy szituációt, de zavartan állnak, feszengve, nevetgélve szenvednek. Beállok én is, valami megmozdul bennük.

kinevetik a helyzetet, magukat, egymást, engem

Nyers, éles helyzeteket választok: veszekedés, iskolai problémák, szülői fenyítés, drog, pia. Jókat játszunk, vannak nagyon aktívak, van, aki mindig föl akar menni a színpadra szerepelni, de amikor fönn van, csak hallgat. Szünetben a nagyobbak cigiznek, a kisebbek rágcsálnak, összezárnak, nem lehet beülni közéjük, hangosan szólnak a Dorina-slágerek.[1] Egyedül dohányzom.

Jön Kata, a kicsikkel azt játsszuk, hogy egy termékkatalógusból hármat választhatnak, bármit, amit szeretnek. Én sajtokat, finom sonkákat választok, ők édességet és számukra ismeretlen termékeket. Mint egy étteremben. Soha nem kell fizetni, kérhetsz bármit. Érdekes.

Visszamegyünk nagy nehezen, valaki kiszökött a boltba, egy gyerek utánamegy, azután újabb is indulna, na, te már ne menj. Elfáradtam, Zoli folytatja, játszunk még három játékot, aztán lassan hat óra lesz, haza kell menniük. Csoportba verődve mennek haza, hátratekintgetnek. Mintha azt kérdeznék, vajon jössz-e még?

Mintha azt kérdeznék, vajon jössz-e még?

Elindulunk Pestre, Zolival megegyezünk, hogy jó ez a felállás, jól kiegészítjük egymást.

Otthon majdnem rettegve gondolok a jövő heti táborra. Kata fölhív, hogy nagyon jó volt a visszhangja, a gyerekek imádták, mindenki a színészcsoportba akar jönni.

Én már nem annyira. Keményen meg kell harcolni minden egyes jó pillanatért. Keveset adnak vissza, vagy megtartják maguknak. Mintha meggondolnák kétszer is, jár-e valami vissza.

[1] Dorina a Dikh Tv – Online Gipsy Tv felfedezettje, 2017-es első „mulatós” klipje 7 milliós nézettségig jutott.

A KEZDET

Megérkezünk Kerecsendre a nulladik napon. Hova verjem fel a sátramat? Nyilván nem a napra, és sokéves sátorozós tapasztalatom mondatja velem, hogy minél messzebbre mindenkitől. Sok az önkéntes fiatal, hangosak, felszabadultak, öregnek érzem magam köztük. Egyből körém gyűlnek, pedig erre van most a legkevesebb szükségem. Túl a harmincon lassabban megy már az akklimatizálódás. Harmincegynéhány fiatal, köztük újak, akik először jöttek, négy gimnazista is, akik az ötven óra kötelező közösségi szolgálati idejüket töltik itt. Ez tetszik.

És a régiek, akik több táboron túl vannak már, köztük Ági és Judit, Kata lányai. Szüleink egy körbe tartoztak valaha, ritkábban még most is. Azt hiszem, lázadó értelmiségi voltuk alapján. A lányokkal feltétel nélkül kedveljük egymást, valami biztos, láthatatlan, rokon értékrend szerint.

A sátor kész. Ebéd. Vagy játék? (Nem emlékszem, már egy hónapja történt.) Ismerkedős játékok, névtanulás, ki mit szeret, honnan jött, mi a szuperképessége. Még egy kicsit feszengek. Sokan vagyunk. Mi lesz holnap? Kiscsoportban megbeszélések. A csapatommal félrevonulunk, átveszem a szót, beszélek, mire figyeljünk, kezd furcsa lenni ez a szerep. Dicsérni, dicsérni, dicsérni őket, mondja Kata. Fölösleges harcolni velük, csak szépen, finoman, gondolom én. Haver vagy, de nem vagy barát, bizalmas vagy, de nem bizalmaskodsz. Egy novellából adaptált darabra készülünk, én írtam egy rövid tervet, díszletre, jelmezre, zenére. Mert a táborban négy csoport lesz. Zenészek, színészek, kézművesek (ahogy a gyerekek értették: „kőművesek"), zsonglőrök és még egy kis csoport a három év alatti gyerekeknek. Talán túl nagy rajtam a felelősség, főleg új emberként.

dicsérni, dicsérni, dicsérni őket

Annával körbejárjuk a három faluvégi utcát, ő a legrutinosabbak között van. Fél évig lakott Kerecsenden, roma családok világát kutatva. Könnyedén és kellemesen mozog köztük. Mindenkit a legjobb barátjaként köszönt. Azt is tudja, kinek ki az új pasija. Mert, ahogy kiderül, elég bonyolult a rendszer. Melyik gyerek kitől van. Kinek ki az unokatestvére, édestestvére. Illetve félédestestvére, ahogy ők mondják. Jobb, mint a mostoha. („Most vagy soha. Mostoha.")

Anna bemegy a házakba. „Este tábornyitás, mindenki jöjjön el!" „A család is nyugodtan, sőt!" „De jó, megint lesz tábor!" „Ugye jöttök?" Én bizonytalanul várok a kocsinál. Nem merek bemenni olyan házba, ahol nem ismerem az otthoniakat. Meg nem is akarok túlzott közelségbe kerülni a már kintről is jól látható nyomorral. Ehhez képest csillogó szemű gyerekek néznek rám kíváncsian. Egy gyerek nincs otthon, máshol van. Több az opció, barátnál, rokonnál, keresztanyánál, nagymamánál. „Tudja fene!"

A másik utcában gyerekkeresés közben kiáltozást hallok. A legutolsó házban egy bedrogozott, részeg férfi keresztülvágta a karját. A többiek kétségbeesetten kiabálnak, szitkozódnak. Ne így, ne úgy. Teljes a káosz. A mentők nem jönnek ki, mert a telefonban hallják az állapotokat. Meg már jöttek ki ide máskor is. Feleslegesen. Mit csináljak? Ha odamegyek ismeretlenként, még meg is verhetnek. Lehet, hogy mégsem akkora a baj. És ha életveszély van? Egy nyomókötést meg tudok csinálni. Elhagy a józan ítélőképességem. Végül aztán nem teszek semmit.

Este izgatottan készülünk a tábornyitásra. Bemutatkoznak az egyes csoportok. A helyi zenész srácok a gimnazista önkéntes fiúkkal együtt őrültködnek és felszabadultan zenélnek. Megindító. Kapar a torkom. Jó lesz ez.

Itt a polgármester és a helyi Hit Gyülekezete vezetője. Úgy tűnik, ez a tábor fontos a falunak. A polgármester nyugodt mosollyal tárgyal a cigányasszonyokkal.

A helyi zenész srácok a gimnazista önkéntes fiúkkal együtt őrültködnek és felszabadultan zenélnek. Megindító.

Mi jövünk. Fölmegyek a színpadra, bemutatkozom, kicsit megnyerőbben, mint amennyire szeretném, ez már csak ilyen. Hiszen néznek. Ügyesek a gyerekek, hálás a közönség, megérzik a siker ízét.

Este méltatnak a többiek, milyen jó, milyen szép volt. Kicsit megnyugszom. De nem akarok már a hét elején előnybe kerülni. Az sosem jó.

Vacsorára melegített ebéd. Valamilyen káposzta. Brutális. A Suha család főzte. Sok tejfölt rakok bele. Hozzá kell szoktatnom a gyomromat, mert ez lesz. Ők fognak főzni.

nyomom ezerrel, fegyelmezek, csendre intek, játszom velük, békítek, kaját elveszek, veszekszek, sértődést színlelek, nyugalmat színlelek

NYUGALMAT SZÍNLELEK

Minden reggel verseny van a fürdésért, ezért jó korán kelek. A Nap már reggel hat harminckor ébresztett. Nem sikerült a tegnapi helymeghatározásom. Ez lesz egy hétig. Át kéne tenni máshova a sátram. Nem, marad így, legalább nem lesz gond a felkeléssel. Álmos reggeli után utcákra oszlunk, mehet a gyerekvadászat. A fekete, húszéves Fordommal osztatlan sikert aratok. A csoportok összegyűlnek, mindenki megy a helyére. Miénk a plébánia.

Megesketjük őket az együtt összeírt szabályokra. Nem nevetjük ki egymást, nem csúfolódunk, nem beszéljük ki, ami a csoportban történik, nem szellentünk (hangosan) stb. Tempera a kisujjra, eskü, az ujjadat rányomod a zászlóra. Kész. Nyomom ezerrel, fegyelmezek, csendre intek, játszom velük, békítek, kaját elveszek, veszekszek, sértődést színlelek, nyugalmat színlelek. Nekem nem fogy el az energiám, mondom nekik. (De elfogy.)

Felvázoljuk nekik a történetet, elkezdjük a szereposztást. Nézik egymás jeleneteit. Teljes káosz alakul ki. Elmegy minden erőnk a fegyelmezéssel. Szünet.

Tanácskozunk a társaimmal. Aki akar, kimehet játszani, nem kell bent maradni. Ehhez képest tátott szájjal nézik azt, amikor egy fiú meg egy lány a jelenet szerint arról beszélgetnek, hogy a fiú miért ment el otthonról. Igazi beszélgetés, magukról, egymásnak, nagy keserű szünetekkel, csipkelődéssel, melyre egy napja edződöm már.

Lekéssük az ebédet. Mindenki ránk vár. Még nem vagyok éhes igazán, ezért elkezdem a maradékokat gyűjteni. A levesből alig ettek. A másodikból se sokkal többet. Tehát ebéd után bolt. Valamit azért enni kell. Nem értem. A kajával nincs gond, kétszer szedtem a remek levesből. Nagy hangzavar az evés helyett. Jóízűen, mohón eszem mellettük, hátha, de nem. Furcsa fintorral turkálják az ételt. Pedig válogatott asszonycsapat főz ránk egész héten. Több

mint száz emberre. Ahogy hallottam, feszültség is volt közöttük. Mindenki a saját főztjére esküszik, nem tűr meg mást a kondérja mellett, nem tűr kritikát, véleményt. Ez presztízskérdés. Kitüntetett pozíció.

Ebéd után szabadidő, az önkéntesek takarítanak, beosztás szerint, vécé, ebédlő, mosogatás. Addig kint a nagyfiúk rúgják az égbe a pöttyös labdát. „Átrúgják" az iskolát. Húsz perc alatt szétestek, semmit nem lehet már kezdeni velünk. Felszabadultan hangoskodnak, csipkelődnek. Egy kislány diót lop egy zsákból, kiürítettem vele a zsebeit, öt perc múlva újra. Ki a rétre, játszani négyig. Alig várom, hogy vége legyen a napnak.

nincs sok idő, menni kell bátorságpróbára

Fáradtan, kiürülten sétálok hazafelé. Kata azt mondja, ez első napnak hatalmas eredmény, ennyi figyelem- és fegyelemzavaros gyerek közt bármit is csinálni. Nem győzött meg. Velünk van Kitti is, 24 éves cigány lány, önkéntes pozícióban, már több mint 10 éve táborozik. Olyan szép fehér mosolya van, hogy ilyet csak az amerikai színészeknél láttam. Rákérdezek. Genetika, válaszolja.

Beinvitál magukhoz. Beszélgetek vele és a párjával, aki Egerben dolgozik, estére hullafáradt. Nem iszik egy kortyot sem. Megtalálták a hitüket a gyülekezetben. Kólával, csokival kínálnak és büszkén mutatják az új nagyképernyős tévéjüket. Több generáció lakik együtt, barátságosan kijönnek, kezet rázok mindenkivel. Marasztalnak, meg hogy jöjjek el máskor is. Hazaérve sokan kérdezgetnek az első napról, hervadtan válaszolgatok, ez ilyen, mondják, de első napnak szuper. Volt már sokkal rosszabb is.

ez ilyen, mondják, de első napnak szuper

Nincs sok idő, menni kell bátorságpróbára. A helyi polgárőrök vezetnek minket, mindketten idősebb cigány fiúk. A színészcsapat nagy összetartásban együtt megy, én elöl Istvánkával, az egyik lehetséges főszereplőnkkel. Még pont olyan idős a kisfiú, hogy lehet vele kézen fogva menni. A másik jelölt nehezebb eset. Sértődékeny, kicsit lányos, vagy csak játssza, tizenhárom évesen már cigizik. Tehetséges, érzékeny és kreatív. A falu legnehezebb sorsú családjának egyik fia. Nem is nagyon lakik otthon, inkább rokonoknál.

A túra végén hatalmas tábortűz, zene, tánc. Hazafelé egy gyerek a nyakamban, kettő fogja a kezem két oldalról. Kíváncsian élvezem a hirtelen jött bizalmukat. Összevesznek, ki üljön a nyakamban, cserélgetem őket. Az egyik kislány föntről cikiz lefelé, a lentiek rángatják a lábát, piszkálják. Na, jó, ezt nem. Lerakom, elengedem őket. Megkérdezi az egyik gyerek, Géza bácsi, maga ivott? Mondom igen, két sört. Olyan borszaga

van, válaszolja. Azt hiszem, ezt felismerik. Elég messziről.

Este tízre érünk haza, de az önkéntesekkel még csoportmegbeszélést kell tartanunk. Beismerem a színészcsoport segítőinek, hogy ez nekem sok, kell a segítségük. „Bocs, azt hittem, nekem ez egyedül is megy, én mindent így szoktam csinálni, a hátamra veszem a dolgokat, de itt ez kevés." Fölosztjuk a feladatokat, mi Zolival csináljuk a jeleneteket, Anna meg Zsombor játszanak velük. Nem tartunk sehol, holnap akadályverseny, mi nem megyünk. De ez egy közösségi dolog, nem vonhatjuk ki magunkat. Tehát mégis megyünk. Kezdjük túl komolyan venni magunkat.

az ebédlőben űzött tekintetű önkéntesek gépüzemben

SZÍNÉSZKEDÉS, BODAG

Szépen haladnak a dolgok. Egy, maximum másfél órát tudunk velük dolgozni délelőtt, sok szünettel. Délután inkább csak játszunk. Érkeznek hozzánk újak, átjöttek más csoportokból. Rájöttek, hogy inkább mégis színészek akarnak lenni. Kezdünk túl sokan lenni. Ma még át lehet menni más csoportba, holnap már nem.

Átjön egy nagyon furcsa fiú. Elég katatón jelenség, mindenki fél tőle. Később megtudtam, egy patakba fulladt kislány tisztázatlan ügyében a gyerekek őt érzik tettesnek. A szóbeszéd a leggyilkosabb. Egy gyilkossal pedig nem játszunk. Azóta mindenki fél a pataktól. Gyilkos patak, így hívják. (Minden évben belefullad valaki, pedig a legmélyebb részeken sem éri el a fél métert.)

Lassan megvan a szereposztás. De kezdünk kicsúszni az időből. Felüti a fejét a féltékenykedés, ki mit játszik, mennyit játszik: „Én még nem is szerepeltem!" „Miért övé az a szerep?" „Én nem lépek fel!" Valahogy kezeljük, de érezzük a bajt.

Időben odaérünk az ebére, már így is „feketeseggű" a csoportunk. A gyerekeknek nyilván izgalmasabban hangzik a színészkedés, mint gyöngyöt fűzni.

Az ebédlőben űzött tekintetű önkéntesek gépüzemben. Magamon is érzem ezt a monoton tenni-vigyázni állapotot, nem tudok leülni, enni. Valamit csinálni kell. Illetve nem kell, de lehet, ha akarsz.

Kapok örökbe egy pohár kólát a mellettem ülő kislánytól.

Még visszamegyünk a plébániára, próbáljuk meg, hátha ma sikerül a délután. Első jelenet. „A kisfiú legyen akkor Adrián, Noncsi, te leszel a lány." Nem megy. Öt perc huzavona. „Ki akar?" „Valaki?" „Senki?" „Géza bácsi, én nem lépek fel." „Én se." Zolival egymásra nézünk. Játék kint négyig a szabadban.

amikor felemelem a hangom valami közérdekű közleménynél, azt mondják mosolyogva, ne színészkedj

Délutánra meghívták az önkénteseket Szendiékhez bodagot enni, meg szalonnát sütni. Engem hamarabbra kéretnek a háziak. Szimpatikus vagyok nekik.

Szendi, Kittihez hasonlóan, már csoportvezető. Kicsit faramuci helyzetben vannak. Felügyelnek velünk, de hozzájuk tartoznak. Cinkos felnőttek. Nehéz is nekik. Hozzájuk rohannak a gyerekek minket megkérdőjelezni.

Érdekes helyzet. Amikor felemelem a hangom valami közérdekű közleménynél, azt mondják mosolyogva, ne színészkedj. Amikor tányért szedek, pincér vagyok.

Mindenkiben van színész, csak ha valaki hivatásos, abban nagyon ki akarják szúrni.

Tehát Szendiéknél csináljam én a bodagot. Pálinka, kiskötény. Ági mellettem, ketten csináljuk. Két perc alatt összeboronálnának minket, hogy ez milyen jóravaló leány, az milyen rendes gyerek. „Hát nézd meg, hogy csinálja a bodagot!" „Na, Géza, mit csinálsz, hagyjad, hadd csüngjön még!" Megkérdezik, csinálhatnak-e Facebook live-ot. „Felőlem!" Büszkén mutatnak minket a kamerában. „Látjátok, a pestieknek milyen jó dolga van itt!" „Ugye, jó itt!" – nyomják az arcomba a mobiltelefon kameráját. „Persze." Kész a bodag, kimegyek cigizni.

Utánam Imre, a ház ura. Fölköltöztek a Fő utcára. Nekik sikerült. Ferdén is néznek rájuk a többi telepiek. Az árulók, akik a nyomorból feljöttek, nem volt nekik jó a nyomor, még ilyet. Imre meséli, hogy neki már tolószékben kéne lennie, mert a hígító szétmarta belülről, amikor oszlopokat festett, ipari alpinistaként. 15 éven keresztül lélegezte be a hígítót. Orvosi csoda. A főnöke csak kiröhögte. Kártérítés sehol. Nem baj, most traktorozik, teljesen jó. A felesége is dolgozik a „gombagyárban", ő ott az ammóniát szívja ugyan, de jól fizetnek, hozzák, viszik őket, van kedvezmény a konzervgombára. Szóval szereti az asszonyt nagyon, nagyszájú, az biztos, de szereti. Megy a pénz a házra, meg a gyerekre, neki mindent megad. „Amit akar, mindent!" (Ezt másutt is észrevettem, a gyerekek nem panaszkodhatnak. Egy-két családot kivéve mindenütt megvan a napi nyalánkságra a pénz.) Imádja, szereti a lányát, meg az unokáját persze, aki vér szerint nem az unokája, de olyan, mintha az lenne. Hallgatom, ámulok, másfajta szeretet.

Érkezik a polgármester, hozza a sörpadokat a pick-upjával, leül közénk, beszélgetünk, pálinkával kínál. A tűz mellett megbeszéljük Kittivel a cigánybüszkeség problémáit. Este még a szálláson nagy megbeszélés. Mindenki mondja. Mindenki mást akar, de végighallgatunk mindenkit. Nekem ez ilyen későn már túl demokratikus, elmegyek aludni. Holnap buszkirándulás. Mint egy falat kenyér.

KIRÁNDULÁS, MUNKA, JÁTÉK, BEMUTATÓ

Ki melyik busszal? Óriási fejetlenség. Mellém ültetik Karcsikát, állítólag rossz gyerek. Panaszkodik nekem, hogy ez így nem jó, unalmas, miért nem ülhet a társai mellé. Nem szállok vitába vele, öt perc múlva már elmélyülten bámul ki az ablakon.

Miskolcról kisvasúttal mennénk Lillafüredre. Kata mondta, hogy előre rendeltünk külön vagonokat. Elmennek érte, csúszik a menetrend, az értetlen turisták

haragosan bámulnak a cigányokra. Miattuk nem megyünk, hát persze, a cigányok miatt. Kár volt kimozdulni a „világba", megcsap a hátrányos helyzet szele. Jobb lenne a faluban lenni, az biztonságos.

Hátul szállok föl, a „fehérek" közé, mondom, hogy nem mi tehetünk róla, meg volt rendelve. Ja, akkor „köcsög MÁV".

a kanyarban látom, ahogy lógnak ki a gyerekek a vonatból, szakadék alattuk

Próbálok aludni, de egész úton azt hallgatom, ahogy a fanyalgó turisták aggódnak, hogy meg fog állni a vonat, meg fog állni, ez túlsúly, figyeld, most megáll. A kanyarban látom, ahogy lógnak ki a gyerekek a vonatból, szakadék alattuk. Leszállunk, nem, mégse ez a megálló, vissza mindenki, majd a következő.

Nagy rét, bányatörténelmet hallgatunk, két perc múlva már másznak föl a „Felmászni tilos!" tábla mögött. Mondom Katának, menjünk, ő nyugodtan hátramosolyog. Úgy tűnik, velünk semmi baj nem történhet. Tegnap is eltűnt egy kislány, de meglett. Túra visszafelé, egy darabig a síneken. Az életveszély helyett egy csúszós patakmederben megyünk. Egyenként emeljük le őket két méter magasból. Valaki nem akarja megfogni a kezem, neki nem kell segítség, majdnem elvágódik, megfogja. A veszélyhelyzet bizalmat szavaz nekem. Izzadva emelünk le száz embert. Nagy kaland. Utána jó az út. Szemeteszsák, tele szendviccsel, azt viszem, olyan nehéz, mint egy táska, csak nincs rajta jó fogás. Cserélgetjük az egyik önkéntes fiúval. Három napja hagyta el az első nagy szereleme, akivel tavaly itt ismerkedett össze. „Már nem szeretett." „Otthagyott." „Velem is megesett." „Nincs menekvés." Aztán hosszan beszélek neki sok mindenről, nőkről, furcsa kapcsolatokról. Meg az időről, ami telik. „És egyszer csak jobb lesz."

utána a hideg szalagkorláthoz szorítják piros kézfejüket

Megyünk a barlanghoz. Kérik a nagyfiúk, hogy színészkedjek már valamit. „Ez nem így megy." „Akkor hogy, színész vagy, nem?"

Várni kell a barlangnál, amíg kapunk soron kívül egy rövid túrát. A várakozás mindig megterhelő. Velük különösen. Elkezdenek kézcsapkodós játékot játszani, kihívnak engem is, de látom, hogy nagyon gyorsak. Valahogy kifejlesztették a technikát. Nem lehet őket megverni. A friss táborozók belemennek. Utána a hideg szalagkorláthoz szorítják piros kézfejüket.

A barlang bejáratánál eligazítás. „Szigorúan tilos a cseppkövekhez érni!" Ettől a képtől előjön az enyhe klausztrofóbiám, kiszédülök a sorból, elmegyek kóláért. Kint maradok, Anna sem ment be, ő már látta. Kérdezget. Őszintén elmondom eddigi aggályaimat. Kiderül, hogy mindenki, mindig ugyanezen megy keresztül. Megkérdezem, hogy bírja az őt és a húgát egész nap ostromló, udvarló fiúk tömegét. Régebben rossz volt, mert fogdosták őket, de egyszer-kétszer odacsaptak, és a fiúk megtanulták, mi az illem. Csak távolról, szép romantikusan, a szavak erejével.

Hazafelé Karcsikával azt játszom, mintha elaludnék, és ő ki tud szökni a lábam alatt. Hagyom, hadd menjen a többiekhez. Tíz perc múlva balhé, húzom vissza mellém.

Előttünk ülő húga hátrafordul és elkezd froclizni. Húzza az agyamat, mint egy igazi nagylány. Kacéran igazgatja kis copfját, és mindenáron be akarja nekem bizonyítani, hogy valamit hazudtam neki

az előbb. Kérdezi körbe a többieket, hogy mit hazudtam neki. Senki sem emlékszik. Megkérdezi tőlem, hogy mi volt az. Nem felelek. Megsértődést színlel, nem szól hozzám hazaig. Két percig bírja, aztán üzenget nekem másokon keresztül, és én vissza-üzengetek neki.

Hazaérünk. Ebéd a „gombagyári" gombából. Két nap van a bemutatóig, de nem izgat, kezdem érezni, hogy ez nem erről szól.

Másnap kihirdetjük a szerepeket. Általános sértődés. A főszereplő fiúnkat meggyanúsítják, hogy térden állva könyörgött a szerepért. Ebéd után hazamegy. El kell érte menni, a külön érte érkező fekete autóm nagy benyomást tesz rá.

> mindenkiben százszor kell nyomatékosítani, hogy rettenetesen fontos, amit csinál

Mindenkiben százszor kell nyomatékosítani, hogy rettenetesen fontos, amit csinál.

A zenészek gondban vannak. Megmutatjuk nekik a félkész előadást, mondjuk nekik, hogy itt meg itt milyen fontos a zene. Este Juditék mesélik szárnyalva, hogy milyen jó lett, mennyit haladtak, kösz. Elkezdik a mieink is élvezni. Megérzik a komoly szereplés ízét.

De két gyerek még mindig lázad. Megbeszélem velük, hogy nagyon kellenek. A lány megérti, ebédnél megkínál kólával, aktív lesz. A fiú azt mondja, átmegy más csoportba, nem lép fel, hazamegy, meg amúgy is rossz színész vagyok.

> Nagy nehezen végigmegyünk az előadással. Egymást nézik, tátott szájjal.

Egy másik fiú hazaindul, utánamegyek. Sétálok mögötte húsz méterrel. Bemegy az iskolába, megyek utána. Megkerüli az iskolát, visszamászik a kerítésen át a plébániára. „Ez nagyon kellett!" – mondom neki, miután utána másztam. „Én nem lépek föl, Géza bácsi." „Nem kell." Ma már nem győzök meg senkit.

Este a nagyobbakkal séta a határban. Jó hangulat, egy kis nyugi. Beszélgetek egy nagyfiúval. Sok minden szóba kerül. A drog is. Azt ő nem. Látott már eleget. (Az olcsó, könnyen hozzáférhető, méregerős keverék drogok ráomlottak a cigányságra.)

A réten beavató ünnepség. Mint a heringek, úgy fekszünk egymás mellett. Várjuk a rajtunk átguruló szalmabálát. Nem nehéz. Olyan, mintha valaki rád feküdne. Utána spontán birkózó bajnokság. Körben állva, üvöltve szurkolunk, hogy legyen meg a két váll. Egymást hívják ki régi riválisok, testvérek, barátnők, keményfiúk. Nyers szenvedélyek. Ha győztél, mennyország. Hazafelé egy gimis lány keveredik mellém. Mintha udvarolna. Kérdezget, a többiek hátulról biztatják. De csak egy cigiért ment a harc. Adtam neki. „Huh!"

Tizenegytől összpróba a téesztanácskozóban. Előtte odamegyünk, pakolgatunk. Négy csoport munkáját kell összehangolnunk. Először a zenészeket illesztjük be a jelenetsorba. Nagy nehezen végigmegyünk az előadással. Egymást nézik, tátott szájjal. Az egy hét alatt felgyűlt kíváncsiság csendet teremtett. Nekem is volt közben valami furcsa, egyszerű szépérzetem. Rendben van, hogy a bemutatón mi lesz, az már nem lényeg. Szállingóznak a szülők, gyerekek összeviszsza, káosz, meleg, türelmetlen mozgolódás. Kata kiáll, az egyezményes jelet mutatja, karok a magasba, mindenki fölteszi, elcsendesedik. Ima előtt is így szoktuk.

Elkezdjük. Oldalt mutogatok, halkan ordítok, hogy ki jön. Kalimpálok a zenészeknek, ha elment a végszó, behúzott nyakkal iszkolok ki, szólni a zsonglőröknek, hogy jöhetnek. Vége.

EPILÓGUS

Táborzárás a plébánián. Ülök és hallgatok. Szeretem, ismerem már őket, de nincs erőm megszólalni. Nagy ölelkezés a végén. Állok, várok. Nem fog senki megölelni. Aztán elkezdenek jönni. Inkább nem sírok.

Hazaviszek mindenkit, este buli, elhozom a hangcuccot. Leszedem a sátramat, mert holnap korán programom van, inkább nem iszom semmit, és este hazamegyek. „Ki nem ivott még?" „Én!" Elmegyek a főzőasszonyokért. Nem akarnak jönni, egész nap dolgoztak, meg sem fürödtek, hát így nem lehet. Kicsit kéretik magukat, aztán jönnek. Leér a kocsim alja.

Körben ülünk a házasságkötőben. Az önkéntesek, a főzőasszonyok, a polgármester, meg minden felnőtt. Lehet beszélni, sorban megyünk. Egyesek a felszínen, mások a sírás határáig. A mellettem ülő gimis srác felindulva, piros arccal, valami különös varázslatról beszél a maga fiatal nyelvén. A polgármester azt mondja, ő mindig jó volt matekból, de az lehetetlen, hogy ennyi szeretetet átadva még mindig ennyi szeretettel lehet innen távozni. Hazaviszem az asszonyokat. Zsuzsival megpróbálunk beszélgetni a táborról, de képtelenség ennyi friss élményt, tapasztalatot megbeszélni. Egymás szájából vesszük ki a szót. Félszegen tántorgok, beülök a kocsiba és hazamegyek. Nem bírok elbúcsúzni senkitől, talán Katához mentem oda gyorsan.

a mellettem ülő gimis srác felindulva, piros arccal, valami különös varázslatról beszél a maga fiatal nyelvén

Veszek a benzinkúton egy tonhalas szendvicses menüt. Próbálok kedves lenni a nővel, de az istennek se akar emberszámba venni. „A kurva életbe!" Kicsit bosszankodom, hogy szétfolyik a kóla, szétkenődik a tonhal a kocsiban. Hazafelé felhívom a barátomat, hogy el ne aludjak. Próbálok neki mesélni. „Ez valami egészen más dolog!" „Mindegy, majd mesélek." Tudom, úgyse fogok tudni.

Székelyzsombori képek[1]

Székelyzsombor – egy falu, egy tábor, egy ház és egy program egyszerre. A falu Erdélyben van, a Szászföld és a Székelyföld határán, kicsi, magyarok lakta, eldugott és nagyon szép. A tábor a Berzsenyi Dániel Gimnázium és a brassói Áprily Lajos Főgimnázium közös táboraként 1991 óta működik. A Radnóti Miklós Gyakorlóiskola 2009-ben kapcsolódott be a programba. A ház egy 19. század eleji parasztporta, amit évek óta építünk, felújítunk, hogy faluház és táborhely legyen belőle, és amelybe idén, 2010-ben beköltöztünk. A program pedig – kulturális, hagyományőrző és műemlékvédő programunk – ezeket együtt jelenti: a budapesti diákokat az apró erdélyi faluban, barátságokat brassói és magyarországi gyerekek között, segítségnyújtást a falunak, időnként az építkezésben segítő holland egyetemistákat, pozsonyi gimnazistákat, építészhallgatókat, valamint kulturális programokat, utazásokat, fotózást, színjátszást és kézművességeket. *(Fenyő D. György)*

A rossz romániai utaknak van egy különösen rossz fajtája, ahol nem érteni, miért nem nő ki a fű a beton repedéseiben, hiszen a repedések már-már annyira elterpeszkedtek, hogy több helyet foglalnak, mint a beton maga. Ha a gyakorlott zsomborozó megérzi a feneke alatt ezt az „utat", ha már nem egy busz zötykölődését, hanem egy hajó imbolygását véli érezni, már tudja: lassan megérkeznek. És majd mindenki rohan üdvözölni a tavalyi barátokat az Áprilyból, és elfoglalni a szénapadlás legpatinásabb derékaljait… *(Kasza Árpási Miksa)*

Rövid időre mintha egy teljesen más világba csöppentünk volna. Az utcán lovas kocsik közlekedtek, minden szembejövő embert üdvözölnünk illett, a telefonunkat tíz napra teljesen kikapcsoltuk, és körülbelül 30 lánnyal aludtunk együtt a padláson.

> kézműves és színjátszó foglalkozást tarthattunk a helyi gyerekeknek

A tábor fő célja az volt, hogy megismerkedhessünk a falusi élettel, illetve, hogy segítsünk a falunak ott, ahol éppen szükség van rá. Volt, aki székelykaput festett, volt, aki árkot ásott, tetőt foltozott. Mi azt élveztük a legjobban, hogy minden délelőtt a községházban kézműves és színjátszó foglalkozást tarthattunk a helyi gyerekeknek. Egy színdarabot is megtanultunk velük, amit a gyerekek előadtak a szülőknek és a falubeli érdeklődőknek. *(Havasi Virág* és *Fogti Orsolya)*

Délután irodalomszakkör Roland tanár úrral, álomfejtés Szilvivel, falukutatás Szőcs tanár úrral, kézműves Brigivel, rajz Sanyi bácsival, jóga Zsuzsával, vagy ha egyikhez sincs éppen hangulata az embernek, társasjátékhoz mindig talál társat. Este filmet nézünk, táncházazunk, énekelünk, ismerkedős játékokat játszunk vagy épp az építészetről hallgatunk előadást (építésztől vagy nem építésztől). Idén volt zsombori olimpia, és a falu hoteltulajdonosa által meghirdetett sakkverseny.

[1] Az összeállításban a Radnóti Miklós Gyakorlóiskola egykori diákjainak levelei, évkönyvekbe írt beszámolói, pontosabban azok szerkesztett részletei olvashatóak. Kivétel az első bekezdés szövege, amely 2010-ben a Radnóti soron következő évkönyvébe készült, és szerzője Fenyő D. György, az iskola tanára.

Brassóban két napot töltöttünk, otthonukban vendégül láttak minket az onnan jövő gyerekek. *(Siegler Anna)*

A táborba megérkezni olyan érzés volt, mintha valami népmesébe léptem volna be. Idén nyáron Banán (Bánáti Anna) vezetésével még falukutatásra is lehetőség volt. Persze az izmosabb, élénkebb egyedek számára van favágás és takarítás is, ami minden bizonnyal szintén érdekes és hasznos munka.

Egy délután lehetőségem volt one-on-one órát kapni Sanyi bácsitól. Ez az aranyos művész öregember, aki régen rajztanár volt, olyan lelki békét hozott nekem, mint senki más. Mondhatod, hogy „nem volt százas", de látott bennem tehetséget, és nagy lelkesedéssel biztatott a művészi önkifejezésem felé. A tábor területén lakott egy kis viskóban. Azért jött le vidékre, hogy fessen. Ő volt a Klimt az én Schielémhez. A tábor másik csúcspontja a három táncház volt. Kifejezetten élveztem, mikor Szőcs tanár úrral mély beszélgetést folytattunk néptáncolás közben.

Nem vagyok kifejezetten táboros típus. Tíz nap (!) távollét a szobámtól meg az internettől elég kimerítő nekem. Az is, ha nincs privát zónám. Ennek ellenére biztosan megyek jövőre is. „Zsombor az Zsombor". A ZSAZS-feeling, az valami teljesen más. *(Lajtai Enikő)*

Aznap már több táborozó karanténba került, mire én émelyegni kezdtem, és végül kénytelen voltam megadni magam haldokló gyomromnak: beteg lettem. De visszatekintve, bármennyire furcsa is, hihetetlenül boldog vagyok emiatt, mert ez volt életem legjobb betegeskedése. Nyolcan voltunk a karanténban, és baromi jól éreztük magunkat. Végig megvolt a téma, jól elütöttük együtt az időt. Ráadásul, míg az egészséges nép Csíkszeredára utazott, mi ott voltunk, fiatalon, betegen, előttünk az élet és az üres tábor – mi kellett volna még? A felejthetetlen szenvedés közepette kinyögött félmondatok, az átforgolódott éjszaka nyomán végül még verset is írtunk. Erre mindig büszke leszek. Ha azt mondanák, holnap indulunk vissza, és az lenne a kérdés, megyek-e, habozás nélkül rávágnám: megyek. *(Bartha Benedek)*

Sok barátom első reakciója ez: „Te, mégis minek fizetsz azért, hogy dolgozhass?" Való igaz, hogy az ember azért kap pénzt, mert dolgozik. Ám éppen ez a legfurább és legszebb ebben a táborban: azért megyünk oda, hogy segítsünk azoknak, akiknek nehezebb a megfelelő anyagi körülmények megteremtése a fent jelzett módon.

> ez volt életem legjobb betegeskedése

A délutáni szakkörök alatt mindenki szorgalmasan körmöli a különféle közés magánleveleket, amelyek ezután az ebédlő falán elhelyezett zöld postaládába kerülnek. Az étkezéseknél a közlemények és közlepények felolvasásakor betegre nevetem magam.

Este, nagyrabecsült tanáraink elszundítását követően irány a Csala kocsma, ahol már várnak minket ivócimboráink, a róka, a puma és a turul. A sárga földig leisszuk magunkat, s az ebből befolyt jövedelem azután hasznos célra fordítható a faluban... Sajnos ez igazából nem történik meg. Tanáraink ismeretlen oknál fogva idegenkednek a segítségnyújtás e formájától. A valóságban mi is alszunk, pihenünk. *(Kis Iván)*

Csend. Apró neszezés, cipzárak zizegése, lépcsőn letrappolás, ismerkedés és még valami… Valami hatalmas és jámbor.

Valami, ami körülöleli a tábort. Biciklik, tejeshordó kongása és a kocsi zötyögése a köves úton. Tányérok csörömpölése, a hazatérő tehenek kolompja, kutyák ugatása és a kutyákat üldöző gyerekek lábának csattanó visszhangja. Az ébredők szemükből kisöprik az álmot, lábukról lesöprik a legyeket, pizsamában cammognak a reggelihez. Ő is leül, kezébe gőzölgő kék bögrét nyomnak.

A munkákat sorolják, mindenki mérlegel. A kezek idegesen kutatnak más kezek után. Takarítani mész? – kérdezi kétségbeesetten a mellette ülőt. – Nem, meszelek, de ott már nincs több hely. Végül az ablakfestés mellett dönt. Azzal úgyis hamar kész, és délután besegíthet a konyhásoknak, vagy azoknak a kalandvágyóknak, akik a temető rendbe hozásán igyekeznek.

Szieszta. Alvó emberek, és alvó embereket skiccelő fekete hajú lány. A rendetlen szobába szűrődő fény csíkokat vetít a falra, a táskákra, a táskák mellett széthagyott zoknikra és pöttyös papucsokra. Káosz. Ő sosem gondolta volna, hogy a káosz ilyen megnyugtatóan otthonos lehet, pedig az.

alvó emberek, és alvó embereket skiccelő fekete hajú lány

A délután magával hozza az erdő hűs illatát. Viaszszagú gyertyaöntés; esti, éneklős kirándulást megvilágító lámpások készítése; színes sárkányok, amelyek szépen szállnak majd a lenyugvó Nap fényében. Sokkal később meg már csak elköszön, s hálózsákjába bábozódva mély álomba szenderül. Ő, a székelyzsombori táborozó. *(Koppány Csenge* és *Héder Lídia)*

Ha velünk tartottál volna, te is flekkeneztél volna velünk utolsó nap. Beleírtál volna a szervező tanároknak írt mesébe, amelyet a tábor 25. évfordulójának alkalmából készítettünk nekik. Nyugovóra már nem hajtottad volna a fejed, hiszen egész éjjel énekeltünk a tábortűznél, hogy aztán reggel útnak induljunk. Ha velünk jöttél volna, te is órákig rostokoltál volna a határon, ahol egy Kardos Csillával több hagyta el Romániát, mint amennyi bement. Mint életérzést is tudtad volna értelmezni, hogy Zsombor az Zsombor. *(Hardi Noémi* és *Rapp Vera)*

Csoportkép a házunkban, 2010

ABSTRACTS

Peer education as a pedagogical method – up-to-date educational science approaches, its definition and standards based on the experiences of the research project "Study, Teach, Understand" (STAnD/TANTUdSZ).

The goals of our research team are the development of a practical pedagogical methodology and the description of the theoretical background of a peer education model focusing on learning and attitude forming in health consciousness and aiming at complex personality and community development within the framework of traditional education,. The primary objective of our research is to increase young people's health-conscious behaviour through the elaboration and introduction of a modern pedagogical methodology. Our concept is a multi-stage, professionally controlled involvement of older student groups into the health education of younger children by developing an experience-centred, target-oriented, and measurable method of peer education adapted to their age-specific characteristics (*Feith, Melicher,* & *Falus*, 2015).

In the first two years of the research, on the one hand, we analysed the literature of peer education and examined the existing best practices (*Lukács J.* et al., 2018), and on the other hand, we measured the effectiveness of our health education programmes, both in public education: in kindergartens and elementary schools, and in our higher education course (*Lehotsky* et al., 2017). In the present study we analyse the pedagogical reflections of the peer-educator students participating in the *"Study, Teach, Understand"* **(STAnD/TANTUdSZ)** programme on the first implementation of the health education programme. In our research team's work, the ongoing systematic dialogue between theoretical research and practical pedagogical activities has led to the development of the standards of the peer education programme described in this study.

Keywords: *peer-group education, research-based learning, learning communities*

NAGY ÁDÁM (SZERK.): A KOMFORTZÓNÁN IS TÚL… A TÁBOROZÁS PEDAGÓGIÁJA, SZOCIOLÓGIÁJA ÉS KULTURÁLIS ANTROPOLÓGIÁJA. NEUMANN JÁNOS EGYETEM – IUVENIS IFJÚSÁGSZAKMAI MŰHELY, IFJÚSÁGSZAKMAI TÁRSASÁG, SZOLNOK, 2018.

Földes Petra: A táboron is túl

Mind meghibbant – kezdi *Nagy Ádám* provokatívan és némiképp önironikusan. Mintha saját magának is gyanús lenne a szerkesztő, amikor a meglehetősen ambíciózus – A táborozás pedagógiája, szociológiája és kulturális antropológiája alcímet viselő –, számos neves szerzőt megmozgató munka összeállításába belevág. Mind meghibbant – gondolhatja az Olvasó, de csak addig, amíg el nem jut a tartalomjegyzékig legalább. Mert onnan, ha kicsit is érdekli a pedagógia (iskolán kívüli) világa, nemigen lesz megállás.

Hát nem, nem hibbantak meg – bár én nem a szerkesztő által mentség- vagy indoklásképpen felhozott 500 000 tábori vendégéjszakával érvelnék. Ez a szám igazából nem nagy: viszonylag rövid – ötnapos – táborokkal számolva 100 000 résztvevőt jelent, vagyis az iskolás populáció alig egy tizedét. Arról nem is beszélve, hogy nem csak ők mehetnek táborba… Végigolvasva a kötetet azonban már másképp nézem, és sokkal erősebb érvnek látom ugyanezt az utalást: ez az 500 000 vendégéjszaka bőséges tapasztalati alapot jelent a kellő reflexióval jelen levő táboroztatóknak, hogy egyén és közösség, szabadság és biztonság, célzott és rejtett pedagógiai hatások viszonyáról messze a tábori tematikán túlmutató érvényességgel beszéljenek.

> jó volna jól érteni, használni és/vagy (legalább) vitatni a mainstream pedagógia műhelyeiben

Így pedig a táborozás témája köré szervezett gyűjtemény (legalább) kettő az egyben: egyes tanulmányait táborpedagógiai, szociálpedagógiai bevezetőként, felsőoktatási kurzusok alapvetéseként (is) olvashatjuk, miközben egy másik szinten kibontható és megérthető a kötetből a szociálpedagógia általános (az alcímben is kiemelt) pedagógiai, szociológiai, antropológiai nézőpontja. Amit jó volna jól érteni, használni és/vagy (legalább) vitatni a mainstream pedagógia műhelyeiben. A szociálpedagógia helyet kér, követel és érdemel a pedagógiai gondolkodásban, s ennek az elmúlt években egyre határozottabbá és céltudatosabbá váló, helyet kereső

[1] Nagy Ádám (2017, szerk.): *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Ifjúságszakmai Társaság, Budapest–Kecskemét. A kötetről lapunk ez évi 5–6. számában közöltük *Kozma Tamás* recenzióját.

magatartásnak egyik, korántsem előzmények nélkül való gesztusa – s remélem, az idő igazolja majd, hogy fontos állomása – ez a kötet. Az előzmények sorában a szerkesztő által is hivatkozott *Tizenkilencre lapot?*[1] című tanulmánykötet mellett az elmúlt két évből számos, a szűkebb-tágabb szakmai közönségnek szóló publikációt találunk.[2]

> Könyvünkre bizonyos szempontból a *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században* kötet folytatásaként gondolunk, bizonyítandó, hogy a táborozás pedagógiája egyfelől a neveléstudományi térben a nyílt tanulási terekként értelmezett szociálpedagógia integráns része, másfelől, hogy egyenrangú szereplője a pedagógiai diszciplínák közösségének. (6–7)

A felsorolt munkákban és a szociálpedagógiai irodalomban általában is visszatérő terminus technikus (vagy metafora, de leginkább a kettő között elhelyezkedő képes-beszédes fogalom) a nyílt tanulási tér:

> Ez a teória az iskolaközpontú neveléstudomány értelmezési keretén túl megragadható, új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot egyenrangúsítja az iskola, szűkebben a tanóra világával. Nem ellenpontozza, hanem kiterjeszti az elméletet, magába foglalva az iskolát mint tanulási terepet, a sok közül az egyik tanulási térként értelmezve azt. (*Nagy* és *Veszprémi,* 2018. 66. o.)[3]

A nyílt tanulási terek fogalmát a nemzetközi szakirodalom a *fizikailag nyílt* terektől a *tartalmában, curriculumában* nyílt folyamatig és az ehhez tartozó *facilitáló* tanári magatartásig vagy a *résztvevők* összetételéig számos, egymással összefüggő dimenzióban ragadja meg.

> A nyílt tanulási terek rendkívül sokfélék, így módszertani bázisuk és vezetettségük jóval sokszínűbb a hagyományos iskolai terepénél. A tanulási tér társadalmi kiterjesztésének alapja nem az iskolaköteles kor: a tér „jogosultja" életkortól függetlenül minden gyerek és fiatal. Ebben a rendszerben az iskolai tér a szabadidős szocializációs közeggel, a családi terepel és a médiatérrel egyenrangú. A nyílt tanulási terek a kortársi interakciók valamilyen valóságalapú kritériumrendszer által kívánatosnak tartott minőségének biztosítását vállalják. Céljuk többek között társas, közösségi helyzetek teremtése, a tanulói részvétel előmozdítása, az egyéniesítés, illetve az önkormányzatiság működtetése, kortárs mediátorok aktivi-

[2] Példa erre Trencsényi László és Nagy Ádám (2016): Tanórán innen, iskolán túl: a szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága című írása: *Iskolakultúra,* **26.** 10. sz., 81–97. A tanulmány a *Tizenkilencre lapot?* című kötet nyitó fejezete, ám folyóiratcikként szélesebb közönség számára is olvasható. Csakúgy, mint a táborpedagógia témájának feldolgozása esetében; a most szóban forgó kötet nyitó tanulmányának szerkesztett változata – a szélesebb szakmai közönséget célozva – lapunk előző számában jelent meg. Nagy Ádám: A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – A hidden extracurriculum körvonalai. *Új Pedagógiai Szemle,* **68.** 5-6. sz., 52–69. További, a szociálpedagógia helyét taglaló írás Trencsényi László (2017): A szociálpedagógia új tartalmai és kihívásai nyomában. *Új Pedagógiai Szemle*, **68**. 3–4. sz., illetve erről a törekvésről tanúskodik a *Szociálpedagógia* című folyóirat 2017/3–4. tematikus, *Diskurzusok, horizontok* című száma is.

[3] Lapunknak ebben a számában szerepel *A komfortzónán is túl…* című kötet nyitó fejezetében felvetett *hidden extracurriculum* gondolatának kibontása, az idézet ebből a szövegből való. Nagy Ádám és Veszprémi Attila (2018): A hidden extracurriculum fogalma. *Új Pedagógiai Szemle,* **68**. 7–8. sz., 62–75.

zálása. Progresszív pedagógiai elképzeléseket tűz ki maga elé: kompenzatórikus, szabadság- és együttműködéselvű, a gyermeki jogok és a „neki való nevelés" értékrendszerét kívánja érvényesíteni. (*Nagy* és *Veszprémi,* 2018)

Ebben a nyílt tanulási térben helyezkedik el a tábor maga, ami stabil, kiérlelt, a részletekig kibontott és alaposan magyarázott definíciót kap a kötetben: „többnapos, intenzív (1), otthontól eltérő helyszínen zajló és élményszerzésre alapuló (2), látens pedagógiai (szocializációs, személyiségfejlesztő) célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3)" (17).

Ez a háromelemű tábor-definíció végigvonul a köteten: újabb és újabb aspektusokból világítja meg, újabb és újabb értelmezésekkel látja el és a legkülönfélébb irányokból bontja ki a bevezetőt követő tanulmányok sora. A szerzők a nyitó tanulmány mellett helyenként egymásra is reflektálnak; a kötetnek ez a sűrű szövete megtartja az olvasót, aki mindvégig érzi, hogy a független címeken futó szövegek *ugyanarról* szólnak, csupán a nézőpont változik. A fizikailag különálló, mégis sok szálon kapcsolódó írásokban láthatóvá válik, a különböző dimenziókból összeáll a (nyílt) táborpedagógiai tér s az abban zajló folyamatok jellemzése. (Hogy mindez létrejöhetett, az a szerzők részéről a háttérben zajló komoly műhelymunkát és a kezdetektől tudatos szerkesztői koncepciót feltételez.)

A táborpedagógia célját tekintve nyílt végű, mert bár van előzetes elrendelt pedagógiai célja, nincs ugyanilyen tartalma, amelyhez köthető lenne a pedagógiai folyamat sikeressége. Azaz miután a táborpedagógiai szemlélet és tevékenység szociálpedagógiai gyökerű, csak ajánlott tartalom vagy forma létezik, egyfajta útmutatás, elvárás nélkül („guidance without dictation"; *Verschelden* és *mtsai,* 2009). Létrejöttében egyszerre kell érvényesüljön a pedagógiai szándék és a projektjelleg. (17)

Összességében pedig

[…] szociálpedagógiai és szabadidőpedagógiai gyökerű, az animációval és az élmény- és környezetpedagógiával rokon, nyílt végű, non-direktív, szituatív, kisközösségi alapú, tevékenységalapú, laissez-faire, természetközeli, nem teljesítményoreintált, tanulási jellegű pedagógiai terület, amelynek vannak/lehetnek szociális összetevői is. (20)

A táborpedagógia tehát *tanulási jellegű pedagógiai terület* – s mint ilyen, értékes felismerésekkel, s még inkább szempontokkal járulhat hozzá akár a kurrikuláris folyamatok vizsgálatához. Olyasmit enged meg ugyanis – többek között ilyen a csoportfolyamatok vagy a játék középpontba állítása –, amit bár (elvben) fontos hatótényezőnek tartunk, mégis rendszeresen hátrébb (egészen a láthatatlanságig hátra) sorolunk akkor, amikor a tanulást meghatározó tényezőket, a kívánatos tanulási környezet jellemzőit számba vesszük. A szociálpedagógia nézőpontjából érvényes és *lényeges* az, ami a pedagógiai nézőpontból legfeljebb lábjegyzetnek vagy széplelkű anarchisták provokációjának látszik. Márpedig, ha az emberi működés értelmezésében – ahogyan ezt a kötet teszi – érvényesnek tekintjük az antropológiai és a szociológiai nézőpontot is, többé nem hunyhatunk szemet az *iskolás, iskolában*

a pedagógiai nézőpontból legfeljebb lábjegyzetnek vagy széplelkű anarchisták provokációjának látszik

lévő gyermek elidegeníthetetlen emberi és társas szükségletei, működései felett (amilyen például az előbb is említett játék vagy a csoportszerepek kérdése). S arról sem hagy a szociálpedagógia – és ez a kötet sem – megfeledkezni, hogy létezik a *szociál*pedagógiának egy másik lényegi dimenziója: a *társas világ*ban való eligazodás és működés titkai mellett a *társadalmi* vetülettel, a társadalmi esélyek kérdéseivel is (a társas és a társadalmi összetevőkkel egymással összefüggésben) foglalkozik.

A kötet valamennyi szerzője ebben a tágabb szemléleti keretben mozog, amikor feldolgozza a saját témáját. A kötet egészére jellemző sűrű szövet és a vissza-visszatérő gondolatok rendszere az egyes témákat magába foglaló szélesebb szociálpedagógiai kontextus felvázolása és a kitekintések révén keletkezik, a következő fókuszok körül: a táborozáspedagógia mint neveléstudományi diszciplína; a táborozás kulturális antropológiai megközelítésben; táborozás mint tanulás; a táborozás szociális küldetése; táborozás és élménypedagógia; szociálpszichológiai aspektusok; tapasztalati tanulás; a táborhely jelentősége; erdei iskola; erdőpedagógia; fekete pedagógia; hazai és nemzetközi történeti dimenzió; életképek – jó gyakorlatok.

A táborban „egy sajátos, sokszor legalább részben a résztvevők alkotta szabályokkal működő, időben és térben határolt minitársadalom épül fel, amelyben a korábbi szerepek fontossága lecsökken (ha nem is mindig teljes a tabula rasa).” (13) Ez a liminális (átmeneti) tér tehát a szabadság – a külvilág szabályaitól való eloldozottság – érzetét nyújtja és egy védett, az egyéni és társas kísérletezésre, tapasztalati tanulásra hívó terepet kínál. Ám az, hogy a *tapasztalati tanulás* védett ebben a térben, még nem garantálja, hogy az *egyének* is védettek legyenek. A társadalmi szabályrendszerektől részben vagy egészben eloldott, sajátos szerepviszonyokkal és szabályokkal működő tábor(i társadalom) jelentős kihívást tartogat az egyének számára. Az egyénenként, mindenkinek (és mindenkinek másképp) biztonságos (mert potenciálisan mindenkire másképp veszélyes) közeg megteremtése hallatlan felelősséget ró a táborozást vezető, a tevékenységeket irányító, facilitáló szakemberekre. Ennek a kihívásnak csak komoly módszertani és csoportdinamikai felkészültséggel és reflektív jelenléttel lehet megfelelni. Nem beszélve arról, hogy a vezetőknek a tábor koncepciójának társadalmi beágyazottságát, a résztvevők hátterét is mindvégig szem előtt kell tartaniuk, lévén, hogy ez az átmeneti tér hosszú távon, a résztvevők élete szempontjából csak a *valóság*gal együtt érvényes. Hatásainak a táboron kívüli hétköznapi élettel is meg kell férni (abba integrálódni vagy az egyén életét a tábori tapasztalatokhoz asszimilálni).

a külvilág szabályaitól való eloldozottság

Mindehhez a kötetben a gazdag elméleti alapok mellett módszertani kitekintéseket is találhatunk, mégpedig olyan szövegekben, melyek a személyes tónuson keresztül mindvégig elevenen közvetítik a táborokra jellemző sajátos (átmeneti) teret. A szerzők kifejezetten ennek a kötetnek a számára alkották meg a gyűjteményben olvasható tanulmányokat; személyes érdeklődésüket, szakmai tapasztalatukat ezúttal a táborpedagógia szemüvegén keresztül áttekintve és elrendezve. Olyan koherens, tartalmas, hiteles szövegek születtek, amelyek úgy alkalmasak a szűkebb terület iránti kíváncsiság felébresztésére, hogy közben gazdag és nagyon világosan elrendezett tényanyagukkal betöltik egy kézikönyv funkcióját. Épp ezért szívesen olvasnék

(olvastam volna) a szerzőkről egy-egy rövid bemutatást a kötetben. Megérdemelnék.

S mert a kötet ennyire egésszé állt össze, a recenzió is szövegeken átívelő tartalmat kapott – méltatlanul elfedve így a szerzők egyéni meglátásait, fókuszait. Ráadásul ez a megközelítés a számos – kínálkozó vagy rejtett – bejárási útvonal vagy keretezés közül óhatatlanul a recenzens észjárásának megfelelőt domborítja ki. Ezért, ha csak egy-egy villanás erejéig, a gyűjteményben szereplő írásokból származó kiemelésekkel igyekszünk visszahozni azt a sokszínűséget, amiből a kötet táplálkozik.

A szociálpedagógia, s azon belül a táborpedagógia ezzel a kötettel nagykorúként lépett a közönség elé. A klubban, ahol a fiatalokról – jobbára mint iskolásokról – gondolkodunk, ideje komolyan venni őket.

A táborlakó – szerencsés esetben – megkapja Huizinga szent játékidejét, élményekkel lesz gazdagabb, toleranciát és elfogadást tanul, új szocializációs mintákat kap. A táborszervező, táboroztató szocializációja másfajta: a szó legnemesebb értelmében tanul pedagógiai kihívásokról: szabad tevékenységeket és felelősségvállalást, hiszen egy táborban nem lehet másra mutogatni, hogy miért tehet mégis ő a kudarcról; a kortárscsoport formáló hatását és a laissez faire pedagógia méltatlanul elfelejtett, háttérbe szorított nevelői erejét; a kendőzetlen önmegmutatást. (*Nagy Ádám,* 6. o.)

Igyekszem számba venni néhány olyan jellemzőt, amely majd minden táborra érvényes, és amelyen keresztül egyszerre a kulturális antropológia is képes a tábori világ jelentéstartalmait tematizálni, egységes keretbe foglalni. Ilyen fogalmak: a kiszakadás, az átmenet, a játék, a ritualitás. (*Makkai Dániel,* 31. o.)

A tábor *aktivitás*. A tábori környezet a legaktívabb aktivitás. Minden iskolában tábori környezetet kellene teremteni. De talán minden iskolást sokszor kellene tábori környezetbe juttatni. A táborozás az *ismeretszerzés* egyik leghatékonyabb formája. Az aktivitások, a tevékenységek az ismeretek *procedurális tudássá* válásában a tábori környezet egészen kiemelkedő katalizátor szereppel bír. (*Mandák Csaba,* 53. o.)

Minden aggály ellenére igazán hatékonynak, tartós tanulási eredményekkel kecsegtetőnek az integrált táboroztatást tartjuk. Ugyanakkor az integrációt nem „rideg integrációként" fogjuk fel, nem pusztán a „gyerekbanda összeeresztéseként", hanem érzelmi és fizikai „akadálymentesítéssel", pedagógiai fékek és ellensúlyok beiktatásával. (*Borda Balázs, Erdős Balázs, Nagy Ádám* és *Trencsényi László,* 76. o.)

…ez a kitett helyzet, illetve a tábor mint közeg az alapvető szociálpszichológiai folyamatokat katalizálja, így azok koncentráltan zajlanak le, a tábor időtartamától függetlenül. (*Gruber Andrea* és *Garabás Titanilla,* 84. o.)

A táborozás sok tekintetben megfelel a játék jellemzőinek, és amellett, hogy a táborok kihagyhatatlan eleme a játék, maga a tábor is játék, és rokona is a játéknak. Egy csapat eljátszik egy, a szokásostól eltérő életet, vagyis táborozik. (*Gyarmathy Éva,* 109. o.)

Fontos kihívás a táboroztatók előtt, hogy milyen és mennyi szabályt, normát fogalmaznak meg, és azt mikor és hogyan kommunikálják a gyermekek felé úgy, hogy az a merevség helyett a rugalmasság, a káosz helyett a biztonság légkörét teremtse meg. (*Szathmári Edit* és *Mihály Gábor,* 144. o.)

A legértékesebb táborokban az önkiszolgálás kulcselem, melynek a legfontosabb helyszíne a konyha. A háttérben Csíkszentmihályi mellett Bernstein a nyílt kódú kommunikációban, Berne pedig a szerepviszonyok hullámzásaiban gyönyörködik.[4] A konyha a nagy beszélgetések helye, ahol a felnőtt átadhatja a kezdeményezést és órákon át rendelkezésre állhat... (*Tóbiás László,* 170. o.)

Az erdei iskola nem akkor kezdődik, amikor az osztály megérkezik a helyszínre és nem akkor zárul, amikor eljön onnan. A programra a gyereket fel kell készíteni, a program után pedig az élményeket fel kell dolgozni, a tanultakat szükséges rögzíteni, valamint az eredményesség vizsgálata és a tanulók értékelése sem maradhat el. (*Lampert Bálint* és *Kövecsesné Gősi Viktória,* 183. o.)

Az erdész nem a jelen generációnak biztosítja a hűs árnyat adó erdőt, a faanyagot, hanem a következő és azt követő generációknak. Az erdész munkája olyan, mint a nevelés. Látja fejlődni az erdőt, mint tanár a diákját, de a gyümölcsét már nem ő fogja learatni. (*Földes-Leskó Gabriella,* 213. o.)

Ha a gyermek a sértett, a bántalmazott pozíciójában helyezkedik el, akkor ösztönösen kialakul benne egy védekező mechanizmus, amellyel a frusztrációt igyekszik csökkenteni. Ez a védekezés lehet a teljes izoláció, a táborozóktól való totális elkülönülés, de egy agresszív válaszreakció is. Ami biztos, hogy a gyermek állandó védekező pozíciót vesz fel, s a közösség legtöbb tagjával szemben bizalmatlanná válik. Ha van valaki, akivel megoszthatja a problémáit, akkor némileg egyszerűbb átvészelnie a tábori napokat. (*Lőrincz Andrea,* 233. o.)

Setonnál, Beardsnél (és európai kortársaiknál is) a táborozás, a „*szabad* tér", a „*szabad* ég alatt", a „*szabad* levegő" valóban azt jelentették, amire a kifejezés utal: a szabadságot, mégpedig a modern élet kötöttségeitől való szabadságot (amely, persze, tele van másfajta szabályokkal és kötöttségekkel, ám ezek önként vállalt kötöttségek.) (*Révész György,* 242. o,)

… a táborozásban akkora kulturális – és pedagógiai, szociálpedagógiai – potenciál van, amelynek „múlttá mesélése" roppant kockázatos. Nyilván új és új információkat kell szerezni arról, hogy ez a kultúra miképp érvényesül, s főleg: mely társadalmi csoportok tartják életben. Van-e monopolhelyzetre törő társadalmi csoport, mely gyermekeinek piaci áron megvásárolja szolgáltatásként a gyerekek önteremtő világát? Jól látható: állami hozzájárulás nélkül nem megy, de a bőkezű állami támogatás a XX. század hosszú történetében rendre a kisajátítás kockázatos prérijére vezette a táborozókat. (*Trencsényi László,* 271. o.)

[4] Az eredetiben itt két hivatkozás szerepel: Bernstein, B. (1996): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság.* In.: Meleg Csilla (1996, szerk.): *Iskola és Társadalom I.,* (Szöveggyűjtemény) JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. Letöltés: http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm (2018. 07. 12.,) valamint Berne, E. (1984): *Emberi játszmák.* Gondolat Kiadó, Budapest.

HIRDETMÉNY

Újra indul a gyalogosvándortábor-vezetők továbbképzése!

A nagy sikerre való tekintettel az Erdei Vándortábor Programot koordináló Országos Erdészeti Egyesület a Testnevelési Egyetemmel együttműködve ismét elindítja a „gyalogosvándortábor-vezető” **akkreditált pedagógus-továbbképzést**. A tanfolyamot sikeresen elvégző pedagógusok 30 kreditpontot gyűjthetnek, és 2019 nyarán már csoportot indíthatnak az Erdei Vándortáborokra, ahol a kísérőknek járó kedvezményekben részesülnek. A képzésre a jelentkezés november 5-én indult.

A 30 órás, három és fél napos tanfolyam egy őszi elméleti és egy tavaszi gyakorlati részből áll. **Jelentkezni az elméleti képzések időpontjai előtti hét végéig lehet.** A szervezők minden felsőfokú képzettséggel rendelkező pedagógust szeretettel várnak. Az elméleti képzéseknek a Testnevelési Egyetem nyújt helyet, míg a gyakorlati foglalkozások helyszíneinek többsége a nyári vándortábor-útvonalak mellett fekszik.

Az Erdei Vándortábor Program célja a hazai természeti és kulturális értékek megismertetése a felsős és középiskolás diákokkal. Az Országos Erdészeti Egyesület is – többek közt – a vándortáborozási gyakorlat újbóli meghonosítására törekszik. 2018 nyarán már sikerrel zajlottak az első így szervezett erdei vándortáborok. Mintegy 2000 diák és az őket kísérő 200 pedagógus járta be a Bakony, a Börzsöny, a Mátra, a Mecsek és a Pilis erdőségeit.

Az elméleti és gyakorlati képzések időpontjairól és egyebekről is tájékozódhat, illetve a képzésekre jelentkezhet a **www.erdeivandor.hu/kepzes** oldalon.

A programot az Innovációs és Technológiai Minisztérium és az Aktív Magyarországért Felelős Kormánybiztosi Iroda támogatja.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Ahogy a döntés megszületett, hogy nyári számunk kivételesen tematikus lesz (a beérkező kéziratok kezdtek szervezkedésbe), a táborokról fog szólni, a mindennapi tábori élményvilág sokféleségétől a tábor pedagógiai elméletéig, meg olyasmikről, melyek valahol egy iskola és tábor, a becsöngetéses, a programozott tanulás és az önkéntelen tanulás, a kötelesség és a szabadság közötti sávban vannak valahol, fogékonyabb lettem minden olyasfélére, ami híradás ebből a világból. Igen, ebből a „világból", mert az anyaggyűjtés, a szerkesztés hónapjait lezárva arra jutottam, hogy a táborozó Magyarország tulajdonképpen egy alternatív Magyarország. Akárhány olyan tábor szerveződik nyaranként, mely nem pusztán egy-két hét kikapcsolódás, pihenés, hanem egy másik élet, melynek súlya, tartalma, méltósága, saját története, sorsa van. És az a szabadság, amelyet a táborban játszanak, s játéknak vélnénk, valójában épp az, amiben amúgy hiányt szenvedünk táboron kívüli életünkben.

Táborokat említenék példaként, melyekről nem esik szó a lapban. Először Cseh Tamás és társai bakonyi indián táborát a hatvanas évek elejéről, amelyik ezerféle szabályt önként elfogadva lehetett a szabadság kis szigete: „Ha egyedül kellett dönteniük, arra gondoltak, mit tenne Két Nyíl." (Mit tenne az öreg indián, az egykori „harcifőnök", az ifjú lakota indiánok tanítója.) Így szól Cseh Tamás tábori gyökerű, *Hadiösvény* című indiánregényének egyik tétele. Az idegen és szerethetetlen világból való fájdalmas és végleges kiábrándulás költői, tábori feloldásaként, menekülésként, szabadulásként. Lázadás a hűség jegyében. Furcsa és remek '68-as tett (és örökség) ez.

Cseh Tamás hetvenöt éves lenne az idén, világfájdalma nem múló fájdalom, '68 mozgalmai félévszázada remegtették meg az önelégült világot, pedagógiai konzekvenciáival sok elemében ma is adósak vagyunk.

Egy másik táborral, Börcsök Enikő és Tóth József Becsvölgyei Színjátszó és Képzőművész Táborával *A gyevi bíró* című 2014-es, véletlenül a kezembe került DVD révén ismerkedtem meg. A színésznő és társa egy kis zalai falu gyermekeinek szervez tábort évek óta, lényegében a helyiek közakadozásából teremtve meg annak anyagi-tárgyi feltételeit, hogy a személyi méltóság és a világismeret tekintetében a gyerekek segítségére legyenek, hogy legyen bátorságuk majd az efféle mondatokat megtagadni: „Piroska engem szeret a legjobban, kivéve a gyevi bírót.", és aztán kimondani: „Gyevi emberséges népét szívébe fogadja a király, kivéve a gyevi bírót."

A Börcsök Enikőről való tájékozódás egy másik tábor felé is elvezetett, mert ő, mint a Transzplantációs Alapítvány a Megújított Életekért kuratóriumi tagja támogatja a szervre váró és szervátültetett gyerekek nyári táborát, melynek bizonyára elfogadható, hiteles jelmondata lehetne a súlyos és krónikus betegségben szenvedő gyerekek Bátor Táboráé is: „Az orvosok az életemet adták vissza, a Bátor Tábor az életkedvemet! (Dóri, egy táborozónk)". A kulcsszó az élményterápia itt is, ott is. Ami a tábor orvosi műszava is lehetne. S mint tudjuk, az életkedv életmentő lehet, nemcsak betegeknek, hanem depressziós kis és nagyközösségeknek is.

Nincs hely, így hát csak néhány szóval idézhetem a gyulai Át-járás tábort, mely

fogyatékkal élő gyerekeket fogad, a Van Helyed! Alapítvány nyári táborát, ahol az ózdi cigány gyerekek saját államot alapítottak, az AKG-s nomád tábort, ahol egykor az iskola lelki titkaira bukkantam, a Süni természetismereti tábort, abban a változatában, ahogy egy fiatalember mesélt róla mint életre szóló elkötelezettségéről, az Erdei Vándortáborok 150000 kilométerét. Talán a 36. nyári közösségi-családi félnomád táborunkat, ahol felnőttek a gyermekeink, és immár megjelentek az unokáink. Vagy azt az ökofaluban kiépített táborhelyet (erdei iskola!!!), ahol nem láttam gyerekeket, mert az Erzsébet-táborok új, nagy rendszerében nem jutott rá figyelem, támogatás. Holott azért épült, hogy a természetről és egyúttal az emberi természetről való gondolkodás megújításának (renoválásának) a műhelye legyen. (Minél több említés van itt táborokról, annál tetemesebbre duzzadhat az említetlenek miatti jogos neheztelés.)

A nagy állami táborozási programok fontosak, az egykori úttörőtábor is lehetett olyan remek, mint a valahai cserkészeké, ahogy a megújuló cserkésztábor is lecsúszhatott a rossz úttörőtáborok színvonalára. Az Erzsébet-tábor mindazt ígéri, ami a táborban jó lehet, sőt, elvárja, mert az Erzsébet tábor elszámolásköteles. Vagyis egy héten legalább egyszer kell „hagyományt őrizni", „közösséget építeni" stb. Ez a kötelezettség azonban veszedelmesen közel esik a tábori világ lelkét jelentő szabadság korlátozásához. Kellene majd erről is számadást készíteni.

A hátoldalon a '68-as diáklázadás egyik szép alternatívájának tekinthető, 50 évvel ezelőtt, olasz egyetemista diákok alapította Sant'Egidio közösséget mutatjuk be. A kilépés az iskola falai közül – akár a jó táborok révén –, annyira fontos lehet, hogy megvált(oztat)hatja magát az iskolát is.

Ez a jegyzet egyúttal (nyugdíjba lépés miatti) búcsúm is a lap szerkesztésétől. Azt remélem, hogy olykor talán sikerült – szerzőink révén – egy szabadszellemű pedagógustábor hangulatát felidézni.

2018. október 28.

Takács Géza

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle.

Minden megváltozhat!

Szeptemberben 50. születésnapját ünnepelte a Sant'Egidio közösség

1968 a forrongás ideje volt a világban és az Egyházban. A fiatalok változást akartak, és főszerepre vágytak. „Hatalmat a képzeletnek!", „Legyetek realisták: követeljétek a lehetetlent!" – ilyen és ehhez hasonló jelszavak jelentek meg Párizs, majd Milánó, Berlin, London utcáin, falakon, transzparenseken. A fiatalok merészek voltak, és lázadtak az intézmények és a hagyományok ellen: az állam, az iskola, a család, az Egyház ellen. Nem tetszett nekik a világ úgy, ahogy volt, és hirtelen nem elégedtek meg azzal, hogy majd a szüleik megoldják – hisz láthatólag nem oldották meg az igazságtalanság, a háborúk, az elnyomás, a szegénység helyzeteit. A szabadság iránti vágy a vasfüggöny mögé is beszivárgott: gondoljunk a prágai tavasz eseményeire abban az évben. Az Egyházban pedig a II. vatikáni zsinat utáni útkeresés zajlott. Rómában eközben Andrea Riccardi kicsiny, személyes javaslatot tett néhány barátjának: iskola után jöjjünk össze, olvassuk együtt a Bibliát, és nézzük meg, mit mond nekünk a modern nagyvárosról, és mit kér tőlünk. A kérdést úgy válaszolták meg, hogy elkezdtek a szegényekkel barátkozni: Róma egyik eldugott, vagy inkább a nyilvánosság elől elrejtett nyomornegyedében, a Cinodromóban kezdtek el szegény gyerekekkel barátkozni, nekik segíteni. Tizennyolc évesek voltak ekkor. Andrea később látta, hogy az 1968-as merészség, nekibuzdulás kifullad, ellaposodik, más esetekben ideológiává, még rosszabb esetben erőszakká korcsosul. Akkor megértette azt, amit a nagy francia ortodox teológus, Olivier Clément így fogalmaz meg: az igazi forradalom nem a struktúrákban, hanem a szívekben zajlik le. Egyedül ez változtatja meg a világot, és ez is csak akkor, ha magunkon kezdjük a változást. De hogyan? Az Úr Jézus szava szól szívünkhöz, és ha megnyílunk előtte, akkor arra ösztönöz, hogy kilépjünk, és elinduljunk testvéreink, különösen a legkisebbek, legelhagyatottabbak felé egónk, intézményeink, hagyományaink falai mögül. Ez a kilépésben, a folytonos kivonulásban lévő Egyház, amelyről Ferenc pápa kezdettől fogva beszél. A velük való barátság változtatja meg a szívünket és a világot, teremt békét. Minden Sant'Egidio közösség kezdete ez. Találkozás az Isten szavával, majd találkozás a szegényekkel: ma már a világ több mint hetven országában vannak Sant'Egidio közösségek.

Részlet az évfordulós beszélgetésből. Szőke Pétert, a budapesti közösség vezetőjét kérdezte a közösség történetéről Thullner Zsuzsa, a Magyar Kurír újságírója.
(https://www.magyarkurir.hu/hirek/minden-megvaltozhat-50-szuletesnapjat-unnepli-sant-egidio-kozosseg#lightbox[,g90623']/3/)