

*„...megtisztítja azt, hogy
több gyümölcsöt hozzon”*

VIII. Keresztény
Neveléstudományi
Konferencia



Apor Vilmos
Katolikus Főiskola
Tudás. Hit. Jövő.

**„...MEGTISZTÍTJA AZT,
HOGY TÖBB GYÜMÖLCSÖT HOZZON.”
(JN 15,2)**

SZERKESZTETTE:
FEHÉR ÁGOTA
MÉSZÁROS LÁSZLÓ



**Apor Vilmos
Katolikus Főiskola**
Tudás. Hit. Jövő.

VÁC
2022

A kötet a 2022. április 27-én a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán megrendezett

„... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.” (Jn 15,2)

című konferencián elhangzott előadások tartalmi összefoglalóit, valamint a konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

© Szerzők, 2022

© Szerkesztő, 2022

ISBN 978-963-7306-74-7

Felelős kiadó: Dr. Gloviczki Zoltán, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora
Szerkesztő: Fehér Ágota, Dr. Mészáros László
Lektor: Dr. Molnár Krisztina, Dr Gombás Judit

A KONFERENCIA TÁMOGATÓI:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Váci Egyházmegye

A KONFERENCIA ELNÖKE:
Dr. Gloviczki Zoltán

A KONFERENCIA TITKÁRA:
Dr. Mészáros László

A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG:
Dr. Gloviczki Zoltán rektor, főiskolai tanár, a Konferencia elnöke
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Prof. Dr. Pap Ferenc dékán, egyetemi tanár
(Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara)

Prof. Dr. Tamáska Máté tudományos rektorhelyettes, egyetemi tanár
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Gombás Judit tanszékvezető, főiskolai tanár
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Kránitz Mihály egyetemi tanár
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kara)

Dr. Molnár Krisztina tanszékvezető, főiskolai tanár
(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Szetey Szabolcs intézetvezető, egyetemi docens
(Károli Gáspár Egyetem Pedagógiai Kara)

Dr. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető, egyetemi docens
(Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara)

Verdes Miklós (Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola)

A TUDOMÁNYOS PROGRAMSZERVEZÉS HELYSZÍNE:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Pedagógiai, Pszichológiai és Testnevelési Tanszék
2600 Vác, Schusztter Konstantin tér 1–5.
Telefon: +36–27/511–142
E-mail: pedkonferencia@avkf.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó	5
Az előadások részletes programja	6
Absztraktok	11
Tanulmányok	
Ádám Anetta: <i>Megérteni egy másik világot: egyetemisták felkészítése kis településeken élő gyermekek mentorálására</i>	50
Borúzsne Büdi Katinka: <i>Prédikátori életutak Huszár Gál 1560-as énekeskönyve nyomán</i>	60
Busku Szilvia: <i>Az örök kárhozattól való szorongás Heidegger-interpretációjában</i>	74
Czinkiné Mészáros Krisztina: <i>A reformpedagógiai irányzatok hatása Stelly Gizella munkásságára Módszertani kézikönyvének bemutatása a teremtett világ és a kisgyermek kapcsolatának tükrében</i>	87
Fenyő Imre: <i>Adalékok a gyermekjogi gondolkodás történetéhez A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata</i>	105
Gloviczki Zoltán: <i>Ferenc pápa és a XXI. század katolikus pedagógiája</i>	121
Holik Ildikó – Sanda István Dániel: <i>Értékrend és értékelés napjaink változó oktatási környezetében</i>	135
Juhász Orchidea: <i>Találkozások – a mentorálás tartalmi irányelvei, fókuszai</i>	147
Legányné Erdősi-Boda Katinka: <i>A család, a zenei nevelés, és az oktatás innovációja – Innováció korosztályonként</i>	157

Mohr Szilárd: <i>Palos Bernardin mint pécsi tankerületi királyi főigazgató (1943-1946)</i>	163
Pap Ferenc – Lehoczky Mária Magdolna – Fehér Ágota: <i>Távolléti oktatás, támogató jelenlét – Református hittanoktatók és vallástanárok küldetése a pandémia idején</i>	177
Rácz Márk: <i>Gondolatok a magyar politikatudomány kialakulásának egyres történeti előzményeiről</i>	194
Szontagh Pál: <i>Gondolatok a keresztyén pedagógia elméletéről és gyakorlatáról</i>	209
Tolnai Ágnes: <i>Keresztyén egyetem, keresztyén oktató a minőségbiztosítás rendszerében</i>	219
Véghelyi Péterné: <i>Egy szentségfelkészítő tábor lelki alakformálása Szent Ágoston beavatása alapján</i>	229
Vörös Klára Ilona: <i>A hitoktató szerepjelentései</i>	245

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A 2021/22-es tanévben a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola nyolcadik alkalommal rendezi meg Keresztény Neveléstudományi Konferenciáját. A főiskola fontos feladatának tekinti, hogy tevékenységével elősegítse a keresztény értékrend és az ezen alapuló kultúra közvetítését és építését, így a konferenciák sorozata célkitűzésében ez a gondolat évről-évre megjelenik. Ebben az évben a Szent János szerinti evangélumból választottunk mottót a konferencia munkájához. Ez a mottó így hangzik: „... megtisztítja azt, hogy több gyümölcsöt hozzon.”

Szent János Jézus Krisztusra irányítja a figyelmet azzal a céllal, hogy Őbenne lássuk meg életünk végső értelmét és célját. A hozzá való szüntelen igyekvésünkben pedig állandó megtisztulásra van szükségünk, és ez a tisztulási folyamat hozzájárul ahhoz, hogy egyre több gyümölcsöt teremjünk. A keresztény pedagógiai gondolkodás is szüntelen megújulásra hív bennünket, ami a testünk és lelkünk megtisztítását jelenti, mégpedig olyan módon, hogy a Mennyei Atyára hagyatkozunk. Az Ő ereje lehet Jézus Krisztusban szüntelen erőforrás számunkra életünk útján.

A konferenciára szívesen fogadtunk minden olyan oktatóval és neveléssel foglalkozó szakembert, aki a saját tudományterületén elkötelezett az európai keresztény értékrend érvényesítése mellett.

Jelen kötet a megtartott előadások tartalmi összefoglalójának, valamint a beküldött tanulmányokból a megjelentetésre kiválasztottaknak a szerkesztés utáni változatát tartalmazza. Az írások sorrendje a szerzők nevének betűrendjében követi egymást.

Az előadók és a szerzők nevében reméljük, hogy ez a kötet, csakúgy amint az előzőek is, mindenki számára hozzájárul szakmaiságának és lelkeségének gyarapításához egyaránt. Ebben a folyamatban pedig tartjuk szem előtt továbbra is azt, hogy rászorulunk a Mennyei Atya irgalmas szeretetére és felemelő jószágára, amit a pedagógiai gondolkodás sem nélkülözhet.

Dr. Mészáros László
a Konferencia titkára

A KONFERENCIA RÉSZLETES PROGRAMJA

2022. április 27. (szerda)

9.00 – 9.30: Érkezés, regisztráció

9.30 – 9.45 A konferencia megnyitása, köszöntők

<i>Plenáris előadások – moderátor: Dr. Mészáros László</i>
9.45 – 10.45: Keresztes Szilárd: A Biblia tanítása az emberi személyről
10.45 – 11.00: kávészünet
11.00 – 12.00: W. Barna Erika: A kézírás hatalma - A kézírás értékei a digitalizáció korában

12.00 – 13.00: Ebéd

13.00 – 14.40: Szekcióülések I.

<i>I. szekció</i> <i>Levezető elnök: Dr. Molnár Krisztina</i>
Dr. Szontagh Pál: Gondolatok a keresztyén pedagógia elméletéről és gyakorlatáról
Dr. Verdes Miklós: A nevelés szereplőinek kérdése Aranyszájú Szent János és Nagy Szent Bazil műveiben
Dr. Gloviczki Zoltán: Ferenc pápa és a XXI. század katolikus pedagógiája
Véghelyi Péterné: Egy szentségfelkészítő tábor lelki alakformálása szent Ágoston beavatása alapján
Dr. Novák Ágnes Irén – Kautnik András: Az élet értelmessége gondolat jelenléte a 12-14 éves korosztálynál, az iskola helye és szerepe ebben a gondolatkörben

<i>II. szekció</i> <i>Levezető elnök: Dr. Gombás Judit</i>
Zaja Roland – Beck-Zaja Mónika: Kék Duna keringő a pozitív pszichológia és a Döntés tükrében

Guba András – Katona Miklós – Lázár László: A Piarista Pedagógiai Alapképzés hatáselemzése
Dr. Tolnai Ágnes: Keresztény egyetem, keresztény oktató a minőségbiztosítás rendszerében
Kurucz Márta – Neumayer Éva: Változtass a történeten! – újszerű, klímaváltozásról szóló tananyag fejlesztése
Neumayer Éva: BioLearn projekt, azaz biomimikri az oktatásban – tanuljunk a természettől!
Zaja Roland – Beck-Zaja Mónika: A pozitív pszichológia alkalmazása - a Boldogságprogram bevezetése és alkalmazása egy budapesti speciális szakiskolában

III. szekció Levezető elnök: Fehér Ágota
Dr. Vörös Klára Ilona: A hitoktató szerepjelentései
Prof. Dr. Pap Ferenc – Lehoczky Mária Magdolna – Fehér Ágota: Távolléti oktatás, támogató jelenlét – Református hittanoktatók és vallástanárok küldetése a pandémia idején
Fehér Ágota – Dr. habil. Bálint Ágnes – Dr. Ács Marianna: Tehetségek kibontakozása a Wolff-féle képességlélektan szemlélete alapján Zákány József pedagógiai rendszerében
Dergez Ildikó: Példaképek a katolikus iskolákban a Dél-Dunántúlon az 1930-as években (1931–1938)
Dr. Juhász Orchidea: Találkozások – a mentorálás tartalmi irányelvei, fókuszai

14.40 – 15.00: Kávészünet

Plenáris előadások – moderátor: Dr. Mészáros László
15.00 – 16.00: Halász Gábor: Tanulhatunk-e tőlük? - A keresztény pedagógiai gondolkodás és gyakorlat Kelet-Ázsiában

16.20 – 16.20: Kávészünet

16.20 – 18.00: Szekcióülések II.

<i>I. szekció</i> <i>Levezető elnök: Dr. Molnár Krisztina</i>
Dr. Mészáros László: Alexandriai Kelemen filozófiájának pedagógiai vonatkozásai
Verebes Adrienn: “Napba is csak akkor nézhetünk, ha előbb megszoktuk a képét a víztükörben” A hellenista paideia újragondolása Nagy Szent Baszileosz Buzdítás az ifjakhoz c. művében
Dr. Tüskés Anna: Tanári beállítottság és katolikus identitás az állami középiskolában: esettanulmány az 1950–1980-as évekből
Borúzné Büdi Katinka: Prédikatori életutak Huszár Gál 1560-as énekeskönyve nyomán
Legányné Dr. Erdősi-Boda Katinka: A család, a zenei nevelés, és az oktatás innovációja – Innováció korosztályonként

<i>II. szekció</i> <i>Levezető elnök: Dr. Gombás Judit</i>
Dr. Lubinszki Mária: A Tanítsunk Magyarorszáért program pályaorientációs fókusza
Dr. Ádám Anetta: Megérteni egy másik világot: egyetemisták felkészítése kis településeken élő gyermekek mentorálására
Dr. Fenyő Imre: Adalékok a gyermekjogi gondolkodás történetéhez. A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata
Rácz Márk: Gondolatok a magyar politikatudomány kialakulásának egyes történeti előzményeiről
Mohr Szilárd: Palos Bernardin mint pécsi tankerületi királyi főigazgató (1943-1946)
Beck-Zaja Mónika: A tékozló fiú példázata a tudatos pénzügyi tervezés tükrében

<i>III. szekció</i> <i>Levezető elnök: Fehér Ágota</i>
Dr. habil. Bognárné Kocsis Judit: Karácsony Sándor nevelési elveinek időszerűsége és értékállósága
Dr. Czeglédi Sándor: „Az isteni célgondolat alapján vagyunk azok, akik vagyunk.” - A személyiség fejlesztése Schneller István, Imre Sándor és Karácsony Sándor munkásságában
Czinkiné Mészáros Krisztina: A reformpedagógiai irányzatok hatása Stelly Gizella munkásságára. Módszertani kézikönyvének bemutatása a teremtett világ és a kisgyermek kapcsolatának tükrében

Lehoczky Mária Magdolna: Kiss Áron érdemei és elvei a leány- és nőnevelés terén

Haramza Klára: „Noli foras ire, redi in te ipsum, in interiore homine habitat veritas” - Szent Ágoston: A zenéről
--

Dr. Busku Szilvia: Az örök kárhozattól való szorongás Heidegger-interpretációjában
--

ABSZTRAKTOK

ÁDÁM ANETTA

**MEGÉRTENI EGY MÁSIK VILÁGOT: EGYETEMISTÁK FELKÉSZÍTÉSE
KIS TELEPÜLÉSEKEN ÉLŐ GYERMEKEK MENTORÁLÁSÁRA**

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc
adamanetta@gmail.com

A Miskolci Egyetem 2019-ben az elsők között kapcsolódott be az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma kezdeményezésére és támogatásával újjára indított Tanítsunk Magyarorszáért! mentori ösztöndíj programba. Idén tavasszal hetedik alkalommal indítunk felkészítő kurzust, mely feltétele a hallgató ösztöndíjprogramba való bekapcsolódásának.

Jelen előadás a felkészítő kurzus elméleti részét veszi fókuszba. Bemutatjuk azt a módszertani repertoárt, óraszervezési apparátust, melynek alkalmazását szükségesnek láttunk ahhoz, hogy nagyon különböző szakon tanuló, nagyon különböző előzetes tudással rendelkező hallgatókhoz a mentorláshoz szükséges elméleti háttérismereteket el tudjuk juttatni. Ismertetjük, hogyan tanulnak a szegénységről, a szegénység tanulásra és iskolai előmenetelre gyakorolt hatásáról, a kisiskolák belső világáról úgy, hogy a tudásbővítés mellett kompetenciafejlesztést és érzékenyítést is szolgálnia kell a tananyagoknak. Bemutatjuk, hogyan alkalmazzuk a játékot, szerepjátékot, empátiagyakorlatot, digitális kvizeket, csoportmunkát a tudáselsajátítás érdekében; milyen módon hívjuk elő a témával kapcsolatos előzetes tudást, és hogyan építjük rá a mentorláshoz szükséges új ismereteket. Az előadás összegzi eddigi erőfeszítéseinket, azt az izgalmas munkát, amit egy alapvetően tudásátadásra berendezkedett egyetemi szervezetben a kompetenciafejlesztés és a társadalmi érzékenyítés érdekében a mentorok felkészítése során a hallgatókkal közösen végzünk.

BECK-ZAJA MÓNIKA

**TUDATOS PÉNZÜGYI SZOCIALIZÁCIÓ:
A PÉNZÜGYI TUDATOSSÁG TANÍTHATÓ ÉS TANULHATÓ**

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
zaja_monika@yahoo.fr

Az előadásom témája a pénzügyi tudatosság kialakítása a pénzügyi nevelés tükrében, és egy erről készült kutatásom eredményeinek az ismertetése, összegzése.

A témaválasztás aktualitását a 2008-as pénzügyi válság indokolta, amikor világszerte előtérbe került a lakosság pénzügyi kultúrájának vizsgálata.

Hazánkban az Állami Számvevőszék az Ecoventio Egyesülettel együttműködve, 2010 óta minden évben elvégzi a középiskolások pénzügyi kultúrájának felmérését, amely a kezdetektől felhívta a figyelmet a középiskolás diákok gyakorlatban alkalmazható alacsony pénzügyi és gazdasági tudásszintjére.

A pénzügyi szokások, attitűdök kialakulásában jelentős szerepe van a családnak, szűk környezetünknek; melyek a személyes tapasztalatok és tanulás eredményeiként alakulnak ki.

Kérdés, hogyan várható el a tudatos tervezés, megtakarítás, pénzügyi döntés, illetve kockázatelemzés azoknál a diákoknál, akik szocializációjuk során nem ezt a követendő példát látták otthon, hanem esetlegesen a túlköltekezést és az adósságcspadát, vagy más nem tudatos pénzügyi döntést.

Nikitscher Péter, „A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában” című tanulmányában úgy fogalmazott, hogy az iskola a család utáni második legfontosabb szocializációs színtér a gyermekek, kamaszok életében.

A pénzügyi szocializáció egy tanulási folyamat, így a pénzügyi magatartás formálásában az iskola különösen fontos szerepet játszik. Épp ezért jelentett áttörést a 2012 áprilisában elfogadott Nemzeti Alaptanterv (röviden: NAT) és az erre felépülő kerettanterv, amely már opcionálisan lehetővé tette a pénzügyi, gazdasági ismeretek bevezetését a középiskolákban.

A „pénzügyi és vállalkozási ismeretek” 2017. szeptember 1-jétől lett kötelező tantárgy a szakgimnáziumok 10. évfolyam diákjai számára, ezt felülírta a NAT 2020. évi módosítása, amely a 2020/2021. tanévtől a felmenő rendszerben kikerült az oktatott közismereti tantárgyak köréből. A tantárgy bevezetésének célja (volt) nemcsak a pénzügyi, gazdasági ismeretek oktatása, hanem azok hasznos, a mindennapi életben használható tudás megszerzésének segítése is egyben.

A kutatásom helyszíne a SE Semmelweis Ignác Többcélú Szakképző Intézménye (SZKI), amely egy olyan egészségügyi szakképző gimnázium, ahol a

pedagógiai program több ponton is kapcsolódik a tanulói pénzügyi szemlélet kialakításához.

Függetlenül a szakképzés tárgyától, általános pénzügyi ismeretekre bármely diáknak nagy szüksége van, kiváltképp azért, mert többségük hátrányos családi háttérrel rendelkezik. Szükséges tehát, hogy legyen egy biztos pénzügyi világgépük. Pedagógiai célkitűzésem, hogy a pénzügyi tudatosság tanulható és tanítható.

BOGNÁRNÉ KOCSIS JUDIT

**KARÁCSONY SÁNDOR NEVELÉSI ELVEINEK
IDŐSZERŰSÉGE ÉS ÉRTÉKÁLLÓSÁGA**

Veszprémi Érseki FőiskolaA, Veszprém
bkocsisj@vhf.hu

A 20. századi pedagógia egyik kiemelkedő alakja Karácsony Sándor (1891-1952), akinek ebben az évben emlékezünk halálának 70. évfordulójára. A konferenciaelőadás aktualitását azonban nem csupán ez a tény adja, hanem sokkal inkább napjainkban is érvényes nevelési elvei.

Karácsony Sándor a debreceni egyetem Pedagógia Tanszékének vezetője volt, aki társas lélektanon alapuló nevelési rendszert dolgozott ki. Nagy hangsúlyt fektetett az ember társas kapcsolataira, illetve a kapcsolat kialakítás horizontális és vertikális elemeire, azaz az Istennel, embertársainkkal, a természettel és önmagunkkal való viszonyunkra, illetve ezen faktorokkal összefüggésben a nevelésre. A mások és önmagunk nevelése szorosan összefügg nézetrendszerében.

Mélyen hívő reformátusként a Biblia tanításai voltak Karácsony Sándornak az irányadóak. Számára a Jézusi minta adta az alapot, amelynek legfőbb elemei a szeretet, a szolgálatkészség, a másik ember megértésére irányuló magatartás és tisztelet. Reformpedagógiából jól ismert sajátosságok is hangsúlyosak rendszerében, úgymint a gyermeki kíváncsiság, az egyéni bánásmód, a gyermekközpontúság. Álláspontja szerint a nevelésnek valójában közös munkának, életközösségnek kell lennie.

Az előadás célja Karácsony Sándor nevelési elveinek ismertetése, napjainkra vonatkozóan érvényességének, értékállóságának bemutatása.

A kutatás alapvetően analitikus jellegű, amelynek alapját elsődleges források adják, elsősorban Karácsony Sándor művei. Mindezek mellett a korábbi kutatási eredményeimet és másodlagos forrásokat is felhasználtam. A forráselemzéseken keresztül főképp a kvalitatív paradigma keretei között maradván az interpretatív szemléletmódot követem. Az előadás ráirányítja a figyelmet a keresztyén pedagógia értékeire, Karácsony Sándor nevelési rendszerének időszerűségére, amely segíti a téma iránt érdeklődőket e tárgykör elmélyülésében.

BORÚZSNÉ BÚDI KATINKA

PRÉDIKÁTORI ÉLETUTAK HUSZÁR GÁL 1560-AS ÉNEKESKÖNYVE NYOMÁN

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Debrecen
boruzsnekatinka@gmail.com

Huszár Gál 1560-as énekeskönyve az egyik első magyarországi protestáns énekeskönyv, melyet Borsa Gedeon fedezett fel 1975-ben a stuttgarti Württembergische Landesbibliothekban. Ebben a munkájában Huszár Gál rendszerezte az ismert kéziratokat és egységes gyűjteménnyé rendezte. Jelenleg 16 énekszerzőt ismerünk név szerint (Borsa, 1983; Botta 1991) Az énekeskönyv rendkívül gazdag műfaji összetétellel rendelkezik, a teljes liturgiai repertoárhoz találhatunk benne énekeket.

A reformáció célja az ige és hit fontosságának megőrzése, melynek legfontosabb eszköze az anyanyelvű igehirdetés megteremtése volt, amit az énekelt liturgiai tételek fordítása, átköltése után az anyanyelvű éneklés követett. Ebben volt kiemelkedő feladata a prédikátoroknak, akik sokrétű munkásságukkal megalapozták és terjesztették a magyarországi protestáns tanokat. Életútjaikat vizsgálva rendkívül szövevényes hálózatot kapunk, számos településen találkozunk nevükkel, ami abból adódik, hogy tanítói tevékenységüket egy-egy városban, vagy településen csak két-három évig gyakorolták.

Huszár Gál énekeskönyvének szerzői közül nyolc főnél találkozunk kifejezetten rektori tevékenységre utaló életrajzi adattal. Kivétel nélkül tanultak külföldi egyetemeken, ahol magukba szívták a protestáns tanokat és humanista műveltséget, melyet itthon minél szélesebb körben kívántak terjeszteni. Kiemelkedő munkát végzett Szegedi Kiss István, aki a protestáns iskolaszerveződés igen jelentős alakja volt, Dézsi András és Szegedi Gergely, mint debreceni rektorok, Gálszécsi István pedig mint a felvidéki településeken tevékenykedő sokrétű tanító jelenik meg az énekeskönyvben.

Összességében megállapítható, hogy egy 16. századi énekeskönyv a műfajok, dallamok, zenei anyag sokrétősége mellett a kor pedagógiai munkásságának is hiteles forrása, hiszen az életút elemzések kapcsán a tanítói, rektori, iskolaalapítói, lelkeszi kapcsolatok is kirajzolódnak.

BUSKU SZILVIA

**AZ ÖRÖK KÁRHOZATTÓL VALÓ SZORONGÁS
HEIDEGGER-INTERPRETÁCIÓJÁBAN**

*Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar,
Filozófia Doktori Iskola, Pécs
drbuskuszilvia@gmail.com*

Martin Heidegger a 1920/21-es évek vallásfenomenológiai előadásában azt vizsgálja, hogyan nyilvánul meg a faktikus (tényleges) élettapasztalat a korai keresztény közösségekben. A keresztény tradíció, korai kereszténység vonaláig nyúl vissza – interpretálva Szent Pál és Szent Ágoston leveleit, illetve Luther Márton elmélkedéseit. Írásai annak a törekvésnek a jegyében történnek, hogy felszínre hozza belőlük a bennük megnyilvánuló eredeti élettapasztalatot.

Heidegger a teológusoknál található metafizikai előfeltevéseket bírálja, mégis megtartja gondolataik közül a faktikus élet tapasztalatát, melyet széleskörűen fejteget írásaiban. E szempontból szignifikáns jelentőségű Luther Márton és Szent Ágoston szemlélete, akik szerint *a szorongás által tör fel a faktikus egzisztencia*. Heidegger nézeteiben Ágoston és Luhter is a faktikus élet tapasztalatáról szóló írásaikban tették közzé azt, ami *ontikusan* meghatározó.

CZEGLÉDI SÁNDOR

„AZ ISTENI CÉLGONDOLAT ALAPJÁN VAGYUNK AZOK, AKIK VAGYUNK.”

**A személyiség fejlesztése Schneller István, Imre Sándor
és Karácsony Sándor munkásságában**

*Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Budapest
czegsand@gmail.com*

A XX. század első felében nemcsak Nyugat-Európában és Észak-Amerikában, hanem Magyarországon is születtek színvonalas pedagógiai rendszerek. Több olyan koncepció is kialakult, amely a zsidó-keresztény örökségre és a kortárs nyugati neveléstudományra támaszkodva próbált utat mutatni. A protestáns egyházakhoz kötődő alkotók közül ilyen rendszert alkotott az evangélikus Schneller István, a református Imre Sándor és Karácsony Sándor; az ő munkásságukat kívánom elemezni. Ehhez teológiai-történeti és pedagógiai-történeti szempontok összehangolására törekszem. Kutatásom sajátossága, hogy kvantitatív módszerrel vizsgáltam bibliai igék értelmezését Luther és Kálvin műveiben; különös tekintettel a nevelők (szülők, pedagógusok) és növendékek kapcsolatának összefüggésében. Ezekre a kutatási eredményekre épül a XIX. századi protestáns teológiai gondolkodás sajátosságainak értelmezése; majd a három magyar pedagógus gondolatainak elemzése. Az elemzésnél elsősorban arra figyeltem, milyen személy-fogalom és gyermekkép bontakozik ki írásaikban, hogyan értelmezik a nevelésben a család és a pedagógus szerepét, valamint a tanár-diák viszonyt. Az elemzés során a személyiségfejlesztés céljait is megpróbáltam felmérni. Szeretnék rámutatni arra, hogy az érintett alkotók egyértelműen biblikus alapokra építenek, keresztény pedagógiai rendszert alkotnak, de az egyéniségükből fakadó különbségek miatt például a szeretetről, a pedagógus fejlesztő munkájáról másképp gondolkodnak. Így reményeim szerint a zsidó-keresztény örökség különböző formákban és lehetőségekben megvalósuló értékeit vehetjük szemügyre.

CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA

**A REFORMPEDAGÓGIAI IRÁNYZATOK HATÁSA STELLY GIZELLA
MUNKÁSSÁGÁRA**

**Módszertani kézikönyvének bemutatása a teremtett világ
és a kisgyermek kapcsolatának tükrében**

Géza Fejedelem Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde, Verőce
krisztiovo@gmail.com

A kutatás alapját egy 1937-ben íródott módszertani kézikönyv bemutatása és elemzése képezte: Beszélgetések, 3-6 éves gyermekek számára. Stelly Gizella, a könyv szerzője a kor vezető pedagógusai közé tartozott, élettörténetéről és munkásságáról kevés információ található a neveléstörténeti könyvekben, eddig még kevésbé kutatott téma volt. Életútja és munkássága rávilágít haladó gondolkodására, az új irányzatok tanulmányozására és azok beépítésére a hazai óvodai nevelésbe. Nagy hatással volt rá F. Fröbel és Maria Montessori pedagógiája. Montessorival személyesen is találkozott Budapesten. Stelly Gizella tapasztalatait számos óvodapedagógiai, módszertani és mesekönyvben örökítette meg, így ezek máig őrzik nevét. A könyv elemzése során feltárultak a kor nevelési eszméi, a vallásos szemléletű, keresztény nevelés, a hazafias érzelmek közvetítése, az erkölcsi nevelés, melyek ebben az időszakban a 3-6 éves gyermekek nevelésében kiemelkedő jelentőségűek voltak. A kutatás elsősorban a természet és a kisgyermek kapcsolatára fókuszált, a természet megismerését szolgáló témákat vette górcső alá. A természeti témákban is fellelhető a keresztény értékrend, Isten teremtett világa iránti szeretet és annak védelme.

A téma választásakor a mai környezeti nevelés gyakorlata és aktualitása, a gyermekek korai életkorban betöltött szerepe volt a kiindulási pont. Az óvodatörténeti, dokumentumelemzési kutatás középpontjában a kisgyermeknek természethez, Isten teremtett világához fűződő kapcsolata és az óvodai nevelésben történő megjelenése állt. Az időutazás célja: átfogó képet kapni a XX. század elejének óvodai neveléséről, a természet megismerésének lehetőségeiről, a gyermekek akkori életéről. A korszak megismeréséhez olyan források felkutatására volt szükség, amiket nem minden esetben lehetett megtalálni az internetes oldalakon. Budapesten a Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeumában nyílt lehetőség arra, hogy a kor írásos anyagait megismerjem és a kutatott témáról, annak korabeli vonatkozásairól, valamint a könyv szerzőjéről releváns ismereteket szerezzek.

A könyv elemzése során sikerült feltárni annak sokoldalúságát, módszertani sokféleségét. Az elemzési szempontok – pl. a könyv szerkezeti egységeinek bemutatása, a beszélgetések témáinak tematikus egységei – segítségével feltérképezhetővé vált a témák és témakörök tagolása, változatossága, egymásra épülése. Szakmai, módszertani szempontból meggyőző képet kaphatunk a kor

óvodai neveléséről, bepillantást nyerhetünk az óvodai beszéd foglalkozások megszervezésébe, tartalmába, megvalósítási lehetőségeibe. Stelly újszerű gondolkodása, nyitott szemlélete új módszerek kidolgozását eredményezte. Olyan innovációra is fény derült, ami a mai napig is az óvodai környezeti nevelés egyik kiemelt fontosságú módszere, a természetben történő szemléltetés, a közvetlen megfigyelés.

A kutatás 2021-ben készült az AVKF Neveléstudomány mester szak záródolgozataként, melynek címe: A természet és a kisgyermek kapcsolatának alakulása hazánkban a XX. század elején Stelly Gizella művei nyomán. A tanulmány egy része megjelent a Katolikus Pedagógia Nemzetközi Neveléstudományi szakfolyóirat 2020. évi 3-4. számában.

DERGEZ ILDIKÓ

PÉLDAKÉPEK A KATOLIKUS ISKOLÁKBAN A DÉL-DUNÁNTÚLON AZ 1930-AS ÉVEKBEN (1931–1938)

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
dergez.ildiko@gmail.com*

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) német filozófus és pedagógus elmélete szerint a nevelés célja nem pusztán az ismeretanyagok átadása, hanem az erkölcsös magatartás kialakítását is magába foglalja. A 19. századi gondolkodó eszméi magyar területen is követőkre találtak, így Lubrich Ágost (1825–1900), Kármán Mór (1843–1915) és Fináczy Ernő (1860–1935) is foglalkozott a kérdéssel. Mindegyikőjük fontos részt szánt az iskolákban található példaképek bemutatására, valamint vizsgálta azok hatását az oktatási elképzelésekre.

A zsidó-keresztény nevelésben a példaképeknek különösen fontos szerepük volt. Az ember feladata a tökéletesedésre való törekvés Isten törvénye által. A trianoni békeszerződés (1920) után az elszenvedett károk és veszteségek miatt e gondolat ismét nagy jelentőséggel bírt.

A vizsgált időszakot az 1930-as évek jelenti, területileg pedig egy dél-dunántúli vármegyére – Baranyára – kívánom szűkíteni. Itt négy katolikus iskolát választottam ki az elemzéshez. Előadásomban a korszakban kiadott iskolai értesítők összehasonlító elemzésével kívánom bemutatni a katolikus iskolákban található példaképekre való utalásokat az oktatási intézményekben. Ehhez az iskolai értesítők számítógéppel támogatott tartalomelemzését hajtom végre a MAXQDA program segítségével. Az elemzés célja, hogy szövegszinten be lehessen mutatni az iskolák közötti hasonlóságokat és különbségeket kvantitatív és kvalitatív alapon egyaránt.

A katolikus iskolákban található példaképek felderítésével és a szövegek összehasonlításával kutatásom hozzájárulhat ahhoz, hogy még jobban megismerhessük a két világháború közötti oktatási rendszer céljait és eszközeit. A különböző példaképek felhasználása ugyanis nem csak egy szerepre kívánta felkészíteni a diákokat, hanem alternatívákat nyújtott a diákság számára. A 21. században megjelenő új kérdésekre a régmúltban is találhatunk megfelelően kidolgozott válaszokat, még ha azokat egy kicsit át is kell alakítanunk a modern életvitelünkhöz.

FEHÉR ÁGOTA – BÁLINT ÁGNES – ÁCS MARIANNA

TEHETSÉGEK KIBONTAKOZÁSA A WOLFF-FÉLE KÉPESSÉGLÉLEKTAN SZEMLELETE ALAPJÁN ZÁKÁNY JÓZSEF PEDAGÓGIAI RENDSZERÉBEN

¹Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös –

²Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Oktatásméleti Tanszék, Pécs –

³Pécsi Tudományegyetem Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, Pécs

feher.agota@kre.hu – balint.agnes@pte.hu – acs.marianna@pte.hu

A nevelés kiemelt kérdése: „a nevendékben lévő képességeket mi módon kell elébb segíteni, öregbítni, gyarapítani ... a nevelésnek czéllya az, hogy az Emberből az legyen, ami a Természet Urától rendeltetett”¹. Zákány József (1785–1857) iránymutató gondolata a Debreceni Református Kollégium diákjából vált tanáraként a pedagógia lélektani alapjait erősítette meg, s olyan további lelki támaszt is megtapasztalhatóvá tett, mint „a hitvallás mélységeiben gyökerező classicitas és a klasszikus művelődési elemeket magába záró pietas”².

A Debreceni Református Kollégium szellemiségének jelentős értékét hordozza a tradíciók tiszteletben tartása csakúgy, mint a nyitottság a külföldi egyetemek, tapasztalatok irányában. 1825-ben nyílt meg Debrecenben a nevelés első „tanító széke”, Zákány József pedig kivételes személyiségével, pedagógiai rendszerével kiemelt szerepet töltött be a pedagógiai tudományok katedráján.

Úgy vélte, hogy a nevelésnek elengedhetetlen része a lelki tehetségek kifejlesztése, az oktatás feladata pedig az ismeretek gyarapítása. Az ember bizonyos képességekkel születik, melyek kibontakoztatásában meghatározó mind a közvetlen tapasztalatok szerepe, mind a nevelő személye, humánus emberi kapcsolaton nyugvó, gyermekeket szerető, egyéni képességeit figyelembe vevő tanító támogatása.³

A tudatosan kifejlesztett egyéni képességek az ember egységes egészként való értelmezése által egyaránt magukban foglalják a testi képességek fejlesztését és „a lélek művelését”⁴. Zákány József az ember különböző „tehetségeit” komplex megközelítésben pontosítja: kiemeli az értelem, az ítélőerő, az emlékezőtehetség, a képzelőerő, a szívbéli érzés szerepét, az erkölcsi és a vallásos érzést a tehetség megnyilvánulásaként. Pedagógiai rendszerének alapjai

¹ FEHÉR Katalin (1993): Magyar nyelvű pedagógiai előadások kollégiumainkban a 19. század első évtizedeiben. In: Magyar Könyvszemle, 1–4. sz. 380.

² PUKÁNSZKY Béla (1984): *Egy feledésbe merült magyar pedagógus – Zákány József (1785–1857) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére*. In: Pedagógiai Szemle, 11. sz. 1099.

³ FEHÉR Katalin (2006): *Reformkori prédikációk és beszédek a nevelésről*. In: Magyar Könyvszemle, 4. sz. 436.

⁴ PUKÁNSZKY (1984) i.m. 1103.

Kant és Niemayer munkásságán túl a Wolff-féle képességlélektanhoz kapcsolódnak, területeit tekintve lényeges, hogy „egyik is a másikat el ne nyomja”⁵. Ezen területek kibontakoztatása és összhangja által Zákány József munkássága nyomán „az emberi természet nemesítése”⁶ valósulhat meg. Kutatásunk során a Debreceni Református Kollégium évkönyveinek és értesítőinek feldolgozására építve arra keressük a választ, hogy hogyan kapnak szerepet Zákány József munkássága által a képességlélektan területei a tehetségsegítés folyamatában. A kérdéskörre irányuló szinkronisztikus kutatásunkat a források kvalitatív elemzésével végeztük.

⁵ Joó István (1879, szerk.): Értesítő a reformátusok Debreceni Főiskolájában a Tanítóképezdéről és az elemi iskolákról. Debrecen, 9.

⁶ PUKÁNSZKY (1984) i.m. 1103.

FENYŐ IMRE

ADALÉKOK A GYERMEKJOGI GONDOLKODÁS TÖRTÉNETÉHEZ A Gyermekek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Hajdúböszörmény
fenyo.imre@ped.unideb.hu

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Karán a közelmúltban kiemelt jelentőséggel kezdtünk foglalkozni a gyermekjogi gondolkodás közvetítésével és vizsgálatával. Vizsgálataink a gyermekjogi gondolkodás óvodai nevelésben való megjelenésére, és általában a gyermeki jogok kisgyermekkorban való érvényesülésének vizsgálatára irányulnak.

Kutatásaink napjaink gyermekjogi gondolkodásának feltárására irányulnak, de a gyermekjogi gondolkodás jelen állapotának vizsgálatához elengedhetetlenül hozzátartozik, hogy megértsük annak történeti vonatkozásait. Ehhez kívánunk most hozzájárulni azzal, hogy bemutatjuk azt a törvénykezési folyamatot, mely a *Gyermekek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény* magyar jogrendbe illesztéséről gondoskodott. Nagyon sok következtetést vonhatunk le a jogi procedura megismeréséből a rendszerváltás utáni politikai viták minőségéről, a törvényhozás nehézségéről, de arról is, hogy mennyire vették komolyan a politikusok a gyermeki jogok ügyét, hová sorolták jelentőségét.

Előadásunkban be kívánjuk mutatni, hogy miképpen jelent meg a téma a politikai nyilvánosságban. Áttekintjük, miképpen adott hírt a politikai sajtó a törvénykezési folyamatról, vagy éppen annak elakadásáról, és miképpen igyekeztek a témában érintett képviselők a nyilvánosság és a parlament eljárásrendje által nyújtott eszközök használatával biztosítani a ratifikációs folyamat zökkenőmentességét.

Kutatásunk során elsődleges forrásokra támaszkodtunk: feldolgoztuk a korabeli politikai napilapok adatbázisait, célzott kereséssel kiszűrve a témával foglalkozó cikkeket. Feldolgoztuk az *Országgyűlési Napló* vonatkozó jegyzőkönyvi szakaszait, egyes esetekben az Országgyűlés videóarchívumát is igénybe véve. Kutatásunk módszere elsősorban dokumentumelemzési eljárásokra támaszkodott, de bizonyos mértékig diskurzuselemzési megközelítések eredményeit is be kívánjuk mutatni előadásunkban.

GLOVICZKI ZOLTÁN

FERENC PÁPA ÉS A XXI. SZÁZAD KATOLIKUS PEDAGÓGIÁJA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gloviczki.zoltan@avkf.hu

Ferenc pápa az emberiség legégetőbb kérdéseiről ad népszerű és, vagy épp ennek ellenére vitatott nyilatkozatokat és útmutatásokat. E kérdések egyszerre gyakorlatiak és távlatosak, mint a teremtésvédelem, a családi élet vagy éppen a nevelés. Rendalapítójának szellemében jellemzően nem a tanokból indul ki, hanem a konkrét helyzetből.

Bár spontán megnyilvánulásai időnként pontatlannak tűnnek, tanítóhivatali megnyilvánulásai világosak és erőteljesek. Teológiája nem csupán saját inerciarendszerében következetes, de a modern egyházi hagyományban is szerves folytatása a XXIII. János és VI. Pál által útjára indított megújulásnak. Súlypontjai természetesen teológiai megközelítésében és tartalmában is sajátjai. Narratív teológiája mindenkire szól, tematikus centrumában a bűn és az irgalom, a kommünio és a kommunikáció áll. Mindennek mélyén pedig Krisztus személye.

Ez az egyértelműség alapozza meg egyúttal Ferenc pápa radikális egyszerűségét is. A katolikus nevelésre, a pedagógia világára, a pedagógus társadalomra vonatkozó – a tanulmányban rendre megidézett - pápai megnyilatkozásainak fényében keresztény identitását tekintve is újraértékelheti önmagát az olvasó, befogadó, de a nevelés kérdése a maga konkrétságában is fontos szereppel bír a pápa tanításaiban.

Már érsekként a jövőépítés kulcsa volt számára a nevelés. Életünk, értelmezése szerint, a teremtés történetének kollektív beteljesítése. Kollektív teremtés: egy jobb, élhetőbb világ felé, mely a remény cselekedete. Ennek a reménynek az aktív dimenziója a kreativitás. A pedagógusok hivatása nem „azt csinálni, amit szoktak”, nem is az ellenállás a világ változásaival szemben, hanem az aktív kreativitás, hiszen a még ismeretlen jövő építésének főszereplői. Az aktivitás abban is áll, hogy egy esetlegesen elítélt jelen helyett egy elérendő céllal, vízióval állnak elő. Fontos kitétele, hogy a kreativitás alapja is a hagyomány. Részben a meglévő erősségekre építkezés formájában, részben a konkrét kulturális hagyomány értelmében.

A nevelés célja a növekedés. I. Ferenc pápa szerint a növekedés táplálása: hittel, örömmel, irgalommal, szolidaritással, befogadva, közösségben, a tudományos kánon helyett a valóságba bevezetve, a kulturális-történelmi hagyományok szilárd megalapozása mellett a felelős szabadságra nevelve lehetséges.

GUBA ANDRÁS – KATONA MIKLÓS – LÁZÁR LÁSZLÓ

A PIARISTA PEDAGÓGIAI ALAPKÉPZÉS HATÁSELEMZÉSE

Piarista Tartományi Főnökség, Budapest
lazar.laszlo@piarista.hu

A Piarista Pedagógiai Alapképzést (továbbiakban: PIPA) a piarista tartomány vezetése fejlesztette, indította el és valósítja meg 2013 óta. A PIPA évente megszervezett, egy tanéven át tartó felnőttképzési program, amely arra hivatott, hogy a résztvevők Kalazanci Szent József karizmáját és pedagógiai örökségét a jelenben, személyesen és közösségben értelmezzék, tanulják és gyakorolják. Egyszerre a formális képzés színtere, találkozási pont és közösségi tér a rend intézményeiben dolgozó munkatársak, szerzetesek és világiak számára, valamint lelki-szellemi műhely, ahol a résztvevők együtt mélyülnek és tanulnak önmagukról, a közösségről, s egyben alkotó módon formálják a programot. A PIPA forrása, mintája és mentorprogramja lett számos más rend alapképzésének is.

A 2020-2021-es tanévben, hét évnyi tapasztalattal megálltunk, és egyetemi kutatók bevonásával kutatást végeztünk, hogy reflektáljunk a képzésre, majd e vizsgálat alapján továbbfejlesztjük. Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

- Melyek a PIPA legjelentősebb hatásai? Mire és hogyan hat személyesen, az intézményben és a piarista rendszerben?
- Hogyan jellemezhető a képzés minősége? Melyek célszerű fejlesztési pontjai, és miért azok?

A célosportokat a PIPA-t végzettek (150 fő), az intézményvezetők (12 fő), a tanító szerzetesek (30 fő) és az aktuális képzők (4 fő) alkották. Az adatokat a kutatók kérdőívvel, egyéni és csoportos interjúkkal vették fel, és több dimenzióban elemezték. A programot több elemében fejlesztették.

Előadásunk a vizsgálat eredményeit mutatja be, az akadémiai szakemberek, az intézményfenntartók, a gyakorló pedagógusok és a tanulmányaikat végző hallgatók számára egyaránt hasznos és érdekes tartalmakat kínálva.

Kiemelt források:

https://piarista.hu/cikk/kalazanci_szent_j%C3%B3zsef_%C3%A9lete_%C3%A9s_rendalap%C3%ADt%C3%A1sa

https://piarista.hu/cikk/magyar_tartom%C3%A1ny_k%C3%BCldet%C3%A9nyilatkozata_j%C3%B6v%C5%91k%C3%A9pe_%C3%A9s_alap%C3%A9rt%C3%A9kei

https://piarista.hu/hir/csupa_olyan_ad_amire_szuksegunk_van_beszelgetes_a_piarista_pedagogiai_alapkepzesrol

<https://www.harmat.hu/uzlet/intervizio/>

HARAMZA KLÁRA
„NOLI FORAS IRE, REDI IN TE IPSUM,
IN INTERIORE HOMINE HABITAT VERITAS”
SZENT ÁGOSTON: A ZENÉRŐL

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
haramza.k@gmail.com

Szent Ágoston *De musica* című műve a „lelki alakformálásról” való gondolkodás olyan állomását összegzi, mely a zene személyre való hatását a kor jellemzően újplatonikus szemléletén keresztül a keresztény értékrend szerint taglalja. Kutatásomban elsősorban Szent Ágoston *De musica* című művét elemzem, valamint az ágostoni zenefelfogást igyekszem körüljárni. Ágoston több művében említést tesz arról, hogy az Istenhez kapcsolódó személy kibontakozása milyen tanulási folyamatot rejt magában (*De musica, De vera religione, De magistro, De Trinitate, De Ordine, Confessionum Libri, Retractationes*). Továbbá kutatásom elméleti keretét James McKinnon összefoglaló műve, valamint Heidl György, Bubnó Hedvig, Serge Lancel, Brian Brennan és Gary N. McCloskey munkái adták meg.

Előadásomban a *De musica* VI. könyvére fókuszálok, mely a hét szabad művészet elváráshorizontjába ágyazza a zenét. Ágostonnál – érzékelhetően platonikus és püthagoreus hatások következtében – a jólformált zene az univerzum rendjét megidézve helyezi a személyt abba a rendbe, amely személyiségének kiteljesedését segíti. *„Ne keresd kívül, fordulj vissza tenmagadhoz, az ember bensejében lakik az igazság. Ha pedig azt látnád, hogy saját természeted is változik, akkor emelkedj tenmagad fölé.”* (Augustinus: *De vera religione* 39,72). Az egyén közösségben elfoglalt helye a személyes megértésen és önvizsgálaton keresztül válhat teljessé. Hogyan lesz közösségivé a személyes megérintődés? Milyen módon válik imádsággá, és nem öncélú gyönyörködtetéssé a zene? Milyen gondolati háttér mutatkozik meg a lélekből fakadó, Isten dicsőítésére szolgáló zene vizsgálatán keresztül? Melyek azok a gyökerek (antik, hellenista, zsidó), melyek a kor gondolkodását meghatározták?

Az ágostoni pedagógiából kirajzolódó tudatos önvizsgálat és nevelés az éneklés elragadtatásával találkozik, az ebből születő irányelvek pedig az „Éneklő egyház” első elméleti útmutatásának tekinthetők. Így a mai szkolavezetési gyakorlat meghatározó vezérfonalává válhat az a lelkület, mely az első keresztény zeneelméleti munka megismerésén keresztül az őskeresztény felismerést és felfogást hordozza.

JUHÁSZ ORCHIDEA

TALÁLKOZÁSOK – A MENTORÁLÁS TARTALMI IRÁNYELVEI, FÓKUSZAI

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc
koszi@uni-miskolc.hu

A Miskolci Egyetem 2019-ben az elsők között kapcsolódott be az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma kezdeményezésére és támogatásával útjára indított Tanítsunk Magyarországot! mentori ösztöndíj programba. Idén tavasszal hetedik alkalommal indítunk felkészítő kurzust, amely feltétele a hallgató ösztöndíjprogramba való belépésének.

Jelen előadás a felkészítő kurzus azon részébe enged betekintést, amely a mentorálás tartalmi irányelveit veszi górcső alá. Gyermekmegismerés, tanórai bevonódás, tanulássegítés, pályaeorientáció, osztálytermen kívüli mikrocsoportos tevékenységek, iskolán kívüli szabadidő-eltöltés... hogy csak néhány példát említsünk abból a koherens rendszerből, amelyben mentoraink működnek. Az előadás célja ezen területek, illetve az ezekhez kapcsolódó tapasztalatok problémaorientált vizsgálata, továbbá annak átgondolása, újragondolása, hogy melyek azok a határterületek, amelyek – különböző szakmai érvek nyomán – a mentorálás keretein kívülre kerülnek. A mentorálás tartalmi irányelveinek bemutatása mellett az előadás kitér a felkészítést eddig sikeresen abszolváló, különböző karokon és képzésekben tanuló, több mint 300 hallgató írásos reflexiójának tartalomelemzéssel feltárt tanulságaira.

Célunk, hogy betekintést nyújtsunk abba az izgalmas munkába, amelyet egy alapvetően tudásátadásra berendezkedett szervezetben a kompetenciafejlesztés és a társadalmi érzékenyítés érdekében a hallgatókkal közösen végzünk.

KURUCZ MÁRTA – NEUMAYER ÉVA
VÁLTOZTASS A TÖRTÉNETEN! –
ÚJSZERŰ, KLÍMAVÁLTOZÁSRÓL SZÓLÓ TANANYAG FEJLESZTÉSE

Magosfa Környezeti nevelési és Ökoturisztikai Alapítvány, Vác
marta@magosfa.hu; eneum@magosfa.hu

A klímaváltozás napjaink egyik legfontosabb témája, kihívása. Mindenkit érint, mindenkire tartozik, mindenkinek tenni kell azért, hogy elkerüljük a megjósolt katasztrófát, és még van esély, ha mindannyian cselekszünk!

Istentől kapott feladatunk, hogy jó sáfárjai legyünk a Földnek (Ter 1:26). Ehelyett kizsákmányoljuk a természetet, emiatt drasztikusan csökken a biológiai sokféleség, emellett felelőtlen fogyasztásunkkal társadalmi igazságtalanság okozói vagyunk. Keresztényi feladatunk, hogy másoknak is bemutassuk a jelenlegi életmódunk tarthatatlanságát, és cselekvésre, változtatásra ösztönözzük őket!

Az 5 országban zajló projekt (<https://www.changethestory.eu/hungary/>), amelyet az Erasmus+ támogat, általános célkitűzése, hogy a diákok képesek legyenek a klímaváltozással kapcsolatban meggyőző történeteket alkotni, miközben a digitális technológiát felhasználva kommunikálják az eredményeiket, és ezzel lelkesítenek, cselekvésre buzdítanak másokat is.

Ennek elérése érdekében 10-14 éves diákokat tanító pedagógusoknak fejlesztettünk klímaváltozással kapcsolatos tananyagot. Segítségével újfajta megközelítésben dolgozhatják fel ezt a szerteágazó és mély összefüggéseket tartalmazó témát. Amellett, hogy bővítik, rendszerezik a diákok ismereteit, cselekvésre is ösztönzik őket. Megismertetik azokat a lehetőségeket, amelyekkel saját és családjuk életét most tehetik fenntarthatóvá, ezáltal segítve a klímaváltozást pozitív irányba fordítani. Végeredményként olyan digitális történeteket alkotnak, melyben elmondják, mit tanultak a múlt hibáiból és milyen jövőben szeretnének élni.

Itthon két váci iskolában két tanárral dolgoztunk együtt. Nyolc osztályból összesen 175 gyerek vett részt a tananyag kipróbálásában, elkészült 57 db digitális történet.

A prezentációban bemutatjuk a tananyagot és a pilot szakasz eredményeit.

LEGÁNYNÉ ERDŐSI-BODA KATINKA

A CSALÁD, A ZENEI NEVELÉS, ÉS AZ OKTATÁS INNOVÁCIÓJA – INNOVÁCIÓ KOROSZTÁLYONKÉNT –

Hidegkúti Hírek, Budapest
erdosiboda@t-online.hu

A zenei nevelés innovatív ügye jó néhány szervezetnek tevékenységéhez kötődik, azokat érinti, tehát elengedhetetlen és szükséges is az együttműködés a különböző területeken. Az emberi erőforrás összetett fogalma a humánus területén, s az erő vonatkozásában többek között; a munkaerő, a tetterő, a lelkerő, az akaraterő, életerő, vitalitás szinonimáit tartalmazza. A forrás szavunkat pedig a mindenki által ismert eredet, származás, keletkezés, lelőhely kifejezések helyettesítésekor használjuk, emelkedettebb, „irodalmibb” megközelítéseinkkor. Mindez nem változtat azon, hogy az emberi erőforrás fogalma kötelez bennünket, az erő és forrás fentebb részletezett jelentéseit tartalommal, operatív célokkal és tevékenységekkel, valamint feladatokkal a zenei nevelés területén is szükséges feltölteni. Különösen most, amikor a kormány politikájában előtérbe került a család és a családdal kapcsolatos számos terület kérdése, vonzata. A demográfiai probléma, jól tudjuk, hogy a kitűzött demográfiai mennyiségi mutatók teljesülése mellett/ esetén az „emberi minőség” problémakörét is kell, hogy jelentse.

A család szerepe meghatározó a gyermek nevelés terén, így a gyermek zenei nevelésekor is. Az oktatás, és ha az minél inkább szakoktatás, így természetesen az ének - zeneoktatása is az iskola, a zenei iskola feladata, nem tagadva, hogy egészséges arányban a családnak oktatási, az iskolának nevelési tevékenységet is folytatnia kell. Nem várható el, hogy ez az egészséges arány – amely gyermekeként más és más, valamint nagymértékben tehetségfüggő kérdés is, – lényegében, spontán módon, nem szabályozottan, támogatás és korunkban az innovációs lehetőségek kiaknázása nélkül alakuljon ki. Annál is inkább, mert a művészeti műveltséget alapozó és annak számító három iskolai közismereti tárgy; úgymint, a vizuális kultúra és rajz, valamint a mozgókép-kultúra és média mellett, az ének-zene (hangkultúra), a zenei nevelés és oktatás pillérei már jóval korábbról megvannak.

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

KISS ÁRON ÉRDEMEI ÉS ELVEI A LEÁNY- ÉS NŐNEVELÉS TERÉN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
lehoczky.maria.magdolna@kre.hu

Hegymegi Kiss Áron (1845-1908), akit méltán neveznek a neveléstörténet Liviusának is, ezirányú műveiben nemcsak az általános pedagógiatörténeti vonalakra figyelt, hanem igyekezett minden korszakban kitérni a leány- és nőnevelés ügyére. Ugyanilyen gonddal ügyelt erre a módszertani jellegű írásaiban is, iránymutatást és szemléletet adva nemcsak a képezdei tanulóknak, hanem mindazoknak, akik érdeklődnek a nevelés ezen részterületei iránt, és szívükön viselik nemzetünk sorsát és nevelésügyünket. Az előadás ezen vezérkönyvekből⁷ kivilágó elveit és értékeléseit kívánja bemutatni az egykori nagykőrösi, majd budai képző igazgatójának. Álljon itt néhány példa ez elvekből:

- az anyai nevelés jelentősége a gondozásban és a vallásos képzésben;
- Fröbel nyomán a „gyermekkertésznők” családra és hitre nevelésben betöltött jelentősége;
- a kiseddóvás jeles személyiségeinek útmutató példái a képezdei növendékek számára;
- a leánytanítók, a tanítónőképzés fontossága a nőnevelésben, a nők hivatásra találásában;
- a tanítónőképzés módszertani és szakirányú sokszínűségének elősegítése.

Bízunk abban, hogy Kiss Áron érdemeinek bemutatásával ma is segíthetjük a fiatalok hivatásválasztását és pályán maradását, s hogy az ő egykori, de művein a jelenkor olvasója számára is átsugárzó elkötelezettsége ma is megtermi gyümölcseit a keresztyén nevelésben és pedagógusképzésben.

⁷ Ezen vezérkönyvekből néhány:

KISS Áron (1872): *A neveléstörténet kézikönyve különös tekintettel Magyarországra.* Pest.

KISS Áron – ÖREG János (1876): *Nevelés és oktatástan.* Budapest.

KISS Áron (1879): *A protestáns népiskolai vallástanítás módszertana.* Budapest.

KISS Áron (1881): *A magyar népiskolai tanítás története.* Budapest.

KISS Áron – SEBESTYÉNNÉ STETINA Ilona (1896): *A polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés.* Budapest.

LUBINSZKI MÁRIA

A TANÍTSUNK MAGYARORSZÁGÉRT PROGRAM PÁLYAORIENTÁCIÓS FÓKUSZA

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc
marialubinszki@gmail.com

A Tanítsunk Magyarorszáért program felkészítő kurzusán kiemelt fókuszot kap a mentorált gyermekek pályorientációs támogatása. A feladatok, elakadások és küzdelmek pszichodinamikailag ugyanarról szólnak az iskolapadban, mint az életben. Az iskola és az élet közötti átmenet a mentorált gyermekeinknél gyakran akár áthidalhatatlan szakadék is lehet. A pályorientáció a szocializációs folyamatban speciális funkcióval és keretekkel bír, amelyhez hiánypótlóan tud kapcsolódni a mentorok tevékenysége. A 7. és 8. osztályos diákok tanulmányainak, pályaválasztásának és jövőképeinek támogatása olyan ismeretanyagot és módszertani eszköztárat igényel, amely igazodik a hátrányos helyzetű gyermekek lehetőségeihez és kompetenciáihoz. A pályorientáció a célcsoport specifikumai miatt rendkívül komplex és érzékeny terület a mentorprogramban, és akár alapvető családi szocializációs funkciókat is pótolhat. A gyermekek önismerete, értékrendje, a világról alkotott képe és élményvilága döntő jelentőségű a továbbtanulás szempontjából. Előadásomban azokat a lehetőségeket, módszereket és ismeretanyagot, attitűdöt szeretném bemutatni, amit a mentorprogram tud nyújtani a gyermekek pályorientációs támogatásához.

MÉSZÁROS LÁSZLÓ

ALEXANDRIAI KELEMEN FILOZÓFIÁJÁNAK PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI

*Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác –
Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
meszaros.laszlo@avkf.hu*

Az előadás a II. és III. század fordulóján élt Alexandriai Kelemen filozófiai tanításának hét kulcsfontosságú fogalmát vizsgálja. Ezek: gnózis (ismeret, tudás); logisztikon (gondolkodási képesség); pisztisz (hit); agapé (szeretet); Logosz (Jézus Krisztus személye); apatheia (szenvedélymentesség); theopoiia (átistenülés). Ezek a fogalmak három fő művében, a Protreptikoszban, a Paidagógoszban és a Sztrómateiszben egyaránt előfordulnak. E művek végső célja, hogy a görög filozófia talaján állva, annak fogalmi rendszerét felhasználva segítse a keresztény hitre térőket a felkészülésben, illetve a keresztény hit mindennapi megélésében.

Kelemen a keresztény erkölcs bemutatásához a pogány filozófiai örökséget hívja segítségül, vagyis felhasználja mindazokat a filozófiai terminusokat, amelyekkel a pogány, főképpen görög filozófusok éltek, de sajátos módon kereszténnyé teszi azokat. Így hirdeti, hogy az embernek a célja az erényes élet, de végső célja az örök élet, amely elnyeréséhez az erények kiváló eszközök lehetnek. A helyes, erényes élet három alapon nyugszik: a filozófiai etikán, a szentíráson és a gyakorlati cselekedeteken, amelyek az előbbi kettőből forrásznak. Kelemen szerint a legfőbb jó a természettel összhangban élni és értelem szerint cselekedni, ami nem más jelent, mint Isten akaratának a keresését és annak megtételét. Kelemen a bűn fogalmát is ebből a tételből vezeti le, vagyis a bűn nem más, mint engedetlenség, értelem nélküli tett, a természettel kapcsolatos összhang megrendülése. A bűn ellentétpárjaként megjelenő erény pedig nem más, mint az értelemmel harmóniában lenni, a Nevelő felügyelete alatt tanítását elsajátítani, és keresni a középutat, ami Isten kegyelme és az emberi erőfeszítés között található. Az erényes élettel kapcsolatban Kelemen a szenvedélyektől való mentességre is felhívja a figyelmet. A tökéletes szenvedélymentesség nem más, mint az üdvösség. Az üdvösség útján járáshoz elengedhetetlen, hogy az ember szüntelen törekedjék az erényekre, hasonuljon Istenhez, valamint szeretettel és szeretetben cselekedjék mindent. Kelemen szerint a tudás, az értelem, a szenvedélyektől való mentesség, valamint a szeretet szoros köteléket alkotnak. A tudás, az értelem a szeretet miatt leronthatatlan, valamint a szenvedélymentesség szintén a szeretet miatt megtermi az irgalmasságot, vagyis végső soron kiköveteli a bűnök megbocsátását. Végső célja e hármasság egységnek: hasonlóvá lenni Krisztushoz. E tanulási folyamatot maga Krisztus, a Logosz indítja el. Feladatként a test megtisztítása és a lélek szemének megvilágítása áll az ember előtt.

E hét fogalom, végső soron Kelemennél kilép a pusztán filozófiai kategóriák köréből és pedagógiaiként is értelmezhető, lévén az ember személyiségének folyamatosan megújuló formálását tűzi ki célként maga elé.

MOHR SZILÁRD

PALOS BERNARDIN MINT PÉCSI TANKERÜLETI KIRÁLYI FŐIGAZGATÓ (1943-1946)

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
mohr.szilard@gmail.com*

Palos Bernardin, ciszterci rendi szerzetes neve az egyháziak meghurcolásában jártas személyeknek azért lehet ismerős, mert 1961-ben a „Fekete hollók” eljárás egyik mellékperének volt az elsőrendű vádlottja. Ezen eljárás a korábbi kutatásoknak köszönhetően jól feldolgozott. Azonban Palos Bernardin életének azon része kevésbé ismert, hogy a két világháború közötti időszakban fontos oktatáspolitikai szereplő volt cserkészvezetőként, Egerben iskolaigazgatóként, később Pécsen pedig tankerületi főigazgatóként. Utóbbit 1943 és 1946 között egy olyan időszakban látta el, amikor háborús körülmények uralkodtak. Palos Bernardin életének és munkásságának ezen időszakát mindeztidáig a szakirodalom nem dolgozta föl. Így kutatásommal a keresztény, katolikus oktatási szereplők korszakbéli szerepvállalásának, illetve háborút követő meghurcolásának történetét szeretném gazdagítani.

Jelen kvalitatív, történeti források elemzésével végrehajtott vizsgálat elsősorban arra keresi a választ, hogyan irányította Palos Bernardin a tankerületet a világháború vészterhes időszakában, milyen utasításokat adott, milyen magatartást várt el és milyent tanúsított ő maga a háborúban? Illetve, noha azt tudhatjuk, hogy 1946-ban felmentették, de valóban rászolgált-e arra, hogy a második világháborút követően az egyházi személyeket érő első támadások között őt is perbe fogták?

A vizsgálat alapján Palos Bernardin bár a diákok iskolai kötelesség- teljesítésnek kérdésében kérlelhetetlen álláspontot fogalmazott meg, elmondható, hogy igyekezett megóvni a diákokat a háborús eseményekbe történő belesodródástól. Majd a front átvonulását követően szerepet vállalt a tankerület stabilizálásában és befolyásának felhasználásával megpróbálta garantálni a diákok biztonságát is. Magatartása alapján, melybe például a nyilas rendszerre történő fel nem esküvést is beleérthetjük, megállapítható, nem szolgált rá az ellene induló eljárásra.

NEUMAYER ÉVA

**BIOLEARN PROJEKT, AZAZ BIOMIMIKRI AZ OKTATÁSBAN –
TANULJUNK A TERMÉSZETTŐL!**

*Magosfa Környezeti nevelési és Ökoturisztikai Alapítvány, Vác
eneum@magosfa.hu; marta@magosfa.hu*

Napjaink egyik legnagyobb megoldandó problémája a hosszútávon is fenntartható élet a Földön. A fenntarthatóság keresztény szemléletű megközelítése a teremtésvédelem. Már az elnevezés is arra utal, hogy a természetet - és benne az embert - Isten teremtette és felelősséggel tartozunk a megőrzéséért. Nagyon fontos, hogy a teremtésvédelmi-fenntarthatósági szemléletet minél kisebb korban az oktatásban és nevelésben is alkalmazzuk.

A természet azonban nem csak a lételemünk, hanem csodálatos módon útmutatóul is szolgálhat a fenntartható működéshez.

A biomimikri a fenntarthatóságot is szem előtt tartó tervezési módszer, ami a természettől kölcsönöz ötleteket. Több tudományterület eredményeit és módszereit is felhasználja, az oktatásban is kiválóan alkalmazható.

A biomimikri kifejezést először J. Benyus⁸ használta. Meghatározta a biomimikri 9 alapelvét, ami alapján a természet fenntarthatóan működik. Az emberi rendszerek is akkor tudnának fenntarthatóan működni, ha ezeket az alapelveket követnék.

A biomimikri tervezési folyamatnak két megközelítése van: 1. a biológia felől: megfigyelünk egy élőlényt vagy egy rendszert és azt kérdezzük, mit tanulhatunk tőle; 2. a probléma felől: megnézzük, hogy az adott problémát hogyan oldja meg a természet.

A biomimikri módszert a STE(A)M oktatásban is kiválóan lehet használni. A diákok olyan gondolkodásmódot sajátíthatnak el, ami segíthet a fenntarthatósági kérdések megoldásában; olyan képességeiket fejleszti, amiket mind a szakmájukban, mind a mindennapokban használhatnak.

Az Erasmus+ által támogatott BioLearn projekt (<https://biolearn.eu/hungary/>) keretében 22 modulból álló oktatóanyagot dolgoztunk ki angol nyelven. A modulok nagy része további 4 nyelven (cseh, holland, magyar, szlovák) elérhető; magyarra 19 modult fordítottunk le.

A prezentációban bemutatjuk a biomimikri tervezési módszert és néhány modult.

⁸ BENYUS, J. M. (1997): *Biomimicry – Innovation Inspired by Nature*. William Morrow, New York, U.S.A.

NOVÁK ÁGNES IRÉN – KAUTNIK ANDRÁS

**AZ ÉLET ÉRTELMESSÉGE GONDOLAT JELENLÉTE
A 12-14 ÉVES KOROSZTÁLYNÁL,
AZ ISKOLA HELYE ÉS SZEREPE EBBEN A GONDOLATKÖRBE**

*Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pszichológiai Intézet, Budapest –
Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium
novak.agnes.iren@gmail.com – kautnik.andras@sztg.info*

Jelen kutatás célja, hogy *Viktor Frankl logoterápiájának és egzisztenciaanalízisének emberképe alapján* az élet értelmességét leíró alapelvek kora camaszkori megjelenését és fejlődését vizsgálja narratív módszerrel.

A történetalkotás képi stimulussal motivált fantáziatörténet és a saját életből vett emlék leírásából áll. Így egyrészt vizsgálja a tudatalattiban jelenlévő - a cérdéskörrel kapcsolatos - tartalmakat, valamint az azokkal végzett értelemalkotó műveleteket. Ezt követően pedig a saját múlt eseményeinek értelemkereső válogatása és konstruktív megfogalmazása is a kutatás részét képezi. Az élet értelmességének keresése és konstruálása a klasszikus megközelítés szerint a camaszkor vége és a fiatal felnőttkor identitáskereső működésének része.

Feltételezésünk szerint az élet értelmességének keresése és annak alkotó műveletei hamarabb jelentkeznek, és szakaszokra bontható fejlődési íven haladnak végig. Az általunk vizsgált 12-14 éves kor érzékeny és fontos szakasza ennek a fejlődésnek, mert az összefüggések megfigyelésének és észlelésének képessége már jelen van, a történetalkotás kronológiai összefüggéseit és coherenciáját a korosztály érti és korának megfelelő szinten alkalmazza. Identitásfejlődésük része és eszköze önmaguk megfigyelése, a múlt, jelen és a jövő perspektívájának elemzése, összefüggések alkotása, ennek integráns részeként az élet értelmességének keresése és alkotása, célok, távlati elképzelések megfogalmazásával.

A 12-14 éves korosztály élete jelentős részét iskolában tölti, fókuszban a továbbtanulási kérdésekkel, így fontos szempont a kutatásban, hogy megjelenik-e az iskola az élet értelmességéről alkotott narratívákban, találunk-e összefüggést az élet értelmességének jelenléte és az iskolai teljesítmény között.

A gyakorlati kutatás kiegészül a vonatkozó szakirodalmat feltáró összefoglalóval, ami az esetleges együttjárást vizsgálja a tanulók és a pedagógusok értelemorientációja között.

A kutatás hosszútávú célja, hogy rávilágítson: az értelemfokuszú megközelítés új tartalommal és keretekkel segítheti a jövő iskolájának, a hatékony nevelés módszertanának fejlesztését.

PAP FERENC – LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA – FEHÉR ÁGOTA
TÁVOLLÉTI OKTATÁS, TÁMOGATÓ JELENLÉT –
REFORMÁTUS HITTANOKTATÓK ÉS VALLÁSTANÁROK KÜLDETÉSE
A PANDÉMIA IDEJÉN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
pap.ferenc@kre.hu – lehoczky.maria.magdolna@kre.hu – feher.agota@kre.hu

A pandémia által okozott változások jelentősen megérintették az emberek lelki szükségleteit is, egyúttal sajátos változásokat tettek szükségessé a támaszt nyújtani törekvő hittanoktatók és vallástanárok gyakorlati tevékenységében. A Magyarországi Református Egyház kiemelten tekint a hittanoktatók szerepére, amely a pandémia lelki terheinek hordozásában még jelentősebb: 2022-t a „Hittanoktatás évének” minősítette.

A megváltozott körülményekben a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Karával közös együttműködésünk keretében kérdőíves vizsgálatot végeztünk – a kutatásban résztvevő kollégák: Prof. Dr. Lukács Olga dékán, egyetemi tanár, Dr. Püsök Sarolta egyetemi docens, Dr. Gorbai Gabriella egyetemi adjunktus – annak meghatározására, hogy a megszólítottak szakmai tevékenységei milyen új gyakorlati eszköztárral gyarapodtak. Kitértünk többek között tartalmi és foglalkozásszervezési sajátosságokra, a szerepkör formálódására, a gyermekekkel és családjaikkal való kapcsolat sokrétűbbé válására. Magyarországi és erdélyi hittanoktatókat és vallástanárokat szólítottunk meg, ezáltal is törekedtünk a hivatás Kárpát-medencei képviselőinek megerősítésére, a küldetéstudat támogatására.

A válaszadók megosztották szakmai elköteleződésüket, kiemelték hivatásukban a lelkigondozás fontosságát, a gyermekek érzéseinek megosztási lehetőségét, amelyek közvetlen összefüggésben állnak a lelki egyensúly keresésével a járványhelyzet okozta változásokban. A foglalkozások során jelentősebbé váltak többek között a betegségek és a gyógyulás-felépülés, az igazságosság, a szabadítás témáját középpontba állító bibliai történetek, valamint az ünnepekhez és új rend találásához kapcsolódó gondolatok, igeszakaszok. További jó gyakorlatok között megerősítették az érzések kifejezését-megosztását és ezáltal feldolgozását is segítő eszközök, csoportjátékok szerepét, a megváltozott körülmények között is lehetőség nyújtását az önkifejezésre, a megosztásra, a kapcsolatba lépésre. A válaszadók számára „támogató jelenlétet” nyújtó segítségük között kiemelhetőek módszertani segédanyagok, valamint a szakmai fejlődést is biztosító önképzési lehetőségek. További segítségként emelhető ki a hittanoktatók és vallástanárok küldetésének gazdagításában a gyermekek családjaival való közvetlen kapcsolatba lépés akár újfajta megszólítási lehetőségekkel. Kutatási eredményeinket szakmai nap keretében osztottuk meg az érintettekkel, amely által lehetőség nyílt további tapasztalatok,

jó gyakorlatok közvetlen egyeztetésére, feldolgozására, s a lelki összetartozás élménye által is bízunk abban, hogy mindezek az elkövetkező pedagógusi tevékenységeik meggazdagítójává válhatnak.

RÁCZ MÁRK

**GONDOLATOK A MAGYAR POLITIKATUDOMÁNY KIALAKULÁSÁNAK
EGYES TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEIRŐL**

Hallássérültek Budapesti Tanintézete, Budapest
racz.mark@gmail.com

Előadásomban, valamint a dolgozatomban azt mutatom be, hogy 1989 előtt milyen történeti előzményei voltak a magyar politikatudomány kialakulásának. Abból a felvetésből indultam ki, hogy részben a tudományos szocializmusból alakult ki a politológia az 1980-as évekre. A '90-es években a Politikatudományi Szemlében zajlott erről egy diskurzus, amelyet bemutatok és elemzek.

Természetesen nemzetközi kitekintést is végeztem a környező, Kelet-Európában található államok tekintetében. Érdekes lehet azzal szembesülni, hogy a környező államokban e téren is hasonló folyamatok zajlottak le.

A hazai felsőoktatásban a hallgatóság előtt az 1960-as évektől a szociológia jelent meg, míg az 1980-as évektől a politikatudomány mutatkozott meg. Mindkét tudományterület nagy utat tett meg, hogy legitimálva legyenek a szélesebb közvélemény előtt is, azonban volt egy nagy különbség. A szociológiának nem volt olyan jellegű előzménye, mint a politikatudománynak. A múltjában ott vannak a szeplők, amelyek meghatározzák főbb tulajdonságait. Ezek a pettyek alig láthatóak, mégsem lehet figyelmen kívül hagyni őket.

Ismert lehet, hogy 1989-et megelőzően a hazai felsőoktatásban valamennyi hallgatónak kötelezően kellett tanulnia, majd vizsgáznia (sőt, 1956 előtt államvizsgázni is) az úgynevezett ideológiai tárgyakból. Ezek a marxista filozófia (dialektikus és történelmi materializmus), politikai gazdaságtan (szocializmus politikai gazdaságtana és kapitalizmus politikai gazdaságtana), valamint a tudományos szocializmusból is. Utóbbiból alakult ki/meg a mai értelemben vett politikatudomány, mint önálló diszciplína. Ugyanakkor ehhez kapcsolódóan jelentek meg egyéb tárgyak is, mint például a magyar-és nemzetközi munkásmozgalom története, marxista etika, esztétika, szociológia.

Munkám során a két, látszólag elkülönülő terület közötti kapcsolódási pontokra hívom fel a figyelmet, valamint a lényegi különbségeket is kiemelem. Az okokat keresem, azaz mi lehet az oka, hogy Kelet-Európában, azon belül is Magyarországon ilyen „terhelt” múlttal rendelkezzen a politológia, szemben Nyugat-Európával vagy az USA-val. Mondhatjuk azt, hogy történelmileg így alakult, azonban ennél mélyebb válaszokat kutatok, amelyek a dolgok valódi mozgatórugó.

Mai szemmel komikusnak tűnhet, hogy egy egész „iparág” épült az ideológiai oktatásra: saját tankönyvek és jegyzetek, külön szekció az OTDK-n, már a középiskola utolsó évében is kellett marxizmus-leninizmust tanulni a gyerekeknek, különféle – két vagy három éves - szakosítók az esti egyetemi képzésen (MLEE) belül a vállalatvezetőknek, illetve 1968 után a Politikai Főiskola megalakulása is ebbe a trendbe illik bele.

SZONTAGH PÁL

GONDOLATOK A KERESZTYÉN PEDAGÓGIA ELMÉLETÉRŐL ÉS GYAKORLATÁRÓL

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös – Budapest
szontagh.pal@kre.hu

Felekezeti intézményben dolgozó pedagógusként alapvető kérdés, hogy a keresztyénséghez és azon belül a keresztyén oktatáshoz való személyes szakmai viszonyunkat tisztázzuk. Előadásunkban erre teszünk kísérletet, néhány gondolati csomópont felvetésével és az általunk legfontosabbnak ítélt szakirodalom áttekintésével. Semmiképpen nem gondolhatjuk, hogy a keresztyén nevelés kimerül a lexikális tudásátadással (hittanórák, vallási alkalmak stb.). A keresztyén nevelés nem lehet túl konzervatív abban az értelemben, hogy ne ismerné és használná fel a modern lélektan és neveléstudomány eredményeit, ne venne tudomást a 21. századi személyiségközpontú pedagógiák térhódításáról, ugyanakkor nem is igazodhat kritika nélkül ezekhez az individuumközpontú, szekularizált pedagógiai koncepciókhoz sem. A keresztyén pedagógia nem pusztán pedagógiai vagy teológiai elmélet, hanem sokkal inkább a mindennapokban a személyiségünkön keresztül átszűrt gyakorlat, amelyben kinek-kinek a legfontosabb feladata saját értékrendszerének megvizsgálása a Szentírás tükrében. A keresztyén pedagógia alapja a bibliai emberkép, éppen ezért a keresztyén pedagógia nem lehet emberközpontú, hanem csakis Istenközpontú, érték közvetítő pedagógia. Int minden pedagógiának, úgy a keresztyén pedagógiának is központi eleme a pedagógus személyiség. A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott elvárások kapcsán tehát különös figyelmet kell fordítanunk a bibliai tanítás, az etikailag elvárt magatartás és a gyakorlati cselekvés összhangjának vizsgálatára. Előadásunkkal igyekszünk igazolni, hogy a keresztyén pedagógiát semmiképpen nem tekinthetjük egy lezárt, a múlt századokban megfogalmazott neveléstudományi elméletnek. Az alapvetések, a célok és feladatok változatlanok ugyan, ugyanakkor szükséges a kor igényeire, társadalmi és emberi kihívásaira reagálva megtalálni azokat az eszközöket, formákat és módszereket, amelyekkel itt és most megvalósíthatóak a keresztyén nevelés céljai.

TOLNAI ÁGNES

**KERESZTÉNY EGYETEM, KERESZTÉNY OKTATÓ
A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS RENDSZERÉBEN**

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
tolnai.agnes@kre.hu

A felsőoktatási intézmények számára Magyarországon nemcsak ajánlás, de kötelezettség is az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG, 2015) szerinti minőségbiztosítási rendszer működtetése, ami tíz területre kiterjedően határozza meg ezen rendszer sarokkövetit. Mindezt követnie kell a világi és a hitéleti képzéseket folytató egyetemeknek is fenntartótól függetlenül, mivel felsőoktatási intézményként csak akkor kapnak a működési engedélyhez szükséges akkreditációt, ha ezeket a feltételeket teljesítik. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a világi képzések rendszeréből kiinduló standardok és irányelvek szerinti működési kötelezettség hogyan egyeztethető össze a keresztény egyetem képével, hogyan határozható meg ezen a rendszeren belül a keresztény oktató helye és szerepe. A standardnak melyek azok az elemei, amikre építhetnek a felsőoktatási intézmények és oktatóik, amikor a keresztény értékek mentén határozzák meg intézményüket és képzéseiket. Azaz hogyan lehet beépíteni a keresztény szemléletet a minőségbiztosítás rendszerébe, hogyan lehet a kötelező és ajánlott mérések rendszerében megtalálni azokat a referenciapontokat, amik a fenntartó számára visszajelzést biztosítanak a keresztény értékrend közvetítésére, oktatási és kutatási tevékenységbe történő beépítésére. A kutatás az ideáltipikus felsőoktatási minőségbiztosítási modellen keresztül mutatja be azokat az elemeket, amiken keresztül mégis mérhetővé válik, hogy tényleg betölti-e szerepét a keresztény egyetem és a keresztény oktató és azokat a pontokat, amiket egy ilyen modellen belül igyekezni kell elkerülni, hogy a keresztény szemléletet ne csak a számok szintjére degradálja az intézmény.

TÜSKÉS ANNA

**IRODALOM- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI FORRÁSOK FELDOLGOZÁSA
ÉS KIADÁSA TÜSKÉS TIBORNÉ HAGYATÉKÁBÓL (1949–1997)**

*Bölcsészettudományi Kutatóközpont Irodalomtudományi Intézet,
Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Művészettörténet Tanszék, Pécs
tuskes.anna@gmail.com*

Az előadás célja bemutatni a Tüskés Tiborné Szemes Anna (1930–2020) középiskolai magyartanár hagyatékában fennmaradt forrásokból, a neki ajánlott írásokból és a róla szóló emlékezésekből összeállított és 2021 decemberében megjelent dokumentumgyűjtemény néhány érdekesebb részletét és a feldolgozás módszerét.⁹

A gyűjtemény három pécsi közoktatási intézmény, a Cséti Ottó Bányaipari Technikum, a Leőwey Klára Gimnázium és a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet történetéhez kapcsolódik, miközben fényt vet egy nem mindennapi tanáregyéniség életére, keresztény szellemiségű munkájára, a tanórákon messze túlmutató oktató, nevelő tevékenységére. A források által felölelt időszak az 1950-es évektől a Kádár-korszakon át az 1989 utáni évtized végéig terjed. A dokumentumok számos műfajt képviselnek: a személyi és hivatalos iratokon, továbbá egy önéletrajzi visszaemlékezésen kívül vannak köztük versek, az irodalmi szakköri munka forrásai, beszédek, újságcikkek, interjúk és levelek. A levelezőpartnerek sorában egyaránt találunk írókat, költőket, kritikusokat és irodalomtörténészeket, mint például Németh László, Takáts Gyula, Fodor András, Bertha Bulcsu, Bertók László, Szécsi Margit, Vekerdi László, Vargha Balázs, Görömbei András és Domokos Mátyás. A kötet közli az egyik tanítványával, Koch Valéria költővel mintegy harminc éven át folytatott, irodalomtörténeti értékű levelezés jelenleg ismert teljes anyagát, továbbá Tüskés Tibor és Tüskés Tiborné közös könyvtára hagyatékban fennmaradt részének dedikált kötetét. A válogatás közread számos, az irodalom és az oktatás világát bemutató kortörténeti dokumentumot.

⁹ TÜSKÉS Gábor – TÜSKÉS Anna (2021, s.a.r.): „*Drága Tanárnő!*” *Irodalom- és művelődéstörténeti források Tüskés Tiborné hagyatékából (1949–1997). Emlékezések (2019, 2021).* Reciti Kiadó, Budapest. https://www.reciti.hu/wp-content/uploads/DragaTanarno_vn.pdf

VERDES MIKLÓS

A NEVELÉS SZEREPLŐINEK KÉRDÉSE ARANYSZÁJÚ SZENT JÁNOS ÉS NAGY SZENT BAZIL MŰVEIBEN

Szent Atanáz Görögkatolikus Hittudományi Főiskola, Nyíregyháza
verdesm@gmail.com

A Kr. u. 4. század az Egyház életének, fejlődésének, és ezzel szoros összefüggésben a keresztény nevelésnek is kulcsfontosságú időszaka. Az első évszázadok üldöztetései után az Egyház először „bevett” vallássá válik, később pedig adott esetben „államvallásnak” is minősült, ami azt jelentette, hogy egyfelől a korábbiaknál jóval szélesebb társadalmi rétegeket ért el, ugyanakkor ezzel párhuzamosan számos negatív következménnyel is számolni kellett. Mindezen folyamatok jelentősen befolyásolták a keresztény nevelés valóságát is. A változóban lévő társadalmi és egyházi környezet komoly kérdéseket vetett fel a keresztény nevelés vonatkozásában is. A korábbi „elméleti” megalapozásra (pl. Alexandriai Kelemen, Órigenész), illetve a hitvallók tanúságtételére építve új válaszokra volt szükség, „elméleti” és „gyakorlati” oldalról egyaránt. Ebben az összefüggésben is kiemelkedő Aranyszájú Szent János és Nagy Szent Bazil munkássága, akik személyes életútjuk, lelki és egyházépítő tapasztalatuk alapján kerestek és kínáltak válaszokat a felmerülő kérdésekre.

Jelen előadás elsősorban a nevelés szereplőinek kérdéskörére fókuszál nevezett szerzők álláspontja alapján. Kinek a feladata elsősorban a keresztény nevelés? Hol van leginkább „jó kezekben” a keresztény nevelésre szoruló gyermek? Milyen a számára megfelelő környezet? Melyek a keresztény nevelés hatékony eszközei?

Amint láthatóvá válik a fent említett kérdésekre Aranyszájú Szent János és Nagy Szent Bazil életműve sokrétű és összetett válaszokat kínál, melyek semmi esetre sem nélkülözik az aktuális és érvényes elemeket a 21. századi keresztény ihletésű pedagógiai szemléletmód számára.

VEREBES ADRIENN

**“NAPBA IS CSAK AKKOR NÉZHETÜNK,
HA ELŐBB MEGSZOKTUK A KÉPÉT A VÍZTÜKÖRBEN”
A HELLENISTA PAIDEIA ÚJRAGONDOLÁSA NAGY SZENT BASZILEOSZ
BUZDÍTÁS AZ IFJAKHOZ C. MŰVÉBEN**

*Bölcsészettudományi Kutatóközpont Irodalomtudományi Intézet,
Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Művészettörténet Tanszék, Pécs
adrienn.verebes@gmail.com*

Nagy Szent Baszileosz egyik leghíresebb levelében unokaöccseinek adó tanácsot arra nézve, hogy pogány tanítómestereiktől milyen könyveket fogadhatnak el. Írásában, amelyet *Buzdítás az ifjakhoz (Ad adolescentes)* címen tart számon a tudomány, Baszileosz, miközben kifejti, milyen alapelvet követve lesznek képesek a fiatalok megválogatni olvasmányaikat, egyedülálló kidolgozottsággal érvelve hitet tesz a pogány költészet értékközvetítő szerepe és nevelő hatása mellett.

Baszileosz művéhez Plutarkhosz több erkölcsi munkáját is felhasználta, ezzel izgalmas párbeszédbe bocsátkozott a görög paideia három évszázaddal korábban élt megújítójával, és egyben bekapcsolódott egy a Platón *Állam* című dialógusának kérdésfelvetésein alapuló antik filozófiai-irodalmi diskurzusba.

Előadásomban ezt a diskurzust mutatom be a források alapján, elsősorban T. Whitmarsh, O. Alieva, J. Beneker, S. A. Xenophontos és S. K. Wear kutatásaira alapozva. A művekben megjelenő tanácsok, képek, metaforák és költői idézetek elemzése révén összehasonlítom a Nagy Szent Baszileosz művében kirajzolódó elképzelést a Plutarkhosz morális tárgyú írásaiban (*Quomodo adolescens poetas audire debet, Quomodo quis suos in virtute sentiat profectus*) megjelenő paideia koncepciójával, különös tekintettel az utánzás (*mimészisz*) és a megkülönböztető képesség (*kriszisz*) kérdésére.

VÉGHELYI PÉTERNÉ

EGY SZENTSÉG FELKÉSZÍTŐ TÁBOR LELKI ALAKFORMÁLÁSA SZENT ÁGOSTON BEAVATÁSA ALAPJÁN

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
nyelvmegorzes@gmail.com*

A tanulmány a Legati Caritatis katolikus ifjúsági egyesület közösségének kialakulását mutatja be. A beavató katekumenátusi pedagógiai felkészítés propedeutikai jellegű előzetes értékmérésekkel kezdődött. A lelki alakformálást célzó katekézist Szent Ágostonnak a tekintélyértelmezést középpontba helyező beavatásai alapján végeztük a 6 napos imatáborban 18 kamasszal. A kutatás célja a beavató szentségekre való felkészítés során a hittanulók érzékelésének, és gondolkodásának átalakítása az önreflektivitás gondolkodó képességének praxisával, és ennek eredményeképpen egy tudatos keresztény katolikus gondolatközösség létrehozása. A miért legyenek katolikus? és a Mi szükségem van nekem Istenre? kérdések a mai fiatalok körében megfelelő válaszra várnak. A tábori katekézis során a digitális platformokon ismereteket szerző gyerekek mai világképéről és gondolkodásmódjáról kaphattunk képet. A kutatás a tanulás és tekintély kapcsolatát vizsgálta, a Szent Ágoston-i Belső Tanító személyének középpontba állításával. A katekézishoz felhasználtuk az előzetes két mélyinterjú kutatás eredményeit, melyet célcsoport körében végeztem a pandémiák időszakában. A katekézis a hittel, szentségekkel kapcsolatos kifejezések, tartalmak értékközpontú elsajátítását kívánta előmozdítani, és a fiatalok gondolkodását a krisztusi igazságra, a Szentírás értésére megnyitni. A táborban a résztvevők kateketikai, és liturgikus felkészítést kaptak, valamint megélték a közösség erejének kegyelmét. Hit és értelem, önismeret és Istenismeret került a beavató megismerés középpontjába. A tábor eredményeképpen a résztvevők köréből egy állandó közösség alakult ki Legati Caritatis néven, melynek tagjai lakóhelyükön is önálló csoportokat működtetnek.

VÖRÖS KLÁRA ILONA

A HITOKTATÓ SZEREPJELENTÉSEI

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Voros.Klara@uni-mate.hu

Az előadás és a tanulmány azt kívánja bemutatni, hogy – miközben a hitoktató megvalósítja mindazt, ami a pedagógiai tevékenység része – szerepe tartalmaz különleges, egyedi elemeket is. A kifejtés legfontosabb megállapításai a keresztény nevelés és oktatás értékeit mutatják fel. Abban a szemléletben, hogy a hitoktatás kivételes jellemzője az átadandóban és az átadás módjában rejlik. A hitoktatás olyan elméleti alapra épül, amely egyedülálló az egyéb oktatott tartalmak között. A Szentírás nem profán könyv, amelyet ember hozott létre, s amelyet időről időre túl kell haladni. A Kinyilatkoztatás nem tézisek és antitézisek mentén tanulmányozható ismeretanyag, mert a természetfölötti nyelvére nem alkalmazhatók a világi magyarázat-eljárások. Minden pedagógus törekszik szeretettel lenni diákjai felé, de a hitoktató egyenesen a szeretetet tanítja, a szeretetből táplálkozik a tudása és a tanítása, a Jézusban megtestesült örök tanító mintájára. A különleges szerep kifejtése mellett az előadás és a tanulmány, az elemzés módszerét alkalmazva, a következő dimenziók mentén rajzolja meg a keresztény pedagógus képét: a hitoktató szerepkapcsolatait, szerepfeladatait és szerepalakzatait. A szerepkapcsolat lényegét abban fogalmazza meg a szerző, hogy annak mintázatai Jézus és tanítványai kapcsolatában láthatók. A szerepfeladatról szóló elemzés kitér a szerep és státusz, a szerepelvárások és szerepfeladat bensővé válására. A szerepalakzatokról szólva azokról a konstrukciókról tesz említést, melyek a tevékenységek tartalmait szimbólumok mentén értelmezik. Az elemző módszer többek között Joseph Ratzinger, Szent II. János Pál pápa, Bolberitz Pál teológiai megállapítására, továbbá Ralph Linton és Talcott Parsons antropológiai munkáira támaszkodik.

A hitoktatásról ezen megközelítés mentén szólva úgy szemlélhető a hitoktató tevékenysége, mely több mint egy általános pedagógiai folyamat, s melyben a keresztény szempontokat érvényesítő neveléstudomány van jelen.

ZAJA ROLAND – BECK-ZAJA MÓNIKA

A POZITÍV PSZICHOLÓGIA ALKALMAZÁSA - A BOLDOGSÁGPROGRAM BEVEZETÉSE ÉS ALKALMAZÁSA EGY BUDAPESTI SPECIÁLIS SZAKISKOLÁBAN

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger
zaja_monika@yahoo.fr

„Éhezünk. Éhezünk a jóváhagyásra, a figyelemre és a gyengédségre. Éhezünk a szabadságra: arra, hogy magunkhoz ölelhessük az életünket, hogy igazán megismerjük önmagunkat, és önmagunk lehessünk.” (Eger 2017, 26)

Edith Eva Eger (Éger) *A döntés* c. könyve az utóbbi évek egyik legnagyobb könyvslágere volt. Ő az a magyar származású, klinikai szakpszichológus az Egyesült Államokban, aki tizenhat éves zsidó lányként a kassai otthonából Auschwitzba került. Ahhoz, hogy mindig csak egy napot éljen túl, azt is be kellett vállalnia, hogy Josef Mengele doktornak eltáncolja a Kék Duna keringőt... A szülei nem, ő maga azonban túlélte a haláltábor, annak bezárását és felszabadítását is. A trauma feldolgozása azonban egy egész életet kívánt tőle. A könyvben – túl a történet sodró folyamán – szinte oldalanként olyan emberi értékek kerülnek megfogalmazásra, amelyek *erőt, hitet, támaszt* adhatnak az olvasónak. Támaszt a túlélésre, az újrakezdésre, önmagunk kiteljesítésére.

Nem véletlen tehát az sem, hogy éppen ezt a művet idézzük az utóbbi évek olvasmányélményei közül. Úgy gondoljuk, ebben a könyvben olyan erkölcsi értékek, pozitív pszichológiai tételek kerültek megfogalmazásra, amelyek a pedagógiában is használhatók a tanári munka során.

A legekleatásabb példa talán éppen a napjainkban jelen lévő pandémia, az annak következtében kialakult digitális/jelenléti oktatás kettőssége. Függetlenül ettől, azonban úgy véljük, hogy viszonylag könnyen beépíthetjük a mindennapi tanári gyakorlatba a pozitív pszichológia eredményeit, különösen akkor, amikor annak bevezetéséről, hazai mindennapos gyakorlatáról már több mint 1500 óvoda és iskola tanúskodik. Ennek egyik szép példája lehet a jelen esetben bemutatni kívánt budapesti Benedek iskola, amely külön érdekességként speciális képességű gyerekekkel foglalkozik az óvodáskortól a felnőttkorig. A Benedek iskola kvázi *előítélet-mentes*. Ennek érdekében több éven át dolgozott együtt két civil szervezettel: a *Haver Informális Zsidó Oktatási Közhasznú Alapítvánnyal* és az *Uccu, Roma Informális Oktatási Alapítvánnyal*. Úgy véljük, az itt végzett munka is segítette az elfogadást, a közös programok és előadások a tanulók érzelmi gazdagodását is szolgálták/szolgálják.

Az új tanári szerepek sorában pozitív dolog lehet az az új szemléletű érték közvetítés, melynek során fontos az, hogy a tanuló – és a tanár! – jól érezze

magát a bőrében akkor, amikor ismeretet ad át. Az új értékek szerint szóljon a tanóra a pozitív hozzáállásról, hiszen akkor jobb lesz a teljesítés, könnyebb a barátkozás, pozitívan alakul az iskolai klíma. A pozitív indíttatás a problémamegoldó képességet is fejleszteni tudja, ami különösen fontos lehet a technika, a digitalizáció világában. Fontos az, hogy ne legyenek a tanórán negatív élmények, a pozitív hangulatra törekedjünk. Ha a negatív gondolatot pozitívvá tudjuk alakítani, akkor fejleszteni tudjuk a diákok önbecsülését, csökken a szorongásuk és akár egy pozitív életmodellt is át tudunk adni részükre.

Közös hitvallásunk lehet Márai Sándor gondolata: *„Egy embernek egyféle rangja van csak, a jelleme.”*

Tapasztalatok alapján látható, hogy jobb esetben a tanuló meg tudja osztani a társaival a gondjait, vagy akár a szendvicskenyerét is.

Az apró örömök, a mindennapi örömeink, egy kedves szó, egy dicséret, egy bátorító érintés segítség nekünk, hogy jobbá váljunk: boldogabbá, kiegyensúlyozottabbá.

Az eddigi tapasztalatok szerint a pozitív pszichológia a benne résztvevő kollégák véleménye szerint nem vált ki negatív előjeleket, csak erősíti a pozitív szellemű oktatást.

Bízunk benne, hogy a bemutatott vizsgálatokkal még inkább meg tudjuk ragadni a pedagóguskollégák figyelmét a pozitív pszichológia, a Boldogságprogram irányára, mint egyik lehetőségre.

TANULMÁNYOK

ÁDÁM ANETTA

**MEGÉRTENI EGY MÁSIK VILÁGOT: EGYETEMISTÁK FELKÉSZÍTÉSE
KIS TELEPÜLÉSEKEN ÉLŐ GYERMEKEK MENTORÁLÁSÁRA**

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc
adamanetta@gmail.com

Bevezetés

A Miskolci Egyetem 2019-ben az elsők között kapcsolódott be az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma, a Klebelsberg Központ és a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája kezdeményezésére és támogatásával útjára indított Tanítsunk Magyarorszáért! mentori ösztöndíj programba. Idén tavasszal hetedik alkalommal indítunk felkészítő kurzust, mely feltétele a hallgató ösztöndíjprogramba való bekapcsolódásának.

Jelen tanulmány a felkészítő kurzus elméleti részét veszi fókuszba. Bemutatjuk azt a módszertani repertoárt, óraszervezési apparátust, melynek alkalmazását szükségesnek láttunk ahhoz, hogy nagyon különböző szakon tanuló, nagyon különböző előzetes tudással rendelkező hallgatókhoz a mentorláshoz szükséges elméleti háttérismeretek el tudjuk juttatni. Ismertetjük, hogyan tanulnak a szegénységről, a szegénység tanulásra és iskolai előmenetelre gyakorolt hatásáról, a kisiskolák belső világáról úgy, hogy a tudásbővítés mellett kompetenciafejlesztést és érzékenyítést is szolgálnia kell a tananyagoknak. Bemutatjuk, hogyan alkalmazzuk a játékot, szerepjátékot, empátiagyakorlatot, digitális kvízeket, csoportmunkát a tudáselsajátítás érdekében; milyen módon hívjuk elő a témával kapcsolatos előzetes tudást, és hogyan építjük rá a mentoráláshoz szükséges új ismereteket. Az előadás összegzi eddigi erőfeszítéseinket, azt az izgalmas munkát, amit egy alapvetően tudásátadásra berendezkedett egyetemi szervezetben a kompetenciafejlesztés és a társadalmi érzékenyítés érdekében a mentorok felkészítése során a hallgatókkal közösen végzünk.

A programról

A Tanítsunk Magyarorszáért! ösztöndíjprogram 2019-ben azzal a céllal indult, hogy két viszonylag egymástól távol álló világot kössön össze: egyetemistákat olyan kisiskolák tanulóival, akiknek legalább fele hátrányos helyzetből érkezik. A program gazdái a következőképp jelölik meg a célt: „A Tanítsunk Magyarorszáért célcsoportját a kistélepülésen élő általános iskolás tanulók képezik. A melléjük szegődő mentorok feladata, hogy megmutassák nekik a

településen túli világ izgalmait és lehetőségeit – az állatkertet, a múzeumot, a középiskolákat, a vállalkozásokat, hogy lássák, hányféle foglalkozásból, hányféle jövőből választhatnak. Egy mondatban összefoglalva, segítsék őket abban, hogy képesek legyenek kihozni magukból a maximumot – legyen az szakmaszerzés, érettségi, továbbtanulás, sport, művészetek és a végén elhelyezkedés a munkaerőpiacon.”¹⁰ A mentorok egyetemi tanulmányaik mellett heti hat órában mentorálják a kisiskolás diákokat.

Bár a mentorszerep és a mentorálás jelentése, tartalma hétköznapi értelemben viszonylag konszenzusos módon, egyértelműnek tűnik, a szakirodalom különféle megközelítésből számtalan definíciót alkotott a mentorálás egzakt meghatározására. A program szempontjából leginkább releváns definíciónak az alábbi megfogalmazást látjuk: „A humán szolgáltatások terén alkalmazott elnevezés, mely egy idősebb, tapasztalt felnőtt és egy nem rokon, fiatalabb személy kapcsolatát jelenti, mely kapcsolatban az idősebb személy folyamatos tanácsadást, útmutatást, bátorítást ad a fiatalabb számára, alkalmassága-kompetenciája és személyiségfejlődése növekedése érdekében. A közösen eltöltött tanulási idő során a mentor és a mentorált gyakran alakít ki a kölcsönös elköteleződésen, tiszteleten, hűségen és közös személyiségegyeken alapuló kapcsolatot egymással, mely elősegíti a fiatal személy átlépését a felnőttkorba.”¹¹ Az egyetemista mentor egyfajta kortás segítőként, „idősebb barátként” áll a gyerekek mellett. A mentorálás során felhasználja élettapasztalatát, a környezetéről és világról alkotott tudását, ismereteit annak érdekében, hogy a mentorált számára is kinyissa a világot, megmutasson olyan területeket is, mely a mentorált élethelyzetéből nehezen hozzáférhetőnek vagy akár elérhetetlennek tűnik. Az egyetemista mentor a személyiségével és élettapasztalatával dolgozik és hat.

A programon belül a mentorálás tartalma rendkívül változatos, a mentorok meglehetősen szabadságot élveznek abban, hogy a mentorálást valódi tevékenységekkel hogyan töltik meg. Az intézmény, a mentor és a mentorált személyisége, kompetenciái és szükségletei is meghatározói annak, mi lesz a mentorálás valódi tartalma. Amit mindenképp megcélzunk a tevékenységeinkkel, az az élmények szervezése a gyerekek számára. Kisebb kirándulások, tapasztalatszerzések, mely során a mentorok kimozdítják őket abból a mindennapi közegükből, is falujukból és iskolájukból, ahonnan jellemzően nagyon ritkán szoktak kimozdulni. Tanulási, kulturális, továbbtanulást, pályorientációt, vagy épp kikapcsolódást, szórakozást szolgáló programokat

¹⁰ *Tanítsunk Magyarorszáért! program honlapja.* <https://tanitsunk.hu/hu/page/program> (letöltési idő: 2022. 02. 28.)

¹¹ Rhodes, 2002, 3., Id: NAGY Tamás (2014): *A mentor szerepe a tehetség gondozásban.* In: GEFFERTH Éva (szerk.): *Mentorálás a tehetség gondozásban.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 41.
https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf (letöltési idő: 2022.02.28.)

szerveznek számukra az iskolán kívül. Másrészt fontos része a mentori tevékenységnek az iskolai helyszínen megvalósuló mentorálási alkalmak, melyek célja, hogy a gyerekek tanulási motivációját, iskolai eredményességét fokozzák, a tanulásban konkrét segítséget adjanak, a továbbtanulásban segítsék őket.

A mentorok heti hat órában foglalkoznak mentoráltjaikkal, eddigi tapasztalataink, az intézmények, iskolai koordinátorok visszajelzései alapján a mentorált diákoknál pozitív elmozdulás tapasztalható a tanulási motivációban, az iskola iránti attitűdben, magatartásban. Egyértelműen kimutatható a mentorálás hatása a pályaválasztásra, továbbtanulásra. Nemzetközi kutatások ismeretében úgy véljük, hogy a mentorálás az iskolai hiányzásra, a lemorzsolódásra, a gyerekek énképére, kommunikációjára és társas kapcsolatára is hatással van.¹²

Felkészítés a mentorálásra

A program bármely, a Miskolci Egyetemen tanuló hallgató számára nyitott, feltétele egy féléves, két kredites felkészítő kurzus sikeres teljesítése. A kurzus hetente két kontakt órát foglal magában és egy intézménylátogatást, mely keretében a felkészülő hallgató elkísér egy aktív mentort az egyik mentorálási alkalomra vagy az egyik szupervízor kíséretében meglátogatja az egyik partnerintézményünket. Ez az elem azt szolgálja, hogy a lehető legközelebb hozzuk a feladatot a leendő mentorokhoz, bevigyük őket abba a közegbe, ahol dolgozni fognak ösztöndíjasként. Az elmúlt félévekben a világjárvány miatt ezt az elemet ki kellett cserélnünk arra, hogy a felkészülő hallgatók egy megadott interjúvázzlat mentén beszélgessenek egy önkéntesen jelentkező, személyesen hozzá rendelt mentorról a munkájáról, az iskoláról, a gyerekekről.

A kurzus teljesítésének feltétele az aktív jelenlét, az élő tapasztalat megszerzése az egyik partneriskolában, és egy záró reflexiós esszé benyújtása, melyben egy megadott kérdéssor, szempontlista mentén vezetjük a hallgatót abban, hogy a kurzus során szerzett tapasztalataira visszatekintsen, saját tanulási folyamatára reflektáljon.

A kurzus sikeres teljesítése mellett a leendő mentoroknak részt kell venniük egy „táborban” is, aminek része egy élménynap, ahol a későbbi mentoráltjaival ismerkedhet meg, dolgozhat együtt élménypedagógiai foglalkozások keretében. Az élménynap az utolsó momentum a mentorra válás előtt, ahol a mentorok végleges döntést hoznak a mentorálás megkezdésével kapcsolatban. A kurzus kontakt órái és a tábor napjai is alkalmasak arra, hogy az oktatók megfigyeljék és megismerjék a mentorjelölteket. A programon belül „mentori szupererőnek” szoktuk nevezni ezeket a sajátosságokat, melyeket szükségesnek látunk a

¹² FEJES József Balázs (2012): *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. In: *Iskolakultúra*, 22. évf. 7–8. sz. 80–95. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21294> (letöltési idő: 2022.02.28.)

mentorálás megkezdéséhez: feladat iránti elkötelezettség, mentortársakkal való együttműködés képessége és eszközrendszer a gyerekekhez.¹³

A kurzus sajátosságai, oktatásszervezési, didaktikai megfontolások

A program és a felkészítő kurzus az alapítók szándéka szerint nyitott, az egyetem bármely karáról és bármely szakjáról érkehetnek a hallgatók. Az induláskor a legtöbben a bölcsész és egészségügyi területről érkeztek, de most, a program hetedik félévében már valóban lefedjük az egyetem mind a nyolc karát: mérnök, zenész, jogász, közgazdász hallgatók is vannak szép számmal a 110 aktív mentorunk között. A felkészítő kurzus nyitott olyan szempontból is, hogy bármely képzési program bármely évfolyamáról érkezhethet hallgató. A fentiekből következik, hogy a kurzuson megjelenő hallgatók nagyon különböznek:

- Életkorban, megszerzett élettapasztalat terén: a tanulmányait épp kezdő, frissen érettségizett és akár másoddiplomát szerző, idősebb hallgató is van közöttük.
- Más-más jellegű előzetes tudással, a témára vonatkozóan különféle szintű előzetes ismeretekkel rendelkeznek: a kurzuson tanárjelöltek, szociológusok is jelen vannak, akik képzése alapvetően tartalmaz olyan tudástartalmakat, amelyeket a kurzus során a leendő mentoroknak el kell sajátítani, és ott ülnek a mérnökök, zenészek, akik képzési tartalmi egészen biztosan nem tartalmazzák a kurzus által is érintett területeket, témákat.
- Nagyon különböző képességgel és kompetenciaszinttel jellemezhetőek a hallgatók: a kurzus felvétele előtt nincs bemeneti válogatás.
- Ami módszertani szempontból szintén fontos szempont számunkra: különféle tanulási szokásokkal is jönnek hozzánk a hallgatóink. Egy egészségügyi, egy zenész, egy jogász vagy mérnök hallgató egészen biztosan más tanulási szokásokkal rendelkezik, másfajta tapasztalatuk van az egyetemi oktatás módszertanáról, tartalmáról.

Az azonban viszonylag egységesen megfigyelhető, hogy az egyetemi oktatás számunkra többnyire egyet jelent a katedrapedagógiával: a hallgató a képzés során, az órák többségén valóban hallgat. Ez számunkra egy fontos kiindulópont és egyben kihívás, hisz a kurzus során az is feladatunk, hogy megismerjük a hallgatót, képet kapjunk arról, hogy képes lesz-e a mentori feladatok ellátására. Ehhez olyan közeget kell teremtenünk, ahol ő egyénileg vagy csoportos formában rendszeresen megnyilatkozik, kommunikál, aktívan részt vesz.

¹³ ÁDÁM Anetta – JUHÁSZ Orchidea (2022): *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására*. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 33–44.

A módszertani sokszínűségekre szükség van azért is, hogy a kurzus tartalmi elemeit differenciáltan, a nagyon különböző előzetes tudáshoz és képességstruktúrához tudjuk illeszteni, érdekes, vonzó és értelmes, felhasználható tartalmat szolgáltassunk valamennyi mentorjelöltnek.

A kurzus legfontosabb céljai a fent említett „mentori szupererők” (feladat iránti elkötelezettség, mentortársakkal való együttműködés képessége, eszköztudás a gyerekekhez) kialakításán, fejlesztésén túl az alábbi hármas célrendszerben összegezhető:

- tudásbővítés;
- érzékenyítés;
- kompetenciafejlesztés.

A fenti célok megvalósítása érdekében a program szervezői hozzárendeltek tartalmakat, melyet különféle mélységben kidolgozva tanórákra bontottak le. Ezt egyfajta lehetőségként, ajánlasként felkínálták a megvalósításban résztvevő egyetem számára, teljes módszertani és tartalmi szabadság biztosítása mellett. A Miskolci Egyetem gyakorlatában valamennyi tartalmi fókusz, témakört megtartottuk, az elmúlt félévek során a képzés során felgyülemlett tapasztalat mellé becsatornáztuk a már mentorálók valós tapasztalatait és szükségleteit, így érlelődött ki az a tananyag és módszertan, mely a mi képzésünk helyi sajátossága. Fontos, hogy a félév során a fenti hármas célrendszer fényében a mentorjelöltek

- a mentorálás végzéséhez szükséges tudáshoz juttassuk: az elméleti blokkban ismerteket szerezzenek a szegénységről, a szegénység és iskolai előrehaladás összefüggéseiről, a kistéleptületek iskoláinak belső világáról;
- érzékenyítsük őket, hisz a hétköznapi közegüktől eltérő jellegű társadalmi közegben fogják végezni a munkájukat: reflektálnak saját sztereotípiáikra, előítéleteikre, megismerik a kistéleptületek, kisiskolák világát, helyzetgyakorlatok során szimulálnak mentori szituációkat, sajátélményű gyakorlatok segítségével fejlesztjük empátiájukat;
- megtanuljanak olyan eszközöket, melyek a mentorálás során jól használhatóak: mi a mentorálás tartalma: mit tehet és mit nem tehet a mentor, tanulómegismerési technikák, továbbtanulás, pályaorientáció segítése, mentorálás során használható közösségi és fejlesztő játékok.

A felkészítő kurzust szorgalmi időszakban, heti két órában tartjuk. Mivel a kurzus része az első, tájékoztató alkalom és egy hospitálási alkalom, mikor gyakorló mentorokat kísérnek el egy mentori napjukra a felkészülő jelöltek, valójában 12 duplaóra áll rendelkezésünkre. Ebből négy alkalom az általunk „elméleti blokknak” nevezett egység, mely a mentorálás oktatásszociológiai háttérismereteinek megszerzését célozza. Ez a blokk tartalmaz érzékenyítő elemeket is, de a sztereotípiákkal, előítéletekkel foglalkozó óra kifejezetten ezt célozza. Ugyanígy érzékenyítést is szolgál a két helyzetgyakorlatos óra. Ez utóbbiak azt is szolgálják az érzékenyítésen túl, hogy a mentori feladatkört világosabban lássák a jelöltek, megtanulják, hol vannak a mentori tevékenység

határai. Az eszköztár bővítését szolgálja az az óra, ahol közösségi és egyéni kompetenciafejlesztő játékokat tanulnak, illetve a pályaválasztás segítését szolgáló mentori eszközökkel ismerkednek meg a hallgatók. Ezen kívül egy alkalom áll rendelkezésünkre, hogy bemutassuk a mentoroknak a partneriskoláinkat, ahol mentorálás zajlik.

A fenti tartalmak tananyagá alakításakor az alábbi didaktikai, tanulásszervezési megfontolásokat tartjuk szem előtt:

- „A résztvevő egyetemisták eltérő képességekkel, attitűdökkel, tanulási szokásokkal érkeznek. Olyan módszertanra van szükség, mellyel mindenkit meg tudunk szólítani.
- Nagyon gyakorlatias feladatra kell felkészíteni a résztvevőket az tudomány elefántcsonttornyában, mely jellemzően a tudásátadás klasszikus formáira rendezkedett be, a hallgatók hozzászórtak a katedrapedagógiához.
- Olyan módszertanra van szükségünk, mely a tudásbővítés mellett az attitűdformálást, kompetenciafejlesztést is szolgálja.
- A felkészítő kurzus során nekünk is meg kell ismernünk a hallgatókat, olyan módszertanra van szükségünk, mely segíthet abban, hogy ki tudjuk szűrni a feladatra esetleg alkalmatlanokat. A hallgatót a kurzus során mindenképp helyzetbe kell hozni, olyan közeget kell teremteni, mely megnyilvánulásra, reakcióra ösztönzi, készteti.
- A mentori tevékenység több szinten is kooperációról szól. A felkészítésben ennek meg kell jelennie.
- A hallgató szerezzon élő tapasztalatot a mentorálásról, a kisiskolák világáról.
- A felkészítő kurzus segítse a hallgatót a felelős döntés meghozatalában a kurzus végén: vállalja-e a mentorálást.”¹⁴

A felkészítő kurzus elméleti blokkjának tartalma

A fenti didaktikai alapelvek megvalósítása mellett a viszonylag szűkre méretezett időkeret nagyon feszes tervezésre sarkallt bennünket a program összeállításánál.

A négy alkalom tartalma a következőképp épül fel:

1. Alapfogalmak: az elméleti blokk és a kurzus során érintett legfontosabb fogalmak meghatározása; van köztük olyan, amelyre a későbbiek során még visszatérünk és olyan is, melyet csak itt definiálunk.
2. A szegénység anatómiája: ezen az órán körbejárjuk a szegénység jelentéstartalmát, statisztikai adatok tükrében megvizsgáljuk, ismerteket

¹⁴ ÁDÁM Anetta – JUHÁSZ Orchidea (2022): *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására*. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 37.

szerezzünk arról, hogy a kedvezőtlen, egyenlőtlen társadalmi helyzetek milyen mechanizmusokon keresztül hatnak a gyerekekre.

3. Szegénység és iskola: összefüggéseket keresünk a család, iskola, társadalmi környezet kapcsolata, valamint az iskolai sikeresség között, megvizsgáljuk a szociokulturális hátrány egyes elemeit, hatását a nyelvhasználatra és az iskolai előmenetelre, megismerjük az alulteljesítés ördögi körét és az empowerment fogalmát.
4. A kisiskolák világa: beazonosítjuk azokat a beavatkozási pontokat, ahol az iskolarendszer aktívan tehet az esélyek kiegyenlítéséért, megismerkedünk a kisiskolák belső világával, a heterogén tanulói összetételből és a jelenlegi demográfiai helyzetből fakadó kihívásokkal, a szegregáció hatásaival, a hátrányos helyzetű családok iskolaválasztási és iskolaváltási szokásaival, a szegregáció jelenségével.

A tartalomhoz rendelt tanulás-szervezési eljárások, didaktikai megoldások

Didaktikai alapelveinkhez tartozik, hogy *a hallgató aktív részese az órának*. A módszertan megtervezésekor fontos szempont volt, hogy *a lehető legtöbb kommunikációs lehetőséget biztosítsunk* a hallgatóknak: akár a teljes csoport előtt, plenárisan, akár párhuzamos kiscsoportokban zajló szituációkban. Ezek a kommunikációs helyzetek teremtenek lehetőséget arra, hogy az oktatók megismerjék a hallgatókat és a hallgatók is egymást, hisz mentorként szoros együttműködésben kell majd végezniük a tevékenységüket. Épp ezért, az alapfogalmak tartalmának megismerése nem a felsőoktatásban szokásos frontális módon történik. A kiválasztott alapfogalmakból cetliket készítünk, csoportlétszámtól függően egy vagy több jut egy embernek. Az a feladata, hogy ezt a fogalmat definiálja nagycsoport előtt. Azt kérjük, miután kihúzta a fogalmat, gondolja végig, értelmezze, próbálja saját szavaival megfogalmazni a definíciót. Majd egyetessen a mellette ülőkkel, ők mit tudnának ehhez hozzátenni. Itt kiválóan ki tudjuk aknázni, azt a helyzetet, hogy a kurzuson vegyesen ülnek a nagyon különböző képzési területről érkezők, *értékké válik a sokszínűség*. Hangsúlyozzuk is, hogy a teremben vannak „szakértők”, akiket érdemes megkeresni, mi is megkérjük, *nyújtsanak egymásnak segítséget*. Ha a spontán alakult *párok, kiscsoportok* sem találnak megoldást, az internetet is használhatják. A definíciók megfogalmazása, lejegyzetelése általában 10 percet vesz igénybe a fenti formában. Majd megkérjük, aki úgy érzi, fontos, központi fogalmat húzott, jöjjön ki, tegye fel a táblára, miközben definiálja. A definíciót rövid közös megbeszélés követi, *bárki kiegészítheti, hozzászólhat*. Következőnek az érkezik, aki úgy érzi, ehhez, a már táblán lévő fogalomhoz kapcsolódik a nála lévő. Olyan távol vagy közel teszi fel az újabb fogalmat, hogy kifejezze a kettő kapcsolódását. Az óra végére felkerül az összes fogalom, kirajzolva egyfajta *közösen megalkotott gondolattérképet*, mely a hallgatóknak felvázolja a kurzus elméleti keretrendszerét, az oktató számára pedig egy első benyomást ad a

csoport és a *csoporttagok előzetes tudásáról*, a csoporttagok felkészültségéről és *kommunikációs képességéről*. Az alábbi fogalmakkal dolgozunk: cigányok, romák, diszkrimináció, élménypedagógia, előítélet, emberi jogok, empátia, esélyegyenlőség, esélyteremtés, hátrányos helyzetű gyermekek, inklúzió, innováció, integráció, játék, kiegészítés, kirekesztés, kompetenciafejlesztés, kultúraazonos pedagógia, méltányosság, mélyszegénység, mentor, motiváció, pályaválasztás, rasszizmus, szegénység, szegregáció, szegregátum, sztereotípiák, társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi igazságosság.

A szegénységről szóló órát a klasszikus *érzékenyítő gyakorlattal*: a „Lépj előre egyet” feladattal kezdjük, mely során a hallgatók a *legkülönbözőbb társadalmi helyzetű emberek szerepébe bújva* lépegetnek előre vagy hátra egy elképzelt társadalmi létrán. A *szerepjáték*, az átélés sokaknak teljesen új helyzetet jelent, több hallgatónál komoly érzelmi hatást vált ki ez a gyakorlat, melyet egyfajta *empátiagyakorlatként* is definiálunk, célozva vele az érzékenyítést is. Segít abban a gyakorlat, hogy összegyűjtsük, mik azok a tényezők, melyek a társadalmi pozíciókat alapvetően meghatározzák. Szakirodalmi források segítségével definiáljuk a szegénység és az esély fogalmát, meghatározó elemeit.

A *játékosítás* is fontos részét képezi a módszertani apparátusunknak, ebben a blokkban egy Kahoot-kvíz segítségével kapunk visszajelzést arról, mennyire vannak tisztában a szegénység mértékével a felkészülő hallgatóink. A Kahoot után a kvíz tartalmaihoz kapcsolódó grafikonokat elemzünk közösen, mellyel *elmélyítjük, kibontjuk a játékban felvillantott tartalmakat*.

A szegénység átörökítésének közvetlen és közvetett csatornáit egy tanulmány¹⁵ tartalmán keresztül, *közösem megvitatta* ismerik meg.

A következő órán a szegénység és iskoláztatás kapcsolatát vizsgáljuk meg, a szociokulturális hátrány elemeit¹⁶ gyűjtjük össze és *vizsgáljuk meg közösen*, milyen hatással vannak ezek a nyelvhasználatra, az iskolai sikerességre, hogyan lesz a szociokulturális hátrányból iskolai hátrány. *Megvitatjuk*, mi az, ami ebből a rendszer felelőssége, és mely területeken van mozgástere a gyereket segítő személyeknek, jelen esetben egy mentornak. Az aluteljesítés ördögi körét¹⁷ egy *esettanulmányon keresztül* ismertetjük, tesszük kézzelfoghatóbbá a hallgatók számára.

A szegregált oktatás sajátosságait, ismerveit *szakirodalmi szemelvények* felhasználásával, *szakértői mozaikban* dolgozunk fel. Fontos, hogy amikor csak lehetőséget látunk rá, *kooperatív csoportmunka* keretén belül szervezzük a tudásszerzést, és mindig kiemelten hangsúlyozzuk, hogy gyakorolják azt a fajta

¹⁵ KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2008): A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornáit In: Szilvási Léna (szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére*. Szöveggyűjtemény. Educatio, Budapest, 35–46.

¹⁶ GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.

¹⁷ GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.

segítő együttműködést és munkaformát, melyben mentorként is dolgozni fognak egymással.

Az órát és az elméleti blokkot egy *saját élményű gyakorlattal* zárjuk, ezzel keretelve a tanulási folyamatot: minden hallgató élete saját, egyéni állomásait fogalmazza meg egy kis cédulán. Majd felolvassuk nekik egy elképzelt, szegénységbe született fiatal iskoláztatáshoz kapcsolódó történetét, sorsát. Egy sorsot, mely elképzelt, de épp ezért nagyon tipikus fordulókkal tarkított. Miközben hallgatják Miklós történetét, a hallgatóknak sorban kell megválniuk a saját életükben fontos, iskoláztatáshoz köthető, de mégis személyes dolgoktól, olyan formában, hogy a cetliket, amire írták, kidobják akkor, amikor a történet szereplője is elvesztette azokat. A gyakorlat a hallgatói visszajelzések alapján komoly *beleélésre, átérzésre és megértésre* ad alkalmat: megérik és megtapasztalják azokat az összefüggéseket, melyekről ezeken az órákon tanultunk. Szintén hallgatói visszajelzésekből tudjuk, hogy a gyakorlat drámaisága hatással van a *mentori munka iránti kötődésük, motivációjuk erősödésére* is.

Az elmúlt félévek során egy interaktív, változatos módszertannal felépített, elméleti blokk formálódott ki, ahol a hallgató aktív cselekvőként, kommunikátorként van jelen. És ahol az oktató(k)! és a hallgatók csapatban dolgoznak a tanulási eredmények elérése érdekében.

Felhasznált irodalom

- ÁDÁM Anetta – JUHÁSZ Orchidea (2022): *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására*. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem, Debrecen, 33–44.
- FEJES József Balázs (2012): *A mentorálás hatása a tanulási motivációra és a szövegértésre hátrányos helyzetű tanulók körében*. In: *Iskolakultúra*, 22. évf. 7–8. sz. 80–95. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21294> (letöltési idő: 2022.02.28.)
- GYARMATHY Éva (2010): *Hátrányban az előny. A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest.
- KERTESI Gábor – KÉZDI Gábor (2008): *A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornái* In: Szilvási Léna (szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Szöveggyűjtemény*. Educatio, Budapest, 35–46.
- NAGY Tamás (2014): *A mentor szerepe a tehetség gondozásban*. In: GEFFERTH Éva (szerk.): *Mentorálás a tehesség gondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 41–67. https://tehetseg.hu/sites/default/files/konyvek/geniusz_35_net.pdf (letöltési idő: 2022.02.28.)
- Tanítsunk Magyarországiért! program honlapja*. <https://tanitsunk.hu/hu/page/program> (letöltési idő: 2022. 02. 28.)

BORÚZSNÉ BÚDI KATINKA

PRÉDIKÁTORI ÉLETUTAK HUSZÁR GÁL 1560-AS ÉNEKESKÖNYVE NYOMÁN

Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Debrecen
boruzsnekatinka@gmail.com

Huszár Gál munkássága

Huszár Gál életrajza jelentős információkat tartalmaz a XVI. századi énekeskönyvek általános szerkesztői és énekszerzői munkásságait tekintve. Ezért fontosnak tartjuk, hogy az ő életrajzának bemutatásával foglalkozzunk először, ebből is részletesebben az énekeskönyv nyomtatása körüli eseményekről, és a debreceni tartózkodásának idejéről.

Huszár Gál születésének dátumát nem tudjuk pontosan, csak vélt következtetés, hogy 1512. október 16-án, Pápán született. Gyermekkorát és élete első részét homály fedi. Az bizonyos, hogy 1536-ban már a krakkói egyetem hallgatója, amely az énekkultúra és a magyar nyelvű könyvek kiadásának szempontjából jelentős állomás volt a hazai reformáció hirdetőinek. Nevének több változatát is ismerjük, ezek közül az egyik leggyakrabban előforduló Gallus Anaxius. Életének következő állomásán már plébánosként látjuk Vízkeleten, ahol 1553-ig a Thurzó család¹⁸ pártfogását élvezte. Feljegyzésekből tudjuk, hogy az itt lévő iskola rektora is volt egyben, ámbar külön személy nincs megnevezve, de ebben a korszakban gyakran előfordult, hogy kisebb településeken megegyezett a lelkész és a rektor személye. Ekkor Ujlaki Ferenc¹⁹ a szentszék elé idézte, mert a reformáció tanait hirdette, azonban ő nem jelent meg, így kiközösítették. Mivel a Thurzó család nem tudta tovább pártfogolni, Magyaróvárra került. Itt Wohnitzky Zakariás várkapitány védelme alatt állt.²⁰

1553-tól szolgált Óváron, a Habsburg család birtokán, ahol többek között a magyar katonaság lelkésze volt, iskolát alapított és lelkészeket képzett ki (megfordult itt Bornemissza Péter és Méliusz Péter is). Egyszerre több helyen végzett szolgálatot, Moson és Kálnok településeken is. 1557-ben Bécsben járt, ahol találkozott Raphael Hoffhalter nyomdással, kinek segítségével 1558-ban

¹⁸ Thurzó Elek: Vízkelet birtokosa volt, 1526-ig tárnokmester, 1527-1542-ig országbíró, majd 1531-1542 között I. Ferdinánd helytartója. Erőteljesen pártfogolta a reformációt, Pápán 1531-ben iskolát is állíttatott. Huszár Gál patrónusai a Thurzók voltak, Elek és két lánya is családjával együtt (Botta, 1991).

¹⁹ Ujlaki Ferenc: (Ujlak? 1485-1551 Pozsony). Megyéspüspök, Nándorfehérvár eleste után II. Lajos udvarában szolgált. A mohácsi csata után I. Ferdinánd párjára állt, Bécsbe utazik, ahol I. Ferdinánd titkára, majd alkancellárja. 1539-ben győri püspök, majd 1550-ben Magyarország helytartója.

²⁰ BOTTA István (1991): *Huszár Gál élete, művei és kora (1512?-1575)*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 17–41.

Óváron saját nyomdát rendezett be. A nyomda felállításával egyértelműen a reformáció tanainak hirdetése, terjesztése volt Huszár Gál célja. Emiatt több támadás is érte, így készülnie kellett arra, hogy elhagyja Óvárt.

Ekkor Kassa városától kapott meghívást, azonban a királyi engedély nem érkezett meg időben, így Kassa városa azt hitte Huszár Gál eltántorodik, így helyette meghívták Pethő Jánost. Huszár Gál helyzete nem maradt továbbra sem biztonságban Óváron, ezért levelet intézett a kassaiakhoz, melyben közölte, hogy bármikor indul, amikor jelzést kap tőlük.

Így végül 1560. március 20-án iktatták be a kassai lelkészi állásba. A nyomda felállítása után folytatta az Óváron elkezdett énekeskönyv nyomtatását. Az első támadás akkor érte, amikor kinyomtatta Szkhárosi Horváth András: *Mind ez világnak im esze veszett* kezdetű zsoltárparafrázisát, amellyel rágalmazás ürügyén feljelentést tettek Ferdinánd királynál, aki még Óvári működése során eltiltotta a nyomtatástól. A király megparancsolta Kassa városának, hogy küldje el Huszár Gált. Am eközben Zay Ferenc főkapitány október 8 és 13 között letartóztatta Huszár Gált és társait. A kassaiak hosszas tárgyalásokat folytattak Huszár Gál ügyében, de sajnos eredménytelenül, míg végül a szöktetést választották. December 27-én kibontva a kassai börtönfalakat Debrecenbe szöktették, ahol már várta a családja és a nyomdája, akiket/amit már korábban odavittek.²¹

Debrecenben nem volt lelkészi pozíciója, itt kizárólag nyomdászként működött. Pártfogói Török János és Ferenc voltak, valamint Méliusz Péter, akinek a műveit nyomtatásban meg is jelentette. A város lelkészei Huszár Gál tartózkodása idején Szegedi Gergely és Méliusz Péter voltak, az iskola rektora pedig Ilosvai Péter. 1562-ben ő kezdte el a Debrecen-Egervölgyi Hitvallás kinyomtatását, de nem tudta befejezni, mert távozott Debrecenből. 1562 májusában Komáromba ment, majd újra menekülnie kellett, s pár évig Nagyszombaton munkálkodott. Ezután 1568-ban már Csallóköz-Mátyusföld püspökeként Komjátiban lelkész, ahol többek között megjelent második énekeskönyve, a Komjátí-Graduál. Innen 1575-ben Pápara távozott, ahol ugyanebben az évben október 23-án pestis áldozata lett.²²

A továbbiakban Huszár Gál 1560-as énekeskönyvében megjelenő prédikátorok rövid életrajzát tekintjük át az eddigi kutatások olvasatában. Az életútelemzések során az énekszerzők pedagógiai munkásságát vázoljuk fel, ami válaszokat rejthet a reformáció kezdeti időszakának számos kérdésére, mind neveléstörténeti, mind liturgiátörténeti szempontból.

²¹ BOTTA (1991) i.m. 43–193.

²² BOTTA (1991) i.m.

Dézi András

Életéről kevés pontos adatot ismerünk, ami nem elegendő a teljes életrajz rekonstruálásához. Annyi bizonyos, hogy a Debreceni Református Kollégium első név szerint is ismert tanára, rektora volt, talán már 1549-ben. Ezt az évszámot Vértés O. András²³ mutatta ki, miszerint elemezte Dézi: *Világ kezdetitől* c. költeményét, melyben a szerző pontosan leírja, hogy összevetve az özönvízzel, a mi időnkben mennyit kell még várni.

„Csak egy kevés kétezer esztendőnek
Az hía, hogy immár bé nem töltének,
Mint özönig, kétezer esztendőnek
Hiát lölék háromszáz negyvennégynek.
Sztintén úgy van most, ha eszünkbe vesszük,
Özön előtt való időhöz vetjük,
Csak százhet esztendő hiát most löljük,
Istennek itéletit, hogy nem értjük.”²⁴ (Dézi András)

Összesen hét költeménye maradt ránk, hat bibliai verses elbeszélés és egy temetési ének. Debrecen lelkésze az ő szolgálata alatt Radán Balázs volt, akinek énekei szintén megjelennek Huszár Gál énekeskönyvében. A város lelkésze és az iskola tanára között az együttműködésre is szükség volt, így az a feltevésünk, hogy Dézi András és Radán Balázs közösen munkálkodott reformátori tevékenységükben, igaz lehet. A lelkészi sorban Kálmáncsehi Sánta Márton követte Radán Balázst 1551-ben, de még abban az évben távozott is a kialakult politikai helyzet miatt. További útvjáról nincs adatunk. Huszár Gál énekeskönyvében csak a temetési éneke szerepel: *Adj üdvösséges kimúlást*, melyet a *Conditor alme siderum* latin adventi himnusz dallamára írt. Ez az ambrozián himnusz magas szintű verselési technikát mutat²⁵, melyből több megállapításra is következtethetünk:

- Dézi András magasan képzett reformátor volt (talán még külföldön is tanult);
- rektorként tanítási céllal fordította ezt a himnuszt;
- a temetési szöveg megjelenése pedig a diákok gyakori temetési szolgálataira utal.

²³ VÉRTÉS O. András (1930): *Dézi András „Világ kezdetitől” c. költeményének keletkezési éve*. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 40. évf. 3. sz. 364.

²⁴ VÉRTÉS O. (1930) i.m. 364.

²⁵ TÖRÖK Ágnes (2011): „Mint az folyó víz mellett termő szép fa”. *Huszár Gál 1560-as énekeskönyve, himnuszok, canticumok és parafrázisok*. Doktori disszertáció, 157. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27121> (utolsó letöltés: 2022. január 20.)

Dézsi András valószínűleg 1552-ben hagyta el Debrecent a város helyzete miatt.²⁶

Radán Balázs

Életének, munkásságának eseményeit csak különböző forrásokból tudjuk összeválogatni, mely a pontos adatok hiánya miatt nem ad lehetőséget teljes életrajzi leírásra. A ceglédi gyülekezet történetének lejegyzésében olvashatjuk, hogy már 1527-ben ott munkálkodott és szervezte a gyülekezetet.²⁷ Néhány év ismeretlen maradt, majd 1545 novemberében már a wittenbergi egyetem hallgatójaként láthatjuk. Az 1548-as évhez kötik debreceni papságának kezdetét, ahol Dézsi Andrással működött együtt, amit mi sem bizonyít jobban annál, hogy Dézsi András egyik énekét neki ajánlotta, mint patrónusának.²⁸ 1551-ben távozott Debrecenből, majd öt Kálmáncsehi Sánta Márton követte lelkészi posztján. Az 1552. december 1-én megtartott második beregszászi zsinaton²⁹ résztvevőként van jelen, majd 1548-ban, mint beregi reformátort, és az egyházmege első esperesét említik. A beregszászi források szerint még beregi tartózkodása alatt zárdafőnök volt Beregszász valamelyik férfizárdájában.³⁰ Itt halt meg 1556-ban vagy 1557-ben (a források eltérő évszámot mutatnak). Huszár Gál énekeskönyvében a *Buzgó szívből* kezdetű énekét találjuk dallammal együtt, a latin *Juxta Judex* himnusz fordításaként.

Szegedi Gergely

Szegedi Gergely 1511-ben született Szegeden, majd fiatalságáról, gyermekkoráról szinte semmi információk nincsenek. 1552-ben rövid időre Debrecenben mutatkozik, ahol egyes források szerint már ekkor rektor volt, a debreceni Kollégium második név szerint is ismert rektora. A következő pontos információk az, hogy 1556. július 8-án Kálmáncsehi Sánta Márton támogatásával beiratkozott a wittenbergi egyetemre. Tanulmányai után 1557-ben tért haza Wittenbergből, ahol Méliusz Péterrel és Károlyi Gáspárral együtt tanult.

²⁶ BÖLCSKEI Gusztáv (1988): *A kezdetektől a váradi iskola beolvasásáig*. In: Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. A magyarországi református egyház zsinati irodájának sajtóosztálya, Budapest, 12–13.

²⁷ SÁRKÁNY (1928) i.m. 7.

²⁸ S. SZABÓ (1926)

²⁹ 1552-ben két jelentős zsinat volt Beregszászon, melyek a magyarországi első helvét irányú zsinatok közé tartoztak. Legfontosabb érdeme a beregszászi zsinatoknak az volt, hogy meghatározták az egyházmegek hitvallásos arculatát és főként az úrvacsoratan és a szertartások ügyével foglalkoztak. Résztvevői közül fontos szerepet Radán Balázs és Kálmáncsehi Sánta Márton játszottak.

³⁰ FODOR Gusztáv (1998): *Elfelejtett beregszászi református zsinatok*. In: *Hatodik síp*. 4. sz. 32.

Hazatérte után Pap Benedek közbenjárására Kassán prédikálhatott, majd a városi tanács nem alkalmazta tovább, mert az úrvacsoráról nem a lutheri elveknek megfelelően tanított. Ezt követően ismét Debrecenben munkálkodik³¹, ahol Kálmáncsehi halála miatt előbb a lelkészi tisztelet, majd a rektori tisztelet is betöltötte. Huszár Gál debreceni működése alatt már Ilosvai Péter volt a rektor, így lelkészként maradt tovább Debrecenben, ahol 1562. augusztus 27-én együtt írták alá (Szegedi Gergely és Méliusz Péter) a Debrecen-Egervölgyi hitvallást. Pályája további részét alig ismerjük. 1569-ben adja ki énekeskönyvét Debrecenben és 1570-ben halt meg. Huszár Gál énekeskönyvében öt éneke szerepel: *Boldog az ilyen ember e világon, Dávid prófétának imádkozásáról, Keresztyének, kik vagytok, Nagy bánatban Dávid és Szent Dávid király bűnei ellen.* Horváth János így fogalmaz: „Mint énekszerző, Szegedi fölötté áll a XVI. századi átlagnak.”³² Ezt bizonyítja fennmaradt énekeinek száma (10 zsoltár, 4 vagy 5 más ének).

Kálmáncsehi Sánta Márton

Kálmáncsehi Sánta Márton 1523-tól a krakkói egyetem diákja volt, később tanulmányai után 1538-ban gyulafehérvári kanonok és iskolaigazgató. A segesvári hitvita után a reformáció pártjára állt, így szolgált Mezőtúron, Beregszászon, Sátoraljaújhelyen.³³ 1552-ben érkezett Debrecenbe először, de nem sokáig tartózkodott a városban, ugyanis Erdély és Partium még ebben az évben Ferdinánd uralma alá került, aki Zabardy Mátyást nevezte ki váradi püspöknek. Zabardy szinte teljes hatalmat kapott, és zsarnoki módon nyomta el a reformációt. Ekkor szinte az összes protestáns lelkész és tanító elmenekült Debrecenből. A helyzet csak Zabardy püspök halála után javult, amikor megkezdődhetett Debrecen reformációjának újjászervezése. Két lelkészi állást töltöttek be, az egyik a visszatért Kálmáncsehi Sánta Márton volt, a másik pedig Agárdy Mátyás. Kálmáncsehi halála után (1557. december 21.) az ő meghívására érkezett Szegedi Gergely Debrecenbe, majd lett az iskola rektora és város felkérésére Debrecen lelkésze. A kettős lelkészi állás következő változása 1558-ban történt, amikor Agárdy Mátyás helyébe Méliusz Péter érkezett.³⁴ 1556-ban a nagyváradi egyházmegye püspöke lett, amihez később csatlakozott a gyulafehérvári püspökség is, így halála előtt majdnem az egész tiszántúli egyházkerület püspöke volt. Művei közül jelentős számunkra a *Reggeli éneklések* c. kötete, melyben sokáig ismeretlen volt, de Huszár Gál 1560/61-es énekeskönyvének előkerülésével Kálmáncsehi művére is fény derült. Ebben a

³¹ BÖLCSKEI (1988) i.m. 13–14.

³² HORVÁTH János (1957): *A reformáció jegyében. A Mohács utáni fél század magyar irodalomtörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest, 276.

³³ ESZE Tamás (1970): *Kálmáncsehi Sánta Márton Sátoraljaújhelyen.* In.: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 5–6. sz. 566.

³⁴ BOTTA (1991) i.m. 207.

keresztyéni gyülekezetekben való primarenden kívül magyarra fordított zsolnárokat is találunk. A kötet sorra tartalmazza a naponkénti reggeli éneklések tételeinek rendjét, melyek nagy részéhez kottakép is társul. Műfaji szempontból a primának megfelelően himnuszok, antifónák, zsolnárok, responzóriumok, verzikulusok találhatóak a gyűjteményben.³⁵

Dévai Bíró Mátyás

Születéséről nincs pontos adatunk, valószínűleg Déván született 1500 körül. Első ismert adat életéről az, hogy 1523-ban Kálmáncsehi Sánta Mártonnal egyetemben beiratkozott a krakkói egyetemre. Itt 1525-ig folytatott tanulmányokat, majd hazatérte után káplán volt Tomori Istvánnal Boldogkőváralján. Eleinte buzgó katolikus pap volt, majd wittenbergi útja során lett a reformáció elkötelezett híve. 1529. december 3-án iratkozott be a wittenbergi egyetemre. 1531-ben már Budán, majd Kassán látjuk, ahonnan fogságban került, s másfél évig Bécsben raboskodott. Kiszabadulása után a Dunántúli területek reformálását végezte, míg újra menekülnie kellett, s 1534-ben Sárváron kapott menedéket Nádasdy Tamás uradalmában. Itt kezdte műveinek írását, majd újra külföldi útra indult. 1537. október 1-én keltezett ajánlólevéllel tért haza, melyet P.H. Melanchton írt neki és Sylvester Jánosnak. 1538-tól Újváron, majd 1539-40-ben az északkeleti országrészekén működik. A szikszói iskola tanítómestere majd másfél éven keresztül. A szikszói iskola a debreceni kollégium későbbi jelentős partikulája, melynek reformálása Dévai Bíró Mátyás nevéhez kapcsolódik.³⁶ Rektora volt Batizi András is, azonban azt nem tudjuk, hogy Dévai munkássága előtt, vagy után.

1541-től újra bujdosnia kell, ekkor jár ismét Wittenbergben, Svájcban és Baselben. Hazatérte után Drágffy Gáspár keresett oltalmat neki Debrecen városában, így 1544-ben debreceni lelkész és esperes.³⁷ Itt is halt meg 1545-ben. Csak feltételezni tudjuk, hogy debreceni lelkészként szoros kapcsolatban állott az ekkorra már megreformált kollégiummal, vagy akár rövid ideig tanítója is volt. Huszár Gál énekeskönyvében a *Minden embernek illik ezt megtudni* kezdetű históriás éneke szerepel dallammal együtt.

³⁵ BORSA Gedeon (1977): A „Reggeli éneklések” és Kálmáncsehi Sánta Márton. In: Irodalomtörténeti Közlemények, 81. évf. 2. sz. 215.

³⁶ GYÖRI L. János (2006): „Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek...világosító lámpása”. *A Debreceni Református Kollégium története*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen, 80.

³⁷ HORVÁTH (1957) i.m. 161.

Batizi András

„Batizi András a hitújítás korának egyike, környezetünk legnagyobb hitszónoka, vitázója és írója egyszemélyben”.³⁸ Életéről csak néhány pontos információt ismerünk, amelyek alapján pályája kielégítően rekonstruálható, annak jelentősége pedig minden vitán felül megállapítható. A Szatmár megyei Batizon (Drágffy Gáspár³⁹ birtokán) született, későbbi életrajzi adatok alapján következtetve 1500, vagy 1505 körül. Feltehetően Gálszécsi István, abaújszántói tanítómestere hatására vált a reformáció követőjévé, majd az első reformátori nemzedék kiemelkedő alakjává.

Batizi András Kassán tanult, majd 1530 körül itt volt iskolamester Dévai Bíró Mátyás prédikátorsága idején. Később Szikszón, Perényi János birtokán szintén rektorként működött. 1542. március 19-én iratkozott be a wittenbergi egyetemre, mely ebben az időben a protestáns képzés központja volt. A XVI. században több mint ezer hallgató járt ott Magyarországról, közülük 430 volt személyesen Philipp Melanchthon tanítványa.

Luther Márton 1522-ben tért vissza Wittenbergbe, ahol tovább folytatta megkezdett munkásságát. 1546-ban halt meg, így joggal feltételezhetjük, hogy Batizi András ismerhette Luther Mártont, sőt személyes ismeretséget is köthetett vele, és bizonytalannal hallotta Luther énekeit a gyülekezetek ajkán megszólalni. 1543-ban érkezhetett haza Perényi János udvarába, Ph. Melanchthon ajánlólevelével. Batizi András 1545-ben Tokajban találjuk, ahol lelkészi állást töltött be.

Nevéhez fűződik az első magyar nyelvű káték egyike, mely három kiadást ért meg. Az első 1542 és 1545 között jelent meg, de ma már nem ismert egyetlen példánya sem. A második kiadás címe: „Keresztyéni tudományról szóló könyvecske”, Krakóban jelent meg 1550-ben⁴⁰. A harmadik kiadás más címet visel: „Catechizmus”, mely 1555-ben Kolozsvárott jelent meg, Hoffgreff György nyomdájában⁴¹.

Ugyanez idő tájt, ugyancsak Kolozsvárott látott napvilágot az úgynevezett Hoffgreff-énekeskönyv is, amely a XVI. századi magyar énekmondásnak a Tinódi Krónikával (1554, Kolozsvár) és Heltai Cancionaléval (1574, Kolozsvár) együtt felbecsülhetetlen értékű dokumentuma. Igaz dallamait tekintve ez utóbbi

³⁸ HOMONNAY István (1995): *Szántó nekem a világ közepe*. Abaújszántó Polgármesteri Hivatal kiadása, Abaújszántó.

³⁹ Drágffy Gáspár főispán (?1516. július 2.-?1545. június 25.), egyike azon legelső főuraknak, akik a reformáció teljes egészében elfogadták és támogatták. A család székhelye Erdődön volt. 1539-ben vette feleségül özv. Csáky Demeterné Somlyai Báthory Annát, aki férje halála után 1545. szeptember 20-án összehívatta az első erdői zsinatot, melyen a környék 29 lelkésze volt jelen, köztük Batizi András is.

⁴⁰ RMK I. 23.

⁴¹ RMK I. 34.

kettő főként a világi zene képviselője, míg a Hoffgreff-énekeskönyv a bibliai históriák gyűjteménye.⁴²

Batizi András énekei közül hét található meg Huszár Gál első énekeskönyvében. Az ismert énekszerzők közül az ő énekei szerepelnek csak ilyen nagy arányban. Ezek egy része megtalálható a mai református énekeskönyvben is. Batizi András rekonstruált életrajza nem mutat szoros összefüggést a Debreceni Református Kollégiummal, igaz hazai tanulmányainak helyszínét nem ismerjük. Később aztán rektora volt a kassai, majd szikszói és nagy valószínűséggel az abaújszántói iskolának is.⁴³ A szikszói iskoláról biztosan tudjuk, hogy a debreceni kollégium partikulája volt, tehát ismerte tanokat és még az sem kizárt, hogy Batizi András járt Debrecenben is.

Gálszécsi István

Gálszécsi István a Zemplén megyei Gálszécsen (Kassától 37 km-re keletre helyezkedik el) született, a reformátori éneklés úttörője. Tanult Bécsben (1524), Krakkóban (1526), majd hazatérve Kassán tanított. 1532-től a wittenbergi egyetem hallgatója, ahol megismerkedett Luther Márton énekeivel és kátéjával. Nem tudjuk, hogy mennyi időt töltött Wittenbergben, de az bizonyos, hogy külföldi tanulmányai után Gálszécsen (Perényi János birtokán) lett iskolamester. Feltehetően ekkor készítette el első jelentős énekeskönyvét, és kátéját, melyek a magyar reformáció hitelveinek terjesztését hivatottak szolgálni. A „*Kegyves énekekrül és keresztyén hitrül rövid könyvecske*” című énekeskönyvet Krakkóban nyomtatták ki 1536-ban a Perényi család költségén. Jelentősége Gálszécsi művének, hogy a magyarországi nyomtatott hangjegyes kiadványok egyik első dokumentuma. A második, 1538-ban jelent meg szintén Krakkóban, címe: „*A keresztyéni tudományról való rövid könyvecske*”. Péter Mihály (1903, 1913) kutatásai azt mutatták, hogy a gálszécsi iskola elemi iskola lehetett, mely a reformáció tanait hirdette, Gálszécsi pedig műveit első sorban pedagógiai céllal írta. Huszár Gál énekeskönyvében két éneke található: *Krisztus a mi bűneinkért meghala*, és *Mi hiszünk az egy Istenben*. A gálszécsi iskola nem mutat partikuláris kapcsolatot a debreceni Kollégiummal.

Szegedi Kiss István

A protestantizmus első magyarországi követői és terjesztői közül Szegedi Kiss István életéről tudunk szinte a legtöbbet. Ennek magyarázata, hogy Skaricza Máté nem sokkal a halála után megírta az életrajzát, melyet egyetlen arcképével

⁴² TARNÓC Márton (1966): *Hoffgreff-énekeskönyv*. Kolozsár, 1554-1555. Kísérő tanulmány. In: VARJAS Béla (szerk.): *Bibliotheca Hungarica Antiqua VII*. Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézet, Budapest, 19.

⁴³ THURY Etele (1915): *Batizi Andrásról és a szántói iskoláról*. In: *Protestáns Szemle*, XXVII. évf. 681.

együtt Kiss István fia, István Bázalban jelentetett meg, apja fő művének részeként.

*„Hogyha Kis Istvánt, a Szegedit, nem ismered, imé:
Ilyen alakja vala arca vonásainak.
Aki e szent munkát most olvasod, elhiszed erről,
Mily nagy szellemi kincs sátora volt ez a test.
Úgy hogy bár kezem is gonddal festette vonásit,
Többet Zeuxis sem tudna jelezni velök.
Mert vajh Apelles is rajzolhatná-e a belsőt,
Melyet ez egymaga szép műveiben kimutat?
Jóindulattal nézvén ezen arcra, imádkozz:
Légyen e férfiúnak nagy neve, műve örök.
Az Úrnak 1568-ik évében.” (Skaricza Máté⁴⁴)*



Szegedi Kiss István portréja⁴⁵

Családi nevén Kiss István Szegeden született 1505-ben, polgári családban. Tanulmányait szülővárosában kezdte, s később Lippán, majd Gyulán folytatta. Az iskolák elvégzése után Gyulán lett az iskola rektora, majd a kor szokásához híven külföldi egyetemekre vágott, legfőképpen a witembergi egyetemre. Először a bécsi egyetemre iratkozott be 1535-ben, majd két évvel később a krakkói egyetemen folytatta tanulmányait. Itt főként a Biblia eredeti nyelveit tanulmányozta, és zenei műveltségét fejlesztette. Ennek köszönhető, hogy hazatérte után a zeneoktatás hiányosságait pótolni kívánta, s nem egy éneket saját maga is szerzett. Azt, hogy pontosan mennyi időt töltött Krakkóban, a források alapján nem datálhatjuk, hiszen Horváth János öt évet⁴⁶, míg Faragó Bálint

⁴⁴ Internetes forrás:

http://www.sk-szeged.hu/statikus_html/kiallitas/szegedikis/menu.html

⁴⁵ Fametszet, 1585. Internetes elérhetőség:

<http://mek.oszk.hu/01800/01885/html/index1288.html>

⁴⁶ HORVÁTH (1957) i.m. 268.

három évet⁴⁷ tulajdonít ennek az időszaknak. Skaricza életrajzából kiolvasva Petrovics Péter⁴⁸ pártfogása alatt munkálkodott Krakkói tanulmányai után szülővidékén, egészen 1543-ig, amíg el nem indult Wittenbergbe, ahol 1543. március 22-én iratkozott be az egyetem hallgatói közé. Ugyanebben az évben megszerezte a teológiai doktori címet is.

Hazatérte után, melynek dátuma szintén megoszlik a források között (1545? 1543? 1544?) több helyen is működött. Először a csanádi iskolát vezette, tanított és prédikált a településen. Innen azonban Fráter György parancsára Perusits Gáspár kegyetlen módon 200 darab könyvét, vagyonát elvéve, megkínózva elűzte. 1545-ben Gyulára hívták az iskola rektorának, majd következő évben Ceglédre ment, ahol mind templomi, mind iskolai szolgálatot betöltött. Itt nősült meg 1548-ban. Petrovics Péter meghívta a temesvári iskola igazgatására, így 1549-től itt találjuk Szegedi Kiss Istvánt családjával együtt. Azonban Losonczi István az új várparancsnok, aki a római katolikus egyház híve volt, kiűzte Szegedit Temesvárról. 1551-től Mezőtúron munkálkodott, ahol feleségét elveszítette s leányával, Katalinnal ment tovább – eleget téve következő meghívásának- Békésre. Innen a Losonczi István katonái fogságba vetették, de egy katona segítségével sikerült megszabadulnia. Ekkor visszatért békési helyére, ahol pár nap múlva leányát is elveszítette. 1552-ben Tolnára hívták az iskola vezetőjének, ahol a reformáció elkötelezett híve, baranyai püspök, Sztárai Mihály volt a református lelkész. 1553-ban újra megnősült Szegedi Kiss István, Bereményi János tolnai lelkész megözvegyült feleségét és árván maradt két gyermekét vette maga mellé. 1554 elején Laskóra költözött családjával, ahol a lelkészi hivatást töltötte be. Ugyanebben az évben szentelte fel őt Sztárai Mihály, így méltán lett iskolamester, doktor, majd Baranya püspöke. Laskón négy évet töltött, itt született három gyermeke: Anna, Sára és Izsák.

1558-ban Kálmáncsára ment Horváth Márk szigetvári és Perneszi Farkas babócsai várparancsnok hívására. Itt szintén nagy hangsúlyt fektetett az iskolai oktatásra. Itt született ismét két gyermeke, így már hét gyermeket neveltek feleségével. 1561-ben azonban újabb csapás érte, amikor is a törökök fogságba ejtették és egy társával együtt Kaposvárra hurcolták. A bég közben Szolnokra került, s vitte magával Szegedit is. A kálmáncaiak itt is próbálkoztak értékes ajándékokkal, 1562 elején János Zsigmond erdélyi fejedelem megbízásából Méliusz Péter debreceni és Ceglédi György váradi lelkész szintén megjelent Máhmud bég előtt Szegedi szabadságát kérve, mind hiába. Végül Mező Ferenc váltságdíjul kétezer-négyszáz koronaértékű szépművű sisakokat, páncélokat és mellvértet hozatott Németországból a bégnek és kiváltotta a doktort.⁴⁹ Két éven át tartó rabság után 1563-ban Ráckevére hívták lelkésznek, s itt

⁴⁷ FARAGÓ Bálint (1909): *Szegedi Kiss István*. In: *Protestáns Szemle*, 422.

⁴⁸ Petrovics Péter: 1485?-1557 (Kolozsvár). A reformáció egyik jelentős támogatója, tiszántúli főnemes. 1531-ben Lippa várának kapitánya, majd 1534-ben temesi bán.

⁴⁹ FARAGÓ (1909) i.m. 440.

munkálkodott családjával együtt. Itt írta meg főbb műveit, melyet aztán halála után fia, István Bázalban nyomtattatott ki. 1572. május 2-án érte a halál. Temetése május 4-én volt, Skaricza Máté mondta a gyászbeszédet és sírversét is ő írta:

*„Elragadó szónok, tisztelt s csodaritka tekintély.
A lángész, aki szent és kegyes életet élt,
A termetre kicsiny, de jeles tudós pihen itt lent.
E sir csendes ölén: István, a Szegedi.
Mint jeles ifjú járt külföldön kétszer is, izzón
Vágyván hallani Luthert meg Fülöpöt.
Míg tör előre, meg amíg buzgón hinti az új tant,
Türe sokat békén s szenvedé kínokat is.
Végre szelíd nyugtot Kevi népe adott vala néki,
És épült az öreg bölcs tanítása nyomán.
A Krisztusnak igaz követője megőrzi híven
Emléked, te serény a hű katonája neki!”⁵⁰*

Huszár Gál, Bornemissza Péter és Szegedi Gergely énekeskönyveiből mindössze öt éneke ismeretes. Három éneke szerepel Huszár Gál 1560-as énekeskönyvében: *Jövel Szentlélek Isten, Ó, mindenható Isten, és Ó, mint keseregnek*. Szegedi Kiss István több olyan településen munkálkodott, amelyek később a debreceni kollégium partikulái lettek (Tolna, Gyula, Cegléd stb.), azonban arról a mai napig nincs pontos adatunk, hogy pontosan mikor kerültek kapcsolatba a kollégiummal.

Sztárai Mihály

A Somogy megyei Drávasztárán született 1510 körül. Kisgyermekkoráról, tanulmányairól nem tudunk semmit. 1541 körül Siklóson rektor, majd Perényi Ferenc nevelője. Skaricza Máté leírásából tudhatjuk, hogy 1543-ban tanult Páduában. 1544-1551-ig Laskón szolgált, ahol 120 gyülekezetet alapított működése során. Ezt követően 1553-1558-ig öt éven át Tolnán szolgált, majd ismét visszatért Laskóra (1558-1563). Innen ekkor távozott Szegedi Kiss István Kálmáncsehibe. 1563-1564-ben Gyulán szolgált, majd innen ment Sárospatakra, ahol Kopácsi Istvánnal együtt volt lelkész. Itt 1567-ig munkálkodott. Viszonylag hosszú időt töltött ezután Pápán (1567-1575), ahol Huszár Gál volt lelkésztársa. Sztárai volt, aki tulajdonképpen megkezdte a dunántúli egyházkerület szervezését, és püspöki jogokat gyakorolt.⁵¹ Életéről részletesebben Keveházi művében⁵² olvashatunk.

⁵⁰ Internetes forrás:

http://www.sk-szeged.hu/statikus_html/kiallitas/szegedikis/eletrajz.html

⁵¹ BOTTA (1991) i.m. 328.

⁵² KEVEHÁZI László (2005): „A kereszt igéjét hirdetni kezdtem” Sztárai Mihály élete és szolgálata. Luther Kiadó, Budapest.

A debreceni kollégiummal nem volt közvetlen kapcsolata, de Tolna és Gyula is a későbbi partikulák sorába tartozott. Huszár Gál énekeskönyvében egy éneke található: *Hálaadásunkban neked emlékezünk.*

Szkhárosi Horváth András

Szkhárosi Horváth András életéről szintén kevés információnk van. A Gömör megyei Szkhárosról származott, eleinte ferences szerzetes volt. A reformáció hívévé nem tudjuk mikor vált, szinte egyetlen adatunk életéről, hogy 1542-1549 között Tállyán volt prédikátor. Hét énekét ismerjük, ezek közül egyet Váradon szerezhett. A közeli településen, Tokajban lett lelkész Batizi András 1545-ben, így őt minden bizonnyal ismerte. Énekköltészetének jellegzetessége, hogy minden éneket más és más strófaképlet alapján írt.⁵³ Huszár Gál énekeskönyvében a *Mind e világnak im esze veszett* kezdetű éneke található. A kollégiummal életútja és munkássága nem mutat kapcsolatot.

Szegedi Lajos

Szegeden született 1503-ban Szegedi Dénes fiaként. 1525-ben a katolikus papi pályára készült, ezért iratkozott be a krakkói egyetemre. Itt ismerkedett meg és kötött barátságot Kálmáncsehi Sánta Mártonnal. Hazatérte után a székesfehérvári gyülekezet első reformátora, ahol 1543-ig a város ostromáig munkálkodott. 1533-ban Bécsben tanár. 1547-ből ismert első zsolnárfordítása. 1556-ban krasznai plébános, majd részt vesz 1557. július 13-án, a kolozsvári zsinaton. Erdély reformációjában segíti barátja, Kálmáncsehi munkáját. 1560-as években Dész lelkésze, részt vesz a Heltai-féle bibliafordításban. 1564-től kolozsvári lelkész, majd 1567-től unitárius. 1578-ban a II. gyulafehérvári zsinat résztvevője, majd 1571-től haláláig Szászváros lelkésze.⁵⁴ Huszár Gál énekeskönyvében *Légy irgalmas Úr Isten* kezdetű énekét találjuk. A debreceni kollégiummal kapcsolatos életrajzi adatokat nem ismerünk.

Néhány szerző maradt még az elemzésből, akiknek az életéről szinte semmi információnk nincs. **Thordai Benedek** életrajza ismeretlen, annyit tudunk, hogy a krakkói egyetem hallgatója 1517-1518-ban, valamint 1544-ből ismert a zsolnárfordítása (*Benedek biztam Uram Isten*), mely kézirat alapján szerepel Huszár Gál énekeskönyvében. **Hartyáni Imre** zsolnárfordítóról is csak egy ismeretünk van, 1597 körül Cegléd protestáns prédikátora. Huszár Gál énekeskönyvében *Háborúsága Dávid királynak* kezdetű éneke szerepel. **Chasee Miklós** Botta István feltételezése szerint az a Miklós pap volt, a debreceni ispotály lelkésze, aki aláírta Arany Tamás reverzálisát. *Mint kívánkozik a szarvas*

⁵³ HORVÁTH (1957) i.m. 55.

⁵⁴ HORVÁTH (1957) i.m. 401.

kezdetű zsoltárparafrázisának akrosztichonja adja ki teljes nevét. **Tesini Imrének** munkásságáról nincs ismeretünk, *Tebenned bízom* kezdetű éneke szintén megmutatja vezetőnevét.⁵⁵

Összegzés

Az életutakból jól látható, hogy a 16. századi énekszerzők nagy része meghatározó iskolai tevékenységet is végzett, ami a legtöbb esetben, főleg kisebb települések esetében megegyezett a rektori feladatokkal. Azt láthatjuk, hogy a reformátoroknak ebben az időszakban elsősorban iskolaalapító, vagy iskola”alakító” szerepe volt. Egy-egy falusi vagy városi iskolában általában kevés ideig tartózkodtak, melynek okát a reformáció terjesztésében és az iskolák létrehozásában látjuk. Az bizonyos, hogy a reformátoroknak nagy szerepe volt az iskolázásban, ezért fontos vizsgálnunk a pedagógiai szerepüket, melyre énekeikből, műveikből egyértelműen tudunk következtetni.

Felhasznált irodalom

Elsődleges forrás:

HUSZÁR Gál (1560): *A keresztyéni gyülekezetben való isteni decheretec*. Óvár-Debrecen 1560. RMNY 160 S 146.a. facsimile kiadás: Budapest: 1983. BHA 12.

Másodlagos forrás:

BORSA Gedeon (1977): *A „Reggeli éneklések” és Kálmáncsehi Sánta Márton*. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 81. évf. 2. sz. 215–228.

BOTTA István (1991): *Huszár Gál élete, művei és kora (1512?-1575)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

BÖLCSKEI Gusztáv (1988): *A kezdetektől a váradi iskola beolvasásáig*. In: Barcza József (szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. A magyarországi református egyház zsinati irodájának sajtóosztálya, Budapest, 9-43.

ESZE Tamás (1970): *Kálmáncsehi Sánta Márton Sátoraljajúhelyen*. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 5-6. sz. 566–577.

FARAGÓ Bálint (1909): *Szegedi Kiss István*. In: *Protestáns Szemle*, 421–443.

FODOR Gusztáv (1998): *Elfelejtett beregszászi református zsinatok*. In: *Hatodik síp*. 4. sz. 31–36.

GYÖRI L. János (2006): *„Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek...világosító lámpása”*. *A Debreceni Református Kollégium története*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen.

HOMONNAY István (1995): *Szántó nekem a világ közepe*. Abaújszántó Polgármesteri Hivatal kiadása, Abaújszántó.

HORVÁTH János (1957): *A reformáció jegyében. A Mohács utáni félszázad magyar irodalomtörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.

⁵⁵ HORVÁTH (1957) i.m.

- KEVEHÁZI László (2005): *„A kereszt igéjét hirdetni kezdtem” Sztárai Mihály élete és szolgálata*. Luther Kiadó, Budapest.
- PÉTER Mihály (1903): *Adatok a gálszécsi evangélikus református egyház történetéhez. (Az evangélikus református egyház templomáról)*. Pannonia Könyvnyomda, Sátoraljaújhely.
- PÉTER Mihály (1913): *Gálszécsi István működésének első nyomai*. In: *Protestáns Szemle*, XXV. évf. 246–255.
- TARNÓC Márton (1966): *Hoffgreff-énekeskönyv*. Kolozsár, 1554-1555. Kísérő tanulmány. In: VARJAS Béla (szerk.): *Bibliotheca Hungarica Antiqua VII*. Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézet, Budapest.
- THURY Etele (1915): *Batizi Andrásról és a szántói iskoláról*. In: *Protestáns Szemle*, XXVII. évf. 681–696.
- TÖRÖK Ágnes (2011): *„Mint az folyó víz mellett termő szép fa”*. Huszár Gál 1560-as énekeskönyve, himnuszok, canticumok és parafrázisok. Doktori disszertáció. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/27121> (utolsó letöltés: 2022. január 20.)
- VÉRTES O. András (1930): *Dézi András „Világ kezdetitől” c. költeményének keletkezési éve*. In: *Irodalomtörténeti Közlemények*, 40. évf. 3. sz. 363–364.

BUSKU SZILVIA

AZ ÖRÖK KÁRHOZATTÓL VALÓ SZORONGÁS
HEIDEGGER-INTERPRETÁCIÓJÁBAN

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar,
Filozófia Doktori Iskola, Pécs
drbuskuszilvia@gmail.com

Bevezetés

Martin Heidegger a 1920/21-es évek vallásfenomenológiai előadásában azt vizsgálja, hogyan nyilvánul meg a faktikus (tényleges) élettapasztalat a korai keresztény közösségekben. A keresztény tradíció, korai kereszténység vonaláig nyúl vissza – interpretálva Szent Pál és Szent Ágoston leveleit, illetve Luther Márton elmékedéseit. Írásai annak a törekvésnek a jegyében történnek, hogy felszínre hozza belőlük a bennük megnyilvánuló eredeti élettapasztalatot.⁵⁶ Heidegger szerint – állítja Fehér M. István, az őskeresztényi élettapasztalat azért tényleges és történeti, mert az élet domináns struktúráját érzékeli.⁵⁷ Ha az ember a kiszámíthatatlan eseményeket kronológiai számításokkal uralja, akkor tévedésbe esik az élet ténylegessége felől, hiszen a kiszámíthatatlan jövőt nem lehet számításokkal uralom alá hajtani. Ezt az eredeti tapasztalatot hozták felszínre olyan gondolkodók, mint Pál, Ágoston és Luther.

Az alábbi tanulmányban Martin Heidegger filozófiai szorongásfogalma kerül ismertetésre. Heidegger a *gond*-ról⁵⁸ való felfogását antik- és keresztény

⁵⁶ FEHÉR M. István (1992): *Martin Heidegger, Egy XX. századi gondolkodó életútja*. Göncöl Kiadó, Budapest, 34.

⁵⁷ *Uo.* 35. Ld. még ehhez: „Von diesem faktischen Leben wird die »Selbstgenügsamkeit« ausgesagt: das Leben gibt auf seine Fragen nur Antwort in seiner eigen Sprache; es versthet sich selbst; Ausdruck, Erzheinung, Bekundung gehören ihm zu. Der »Sinn« ist nicht eine eigene Welt, die als statisch in sich ruhende gefaßt werden müßte; der Sinn ist vielmehr das Ureigene des faktischen Lebens und muß seiner Struktur nach aus dem Leben begriffen werden.” Otto PÖGgeler (1963): *Der Denkweg Martin Heideggers*. Tübingen, Neske, 27.

⁵⁸ „A faktikus élet mozgalmasságának alapvető értelme a *gondbavétel* (curare). A célra irányuló, gondoskodó »valamire való irányulásban« rejlik az, amire az élet gondja irányul, a mindenkori *világ*. A gondbavétel mozgalmasságának jellemzője a faktikus életnek világával való *tevés-vevése*. Amire a gond irányul, nem más, mint az, amivel a tevés-vevés történik.” Martin HEIDEGGER (1996–1997): *Fenomenológiai Aristotelés–Interpretációk (A Hermeneutikai szituáció jelzésére)*. ford. ENDREFFY Zoltán, FEHÉR M. István, szerk. FERGE Gábor, Societas Philosophia Classica, Szeged–Budapest, 11.

forrásokhoz kapcsolta. Ahhoz, hogy a jelenvalólét⁵⁹ egzisztenciális szerkezetének egésze hozzáférhető legyen, elsősorban a jelenvalólét léte mint *gond* áttekintése elengedhetetlen. Az alábbi fejezetekben azt vizsgálom, hogy milyen fogalmak tekinthetők a heideggeri *gond* előképének. A heideggeri *gond*-fogalom kialakulásának mérföldköveit Pál, Ágoston és Luther írásain keresztül – *akik hittek a szorongásban rejlő egyedi lehetőségekben* – ismertetem.

Páli levelek

Heidegger az 1921-es téli szemeszter idején a vallásos élet fenomenológiájáról tart szemináriumi előadásokat, mely kurzusokon fenomenológiai megközelítéssel jut azokhoz az alapfogalmakhoz, amelyek az őskeresztények élete során mutatkoznak meg. Igaz, Pált nem idézi főműve (*Lét és idő*) 42. §.-ában, sem annak lábjegyzeteiben, mégis meghatározóvá válik Heidegger *gond*ról való felfogása kapcsán. Heidegger kihangsúlyozza a keresztényi élet sajátosságát⁶⁰, amihez főképp Pál levelei (Róm., Fil. és 1–2.Tessz.) adnak alapot. A faktikus keresztény élettapasztalat – Heidegger szerint a filozófia a faktikus élettapasztalattól ered és oda tér vissza – az alábbi pontokon nyer értelmet a páli levelek alapján: Pál levele a Filippiekhez második fejezetében (továbbiakban Fil. 2:12) az alábbi olvasható: „Tehát kedveseim –, (amiképp mindig engedelmesek voltatok) – munkáljátok üdvösségeteket félelemmel és rettegéssel, nemcsak úgy, ahogy jelenlétemben *tettétek*, hanem még sokkal inkább most, a távollétemben.”⁶¹ A félelemmel és rettegéssel együttesen hangsúlyossá válik a törődés, mellyel lehetővé válhat valóban a faktikus élet tapasztalata – állítja Heidegger. Itt a *gond* félelmetes, szorongással összefüggő szoros kapcsolata rajzolódik ki, illetve rámutat arra is, hogy a keresztényi élet számára nem lelhető fel semmilyen biztonság, ami a *Phänomenologie des religiösen Lebens* című fejezetében található.⁶²

Mit is ért Heidegger igazán a faktikus élettapasztalat alatt? A faktikust, mint olyat a történetiségből kell megérteni, nem episztemológiailag. A fakticitás magába foglalja egy világon-belüli-létező világban-benne-létét, mégpedig oly

⁵⁹ Az ember jelenvalólét (Dasein). A jelenvalólét a világban-benne-lét (In-der-Welt-sein), a jelenlevőhöz való viszonyulás. Annak feltétele, hogy a jelenvalólét lehetséges legyen egyáltalán, az a létmegértés. Ld. Martin HEIDEGGER (1989): *Lét és idő*. ford. VAJDA Mihály, ANGYALOSI Gergely, BACSÓ Béla, KARDOS András, OROSZ István, Gondolat Kiadó, Budapest, 20–21.

⁶⁰ „A szorongás elfogadása → *reménységben* részesedés Jézus üdvözítő szorongásából (→ *üdvösség bizonyossága*, → *istenfélelem*)”. Karl RAHNER – Herbert VORGRIMLER (1980): *Teológiai Kiszótár*. Szent István Társulat, Budapest, 687.

⁶¹ Újszövetségi Szentírás II., Szent Pál Apostol levelei, Katolikus levelek, Jelenések könyve. Szent István Társulat, Budapest, 1957, 180–181, 12–18.

⁶² Martin HEIDEGGER (1995): *Phänomenologie des religiösen Lebens*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1995 (Gesamtausgabe, 60), 105.

módon, hogy ez a létező önmagát történetisége felől érti meg. Hogy mi is a faktikus élettapasztalat kiindulópontja Heideggernél, a válasz „Was heißt »faktische Lebenserfahrung«? »Erfahrung« bezeichnet: 1. die erfahrende Betätigung, 2. das durch sie Erfahrene”⁶³ – mondattal kezdődik. Elsőként, amit a tapasztalat kifejez, azaz magát a tapasztalat eseményét, illetve másodsorban a tapasztalatot, ami valóban tapasztalható. Mindkettőre szükség van – állítja Heidegger, nem lehet szétszakítani az aktív- és a passzív értelmezést. „Der Ausgangspunkt des Weges zur Philosophie ist die *faktische Lebenserfahrung*.”⁶⁴ A filozófia útjának kiindulópontja a faktikus élettapasztalatból ered. Ezt tovább bontja a környező világra (Umwelt), az a miliő, ahol nemcsak a materiális dolgok, hanem ahová művészet és tudomány tartozik; a közös világra (Mitwelt), ahol az együttélés társadalmi szokásai ismertek és az emberek tényleges jellemzőkkel élnek: rokonként, tanulóként, főökként; és harmadsorban a saját világra, amely én magam vagyok.⁶⁵ Ezeket nem szükséges rangsorolni, s nem is lehet szétválasztani egymástól – állítja, magamat sem tapasztalhatom egy-egy aktusként, hanem abban tapasztalom magamat, amit teszek, a *gond*omban, törődésben. A heideggeri értelmezésben a keresztény fakticitásban jelen lévő *gond* a törődés, a „Bekümmerung” – ez pedig a *Zur Bestimmung der Philosophie* című fejezetben ragadható meg, mégpedig oly módon, hogy a heideggeri szemléletmód szerint törődő gondoskodásban lévő Önmaga – Bekümmert sein – folyamatosan determinált a *gond* (Cura, Bekümmerung, Sorge) által.⁶⁶ A faktikus, a heideggeri jelenvalólét történetiségéből érthető meg. „A jelenvalólét faktumának ténylegességét – minden jelenvalólét mindenkor faktum – a jelenvalólét *fakticitásának* nevezzük.”⁶⁷

Visszatérve a keresztény élet faktikus alapjellemezőjéhez, a *Die Erwartung der Parusie* című fejezetben az alábbi lelhető fel: „Für das christliche Leben gibt es keine Sicherheit; die ständige Unsicherheit ist auch das Charakteristische für dei Grundbedeutendheiten des faktischen Lebens. Das Unsichere ist nicht zufällig, sondern notwendig”⁶⁸, mely sorokból kiragadható a heideggeri *gond*

⁶³ HEIDEGGER (1995) i.m. 9.

⁶⁴ HEIDEGGER (1995) i.m. 10.

⁶⁵ „Die Welt kann man formal artikulieren als *Umwelt* (Milieu), als das, was uns begegnet, wozu nicht nur materielle Dinge, sondern auch ideale Gegenständlichkeiten, Wissenschaften, Kunst etc. gehören. In dieser Umwelt steht auch die *Mitwelt*, d. h. andere Menschen in einer ganz bestimmten faktischen Charakterisierung: als Student, Dozent, als Verwandte, Vorgesetzte etc. – *nicht* als Exemplare der naturwissenschaftlichen Gattung homo sapiens u. ä. Endlich steht auch das *Ich–Selbst*, die *Selbstwelt*, in der faktischen Lebenserfahrung.” HEIDEGGER (1995) i.m. 11.

⁶⁶ HEIDEGGER (1995) i.m. 56–57, 87–88, 117, 210.

⁶⁷ HEIDEGGER (1989) i.m. 160., Ld. még ehhez: „A faktikus ittlét mindig csak saját létként az, ami.” Martin HEIDEGGER, *Fenomenológiai Aristotelés–Interpretációk*, i. m. 9.

⁶⁸ HEIDEGGER (1995) i.m. 105.

szorongással összefüggő kapcsolata, miszerint a keresztény élet⁶⁹ számára semmilyen biztonság nem adott. De nemcsak ezekben a sorokban található erre való utalás, hanem Pál efezusiakhoz írt harmadik fejezetében is, mely görögül és magyarul így hangzik: „Εὐλογητὸς ὁ θεὸς καὶ πατὴρ τοῦ κυρίου ἡμῶν Ἰησοῦ Χριστοῦ, ὁ εὐλογήσας ἡμᾶς ἐν πάσῃ εὐλογίᾳ πνευματικῆν τοῖς ἐπουρανίοις ἐν Χριστῷ”, azaz: „Áldott legyen az Isten és a mi Urunk Jézus Krisztus Atyja, aki megáldott minket minden szellemi áldással, mennyei adományokkal Krisztus által”⁷⁰, s annak (Ef. 3:17–19) részeiben. „Krisztus a hit által szívetekben lakjék; s a szeretetben meggyökerezve és megalapozva legyetek, s fel tudjátok fogni az összes szentekkel együtt, mi a szélesség és a hosszúság, a magasság és mélység, és megismerhessétek Krisztusnak szeretetét is, mely meghaladja a megismerést, s beteljetek az Istennek egész teljességével”⁷¹ – található keresztény szélesség, amely mindenki megsegítésére szolgál. A hosszúság a mérhetetlen tűréssel kapcsolatos, amíg a magasság az örökélet reménye, s a mélység, melyben a keresztény gyökerek rejlenek. Más megfogalmazása is létezik e soroknak: „Képtelenség Krisztus szeretetét emberi mértékegységgel kifejezni. Azt azonban elmondhatjuk, hogy elég széles ahhoz, hogy körbefogja az egész földet, és elérjen minden bűnös embert. Elég magas ahhoz, hogy felérjen Isten tróntermébe. Elég mély, hogy lemerüljön Sátán legeldugottabb csatornájának aljára is, és kihúzza a napfényre annak mocskából a Krisztus segítségéért könyörgő bűnöst. Elég hosszú ahhoz, hogy »a világ teremtése előtt«-i időtől (Ef. 1:4) elérjen az örökkévalóságig, amikor a megváltottak vég nélkül tanulmányozni fogják Krisztus szeretetét. Ez a szeretet »minden ismeretet felülhalad«, és a hívőket betölti Isten egész teljességével (Ef. 3:19).”⁷²

Tovább kutatva a páli levelekben, a Thesszalonikiakhoz íródott levelében olvasható a törődés (1. Thesz. 5:1–4), amit az *Aufzeichnungen und Entwürfe zur Vorlesung* című fejezetből idézek: „Az időről és az óráról azonban, testvérek, szükségtelen írnom nektek, Hiszen magatok igen jól tudjátok, hogy az Úrnak napja úgy jó el, mint éjjel a tolvaj. Éppen amikor azt mondják: Békesség és biztonság, – akkor szakad rájuk hirtelen a veszedelem, mint a fájdalom a viselős asszonyra, és nem menekednek meg. De ti testvérek, nem vagytok sötétségben,

⁶⁹ „A szomorúság újszövetségi fogalom, amely feltétlenül hozzátartozik a keresztény, emberi létezés szépítés nélküli, keresztény értelmezéséhez (→ *kísértés*, → *világ*, → *halál*): az ember szorult és veszélyeztetett helyzetben van, mivel tapasztalja végességét, a munka gyötrelmét, saját halálra-szántságát, és az embert mint keresztényt csak még jobban érinti ez a szorultság és veszélyeztetettség (Jn 17,14). E situációt nem kerülheti ki, hanem az a feladata, hogy ezt a helyzetet – a Szentlélek erejében (1 Tesz 1,6) és bízva Istennek Jézus Krisztus által kiírasztott kegyelmében (Jn 16,33) – úgy fogja fel, mint részesejét Jézus sorsából, és reménykedve kibírja az élet »rövid idejét«”. RAHNER – VORGRIMLER (1980) i.m. 685–686.

⁷⁰ <http://magyararteologia.hu/index.php/efezusi-level-gorog-magyar/>

⁷¹ Újszövetségi Szentírás II., (1957) i. m. 168.

⁷² <http://adventista.hu/bibliatanulmanyok/2005-4/20051110.php>

hogy az a nap tolvajmódra meglepjen titeket.”⁷³ Az időpont és az alkalmas idő közti különbség alapján az első az ember által pontosan meghatározott időmegjelölést takar, az utóbbi az embertől befolyásolhatatlan küszöbönálló kiszámíthatatlan esemény. Az Úr napja az eljövendő, ám kalkulálhatatlan nap utáni várakozásban az ébrenlétben tárja fel az ősi keresztény élettapasztalat mikéntjét. Szent Pál éberségre azért intett, mert Krisztus jelenlétét nem a mérhető idő szerint, akkori eljövételként kell érzékelni, hanem meg kell élni a kellő időt (καιρός = kairosz, megfelelő, alkalmas idő) most, hiszen – fentebb olvasható – mint tolvaj jön el, váratlanul és kiszámíthatatlanul. A kairosz nem egy elméletileg definiálható kronológiai időfogalom, valamint Heidegger értelmezése szerint ez vezet el az idő idői felfogásához. A valódi gond jegyében a keresztények félelme rajzolódik ki, mely a fenti (1. Thessz. 5:3) levélben található, s így hangzik: „Für die Weisen kommt der Tag nicht (wie der Dieb in der Nacht) – nicht mit Plötzlichkeit und Unentfliehbarkeit.”⁷⁴ Heidegger további vizsgálódásai a Pál által írottak 1–2. Tesszaloniki levelek felé vezetnek, melyekről elmondható összességében, hogy a keresztény Bekümmerng saját önmaga megértéséhez vezet el. Ottó Pögeller írt néhány rövid sort a *Die faktische Lebenserfahrung im christlichen Glauben* című fejezetében, melyben az *Augustinus und der Neuplatonismus* 1921-ben kelt heideggeri (nyári-szemeszteri) írását fejtegeti. Átala bemutatásra került az 1920/21 (téli-szemeszteri) keltezésű – heideggeri – faktikus élettapasztalatról szóló írása, melyben a (Thess. 4:13) és a (Kor. 12: 1–10) páli leveleket hozza be, ahol a kairológikus időben lévő maradást elemzi, amiben az ember a már fentebb említett saját magára figyelés, önmaga szituációjának megértése kerül középpontba, és ami által egy autentikus időiséget nyithat meg.⁷⁵ Azaz nem a kronológiai, hanem a kairológikus időben kell kitartani. A következőkben az *Augustinus und der neuplatonismus, Frühe Freiburger Vorlesung Sommersemester 1921* című fejezetben interpretálja Heidegger az Ágostoni leveleket és folytatja tovább egzisztenciaelemzését.

Ágostoni vallomások

„Addig, amíg Isten élő valóság történés (Ágoston így írja Vallomásaiban „frui deo” – élvezem az Istent), addig nincs szó Isten elfelejtéséről, vagy a Létnek az

⁷³ „Mindenkinek készen kell lennie az Úr eljövetelére.” *Újszövetségi Szentírás II.* (1957) i.m. 206.

⁷⁴ HEIDEGGER (1995) i.m. 151. Ld. még ehhez: FEHÉR M. István (2011): Öskeresztény élettapasztalat és eszkatológikus idő: Martin Heidegger korai vallásfenomenológiai előadásai. In: *Filozófiai Szemle*, 55. évf. IV. sz. 9–35.

⁷⁵ „Er gibt nicht »chronologische«, sondern »kairologische« Charaktere. Der Kairos stellt auf des Meessers Sceneide, in die Entscheidung. Die kairologischen Charaktere berechnen und meistern nicht die Zeit; sie stellen vielmehr in die Bedrohung durch die Zukunft.” PÖGgeler (1963) i.m. 36.

elkendőzéséről Seinsvergessenheit), ahogy azt Heideggerrel mondhatnánk.”⁷⁶ A Vallomások összes könyvein keresztül Isten dicsérete hangzik föl, s a X. könyv VI–XVI. fejezeteiben súlyos kérdést feszeget, mégpedig azt, hogy az emberiség Istenhez való közeledése a természetes vallásos érzés indíttatása-e, vagy tételes ismeret erejében történik? Erre a X. könyvben ismét visszatér, s most – heideggeri értelmezés szerint – ez lesz mérvadó. A Vallomások X. könyve három részre tagolódik. Az első részben Ágoston felveti a kérdést, hogy mi a célja annak, hogy tovább ismerteti önmagát. A második részben azt a kérdést fejtegeti, hogy hogyan jut el az ember a teremtett világ szemlélete alapján Istenhez, hogyan keletkezik az emberben Istenről való ismerete, majd később szemlélni kezdi az emberi természet fundamentális vágyakozását a boldogság után. A harmadik részben visszatér saját lelkiállapotához, végigmegy a kísértések különböző formáin. Elemzésének legfőbb szempontja – itt is – a *gond*, amely véleménye szerint a faktikus élet alapjellemezője. Kiindulópontja Ágoston Istenkeresése, aki saját emlékezőtehetségét teszi mérlegre és fejtegeti annak terjedelmét.⁷⁷ „Mikor emlékezetemhez fordulok, s elrendelem, hogy ezt vagy azt parancsom szerint adja elő, egynémely dolgok tüstént előjönnek, másokat csak hosszas keresés után, mintegy rejtettebb fiókokból szed elő. [...] Nagy hatalom az emlékezet, Uram, igen nagy; meddig terjed s van-e határa rejtékének? Ki ért valamikor feneket benne? Erő, amely lelkemé, hozzátartozik természetemhez; bizony-bizony magam sem tudom átérteni azt, ami én vagyok.”⁷⁸ Ágoston, miután *körbekérdezi az egész világot*, a XXV. fejezetben visszatér ahhoz a kérdéshez, hogyan van Isten az ő emlékezetében, a XXVI. fejezetben az *igazság gyökerén találja meg Istent*⁷⁹. Miután Istent a legfőbb szépségként idealizálja, hirtelen átvált és rátér a XXVIII. fejezetben található nyomorúságos földi életre. „Nem igaz-e, hogy kísértés az ember élete a földön? Bajt és nehézséget ki szeret? De nem is kívánod, hogy szeressük, hanem, hogy tűrjük. Amit tűrök, azt nem szeretem, ha talán készakarattal tűröm is. Mert akinek öröme van is a hosszú tűrésben, jobban szeretné, ha nem volna tűrnivalója. Bajomban a jobbat várom, jósorsomban bajtól félek. Van-e e kettő között valahol középen olyan pont, ahol az ember élete nem volna kísértés? [...] Nem szakadatlan kísértés-e az ember élete a földön?”⁸⁰ – teszi fel Ágoston a nagy kérdést. A heideggeri értelmezésben a *Das curare (Bekümmert sein) als Grundcharakter des faktischen Lebens* §. 12 fejezetben⁸¹ található Bekümmerng fogalomhasználattal fejtegeti az ágostoni

⁷⁶ JOÓS Ernő (1991): Isten és lét, Körséta Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche és más filozófusok társaságában, szerk. HEGYI Béla, NÉMETH Pál, Sylvester, Sárvár, 165.

⁷⁷ HEIDEGGER (1995) i.m. 182–189.

⁷⁸ AUGUSTINUS, Aurelius (2007): *Szent Ágoston vallomásai*. ford. VASS József, Szent István Társulat, Budapest, 141.

⁷⁹ AUGUSTINUS (2007) i.m. 152.

⁸⁰ AUGUSTINUS (2007) i.m. 153.

⁸¹ HEIDEGGER (1995) i.m. 205–210.

„nyomorúságot”, s hozza be később a *Lét és idő*be⁸² is a *gond* kettős lényegét (autentikus, illetve inautentikus *gond*).

A heideggeri sorokból az olvasható ki, hogy a *gond* a legsajátabb lehetőségek teljessége, ámde a világba való beleveszés is egyben. Rámutat az ágostoni sorokban található írásra – a *curare* vizsgálata közben a *gond* három alakját ismerteti –, hogy aki szétszórt (zavart) s a tevés-vevésben szaladgál, futkos, azt az inautentikus *gond* vezérli: „Denn »in multa defluximus«, wir zerfließen in Mannigfaltiges und gehen in der Zerstretheit auf. Du forderst die Gegenbewegung gegen die Zerstreung, das Auseinanderfallen des Lebens. »Per continentiam quippe colligimur et redigimur in unum [necessarium - Deum?]«.”⁸³ Tehát a szétszóródás (defluximus = elfolyik, szóródik) az első, amit rögtön felfedez Ágostonnál és vesz később át a *Lét és idő*be mint a jelenvalólét inautentikusságát. Ezt követi szinte azonnal a *gond* ún. ágostoni második felfogása: „Numquid non tentatio est vita humanasuper terram sine ullo interstitio?»⁸⁴ Es gilt, diesen Grundcharakter, in dem Augustin das faktische Leben erfährt, die tentatio, schärfer zu fassen und daraus dann zu verstehen, inwiefernder in solcher Helligkeit und Vollzugsstufe Lebendesich selbst notwendig eine Last ist”⁸⁴ – idézi Ágostont és ismerteti faktikus élettapasztalatát, ahol a *tentatio* (kísértés), a próbatétel megtapasztalása, mely a *gond* (*curare*) második lehetősége. Az ágostoni kísértésnek három részét taglalja Heidegger: a kíváncsiságot (Vallomások X. 8), a gőgöt (Vallomások X. 36–39) és a testi érzékiséget (Vallomások X. 31–32–33).⁸⁵ Az első közt a GA 60. §. 13. a pontban Heidegger az érzéki tapasztalatban való feloldódást taglalja, ahol az ágostoni érzékiségek, csábítgatások a következők: az illatok élvezete, a hallás élvezete, a szemek kívánczósága. Ezeket Heidegger a *Lét és idő* 36. §-ában részletesen szemlélteti „Neque enim dicimus: audi quid rutilet; allt, olefac quam niteat; aut, gusta quam splendeat; aut, palpa quam fulgeat: videri enim dicuntur haec omnia. Nem mondjuk: halld csak, valami vöröszik. Vagy: szagold meg, hogy csillog. Vagy: ízleld, milyen fényes. Vagy: érintsd, hogy ragyog. Mindezekről úgy mondjuk, hogy látjuk.”⁸⁶ A látás feladatát – Heidegger szerint – kisajátítják más érzékek is, amikor egy dolog ismeretére törekszik az ember. Itt teszi fel a kérdést, hogy a jelenvalólét milyen egzisztenciális szerkezete válik érthetővé a kíváncsiság fenomenóján keresztül –, s kezd bele a gondoskodás és a körültekintés elemzésébe.⁸⁷ A második GA 60 §. 13. b. pontban tehát a kíváncsiság fenomenje található, amiben a külsőségek vannak lényegbe foglalva. A kísértés harmadik formája a *Die erste Form der tentatio: concupiscentia carnis* fejezet §. 13. c. pontjában lelhető fel, ahol a gőg, a hiúság és az önteltség kerül

⁸² A *Lét és idő* 39–44. §.-ain keresztül tárgyalja Heidegger a *gond* kettős lényegét.

⁸³ HEIDEGGER (1995) i.m. 205–210.

⁸⁴ HEIDEGGER (1995) i.m. 206.

⁸⁵ AUGUSTINUS (2007) i.m. 156–160.

⁸⁶ Heidegger (1989) i.m. 202–203.

⁸⁷ Heidegger (1989) i.m. 203.

elemzésre. Heidegger az ágostoni Vallomásokban található *elbizakodottságra*, *hiúságra* utal ezekben a sorokban – „Tökéletességgel föl nem cseréled abban a nagy békében, amelyet semmi gögös szem meg nem láthat, akik önmaguknak szörnyen tetszenek, pedig az emberek vagy nem értékelik, vagy éppen kevésre becsülik őket, ők azonban nem is törnek magukat mások tetszése után”⁸⁸ –, ami a *Lét és idő* 26–27. paragrafusában az egymássalét (Mitsein), azaz a jelenvalólét és a mások együttes jelenvalóléte tárgyalásakor kerül előtérbe. Ezután azzal a bejelentéssel áll elő Heidegger, hogy a gög (a harmadik kísértés), a hiúság, és az önteltség útját állják a jelenvalólét önmaga megismerésének, így az a jelenvalólét számára az akárkibe való végleges belevezéssel járhat: „Denn letztlich und erstlich springt gerade hier die Bekümmerng ab in eine Selbstwichtignahme, so zwar, daß der Bekümmerngsvollzug neu wird, ein Vorsetzen dieser an sich echten Erfahrung bzw. Existenz vor die eigene Selbstwelt, so zwar, daß durch diese versteckte »Bewegung« alles ins Leere fällt, inaneszit, und radikal alles außer Geltung gesetzt ist im Hinblick auf das summum bonum (vor Gott). In der letzten und entscheidendsten und reinsten Bekümmerng um sich selbst lauert die Möglichkeit des abgründigsten Sturzes und des eigentlichen Sich selbst verlierens.”⁸⁹ Majd tovább folytatja érvelését azzal, hogy a kísértés magába foglalja nemcsak az önelvesztést, hanem a másik irányultságot, az önmagára találást is. Amiből az olvasható ki, hogy a kísértés megjelenése nemcsak azért szükséges, mert itt gyökereződik a lehetséges elhatározás, hanem azért is, mert ez a döntés alappillére. Itt a kísértés jelenik meg olyan életpaszatalként, ami az embert megnyithatja a *gond* harmadik vonala felé, azaz önmaga létének kérdése felé, ami a *Lét és idő*ben az autentikus jelenvalólétnek felel meg. Ágoston a kíváncsiság kísértéseiről szóló fejezetében az alábbi megfogalmazást teszi: „Veszedelmes kelepccékkel teljes szörnyű erdő az élet! [...] Meg tudná-e azonban valaki szám szerint mondani, mennyi haszontalan apróság izgatja kíváncsiságunkat, s hányszor megbotlunk mindennap? Hányszor megesik, hogy hígvelejű fecsegőket meghallgatunk, eleinte elnézésből, hogy meg ne sértsük a tökéletleneket, utóbb meg már nagy szívesen lessük szavaikat?”⁹⁰ Itt meg kell, hogy említsen, feltehetően a *Lét és idő*ben föllelhető kíváncsisághoz kapcsolódó *fecsegés* is innen ered a *hígvelejű fecsegők* vonatkozásából. Hiszen a heideggeri *fecsegés*⁹¹, aminek egy egész paragrafust szentelt Heidegger (35. §.), ami a mindennapi jelenvalólét megértésének- és értelmezésének létmódját konstituáló, gyökértelenített jelenvalólét megértés-létmódjaként ismert. A *fecsegés* a kétértelműséggel és a kíváncsisággal együtt jellemzik azt a módot, amelyben a jelenvalólét mindennaposan a maga jelenvalóságában van.

⁸⁸ AUGUSTINUS (2007) i.m. 163.

⁸⁹ HEIDEGGER (1995) i.m. 240.

⁹⁰ AUGUSTINUS (2007) i.m. 159.

⁹¹ Heidegger (1989) i.m. 198–201.

Rövid összefoglalásként elmondható, hogy a *kísértés* az a dobbantó, ahonnan az ember vagy felismeri saját lehetőségeit és azokat megtapasztalva tulajdonképpeniségét elnyerve létezhet, avagy elbukik, ezáltal elveszíti önmagát és az akárki belevesztésében létezik nem-tulajdonképpeniségében tovább. Ez a kísértés az emberi lelket a szorongásba veti, ám lehetőséget ad arra, hogy a lélek nyitottá válhasson⁹² önmaga, mások és a világ számára. Heidegger a 32. §. *Christliche Faktizität als Vollzug* című fejezetében⁹³ a keresztényi faktikus élet sajátága – mely Istentől származó – kulcsfontosságúvá válik nemcsak Ágoston, hanem Luhter gondolkodásában is.

Lutheri elmékedések

Heideggert nem a faktikus élettapasztalat keresztényi jellege⁹⁴, hanem ténylegességének mikéntje érdekli igazán. Pöggeler heideggeri értelmezésében az

⁹² A heideggeri nyitott-ra elsődlegesen *A Műalkotás eredetében* található „Lichtung”-ra gondolok, amelyben minden létező önnön módján bomlik ki. Heidegger a mű létének elgondolása során egy összefüggésre mutat rá, amely az alábbiakban nyilvánul meg. Bevezeti a Világ fogalom mellé a Föld [Erde] fogalmát, amit a következőképpen jellemez: elrejtő, elzárkózó, befedő, amely átszövi az egész Világot. A Világot pedig ekképpen: kinyíló, felfedő, ami a földön elterül. A Világ folyamatosan arra törekszik, hogy felülemelkedjen a Földön, a Föld pedig arra, hogy a Világot magába vonja. A vita során az egyik fél mindig átlendül a másikon, s megpróbálnak egymás fölé kerekedni. Minél önállóbbá akarnak válni, annál nehezebb átengedniük magukat annak a konkrét dolognak, hogy nem szakadhatnak el a másiktól. De ez nem igazi harcként értelmezendő, hanem az egymással való szembenállásuk egy olyan állapotra mutat, amelyben bár különböznek, mégis egymásra vannak utalva. A Föld önmagával harmóniában áramlik, nyugodtan mozog, amíg a Világ felnyitó voltával folyamatosan próbál felülkerekedni a Földön. Állandó mozgásuk által létrejött vita koncentrációja állandóan változik, vagy hevesebbé, vagy nyugodtabbá válik. Ezt a csatát – Heidegger szerint – a mű hozza létre. Ami itt a műről elmondható tulajdonképpen az, hogy létéhez hozzátartozik egy ellentétes mozgás generálása – a Világot fel, a Földet pedig előállítja –, ami arra enged következtetni, hogy ezek létének lényegi vonásai. A műalkotás tehát egy olyan belső mozgást kelt, melyben önmaga – a mozgás gyorsaságában, vagy lassúságában – egységessé válik. A Föld és a Világ viszályának összefüggése kapcsán elmondható, hogy egyedi csatájuk terében egy közös nyíltságot hoznak létre. Azaz, ahogy a vita a Föld és a Világ között kirobban, egy tér keletkezik, melyben minden létező úgy mutatkozhat meg, ahogyan önmaga. Ezt a játékteret, a *nyitottság terét* nevezi Heidegger a jelenvalóság tisztásának. A vita további, részletes tárgyalását Ld. BUSKU Szilvia (2016): *A mű, mint a lét kitüntetett őrzője*. In: KERESZTES Gábor (szerk.): *Tavaszi szél II.*, Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, (Spring Wind, 2016), II. 55–61. Ld. még továbbá: Martin HEIDEGGER (2006): *Rejtekutak*. ford. ÁBRAHÁM Zoltán, BACSÓ Béla, CZEGLÉDI András, KOCZISZKY Éva, PÁLFALUSI Zsolt, SCHEIN Gábor, Osiris Kiadó, Budapest, 48. Ld. még ehhez: HEIDEGGER (1989) i.m. 257–259.

⁹³ HEIDEGGER (1995) i.m. 121–123.

⁹⁴ HEIDEGGER (1995) i.m. 35.

őskeresztény élettapasztalatról alábbi lelhető fel: „Der »Sinn« ist nicht eine eigene Welt, die als statisch in sich ruhende gefaßt werden müßte; der Sinn ist vielmehr das Ureigene des faktischen Lebens und muß seiner Struktur nach aus dem Leben begriffen werden”⁹⁵, azaz az őskeresztény élettapasztalat azért tényleges és történeti, azért tapasztalja az életet a maga ténylegességében, mert az élet domináns struktúráját érzékeli. Ha az ember a kiszámíthatatlanul bekövetkező eseményt kronológiai számításokkal uralja, akkor tévedésbe esik az élet ténylegessége felől. Heidegger állítja, hogy Pál számára fontos a jövőre utalva az a gondolat, hogy alapvetően a jövő nem áll az ember rendelkezésére. Itt a páli levelek 1. Thessz 5:1–11. fejezeteit elemzi és mutat rá a kronologikus és kaiologikus idő különbségére. A kronológiai idő a tér, dátum, napszak szerinti idő, mely elemzése később a *Lét és idő* inautentikus időfelfogása során olvasható, mint a mindennapi körültekintő gondoskodás uralta idő. A kaiologikus idő viszont az időiséghez kapcsolódik és mint tulajdonképpeni (autentikus) *gond* értelmeként lepleződik le. A heideggeri állítás szerint a keresztény törődés, szorongás teszi lehetővé a faktikus élet tapasztalatának valós magáévá tételét, tehát a keresztény törődés (Bekümmerng) megnyitja a tulajdonképpeni időiséget. A keresztény faktikus élettapasztalata tehát az életet történetien érti meg, azaz idői.⁹⁶ Luther szintén a faktikus élettapasztalathoz nyúl vissza, és pusztán a hit általi megigazulás elvét érvényesíti. Heidegger Pál 2. Korintiakhoz írt levelét idézi be (2. Kor. 4:7)⁹⁷, mely így szól: „Isten ereje az emberi gyöngeségben. Ezt a kincset cserépedényben őrizzük, hogy az erő túlárado nagyságát ne magunknak, hanem Istennek tulajdonítsuk.”⁹⁸ Csak a keresztények számára elérhető ez a kincs, mely agyagedényben megőrzött. A keresztényi faktikus élettapasztalat jelentősége tehát egyedülálló. Luther, miközben a wittenbergi kolostorban Pál rómaiakhoz írt levél 1. fejezetének 17. versét említi meg: „Isten igaz volta nyilvánul meg ugyanis benne, mely a hitből árad minden hívőre, amint írva van: Az igaz a hitből él” – hirtelen felismeréssel gazdagodik: „Most kezdtem megérteni, hogy ennek az igének: az evangéliumban Isten igazsága jelentetik ki, az az értelme, hogy ti. ez az igazság elfogadott (passzív) igazság, mellyel minket a kegyelmes Isten igazzá tesz a hit által, amint megíratott: Az igaz ember hitből él.”⁹⁹ Luther páli ihletettséggű teológiája az őskeresztényi faktikus élethez vezet vissza. A keresztény emberről szóló két tétel felállításához Pál írásait veszi alapul: „Mert bár én mindenkivel szemben szabad

⁹⁵ Pöggeler (1963) i.m. 27.

⁹⁶ „Paulus spricht nur von ihrer »Plötzlichkeit«. Er gibt nicht »chronologische«, sondern »kaiologische« Charaktere. Der Kairos stellt auf des Messers Schneide, in die Entscheidung. Die Kaiologischen Charaktere berechnen und meistern nicht die Zeit; sie stellen vielmehr in die Bedrohung durch die Zukunft.” PÖGgeler (1963) i.m. 36.

⁹⁷ HEIDEGGER (1995) i.m. 122.

⁹⁸ Pál 2. levele, Kor. 4:7. <http://szentiras.hu/UF/2Kor7>

⁹⁹ VIRÁG Jenő (1988): *Dr. Luther Márton önmagáról*. Ordass Lajos Baráti Kör, Budapest, 83–89.

vagyok, magamat mégis mindenkinek szolgájává tettem, hogy minél többeket megnyerjek” és a „Senkinek se tartoztatok semmivel, csak azzal, hogy egymást szeressétek; mert aki a másikat szereti, betöltötte a törvényt”.¹⁰⁰ Luther két tétele tehát így hangzik: „1. a keresztyén ember mindenkinek szabados ura és nincsen senkinek alája vetve. 2. a keresztyén ember mindenkinek készséges szolgája és mindenkinek alá vagyon vetve”.¹⁰¹ Luther állítja, hogy a keresztyéni szabadság az egyetlen hit, melynek nincs szüksége az üdvösséget és a kegyességet elnyernie, hiszen fel van oldva a törvények alól, tehát szabad. Luther kegyelmesnek dicsóítja Istent, s ezért van rendben minden a világban – állítja. Arra is rámutat, hogy akkor hamis a hit, ha nem fakadnak belőle jócselekedetek.

Luther írásainak interpretálása közben Heidegger megemlíti többek közt azt is, hogy a skolasztikával ellentétes gondolatok is főszerepet játszanak Luther gondolkodásában. „Semmi sem hevíti úgy szívemet, mint az a vágy, hogy Arisztotelészt, ezt a színészt, aki görög álarcával az egyházat oly alaposan tévútra vezette, leleplezzem és az egész világ előtt pellengérré állítsam. Csak időm lenne hozzá! A Szentírás legjobb magyarázója Augustinus egyházi atya volt. Felülmúl mindenkit. Nem győzők csodálkozni azon, hogy a többi tudósok a legszebb igék felett elsiklottak, még olyankor is, amikor meg kellett volna botlaniok és el kellett volna bukniok bennük. A mi teológiánk és Augustinus nagyszerűen haladnak előre és Isten segítségével uralkodnak a mi egyetemünkön. Arisztotelész lassankint letűnik, halad hamarosan bekövetkező végső leáldozása felé. A Szentíráról tartott előadásokat feltűnő kevesen hallgatják és senki sem számíthat hallgatóságra, ha nem ezt a teológiát vallja, ti. a Szentírását, vagy Augustinusét, vagy más tekintélyes egyházi tudósát.”¹⁰² Luther magáról azt írta, hogy minden erejét latba vetette, hogy saját jócselekedetei révén elnyerje az Isten előtti igazságot. Nyugtalan lelkiismerete okán nem aludt és rettegett a kárhozattól, segítségül hívva Máriát és Szent Kristófot. De minél többet fáradozott, annál inkább bálványimádó lett. Írja: „Krisztust nem láthattam, mert a skolasztikusok arra tanítottak, hogy bűnbocsánatot és üdvösséget egyedül saját jócselekedeteink révén remélhetünk.”¹⁰³ A skolasztikusok – állítja, beleöregedtek a tanári munkájukba, de Krisztusból semmit sem értettek, a Bibliát is csak, mint tudományos ismerteket forgatták, nem azért, hogy kellően elmélyüljenek abban.

¹⁰⁰ Pál 1. Kor. 9:19 és a Róm. 13:8 levele a <http://szentiras.hu/SZIT/1Kor9> és a <http://szentiras.hu/UF/R%C3%B3m> weboldalokról idézve.

¹⁰¹ Martin LUTHER (1904): D. Luther Márton művei, A reformáció négyszázados fordulójának örömnepére és emlékezetére. ford. MASZNYIK Endre, Pozsony, Wigand, 324. Ld. még ehhez: Martin LUTHER (1983): Luther Márton négy hitvallása, A keresztyén ember szabadságáról, A kis káté, A nagy káté, A Keresztyén hit főtételei, ford. D. PRÖHLE Károly, A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest, 33.

¹⁰² Luther levele barátjához, Lang János erfurti házfőnökhöz, 1516. október 26-án. VIRÁG (1988) i.m. 83–89.

¹⁰³ VIRÁG (1988) i.m. 31.

Pedig az igazaknak (igaz hívóknak) hitből kell élnie, mert Isten igazsága az az igazság, melyben az igaz ember Isten ajándékozása folytán él.

A fentiek alapján elmondható, hogy a középkor szorongásait leginkább az erkölcsi szorongás, az örök kárhozattól való szorongás határozta meg, ami a „*Hogyan nyerhetjük el Isten kegyelmét?*” kérdésfeltevésben csúcspontot ért el, ahol az Istenfélelem, valamint Isten dicsőítése mozgatta a kor emberét. Az őskeresztények Istenről mint hamarosan bekövetkező világvége eljövételével kapcsolatosan beszéltek. A páli levelek értelmezése szerint, ha az ember szoros kapcsolatban él Istennel, Istentől vezetett életet él és Istenfélő, akkor szorongása megszűnhet. Teológiájában – a szorongással kapcsolatosan – az Istentől való szorongásnak pozitív hozadéka van, ugyanis ha az ember szorongását egyedül Istennel szemben érzi, az más istenek felé nem jelenhet meg. S ha a páli levelek intéseit az ember betartja, nemcsak szorongás nélküli életet élhet, hanem sorsát is jobbra fordíthatja azáltal, ha Isten akaratát cselekszi. A szorongással mindenkinek el kell bírnia, sajátjaként, mert épp ez a fenomén, ami megóvja a keresztény embert attól, hogy a hite által hamar győzedelmesnek érezze magát. Ez nem egy könnyű lehetőség. Komoly, élethosszig tartó lelki munkát jelent az ember számára, ha szorongásában kitartva Isten kegyelmében bízva várja szabadulását.

Felhasznált irodalom

- AUGUSTINUS, Aurelius (2007): *Szent Ágoston vallomásai*. ford. VASS József, Szent István Társulat, Budapest.
- BUSKU Szilvia (2016): *A mű, mint a lét kitüntetett őrzője*. In: KERESZTES Gábor (szerk.): *Tavaszi szél II*. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Budapest, 55–61.
- FEHÉR M. István (2011): *Őskeresztény élettapasztalat és eszkatologikus idő: Martin Heidegger korai vallásfenomenológiai előadásai*, In: *Filozófiai Szemle*, IV, 55.
- FEHÉR M. István (1992): *Martin Heidegger, Egy XX. századi gondolkodó életútja*, Göncöl Kiadó, Budapest.
- HEIDEGGER Martin (2006): *Rejtektutak*. ford. ÁBRAHÁM Zoltán, BACSÓ Béla, CZEGLÉDI András, KOCZISZKY Éva, PÁLFALUSI Zsolt, SCHEIN Gábor, Osiris Kiadó, Budapest.
- HEIDEGGER Martin (1996–1997): *Fenomenológiai Aristotelés–Interpretációk. (A Hermeneutikai szituáció jelzésére)* ford. ENDREFFY Zoltán, FEHÉR M. István, szerk. FERGE Gábor, Societas Philosophia Classica, Szeged–Budapest.
- HEIDEGGER Martin (1989): *Lét és idő*. ford. VAJDA Mihály, ANGYALOSI Gergely, BACSÓ Béla, KARDOS András, OROSZ István, Gondolat Kiadó, Budapest.
- HEIDEGGER Martin (1995): *Phänomenologie des religiösen Lebens*, Vittorio Klostermann, In: *Gesamtausgabe, 60*, Frankfurt am Main.
- JOÓS Ernő (1991): *Isten és lét. Körséta Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche és más filozófusok társaságában*. szerk. HEGYI Béla, NÉMETH Pál, Sylvester, Sárvár.

LUTHER Martin (1904): *D. Luther Márton művei. A reformáció négyszázados fordulójának örömnepére és emlékezetére.* ford. MASZNYIK Endre, Wigand, Pozsony.

LUTHER Martin (1983): *Luther Márton négy hitvallása. A keresztyén ember szabadságáról. A kis káté. A nagy káté, a Keresztyén hit főtételei.* ford. D. PRÖHLE Károly, A Magyarországi Evangélikus Egyház Sajtóosztálya, Budapest.

PÖGGELER Otto (1963): *Der Denkweg Martin Heideggers.* Neske, Tübingen.

RAHNER Karl – VORGRIMLER Herbert (1980): *Teológiai Kiszótár.* Szent István Társulat, Budapest.

Újszövetségi Szentírás II., Szent Pál Apostol levelei, Katolikus levelek, Jelenések könyve. Szent István Társulat, Budapest.

VIRÁG Jenő (1988): *Dr. Luther Márton önmagáról,* Ordass Lajos Baráti Kör, Budapest.

Hivatkozások:

<http://magyarteologia.hu/index.php/efezusi-level-gorog-magyar/>

<http://adventista.hu/bibliatanulmanyok/2005-4/20051110.php>

<http://szentiras.hu/UF/2Kor7>

<http://szentiras.hu/SZIT/1Kor9>

<http://szentiras.hu/UF/R%C3%B3>

CZINKINÉ MÉSZÁROS KRISZTINA

A REFORMPEDAGÓGIAI IRÁNYZATOK HATÁSA
STELLY GIZELLA MUNKÁSSÁGÁRA

**Módszertani kézikönyvének bemutatása a teremtett világ
és a kisgyermek kapcsolatának tükrében**

Géza Fejedelem Református Általános Iskola, Óvoda és Bölcsőde, Verőce
krisztiovo@gmail.com

A kutatás alapját egy 1937-ben íródott módszertani kézikönyv bemutatása és elemzése képezte – Beszélgetések, 3-6 éves gyermekek számára. Stelly Gizella, a könyv szerzője a kor vezető pedagógusai közé tartozott, élettörténetéről és munkásságáról kevés információ található a neveléstörténeti könyvekben, eddig még kevésbé kutatott téma volt. Életútja és munkássága rávilágít haladó gondolkodására, az új irányzatok tanulmányozására és azok beépítésére a hazai óvodai nevelésbe. Nagy hatással volt rá Friedrich Fröbel (1782-1852) és Maria Montessori (1870-1952) pedagógiája. Stelly Gizella tapasztalatait számos óvodapedagógiai, módszertani és mesekönyvben örökítette meg, így ezek máig őrzik nevét. A Beszélgetések című könyv 3-6 éves gyermekek számára íródott „módszertani” kézikönyv, amely egyben egy kortörténeti dokumentum is, mert hűen tükrözi a kor elvárásait, szemléletét, szellemi arculatát. Gyermekkortörténeti is egyben, mert a korszak gyermekképéről is hiteles kép rajzolódott ki. A könyvben szereplő témákról való beszélgetések során képet kaphattunk az 1920-as, '30-as évek szokásairól, életviteléről, család és gyermek kapcsolatáról, a székesfővárosi és vidéki életéről, a kisdednevelő intézetek külső és belső világáról. A könyv elemzése során feltáruultak a kor nevelési eszméi, a vallásos szemléletű, keresztény nevelés, a hazafias érzelmek közvetítése, az erkölcsi nevelés, melyek ebben az időszakban a 3-6 éves gyermekek nevelésében kiemelkedő jelentőségűek voltak. A kutatás elsősorban a természet és a kisgyermek kapcsolatára fókuszált, a természet megismerését szolgáló témákat vette górcső alá. A természeti témákban is fellelhető a keresztény értékrend, Isten teremtett világa iránti szeretet és annak védelme.

A kutatás teljes egésze 2021-ben készült az AVKF Neveléstudomány mester szak záródolgozataként, melynek címe: **A természet és a kisgyermek kapcsolatának alakulása hazánkban a XX. század elején Stelly Gizella művei nyomán.** A tanulmány egy része megjelent a Katolikus Pedagógia Nemzetközi Neveléstudományi szakfolyóirat 2020. 3-4. számában.

Stelly Gizella¹⁰⁴ életútja és munkássága

Stelly Gizella 1878-ban született Máramaros szigeten, elhunyt 1944. október 24-én Budapesten. Édesapja Stelly Géza és négy testvére is pedagógusok voltak. Az 1911-ben megnyíló VIII. ker. Mária Terézia téri (később Horváth Mihály-tér) mintaóvoda első vezetője lett (ma Fővárosi Gyakorló Óvoda 1919-ig).¹⁰⁵ 1912-be itt nyílt meg a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium,¹⁰⁶ melynek Lajos és Géza testvérei is vezetői voltak. Az intézmény vállalta az óvónők állandó továbbképzésének megszervezését, melyet 1913-ban indítottak és a '30-as évek végéig folyamatosan működött, gondosan megtervezett program alapján. Gizella vállalta ennek szervezését és vezetését, többek között előadásokat és gyakorlati foglalkozásokat tartott, a mesék, beszélgetések óvodai alkalmazási lehetőségeiről, valamint bemutató foglalkozásokat, kézműves tevékenységeket mutatott be (papír, cirok, háncs).

Számos egyesületben és társaságban töltött be vezető szerepet, ahol amellet, hogy megosztotta tapasztalatai ő is elismerésekben részesült. Tudását hazai és külföldi tanulmányutakon, konferenciákon gazdagította, az ott szerzett tapasztalatait hazai előadásokon vagy pedagógiai folyóiratokban – pl. A Gyermekek, Kisdednevelés – osztotta meg az érdeklődőkkel. Külföldi mintára hazánkban is megalapították a Gyermektanulmányi Társaságot (1906), melynek Stelly Gizella is tagja volt. Pedagógiai munkásságából kiderült, hogy a maga korában kereste az újdonságokat, haladó gondolkodása tükröződik műveiben is.

A hazai pedagógiára, így az óvodapedagógiára is nagy hatással voltak a németországi törekvések. A XIX. században már néhány pedagógiai eszme érezte hatását. A német irányzatok közül **Friedrich Fröbel (1782-1852)** pedagógiája nagymértékben hatott a hazai kisdednevelésre. Fröbel egy új



eszközrendszert alkotott, melynek metodikája világszerte elterjedt. A hazai pedagógus társadalom ellentmondásosan ítélte meg elképzeléseit, módszereit, eszközeit, ennek ellenére sok hasonlóság fedezhető fel Fröbel pedagógiai elvei és a hazai kisdednevelés törvényi szabályozásában, a gyermekekkel való foglalkozások elnevezésében, módszereiben. Az eszközrendszert és a hozzá tartozó metodikát „magyarosították” – ennek oka a korszellemben kereshető –, a hazai pedagógiai elképzelésekhez igazították, figyelembe vették a gyermekek életkori

¹⁰⁴ Kép forrása: saját gyűjtés, Fővárosi Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

¹⁰⁵ SZÉCSI Zsuzsanna (2003): *Óvodatörténeti kincseink*. Az Óvodatörténeti Múzeumról, ÓvodaVezetési Ismeretek, 2003. március.

¹⁰⁶ KÓCZIÁN Béláné (1988): *Az elődök útján*. In: *Óvodai Nevelés*, 1. sz., 3-4.

sajátosságait. Fröbel módszerének egyes része így került be mind az óvodai nevelésbe, mind az iskolai tanításba. Eszközeit és műhelymunkáit – kézügyesítő gyakorlatok - alkalmazták a kisdednevelő intézetekben. Stelly Gizella *Mit játszunk gyerekek?* című művében ennek a módszernek a kisdedóvodákban történő alkalmazási lehetőségeit mutatta be. Saját „találmánya” is volt, a Fröbel lerakótábláknak új szemléltetési módját találta ki.¹⁰⁷

A reformpedagógiai törekvések is hatottak a magyar oktatásra és nevelésre. A XIX. század végén, a XX. század elején külföldi országokban már elindult a társadalom fejlődése.¹⁰⁸ Az urbanizáció, az iparosodás, a természeti környezet átalakulása megindított egy folyamatot, amely átalakította az emberek kapcsolatrendszerét és életkörülményeit. Hazánkban ez a folyamat az 1920-as években kezdte éreztetni hatását.¹⁰⁹ A természet iránti újra fellángoló igény a század elején elindított egy új szemléletmódot, ami egyben életreformmá is szélesedett. Ez a szemléletváltás a pedagógus társadalom egy részére is hatást gyakorolt. Az új törekvések az oktatást is elérték, képviselőik voltak a reformpedagógia megalapozói. A gyermektanulmányi mozgalom (XX. század elején) is ennek az új szemléletnek a hatására bontakozott ki. Az átalakuló gyermekkép új oktatási, nevelési módszereket követelt meg, melyek során előtérbe került a természetesség elve, valamint a természetben való tapasztalatszerzés lehetősége. A gyermek személyiségének fejlesztését a test-lelek-szellem hármasságának harmonikus fejlesztése által kívánták elérni és ehhez elengedhetetlenül szükséges volt a természethez való visszatérés.

Maria Montessorit (1870-1952) a XX. század elejének egyik kiemelkedő reformpedagógusát orvosi tanulmányai, valamint gyermekgyógyászati és pszichiátriai tapasztalatai egyre inkább arra ösztönözték, hogy új módszert dolgozzon ki a gyermekek fejlesztése érdekében.¹¹⁰ Montessori pedagógiai módszerének alapeleme – Fröbelhez hasonlóan – az eszközrendszere. A saját maga által tervezett eszközök segítségével a gyermekek érzékszerveinek fejlesztését kívánta megvalósítani – tapintás, hallás, súlyérzék, vizuális megkülönböztetés. Nevelésének másik fontos eleme volt a természet szeretete iránti fogékonyság felébresztése mind a nevelőkben, mind a gyermekekben; „*Fel kell tehát ébresztenünk a pedagógusban a természeti jelenségek iránti érdeklődést, hogy maga is szeresse a természetet.*”¹¹¹ Ezt a szemléletet kell a

¹⁰⁷ Kisdednevelés, 1943. Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvoda Múzeum, Budapest.

¹⁰⁸ PUKÁNSZKY Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

¹⁰⁹ PIRKA Veronika (2012), *Az életreform mozgalmak hatása a pedagógiai nyilvánosság alakulására az 1920-as, '30-as években Magyarországon*. Doktori disszertáció, Budapest.

¹¹⁰ SZRINKÓNÉ NAGY Irén (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kiadó. Debrecen.

¹¹¹ MONTESSORI, Maria (2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest, 16.

gyermek felé közvetíteni. Úgy látta, hogy a városi környezet nem nyújt elegendő ingert és „*valójában a gyermeknek természetes módon kellene élni, nem elég, ha csak ismereteket szerez a természetről.*”¹¹² Mivel ezt a családok többsége nem tudta megvalósítani, ezért az óvodai nevelést kellett átalakítani ennek érdekében. Ott kellett lehetőséget nyújtani a természet felfedezésére, megismerésére, megfelelő eszközök biztosításával. Felismerte, hogy a gyermekek szeretnek gondoskodni másokról, így a növényekről és állatokról való gondoskodás is része lett az óvodai életnek. A teremben (elsőként a pedagógusok közül) élőszarkot rendezett be, ahol folyamatosan megfigyelési lehetőséget biztosított a természet tárgyairól, valamint a munkatevékenységek változatosságának biztosítása érdekében beiktatta a kerti munkákat. Ő alkalmazott először – a bútorok mellett – gyermekméretű kerti szerszámokat a Gyermek Házában. A kertben nyomon követhették a növények fejlődését, gondoskodhattak róluk, ápolhatták, nevelhették azokat, hogy aztán a végén gyönyörködhessenek benne.

A reformpedagógia világ szerte elterjedt, így Magyarországon is megjelentek követői. Több hazai, neves pedagógus foglalkozott azzal, hogy megvizsgálja a külföldi példákat, miként lehet beépíteni a hazai kisdedóvába az új módszereket. Például Bardócz Pál (1864-1931) Vezérkönyvében a Montessori módszerre épített.¹¹³ A módszer alkalmazása tekintetében arra jutottak, hogy teljes egészében ezt a módszert sem lehet a magyarországi kisdedóvodaiban megvalósítani. Hasonlóképpen Fröbelhez, így volt ez Montessori eszközrendszerével és módszerével kapcsolatban is. Draskovits Pál könyvében¹¹⁴ arról írt, hogy az a probléma ezekkel az új rendszerekkel, hogy rendszerek. Keretek közé szorítják a gyermeket, nem engedik a szabad tevékenykedtetést. Ezért ezt a pedagógiai módszert is „magyarosították” és csak azokat az elemeket emelték be a hazai kisdedóvába, ami a magyar gyermekek sajátosságainak megfeleltek. Az érzékszerv-fejlesztő játékok használatát inkább a gyakorlati célkitűzésekkel kapcsolták össze. Az illatokat, ízeket, hallást, tapintást fejlesztő játékokat beépítették az óvodai foglalkozásokba, pl. virágok illata, gyümölcsök megtapogatása.¹¹⁵ A természetközeli nevelés, a természet szeretete azonban teljes egészében beépült a kisdednevelésbe. Egyre nagyobb igény mutatkozott arra, hogy a természetes környezetet oly módon vigyék közel a kisgyermekhez, hogy azt maguk tudják felfedezni, cselekvő, tevékeny módon. A reformpedagógiai törekvések hatására alakították ki az első óvoda és iskolakerteket is. Felismerték, hogy a kerti munkatevékenységek által akár városi környezetben is közel vihető a természet egy része a gyermekekhez. Ennek

¹¹² MONTESSORI (2011) i.m. 66.

¹¹³ SZRINKÓNÉ NAGY (2008) i.m.

¹¹⁴ DRASKOVITS Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Gabriel Á. Utóda özv. Pauly Károlyné Nyomdája, Szombathely.

¹¹⁵ STELLY Gizella (1937): *Beszélgetések*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvtár és Nyomda R.-T. Pécs.

hatására több óvodában, többek között a Fővárosi Gyakorló Óvodában is kisebb udvarrész került kialakításra. Stelly Gizella módszertani könyvében többször utal arra, hogy a különböző tevékenységeket az udvaron célszerű megvalósítani, mint a virágültetés, virágzó bokrok, tavaszi virágok megfigyelése.

Stelly Gizella számos elismert, vezető pedagógussal volt kapcsolatban. Érdekeltek a reformpedagógiai törekvések, az új irányzatok. A különböző társaságok tagjaként, valamint külföldi tanulmányútjai során rálátása volt a haladó korszellemre, az új pedagógiai módszerekre. Így ismerkedhetett meg Montessori nevelési elveivel és módszereivel is. Vezető főővónóként találkozhatott is a reformpedagógia nagy alakjával, - Maria Montessorival -, aki a '30-as években többször is járt Magyarországon. 1930-ban a Magyar Pedagógiai Társaság meghívására érkezett hazánkba, ahol a társaság tiszteletbeli tagjává választották. December 20-án a társaság felolvasó ülésén a „gyermek társadalmi helyzetéről” beszélt.¹¹⁶ Itt tartózkodása idején meglátogatta a Budán működő Montessori óvodát is.¹¹⁷ Másodszor 1936 májusában a Nemzeti Gyermekhét alkalmából látogatott Budapestre. Ekkor a kultuszminiszter, valamint több neves pedagógus, tanfelügyelő jelenlétében tartott előadást a fegyelem és a szabadság kérdéséről a nevelésben. Május 11-én az újságíróknak nyilatkozatot adott ki, melyet az előadásának kivonatával együtt a napilapok is közöltek.¹¹⁸ „Itt tartózkodása alatt részt vett a Magyar Pedagógiai Társaságnak „május 16-án Kornis Gyula elnökle alatt Fináczy Ernő tiszteletbeli elnök emlékének szentelt 44. közgyűlésén, hogy a nagy magyar nevelő emlékének hódoljon.”¹¹⁹

Azonban látogatásának elsődleges célja az volt, hogy levizsgáztassa azokat a növendékeket, akik a Montessori Továbbképzésen részt vettek. Ezt a képzést a székesfővárosi Népművelési Bizottság támogatta, a tanfolyamot az első hazai Montessori óvoda vezetője (Burchard-Bélaváry Erzsébet) és munkatársai tartották. A résztvevők írásban és szóban is számot adtak tudásukról, valamint gyakorlatban is bemutatták az eszközökkel való foglalkozást. „Szombaton délben a kormányzó né Ő Főméltósága külön kihallgatáson fogadta”¹²⁰ Montessorit. Budapesti tartózkodásakor meglátogatta a VIII. kerület, Mária Terézia téri Pedagógiai Szeminárium gyakorló kisdédóvodáját. A gyermekek magyar ruhába öltözve köszöntöttek, majd búzavirágból és pipacsból kötött csokrot adtak át

¹¹⁶ GARAI József (1938) Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében, Szeged.

¹¹⁷ TOMANA Györgyi – FORRAI Judit – VILLÁNYINÉ Jutka – TENCSENYI László – HUDRA Árpád (2021): *Burchard-Bélavári Erzsébet óvodapedagógiai életpályája*. In: Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához. Kaleidoscope könyvek 5. LÉTRA Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 167–176. http://real-eod.mtak.hu/9605/1/167-176_abszolut_pedagogusok_2021.pdf

¹¹⁸ GARAI József (1938): Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében. Szeged.

¹¹⁹ GARAI (1938) i.m.

¹²⁰ *Kisdédnevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

neki. Kérésére korcsoportonként dalos játékokat mutattak be, majd egy munkaszerű foglalkozást nézett meg, ahol cirokból virágzó fát készítettek a nagyobb gyermekekkel. A világhírű pedagógus nagy érdeklődéssel és tetszéssel hallgatta a gyermekek énekét, tevékenységeit. „*Megtekintette a gyermekmunkák gyűjteményét is... tetszését fejezte ki a csillagragasztás és cirokmunkák felett.*”¹²¹ Papp Mária akkori óvodavezető saját tervezésű mintáját adta a vendégnek, Stelly Gizella felügyelő főóvónő az „Évi foglalkoztatási és játéktervezet” című könyvét ajándékozta Maria Montessorinak és a magyar óvónők nevében megköszönte a kitűnő látogatást. „*Megtekintette még a Pedagógiai Szemináriumban lévő szép és gazdag „Pedagógiai Könyvtárát” és „Lélektani laboratóriumot”.* Montessori Mária, mint ahogy megjegyezte, egy élvezetes délután emlékével távozott az óvodából.”¹²²

Stelly Gizella olyan pedagógus volt, aki jó példával járt pedagógustársai előtt. Hivatásszeretete, szakmai tudása hatással volt a korszak kisdédóvónőire és más neveléssel, oktatással foglalkozó szakemberre. Szakmai munkáját a hazai, vezető pedagógusok is elismerték. Hosszú pedagógiai munkássága alatt számtalan kitüntetést kapott és elismerésben részesült. Munkássága kiterjedt az egyesületi életre is. Rendes tagja volt a Kisdédóvók Országos Egyesületének (KOE) 1896 óta, később örökös, tiszteletbeli alelnöke, valamint a Budapesti Óvókör elnöke. (Kisdédnevelés, 1943) A Kisdédnevelés című szaklapnak 1913-1917 között és a '30-as években társszerkesztője volt. A szerkesztőség a minta-óvodában működött. A Magyar Gyermektanulmányi Társaságban való aktív részvétele során nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a gyermektanulmányok eredményeit figyelembe véve dolgozza ki módszerét, melynek megfelelően tervezte és szervezte a 3-6 éves korosztállyal való foglalkozásokat. Úttörője volt a kisdédóvodai nevelésnek és a gyermekekkel való foglalkozások átalakításának. A gyermektanulmányozási mozgalom fő célkitűzése az volt, hogy a különböző tudományágak által kidolgozott vizsgálatokkal minél pontosabb képet alkossanak a gyermekek életkori sajátosságairól, fejlődésük üteméről.¹²³ Erre azért volt szükség, hogy minél sokoldalúbban tudják fejleszteni a gyermekek képességeit a kisdédóvó intézményekben. Ennek terjesztése érdekében (módszertani) kézikönyveket írt. Nem csak az óvónők tudásának gyarapítása volt ezzel a célja, hanem a családok nevelésére is kiterjedt figyelme. Az édesanyák számára is használható kézikönyvek segítettek a gyermekek otthoni nevelését. Fontosnak tartotta a családi nevelést, az anya-gyermek kapcsolat alakulását. Kézikönyveit és

¹²¹ *Kisdédnevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

¹²² *Kisdédnevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

¹²³ VARGA László (2006): A kisdédnevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmség pedagógiai dilemmái. In: Neveléstörténet, 1–2. sz.

mesekönyveit a szülők számára is elérhetővé tette. A könyvajánlók még a korabeli napilapok hasábjain is megjelentek.

Munkássága és életútja arról tanúskodik, hogy elkötelezett híve volt a kisgyermeknevelésnek, minden idejét és energiáját ennek szentelte. A kor vezető pedagógusai leginkább férfiak voltak, de újító szemléletével, folyamatos tenni akarásával, nőként is érvényesülni tudott és elismerésben is részesítették. Saját módszertani tudását is folyamatosan fejlesztette. **Mindent megtett annak érdekében, hogy a gyermekek személyiségét feltárja, megismerje, és annak megfelelően nevelje. Sokat tett az óvónők megfelelő és korszerű tudásának gyarapítása érdekében is.** Publikációi és könyvei is erről tanúskodnak. Meséket írt, és szakmai, módszertani kézikönyvekben osztotta meg tapasztalatait. A *Beszélgetések* című műve, valamint a *Mit játsznak gyerekek?* a mai kor pedagógusainak is élvezetes alkotások, amelyek a kor embereinek, gyermekeinek életét is bemutató kortörténeti, gyermekkortörténeti alkotások.

A Kisdedovók Országos Egyesületének (KOE) 1943. évi Budapesten megtartott közgyűlésén Brettschneider Matild központi felügyelő óvónő méltatta 40 évi szolgálatát nyugállományba vonulása alkalmából. Válaszában kifejtette: *„amikor visszatekint életének hosszú évtizedes munkájára, rájött arra, hogy minden, amit eddig tett, a gyermekek iránti nagy-nagy szeretetének bizonyága.”*¹²⁴

Szakmai-irodalmi munkássága

Stelly Gizella szakmai tudását több írásmű is örzi. A kornak megfelelő módszertani jártasságát és gyakorlati tapasztalatait könyvei tükrözik, melyeket nem csak az óvónőknek, hanem édesanyáknak is ajánlott. Munkásságából kiderült, hogy nagy hangsúlyt fektetett a gyermekek megismerésére, családi hátterük feltérképezésére. Könyvei segítettek az édesanyáknak abban, hogy hogyan neveljék gyermekeiket. Ötleteket adott a beszélgetésekhez, megismertette a kor gyermekirodalmának képviselőit, verseket, meséket gyűjtött és írt a gyermekek életkorának és érdeklődésének megfelelően. A társadalom akkori meghatározó nevelési eszméinek középpontjában az erkölcsi nevelés állt, mint ahogy Montessori pedagógiája is erre fókuszált. Stelly Gizella könyveiben is ez tükröződik. Mesekönyvei a gyermekek gyönyörködtetésére és szórakoztatására szolgáltak elsősorban, de az erkölcsi nevelést is erősítette. Könyveinek bemutatása a megjelenés ideje szerint történik.

A *Mesélj még anyuskám* című könyve 1915-ben jelent meg, kibővítve 1942-ben. Meséit 3-8 éves gyermekek számára írta, melyek alkalmasak voltak otthoni és óvodai mesehallgatásra is. Első kiadása pályázati kiírásra készült.

¹²⁴ *Kisdednevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

„Vallja, hogy a mese lelki táplálék: „Különösen éreztem a jó mesék hiányát.”¹²⁵
11 mesét és 6 verset tartalmazó mesekönyve mentes a képektől, illusztrációktól.
A meséknél megjelöli, hogy mely korosztály számára ajánlja.

Második műve módszertani jellegű. **Mit játszunk gyerekek?** – *A kisgyermek helyes foglalkoztatása* címen 1921-ben, a kiadó unszolására, kibővített formában 1940-ben jelent meg. Játékok, versek, dalok, kézimunka gyakorlatok találhatók benne, amelyek segítségével a kisdednevelők igyekeztek „a gyermekek harmonikus testi-lelki fejlődését”¹²⁶ elősegíteni. Különböző típusú játékokat javasol az óvónőknek, amelyeket a foglalkozásokba beépítve a gyermekek fejlesztését szolgálják. Felsorakoztat szabad játékokat, eszközös játékokat, a gyermekek „kedélyvilágát fejlesztő” játékokat. Kitér a testgyakorlásra és a testedzésre is. A szabadban játszható játékok közül megemlíti a homokjátékot és a labdajátékot. A különböző érzékfejlesztő játékok mellett a „kézügyesítő” foglalkozásokhoz is ötleteket ad. Fröbel eszközeinek felhasználási lehetőségeiről is írt. Korábban újszerű kiadványnak számított.

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

Beszélgetések 3-6 éves gyermekek számára, Kézikönyv kisdednevelők és édesanyák használatára, 1937-ben jelent meg.

Összegezte a „Kisdednevelők kalauza” anyagait, amelyet 1931-ben a Pedagógiai Szeminárium adott ki.¹²⁷

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

A teremtett világ és a kisgyermek kapcsolata a Beszélgetések című módszertani kézikönyvben

E tanulmány alapját a **Beszélgetések 3-6 éves gyermekek számára, Kézikönyv kisdednevelők és édesanyák használatára** képezte, mely módszertani kiadvány 1937-ben született meg. Az óvodai beszélgetések foglalkozáshoz kívánt módszertani útmutatást nyújtani óvodai és otthoni használatra. Vitéz Rozsnoky

¹²⁵ SZÉCSI (2003) i.m. 4.

¹²⁶ SZÉCSI (2003) i.m. 4.

¹²⁷ *Kisdednevelés*, 1943, 331-333. Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

Antal e könyvről írt cikkében megfogalmazta, hogy „hiánypótló mű a magyar kisdednevelés irodalmában.”¹²⁸

Mint a könyv bevezető soraiból kiderült, Stelly Gizella huszonhat év szakmai tapasztalattal a háta mögött vetette papírra gondolatait. Mivel egy „módszertani” kézikönyvről van szó, elsősorban a kisdedóvodákban dolgozó óvónőknek szánta szakmai segítségként, de édesanyáknak is ajánlotta, hogy a családi nevelésbe is beépíthetők legyenek a javasolt témák. A megadott tárgykörben való otthoni beszélgetések a gyermekek ismereteinek bővítését szolgálhatták. A kisdedóvónők esetében a leírt beszélgetések minták volta, amiket mindenki a saját képére, csoportjára, környezetére formálhatott. A törvény adta lehetőségeken belül egyfajta módszertani szabadságot is biztosított a kisdednevelők számára.¹²⁹

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

A témák az egész óvodai évre - szeptembertől májusig - heti bontásban jelentek meg. A törvényben foglaltakat figyelembe véve a kisebb gyermekeknek kedden és csütörtökön, a nagyobbaknak hétfőn és szerdán tervezett beszélgetéseket. Minden hónapban négy heti tervet találhatunk a könyvben. Ez alól kivétel a szeptember első hete, mert akkor érkeznek először a gyermekek az óvodába. Az egyházi ünnepek miatt is megrövidülnek a hónapok, decemberben a karácsonyi ünnepek és áprilisban a Húsvét miatt.

Az egyes foglalkozások a következő módon épülnek fel:

- *Tárgy:* ez a foglalkozás címe, a téma megnevezése. Egy-egy témát másfél vagy két oldalon tárgyal.
- *Vázlat:* a foglalkozás rövid leírása, állításokból és kérdésekből, a téma felvázolásából áll. Néhány mondatos, szavas rész.
- *Szemléltetés:* a foglalkozáshoz használt szemléltető eszközöket írja le. Ez lehet kép, könyv, baba, különböző tárgyak, de egy-egy tanmese is ide sorolható. Itt jelöli meg azt is, hogy a foglalkozást mely helyszínen célszerű megtartani. Rövid, egy-két mondatos leírás.
- *Kidolgozás:* részletesen írja le a foglalkozás menetét. A beszélgetéseket párbeszédes formában közli, megadja a lehetséges válaszokat is, mintha egy

¹²⁸ Vitéz ROZSNOKY Antal (1937), a megjelenés forrása ismeretlen, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Főváros Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

¹²⁹ STELLY Gizella (1937) i.m.

elképzelt beszélgetés lenne. Az irányított kérdések az adott szituációban ettől eltérhetnek, csak az irányvonalat mutatja meg. Kitér a szemléltetőeszközök felhasználására, azok motivációs szerepére. Szituációs és mozgásos játékok, dalok is színesítik a foglalkozást. Az egyes témák kidolgozása után rövid, időnként nem a témához kapcsolódó verset találhatunk. Itt kapnak helyet a rövid imádságok is.

A könyv végén gazdag versgyűjtemény és a tartalomjegyzék található.

Beszélgetések a teremtett világgal kapcsolatban

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

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

Az első témák a *kisgyermek életével, a családi élettel* foglalkoztak, de ezzel szorosan összefüggő témakörök még az erkölcsi nevelés és keresztény értékrend közvetítése is. Elsőként a gyermekek óvodába szoktatása, illetve visszafogadása a téma. A gyermekek új környezetbe kerülését és minél előbbi beilleszkedését segítették ezek a beszélgetések. A foglalkozások célja a gyermekek bizalmának megnyerése, az új gyermekek megismerése, a régiek visszafogadása volt. A gyermekekről való ismeretszerzés, képességeik és fejlettségi szintjük megismerése az óvónő elsődleges feladata. A beszélgetésekben a gyerekekről önmagáról beszélgettek és a családról, ahol nevelkedett. A gyermekek válaszaiból az óvónő információkat kaphatott a család szerkezetéről, életéről és szokásairól. Szóba kerül a szülők tisztelete, ami nagyon sok beszélgetésben tért még vissza. Képet kaphatunk a kor családi hierarchijáról, az édesapa, mint családfő és az édesanya, mint a családot ellátó és arról gondoskodó szerepéről. A család, mint a társadalom alapegysége a kisgyermek nevelésének elsődleges színtere. A szerző nagy jelentőséget tulajdonított a családi nevelésről való beszélgetéseknek, erősítette a gyermekekben a család összetartó erejét, az egymás iránti tisztelet és szeretet egységét. Megfigyelhető még a keresztény családi értékrend is. Az óvodákba

felekezeti hovatartozástól függetlenül járhattak a gyerekek. A családok vallásossága, a templomba járás, a különböző egyházi ünnepek megünneplése valamilyen formában megjelent a gyermekek életében is. A kisgyermek keresztény erkölcsre tanítását a törvényi szabályozás is előírta. Az óvodában éppen ezért építettek a családi élményekre, tapasztalatokra. Kizárólag a gyermekek életkorának megfelelő, rövid, fohászszerű imával kezdték és zárták a napokat. Az imádság az erkölcsi nevelés leghatékonyabb eszköze volt. Isten szeretetének megnyilvánulásai, a hála és köszönet fogalmazódott meg az imádságokban. Mivel az imádság által a gyermekek lelkére lehetett hatni, ezért a fegyelmezéshez is tudták alkalmazni. Az erkölcsi nevelés részeként az egész óvodai életet át szőtték az illedelmességi szokások, a helyes viselkedés megerősítése, a szófogadás és a türelemre nevelés. A kisgyermek erkölcsi nevelése tehát a keresztény szemléleten keresztül valósulhatott meg, amely az egész óvodai életre és tevékenységekre kiterjedt.

Ehhez a témakörhöz szorosan kapcsolódó tematikus egységet az *ünnepek* képezték. Első sorban az egyház nagy ünnepei közül a téli ünnepek körhöz tartozókat tárgyalta. A kisebbeknél csak a karácsony jelenik meg, annak keresztény tartalmával. A család, a szeretet, a jóság egysége figyelhető meg a felsorakoztatott témákban. A nagyobbaknál már Mikulás ünnepe is a beszélgetés témái közt szerepel. Itt szintén a jóság és engedelmesség, mint erkölcsi tartalom fogalmazódik meg. Az egyház legnagyobb ünnepével, a Húsvétal csak érintőlegesen foglalkozik, külön nem tesz róla említést, mint a Pünkösöd is csak a pünkösdi rózsa kapcsán kerül szóba (májusi témaként).

Egy másik tematikus egységet képeztek azok a témák, amelyek a *falusi és városi élet* sajátosságaival, hasonlóságaival és különbségeivel foglalkoztak. A kisebb gyermekeknél az őket körülvevő, közvetlenül tapasztalható témákról esett szó, mint pl. a kicsi és nagy ház, a lakás és annak bútorzata. Az első egységben még nem különült el teljes mértékben a vidéki és városi élet, kizárólag a gyermek közvetlen életteréről esett szó. A tavaszi időszakban már a tágabb környezettel foglalkozó témák is megjelentek. A kicsi és nagy különbségének észlelésére már ez a korosztály is képes, mint matematikai tartalom is megjelenik a foglalkozásokon. A házak közötti különbségeket rajzolással szemléltette, ezáltal tudták összehasonlítani az épületeket és megállapítani az azonosságokat és különbségeket. A beszélgetések leírásából tökéletes kép rajzolódik ki a korabeli lakások elrendezéséről, berendezési és használati tárgyairól. Megtudjuk azt is, hogy melyik helyiségnek mi volt a funkciója, volt e- udvara a háznak. A gyermekek emlékezetére, tapasztalataira és élményeire támaszkodott a beszélgetések során, amelyhez babaházat használ szemléltető eszközként.

A falusi életet az állatokon keresztül hozta közelebb a kisebb gyermekekhez. Ez az ismeretanyag elsajátítása szempontjából is fontos volt. Azt írja, hogy falun lehetőség szerint a baromfiudvarban szemléltessen az óvónő, városban szemléltető képekkel mutassa be a ház körül élő állatokat. A városi életről kezdeményezett beszélgetéseket szintén a gyermekek élményeire, tapasztalataira

építette. Képet kaphatunk a különböző társadalmi rétegek szabadidő eltöltési szokásairól. Erről a szemléltetésnél így írt: „*Ha a városban van nagyobb sétatér, fás, egy kis fűvel bevetve, már segítség, akkor csak arról beszélgessünk. A falusi gyermek ismeri már a rét, mező, erdő képét. A pesti gyermek kirándul a zöldbe.*”¹³⁰

A nagyobb, 4½ - 6 éves gyermekeknél ugyan ezek a témák kibővített, szélesebb körű ismereteket igénylő formában valósultak meg. Itt már megjelent az összehasonlítás a két településtípus épületei, életkörülményei, szokásai között. Párhuzamot vont az állatokról való gondoskodás és az emberek közötti segítségnyújtás között. Előtérbe került az egészséges környezet iránti igény, a takarítás, szellőztetés fontossága, a „*friss levegő és a tisztaság szükségessége.*”¹³¹ Ezeket a tevékenységeket szituációs és utánzó játékok formájában el is játszották.

A könyv legnagyobb terjedelmű tematikus egységét képezi a *természet megismerését* szolgáló témák összessége, amelyek a legmagasabb számban jelennek meg mindkét korosztályban. Az óvodai nevelés során a gyermekek közvetlen tárgyi és épített környezetének megismerése mellett a természetes környezet élővilágának felfedeztetése is kiemelt jelentőségű volt. Elsősorban a gyermekek közvetlen környezetének, annak élő-és élettelen tényezőinek megismertetése volt az elsődleges cél. E témakörnél is figyelembe vette a gyermekek már meglévő tudását, és arra építette fel az új ismeretanyagot. A két korosztálynál megfigyelhető a tér és idő tágulása, és ezzel együtt az ismeretek és témák bővülése, egyre szélesebb körű megközelítése. A beszélgetések helyszíne is kiszélesedik, hiszen látható, hogy a helyi lehetőségeket figyelembe véve a természet megismerését szolgáló témákat az óvoda udvarán vagy kertjében valósította meg. A helyszínen, a természetes környezetben történő megfigyelés meghatározó jelentőségű, hiszen a közvetlen tapasztalás és megfigyelés a gyermekek sokoldalú fejlesztését eredményezi. A rendeletben meghatározottak szerint az udvaron, kertben elsősorban a madarak és a növények megfigyelésére adódott alkalom, valamint a természet körforgását is itt követhették nyomon a leghatékonyabban. Az évszakok változása meghatározta a kerti, udvari tevékenységet és a beszélgetések témájában is nyomon követhető volt az egyes évszakok jellemző jegyeinek megbeszélése. Az az óvoda, ami kerttel is rendelkezett lehetőséget adott a kerti munkák elsajátítására, gyakorlására. Mivel az óvodás gyermekek legfőbb tevékenysége a játék, ezért minden tevékenység játékos formában valósult meg, játékos cselekvések révén bővült ismeretük. Az udvari játék során a gyermekek megismerkedhettek a homokkal, kavicssal és annak tulajdonságaival. A „kézügyesítő” foglalkozások között találkozhatunk a homokba rajzolással (bottal), valamint a kavicskirakással. Ezek a

¹³⁰ STELLY Gizella (1937) i.m. 100.

¹³¹ STELLY Gizella (1937) i.m. 151.

játéktevékenységek lehetőséget biztosítottak az anyagok tulajdonságainak megismerésére, fejlesztették a kreativitást, a kézügyességet.

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

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

A természetes környezet megismerése révén sokoldalú tudással és tapasztalattal lehettek gazdagabbak a gyerekek. Az új ismeretek mellett támaszkodott a gyermekek meglévő tapasztalatira, a témák feldolgozása során a mindennapi életre nevelt és készített fel. Gyakorlati tapasztalatokat szerezhettek, pl. a kerti munkák alkalmával. A kerti munkák óvodai alkalmazása már Montessori óvodájában is megjelentek. Ennek jelentősége abban volt, hogy a gyermekek saját maguk szerezhettek tapasztalatokat munkájuk eredményéről. *„Midőn a gyermek virág- vagy valami gyümölcsöt hozó növénymagot vet, jól megöntözi a növényt, ápolja a kinyílt virágot és érett gyümölcsöt kap gazdag jutalmul csekély munkájáért a nagylelkű természettől, ez olyan, mintha a természet hálás volna a gyermek buzgó gondozásáért.”*¹³² A természetes környezet szemléltetője és eszköze is az oktatásnak, nevelésnek, valamint a gyermekek sokoldalú fejlesztésének is helyszíne. Az állatok, növények minél közelebbi megismerése, az élőhelyükön való megfigyelése, a gondoskodás lehetősége révén kialakulhat a gyermekekben a teremtett világ iránti pozitív érzelmi viszony.

„Mindenki a jó Isten teremtménye” – Rácsodálkozás a teremtett világ szépségeire

A vallásos érzület áthatja az egész könyvet. Nem csak az imádságokban tükröződik az Isten iránti szeretet, hanem számos más témában is találkozhatunk

¹³² GARAI (1938) i.m. 40.

vele. „*A jó Isten szereti a jó gyermekeket, vigyáz rájuk.*”¹³³ „*Szeretjük a jó Istent. Megköszönjük a jóságát...-Megéreztetni a gyerekekkel, hogy mindnyájan a jó Istentől függünk, hozzá imádkozunk.*”¹³⁴

A fentebb felsorolt témakörök kiválasztása széleskörű, a gyermekek életéhez leginkább közel álló témákat dolgoz fel. A természet megismerését szolgáló témákban is számtalan példa található arra, hogy a teremtett világ mennyi érdekességet, szépséget tartogat a gyermekek számára.

A kor pedagógusai, így Stelly Gizella is a reformpedagógia értékeit kívánták a hazai oktatásba, nevelésbe beépíteni. A „vissza a természetbe” Rousseau-i gondolat ebben a korban újra előtérbe került. Újraéledni látszott a természettel való harmonikus kapcsolat kialakítása iránti vágy, az Isten-ember-természet hármasság egysége. Maria Montessori pedagógiájában kiemelt helyet foglalt el a természet megismertetése, megszerettetése a gyermekekkel. Erről a következőt vallotta: „*A gyermekeket a természet iránt való meleg érzés tölti el, melyet a teremtés csodái állandóan táplálnak. Megtanulják, hogy a természet nagyon bőkezűen adja értékes javait annak, aki munkájával segít az ő teremtményeinek életét kifejleszteni.*”¹³⁵ A szeretet az alapja minden tevékenységnek, ami magában foglalja a természet iránti tiszteletet és szeretetet is. Montessori a következőket írta erről: „*A szeretet a lélek egyesülése Istennel és ahol ez megvan, ott minden más fölösleges semmiség.*”¹³⁶ Ez tükröződik a könyv témáinak feldolgozásakor is. Az óvodai nevelésben kiemelkedő helyet foglalt el az érzelmi nevelés, ami e könyvben is hangsúlyos helyet foglal el. Már akkor felismerték, hogy a kisgyermekre az érzelmeiken keresztül lehet a leginkább hatni. A beszélgetések során is nyomon követhető, hogy az egyes témákat áthatja a pozitív érzelmi viszonyulás, a szeretet, az elfogadás, a tisztelet, a megbecsülés. A természetismereti témákat is ebből a szemszögből közelítette meg. Stelly rávilágított arra, hogy a gyermekek tudjanak rácsodálkozni a körülöttük lévő teremtett világ szépségeire. Számos témakörnél kiemelten foglalkozott és beszélt a keresztény értékekről: jó szándék, jó akarat, önzetlenség, gondoskodás, mások munkájának megbecsülése. Az állatokról és növényekről, a Napról, mint Isten teremtményeiről beszélt, és amit Isten megteremtett, az jó. „*Minden a jó Isten teremtménye*”¹³⁷.

Leginkább az állatokkal kapcsolatos beszélgetéseknél említette, hogy ők is Isten teremtményei. Kiemelte fontosságukat, hasznukat, rávilágított arra is, hogy az ember gondoskodása nélkül az állatok elpusztulnának. Hangsúlyozta azt is, hogy az emberek és állatok viszonya kölcsönös, hiszen meghálálják a gondoskodást, pl. a háziállatok élelmet biztosítanak az ember számára, a madarak segítenek a kártevők elpusztításában. Többször is megfigyelhető, hogy

¹³³ STELLY Gizella (1937) i.m. 12.

¹³⁴ STELLY Gizella (1937) i.m. 115.

¹³⁵ GARAI (1938) i.m. 40.

¹³⁶ GARAI (1938) i.m. 87.

¹³⁷ STELLY Gizella (1937) i.m. 79.

párhuzamot vont az embereknél és az állatoknál is megjelenő anya-gyermek kapcsolatra, annak fontosságára. Mindennek az alapja a feltétel nélküli szeretet, a féltő, óvó gondoskodás. Mind az embereknél, mind az állatoknál fontos a családi kötelék, az anya, apa, gyermek/ek együvé tartozása. „*A jó Isten teremtette ezt a sok-sok madarat, kutyát, macskát, tehenet, lovat, a sok-sok embert, anyát-apát, kisgyermeket.*”¹³⁸ Ahogy a szülők gondoskodnak a gyermekeikről, úgy kell gondoskodni az embereknek az állatokról. Leginkább a falusi életből hozott példákat erre: pl. háziállatokról való gondoskodás (etetés, itatás, tisztítás). „*Az állatok is éhesek, szomjasak, álmosak. Esznek, isznak, alszanak. Gondoskodni kell róluk. A gyermek segítsen a szüleinek őket gondozni.*”¹³⁹ Már kisgyermek korban ránevelték a gyerekeket, hogy az ő képességikhez mérten segítsenek a háztáji állatok ellátásában, gondozásában, pl. etetés, itatás, libák őrzése.

Mint társadalmi elvárás jelent meg az engedelmesség. A gyermekek engedelmisséggel tartoztak a szüleinek. Az óvodai nevelés során is sokszor esett szó a szófogadásról, engedelmségről a felnőttek felé. Ahogy a szülőknek, úgy az óvónőknek is szót kellett fogadni az óvodában. A galamb témánál szimbolikusan jelent meg az engedelmesség, tisztaság. „*A galamb szelíd, tiszta*”¹⁴⁰ A játékos tevékenységet is így vezette be: „*No lássuk ki engedelmes, ki szelíd, mint a kis galamb?*”¹⁴¹ A szófogadásról, a szülők szeretetéről is az állatok viselkedésén keresztül vezette rá a gyerekeket. „*Kinek fogad szót a kis liba...?*”¹⁴²

A háziállatokon kívül többször szó esett a vadon élő állatokról is, leginkább a madarokról, hiszen azok is Isten teremtményei. „*Ki teremtette a madarakat? A jó Isten. Miért teremtette? Igen, hogy elpusztítsák a sok bogarat, legyet, szúnyogot, kígyót, békát...*”¹⁴³ A vadon élő állatokról nem tud minden esetben gondoskodni az ember. Így felteszi a kérdést: „*Ki vigyáz a sok madárra, virágra, fára, bokorra, a sok állatra? – A jó Isten.*”¹⁴⁴ Persze arról is említést tett, hogy az ember ezeken az állatokon is tud segíteni. A kisebb és nagyobb korosztálynál is előkerülő téma volt a madarokról való gondoskodás, aminek már ebben a korszakban is nagy jelentősége volt Hermann Ottó jóvoltából. Az ősz beköszöntésével a gólya és fecske elrepülnek, de az itt maradó madarokról gondoskodni kell az embereknek. Stelly így fogalmazott: „*A szánalom felébresztése az éhező madarak iránt.*”¹⁴⁵ A beszélgetések során bemutatta a gyerekeknek a madáretetőt: „*Láttatok e már madáretetőt? Nézzetek ide, olyan mint egy kis ház*”. Ebbe szórják a magokat a madaraknak. „*Eszik, jóllakik, aztán*

¹³⁸ STELLY Gizella (1937) i.m. 80.

¹³⁹ STELLY Gizella (1937) i.m. 185.

¹⁴⁰ STELLY Gizella (1937) i.m. 82.

¹⁴¹ STELLY Gizella (1937) i.m. 83.

¹⁴² STELLY Gizella (1937) i.m. 98.

¹⁴³ STELLY Gizella (1937) i.m. 202.

¹⁴⁴ STELLY Gizella (1937) i.m. 235.

¹⁴⁵ STELLY Gizella (1937) i.m. 137.

*kiugrik és elrepül. Megmondja a többi madárnak is, hogy a jószívű emberek tettek a madáretetőbe magot.*¹⁴⁶ A madarakról való gondoskodás egyfajta felelősségvállalás, gondoskodás Isten teremtményeiről. A közvetlen megfigyelések, a beszélgetések segítettek abban, hogy a gyerekek megismerjék a körülöttük lévő élőlényeket. A felfedezés és megismerés révén pozitív érzelmi viszony alakulhatott ki a teremtett világ iránt. Megtanulták értékelni, szeretni Isten teremtményeit. Ez az alapja annak, hogy vigyázzanak a körülöttük lévő élőlényekre, védjék, óvják a természeti értékeket.

Ugyan ez elmondható a növényekről is. A növényekről is gondoskodni kell, nevelgetni kell ahhoz, hogy széppé varázsolja környezetünket vagy termést hozzon. A fák, bokrok, virágok megismerését természetes környezetükben, élőhelyükön célszerű megfigyeltetni, vallotta Stelly Gizella. A növények megismertetését szolgáló témáknál is hasonlóságot fedezhetünk fel az anyai gondoskodás és a növényekről való gondoskodás között. „*A gyermek lássa, hogy a növény víz nélkül elpusztul, öntözni kell, hogy nőjön, fejlődjön.*” Úgy, ahogy azt az anya is teszi gyermekével.¹⁴⁷ A kisgyermek is képes arra, hogy gondozza, nevelgesse a virág vagy zöldség palántákat. Tapasztalatokat szerezhetett arról, hogy ha nem gondoskodik róla, elpusztul.

Stelly Gizella módszertani kézikönyve útmutató volt az akkori óvodai nevelőknek. Az óvónők példája, nyitott szemmel járása a természetben a gyermekeket is ösztönözhetette arra, hogy felfedezhessék, szeressék és megóvják Isten teremtett világát.

Záró gondolat

A fentiekből megállapítható, hogy Stelly Gizella pedagógiai módszerének kidolgozásakor figyelembe vette a kor vezető pedagógusainak és reformpedagógusainak elméleteit. Munkáiban tükröződik a Montessori pedagógia jó néhány eleme, amit a hazai kisednevelésbe megpróbált beilleszteni. Fröbel hatása is érzékelhető módszertani kézikönyveiben, számos elemét vette át és építette be a gyakorlatba. Tapasztalatait és gyakorlati tudását számos fórumon, továbbképzésen és könyveiben adta közre. Könyveiben felfedezhető a hit fontossága, valamint a szeretet, amely végig kísérte hosszú pályafutását. Hitte és vallotta, hogy mindenki Isten teremtménye, erre többször is kitért az egyes témakörök kidolgozásánál. Felismerte, hogy a teremtett világ megismerését leghatékonyabban a természetben való szemléltetés, a közvetlen tapasztalatszerzés útján lehet biztosítani a kisgyermek számára. A felfedezés öröme, a cselekvésbe ágyazott tanulás megalapozta a gyermekek természethez való pozitív viszonyát. A bemutatott könyv közel száz évvel ezelőtt íródott, mégis időszerűnek láthatja a gyakorló pedagógus az alapelveket és a

¹⁴⁶ STELLY Gizella (1937) i.m. 137-138.

¹⁴⁷ STELLY Gizella (1937) i.m. 105.

megvalósítás gyakorlatát is, csak új köntösben jelennek meg a pedagógiai feladatok. A tudománytörténeti forrásfeltárás jelen helyzetünk jobb megértését szolgálják.

Felhasznált irodalom:

- BARDÓCZ Pál (1910): *Kisdednevelés?* 626-632. (hiányos forrásmegjelölés), Dr Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- BARDÓCZ Pál (1910): *A székesfővárosi kisdedóvó-intézetek felügyelete*. In: *Kisdednevelés*, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- BOZZAY Margit (szerk.), 1931, *Magyar Asszonyok Lexikona*, Budapest, 870.o.
- Budapesti Óvókör*, 1936. Dr Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- Egyesületi Élet* cikk, 1943, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- DRASKOVITS Pál (1940): *A magyar kisdednevelés és kisdedóvónőképzés története és jelen állapota*. Gabriel Á. Utóda özv. Pauly Károlyné Nyomdája, Szombathely.
- GARAI József (1938) *Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében*, Szeged.
- GARAI József (1938): *Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében*. Szeged.
- Kisdednevelés*, 1943, 331-333. Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- Kisdednevelés*, 1943. Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvoda Múzeum, Budapest.
- Kisdednevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- Kisdednevelés?* 1936. szerző ismeretlen, hiányos forrásmegjelölés, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.
- KÓCZIÁN Béláné (1988): *Az elődök útján*. In: *Óvodai Nevelés*, 1. sz., 3-4.
- MONTESSORI, Maria (2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.
- PIRKA Veronika (2012), *Az életreform mozgalmak hatása a pedagógiai nyilvánosság alakulására az 1920-as, '30-as években Magyarországon*. Doktori disszertáció, Budapest.
- PUKÁNSZKY Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- STELLY Gizella (1915): *Mesélj még, anyuskám...*, Ranschburg Gusztáv Könyvkereskedés, Budapest.
- STELLY Gizella (1921): *Mit játszunk gyerekek?* Fővárosi Könyvkiadó, Budapest.
- STELLY Gizella (1937): *Beszélgetések*. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvtár és Nyomda R.-T. Pécs.
- SZÉCSI Zsuzsanna (2003): *Óvodatörténeti kincseink*. Az Óvodatörténeti Múzeumról, ÓvodaVezetési Ismeretek, 2003. március.
- SZRINKÓNÉ NAGY Irén (2008): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kiadó. Debrecen.
- TOMANA Györgyi – FORRAI Judit – VILLÁNYINÉ Jutka – TENCSENYI László – HUDRA Árpád (2021): *Burchard-Béla-vári Erzsébet óvodapedagógiai életpályája*. In: Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiség-történet kutatásához. Kaleidoscope könyvek 5. LÉTRA Alapítvány – Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 167–176. http://real-eod.mtak.hu/9605/1/167-176_abszolut_pedagogusok_2021.pdf

VARGA László (2006): A kisednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmesség pedagógiai dilemmái. In: Neveléstörténet, 1–2. sz.
Vitéz ROZSNOKY Antal (1937), a megjelenés forrása ismeretlen, Dr. Lakatos Zoltánné gyűjtése, Főváros Gyakorló Óvoda, Óvodatörténeti Múzeum, Budapest.

FENYŐ IMRE

ADALÉKOK A GYERMEKJOGI GONDOLKODÁS TÖRTÉNETÉHEZ A Gyermekek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény ratifikációs folyamata

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény
fenyo.imre@ped.unideb.hu

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán a közelmúltban kiemelt jelentőséggel foglalkozunk a gyermekjogi gondolkodás közvetítésével és vizsgálatával. Kutatásaink napjaink gyermekjogi gondolkodásának feltárására irányulnak, de a gyermekjogi gondolkodás jelen állapotának vizsgálatához elengedhetetlenül hozzátartozik, hogy megértsük annak történeti vonatkozásait. Ehhez kívánunk most hozzájárulni azzal, hogy bemutadjuk azt a törvénykezési folyamatot, mely a *Gyermekek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény* (a továbbiakban: *gyermekjogi egyezmény*) magyar jogrendbe illesztéséről gondoskodott. Nagyon sok következtetést vonhatunk le a jogi procedura megismeréséből – a rendszerváltás utáni politikai viták minőségéről, a törvényhozás dilettantizmusáról, de arról is, hogy mennyire vették komolyan a politikusok a gyermeki jogok ügyét, hová sorolták jelentőségét. Talán előljáróban annyit elárulhatunk, hogy a kép, amely kirajzolódik a folyamat megismerésével, nem túl rózsás.

1. A gyermekjogi egyezmény a politikai térben

Önmagában már az is nagyon tanulságos, hogy a gyermekjogi egyezmény megerősítése meglehetősen sokat váratott magára. Az 1989. november 30-án elfogadott ENSZ dokumentumot a Magyar Köztársaság képviselőjében dr. Esztergályos Ferenc¹⁴⁸ 1990 március 14-én írta alá – egyáltalán nem maradva el a nemzetközi aláírási hullám fősodrától (71 ország előzte meg hazánkat a 197 aláíró ország között) –, de az egyezményt a magyar jogrend részévé tevő procedura meglehetősen lassan indult meg. A folyamat elindítása a kormány

¹⁴⁸ Dr. Esztergályos Ferenc (1925-2002): 1957-60-ig Magyarország bécsi nagykövetségének munkatársa, majd a stockholmi nagykövetség vezetője. 1973-ban a vietnámi háború Nemzetközi Ellenőrző és Felügyelő Bizottságának magyar delegációját vezeti, egy rövid periódusban a Bizottság elnöke. 1975-81 között hazánk washingtoni nagykövete, majd 1985-től külügyminiszter-helyettes. 1986-tól Magyarország ENSZ nagykövete. Megbízatását a rendszerváltás után, 1990. április 4-én vonták vissza, hazatérte után nyugállományba vonult. (BARÁTH Magdolna – GECSÉNYI Lajos (2015): *Főkonzulok, követek és nagykövetek: 1945–1990*. MTA BTK Történettudományi Intézet. Budapest.)

feladata volt, azonban a rendszerváltás korának törvénykezési dömpingjében úgy tűnik nem jutott erőforrás a gyermekjogi egyezmény ügyének képviselőjére, háttérbe szorulni látszott a feladat. Ezt több jelenség is mutatja.

Először is azt láthatjuk, hogy a fogyatkozó türelmet az ügyet fontosnak tartó vagy abban a lehetőséget felismerő politikusok növekvő aktivitása jelzi. Önálló képviselői indítványok benyújtásával igyekeztek a folyamatot mozgásba hozni, politikai szervezetek aktusaikkal és nyilatkozataikkal emlékeztették a kormányt kötelességére és a politikai sajtóban is igyekeztek a témát életben tartani.

Például a Magyar Nemzet 1991. március 7-i számában ismerteti, hogy hét ifjúsági szervezet¹⁴⁹ – köztük kormánypártok ifjúsági szervezetei is – közös nyílt levélben fordultak az Országgyűlés elnökéhez, melyben követelték, hogy ne halogassa tovább a kormány a gyermekjogi egyezmény kihirdetését.¹⁵⁰ Április 17-én ugyancsak a Magyar Nemzet közölt riportot Stumpf Istvánnal „*Az ifjúság kiszolgáltatottságáról és az érdekérvényesítéséről*”.¹⁵¹ Ebben többek között szóba kerül a gyermekjogi egyezmény ügye is, és Stumpf kifejezetten problematikusnak tartja, hogy hatályban maradt egy ideologikus ifjúsági törvény, ugyanakkor késik az ENSZ dokumentum jogrendbe illesztése.

Április 9-én a Pesti Hírlap szerző megjelölése nélkül közölt cikket *A gyermekjogok mellett* címmel,¹⁵² melyben beszámolt Rózsa Edit gyermekjogi egyezmény magyar jogrendbe illesztésére vonatkozó országgyűlési javaslatáról, és kiemelte, hogy mintegy 200 jogszabály módosítását vonja majd maga után az aktus. A cikk beszámolt arról is, hogy bár a Kormány tett lépéseket az ügyben, Rózsa képviselői indítványa tovább megy annál. Meg is kérdezte a lap az indítványról a képviselőnőt, aki egy különleges, de nagyon jellemző dologra hívta fel a figyelmet: bár a gyerekek számára negyedik osztályos tananyag a parlament, 12 éven aluliak azt csoportosan sem látogathatják. Rózsa Edit ezt a jelenséget példaértékűnek nevezte, nyilván arra utalva, hogy mennyire érdekes a parlamenti döntéshozók (és a Kormány) számára a gyermeki jogok, illetve általában a gyermekek ügye.

Május 20-án a Mai nap jelentkezett beszámolóval,¹⁵³ *Nyögjük a jólétet* címmel, melyben tudósítottak a *Parlament a gyermekekért és az ifjúságért* című rendezvényről. A tanácskozás résztvevői kiálltak a gyermekjogi egyezmény törvénybe iktatásának ügye mellett, azt kijelentve, hogy ennek hiányában az ország a Balkánhoz tartozónak tekinthető marad.

¹⁴⁹ Ifjúsági Demokrata Fórum, Új Nemzedék, Országos Diák Unió, Patronáló Óvó Közösségi Háló, IDE (az SZDSZ ifjúsági szervezete), Cigány Fialok Kulturális Szövetsége, Baloldali Ifjúsági Társulás

¹⁵⁰ K.P. (1991): *Magyarország március 6.* In: *Magyar Nemzet*, 1991. március 7. 4.

¹⁵¹ Császár Nagy László (1991): *Kiszorított nemzedék* In: *Magyar Nemzet*, 1991. április 11. 6.

¹⁵² *Pesti Hírlap* 1991 április 9. 4.

¹⁵³ DANÓ Anna (1991): *A kassza körül sunyizik a kormány* In: *Mai Nap*, 1991. szeptember 23. 7.

Szeptember 21-én a Mai Nap közölt írást *A kassza körül sunyizik a kormány* címmel.¹⁵⁴ Danó Anna készített rövid beszélgetést Rózsa Edittel, melyben a képviselő előadta, hogy ő az ügy előmozdítására minden lehetőséget megragad: felsorolta a parlamenti vitanap és a parlamenti bizottság kezdeményezésének ügyét és kiemelte a Gyermekjogok Nemzeti Bizottságát is¹⁵⁵, melynek Rózsa ekkor a szóvivője volt. Az SZDSZ-es képviselő kifejtette a beszélgetésben, hogy bár a gyermekjogi egyezmény a cikk megjelenése előtti héten végre megkapta parlamenti megerősítését, ezzel korántsem történt meg az áttörés, számos lépés van még hátra a folyamatban: nagyszámú jogszabályt kell módosítani ahhoz, hogy az egyezmény valóban a magyar jogrend működőképes részévé váljon. De nagy eredménynek tekintették a cikkben azt, hogy az Országgyűlés végre határidőt szabott a folyamatnak, novemberben határozva meg az eljárás lezárultát. A Göncz Árpád köztársasági elnök fővédnökségével létrejött Gyermekjogok Magyar Nemzeti Bizottságáról azt mondta Rózsa, ennek célja független a gyermekjogi egyezmény elfogadásától, valójában a gyermeki jogok hazai érvényesülésének figyelemmel kísérése érdekében hozták létre, mindenféle hatósági jogosítvány megadása nélkül. Bírálta viszont Rózsa a Kormányt, amiért az nem terjeszti a Parlament elé hároméves ifjúsági intézkedési tervét. Mint mondta, ezzel a parlamenti vitanap is értelmét veszti, hiszen annak éppen az lett volna az értelme, hogy támpontokat adjon a Kormány előkészítő munkájához.

November 21-én a Kurír közölt cikket *Jogfosztott gyerekek* címmel,¹⁵⁶ melyben beszámolt arról, hogy *Gyermek a jognak* asztalánál címmel egy olyan dokumentumot mutattak be, mely összefoglalta azokat a törvényi módosításokat, melyek szükségesek a gyermekjogi egyezmény magyar jogba illesztéséhez. A dokumentumot a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat és a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma által létrehozott munkacsoport áprilisban megkezdett munkájának eredményeként mutathatták be novemberben. A cikk megszólaltatta Rózsa Editet, aki nyilatkozatában kijelentette, hogy az év tavaszán határozati javaslatot terjesztett az Országgyűlés elé, melyben eredetileg november 30-i határidővel kérte volna a képviselőket az előző évben aláírt gyermekjogi egyezmény jóváhagyására és törvénybe iktatására. Rózsa sajnálkozott, hogy a

¹⁵⁴ DANÓ Anna (1991): *Nyögjük a jólétet* In: *Mai Nap*, 1991. május 20. 3.

¹⁵⁵ A Gyermekjogok Nemzeti Bizottsága 1991 szeptember 4-én alakult, tagjai: Göncz Árpád, a Köztársaság elnöke, fővédnök; Rózsa Edit, országgyűlési képviselő, szóvivő; Bazsó Márton, a Nemzetközi Gyermekkönyv Tanács Magyar Bizottságának főtákará; Beke Kata, országgyűlési képviselő; Blankenstein Miklós, római katolikus lelkész; Bokomé Szegő Hanna, jogász; Csáky László, a Fóti Gyermekváros igazgatója; Csizmár Gábor, a Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának társelnöke; Eiben Ottó, biológus, tsz. egyetemi tanár; Fekete Péter, református lelkész; Fodor Gábor, országgyűlési képviselő; Jenei Lajos, építész; Kéri László, szociológus, politológus; Mihály Ottó, pedagógiautató; Ranschburg Jenő, pszichológus; Rege Sándor, újságíró; Topolánszky Ákos, református lelkész; Tóth István György, közgazdász

¹⁵⁶ K.Á. (1991): *Jogfosztott gyerekek*. In: *Kurír*, 1991 november 21. 1.

Parlament csak jelentős késlekedés után tette meg a szükséges lépéseket, így november végéig biztosan nem illeszthetik az egyezményt a magyar jogszabályok közé. Ezt a törvénykezési munkát hivatott támogatni a cikkben bemutatott dokumentum is, mely Rózsa tudomása szerint eljutott a minisztériumokba, és jó kritikákat kapott a szakemberektől.

A fenti példák alapján arra következtethetünk, a sajtónyilvánosság folyamatos érdeklődése jelzi azt az igyekezetet, ahogyan a tárgyban elkötelezett vagy érdekelt politikusok, illetve civil aktivisták és a politikai újságírók igyekezett a felszínen tartani a témát, hogy semmiképpen se akadhasson el a gyermekjogi egyezmény magyar jogrendbe való adaptálásának ügye. Valószínűleg a korábbi tapasztalatok és az egyezmény aláírásától a parlamenti tárgyalásig eltelt tetemes idő is a képviselők nyugtalanságát növelték. Nem is csoda, hogy az ügy előmozdítása, illetve legalábbis a nyilvános napirenden tartása érdekében egy addig nem létezett új eszközt is alkalmaztak, amikor a témába vágó politikai vitanap megrendezését kezdeményezték a Parlamentben.

2. A politikai vitanap

Rózsa Edit (SZDSZ) és Deutsch Tamás (FIDESZ) képviselők – további 14 képviselő támogatása mellett – 1991. április 29-én kezdeményezték, hogy az Országgyűlés politikai vitanapot rendezzen a gyermekvédelmi egyezmény tematikájához kapcsolódva. A vitanap intézményének bevezetése Tölgyesy Péter, akkor SZDSZ-es képviselő nevéhez fűződik. A kezdeményezés lényege az volt, hogy az Országgyűlésben meg kívánták teremteni azt a formális keretet, melyben a törvénykezés kényszere nélkül ismertethették álláspontjukat egy-egy fontos témában a parlamenti pártok és a független képviselők. A vitanapok rögzített forgatókönyve szerint először a kormány képviselője ismertethette álláspontját tíz perces időkeretben, majd az egyes képviselőcsoportok következhetek ugyancsak tíz-tíz percben. Ezután következhetnek igény szerint a frakciók két perces viszontválaszai.

Az 1991 június 11-én megrendezett *A gyermekek és az ifjúság helyzetéről szóló politikai vita* elnevezésű¹⁵⁷ vitanap a kormány képviselőjében megszólaló Für Lajos honvédelmi miniszter expozéjával kezdődött. Sajátos, és ezt a független képviselők nevében felszólaló Kállay Kristóf ki is emeli, hogy gyermek- és ifjúsáspolitikai tárgyban a Kormányt a honvédelmi miniszter képviseli, holott az ügynek saját államtitkára, és a képviselő ellátásához közelebbi minisztériuma is van a kormányban. Für Lajos honvédelmi miniszter a Kormány álláspontját tömören és nem különösebben mélyreható módon ismertette. Felszólalása nem merítette ki a rendelkezésre álló időkeretet sem, valójában alig többet, mint ideje felét (az Országgyűlési Napló szerint 6:47 percet) használta fel csupán. Hozzászólásában üdvözölte, hogy az első

¹⁵⁷ *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 2134-2158.

országgyűlési vitanapot a gyermek- és ifjúságügy témája köré szervezték, Véleménye szerint bár valóban komoly kihívások jelentkeznek a területen – az iskoláztatás, a pályakezdés problémáit, emelte ki Für –, a Kormány ifjúságpolitikai kabinetjének és a Parlament gyermek- és ifjúságvédelmi csoportjának megalakítása jelzi szerinte, hogy komoly kormányzati szándék van e problémák megoldására. A miniszteri expozé valóban nem sokkal lép túl annak megállapításán, hogy törvényhozás és végrehajtás intézményrendszerének összehangolásával megoldhatónak látja a problémákat.

Az Országgyűlés Gyermek- és ifjúsági képviselőcsoportjának előadója, Dr. Kulin Sándor (MDF) volt a következő felszólaló, aki a rendelkezésére adott időkeretet bőségesen kihasználva beszélt (15:59 perc). Hangsúlyozta a politikai vita jelentőségét, és a téma súlyát a hatályos Alkotmány ide vonatkozó paragrafusának idézésével is alátámasztotta (16. §: *A Magyar Köztársaság különös gondot fordít az ifjúság létbiztonságára, oktatására és nevelésére, védelmezi az ifjúság érdekeit.*). Felszólalásában kitért a leglényegesebb, azonnali kezelést igénylő kérdésekre: ismeri-e a társadalom (és mindenekelőtt a törvényhozás) a gyermekeket és fiatalokat jellemző sajátosságokat, statisztikai adatokat? Melyek azok a visszafordíthatatlan folyamatok, melyek hatását a fiatal generáció szenvedi majd el? Családcentrikus-e az adópolitika és a költségvetés?

Dr. Horváth József az MDF-képviselőcsoport nevében szólalt fel (11:22 perc) és azzal a meglepő kijelentéssel állt a képviselők elé, hogy a népesség egyharmada 25 év alatti, azonban társadalmi súlyához képest e csoport érdekérvényesítő képessége csekély. De létezik-e, létezzen-e speciális ifjúságpolitika – tette fel a kérdést Horváth. Válasz szerint összeomlott a szocialista rendszer részeként működő ifjúságpolitika és nincs helyette semmi. Az oktatási rendszer leromlott: a szürkék iskolájává vált, a társadalmi fejlődést, a nemzetközi versenyképességet is rontja az alacsony minőségű iskoláztatás. A gyermekek szempontja kimarad a felszólalásból és Horváth megmarad a munkaerőpiaci szempont bemutatásánál és az általánosságok szintjén, amikor a megoldást programok megteremtésében kereste, illetve az aktuálisan érdekes problémákat említette meg, amikor például az Úttörőszövetség vagyonának felosztását követelte.

Rózsa Edit az SZDSZ-képviselőcsoport nevében szólalt fel (14:16 perc). Felszólalásában abból indult ki, hogy kétféle alapállást érzékel a gyermekproblémák kezelésével kapcsolatban. Az egyik a család körébe utalná ezeket, a másik kampányszerű lépések megtételében keresi a megoldást. De egyik megoldás sem kielégítő szerinte, mint mondja, a politikai gondolkodásnak inkább azt kellene megtalálnia, mivel garantálja a hatalom, hogy a fiatalok zavartalanul keressék az önérvényesítés útjait. És itt tér ki Rózsa jogok kérdésére, először megidézve a gyermekjogi egyezmény szellemét: *„Mit ne tegyen hát az állam? Ne firtassa, hogy vannak a gyerekeknek jogai. Ne mérje ki, kinek mi a dolga abban, hogy a gyerekek jogai elismerést és védelmet élvezzenek. Tekintse e jogokat sérthetetlennek, állapítsa meg, mikor következik be sérelmük, s mondja*

meg, mivel szankcionálja a jogsértést. A többit bizza az állampolgárookra, hogyha tudják, mik a gyerekek jogai, képesek felismerni saját tetteik következményeit.”¹⁵⁸

Ezután felsorolta a fiatalokat érintő gondokat a gyermekmunkától a fiatalkori munkanélküliségig, illetve az éhezés, az erőszak, a bűnözés problémáig. És ismét előkerült a gyermekjog problémája, már konkrét utalással az egyezményre, illetve a ratifikáció elmaradására: „*Jelentős adósságnak tekintjük a gyermeki jogok maradéktalan elismerését a gyermekek jogairól szóló egyezmény alapján, a dokumentum ratifikálásának hiánya a nemzetközi közvélemény előtt nem azt jelenti tudniillik, hogy a Magyar Köztársaságban ma még nincs meg minden feltétele a gyermeki jogok érvényesülésének, hanem azt, hogy Magyarországon még csak törvény sincs arra, hogy e jogokat kötelező érvénnyel figyelembe vegye új alkotmányos rendszerének kialakításában. A gazdasági nehézségekre hivatkozva nem lehet elodázni az egyezmény elismerését. Az emberi jogi és politikai előírások máris kötelezettségeket rögzítenek. A gazdasági, szociális és kulturális rendelkezéseket az egyezmény is fokozatos alkalmazással írja elő, azt viszont kiköti, hogy az egyezmény aláírása és ratifikálása között a csatlakozó ország nem léphet vissza a gyermeki jogok érvényesítésében.*”¹⁵⁹

Tévesnek vélte Rózsa a törvényhozás azon igyekezetét, mely a múltra orientált erőfeszítéseket tesz: a tulajdonviszonyok kárpótlásával, állami hatalmukat fosztott intézményekkel foglalkozik ahelyett, hogy a napról napra növekvő adósságot törlesztve az állampolgárok jogaival és a következő generáció lehetőségeivel foglalkozna. Fel is sorolta azokat a területeket, melyeken a Kormány cselekvését várja: a gyermeknevelési kiadások finanszírozása, ingyenes alapfokú iskoláztatás, a gyermek- és ifjúságvédelem intézményrendszerének megújítása, a gyermek- és ifjúsági kultúra megőrzése, a gyermek- és ifjúsági célú intézményrendszer megújítása, pályakezdők támogatása, családgondozó hálózat fejlesztése, a gyermek- és ifjúsági érdekképviselet támogatása.

A Független Kisgazdapárt képviselőjében dr. Szabó János kapott szót (9:48 perc). Beszédében kiemelten a gyermek- és ifjúságvédelem szabályozásának, illetve szabályozatlanságának kérdésével foglalkozott. Úgy látta, a feladatok négy minisztérium között oszlanak meg, és gyakran el is vesznek ebben az erőterben. A felszólalásban kiemelt másik probléma a finanszírozás kérdése volt. Szabó szerint a szakemberek véleménye az, hogy elegendők a költségvetés elkülönített forrásai a feladat végrehajtására, azonban az elosztás nem megfelelő.

Az MSZP képviselőcsoportja nevében Filló Pál kapott szót (10:23 perc). Azt emelte ki, hogy alapvető fontosságú jogszabályok hiányoznak a terület szabályozásához. Hitet tett a gyermek- és ifjúságpolitika szükségessége mellett. Mint mondta, három feladatot lát: „*Először: ratifikálni kell az ENSZ Gyermeki Jogok Nemzetközi Egyezségokmányát és az Európai Szociális Chartát, s e két*

¹⁵⁸ Országgyűlési Napló, 1990-1994/006 2144.

¹⁵⁹ Országgyűlési Napló, 1990-1994/006 2144.

fontos nemzetközi jogszabályhoz szükséges igazítani jogszabályainkat.”,¹⁶⁰ majd megalkotni a szükséges további jogszabályokat. A második feladat garanciák megteremtése a fiatalok érdekképviselése és önszerveződése számára, a harmadik pedig állandó országgyűlési bizottság létrehozása a gyermekek és fiatalok ügyének képviselésére.

A FIDESZ-képviselőcsoportja nevében Deutsch Tamás szólalt fel (9:07 perc). Megállapítása szerint a kormánynak nincs jövőorientált stratégiája. Sőt úgy látja, „*a Kormány az elmúlt évtizedek számláját a jövő generációival akarja megfizetni.*”¹⁶¹ Deutsch sorra vette a feladatokat, melyeket pártja a területen fontosnak tart: 1. „*A lehető leghamarabb a magyar jogrendszer részévé kell tenni a Parlament elé 1991. számon beterjesztett, a gyermekek jogairól szóló ENSZ-egyezményt. Az egyezmény ratifikálása teremti meg a gyermekek és a fiatalok számára a jogrendszerünkől eddig még hiányzó alapvető emberjogi garanciákat.*”¹⁶²; 2. az oktatási rendszer reformja; 3. az adórendszer átalakítása; 4. a pályakezdés támogatása; 5. a szociális rendszer reformja; 6. a KISZ és az Úttörőszövetség vagyonszámlátása; 7. az ifjúsággutatás támogatása.

Dr. Ugrin Emese a KDNP-képviselőcsoport nevében kapott szót (12:08 perc). Hangsúlyozta, hogy a fiatalok helyzetét komplex módon, a társadalom többi csoportjával összefüggésben kell vizsgálni és kezelni: iskolai férőhelyekre, lakásokra lesz szükség, hogy ne termelődjenek újra a társadalmi problémák. Az előadó javaslata az, hogy váljék a család a szociálpolitikai gondolkodás központi elemévé, ezen keresztül elérve a gyermekeket is, megállítva azt a tendenciát, mely a gyerekek társadalmát már eleve rétegzetté teszi, behatárolva esélyeiket.

Kállay Kristóf a független képviselők nevében kapott szót (5:12 perc). Felszólalásában jelezte, pontosabban kérdéssé formálva kiemelte azt a különös helyzetet, hogy a Kormány álláspontját a honvédelmi miniszter képviseli a vitában. Felszólalásának további részében az iskolarendszer elégtelenségei mellett a tornateremépítés és a kéttannyelvű oktatás problémáiról beszélt.

A vitában Dr. Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter kapott ezután lehetőséget két perces időkeretben viszontválaszra (5:12 perc). Óvodai és iskolai szakmai kérdésekről beszélt, mint az anyanyelv kérdése, az iskola jelentősége és eszközkészlete. Dénes János független képviselő kétperces hozzászólásában (2:12 perc) Deutsch Tamás és Rózsa Edit javaslatára reflektált és rögtönzött szövegével a jogvédelmi gondolkodást látszott támogatni. Utolsóként Juhász Pál, a Szabad Demokraták Szövetsége képviselője kapott lehetőséget kétperces hozzászólásra (1:32). Ebben kiemelte Ugrin Emese hozzászólására reflektálva, hogy egyetért az intézményrendszer fejlesztésével és autonómiájának növelésével.

¹⁶⁰ *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 2149.

¹⁶¹ *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 2150.

¹⁶² *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 2151.

Vörös Vince, az ülés elnöke az idő előrehaladtára tekintettel nem adta meg további hozzászólóknak a lehetőséget és lezárta a vitát. Összefoglaló válaszára kérte fel Bárdos Balázs (FKGP) ifjúságpolitikai kérdésekkel foglalkozó miniszterelnökségi államtitkárt. A zárszóban (7:51 perc) az államtitkár megígérte, hogy a Kormány ifjúságpolitikai kabinetje részletesen elemezni fogja a vita tanulságait. A Kormány felelősségét és feladatát a törvényelőkészítés folyamatában látja e területen is. Úgy véli azonban, hogy *„nincsen szükség egyetlen ifjúsági törvényre. Olyan szabályok rendszerére van szükség, amelyek az állami ifjúsági munka, az ellátás, az állami szerepvállalás mértéke és igénybevétele szempontjából nyújtanak garanciákat.”*¹⁶³

A politikai vitanap jó eszköznek bizonyult arra, hogy a témát fontosnak tartó képviselők életben tartsák az ügyet és ébren tudják tartani a nyilvánosság érdeklődését. Rózsa Edit és Deutsch Tamás szerepét kell kiemelnünk ebben az esetben, akik kezdeményezték és népszerűsítették a vitanapot, illetve akik hozzászólásukban kiemelték a gyermekjogi egyezmény jelentőségét és ratifikációjának fontosságát.

3. A ratifikációs folyamat

A ratifikációs folyamat első fordulójára 1991. április 8-án került sor, de ne feledjük: már majd másfél évvel a gyermekjogi egyezmény elfogadása és több mint egy évvel annak Magyarország általi aláírása után. Az Országgyűlésnek első lépésként döntenie kellett Rózsa Edit önálló képviselői indítványáról, melyet a gyermekjogi egyezmény magyar jogrendbe illesztésének tárgyában nyújtott be. Rózsa Edit felszólalásában jelezte, hogy már február 5-én, majd március 20-án (2090-es számon) benyújtotta egyéni képviselői indítványát, melyet látszólag feleslegessé tett a Kormány által hasonló tárgyban benyújtott indítvány. Rózsa azonban hangsúlyozta, hogy véleménye szerint elégtelen pusztán a gyermekjogi egyezményhez való csatlakozás megerősítését és kihirdetését indítványozni. Ebben azt a kádári külpolitikai hagyományt vélte felfedezni, mely sorra írta alá a nemzetközi egyezményeket, azonban azokat nem tette a magyar jogrend szerves részévé. Félőnek tartotta, hogy ebben az esetben is erre a sorsra jut az egyezmény, elképzelhetőnek tartja, hogy az ügy elsikkad a törvénykezési dömping sodrában. Ezt az ország nemzetközi megítélése szempontjából kifejezetten károsnak tartaná, de a gyermekek szempontjából is kifejezetten hátrányosnak. Példaként említett olyan területeket, melyek látszólag távol esnek a gyermekektől, de jogaik mégis sérülhetnek – például a vámjogszabályok jogharmonizációjának elmaradása esetén. Rózsa tehát kijelentette, hogy fenntartja javaslatát, mely szerint a Kormány a legrövidebb határidővel, javaslata szerint április 30-ig előterjeszteni köteles törvénymódosítási javaslatait, *„amelyek megváltoztatása nélkül a magyar jogrendszerben a gyermekjogi egyezmény csak*

¹⁶³ Országgyűlési Napló, 1990-1994/006 2158.

holt tömegként lehet jelen. Azt hiszem, az általam javasolt megoldással olyan, jogilag is korrekt alkotmányos gyakorlat kialakítását kezdhethetnénk meg, amely növeli a jogrendszer áttekinthetőségét, garantálja, hogy hazánk nemzetközi és saját lelkiismereti kötelezettségének megfeleljen, és széles körben biztosítja fiatalok polgárainak az őket megillető különös jogokat”¹⁶⁴

Az Elnök Rózsa felszólalása után – a házbizottság korábban hozott általános érvényű állásfoglalása alapján – javasolta az Országgyűlésnek az önálló indítvány napirendre tűzését. A javaslatot az Országgyűlés 207 szavazattal 17 ellenében, 47 tartózkodás mellett elfogadta.

3.1. A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény megerősítéséről és kihirdetéséről szóló országgyűlési határozati javaslat, valamint a Gyermek Jogairól szóló egyezmény magyar jogrendszerbe illesztéséről szóló országgyűlési határozati javaslat együttes általános vitája

1991. szeptember 9-én került sor a tárgyban benyújtott határozati javaslatok vitájára. A Kormány előterjesztésének előadója Katona Tamás külügyminisztériumi államtitkár volt. Az államtitkár a tőle megszokott habitussal kezdett az előterjesztés ismertetéséhez, ami az utólagos olvasót elbizonytalanítja annak tekintetében, hogy a Parlament valóban átérezte-e a terítéken levő ügy jelentőségét.¹⁶⁵ Beszédében összefoglalta Magyarország viszonyát az emberi jogokkal és az alapvető szabadságjogokkal foglalkozó ENSZ egyezményekhez. Véleménye szerint ezeknek az egyezményeknek az elfogadása demokratikus berendezkedésű országok számára magától értetődő alapkövetelmény. Az expozé részletesen áttekinti az egyezmény elemeit, vezérelveit. Külön kiemelte az élethez való jog problémáját, amely ponton a konzervatív politikus kritizálta is a gyermekjogi egyezményt, mivel hiányosnak látta az állásfoglalást annak tekintetében, hogy az élet a fogantatással kezdődik. Hasonlóképpen kiemelte a rendszerváltás kori magyar közvélemény számára különösen fontos témát, a vallási, nemzeti vagy nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekek saját kultúrájukhoz való jogát – és ezen a területen is megfogalmazott kritikát, ugyanis szerinte az Egyezmény hiányossága az, hogy nem tesz említést az anyanyelven történő oktatásról. Az államtitkár azzal zárta expozéját, hogy „*az egyezményt nem kevesebb mint 95 állam ratifikálta eddig. Európából – Ukrajna kivételével – valamennyi közép- és kelet-európai ország, de ratifikálta Franciaország, Spanyolország, Portugália, valamennyi skandináv állam, a Vatikán, és a*

¹⁶⁴ *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 1293.

¹⁶⁵ Így fogalmaz, derűtlenséget kelteve a Parlament soraiban: „folytatnom kell mérhetetlen közönnnyel fogadott előterjesztéseink sorát”. Majd így folytatja: „Nem gondolom, hogy hazánkknak a korábbi gyakorlata másmilyen lett volna, mint amit ez az egyezmény előír számunkra, ennek ellenére egy lényeges pont ez a kérdés, egy olyan nemzetközi ENSZ-jogi egyezmény a gyermek jogairól, amely megérdemel egy *pici* figyelmet.” (kiemelés tőlem) (*Országgyűlési Napló*, 1990-1994/008 139.)

*közeljövőben várható Nagy-Britannia és Németország megerősítő nyilatkozata*¹⁶⁶, ezzel is kiemelve az Országgyűlés szerepének jelentőségét a ratifikációs eljárásban.

Szűrös Mátyás az ülés levezető elnöke ezután Rózsa Edit képviselőnek (SZDSZ), a 2964. számú országgyűlési határozati javaslat előterjesztőjének adta meg a szót. A képviselő egyetértését fejezte ki a Kormány képviselőjével, a gyermekjogi egyezmény jelentőségét nem is tartotta további részletekkel alátámasztani szükségesnek. Kijelentette, hogy az egyezményt az emberiség legnagyobb törekvései kivételes összefoglalásának tekinti, melynek legfontosabb eleme a pozitív diszkrimináció szándéka. Rózsa a magyar megerősítés legfőbb indokának a gyermekek mint társadalmi csoport szuverén egyedek szuverén közösségeként való elismerését látta. Indítványával kapcsolatban megjegyezte, hogy az eredetileg március huszadikán benyújtott szöveg két pontja okafogyottá vált, mivel a Kormány is benyújtotta saját indítványát a megerősítésre vonatkozó országgyűlési határozat tárgyában és a kihirdetésre vonatkozó törvényjavaslatra vonatkozóan. Megjegyezte azt is, hogy a Kormány benyújtott egy törvényjavaslatot a gyermekjogi egyezmény tárgyában, melyet időközben visszavont a megerősítés menetrendje miatt, ugyanis a törvényalkotást megelőző kötelező lépéseknek biztosítani kellett a szükséges időt. Rózsa hangot is adott csodálkozásának, hogy a Kormány nem volt tisztában azzal, hogy az egyezményt addig nem hirdetheti ki, amíg a megerősítéstől és a letétbe helyezéstől nem telik el harminc nap.

Valóban érdekes, és különösen annak fényében kellemetlen ez a közzjáték, hogy az egyezmény aláírása óta eltelt idő tetemesnek mondható ekkorra, és ezt az időt a Kormány a felkészülésre fordíthatta volna. Mindenesetre úgy véljük, ez újabb erős jele a jogi procedúra nem kellő komolysággal való kezelésének.

Visszatérve a vitához, Rózsa saját határozati javaslatának azt az elemét emelte ki, mellyel túlmegy a Kormány által beterjesztett indítvány szándékain, az ő képviselői indítványában ugyanis kijelölésre kerülne egy határidő (1991. november 30.), amíg el kell készülnie annak az ütemtervnek, amely felsorolja azokat a lépéseket, melyekkel az egyezmény a hazai jogszabályokba beillesztésre kerül, és felsorolja a lépésekhez rendelt határidőket is. Rögzítené továbbá Rózsa határozati javaslata az egyezmény törvényjavaslat formájában történő benyújtásának szükségességét is, természetesen az eljárási határidők betartásával.

Az Elnök kérdésére Salamon László, az alkotmányügyi bizottság elnöke a bizottság előadójaként kijelentette, hogy támogatják a Kormány előterjesztését, azonban Rózsa Edit képviselői indítványát nem. Kulin Sándor a szociális, családvédelmi és egészségügyi bizottság előadójaként több órás vitáról számol be, és tulajdonképpen a valódi törvényességi és eljárásjogi szemléletű elemzést tekinti át a két határozati javaslattal kapcsolatban. Mint elmondja, a bizottság tisztázta a szükséges lépések sorrendjét, és e lépések pontos jelentését, logikai

¹⁶⁶ *Országgyűlési Napló*, 1990-1994/008 141.

rendjét a megerősítés, kihirdetés, letétbe helyezés, beiktatás és a belső törvénnyé válás tekintetében. A bizottság szakértői szerint 147 jogszabály – közöttük 29 törvény – módosítása szükséges a gyermekjogi egyezmény jogszabályi integrációjához. A bizottság a Kormány gyermekekkel kapcsolatos hároméves intézkedési tervére is támaszkodott a vitában, mely foglalkozik az indítványokban érintett témákkal is. Kulin Sándor ismertette a Kormány által elfogadott dokumentum tárgyra vonatkozó első és második pontjait, melyek szerint a Kormány által kijelölt határidő az egyezmény hazai jogrendbe iktatására 1991. december 31., és a folyamat lebonyolítására a Kormány felállít egy kodifikációs és deregulációs bizottságot a jogszabályok összehangolására. Érdekes módon ennek a bizottságnak a felállítása is 1991. december 31. határidővel kapott helyet a Kormány intézkedési tervében, és munkájának határidejét 1993. december 31.-ében jelölték meg. Kulin Sándor azzal zárta a bizottság állásfoglalásának ismertetését, hogy kijelenti: indokoltnak tűnik az 1991. december 31-i határidő a 147 jogszabályt érintő folyamatra, a bizottság tehát támogatni tudja a Kormány indítványát, ugyanakkor nem tartja áthidalhatatlannak a Rózsa Edit indítványában megjelölt november 30-i határidővel mutatkozó különbséget, ezért az ő javaslatát is támogatják.

Fodor Gábor az emberi jogi, kisebbségi és vallásügyi bizottság előadója két elemet kívánt kiemelni a vitában. Az egyik a nemzetközi jog kérdése – Magyarország számára elemi érdek a nemzetközi integrációkhoz, a jogrendhez való csatlakozás, Magyarországnak nem szabad lemaradni ott, ahol a környező országok már megtették a szükséges jogalkotási lépéseket. A másik annak a jelentősége, hogy a hazai jogrendben átalakítandó jogszabályok vonatkozásában a lehető leghamarabb meginduljon a munka, hogy a gyerekek helyzete javuljon az országban. A bizottság végső soron a Kormány indítványát támogatta, Rózsa Edit képviselői indítványát azonban nem. Az elutasítás okaként Fodor azt a bizottsági álláspontot jelölte meg, mely az indítvány technikai kivitelezhetetlensége vonatkozásában alakult ki, az indítvány szellemével azonban nagyon is egyetértettek, és maguk is szeretnének garanciát kapni a Kormány részéről az egyezmény kihirdetésének tekintetében.

Szigethy István képviselő (SZDSZ) hozzászólásában jelezte, hogy az alkotmányügyi és az emberi jogi bizottság is érzékelte, bizonyos technikai fogyatékoságokat lehet találni Rózsa Edit előterjesztésében, ezért ő készített egy olyan változatot, mely orvosolja ezeket és kiküszöböli a technikai akadályokat. Amikor Rózsa Edit március 20-án benyújtotta első javaslatát, még nem volt ismert a Kormány ratifikációs szándéka, csak később került kiosztásra az indítvány. Rózsa Edit indítványából a Kormány indítványa egy részt okafogyottá tett, azonban két elem érvényben maradt: kell egy ütemterv és kell egy törvény betervezésére irányuló felhívás a Kormány felé. Szigethy úgy ítélte meg, az eredeti szerződés kelte (1989. november 30.), de az aláírás óta (1990. március 14.) is eltelt már közel másfél év, amelynek elegendőnek kellett lennie az előkészítő munkálatokra. Szigethy a bírói gyakorlatból vett példákkal

szemléltette, mennyire sürgős lenne az egyezmény beillesztése a magyar jogrendbe, ezért nagyon fontosnak nevezte Rózsa Edit indítványát, különösen az ütemezés tekintetében. Elismerte, hogy az a határidő, melyet márciusban még elképzelhetőnek tarthattak, módosításra szorul, mert az eltelt másfél évben nem sok jelét lehetett látni a jogharmonizációra és törvényalkotásra való felkészülésnek. Ezért Szigethy azt tartja indokoltnak, hogy ne Rózsa márciusi elképzelését kövessék, ne a törvényjavaslatokat, hanem a törvényjavaslatok beterjesztésének fontossági sorrendjét, a legfontosabb jogszabályok előterjesztésének határidejét rögzítse az országgyűlési határozat, ezzel garantálva, hogy ne a véletlenül múljon a törvénykezés menetrendje. Ezért Rózsa Edit javaslatát saját kiegészítésével javasolja országgyűlési határozatként elfogadni.

Ezzel lezárult a két előterjesztés általános vitája, határozatával az Országgyűlés mindkét javaslatot részletes vitára bocsátotta. A Kormány előterjesztését (2032-s számú) 237 igen szavazattal, ellenszavazat és tartózkodás nélkül, Rózsa Edit önálló indítványát (2964-es számú) 207 igen szavazattal, 12 ellenszavazat és 13 tartózkodás mellett.

3.2. A Gyermek Jogairól szóló New Yorkban 1989. november 30-án kelt egyezmény megerősítéséről és kihirdetéséről szóló országgyűlési határozati javaslat részletes vitája

A részletes vita sajátos, de nagyon jelentőségteljes mozzanattal indult. Az elnök határozathozatalra tette fel az alkotmányügyi bizottság 2956-os számú javaslatát, mely megváltoztatná a Kormány előterjesztésének címét. Két változást javasoltak, az egyik a kihirdetéséről szóló szövegrész elhagyása a címből, a másik azonban nagyon tanulságos módon pontosítást javasol a címben, felcserélve az indítványban eredetileg szereplő „1989. november 20-án kelt” fordulatot az „1989. november 30-án kelt” fordulattal.

A javaslat érezhető zavart kelt a megkérdézett bizottsági előadók körében, de a módosítót az Országgyűlés 238 igen szavazattal, ellenszavazat és tartózkodás nélkül elfogadta. Mindenesetre érdekes, hogy a több mint másfél éves felkészülési idő után ilyen kapkodásra utaló bakik maradtak az indítvány címében, amit az utolsó pillanatban kényszerült korrigálni az Országgyűlés.

A vitában az első hozzászóló Deutsch Tamás képviselő volt (FIDESZ). Megrótta képviselőtársait, akik szerint kissé unottan figyelik a gyermek- és ifjúsági ügyek területén jelentkező konjunktúrát, mely a parlament első vitanapjával vette kezdetét. Deutsch elengedhetetlennek ítélte, hogy a Parlament elfogadjon egy olyan határozati javaslatot, mely rögzíti, milyen ütemezéssel kívánja a Kormány és a Parlament a magyar jogrendszert összhangba hozni a gyermekjogi egyezményvel. Jelezte azt is, hogy ha most az Országgyűlés elutasítaná Rózsa és Szigethy képviselők indítványát, akkor a Fidesz parlamenti frakciója kénytelen lenne határozati javaslattal élni ugyanezen a téren. Arra is

felhívta a figyelmet, hogy az egyezmény egyik cikkelye szerint minden résztvevő állam erőforrásaihoz mérten maximálisan törekszik a gyermekek körülményeinek, jogainak előmozdítására. Deutsch szerint a költségvetési vitában ezt szem előtt kellene tartani, ellenkező esetben a nemzetközi egyezmények elfogadása közvetlen eredmény nélkül maradhat.

Rózsa Edit felszólalásában egy újabb technikai problémára hívta fel a figyelmet, ugyanis a korábban elfogadott határozati javaslatnak nem volt melléklete, a korábban visszavont törvényjavaslat mellékleteként ismerhették meg a képviselők a gyermekjogi egyezmény szövegét, ami legalábbis megkérdőjelezi a helyzet formai alaposságát. Saját indítványa mellett érvelve kiemeli, hogy a Kormány javaslatának elfogadása nem zárja ki az ő javaslatának elfogadását, szerinte a két javaslat inkább kiegészíti egymást. Felhívta továbbá a figyelmet ő is arra, hogy a költségvetés tárgyalása miatt az Országgyűlésnek mihamarabb szembesülnie kellene a jogszabályok egységesítésére irányuló munkálatokkal, melyeknek bizonyosan lesznek költségvetési vonzatai is.

Az Elnök határozathozatalra kérte az Országgyűlést, de ismét kissé kaotikussá váltak a dolgok, mert az Elnök nyilatkozatot kért a bizottságtól Szigethy képviselői indítványának tárgyában. Az emberi jogi bizottság előadója (Fodor Gábor) jelezte, nem tudták megtárgyalni a javaslatot, csak Rózsa Edit eredeti előterjesztését. A szociális bizottság előadója kijelentette, hogy a bizottság nem tárgyalta meg az indítványt, de úgy véli nem is tartozik a kompetenciájukba. Az alkotmányügyi bizottság nem támogatta a javaslatot.

Végül a Kormányt képviselő Katona Tamás lehetőséget kapott a reagálásra – a képviselők egy részének nem kis csodálkozására – és kijelentette, tökéletesen megérti, hogy egyes képviselők további garanciaelemeket tartának szükségesnek a ratifikációs folyamatban. Azonban úgy érzi, az Országgyűlés és az Igazságügyi Minisztérium leterheltsége mellett ettől el kellene tekinteni.

Végül következett a szavazás, amely már kifejezetten kaotikusra sikerül, az elnök nagy nehézségek árán begyűjtötte a képviselői és államtitkári szavazatokat, majd bejelentette, az Országgyűlés a módosító javaslatot nem fogadta el. Ezután az elnök az országgyűlési határozati javaslat eredeti második pontját tette szavazásra, amit a Parlament elfogadott. Következett Szigethy módosító javaslata, mely Rózsa Edit eredeti előterjesztését a következőképpen változtatná meg: *"Az Országgyűlés felhívja a Kormányt, hogy az Egyesült Nemzetek Szervezetének közgyűlése által 89. évi november hó 20. napján elfogadott és a Magyar Köztársaság kormányának képviselője által 1990. évi március hó 14. napján aláírt, a Gyermek Jogairól szóló egyezmény rendelkezéseinek megfelelő jogszabályok megalkotásának ütemezéséről 1991. évi november hó 30. napjáig intézkedjék."*¹⁶⁷

¹⁶⁷ Országgyűlési Napló, 1990-1994/008 151.

A következő szavazási procedúrában végképp elvesztette komolyságát az eljárás, teljesen kaotikussá válik a határozathozatal, idézzük pontosan a történeteket:¹⁶⁸

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Megkérdezem Fodor Gábort, támogatja-e a bizottság. Nem foglalkoztak vele, mint említette.

FODOR GÁBOR, DR. az emberi jogi, vallásügyi és kisebbségi bizottság elnöke: A Szigethy István-féle javaslattal nem foglalkoztunk, még egyszer mondom.

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Kulin Sándort kérdezem.

KULIN SÁNDOR, DR. a szociális, családvédelmi és egészségügyi bizottság előadója: Nem foglalkoztunk vele.

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Nem foglalkoztak vele. Dr. Salamon László?

SALAMON LÁSZLÓ, DR. az alkotmányügyi, törvény-előkészítő és igazságügyi bizottság elnöke: Nem támogatja a bizottság.

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Nem támogatja a bizottság. Kérdezem Rózsa Editet. Ő támogatja, mint nyilatkozott.

RÓZSA EDIT (SZDSZ) Igen. Támogatom a Kormány számára nagyobb mozgásteret adó módosító indítványt.

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Köszönöm. Kérdezem a tisztelt Országgyűlést, elfogadja-e a módosító javaslatot. Kérem, szavazzanak. (Megtörténik.) Az államtitkárok nem jelezték. (Isépy Tamás: "Nem"-mel szavazunk.) Egy "nem" és hat tartózkodás. (Közbeszólások.) 7 "nem".

Tehát az Országgyűlés 115 "igen" szavazattal, 76 "nem" szavazattal 48 tartózkodás mellett a módosító javaslatot nem fogadta el.

Kérdezem ezért a tisztelt Országgyűlést, hogy elfogadja-e az országgyűlési határozati javaslat eredeti 1. pontját? Kérem, most szavazzanak. (Megtörténik.) Az államtitkárok szavazatait kérem! (Isépy Tamás: Nem.) 7 "nem".

Az Országgyűlés az eredeti javaslatot, illetve annak 1. pontját 126 "igen" szavazattal, 52 ellenszavazattal 60 tartózkodás mellett elfogadta.

Végezetül kérdezem a tisztelt Országgyűlést, hogy a már elfogadott módosító javaslattal együtt elfogadja-e az Egyezmény a Gyermek Jogairól magyar jogrendbe illesztéséről szóló... (Közbeszólások: Nincs módosítás.) Hack Péter jelentkezett.

Ügyrendi kérdésben felszólaló: Dr. Hack Péter (SZDSZ)

¹⁶⁸ Országgyűlési Napló, 1990-1994/008 151-152.

HACK PÉTER, DR. (SZDSZ) Elnök Úr! Egy ügyrendi észrevételem van tisztelettel. Talán elkerülte az elnök úr figyelmét, hogy nincs elfogadott módosító javaslat. Mivel csak két pontja van a tervezetnek, mind a két pontról szavaztunk, tehát meg kéne ismételni azt a szavazást, ami már megtörtént.

BALOGH GÁBOR (KDNP) A hatálybalépés benne van, azt még nem szavaztuk meg.

ELNÖK (Szűrös Mátyás): Igen. Nem. Így van. (Derűtségg.) Tisztelt Országgyűlés! Kérdezem az Országgyűlést, hogy elfogadja-e az Egyezmény a Gyermek Jogairól magyar jogrendbe illesztéséről szóló országgyűlési határozati javaslatot. (Az elnök az Országgyűlés főttkárával tanácskozik. – Közbeszólások.) Le van zárva az ügy, bocsánat. Nincs több pont, elfogadta az Országgyűlés. Igaza van Hack Péternek. Elnézést kérek.

Nem mondunk sokat, ha a gyermekjogi egyezmény ratifikációs eljárásával kapcsolatos parlamenti eljárást nem nevezzük a magyar parlamentarizmus csúcsteljesítményének, sőt egyes pillanataiban a kaotikus határozathozatali folyamat néha kifejezetten kínos érzetet kelt, semmiképpen sem azt jelzi, hogy az Országgyűlés az egyezményt valóban az azt megillető súllyal kezelné.

3.3. Törvényalkotás

A legalizációs folyamat utolsó lépése a törvényalkotás volt. A *Gyermek Jogairól szóló, New Yorkban 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről szóló törvényjavaslat* vitájára 1991. november 12-én került sor. Az ülést vezető Szűrös Mátyás először Katona Tamás külügyminisztériumi államtitkárnak, a napirend előadójának adta meg a szót. Katona Tamás ismertette a jogi folyamatot: mivel az Országgyűlés szeptember 9-én egyetértését fejezte ki abban az ügyben, hogy a Magyar Köztársaság helyezze letétbe az ENSZ-nél a Gyermekek Jogairól szóló konvenció elfogadását megerősítő állásfoglalást, ez október 7-én megtörtént és így november 6-án hatályba lépett Magyarországot illetően. A jogi folyamat utolsó lépése az, hogy a Kormány becikkelyezésre az Országgyűlés elé terjeszti a gyermekjogi egyezményt, törvényt alkotva a magyar jogrend szerves részévé téve azt. Katona már nem kívánta méltatni az egyezmény jelentőségét, csupán technikai megjegyzései voltak a kétnyelvű előterjesztések kezelését illetően.

Mivel a törvényjavaslathoz sem a bizottságok, sem egyéni képviselők nem nyújtottak be módosító javaslatot, az általános és a részletes vitát együttesen folytathatta le az Országgyűlés. Az első felszólaló Dr. Balás István, az alkotmányügyi, törvény-előkészítő és igazságügyi bizottság alelnöke volt. Kifejezte az alkotmányügyi bizottság támogatását a törvényjavaslatot illetően, majd megragadta a lehetőséget, hogy a tárgytól eltérve vitatkozzon Katona

Tamás álláspontjával a kétnyelvű előterjesztések jövőbeni tárgyalásáról. Mivel sem a külügyi, sem a kulturális bizottság nem kívánt előadót állítani, Rózsa Edit kapott lehetőséget a hozzászólásra. Az országgyűlési határozat benyújtójaként szólalt fel, mely a Kormányt a törvénykezési folyamat beindítására kötelezte és kifejezte örömét a törvény megszületésével kapcsolatban, illetve kiemelte a témában tapasztalt egyetértés jelentőségét is. Figyelmeztetett azonban arra, hogy a törvény megszületésével a problémák nem oldódtak meg egy csapásra.

A következő hozzászóló Dr. Lukács Tamás, az emberi jogi, kisebbségi és vallásügyi bizottság alelnöke volt. Jelezte, hogy bizottságuk hivatalos előadójaként szól a vitához, bár az elnök a korábbi körben nem szólította meg ebben a szerepében. Kijelentette, hogy bizottságuk régóta szorgalmazta a gyermekjogi egyezmény törvénybe iktatását, így az előterjesztést támogatta.

Mivel több képviselő nem jelentkezett hozzászólásra és Katona Tamás államtitkár nem kívánt reagálni az elhangzottakra, következett a határozathozatal. Az Országgyűlés elhúzódó előkészítő szakasz után példás gyorsasággal, 196 igen szavazattal, ellenszavazat nélkül, két tartózkodás mellett fogadta el a törvényjavaslatot, és tette a magyar jogrend részévé a *Gyermek Jogairól szóló, New Yorkban 1989. november 20-án kelt Egyezményt*.

Felhasznált irodalom:

- BARÁTH Magdolna – GECSÉNYI Lajos (2015): *Főkonzulok, követek és nagykövetek: 1945–1990*. MTA BTK Történettudományi Intézet. Budapest.
- CSÁSZÁR NAGY László (1991): *Kiszorított nemzedék* In: *Magyar Nemzet*, 1991. április 11. 6.
- DANÓ Anna (1991): *A kassza körül sunyizik a kormány*. In: *Mai Nap*, 1991. szeptember 23. 7.
- DANÓ Anna (1991): *Nyögjük a jólétet* In: *Mai Nap* 1991. május 20. 3.
- FÖLDESSY Dénes (1991): *A gyermekjogok mellett* In: *Pesti Hírlap*. 1991 április 9. 4.
- K.Á. (1991): *Jogfosztott gyerekek* In: *Kurír* 1991 november 21. 1.
- K.P. (1991): *Magyarország március 6.* In: *Magyar Nemzet*, 1991. március 7. 4.
- Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 1292-1293.
- Országgyűlési Napló*, 1990-1994/006 2134-2157.
- Országgyűlési Napló*, 1990-1994/008 138-152.

GLOVICZKI ZOLTÁN

FERENC PÁPA ÉS A XXI. SZÁZAD KATOLIKUS PEDAGÓGIÁJA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gloviczki.zoltan@avkf.hu

Ferenc pápa a katolikus egyház számos válságtünete, belső feszültsége közepette kapta küldetését. Megválasztásakor az egyház a lelki fáradtság és a kimerültség jeleit mutatja. Egyre inkább csak önmagával foglalkozik – aminek legfőbb velejárója, hogy mintha elveszett volna prófétai ereje és megbénult volna missziós lendülete (GE 10.). Fellépésével kétségtelenül megújult e lendület. Ferenc pápa az emberiség legégetőbb kérdéseiről ad népszerű és, vagy épp ennek ellenére vitatott nyilatkozatokat és útmutatásokat. E kérdések egyszerre gyakorlatiak és távlatosak, mint a teremtésvédelem, a családi élet vagy éppen a nevelés. Rendalapítójának szellemében jellemzően nem a tanokból indul ki, hanem a konkrét helyzetből. Természetesen nem egyszerűen alkalmazkodik a körülményekhez. Megpróbálja azokat józanul megítélni és előrevívő döntésekre jutni (Kasper 2015. 21.). „Mit akar tőlem Isten ebben a konkrét helyzetben?” S utána cselekvésre ösztönöz, hiszen „Küldetés vagyok ezen a földön, ezért vagyok ezen a világon” (EG 273).

A szent Ferenc-i karizmával rendelkező egyházi vezetőre fokozottan leselkedik az a veszély, hogy stílusa zavaróan hathat azokra, akik pontos és teológiai súlyozott megfogalmazásokhoz vannak szokva. Bár Ferenc pápa spontán megnyilvánulásai időnként pontatlannak tűnnek – hihetetlen népszerűségének is tudható be, hogy ezt a média rendszeresen elnézi – tanítói hivatali megnyilvánulásai világosak és erőteljesek (Patsch 2018. 195.). Teológiája nem csupán saját inerciarendszerében következetes, de a modern egyházi hagyományban is szerves folytatása a XXIII. János és VI. Pál által útjára indított megújulásnak. Súlypontjai természetesen teológiai megközelítésében és tartalmában is sajátjai. Narratív teológiája mindenkire szól, tematikus centrumában a bűn és az irgalom, a kommunio és a kommunikáció áll (Szabó 2018. 210.). Mindennek mélyén pedig Krisztus személye. Általános természetességében, de azon túl Ferenc pápa gondolkodását sokban meghatározó Romano Guardini megközelítésében is. Mert a kereszténység lényege Guardini szerint Krisztust személyétől elválaszthatatlan. Ennek a lényegnek nincs elvont meghatározása. Nincs doktrína, nincs morális értékrendszer, nincs vallásos állásfoglalás, se életprogram, amely elválasztható lenne Krisztus személyétől, és amelyről mégis azt mondhatnánk: íme, ez a kereszténység. A kereszténység Ő maga (Szabó 2018. 208.).

Ez az egyértelműség alapozza meg egyúttal Ferenc pápa radikális egyszerűségét is. A katolikus nevelésre, a pedagógia világára, a pedagógus társadalomra vonatkozó – következőkben megidézett - pápai

megnyilatkozásainak fényében keresztény identitását tekintve is újraértékelheti önmagát, de a nevelés kérdése a maga konkrétságában is fontos szereppel bír a pápa tanításaiban.

A nevelés, a társas erények kialakítása, az emberi életről való átfogó gondolkodás és mély spiritualitás elengedhetetlen feltételei a minőségi emberi kapcsolatok kialakításának, és szükségesek ahhoz, hogy a társadalom maga is reagálhasson tulajdon igazságtalanságaira, a gazdaság, a technológia, a politika és a média hatalmak visszaéléseire (FT 167). Egyes liberális nézetek figyelmen kívül hagyják az emberi törekenység ezen tényezőjét, és olyan világot képzelnek el, amely egy meghatározott rend szerint képes biztosítani a jövőt, és megoldást kínálni minden problémára (FT 199). Egy ország ezzel szemben akkor fejlődik, ha kulturális összetevői: a népi, az egyetemi, az ifjúsági, a művészeti és technikai, a gazdasági kultúrája, a család és a média kultúrája konstruktív párbeszédet folytatnak egymással – állítja.

Már érsekként a jövőépítés kulcsa volt számára a nevelés. Életünk, értelmezése szerint (Bergoglio 2014. 9-10.) a teremtés történetének kollektív beteljesítése. Kollektív teremtés: egy jobb, élhetőbb világ felé, mely a remény cselekedete. Ennek a reménynek az aktív dimenziója a kreativitás. A pedagógusok hivatása nem „azt csinálni, amit szoktak”, nem is az ellenállás a világ változásaival szemben, hanem az aktív kreativitás, hiszen a még ismeretlen jövő építésének főszereplői. Az aktivitás abban is áll, hogy egy esetlegesen elítélt jelen helyett egy elérendő céllal, vízióval állnak elő. Fontos kitétele, hogy a kreativitás alapja is a hagyomány – melynek jelentősége a későbbiekben rajzolódik ki. Részben a meglévő erősségekre építkezés formájában, részben a konkrét kulturális hagyomány értelmében.

E kreativitás természetesen könnyen ütközhet materiális, szervezeti, személyes nehézségekbe (Bergoglio 2014. 43.). A hitben azonban e nehézségek kihívásokká válnak, utóbbiak pedig megerősítik a hitet és annak örömét, hogy valami új születésének és épülésének részesei lehetünk.

Család és iskola

A nevelés problémája a család és az intézmények területén is élénken foglalkoztatja az egyházfőt. A szülők kötelessége, hogy komolysággal teljesítsék nevelő küldetésüket, a gyermekeknek el kell fogadniuk és teljesíteniük kell a parancsolatot: „Tiszteld apádat és anyádat” (Kiv 20,12), ahol a „tiszteld” szó a maga teljességében a családi és társadalmi kötelezettségek teljesítését jelenti, amelyeket nem lehet elhomályosítani vallásos mentségekre hivatkozva. Ugyanis „aki tiszteli apját, levezekli bűneit, s aki becsüli anyját, az kincset gyűjt magának” (Sir 3,3-4) (AL 17).

Az iskola nem helyettesíti a szülőket, hanem ki kell egészítenie őket (AL 84). Az egyik alapelv: A nevelői folyamat bármely résztvevőjének a szülők nevében kell cselekednie, velük egyetértésben, és bizonyos mértékig a tőlük

kapott megbízás alapján. Azonban szakadás történt a család és a társadalom, a család és az iskola között, a nevelői egyezség felbomlott; és így a társadalom családdal kötött nevelői szövetsége válságba került.

Az evangélium ugyanakkor arra is emlékeztet, hogy a gyermekek nem a családok tulajdonai, hanem megvan a maguk személyes életútja. A gyermekek iránti figyelmességében - akiknek az ókori közel-keleti társadalomban nem voltak saját jogaik és a család tulajdonának tekintették őket - Jézus elmegy odáig, hogy már-már mesterként állítja őket a felnőttek elé, mások iránti egyszerű és spontán bizalmuk miatt: „Bizony mondom nektek, ha nem változtok meg, s nem lesztek olyanok, mint a gyerekek, nem mentek be a mennyek országába. Aki tehát megalázza magát, mint ez a gyerek, az a legnagyobb a mennyek országában” (Mt 18,3-4) (AL 18). Természetesen nem az egyes gyermek személyes etalonná-tétele a cél. Ugyanígy figyelembe kell venni az eltúlzott individualizmus egyre növekvő veszélyét, mely eltorzítja a családi kötelekeket (AL 33).

A pedagógia és a ma kihívásai

Nem a pápa feladata, hogy részletes és teljes elemzést nyújtson a mai valóságról, ám minden közösséget arra buzdít, hogy legyen éber az idők jeleinek vizsgálatára (EG 51). Súlyos felelősségről van szó, mert korunk néhány összetevője, ha nem talál jó megoldásokat, az elembertelenedés olyan folyamatait képes beindítani, melyeket később nehéz lesz visszafordítani. Márpedig a fiatalok – joggal – változtatást követelnek tőlünk. Azt kérdezik, hogyan lehet a jobb jövő építésén fáradozni. Meg vagyok győződve arról – fogalmaz Ferenc pápa -, hogy minden változásnak elsődleges szüksége van az ő motivációjukra és megfelelő pedagógiai módszerekre (LS 12).

Fenntarthatóság

XXIII. János *Pacem in terris* enciklikája után II. János Pál is globális ökológiai megtérésre szólít fel¹⁶⁹, XVI. Benedek pedig fontos fogalmi lépést tesz meg, amikor a „természet könyvét” a környezet, a család, az élet, a társadalmi kapcsolatok teljes és komplex rendszereként értelmezi¹⁷⁰. Ferenc pápa a problémakört az ifjúság jövőjéhez és felkészítéséhez is köti.

Ha az intézményes (és családi) nevelés irányából közelítünk, egyfelől nyilvánvaló, hogy az oktatás tartalmi tematikája a XXI. században nem lehet független a fenntarthatóság problémájától. Szép párhuzam a szekuláris figyelem és Ferenc pápa gondolkodásának találkozása ezen a ponton, ahogy nem

¹⁶⁹ Katekézis 2001. jan. 17. Insegnamenti 24/1 (2001) 179.

¹⁷⁰ Beszéd a Szentszékhez akkreditált diplomáciai testületekhez 2007.01.08. AAS 99 (2007) 73.

tanulások nélküli az sem, amennyire a katolikus egyház értelmi keretet is ad a probléma megközelítéséhez. Szintén közös az UNESCO világi megközelítésével, hogy nem csupán a szűk értelemben vett ökológia körén belül marad az értelmezés, hanem a társadalmi, sőt kulturális értékek fenntartása is kapcsolódik a természeti környezetéhez. A természeti örökséggel együtt létezik egy hasonlóan fenyegetett történelmi, művészeti és kulturális örökség is. Ez az örökség egy adott terület közös identitásának része, egy élhető világ építésének alapja. Nem az a dolgunk, hogy a meglévőket leromboljuk, és új, állítólag zöldebb városokat építsünk, ahol nem is mindig kívánatos élni. Bele kell vonni az adott hely történelmét, kultúráját és építészetét, megőrizve eredeti identitását. Ezért az ökológia az emberiség kulturális gazdagságának gondozását is megkívánja, annak legtágabb értelemben (LS 143).

Az intézményes nevelés szinte teljes tartalmi keretrendszere érintett tehát. Ahogy a nevelés egyik elemi erkölcsi vonatkozása is: a felelősségre nevelés – ami sokak szerint egyenlő a felnőtté neveléssel. Amikor pedig a felelősségről szólnak, Ferenc pápa a XXI. század másik fenyegetésének azt az individualizmust tartja, mellyel szemben a közösség, a szolidaritás és az irgalom szab utat. Utóbbiak közül a közösségi út a leggyakrabban élő igény, sőt alap a katolikus intézményekben, s fogalomként, sokszor gyakorlatként jelen van a szolidaritás és irgalom is, legtöbbször mint nevelési cél. Érdemes azonban a pedagógusoknak saját magukkal szembeni tükörként is tekinteni Ferenc pápa lelkiismeretet ébresztő, és egyúttal pedagógiai irányt kijelölő felvetéseire. Az individualizmus, az irgalom hiánya és a társadalmi szolidaritás elmaradása sajnálatos módon jellemző a XX. században gyökerező versengő, szelektív, sok szempontból kirekesztő és normatív értékeléseken alapuló európai, s különösen magyar iskolarendszerre.

Társadalmi felelősség

Az iskolára is igaz Ferenc pápa kórképe (Agasso 2021. 66.): A mi társadalmaink versengő jellegűek, individualisták és zűrzavarosak. Ma már egy percünk sincs arra, hogy elgondolkodjunk azon, amit átélünk, birtoklunk, elhibázunk és elfelejtünk. Maga alá gyűrt bennünket a termelés ritmusa... Ahogy a társadalmi kirekesztés és a személyválogatás burkolt vagy kevésbé burkolt alaptónusa is meghatározza iskolarendszerünket.

A bennünk élő ősi város falain kívül ma is ott a szakadék, az ismeretlenség, a sivatag. Ami a falon kívül található, az nem megbízható, mert ismeretlen, nem családias, nem tartozik a településhez; „barbár” terület, ami ellen mindenáron védekezni kell. Éppen ezért az iskolák is felépítik az önvédelem új barikádjait, úgyhogy többé már nem is létezik a világ, csak az én saját világom létezik, egészen addig, hogy sokakat már nem is tekintek elidegeníthetetlen méltóságú emberi lénynek, egyszerűen csak „azok”-ká válnak (FT 27). Ma minden előállítható, színlelhető, átalakítható, ennek következtében a valósággal való

közvetlen találkozás elviselhetetlenné válik. ennek eredménye a „szelekciós” mechanizmus megvalósulása; kialakul egy szokás, hogy a nekem tetsző dolgokat azonnal elválasszam attól, ami nem tetszik, a vonzót elkülönítsem a kellemetlentől. Ugyanezzel a logikával válogatjuk ki azokat az embereket, akikkel meg akarjuk osztani világunkat (FT 47).

Amikor Ferenc pápa mindezek ellen szól, nem csupán Jézus mindnyájunk számára nyilvánvaló tanítását ismétli, de annak hangsúlyait érzékenyen pozicionálja napjaink emberi válságába. Ha csupán lelkiismeretvizsgálatra ösztönöz is, eléri erkölcsi célját. Az emberi személy méltósága elidegeníthetetlen, mivel Isten képmására teremtett. Ha újra tudatosítjuk minden emberi lény méltóságát, az komoly és áldásos társadalmi, gazdasági és politikai következményeket von maga után (Agasso 2022. 66). Ferenc pápa nem titkoltan migránsokra, kisebbségekre, kirekesztett társadalmi rétegekre vonatkozó intelme egyúttal találkozik a mainstream neveléstudomány szemléletével, amely az erkölcsi imperativuson túl fejlesztési szempontból is tényekkel támasztja alá a – jól megalapozott és szakmailag teljes – intézményi integráció gyümölcseit.

Ezen a ponton jelenik meg Ferenc pápa jelmondatában is feltűnő központi gondolata.

Az irgalmasság

Az irgalom a pedagógiai hagyományban, de a közgondolkodásban is könnyen félreérthető fogalom és attitűd. Bár Ferenc pápa egyértelműen a Bibliára és az egyházi hagyományra alapozza, amit az irgalmasságról mond (Kasper 2014. 49.), sokak számára mégis gyanúsak szavai. Az irgalmasságot összetévesztik valamiféle felszínes engedékenységgel, lelkipásztori „árendeménnyel”. Az irgalmasságban valami olyannak az elfogadását látják, ami a dogmákat és parancsolatokat kiüresíti, az igazság lényegét pedig hatályon kívül helyezi. Szinte groteszk párhuzam, hogy Jézus irgalmassága ugyanilyen módon bőszította fel a farizeusokat (Mt 12,1-8.9-14). Az irgalmasság alapvető kinyilatkoztatott igazság, sőt Jézus sürgető parancsa. Nemhogy nem szünteti meg az igazságot, hanem felülmúlja azt. Ez a nagyobb igazságosság, amely nélkül senki sem tud bemenni a mennyországba (Mt 5,20). A kísértés, hogy mindig és csakis az igazságosságot keressük, elfeledtette velünk, hogy az irgalmasság az első, szükséges és kihagyhatatlan lépés (MV 10).

Az irgalom és az igazságosság mesterséges dichotómiájától némileg elválík az engedékenységgel való szemebállítás. Amikor megbocsátásról, békéről és társadalmi összhangról beszélünk, Krisztus meglepő kijelentésébe ütközünk, amely szerint nem békét hozni jött a földre... (Mt 10,34.36). Jézus szavai a szövegkörnyezetben válnak világossá: az általa felvetett kérdés a döntéshez való hűség, melyet akkor sem kell szégyellnünk, ha ellentétet támaszt. A mások iránti tisztelet nem vezethet tehát ahhoz, hogy az ember hűtlen legyen önmagához (FT 240).

Az irgalom a nevelésben ugyanígy nem azonos az engedékenységgel¹⁷¹. „Az irgalmasság gyakorlása isteni tulajdonság, melyben különösen megmutatkozik mindenhatósága¹⁷².” Aquinói Szent Tamás fenti szavai azt mutatják számunkra, hogy az isteni irgalmasság mennyire nem a gyöngeség, mint inkább Isten mindenhatóságának a jele (MV 6).

A nevelés mibenléte és célja

A szülői nevelés feladata magában foglalja az akarat nevelését, és a jó készségek, a jó iránti érzelmi vonzódás kibontakoztatását. Mindig folyamatról van szó, mely a tökéletlenségből tart a nagyobb teljesség felé. A közösséghez való alkalmazkodás vágya, vagy a készség egy kívánság azonnali beteljesüléséről való lemondásra, valamiféle szabályhoz való igazodás és a jó együttélés érdekében, már önmagában olyan kiindulási érték, mely fölkészít a további nagyobb értékekhez való fölemelkedésre. Az erkölcsi nevelésnek mindig aktív módszerekkel kell megvalósulnia, olyan nevelői párbeszéddel, mely tekintettel van a gyermekek fogékonyságára és saját nyelvezetükre. Ennek a nevelésnek ezenfelül rávezető jellegűnek kell lennie, hogy a gyermek maga fedezhesse fel a meghatározott értékek, elvek és szabályok fontosságát, ahelyett, hogy vitathatatlan igazságként kényszerítenénk rá azokat (AL 264).

Amikor értékeket mutatunk be, lépésről lépésre kell haladni, a konkrét személyek életkorának és lehetőségeinek megfelelő módon, anélkül, hogy merev és változtathatatlan módszereket akarnánk alkalmazni. A pszichológia és a pedagógia tudományának értékes eredményei mutatják, hogy a magatartás megváltoztatása fokozatosan érhető el (AL 273).

Szokásokat kell kérlelni. A kisgyermekkorban elsajátított szokásoknak is van pozitív funkciója, mert lehetővé teszik, hogy az elsajátított nagy értékek egészséges és stabil külső magatartásba forduljanak át. Lehet, hogy valakinek van szociális érzéke és jóindulatú mások iránt, de ha a szülők hosszú idő alatt nem szoktatják rá arra, hogy kimondja: „legyen szíves”, „bocsánat”, „köszönöm”, belső jó készsége nem könnyen mutatkozik meg ilyen kifejezésekben. Az akarat erősítése és meghatározott cselekvések ismétlése erkölcsi magatartást hoz létre, és az adott jó magatartások tudatos, szabad és dicséretet nyert elismérlése nélkül a nevelés nem éri el a célját. A motivációk

¹⁷¹ Az irgalom az Apor Vilmos Katolikus Főiskola 2016-os Keresztény nevelési konferenciájának központi fogalma. A konferencia tanulmányai közül (FEHÉR Ágota – FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária – MÉSZÁROS László (2016, szerk.): *Et misericordia motus est. Az irgalmasság és az igazságosság a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.) érdemben egyetlen írás köti a fogalmat Ferenc pápa fogalomrend szeréhez (FEHÉR Ágota: *Irgalmasság és megérintődés. Az irgalom jelenségvilága és lehetőségei a társas kapcsolatok formálásában*. 114–127.)

¹⁷² Summa Theologiae II-II, 30,4.

vagy a vonzódás, melyet egy meghatározott érték iránt érzünk, nem válnak erénnyé ezen megfelelően motivált tettek nélkül (AL 266).

Jelen korunkban, amelyben a szorongás és a technológiai sietősség uralkodik, a családok egyik legfontosabb nevelési feladata a várakozásra való képességre nevelés. Nem arról van szó, hogy meg kell tiltani a gyermekeknek az elektronikus eszközökkel való játékot, hanem meg kell találni a módját, hogy kialakuljon bennük a képesség különbséget tenni a dolgok között, és nem alkalmazni a digitális gyorsaságot az élet minden területére. Az elhalasztás nem azonos a vágy megtagadásával, hanem azt jelenti, hogy késleltetjük a kielégítését. Amikor a kisgyermeket vagy a fiatalokat nem nevelik rá, hogy bizonyos dolgokra várniuk kell, követelőzőek lesznek, mindent pillanatnyi szükségleteik kielégítésének rendelnek alá. A „mindent és azonnal” rossz szokásával nőnek fel. Ez egy nagy tévedés, amely nem kedvez a szabadságnak, hanem megmérgezi azt. Ha ellenben ránevelik őket, hogy tanuljanak meg bizonyos dolgokat elhalasztani, és kivárni a megfelelő pillanatot, azzal azt sajátítják el, hogy mit jelent az önuralom, az autonómia a saját ösztöneikkel szemben. Így, ha a gyermek megtapasztalja, hogy tud uralkodni önmagán, gazdagabbá válik önértékelése. Ugyanakkor ez megtanítja őt mások szabadságának tiszteletére is. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a gyermekektől elvárjuk, hogy felnőttként viselkedjenek, de nem szabad lebecsülni sem növekedési képességüket a felelős szabadság érlelődésében (AL 275).

Ha az érlelődés csupán annyi volna, hogy kibontakozik az, ami a genetikai kódban adva van, nem volna sok tennivalónk. Az okosság, a helyes ítélet és a jó érzés nemcsak a növekedés mérhető tényezőitől függ, hanem az elemek egész láncolatától, amelyek a személy bensőjében alkotnak szintézist; hogy pontosabbak legyünk: szabadsága középpontjában. Elkerülhetetlen, hogy a gyermek meg ne lepjen minket e szabadságból fakadó terveivel, melyek áttörik a sémáinkat, és jó, hogy ez így van. A nevelés magával hozza a feladatot, hogy támogassuk a felelős szabadságot. Így majd a döntő pillanatokban jó érzéssel és értelmesen tudnak választani, hogy olyan személyek legyenek, akik fenntartások nélkül megértik: a kezükben van a saját és a közösségük élete, és hogy ez a szabadság mérhetetlen ajándék (AL 262).

Ferenc pápa odáig megy, hogy kimondja: az erkölcsi nevelés a szabadság kiművelése, elhatározások, motivációk, gyakorlati alkalmazások, ösztönzések, jutalmak, példák, modellek, szimbólumok, reflexiók, buzdítások, a cselekvésmód felülvizsgálatai és párbeszédok segítségével, melyek segítik a személyeket kibontakoztatni azokat a belső stabil elveket, melyek arra indíthatnak, hogy spontán módon tegyék a jót (AL 267).

Ugyanígy mellőzhetetlen a gyermek és a serdülő érzékennyé tétele arra, hogy számoljon azzal: a rossz cselekedeteknek következményei vannak. Föl kell ébreszteni bennük a képességet, hogy a másik bőrében érezzék magukat, és fájlalják a szenvedését, amikor rosszat tettek neki. Az antiszociális, agresszív magatartásokért kirótt büntetések részben érhetik el ezt a célt. Fontos a

gyermeket következetesen arra tanítani, hogy kérjen bocsánatot és tegye jóvá a másoknak okozott kárt. Amikor a nevelő folyamat a személyes szabadság érlelődésében mutatja meg a gyümölcsöket, egy ponton maga a gyermek kezdi majd hálásan elismerni, hogy jó volt számára családban felnőni, és elviselni az egész nevelői folyamat vele szemben támasztott igényeit (AL 268).

Alapvető, hogy bármilyen fegyelmezés ne váljék a kívánság megcsonkításává, hanem mindig ösztökéljen a továbblépésre. Hogyan lehet fegyelmet és belső dinamizmust integrálni? Hogyan lehet elérni, hogy a fegyelmezés konstruktív korlát legyen az úton, melyen egy gyermeknek el kell indulnia, nem pedig fal, mely az utat lezárja, vagy a nevelés olyan dimenziója, amely távol tart ettől az úttól? Két egyformán ártalmas szélsőség között kell megtalálni az egyensúlyt: az egyik az volna, ha a gyermek vágyai mértéke szerinti világot akarnánk fölépíteni, melyben a gyermek úgy nő fel, hogy jogok alanyának igen, de kötelességek alanyának nem érzi magát. A másik szélsőség az volna, ha arra nevelnénk, hogy méltósága, páratlan identitása és jogai tudata nélkül, kötelezettségektől elgyötörten és mások vágyainak szolgálatában éljen (AL 270).

Ferenc pápa a katolikus nevelésről szólva két sajátos nevelési célt emel ki.

A II. Vatikáni Zsinat meglátta a „pozitív és okos szexuális nevelés szükségességét”, amely életkoruknak megfelelően fokozatosan éri el a gyermekeket és serdülőket, figyelembe véve a pszichológia, a pedagógia és a didaktika tudományos eredményeit (AL 280). Fel kellene tennünk magunknak a kérdést, hogy neveléssel foglalkozó intézményeink elfogadták-e ezt a kihívást? Nehéz elképzelni a szexuális nevelést egy olyan korban, amikor banalizálják és el akarják szegényíteni a szexualitást. Csakis a szeretetre és a kölcsönös önátadásra nevelés keretében szabadna megvalósítanunk ezt a nevelést. ebből a szempontból a biblikus alapú katolikus nevelés napjainkban szinte egyedi szigetet képez.

Általában is fontos feladat továbbá a hitre nevelés. Itt is azt tapasztaljuk, hogy a korábban betanult módszerek vagy receptek olykor nem működnek. A gyermekeknek szükségük van szimbólumokra, gesztusokra, elbeszélésekre. A serdülők a tekintéllyel és a szabályokkal találkozva rendszerint válságba kerülnek, ezért ösztönözni kell személyes hívő tapasztalataikat, és fénylő tanúságtételeket kell eléjük állítani, amelyek már a szépségükkel is hatnak rájuk (AL 288).

A pedagógus személye

A katolikus pedagógus az a pedagógus, aki hiteles katolikus ember. Mint mindenki, evangelizál. Az evangelizálást térden állva végezzük. Ízlelgessétek ezt a mondatot, int Ferenc pápa: evangelizálni csak térdelve lehet. Legyetek szüntelenül az ima emberei! Az Istennel való állandó kapcsolat nélkül a misszió merő munkavégzés lesz (Ferenc Pápa 2014 33.). Az ima erősíti meg, s mozgósítja legfontosabb evangelizációs erőinket, a hitet és az örömet.

Az evangélium, melyben dicsőségesen ragyog Krisztus keresztje, nyomatékosan meghív az öröme (EG 5). Vannak keresztények, akiknek látszólag nagybőjti stílusuk van, húsvét nélkül. És Ferenc pápa is elismeri, hogy, hogy nem azonos módon éljük meg az örömet az élet minden szakaszában, és olykor felettébb kemény viszonyai között. Az öröm alkalmazkodik és változik, de kicsiny világítóablakként mindig megmarad, mely abból a személyes bizonyosságból születik, hogy végtelenül, mindent meghaladó módon szeretve vagyunk. Megérti azokat az embereket, akik a rájuk nehezedő súlyos nehézségek hatására szomorúságra hajlanak, azonban apránként lehetővé kell tenni, hogy a hit öröme még a legrosszabb körülmények között is feléledjen bennük, mint rejtett, ám szilárd bizalom (EG 6).

A pedagógusok sajátos szerepe miatt ugyanakkor az ő hittel való kapcsolatának *első* aspektusa mindenképpen a kognitív viszony. Nem annyira a hit, hanem a világ ismerése és megismertetése, egy olyan eszköz, mely környezetükben teret nyit az ember további fejlődéséhez. Természetesen nem az intellektus önmagáért való táplálásáról és alakításáról van tehát szó.

A *második* az érzelmi aspektus, hogy a gyermekek otthon érezzék magukat a világban, biztonságban, nyugalomban és békében.

A harmadik a gyakorlati aspektus. A hétköznapi életben tudni érdemes dolgok átadásának vágya – közte a hit *megélése* (Bergoglio 2014. 44).

Ami az örömhír hirdetésének módját illeti, Ferenc pápa két alapelvet emel ki. Egyfelől a hit közösségi létét. Jézus nem azt mondta: „menj”, hanem hogy „menjete”: együtt küldött bennünket (Ferenc Pápa 2014. 72.). Másfelől aktivitását, mely utóbbi nem a pedagógus önkifejezésén, hanem a befogadáson alapul.

Leülni a másik mellé, hogy meghallgassuk, az emberi találkozás jellegzetes szituációja, a befogadó magatartás mintája, amellyel legyőzhető a nárcizmus, és befogadjuk a másikat, figyelmet szentelünk neki, teret nyitunk számára saját körünkben. Mindazonáltal a mai világ javarészt süket. A mai modern világ felgyorsult tempója, az állandósult rohanás sokszor megakadályoz minket abban, hogy jól odafigyeljünk arra, amit a másik mond. Valaki még csak a mondandója felénél jár, és már közbevágunk, már válaszolni akarunk és nem hagyjuk, hogy befejezze (FT 48). Hány gyermek sír és kiált – sokszor némán – anélkül, hogy bárki meghallgatná! Itt kell közbelépnie az Egyháznak. Készen kell állnia arra, hogy inni adjon annak a serdülőnek és fiatalnak, aki szomjazik a belső teljességre. Ha kitérjük a kapukat, és megtöltjük a templomkerteket zajongó gyerekekkel, ahogy Bosco szent János tanította, és játszunk is velük, akkor jól fogják érezni magukat. Ne féljünk attól, hogy hibát követünk el: jobb egy gyerekekkel és hibákkal teli templomkert, mint egy „kiválasztottakkal” teli játéktér. Ha nyitott szívvel, ítélet és előítélet nélkül hallgatjuk meg őket, akkor talán elfogadják azt is, ha közös imádságra hívjuk őket (Agasso, D. 2021. 115.).

Az aktív befogadás és továbblépés azután nevelési céljá is válik. S bár nem könnyű megszólítani a fiatalokat, e két területen előrelépés történt: az egyik

annak a tudata, hogy az egész közösség evangelizálja és neveli őket; a másik annak a sürgőssége, hogy önállóbb szerepük legyen. (EG 106).

Az iskolai hatékonyság és tudás

Ahogy a családi nevelés területén, a korlátok, a fegyelem, az egyértelműség kapcsán, úgy az iskolai munka vonatkozásában is csapda lenne Ferenc pápa útmutatását valamely könnyed szabadosságként értelmezni. Élesen és határozottan fogalmaz: Isten olyannak alkotta az embert, hogy képes legyen a tanulásra és munkára, és vágyjon is rá. Csakúgy, mint a szeretetre. A Teremtés könyvében azt olvassuk, hogy az Úr, miután megteremtette az eget és a földet, fogta az embert, és elhelyezte az Éden kertjében, hogy művelje és ismerje meg. Nem küldte nyugdíjba, se vakációzni, se vidéki levegőt szívni, se a díványra heverészni: tanulni és dolgozni küldte (Agasso 2021. 119.).

Azt is méltán és nyilván szeretnénk, ha iskoláink hatékonyak lennének. A hatékonyság a maximális eredmény elérése a források és energia minimális befektetése mellett. Ha a neveléssel gyümölcsöket szeretnénk termelni, értéket, jó értelemben vett szabadságot, mindez megfontolandó. A befektetett energiánk az iskola esetében ugyanis általában óriási – az eredmény pedig annál kétségesebb. Ráadásul, ha a gyümölcsökre pillantunk, azt látjuk, hogy azok sokkal inkább függnék az adott egyéntől, mint valamiféle közös, tervszerű törekvéstől. Ez arra ösztönöz minket, hogy az egyénileg hatékonyságra predesztinált gyermekekbe fektessünk nagyobb energiát, látszólag növelve ezzel saját hatékonyságunk képzetét.

Csakhogy amikor Isten emberré lett, majd kereszthalált szenvedett azért az emberiségért, mely ezért azóta is hálátlan, bűnben él – zavarbaejtően alacsony hatásfokú stratégiát választott. Mi az ő útjában hiszünk, és ez az érdek nélküli nagylelkűség. Nekünk hinni kell abban, hogy Jézust újraélve érünk el sikert, nem emberi, sőt piaci logika szerint, legalábbis amikor e kettő szemben áll egymással (Bergoglio 2014. 75.). De lám, a jézusi logika követése a fizika fenti törvényével nem is áll ellentétben, hiszen így kisebb – rossz értelemben vett – erőlködés hozhat bővebb termést.

Ha elkerüljük a hatékonyság szelekció felé vezető zsákutcáját és a munkaerőpiac másik torzítását, a versengő individualizmus iskoláinktól nem is olyan távoli csapdáját, akkor nagylelkűek maradunk és állhatatosságunk a kereszténység védjegyét pecsételi iskolánkra. Márpedig, ha iskoláinkban az emberi létnek nem egy, a világiastól eltérő formáját alakítjuk, más kultúrát és más társadalmat, csak az időnket fecséreljük.

Ha lehet, helyezzük előtérbe iskoláinkban a nagylelkűség szabályát (Bergoglio 2014. 67.). Először belső értéke miatt, mint a jézusi szeretet emberek közötti megnyilvánulását, másodsor a minden emberi tevékenységet torzító gazdasági érdek ellensúlyozására.

Ugyanilyen óvatosan kell bánnunk az igazság és a tudás iskoláinkban központi fogalmaival. „De Atyám, nekem igazam van!” Tévedsz, mert az igazságot az ember nem birtokolja, nem rendelkezik, hanem találkozik vele (Ferenc Pápa 2014. 88.).

A hit és az igazság kapcsolatára ma fontosabb hivatkozunk, mint bármikor, épp az igazság válságának megélése miatt. a mai kultúrában gyakran csak a technológia igazságát akarják elfogadni: igaz az, amit az ember képes megalkotni és tudományával megmérni, és azért igaz, mert működik és mozgalmassabbá, kényelmesebbé teszi az életet. Ma ez tűnik egyedül bizonyosan igaznak, másokkal megoszthatónak; ez az egyetlen téma, amelyről tárgyalhatunk, s amellyel közösen foglalkozhatunk (LF 25). Ugyanakkor általában sem vagyunk birtokában a bölcsék kövének, nemhogy a változó világban az állandó és változatlan megoldási algoritmusoknak. Egyfajta transzcendens bizonyosságba vetett hit amúgy is nyitottságot és alázatot, állandó figyelmet követel tőlünk. a sok vélt igazság mellett helyet kell hagynunk magunkban a szelíd találkozásnak a jóval, az igazzal és a széppel (Ivereigh 2020. 90.). Ferenc pápa iskolai nevelésről alkotott képének központi motívuma ez a hármas egység – egyértelműen szembeállítva a tételes és egyértelmű tudásátadással. Az iskola a valóságra való nyitottság helye és a találkozás helye, az igazra, szépre és jóra nevelés helye. Ez a három egybetartozik. a nevelés sohasem lehet semleges. Vagy pozitív, vagy negatív; vagy gazdagít vagy elszegényít; vagy kibontakoztatja a személyt, vagy elnyomja, sőt még e is ronthatja. Az iskola feladata, hogy az igaz, a jó és a szép iránti érzéket fejlessze ki (Ferenc Pápa 2014. 150.). A jó, igaz és szép számára nem a valóságról alkotott tudományos képpel, hanem magával a valósággal kapcsolható csak össze.

A valóság fontosabb az eszménél. Kétpólusú feszültség van az eszme és a valóság között is. A valóság egyszerűen van, az eszmét kidolgozzuk. A kettő között állandó párbeszédnek kell folynia, annak elkerülésére, hogy végül az eszme el ne szakadjon a valóságtól. Veszedelemes dolog az üres szavak, képek és gondolatmenetek világában élni. Innen fakad a harmadik elv szükségessége: a valóság több az eszménél. Ez magában foglalja a valóság elrejtése különböző formáinak elkerülését: az angyaliasított tisztaság-elveket, a viszonylagos totalitarizmusát, a deklaráció nominalizmusokat, az inkább formális, mint reális terveket, a történelemellenes fundamentalizmusokat, a jóság nélküli etikai rendszereket, a bölcsesség nélküli intellektualizmusokat (EG 231).

Az eszme – a kimunkált fogalmi rendszerek – feladata a valóság megragadása, megértése és irányítása. De a valóságtól elszakadt eszme szüli a hatástalan idealizmusokat és nominalizmusokat, amelyek legfeljebb osztályoznak vagy meghatároznak, de nem vonnak be. Ami bevon: az érvelés által megvilágított valóság. Máskülönbén manipuláljuk a valóságot, mint ahogy a tornát helyettesítjük a kozmetikával (EG 232). Az igazi bölcsességet, mely gondolkodásból, párbeszédéből és egymással való nagylelkű találkozásból származik, nem lehet elérni adatok pusztá felhalmozásával (LS 29).

Felhívja a figyelmet Guardini befejezetlen gondolkodás elméletére és gyakorlatára, amikor kifejt egy gondolatot, de csak egy bizonyos pontig, azután arra hív, hogy álljunk meg és adjunk teret az elmélkedésnek. Annak a gondolatnak, mely valóban gyümölcsöt kíván teremni, mindig befejezetlennek kell lennie. Ahogy fogalmaz (Ivereigh 2020. 91.) ebből fakad minden izmussal szembeni idegenkedése, melyek minden problémát biztos receptekkel, egyenletekkel, szabályokkal kívánnak megoldani. Másutt (Ivereigh 2020. 93.) Gustav Mahlert idézi: „A tradíció lényege nem a hamu imádata, hanem a láng továbbadása.” A tradíció nem múzeum.

Nem sülyed ugyanakkor – újabb közkeletű ellenérzéseket cáfolva – a multikulturalizmus relativitásába sem. A gyökerek, a múlt, a hagyományokra, a népi nemzeti identitásra való alapozás az egyetlen termőtalaj és biztos kapaszkodó a számára. Sőt kimondottan óv a történelmi tudat végétől. Egyfajta leépítő kultúrának lehetünk tanúi, ami úgy tesz, mintha az emberi szabadság mindent a semmiből építene fel. Olyan fiatalokra lenne szüksége, akik megvetik a történelmet, azt a gazdagságot, amelyet nemzedékek sora adott át egymásnak (FT 13) Amikor tehát a pápa nyitottságról beszél, ne a saját gazdagságát feladó nyitottságra gondoljunk. Ahogyan nem létezhet személyes identitás nélküli párbeszéd, ugyanúgy népek közötti nyitottság sem, ha nem a szülőföld, a nép és a saját kultúrártékek szeretetéből indul ki. Nem találkozom a másikkal, ha nem rendelkezem szilárd alapokkal, mert csak így vagyok képes elfogadni a másik ajándékát, és hiteles értéket ajánlani neki (FT 143).

A valóságra nevelés módszertanának kérdésében Ferenc pápa ismét két fontos alapelvet rögzít. Elsőként a kollektivitást, mely a közösségi nevelés erkölcsi felelősségére is visszaüt, a tudományok esetében azonban a szélesebb látókört, a szaktudományok szinbiózisát igényli. Napjainkban már egyértelmű a meggyőződés, hogy a szaktudományok fejlődésén túl a különböző tudományterületek közötti kommunikációra is szükség van, mert az egyetlen valóság különböző szempontokból és módszerekkel közelíthető meg. A saját szakterületén jártas, ugyanakkor más szaktudományok és tudományágak eredményeit is jól ismerő kutató, pedagógus kész felismerni az általa vizsgált valóság további dimenzióit is (FT 204.)

A második módszertani alapelv a fiatalok aktivizálásának szintén több szempontból már említett elve. Miközben a vezetéselméletben az „utánam” vezényszót kiadó vezető rokonszenvesebbnek tűnhet, mint az „előre” utasítás irányítója, az iskola világában Ferenc pápa egyértelműen teszi le voksát az utóbbi helyessége mellett – természetesen nem a „vezető” státusának, hanem a nevelés célszerűségének szempontjából. Maga szól így az ifjúsághoz (Ferenc pápa 2014. 89.): Menjetek előre! Zajongjatok! ahol fiatalok vannak, ott zajnak kell lennie. Menjetek előre! Az életben mindig találkozni fogtok olyanokkal, akik javaslataikkal fékezni akarnak benneteket. De kérlek titeket, ti csak ússzatok az árral szemben! Legyetek bátrak, merészen álljatok ellen a divatnak! Az árral

szemben úszni, ez azt jelenti, hogy felemelitek hangotokat, eltökélten haladtok előre, mégpedig a szépség, a jóság és az igazság értékeivel.

A múltban bizonyos esetekben tekintélyelv és erőszak uralkodott. Voltak olyan apák, akik nem segítettek fiaikat, hogy felelősséget vállalva építsék saját jövőjüket és a társadalom jövőjét (Ferenc Pápa 2019. 19-20.). Az apa/pedagógus persze mindig legyen jelen. Ez nem ellenőrzést jelent. A mindent túlságosan kontrolláló apák megsemmisítően hatnak gyermekeikre, és nem hagyják őket növekedni (Ferenc Pápa 2019. 31.).

Márpedig a cél a növekedés. I. Ferenc pápa szerint a növekedés táplálása: hittel, örömmel, irgalommal, szolidaritással, befogadva, közösségben, a tudományos kánon helyett a valóságba bevezetve, a kulturális-történelmi hagyományok szilárd megalapozása mellett a felelős szabadságra nevelve.

Felhasznált irodalom:

- AGASSO (2021): *Ferenc Pápa – Domenico Agasso: Isten és az eljövendő világ. Ferenc pápa a közöny és az egoizmus vírusa elleni harcról és a reményről.* Alexandra Kiadó, Budapest.
- AL: *Amoris laetitia – Ferenc pápa a családban megélt szeretetről. Pápai megnyilatkozások 52.* Szent István Társulat, Budapest, 2016.
- BERGOGLIO J.M. (2014): *Education for choosing life. Proposals for difficult times.* Ignatius Press, San Francisco.
- BUNSON M. (2013): *Ferenc pápa küldetése. Út a tangótól a Vatikánig.* Akadémiai Kiadó, Budapest,
- EG: *Evangelii Gaudium. Ferenc pápa az Evangélium öröme kezdetű apostoli buzdítása. Pápai megnyilatkozások 49.* Szent István Társulat, Budapest, 2014.
- Ferenc Pápa (2014): *Szeretem az iskolát. Beszéd az olasz iskolák találkozóján.* In: Ferenc Pápa (2014) i.m. 147–152.
- Ferenc Pápa (2013): *Aki továbbadja a hit örömét, maga is több örömet kap. Szentbeszéd a záró szentmisén a Copacabana tengerparton, a XXVIII. Ifjúsági Világtalálkozó keretében.* In: Ferenc Pápa (2014) i.m. 69–74.
- Ferenc Pápa (2013): *Továbbadni Isten vigasztalásának örömét. Szentbeszéd a papnövendékekkel, noviciusokkal és noviciákkal bemutatott szentmisén Évközi 14. vasárnap.* In: Ferenc Pápa (2014) i.m. 29–34.
- Ferenc Pápa (2014): *Ölellek benneteket. Beszéd a fiatalokhoz.* Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest.
- Ferenc Pápa (2018): *Őrzők vagyunk. Szerdai katekézisek 2013-2014.* Új Ember Kiadványok, Budapest
- Ferenc Pápa (2019): *Az Úr imádságáról.* Jezsuita Kiadó, Budapest.
- Ferenc Pápa (2020): *Földanyánk. A környezetvédelmi kihívás keresztény olvasata.* Szent István Társulat, Budapest.
- FT: *Fratelli Tutti. Ferenc pápa Mindnyájan testvérek kezdetű enciklikája. Pápai megnyilatkozások 58.* Szent István Társulat, Budapest, 2021.
- GE: *Gaudete et exultate. Ferenc pápa Örüljetelek és ujjongatok kezdetű apostoli buzdítása. Pápai megnyilatkozások 53.* Szent István Társulat, Budapest, 2018.

- IVEREIGH A. (2020): *Ferenc Pápa-Austen Ivereigh: Álmodjunk együtt. Út egy jobb jövő felé.* 21. Századi Kiadó, Budapest.
- KASPER (2015): Kasper, W.: *Ferenc pápa. A gyengédség és a szeretet forradalma.* Vigilia Kiadó, Budapest.
- LF: Lumen Fidei. Ferenc Pápa: *A hit világossága kezdetű enciklikája a püspököknek, a papoknak és diakónusoknak, az Istennek szentelt személyeknek és minden Krisztus-hívőnek a hitről.* Pápai megnyilatkozások 48. Szent István Társulat, Budapest, 2013.
- LS: Laudato si. Ferenc pápa: *Aldott légy kezdetű enciklikája. Pápai megnyilatkozások 51.* Szent István Társulat, Budapest, 2015.
- MV: Ferenc pápa: *Misericordiae vultus. Ferenc pápa Az irgalmasság arca kezdetű bullája. Pápai megnyilatkozások 50.* Szent István Társulat, Budapest, 2015.
- PATSCH (2018): *Ferenc pápa újdonsága. Evangéliumi provokáció.* In: TOMKA 2018. 191–198.
- SZABÓ F. (2018): *Ferenc pápa teológiája és lelkiisége.* In: TOMKA 2018. 199–211.
- TOMKA F. (2018): *Ferenc Pápa – próféta vagy eretnek? Új korszak az Egyház életében.* Kreatív Kontroll, Budapest.
- TORNIELLI (2016): *Ferenc Pápa: Isten neve irgalmasság. Beszélgetések Andrea Torniellivel.* Helikon Kiadó, Budapest.

HOLIK ILDIKÓ – SANDA ISTVÁN DÁNIEL

ÉRTÉKREND ÉS ÉRTÉKELÉS NAPJAINK VÁLTOZÓ OKTATÁSI KÖRNYEZETÉBEN

Óbudai Egyetem, Budapest

holik.ildiko@uni-obuda.hu – sanda.daniel@uni-obuda.hu

„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.”

(Példabeszédek 22,6 Károli ford.)

„Mutasd meg az ifjúnak, melyik úton járjon, s akkor sem hagyja el, amikor idősebb lesz.”

(Példabeszédek 22,6 Szt. István Társulat.)

Bevezetés

A pedagógusok a gyermekeket évezredek óta a felnőttek feltétel nélküli tiszteletére, az idősebbeknek való engedelmességre nevelik. Azonban ez a normatív szemlélet a XX. században megkérdőjeleződött. A posztmodern kor felnőtt társadalmának jelentős része bizonytalan saját élete vezetésében, önmaga sem tud az általa kifelé közvetített és a másoktól elvárt értékek mentén élni. A fiatalokról gyakran úgy vélekednek, mint rossz, neveletlen, agresszív, fegyelmezetlen és viselkedésükben kiszámíthatatlan személyekről. Ugyanakkor gyakran szemtanúi lehetünk, hogy ezek a fiatalok képesek kiállni számukra fontos ügyek mellett, hajlandók nemes célok érdekében küzdeni, együttműködni, egymást segíteni. Továbbá, vitathatatlanul előremutató a felnőtt fiatalok értéket kereső nyitottsága és az újra való fogékonysága. Ezek a tapasztalatok új irányba vihetik a pedagógustársadalom gondolkodását, átalakítva az iskolai oktató-nevelő munka gyakorlatát.¹⁷³

A gyermekkor történetének kutatása a közelmúltban új, szociológiai szemléletmóddal gazdagodott. E felismerések szerint a gyermekkor mindig csak a gyermeket körülvevő és a viselkedését alapvetően meghatározó társadalmi, gazdasági és kulturális környezet összefüggéseinek kontextusában vizsgálható. A szociálpszichológiára alapozott pedagógiai felfogás szakít a hagyományos gyermekkor-értelmezéssel. Azt állítja, hogy nincsen egységes gyermekkor. Minden egyes gyermek fejlődését alapvetően befolyásolja, hogy melyik korban, a Föld melyik pontján, milyen környezeti-kulturális hatások érik, milyen társadalmi viszonyok között nevelkedik. A gyermekkor tehát társas konstrukció, melyben mindenki maga alkotja meg a gyermekkor-felfogását.^{174 175}

¹⁷³ BAGDY Emőke – TELKES József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

¹⁷⁴ GOLNHOFFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

¹⁷⁵ SZABOLCS Éva (2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I. Bevezető*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 7–10.

Ahhoz, hogy pedagógusként „Z” generációval, és a már felső tagozatos korosztályú „alfa” generáció tagjaival szót tudjunk érteni és egy nyelvet tudjunk beszélni, nemcsak a családi háttérüket, szociokulturális státuszukat kell megismernünk, hanem ismerni kell a szubkultúráikat, lépést kell tudni tartani a gyermeki életvilág XXI. századi motívumaival és érteni kell e sajátos motívumok jelentését.

A pedagógiai gyakorlatban ez hozzájárulhat egyrészt a nagyon különböző „előéletű” tanítványaink esélyeinek megteremtéséhez, másrészt - a gyermekkor értelmezésének fenti szemléletét elfogadva - az intézményes nevelés is az egyéni szükségletekre épülő, olyan adaptív tevékenység lehet, melyhez igazodva az értékelés gyakorlata is komplexebb folyamattá válik.¹⁷⁶

Tanulás-tanítás a folyamatosan változó környezetben

Az egyre gyorsabban változó társadalmi viszonyok új funkciókat várnak el a pedagógustól és az iskolától, miközben új, és egyre adaptívabb tudásbázist igényelnek az iskolapadot elhagyó populációktól. Azonban, ahogy a változások kritika nélküli elfogadása sem lehet helyes irány, egy demokratikus társadalomban az sem fogadható el, ha az oktató-nevelő munka céljait a politikai és gazdasági elit gyorsan változó elvárásai determinálják. Ugyanis paradox módon, ahol az oktatásügyben reformokat reform követ, gyakran éppen a fő kérdés, a tanítás és tanulás szorul háttérbe.

Korunk egyik sajátos jellemzője, hogy a nevelési szinterek száma folyamatosan gyarapodik. Elég itt utalnunk a sportolási lehetőségek újabb és újabb formáira, a Korona-vírus járvány miatt bevezetett online oktatásban széles körökben használt alkalmazásokra (Microsoft Teams, Samsung Smart School, Zoom...) a video-konferenciák terjedésére vagy a chat-szobák virtuális közösségeire, ahol a tanulásról vallott nézetek új formái jelennek meg. Egyéb hatásait most nem elemezzük, de azt aligha vitathatjuk, hogy a diákok képességei bizonyos területeken messze meghaladják a tanáraik képességeit, azok ugyanis nem illeszthetők az iskolai tantárgyak szűk keresztmetszetébe, s emiatt a pedagógusok többsége előtt örökké rejtve maradnak.

Ma a pedagógustársadalom előtt álló legnagyobb kihívás az, hogy miképp értelmezheti át, fogalmazhatja újra a tanítás-tanulás hagyományos paradigmáját. Azt a XVIII–XIX. századi gyors iparosodás következtében fellépő társadalmi folyamatot, melyben kialakult az oktatási rendszerben ma is meglévő tudáshierarchia-szemlélet, mely szerint az értelmiségi ember eszköze az intelligencia, a kétkezi munkásé a szerszám. E felfogás szerint kimondva-kimondatlanul a tanulók képességeik szerint kialakított homogén csoportokba sorolhatók, korai szelekciót okozva.

¹⁷⁶ LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest. 15.

Az iskola és benne a tanárok funkciója azonban a XXI. században átértelmeződik, mert már nem a tudás egyedüli forrásaként kell megjelenniük, hanem olyan tanulási környezetet kell biztosítaniuk, melyben a gyermek tanulóvá válva aktívan építheti fel, konstruálhatja meg a saját tudását.

„*Mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik*” - mondja *Howard Gardner*.¹⁷⁷ Ebből következően nem a jó képességük, illetve a kevésbé jó képességük megkülönböztetése a tanár feladata, hanem az optimális fejlődés biztosítása valamennyi tanuló számára.

Reich (1992) szerint a posztmodern világban való boldoguláshoz szükséges alapkészségek a következő négy csoportba sorolhatók:

- absztrakció; azaz a sémák és jelentések felismerésének a képessége;
- rendszerben való gondolkodás, azaz a jelenségek közötti összefüggések felismerésének képessége;
- kísérletezés, azaz az állandó tanulás révén történő eligazodás képessége;
- a másokkal való együttműködéshez szükséges szociális készségek.¹⁷⁸

E rendkívül összetett készségek fejlesztésének kulcsa a tanár, akinek arra kell felkészítenie a tanítványait, hogy vele együtt dolgozzanak, saját megoldásokat keressenek, majd osszák meg azokat tanuló társaikkal és a pedagógussal. Ebből a szempontból nem is az az elsődleges fontosságú, hogy helyes válaszokat adnak-e, illetve, hogy mindenre tudják a helyes választ, hiszen akkor nem kellene iskolába járniuk.

A készségek fejlesztése szempontjából sokkal fontosabb kérdés, hogy a diák hogyan jut el a megoldáshoz, és hogy közben azt érezze: a gondolatait, az ötleteit, a megoldási javaslatát komolyan veszi a környezete. Folyamatosan azt kell tapasztalnia, hogy mindent megtesznek annak érdekében, hogy

- megértsék az ő gondolatmenetét;
- amit azután összehasonlítanak a magukéval.

Ezt a szemléletet az a felismerés jellemzi, hogy a felnövekvő fiatalok boldogulásához nem elég az értelmi fejlődésükkel kapcsolatos feladatokra koncentrálni, hanem az emberi létet meghatározó – összetett – készségeknek a fejlesztésére is kiemelt figyelmet kell fordítani.

A posztmodern kor egyik velejárója, hogy a munkahelyek zöme a szolgáltatóiparban található, ahol a fiatal felnőttek szinte mindig team-munkában kell tevékenykednie. A rendszerben való gondolkodás, az együttműködéshez szükséges szociális készségek megléte előfeltétele a munkahelyi beilleszkedésnek, a megfelelő munkatársi kapcsolatok kialakításának. Az iskolának és benne a pedagógusoknak egyrészt hivatásukból

¹⁷⁷ Idézi: BATHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest. 47.

¹⁷⁸ REICH, Robert (1992): *Work of Nations*. New York, Knopf Publishing.

eredő szép feladata, másrészt elsődleges felelőssége e készségek kialakítása és folyamatos fejlesztése.

Amennyiben a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tudásértelmezés e komplex megközelítése érvényesül, akkor a tanulást-tanítást segítő és támogató értékelésnek is komplexebbé kell válnia. Az értékelést a tantervfejlesztést és a tanítási stratégiákat érintő változásokkal egységben kell szemlélni.¹⁷⁹

A fentiekből logikusan következik, hogy az értékelést a tanítási-tanulási folyamat, mint komplex rendszer egyik szerves elemének tekintjük. A következő fejezetben azokra a folyamatokra fókuszálunk, amelyek a fejlesztő értékelés kialakulásához vezettek.

Az értékelés módjai és szerepe a folyamatosan változó környezetben

A tanuló az oktatási-nevelési folyamat bemeneti „nyersanyaga”, a pedagógus feladata pedig az, hogy ezt a „nyersanyagot” az oktatáspolitikai irányítói által meghatározott követelmények (évfolyamok, tantárgyak, óraszámok, vizsgák stb.) szerint „formába öntse”, és a megfelelő kimeneti terméket produkálja. A tanár eredményességét, egyszerűbben fogalmazva a sikerességét a vizsgaeredmények mutatják. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a még ma is széles – sajnos pedagógiai szakmai – körökben is elterjedt nézet, hogy a tanári és iskolai eredményesség mércéje, sőt bizonyítéka a tanulók olvasási és matematikai teszteken elért eredménye. Tehát, feszültség van a fejlesztő értékelés, valamint a tanulók és az iskolák teljesítményét „minősítő”, a figyelem középpontjában álló tesztek között, továbbá hiányzik az osztálytermi, az iskolai és a rendszerszintű értékelések közötti összhang.

Gardner állítása – miszerint „mindenki képes a gondolkodásra, de mindenki másképp gondolkodik” –, aligha vitatható. Tanítványainknak az egyik területen jobb, a másikon gyengébb képességeik vannak. A XXI. századi iskolának, mint a legfőbb nevelési színtérnek erkölcsi kötelessége minden aktív résztvevőjéről feltételezni, hogy értékes, felelősségteljes és – több mindenben – tehetséges, ezért a tanulási teljesítményekkel, a szummatív értékelés eredményeivel szemben, az ahhoz vezető utat kell előnyben részesítenie, minél több területen lehetőséget kínálva a bizonyításra.¹⁸⁰

Ehhez a komplex fejlesztéshez speciális értékelés is szükséges. A valódi, az alkalmazni képes tudást bizonyító produktumokon alapuló teljesítmény-értékelés évtizedek óta jelen van a magyar oktatásban, mégsem alkalmazzák azokat következetesen és eredményesen. A tanulás új paradigmája a tanulás-tanítás és az értékelés olyan gyakorlatát eredményezi, amely minden tanuló számára kedvező, és elvben lehetőséget teremt arra, hogy mindenkit méltányosabban értékelhessünk. Ebben az összefüggésben ismét hangsúlyos lesz a tanulók

¹⁷⁹ LÉNÁRD – RAPOS (2009) i.m. 18.

¹⁸⁰ SANDA István Dániel (2016): *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kft. Budapest.

önmagukról alkotott személyes meggyőződése, énképe. Közhely, mégis fontos hangsúlyozni, hogy a nagyobb önbizalom következtében rendszerint sokkal jobban megy a tanulás azoknak a tanítványainknak, akik ügyes, felelősségvállaló, „valamirevaló” embernek tartják magukat. A nevelési szinterek számának gyarapodásával ez a pozitív vagy negatív énkép azonban az iskolán kívüli szinterektől és azok szereplőitől legalább annyira függ, mint az iskolától. Egyre hangsúlyosabbá válik az iskolán kívüli tapasztalatszerzés, amely tulajdonképpen kontextushoz kötött tanulás, ezért kiemelt szerepet játszik a személyiségfejlődésben és a tudásszerzésben egyaránt. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül az értékelés tanulói viselkedésre gyakorolt hatásait sem. Az önfegyelem, a fegyelmezett viselkedés kialakításának támogatásában is kiemelt szempont, hatékony eszköz lehet a fejlesztő értékelés.

A pedagógus számára ez új kihívásokat teremt, hiszen tanítványai az alapvető egyéni sajátosságaikon túl nagyon különböző értékpreferenciákkal rendelkeznek. A tanár-diák között kialakuló bizalmi kapcsolat alapja ebben az esetben is csak a kölcsönös megismerés és elfogadás lehet minden nevelésben részt vállaló kolléga esetében, hogy holisztikusan szemlélje tanítványai tanulását, tanulási teljesítményét, fejlődési folyamatát. Amennyiben a tanulásra nem úgy tekintünk, mint a tanítási órák zárt rendszerének privilégiuma, akkor a más szintereken szerzett tapasztalatok is részévé válnak a diák tudásának. Ebben az esetben a pedagógus már nem csak elméletben, hanem a gyakorlatban is „látja az értékeléssel járó kihívásokat és problémákat”.¹⁸¹

A fejlesztő értékelés tehát meglehetősen időigényes, mivel a pedagógusnak időt kell szakítania arra, hogy külön-külön és csoportosan beszélgesse a tanítványaival, és szorosabb együttműködést szükséges kialakítania a diákok nevelésében az iskolai időn kívül aktívan jelenlévő személyekkel. A pedagógiai értékelés a tanulási-tanítási folyamat integráns része. Ezért a fejlesztő értékelést sem csak önmagában, hanem az értékelés mint komplex rendszer részeként értelmezzük, ami a differenciálásban gyökerezik.

A differenciálás formái és módszerei

A megszámlálhatatlanul sok szempontból eltérő tulajdonságokkal rendelkező tanulókból álló osztályokban a tanárnak azt kell tisztán értenie és átgondolva elfogadnia, hogy minden tanítványa másban jó, és másban szorul támogatásra.¹⁸² Az osztályok és a csoportok heterogén összetétele kényszerű tény. Ebből azonban igazi előny is származhat, hiszen a tanulás során az egyéni különbségek felszínre hozása és tudatos figyelembevételük gazdagítja az osztályközösséget.

¹⁸¹ Erről bővebben lásd: SÁNTHA Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 64.

¹⁸² (Ezt minden gyakorló pedagógus tudja saját tapasztalatából, ezen a ponton talán mégsem hiábavaló a tudatosítása.)

Tehát, nem az egyforma tananyagban, az azonos tempóban, az egyféle tanulási út biztosításában, hanem az egyes tanulók – saját ütemében történő – optimális fejlődésének elősegítésében rejlik a fejlesztés, felzárkóztatás, esélyteremtés maximális lehetősége, s ennek egyik eleme a fejlesztő értékelés.

A diákok egyéni igényeihez jobban igazodó iskolai tanulászervezésre történő áttérés szükségességét támasztják alá a gyermekek fejlődésének tudományos vizsgálati eredményei, valamint a gyermekkor megváltozott értelmezése, amint már a fentiekben is utaltunk rá. A tanulás-tanítás új paradigmája megköveteli, hogy minden diáknak lehetőséget nyújtsunk tudása tanulási élményeken keresztül, tantervi fejlesztéseken alapuló, fejlesztő értékeléssel kísért és rugalmas tanulászervezéssel segített gyarapítására.

Hogyan értékeljük?

A diákok szükségleteit figyelembe vevő adaptív tanulászervezés során a pedagógusok módszereikben alkalmazkodnak a különböző tanulói igényekhez. Ennek egyik célja az, hogy a diákokban kialakítsák a hitet saját készségeikben, tudásukban, valamint abban, hogy képesek irányítani saját tanulásukat. Ennek megfelelően különféle módszerekkel, valós helyzetekben és változatos kontextusban értékelik a tanulók egyéni fejlődését. Olyan értékelési situációk megteremtésére törekednek, melyekben az egyébként gyengén teljesítő diákok is sikerélményhez juthatnak, egyben bizonyíthatják tudásukat és képességeiket is. Az ilyen értékelések egyrészt tájékoztatást adnak arról, hogy a diákok mennyire képesek új helyzetekben alkalmazni az elsajátítottakat, másrészt tudósítanak arról is, hogyan tudják elmélyíteni, továbbfejleszteni a megszerzett ismereteiket.

Az adaptív tanulászervezés mindennapos alkalmazására nem lehet az egyik napról a másikra áttérni. Hosszú innovációs folyamat eredményét jelentheti, melyben minden szereplő fejlődésének vannak lépcsőfokai. A különböző iskolák vezetői, tanítói és diákjai más-más szintre juthatnak saját tanulási folyamatukban. Egyes vezetők a támogatás formáinak eredményesebb útját találják meg, egyes tanítók merészebben alakítják át a tanításuk módját, változtatják meg osztálytermi szerepüket, mint kollégáik. A legkönnyebben a diákok tudnak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez, de esetükben is hosszabb tanulási folyamatot igényel, hogy reálisan értékelni tudják a saját teljesítményüket, hogy megtalálják azokat a bizonyítékokat, melyek alapján véleményt tudnak formálni saját tanulásukról. A fejlesztő értékelés megjelenése a mindennapi iskolai gyakorlatban nem egyszerűen az új módszerek rendszeres használatát jelenti, hanem azok reflektív eszközként való alkalmazását, amelynek során az egyes egyén jobban megismerheti saját tanulási folyamatát, tisztább képet alkothat az ismereteiről, és képes önmaga számára megfogalmazni továbbfejlődésének lépéseit. Ehhez javasoljuk az alábbi – bevált – módszereket:

Készítsünk egyéni tanulási tervet, amikor a tanuló valamilyen téren egyéni fejlesztést kíván!

A tanulási napló a tanulási folyamat diák által vezetett dokumentuma, írásbeli kommunikáció tanár és tanítványa között. Ez a „jegyzőkönyv” különféle feljegyzéseket tartalmazhat, formáját és alkalmazásának gyakoriságát legcélszerűbb a tanárnak a diákkal közösen kialakítania. A tanár beletekint és reflektálja, de érdemjeggyel nem osztályozza. A tanulási napló vezetése megerősíti a diákokban a saját tanulásuk iránti felelősségérzést, a tudatos tervezés és elemzés szerepét, és mindeközben sikerélményhez jutnak.

Egy minta a tanulási naplóra	Feladatom:	Mikorra kell elkészülni?	Mikor készült el?
	hétfő		
kedd			
szerda			
csütörtök			
péntek			
Programjaim:			
Korábbi céljaimból mit értem el?			
Figyelnem kell rá:			
Amit el szeretnék érni:			
Szülő megjegyzése:			
Tanár észrevételei:			

Egy minta a tanulási naplóra. Forrás: LÉNÁRD – RAPOS (2009) i.m. 55.

Figyeljünk tanítványaink eltérő tanulási tempójára a „jelzőlámpa” módszerének használatával!

Tanítványaink eltérő megértési képességére, tanulási tempójára figyelhetünk a „jelzőlámpa módszer” alkalmazásával, melynek lényege a gyors és egyszerű visszajelzés! A legszélesebb körben arra használják, hogy egy-egy anyagrész, feladattípus, problémahelyzet lezárása előtt minden tanuló a jelzőlámpa megfelelő színének felmutatásával jelzi, hogy mennyire érzi magabiztosnak magát az adott területen, megértette-e az összefüggéseket, illetve hogyan ítéli meg saját felkészültségét:

- a zöld szín jelzi, hogy „értem a tanultakat”;
- a sárga jelentése, „azt hiszem értem, de nem vagyok biztos benne”;
- a piros pedig a „még nem értem” jelzése.

Ez a módszer egyrészt támogatja a tudatos önértékelés kialakulását, másrészt fontos visszajelzés a tanár számára, hogy kinek van szüksége az adott területen több odafigyelésre még a tanórán (sárga) illetve, ki igényel külön foglalkozást (piros) a saját megítélése szerint. Fontos megemlíteni, hogy a tanulóktól csak akkor várható el őszinte visszajelzés, ha biztosak abban, hogy semmilyen minősítést, netán büntetést nem kapnak ezért.

Készítsünk T-kártyákat a fejlesztési célok értékelésére

A tanulási teljesítményre vonatkozó követelményeket a tanulási-tanítási folyamat elején kell meghatározni. A T-kártya alapkérdése a közös fejlesztési célok és az azokhoz tartozó értékelési szempontok kialakítása. Miután meghatároztuk, hogy a tanulóink mire figyeljenek az adott tevékenység során, egyértelművé válik számukra, hogy mit fogunk értékelni. A T-kártya emellett arra a kérdésre is válaszol: Hogyan vonhatjuk be diákjainkat e szempontok megfogalmazásába a közös nyelv és a konszenzus kialakításához?

Összegezve tehát azt keressük ebben a pontban, hogy mit értékelhetünk a T-kártya segítségével, s erre a válaszuk: a közös értékelési szempontokat.

A T-kártya a formájáról kapta a nevét, és kialakításának menete a következő:

1. Először megfogalmazzuk azt a tevékenységet, produktumot, amire az értékelés irányulni fog. Például: „Mire figyeljünk a szabályos sokszögek szerkesztésekor?” Majd a tanulók egy ötletrohamban vagy pármunkában összegyűjtik azokat a szempontokat, amelyekre ők figyelnének.
2. Ezután közösen megbeszéljük, értelmezzük a felírt szempontokat, miközben azokat megmutatják az osztálytársaiknak is. A pedagógus feladata a szempontsor szükség szerinti kiegészítése, miközben ezt magyarázza a tanítványainak.

3. Következik a rendszerezés, vagyis a nagyobb kategóriák megalkotása, amelyek alkalmasak lesznek arra, hogy a tanulók által megnevezett szempontokat összegezzék, csoportosítsák.

4. Végül T alakú formába rendezzék a közösen kialakított kategóriákat, s a hozzájuk tartozó szempontokat, újraértelmezve, megbeszélve a tartalmukat, esetleg a megfogalmazást pontosítva, hogy mindenki ugyanazt értse alattuk. A T vízszintes vonala maga a téma, balra a nagyobb kategóriák, jobbra az azokat leíró szempontok (maximum 3–5) kerülnek.

5. Ez az eszköz akkor tölti be a funkcióját, ha az értékelés során valóban tudatosan használják. Bevezetések és az első néhány alkalommal érdemes újból és újból visszatérni a megfogalmazott szempontokhoz; frissíteni, a fejlődés alapján újrafogalmazni azokat.¹⁸³

Beszélgessünk egyénileg is a diákkal a tanulási folyamatáról

Értékeljük közösen a tanítványunk tanulási folyamatát! Az eddigiekből már nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés egyik sarokköve a gyakori interperszonális interakció, jelen esetben az egyéni beszélgetés. A tanár számára ekkor válik lehetővé, hogy ne csak tanulási tevékenységeket tervezzen, hanem a tanítványának a tanulási folyamatát tudja elemezni, értékelné és ösztönözni. Ennek elengedhetetlen feltétele a gyakori személyes kapcsolat, melynek középpontjában a tanár és tanítványa adott munkáról folyó párbeszéde áll.

„- *Miért hoztad ide ezt a munkádat?*

- *Mert nem jól sikerült, elrontottam az axonometrikus ábrát.*

- *Fogalmazd meg, szerinted melyik ponton rontottad el a rajzolást?*

- *A „z” tengellyel párhuzamos oldal rajzolásánál.*

- *Miért aránytalan az ábrázolásod?*

- *A rövidülés miatt...*

- *Hogyan javítanád?”*

Az interakció történhet a tanórán ugyanúgy, mint a szünetben vagy a délutáni foglalkozások keretében. Célja, hogy a tanuló minél többet megtudjon a saját erősségeiről, nehézségeiről, vagyis arról, hogy mi az, amit tud, - abban megerősítjük -, és - segítséget nyújtunk neki abban -, miképp léphet tovább. Ezekben a párbeszédekben kulcs a jó kérdésfeltevés. Ez segíti és ösztönözheti a tanulót abban, hogy maga fogalmazza meg a fejlődésének további tartalmát, irányát.

Írassunk a tanulókkal olvasási naplót, szervezzünk olvasó beszámolókat!

A tanulói kérdésekből állítsuk össze a témazáró dolgozat/teszt kérdéseit!

¹⁸³ LÉNÁRD – RAPOS (2009) i.m. 64.

Használjuk fel a feladatok helytelen megoldásait a továbblépéshez!

Alakítsunk ki szabályokat közösen a társas együttlétre, amelyek az értékelés részét képezik!

Ebben a folyamatban mindenki tanul, természetesen más-más szinten, eltérő tartalmakkal.

A diák azt tanulja, hogyan lehet:

- reflektálni, az elvégzett munkát értelmezni;
- önmagát és társait értékelni;
- beszámolni a tanulási folyamatról;
- önmagát motiválni egy adott tevékenységre.

A pedagógus azt tanulja, hogyan lehet:

- a célok tervezésével a tanulási folyamatot irányítani;
- a tanulók fejlődésében felhasználni tanulási teljesítményük bizonyítékait;
- együttműködni a tanulási folyamat érintettjeivel.

Az iskolavezetés azt tanulja, hogyan lehet:

- eredményesen támogatni a tanárokat a továbbfejlődésükben;
- hiteles egy fejlesztési folyamatban.

A szülő azt tanulja, hogyan lehet

- segíteni gyermeke tanulási folyamatát, fejlődését;
- együttműködni más szereplőkkel gyermeke érdekében;
- ellesni másoktól otthon is hasznos módszereket.¹⁸⁴

A változások dinamikáját értő oktatási szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a fejlesztő értékelés mindennapos gyakorlattá tétele egy hosszú fejlesztési folyamat eredménye lehet, melyben minden résztvevőnek a saját tempójában kell haladnia.

Összegzés

A magyar pedagógiai szemlélet a tanítás és a számonkérés szempontjából egyaránt ismeretközpontú. Egyrészt, az iskolában rengeteg olyan adatot, ténystb. kell megtanulnunk, amire később nem, vagy csak keveseknek lesz szükségük. Másrészt, az elmélet és a gyakorlat aránya szinte minden tantárgyban az elmélet felé billen, az oktatás kevés életszerű, praktikus alkalmazható tudással vérteti fel az iskolák padjait elhagyó generációkat.

A mindennapokban mentális folyamataink jelentős része nem lehet tudatos, de a tudatosság a kognitív tevékenységekben alapvetően fontos. A

¹⁸⁴ LÉNÁRD – RAPOS (2009) i.m. 31.

készségfejlesztés akkor lehet eredményes, ha a tanár tudatában van annak, hogy az milyen, tudatosan tervezett lépésektől válik hatékonyá.

A pedagógiában paradigmaváltásra van szükség. Tanári munkánk, tanítási tevékenységünk célpontjába tanítványaink gondolkodási folyamatainak fejlesztését kell helyezni. Ehhez a folyamathoz kell eszköznek – még hozzá elengedhetetlen eszköznek – tekintenünk az ismeretátadást.

Jól tudjuk, hogy az ismeretek alkalmazása nélkül nincsen készségfejlesztés. (Üres fejű embernek a készségei sem fejlődhetnek.) Ehhez a tanárnak ismernie kell a gondolkodási műveletek egyes összetevőit, a műveletek mechanizmusait, és ezek fejlesztésének tudatos tervezési módját. Oktató-nevelő munkánk célja, hogy a tanuló képes legyen saját gondolkodásának menetét megismerni, azt szabályozni, arra tudatosan támaszkodni. Pedagógusként a végső célunk, hogy miközben a tanítványaink megtanulnak tanulni, eljuttassuk őket a tudásuk tudásáig. Világossá kell tennünk számukra, hogy a tanulás akkor eredményes és sikeres hosszú távon, ha pozitív attitűddel, aktív módon veszünk részt az aktuális tananyag(rész) elsajátításában. Ha érdeklődően viszonyulunk az adott témához, akkor nem az a cél, hogy végre eltehessük a füzetünket vagy a könyvünket, mert a számonkéréshez már elég a tudásunk, hanem a tanulás lényegére irányulhat a figyelmünk. A tanulás kulcsa az, hogy egy új információt a már meglévőhöz kapcsolunk, nem csak egymás mellé helyezzük őket, mint a polcon a könyveket. Ennek viszont előfeltétele tudnunk azt, hogy mit tudunk már, és azt, hogy az új információ hová kapcsolható, mit kezdhetünk vele. Ehhez azonban elengedhetetlen a diák személyiségének formálása, helyes értékrendjének kialakítása, melyben az erkölcs¹⁸⁵ és a tudás, mint „elvehetetlen kincsek” a legfőbb értéké válhatnak.¹⁸⁶

Felhasznált irodalom:

- BAGDY Emőke – TELKES József (1988): *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- BOGNÁR Mária (2006): *A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata*. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 3. sz. 19–26.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSANÁD Béla (2004): *A keresztény nevelés általános alapjai*. Jel Kiadó, Vác.

¹⁸⁵ Az erkölcs fogalma alatt - ezen a helyen - a keresztény erkölcs fogalmát értjük: „Az erkölcs gyakorlatba ültetett vallás, a vallás elméletben megfogalmazott erkölcs” - olvashatjuk Sári Szvámi Sívánanda Utak a boldogsághoz című írásában.

¹⁸⁶ Erről bővebben lásd: A II. Vatikáni Zsinat nyilatkozata a nevelésről. Gravissimum Educationis. In: Csanád Béla (2004): *A keresztény nevelés általános alapjai*. Jel Kiadó, Vác. Függelék 113–126.

- ELKIND, Daniel (2016): *Hajszolt gyerekek - Felnőni túl gyorsan és túl korán*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- GOLNHOFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- OROSZLÁNY Péter (2010): *Tanulásmódszertan*. Metódus-Tan Bt. Budapest.
- REICH, Robert (1991) *Work of Nations*. New York, Knopf Publishing.
- SANDA István Dániel (2016): *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kft. Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SIVÁNANDA, Sri Szvámi (2014): Utak a boldogsághoz. In: *Etika c. folyóirat*.
- SZABOLCS Éva (2000): *Neveléstörténet és gyermekkortörténet*. In: PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest, 66–73.
- SZABOLCS Éva (2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I. Bevezető*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

JUHÁSZ ORCHIDEA

TALÁLKOZÁSOK – A MENTORÁLÁS TARTALMI IRÁNYELVEI, FÓKUSZAI

Miskolci Egyetem Tanárképző Intézet, Miskolc
koszi@uni-miskolc.hu

Kontextus

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint az Emberi Erőforrások Minisztériuma kezdeményezésére és támogatásával útjára indított *Tanítsunk Magyarorszáért!* mentori ösztöndíj programban jelenleg (2022 tavaszán) 16 egyetem, 107 általános iskola, 1028 mentor és 4040 általános iskolás diák vesz részt (<https://tmo.gov.hu/>). Egyetemünk, a Miskolci Egyetem 2019-ben az elsők között kapcsolódott a programba, amelyben jelenleg 15 kistéleplési iskolával, 111 mentorral és 520 diákkal dolgozunk együtt.¹⁸⁷

A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program keretében egyetemünk különböző karain, szakjain tanuló hallgatók kistéleplések hetedik-nyolcadik osztályos diákjait mentorálják (lehetőleg egészen ballagásukig) heti 6 órában, az iskola falain belül, illetve azokon kívül. A hallgatók ösztöndíjprogramba való belépésének feltétele a *Tanítsunk Magyarorszáért! 1.* című felkészítő kurzus sikeres elvégzése, amelyet idén tavasszal hetedik alkalommal hirdetett meg a Bölcsészettudományi Kar Tanárképző Intézete a Miskolci Egyetem mind a nyolc kara számára. A kurzus a heti rendszerességű kontakt órák mellett egy intézménylátogatást is magában foglal, illetve azoknak, aki a szeminárium elvégzése után úgy döntenek, hogy aláírják a mentori ösztöndíjszerződést, egy „élménytáborban” is részt kell venniük, ahol könnyed, játékos keretek között ismerkedhetnek meg leendő mentoráltjaikkal. A mentorrá válás feltételeiről, a felkészítő kurzusra érkező hallgatók sajátosságairól, a kurzus céljairól, tartalmi vonatkozásairól és didaktikai szempontjairól részletesen írtunk a *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására* című tanulmányunkban.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Kitekintés: hasonló célokkal, tartalommal és módszerekkel valósult meg az a Hallgatói Mentorprogram, amely „a 2007/2008-as tanévtől kezdve a szegedi, majd a 2008/2009-es tanévtől a hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés megvalósítását is segítette. (...) A program mind a tanulmányi, mind a szociális integrációt segíti, támogatva ezzel a pedagógusok munkáját, valamint elősegíti a gyerekek tanulmányi sikerességét is.” A program első öt évének tapasztalatai itt olvashatók: FEJES József Balázs – Szűcs Norbert (szerk.) (2013): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram – Öt év tapasztalatai*. Belvedere, Szeged.

¹⁸⁸ ÁDÁM Anetta – JUHÁSZ Orchidea (2022): *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulóinak mentorálására*. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 33–44.

Jelen írás a felkészítő kurzus azon részébe enged betekintést, amely a mentorálás tartalmi irányelveit veszi górcső alá. Gyermekmegismerés, tanórai bevonódás, tanulássegítés, pályorientáció, osztálytermen kívüli mikrocsoportos tevékenységek, iskolán kívüli szabadidő-eltöltés... hogy csak néhány példát említsünk abból a koherens rendszerből, amelyben mentoraink működnek. A tanulmány célja ezen területek, illetve az ezekhez kapcsolódó tapasztalatok problémaorientált vizsgálata, továbbá annak átgondolása, újragondolása, hogy melyek azok a határterületek, amelyek – különböző szakmai érvek nyomán – a mentorálás keretein kívülre kerülnek.

A program kapcsán született/születő publikációink célja, hogy általuk betekintést nyújtsunk abba az izgalmas munkába, amelyet egy alapvetően tudásátadásra berendezkedett szervezetben a kompetenciafejlesztés és a társadalmi érzékenyítés érdekében hallgatóinkkal közösen végzünk.

A mentor személyisége és a mentorszerep

Mentoraink felkészítésének folyamatában a mentorálás tartalmára, módszereire vonatkozó témakör szorosan összefonódik a mentor személyiségéről, a mentorszerepről és a szerephatárokról való gondolkodással.

Hallgatóink előzetes tudását munkába állítva definiáljuk magát a mentorálást (illetve konkrétabban a kortárs mentorálást). Kérdésekkel irányítva „terelgetjük” a témát a szakirodalomban is rögzített főbb tartalmakig¹⁸⁹, hogy a résztvevők fejében kirajzolódjanak a mentorálás mint segítő kapcsolat körvonalai, nevezetesen:

- kölcsönös elköteleződés, bizalom;
- személyes, partneri viszony;
- empátia, érzelmi bevonódás, elfogadás;
- gyermekmegismerés (szociokulturális háttér, személyiségvonások, érdeklődési körök, motivációk, erősségek, gyengeségek, lehetőségek, akadályok feltérképezése);
- egyénre szabott kognitív, pszichológiai támogatás (tanulássegítés, pályorientáció, prevenció, szabadidőeltöltés, kikapcsolódás, segítség az érzelmek/indulatok szabályozásában, személyiségfejlődésben, szociális kapcsolatok alakításában, problémamegoldásban...);
- látókör-szélesítés, „ablaknyitás a világra”;
- referenciaminta, szerepmóddell nyújtása.

¹⁸⁹ DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. (2014): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE Publications, Los Angeles – London.; NAGY Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: DÁVID Mária – GEFFERTH Éva – NAGY Tamás – TAMÁS Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

A hallgatók aktív közreműködésével összegyűjtjük a „jó mentor” jellemzőit, majd szükség esetén kiegészítjük, hogy a lehető legteljesebb legyen az a tulajdonságlista, amely felé törekedni kellene a sikeres mentorálás érdekében.¹⁹⁰ A kibontakozó képben egy türelmes, törődő, odafigyelő, diszkrét, megbízható, toleráns, nem ítélező, elkötelezett partner jelenik meg, aki jó hallgatóságnak bizonyul, szükség esetén képes iránymutatást nyújtani, biztonságot, állandóságot jelent mentoráltjai számára, azonban nem próbálja meg helyettesíteni vagy pótolni a szülőt.

Azokban attól, hogy tudni véljük, milyen tulajdonságokkal, attitűdökkel rendelkezik egy jó mentor, azt a tényt is szem előtt kell tartanunk, hogy mentoraink igen különbözőek lehetnek egymástól mentalitásban, szemléletben, attitűdökben, képességekben, előzetes tudásban, kompetenciákban. Ebből kifolyólag maga a mentorálás egy fluid működési mechanizmust jelent, amelyhez éppen ezért nem tudunk receptszerű eszközöket, módszereket, tartalmakat rendelni. Minden általunk közvetített tartalmi, módszertani ismeret mellett hangsúlyozzuk: a mentor egyik fő eszköze saját személyisége és saját kompetenciahalmaza, azaz egészen különböző módokon lehet jó mentor egyik vagy másik hallgatónkból. Mindemellett azt se felejtjük el, hogy a mentorálás módját és tartalmát a mentor-mentorált nexusa is meghatározza, tehát ugyanazon mentor különbözőképpen működhet, különböző személyiség- és képességelemeket aktiválhat az egyik és a másik mentoráltjával való segítő kapcsolatában.

A fentiek fényében a sikeres mentoráláshoz érdemben hozzájárulhat a mentorok-mentoráltak személyiségjellemzők, habitus, képességek, érdeklődési körök szerinti „illesztése”.¹⁹¹ Azonban ezt a kérdéskört soha nem dimenzionáljuk túl a felkészítés során, mivel ezen a téren igencsak korlátozottak a lehetőségeink. Íme néhány kiemelés az általunk lefektetett „illesztési” irányelvek közül:

- A gyerekek beosztását az osztályfőnök és az iskolai TM-koordinátor végzi, miután személyes beszélgetések során megismerte a mentorokat (mentalitás, érdeklődés stb.).
- Fontosnak tartjuk, hogy a komoly tanulási nehézségekkel, magatartási problémákkal küzdő gyerekek minél jobban szét legyenek osztva a mentorok között, de ugyanez vonatkozik a jó képességű „iskolakonform” gyerekekre is.
- Érdemes feltérképezni, hogy vannak-e a gyerekek és a mentorok között olyanok, akiknek hasonló az érdeklődési körük, hobbijuk (pl. foci, zene, tánc, rajz).

¹⁹⁰ MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to Build a Successful Mentoring Program – Using the Elements of Effective Practice*, Boston.

MENTOR/National Mentoring Partnership (2015): *Elements of Effective Practice for Mentoring*, Boston.

¹⁹¹ NAGY (2014) i.m. 45-46.

- Lehetőség szerint figyelembe kell venni, hogy az adott gyerek inkább lány, vagy inkább fiú mentort preferálna.
- Az első találkozásakor tapasztalható esetleges „vonzásoktatásításokat” is javasolt figyelembe venni a beosztásnál.
- Továbbá érdemes megfontolni, hogy azok a gyerekek, akik különösen ragaszkodnak egymáshoz, ugyanazon mentorhoz kerüljenek.

A mentorszerep határai

Felkészítő szemináriumunk irányított beszélgetései és dramatikus helyzetgyakorlatai során kitérünk a mentori szerephatárok és a potenciális szerepkonfliktusok boncolgatására is.¹⁹²

Fontosnak tartjuk tudatosítani leendő mentorainkban, hogy a mentor szerepe határozottan elválik a tanárszereptől. Talán nem mondunk meglepőt azzal, hogy különösen tanár- és gyógypedagógia szakos hallgatóink körében van ezzel komoly munkánk, azonban – tapasztalataink szerint – bármely más szakon tanuló hallgatónk képes beleszúszni abba a szerepbe, amelyet több mint 10 ezer órán keresztül tapasztalt és tanult az iskolapadban ülve. A kortárs mentor szerepe egy idősebb testvér, idősebb barát szerepéhez áll a legközelebb, ebből kifolyólag a mentor semmiképpen nem végezhet olyan tevékenységet, amely a mentoráltjával való támogató, segítő, bizalmon alapuló kapcsolatát veszélyeztetheti. A mentorszerepből tehát értelemszerűen kizáródnak a hierarchikus tanár-diák viszonyban megjelenő tevékenységek, mint például a tanórák megszervezése, megtartása, megoldatlan helyettesítés esetén az érintett szakóra megtartása, illetve általában véve a direkt módon való tanítás. Szintén tilos egy mentornak feleltetni, dolgozatot íratni és osztályozni, illetve bármilyen minősítési feladatban részt venni. Mindemellett a mentor az iskolai, pedagógusi adminisztratív feladatok ellátását sem végezheti.

Nemcsak a tanárszereptől, hanem a szociális munkás, a gyermek- vagy családvédelmi szakember munkájától is el kell határolnunk mentoraink tevékenységét. A mentorált diákok családi, szociokulturális hátterének, egyéni élethelyzetének, problémáinak megismerése lényeges alap lehet a hatékony mentoráláshoz, azonban mindez indirekt módon, nem pedig direkt, irányított beszélgetésekkel, szakmai mérőeszközök bevonásával történik.

Mindemellett azonban tudatosítjuk hallgatóinkban, hogy mentorként a gyermekvédelmi „észlelő- és jelzőrendszer” érdemi tagjaivá válnak, és felelőségük jelzéssel élni (javaslatunk szerint az iskola, azon belül is a TM-koordinátor vagy az osztályfőnök felé), amennyiben látóterükbe kerül az iskola bármely diákjának (nemcsak saját mentoráltjuknak) a bántalmazása, súlyos

¹⁹² A kurzuson alkalmazott helyzetgyakorlataink tartami és módszertani kérdéseiről itt írunk részletesebben: ÁDÁM – JUHÁSZ (2022) i.m.

elhanyagolása, más súlyos veszélyeztető ok fennállása, vagy a gyermek önmaga által előidézett súlyos veszélyeztető magatartása.¹⁹³

A mentorált diákok családjával való kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás nem tiltott, de nem is elvárt mentorainktól. Kivételt képeznek ez alól azok a helyzetek, amikor a mentor iskolán kívüli tevékenységet szervez mentoráltjainak, ilyenkor ugyanis kötelessége felvenni a kapcsolatot a szülőkkel, és megbeszélni velük, illetve – egy erre kialakított formanyomtatvány segítségével – írásban is rögzíteni számukra az érintett program részleteit. Mindemellett a programba bevont iskolákat ösztönözzük arra, hogy lehetőség szerint teremtsenek olyan alkalmakat, amikor az iskola falain belül (például szülői értekezletek, fogadóórák vagy különböző családi rendezvények keretében) mentoraink találkozhatnak, beszélgethetnek a szülőkkel.

A szerephatárok problémaköréhez kapcsolódóan arról is beszélgetünk leendő mentorainkkal, hogy miért jelenik meg etikai irányelveink között az ajándékozás és az adományozás tilalma. A visszatérő ajándékozás ugyanis a személyes kapcsolatok eltárgyasulásához vezethet, a külső motivációt a belső motiváció rovására erősítheti, és persze konfliktusforrássá is válhat a mentoráltak között (ki, miért, mikor, milyen ajándékot kap, vagy éppen nem kap). Fontosnak tartjuk, hogy a mentor adományozó szerepbe se kerüljön, a közvetlen adományozás ugyanis a társadalmi fölérendeltséget tudatosíthatja és nyomatékosíthatja, veszélyeztetve ezzel az egyenrangú partneri viszony fennmaradását. Azt javasoljuk mentorainknak, hogy ha adományt szeretnének juttatni a gyerekeknek, azt kizárólag az iskolán vagy a helyi szociális intézményen, civil szervezeten keresztül tegyék.

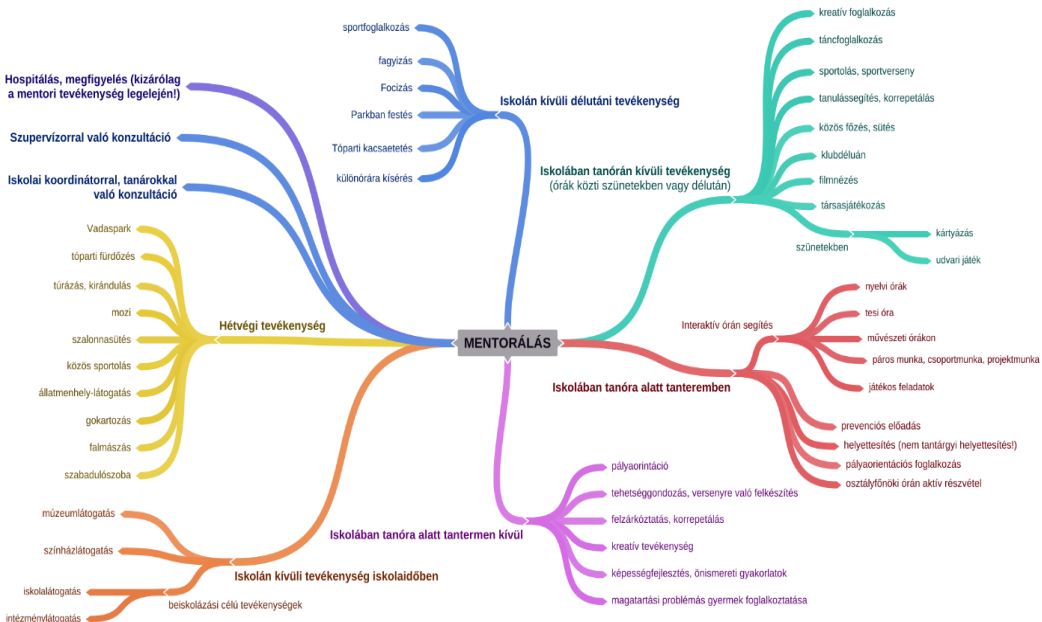
A mentorálás releváns tartalmi

A *Tanítsunk Magyarorszáért!* ösztöndíjprogram toborzó tájékoztató alkalmain többnyire csupán annyi hangzik el, hogy a program – neve ellenére – nem tanítást jelent, a mentorok heti 6 órában Miskolc környéki kisiskolák 7-8. osztályos tanulóival foglalkoznak, beszélgetnek, játszanak velük, segítik őket a tanulásban, iskolai sikerek elérésében, pályaválasztásban, illetve különböző iskolán kívüli pályaorientációs vagy szabadidős programokat szerveznek számukra. Az ösztöndíj feltételeként elvégzendő felkészítő kurzuson természetesen ennél sokkal mélyebben átgondoljuk a mentorálás tartalmi, módszertani vonatkozásait.

A hallgatók mindenekelőtt kiscsoportos formában, a *Coggle* online alkalmazás¹⁹⁴ segítségével összegyűjtik elképzeléseiket, ötleteiket arról, vajon mit takarhat a mentorálás, majd közös megbeszélés után tovább formálják, strukturálják gondolattérképüket. Az 1. ábrán egy ilyen, már továbbfejlesztett gondolattérkép látható.

¹⁹³ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 17.

¹⁹⁴ *Coggle* applikáció: <https://coggle.it/>



1. ábra: Mi lehet a mentorálás? (Hallgatói csoportmunka produktuma)

Bár hangsúlyozzuk hallgatóinknak, hogy nem tudunk receptszerű leírást adni arra vonatkozóan, hogy milyen tevékenységeket kell majd végezniük mentorként a *Tanítsunk Magyarorszáért!* programban, azonban igyekszünk strukturált formában minél több releváns opciót felvillantani számukra, életszerűvé téve mindezt a 2019 óta gyűjtött konkrét példáinkkal.

Az alábbiakban felvázoljuk, azokat a mentori tevékenységterületeket, amelyekről mindenképpen szó esik felkészítő kurzusunk során.

1.) Mentori tevékenységek a tanórák idején

1/1.) Hospitálás a tanórákon. A tanórák megfigyelése kizárólag a mentorálási folyamat legelején a gyerekek megismerése céljából, illetve a mentorálási folyamat során esetlegesen fellépő (tanulmányi, magatartási, közösségi vagy tanár-diák viszonytal kapcsolatos) problémák megismerése, megértése céljából indokolt. Ezen a néhány, fókuszált megfigyeléssel töltött órán kívül a mentor kizárólag aktív résztvevőként, segítőként tartózkodhat bent a tanteremben.

1/2.) Tanórai tevékenységekben való részvétel. A gyerekek aktivitására, interaktivitására épülő, vagy annak valamilyen szinten teret adó tanórák esetén a mentor bekapcsolódhat az órai folyamatokba, például támogathatja a csoportmunkát, a páros- vagy egyéni munkát, a projektfeladatot, a kutatást, a kísérletezést. Tapasztalataink szerint azonban interaktív bevonódás többnyire csupán a testnevelés, a rajz, a technika és az idegen nyelvi órákon működik

zökkenőmentesen, illetve ott, ahol egyes órák deklaráltan „gyakorló óraként” funkcionálnak (például matematikából). Örömkre szolgál, hogy több olyan pedagógussal is együttműködhetünk, akik tevékenységközpontú tanulás-szervezési stratégiát alkalmaznak, ezáltal tanórai keretben is teret tudnak adni az érdemi mentori tevékenységnek.

I/3.) Mentorok által tartott foglalkozások tanórai keretben. Mint fentebb írtuk, a mentorok nem tarthatnak tanórát, illetve minden direkt tanítási szituációt is kerülniük kell. Azonban előfordulhatnak olyan helyzetek, amikor releváns lehet mentorok számára is egy-egy foglalkozás megszervezése, megtartása tanórai keretben, például megoldatlan helyettesítés esetén egy társasjátékos program beiktatása, rajz vagy technika óra keretében ünnepekhez kapcsolódó kézműves foglalkozás szervezése, osztályfőnöki órán csapatépítő játékok megvalósítása, de volt már arra is példa, hogy egy-egy tanóra erejéig a mentorok valamilyen prevenciós vagy különböző szakmákra fókuszáló pályaeorientációs foglalkozást tartottak az általuk mentorált osztályban.

I/4.) Mentori tevékenységek a tanórák idején, az osztálytermen kívül. Amennyiben az érintett tanár indokoltnak tartja, a mentor a tanóra idején az osztálytermen kívül egyénileg vagy mikrocsoportos formában foglalkozhat mentoráltjával, mentoráltjaival. Ez például különösen indokolt lehet a magatartási, figyelmi problémákkal küzdő, többiekétől tanulásban lemaradó, vagy éppen a kiemelkedően tehetséges gyermekek esetén. Az ilyen egyéni vagy mikrocsoportos foglalkozás tartalma igen sokszínű lehet, a tananyagmegértés segítésétől kezdve, a tantárgyspecifikus gyakorláson, a pályaeorientációs beszélgetésen, a játékos foglalkozásokon át egészen a versenyekre, szereplésekre való felkészülésig.

II.) Mentori tevékenységek az iskolában a tanórákon kívül

II/1.) Az órai szünetek eltöltése a mentoráltakkal. A tanórák közötti szünetekben a mentor az iskola épületében vagy annak udvarán spontán vagy tervezett módon beszélgetéseket, játékos tevékenységeket kezdeményezhet mentoráltjaival, órák után pedig elkísérheti a gyerekeket a menzára is. Ez utóbbi – amellet, hogy kiváló alkalom egy jó beszélgetésre – nagy segítséget jelenthet a pedagógusoknak, főleg ott, ahol az ebédeltetés az iskola épületén kívül zajlik.

II/2. Tanórák utáni tanulássegítés az iskolában. Amennyiben az adott iskolában a felső tagozatos diákok számára is működik délutánonként „tanulószoza”, akkor ez értelemszerűen ideális lehetőséget teremt a mentorok bevonódására. Természetesen „tanulószoza” nélkül is találhat alkalmat a mentor arra, hogy egyéni vagy csoportos formában segítse mentoráltjait a tananyag megértésében, gyakorlásában, a házi feladatok elkészítésében, kulcskompetenciák, tantárgyi kompetenciák, tanulási képességek fejlesztésében, versenyekre, fellépésekre készüléskben, pályaeorientációban stb.

II/3. Tanórák utáni szabadidős tevékenységek az iskolában. Délutánonként a mentorok különböző szabadidős tevékenységeket szervezhetnek mentoráltjaik

számára az iskolában, mint például kézműves, játékos, társasjátékos, mozgásos foglalkozások, sporttevékenységek, szakkörök, moxidélutánok vagy éppen közös sütés-főzés.

III. Mentori tevékenységek az iskolán kívül

III/1. Iskolán kívüli szabadidős tevékenységek szervezése. Hétköznap délutánonként, hétvégenként vagy iskolai szünetekben a mentor iskolán kívüli helyszínre is szervezhet szabadidős programokat mentoráltjainak. Ilyen program lehet például a túrázás, kirándulás, szalonnasütés, gokartozás, mozi-, színház-, kalandpark-, szabadulószoza-, kiállítás-, állatkert-látogatás stb. A Miskolci Egyetemen 2021-ben nyílt Közösségi Szolgálati Iroda (KÖSZI) a mentorok és a mentorált diákok számára folyamatosan biztosít különböző közösségi programokat az Egyetemváros területén, ilyen például a Társasjáték Klub, a Kézműves Műhely vagy a zsonglőrfoglalkozás, hogy csak párat említsünk a KÖSZI egyre bővülő repertoárjából. Javasoljuk mentoraiknak, hogy az iskolán kívüli szabadidős tevékenységeket a többi mentorral közösen szervezzék és valósítsák meg, nemcsak praktikus megfontolásokból, hanem azért is, hogy ne fordulhasson elő nagy aránytalanság egy-egy osztályon belül az élményszerzés terén.

III/2. Iskolán kívüli pályaorientációs programok szervezése. A *Tanítsunk Magyarorszáért!* program egyik pillére az ún. vállalati mentorprogram, amelynek keretében különböző vállalatok megnyitják kapuikat a mentorált diákok előtt, betekintést engedve az ott zajló munkába. A mentorok igény szerint kapcsolódhatnak ezekhez az intézménylátogatásokhoz, de természetesen maguk is szervezhetnek ilyen pályaorientációs „kirándulásokat”.

III/3. Iskola által szervezett iskolán kívüli programok. A mentoroknak, amennyiben az iskola lehetőséget ad rá, lehetőségük van elkísérni mentoráltjaikat az iskola szervezésében megvalósuló osztálykirándulásokra, tanulmányi kirándulásokra, erdei iskolákba, kulturális programokra (például színházba, moziba, múzeumba), sportrendezvényekre, középiskolai nyílt napokra stb.

A fentiek kiegészítéseként fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az anyagi vonzattal járó tevékenységeket a mentoroknak nem „saját zsebükből” kell finanszírozniuk, ugyanis ösztöndíjukhoz havi rendszerességgel kapnak egy bizonyos összeget, amelyet a diákokkal való programokhoz, tevékenységekhez használhatnak fel. Ebből a pénzből például vehetnek eszközöket, alapanyagokat kézműves foglalkozásokhoz; vásárolhatnak társasjátékokat, amelyeket utána az iskola őriz, hogy a program későbbi résztvevői is használhassák azokat; kifizethetik a mozi-, színház-, állatkert-, kalandpark- és egyéb belépőjegyeket; de ebből finanszírozhatják a közös pizzázás, fagyizás, sütést-főzés költségeit is. További imponáló juttatása a *Tanítsunk Magyarorszáért!* programnak, hogy mind a mentorok, mind a mentorált diákok kapnak egy – általunk csak „csodakártyaként” emlegetett – plasztik kártyát, amellyel bármikor, bármilyen

céllal ingyen utazhatnak az ország összes MÁV-járatán, illetve a Volán megyei járatain.

Végezetül nem maradhat említés nélkül a pandémiás időszak problémaköre, hiszen a járványhelyzet idején bevezetett távoktatás nemcsak az iskolák működésében okozott komoly zavart, hanem a mentorálási folyamatot is derékba törte. Az összességében igencsak akadozó és lecsökkent hatékonyságú online mentorálás tapasztalatainak összegyűjtése és reflexiója azonban meghaladja jelen tanulmányunk kereteit, így ennek megosztására egy következő írásunkban kerítünk sort.

Zárszó helyett

Tanulmányunkban a mentorszerep vizsgálatát, illetve a mentorálás tartalmi irányelveinek bemutatását tűztük ki célul, mégpedig a *Tanítsunk Magyarorszáért!* ösztöndíjprogram leendő mentorainak felkészítő szemináriuma kontextusában.

Mára lényegében már statisztikai tényként állíthatjuk, hogy a felkészítő kurzusunkra jelentkező fiataloknak csupán 50-60%-a válik mentorrá. Talán furcsán hangzik, de e „lemorzsolódást” nem negatívumként értékeljük, hanem éppen kurzusunk eredményének, hatékonyságának tartjuk. Hallgatóink szóbeli visszajelzései, illetve a 2019 óta összegyűjtött reflexiós esszék tanulsága szerint ugyanis kurzusunk nyomán tudatosan a résztvevőkben, hogy alkalmasnak érzik-e magukat erre, a kihívásokkal teli, felelősségteljes feladatra, vagy sem. Megértik, hogy azzal, ha esetleg később, a mentorálás folyamatában gondolják meg magukat, és hagyják magukra mentoráltjaikat, komoly érzelmi kárt okozhatnak a gyerekek számára, emellett mentortársaik tevékenységét is jelentősen megnehezíthetik.¹⁹⁵

„Nagyon sokat hezitáltam rajta, hogy végül jelentkezem-e mentornak vagy sem. Szívesen foglalkoznék gyerekekkel, szerintem meg is találnám velük a közös hangot, de az egyetem mellett dolgozom is, és sokszor érzem azt, hogy összezsapnak a fejem fölött a hullámok. Hazudnék, ha azt mondanám, nem férne bele az időmbe, mert ugye mindenkinek arra van ideje, amire szeretné :) de a TMI-es óra rávilágított arra, hogy nem állok készen erre a feladatra. Viszont egyáltalán nem bántam meg, és nem tartom feleslegesnek, hogy elvégeztem ezt az tárgyat, mert rengeteget tanultam a világról, és magamról is” – írja reflexiós esszéjében egy mérnökinformatikusnak készülő fiatalember.

¹⁹⁵ A mentorálás tartósságának, rendszerességének fontosságára, illetve az idő előtt megszakadt mentorálási folyamat negatív hatásaira több kutatás is rámutatott, többek között: GROSSMAN, J. B. – RHODES, J. E. (2002): *The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs*. In: *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219.; RHODES, J. E. (2005): *A model of youth mentoring*. In: DUBOIS, D. L. – KARCHER, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*, 32.

Nyilván sikerként könyveljük el, hogy évről évre újabb és újabb mentorokat tudunk munkába állítani, azonban ugyanolyan sikerként éljük meg azt is, ha felkészítő kurzusunk hatására felelősségteljesen úgy dönt valaki, hogy inkább mégsem vállalja a mentorálást. Meggyőződésünk, hogy e felelős döntések eredménye, hogy mentoraink, ösztöndíjas szerződésük alatt nem hagyják cserben mentoráltjaikat, sőt többségük egészen nyolcadik osztály végéig kíséri, támogatja őket.

Felhasznált irodalom

- ÁDÁM Anetta – JUHÁSZ Orchidea (2022): *Találkozások: egyetemisták felkészítése kisiskolák tanulójának mentorálására*. In: BUDA András – KISS Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 33–44.
- DUBOIS, David L. – KARCHER, Michael J. (2014): *Handbook of Youth Mentoring*. SAGE Publications, Los Angeles – London.
- FEJES József Balázs – SZÜCS Norbert (szerk.) (2013): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram – Öt év tapasztalatai*. Belvedere, Szeged.
- GROSSMAN, J. B. – RHODES, J. E. (2002): *The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs*. In: *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219.
- NAGY Tamás (2014): A mentor szerepe a tehetséggondozásban. In: DÁVID Mária – GEFFERTH Éva – NAGY Tamás – TAMÁS Márta: *Mentorálás a tehetséggondozásban*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2005): *How to Build a Successful Mentoring Program – Using the Elements of Effective Practice*, Boston.
- MENTOR/National Mentoring Partnership (2015): *Elements of Effective Practice for Mentoring*, Boston.
- RHODES, J. E. (2005): A model of youth mentoring. In: DUBOIS, D. L. – KARCHER, M. J. (eds): *Handbook of Youth Mentoring*, 32.

Egyéb hivatkozott forrás

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
Coggle applikáció: <https://coggle.it/>
Tanítsunk Magyarországért! program honlapja: <https://tmo.gov.hu/>

LEGÁNYNÉ ERDŐSI-BODA KATINKA

A CSALÁD, A ZENEI NEVELÉS, ÉS AZ OKTATÁS INNOVÁCIÓJA – INNOVÁCIÓ KOROSZTÁLYONKÉNT –

Hidegkúti Hírek, Budapest
erdosiboda@t-online.hu

Preambulum

A zenei nevelés innovatív ügye jó néhány szervezetnek tevékenységéhez kötődik, azokat érinti, tehát elengedhetetlen és szükséges is az együttműködés a különböző területeken. Az emberi erőforrás összetett fogalma a humánium területén, s az erő vonatkozásában többek között; a munkaerő, a tetterő, a lelkierő, az akarat, az életerő, vitalitás szinonimáit tartalmazza. A forrás szavunkat pedig a mindenki által ismert eredet, származás, keletkezés, lelőhely kifejezések helyettesítésekor használjuk, emelkedettebb, „irodalmibb” megközelítéseinkkor. Mindez nem változtat azon, hogy az emberi erőforrás fogalma kötelez bennünket, az erő és forrás fentebb részletezett jelentéseit tartalommal, operatív célokkal és tevékenységekkel, valamint feladatokkal a zenei nevelés területén is szükséges feltölteni. Különösen most, amikor a kormány politikájában előtérbe került a család és a családdal kapcsolatos számos terület kérdése, vonzata. A demográfiai probléma, jól tudjuk, hogy a kitűzött demográfiai mennyiségi mutatók teljesülése mellett/esetén az „emberi minőség” problémakörét is kell, hogy jelentse. Ennek megfelelően arra a minden „illetékesnek és érdekeltnek”, kormánynak, családnak, oktatási – nevelési intézményeknek, egyháznak – korosztályonként – innovatív módon kell felkészülnie, kell azt kezelnie. A gyermekfedezet közgazdasági elmélete ma még csak a szűk közgazdasági szakma által ismert és használatos elvi/fogalmi rendszer, miszerint nem csak a gyermekek száma, de még csak nem is az iskolai végzettség a meghatározó – amely a munkaerő értékét, s értékével kapcsolatos kívánatos és nem kívánatos jelenségeket meghatározza, alakítja, befolyásolja –, hanem a minőség is. (Gondolunk például a magyar munkavállaló hazai és külföldi munkavállalásának lehetőségeire a munkaerő tudásának függvényében, avagy a későbbiek során a nyugdíjak nagyságára, amelynek összege például a kialakítandó ún. gyermekfedezeti – nyugdíj új rendszerén alapul.) A domináns tényező itt sokkal inkább, maga az értékorientáció.

Ez tükröződik a MNB 330 pontos Versenyképességi Program számos javaslatában, amely működőképes lehet, amennyiben az illetékesek – a politikai akarat oldaláról – megfelelő súllyal elismernék a családoknak a gyermeknevelési és tanítási költségeit, többek között az adórendszerben, a nyugdíjban.

Továbbá, a hazai „emberi minőség” fejlesztésére, korunk nagy kihívására munkálódott ki a Digitális Jólét Program /DJP/, és azon belül kidolgozott Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája /DOS/ is, amelyben számos kapcsolódási pont van a köznevelés kérdésében, s így a zenei nevelés és oktatás stratégiai ügyeiben.

Míndegek a viszonyosság elvére, s annak érvényesülésére épülnek; hogy a gyermekek minél magasabb teljesítményeikkel tudják viszonyozni szüleik és a társadalom erőfeszítéseit, ráfordításait. Ez nemcsak iskolán belüli oktatási-nevelési, hanem inkább igen nagymértékben komplex, családonkénti nevelési feladatot jelent, amelynek bázisa olyan oktatási és művelődési, valamint egyéb intézmények, amelyek segítik a családokat gyermekeik nevelésében, így például a zenei nevelésében, illetve, amelyek kulturális és művészeti értékek közvetítését is ellátják. Ennek támogatásfinanszírozási kérdése és megoldása ma már a kormány politikájában folyamatosan napirenden van. Ugyanakkor – itt már a legelején – hangsúlyozandó, hogy a hangszeres zeneoktatás és a zenei nevelés fejlesztése két különböző ügy, és ezek csak olyan mértékben kapcsolhatók össze, amennyiben módszertanuk szakmailag átfedik egymást. (Ezt bizonyítja a magyar zenei nevelésért felelős miniszteri biztos kinevezése is, akinek feladatai közt a zenei neveléssel párhuzamosan magának a zenei oktatás fejlesztése nem szerepel. Megbízatásában annál inkább szerepel az alábbi feladatok pontosítása, mint célok; így a zenei nevelés stratégiájának kimunkálása, annak koordinálása, a stratégiai célok, és szakmai munka figyelemmel kísérése, zenei nevelést folytató intézményekkel, szervezetekkel kapcsolattartás, – ezen belül a zenei nevelést segítő médiával, annak nem reklám, marketing felületét, hanem kultúra közvetítő lehetőségét felhasználva, – szakmai egyeztetések végzése, s javaslatok kidolgozása ezeken a területeken.)

Míndegek függvényében a magyar zenei nevelés fejlesztés ügye is egy innovatív nemzetstratégiai koncepció része kell, hogy legyen. Így az oktatás és nevelés szoros kapcsolata miatt, egyidejűleg az egyházaknak az ilyen jellegű tevékenységei mellett, az EMMI – nek, és az Innovatív és Technológia Minisztériumnak, illetve ez utóbbin belül az Innovációért, illetve Infokommunikációért Felelős Államtitkárságoknak is innovatív segítséget kell nyújtaniuk a zenei nevelés megújulási, fejlődési és ezzel együtt járó alakulási folyamatainak technológiai levelezésében.

Az innováció, az információ, a kommunikáció, s nem különben az infokommunikáció azonos, egymásból származtatott, egymást átfedő jelentéstartalommal bírnak. Innoválás, innováció – megújulási, fejlődési és ezzel együtt átalakulási – folyamatot, az információ felvilágosítást, tájékoztatást, (hír)közlést, értesülést jelent, míg a kommunikáció (infokommunikáció) újfent tájékoztatást, (hír)közlést, információk közlését vagy cseréjét jelenti, valamilyen erre szolgáló eszköz, illetve jelrendszer, pl. nyelv, média, gesztusok stb. útján. /Míndegek összeköttetésként, kapcsolatként, érintkezésként vannak definiálva, s meghatározva az Idegen Szavak és Kifejezések Kéziszótárában (Lásd.: 346. 350.

409. oldalakat), amelyhez az alábbi zenei nevelési stratégia szellemisége is illeszkedik./

A fentiek megvalósítása, a nevelés, ezen belül kitüntetett irányban a zenei nevelés általános, mindenre kiterjedő ügye természetesen, – illetve elsősorban, – a család és az oktatás ügye, de az „ép testben ép lélek” gondolat alatt az életerő, vitalitás az egészségügy felségterülete is, illetve az innovatív munkaerő pedig az egész életen keresztül tartó innovációs képzésé-szakképzésé. A „digitális jövő” alattiakat pedig az egész társadalmat átfogó jövő oktatási-nevelési feladatainak elvégzését értjük.

Felvezető

A család szerepe meghatározó a gyermek nevelés terén, így a gyermek zenei nevelésekor is. Az oktatás, és ha az minél inkább szakoktatás, így természetesen az ének - zeneoktatása is az iskola, a zenei iskola feladata, nem tagadva, hogy egészséges arányban a családnak oktatási, az iskolának nevelési tevékenységet is folytatnia kell. Nem várható el, hogy ez az egészséges arány – amely gyermekenként más és más, valamint nagymértékben tehetségfüggő kérdés is, – lényegében, spontán módon, nem szabályozottan, támogatás és korunkban az innovációs lehetőségek kiaknázása nélkül alakuljon ki. Annál is inkább, mert a művészeti műveltséget alapozó és annak számító három iskolai közismereti tárgy; úgymint, a vizuális kultúra és rajz, valamint a mozgóképkultúra és média mellett, az ének-zene (hangkultúra), a zenei nevelés és oktatás pillérei már jóval korábbról megvannak.

Természetesen a fentiek és az alábbiak nem érintik a nagymértékben zenei tehetséggel megáldott gyermekek tehetségének minél korábbi felfedezését, zenei oktatásukat, annak támogatását. Az nem ennek a tanulmánynak a kompetenciájába tartozik, ugyanakkor kiemelt jelentőséggel bír a továbbiakban a család és az iskola, a nevelés és oktatás közötti innováció.

Innováció korosztályonként

0 - 3 éves kor között /család és bölcsőde/

„Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal a születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magáéból építi fel, még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése”. (Kodály)

A zene, mint kommunikáció szókapcsolat egyik értelmezése szerint a zene, az ének – ebben az időszakban szülő(k) és csecsemő között – összeköttetést, kapcsolatot, érintkezést jelent-jelenthet. Ebben a korban egyirányú, – a szülő(k) részéről a gyermek felé – de elengedhetetlen a gyermek fejlődése szempontjából, szinte kitüntetett kommunikációs forma az éneklés. Ez a gyermek oldaláról a

családi mikroközösség érzés kialakulásának kezdő terepe és ideje, de a szülők együvé tartozásának érzését is erősíti, ha közösen énekelnek csecsemőjüknek. A bölcsődében felhangzó, alkalmankénti ének/zene nem meghatározó, így nem is értékelhető.

3 - 6 éves kor között /család és óvoda/

A (zene, mint) kommunikáció ebben a korban, már a az információk közlésének cseréjének szintjén valósul meg a gyermek és szülő között. Ezen korszak a családi együtt éneklés, kórus éneklés kezdetei, annak első éveit, amelyet természetesen erősít az óvodai együtt éneklés. Ez utóbbi lehetővé teszi az első nagyobb, – családon kívüli – közösségi érzést, a fegyelmet, a közösségi magatartás tanulását, meg tapasztalását a gyermek részéről.

Az első különleges kitüntetett közösségi élményt az adja, ha gyermek és szülő, valamint az óvodapedagógus együtt énekel, pl. egy-egy óvodai nyílt napon, mellőzve az eddigi szülői passzív részvételi gyakorlatot az ilyen alkalmakon. De együttes zenehallgatás játékos formában és módon, ajánlott zenei anyag mellett is lehet, ajánlott.

6 - 10 éves kor között / család és iskolai alsó tagozat/

„Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját. Nem a fogalmi, racionális oldaláról kell megközelíteni. Nem algebrai jelek rendszerét, titkos írását egy, a gyermekre közömbös nyelvnek kell benne láttatni. A közvetlen megérzése útját kell egyengetni. Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.”¹⁹⁶

A (zene, mint) kommunikáció a kodályi koncepció alapján 6 – 10 éves kor között veszi kezdetét először. Az információk közlése vagy cseréje – elsőként az itt megjelenő innovációs lehetőségekkel –, illetve az erre szolgáló eszköz, jelrendszer (zenei nyelv és gesztusok), a népdal, a kóruséneklés és az azt kísérő egyszerű játékos mozgások, már mind az erősebb és fegyelmezettebb közösségi érzést, közösséget, és személyiségfejlődést ösztönzik, miközben a családi mikro együtt éneklés jelentősége és gyakorlata nem marad el.

A zenehallgatás már a tudatosítás formájában történjen. Annak értelméről szóló beszéd, általános hasznosságának ismertetésével, ajánlott zenei anyag mellett célszerű.

¹⁹⁶ KODÁLY Zoltán: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok I.* In: BÓNIS Ferenc (szerk.) *Zeneműkiadó Vállalat, Budapest, 1974, 39-40.*

10 -14 éves kor között /család és iskolai felső tagozat/

A (zene, mint) kommunikáció terén a felső tagozatban tantervi szinten az ének-zenei órákat új tartalommal kell megtölteni, különösen a tanultak számonkérése vonatkozásában. A családi együtt-éneklés megerősítésével – a felső tagozaton, a csökkenő énekórák kompenzálására – az innovációs lehetőségeknek és technológiáknak újszerű és erősebb megjelenését kell alkalmazni. Ez elsősorban az iskolai ének-zeneórán tanultak számonkérésében kellene, hogy testet öltjön, azaz az ének-zene órákra történő otthoni felkészülést és annak eredményességének számonkérését kellene segítenie. Az eddigi gyakorlattól eltérve, amikor is az ének-zenei órákon házi feladatokat helyel-közzel, vagy egyáltalán nem adtak fel, s a gyermek ének-zenei fejlődésének, fejlesztésének értékelése esetleges volt, valamint nem igazán volt egzakt és kidolgozott. Innovációról egyáltalán nem beszélhettünk.

Vagyis a (zene, mint) kommunikációt, azaz az információk közlését, cseréjét az otthoni ének - zene tanulás, felkészülés, családi együtt éneklés jelenti, azt a nevelési és oktatási eszközrendszer részeként kellene tekinteni, s az eredményességet iskolai számonkérés formájában – innovációs technológia segítségével – kellene kiértékelni.

Az ének-zenetanulás eredményessége az otthoni felkészülés, a szülői segítségnyújtás elmaradása miatt, s az iskolai számonkérés hiánya miatt nem elégséges.

A számonkérés innovációs technológiáját a „digitális jövő” programjában kell kidolgozni. Az iskolai zenehallgatást már zenetörténeti ismeretanyaggal is ki kell egészíteni, a művek mondanivalóját, üzenetét társművészetekkel (film, irodalom stb.) kell színesíteni, ajánlott zenei anyag mellett lehetséges az, hogy az otthoni felkészülést, szülői felkészítést segítse.

14 -18 között /család és középiskola/

A (zene, mint) kommunikáció, a családi kóruséneklés eddigi gyakorlatát igyekezni kell fenntartani, bízva abban, hogy az együtténeklés családi, a kórusban énekzés közösségi élménye már megerősödött. A személyiség formálódás, az én tudat, az önismeret kérdései egyre jobban tudatosodnak ebben a korban. Az önállósulás keresés folyamatában ekkorra már beépül szervesen a kóruséneklés közösségi igénye. Ezen igény kialakulásának támogatásáról nem szabad lemondani e korban, különösen a fogékonyságot leginkább növelő innovációs technológiákra tekintettel, a zenei ismeretterjesztés és a zene megszerettetésének erőteljes vonatkozásában. Itt kitüntetett szerepük lehet az egyházi, templomi kórusoknak, ahol a család minden tagja részt vehet.

A zene együtt hallgatását a családban, és iskolai zenei szakkörök, klubok, kórusok innovatív szervezésével kell támogatni. A zenei eseményeken való családi részvételt a családok támogatási rendszerébe kell beépíteni, akár központi, kormányzati szinten is.

18 év felett

A (zene, mint) kommunikáció eddigi, elért szintjének megtartását kell célul kitűzni a továbbiakban. A zenei kultúra szélesítése, minél több emberhez történő eljuttatása a feladat, az innováció széles körű, mindenre és mindenkire, egyenlő eséllyel kiterjedő alkalmazásával.

Epilógus

Az „Éneklő Magyarország” címen meghirdethető zenei nevelési programot a folyamatosan újraéledő kodályi koncepció megvalósításának, újjászületésének igénye hozhatja létre, figyelembe véve nemzetünk, korunk előttünk álló kihívásait, valamint alkalmazva a fejlesztési-fejlődési és ezzel együtt járó átalakulási folyamatok technológiai lehetőségeit.

MOHR SZILÁRD

PALOS BERNARDIN MINT PÉCSI TANKERÜLETI KIRÁLYI FŐIGAZGATÓ (1943-1946)

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
mohr.szilard@gmail.com*

Bevezetés

Palos Bernardin, ciszterci rendi szerzetes 1904. március 23-án született Budapesten Palos György néven. Már a népiskolai négy osztály elvégzését követően kapcsolatba került a ciszterci renddel, hiszen a gimnáziumi tanulmányainak első hat évét a rend budapesti gimnáziumában végezte,¹⁹⁷ ahol a legkiválóbb tanulók közé tartozott már az első osztáltól kezdve.¹⁹⁸ Tanulmányait azonban nem itt fejezte be, hanem a rend egri gimnáziumában, ahol továbbra is eredményesen végezte a tanulmányait.¹⁹⁹

Az érettségi után tanulmányait a zirci Hittudományi Főiskolán folytatta. Papi szentelésére és ünnepélyes fogadalmára 1927-ben került sor Zircen. Emellett egyetemi tanulmányokat folytatott Budapesten és Münchenben, melyek révén 1928-ban magyar és német szakos tanári végzettséget szerzett, majd 1929-ben védte meg meg summa cum laude értékelésű doktorátusát.²⁰⁰ Ezt követően a tanári pályán helyezkedett el. Előbb Budán²⁰¹, majd 1933-tól az egri ciszterci gimnáziumban tanított, ahol 1941-ben Kürti Menyhértet követően (aki katolikus tanügyi elnök-főigazgató lett), az intézmény igazgatójává nevezték ki.²⁰² Ugyanebben az időszakban egyházi pozícióban is előrébb lépett, hiszen perjel volt Egerben.

Az egri Szent Bernát Gimnáziumban betöltött igazgatói megbízása azonban nem tartott sokáig, ugyanis 1943 legelején a megüresedő pécsi tankerületi királyi főigazgatói hivatal vezetésére kapott megbízást a vallás- és közoktatásügyi

¹⁹⁷ BHML, Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciek 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

¹⁹⁸ BITTER Illés (1916): A Ciszterci Rend Budapesti I. Kerületi Szent-Imre-Főgimnáziumának IV. értesítője. 1915-1916. Ciszterci Rend, Budapest. 51.

¹⁹⁹ WERNER Adolf (1923): A Ciszterci Rend Egri Szent Bernát-Főgimnáziumának értesítője az 1922-23. iskolai évről. Egri Nyomda, Eger. 16.

²⁰⁰ BHML, Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciek 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

²⁰¹ BHML, Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciek 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

²⁰² PALOS Bernardin (1942): A Ciszterci Rend Egri Szent Bernát Gimnázium évkönyve az 1941-42. iskolai évről. Egyházmegyei Szent János-Nyomda, Eger. 18.

minisztertől.²⁰³ E pozícióját egészen 1946 nyaráig töltötte be, amikor hivatala alól felmentették.²⁰⁴

Pedagógiai tevékenysége mellett bekapcsolódott a cserkészetbe is. 1935-től annak Országos Intéző Bizottságának, 1939-től a Öregcserkész Próbáztató Bizottságnak is tagja, majd a II. Cserkészkerület társelnöke volt.

Palos Bernardin életútja ezt követően még messze nem ért véget. A fordulatot követően 1949-50-es tanévben a Zircen a Teológiai Főiskolán oktatott, majd Székesfehérváron működött kiszemináriumi és teológiai tanárként.²⁰⁵

Neve elsősorban onnan ismert, hogy a „Fekete Hollók” ügy egyik mellékkerének a névadó, elsőrendű vádlottja volt 1961-ben. A per során többek között azzal vádolták meg, hogy bűnös volt a népi demokratikus államrend megdöntésére irányuló szervezkedésben, külföldi fizetőeszközök illegális értékesítésében, valamint erkölcsi (pedofil) vádakot is felhoztak ellene.²⁰⁶ Saját bevallása szerint kihallgatása végére olyannyira megtört, hogy bármit bevallott volna,²⁰⁷ melynek eredményeként öt év börtönbüntetésre ítélték, mely mellett teljes vagyonek Kobzással sújtották.²⁰⁸ Ítéletét végül nem hajtották egészében végre, ugyanis 1963. március 26-án 26 hónapi fogság után szabadult a börtönből. Ezt követően néhány évvel később, 1968-ban nyugdíjazták. Megélhette, hogy 1991-ben a Fővárosi Bíróság megsemmisítette az ellene hozott ítéletet. Majd ezt követően egy évvel később, 1992-ben hunyt el.²⁰⁹

Palos Bernardin életének ezen utóbbi szakaszát, melyek az 1961. évi perre fókuszálnak, több vizsgálat is érintette. Ezzel szemben viszont pedagógusi pályájának története hiányos. Jelen kutatásban ennek megfelelően azt szeretném bemutatni, hogy Palos Bernardin, ciszterci rendi szerzetes milyen módon látta el feladatait 1943-tól kezdődően a pécsi tankerület élén, hogyan próbálta meg a háborús körülmények között megszervezni és biztosítani az oktatást, esetenként megvédeni a tanulókat, illetve bemutatni a meghurcolásának és ezzel összefüggésben a tankerület éléről történő távozásának körülményeit. Hozzájárulva a korszak katolikus, egyházi háttérű, az oktatás irányításában fontos szerepet betöltő személyek történetének feltárásához.

²⁰³ MNL BaML VI.501.a..29. doboz 1978-1/1942-43 PALOS Bernardin, 1943. február 16-án kelt, Magyarország Tiszti-Cím és Névtára szerkesztőségének küldött levele a hivatalfőnök személyében történt változás bejelentése tárgyában

²⁰⁴ HETÉNYI VARGA Károly (2000): *Szerzetesek a horogkereszt és a vöröscsillag árnyékában* I. Márton Áron Kiadó, Budapest. 299.

²⁰⁵ VICZIÁN János: *Palos Bernardin*. In: *Magyar Katolikus Lexikon*. Letöltés: <http://lexikon.katolikus.hu/P/Palos.html> 2022. 02. 28.

²⁰⁶ CÚTHNÉ GYÓNI Eszter (2014): A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között. PhD értekezés. Kézirat. 242-244.

²⁰⁷ HETÉNYI VARGA (2000) i.m. 300.

²⁰⁸ CÚTHNÉ GYÓNI (2014) i.m. 244.

²⁰⁹ VICZIÁN i.m.

Palos Bernardin utasításai a front megérkezéséig

Palos Bernardint 1943. február 16-án neveték ki a tankerület a pécsi tankerület élére.²¹⁰ Így egy olyan időszakban került kinevezésére, amikor már javában dült a második világháború.

Palos Bernardin egy háborús tekintetben meglehetősen mozgalmas időszakban töltötte be a pécsi tankerületi főigazgatói tisztséget. Ennek ellenére kevés, konkrétan a tanároknak vagy a diákoknak szóló, a háborúval kapcsolatos magatartásra vonatkozó iránymutatást fogalmazott meg. Természetesen számos egyéb rendelkezés kötődik a nevéhez, azonban ezek nem elvi jellegűek, nem árulkodnak arról, milyen módon is viszonyulhatott a fennálló helyzethez, milyen módon irányította a tankerületet.

Palos Bernardin első levelét a tankerületben található közép-, középfokú és szakiskolák igazgatóinak küldte nem sokkal a kinevezését követően, 1943. március 3-án. A levélben azonban valójában a tanulókat szólította meg, akiktől lelkesedést, odaadást és önzetlen munkát, valamint kötelességteljesítést várt el.²¹¹

Egy későbbi utasításai ugyancsak elsősorban a diákokhoz szóltak. Így 1944. január 31-én fogalmazott meg egy levelet az igazgatóknak, melyben a diákok háborús körülmények miatt kialakult szorgalmi problémáival kapcsolatban írt. A levélben tanárok kötelességtudatát dicsérte, de kérte őket, hogy hívják föl a diákok figyelmét a nagyobb szorgalomra. Ezzel együtt egy levelet is mellékel, melyet a diákságnak címzett. Ebben a kötelességteljesítés hiánya miatt tett, ahogy fogalmazott, szemrehányást, melyet közvetlenül össze is kötött a hadi helyzettel, miszerint másoknak is komoly áldozatokat kell hozniuk, így a diákoknak is muszáj eleget tenniük a feladataiknak.²¹²

1944. március 14-én, mikor a ciszterci gimnázium dísztermében tartott előadást, akkor is a diákokat szólította meg és ismételten a nemzet jelentette közösség iránti kötelességeket emelte ki.²¹³ Majd az utolsó háborús tanesztendő kezdetén, 1944. szeptember 11-én is a diákokhoz szólt. E levélben, a korábbiakhoz hasonló módon a háborús körülmények ellenére történő lelkiismeretes tanulásra, munkára szólította fel a tanulókat. Továbbá buzdította őket, hogy vessék meg a kötelességmulasztást és legyen gondolkodásuk középpontjában a magyarságtudatuk. Egy érdekes eleme a levélnek, hogy arra is felhívja a diákok figyelmét, hogy némítsák el azt, aki csüggeszteni akar vagy

²¹⁰ MNL BaML VI.501.a.. 29. doboz 1978-1/1942-43 PALOS Bernardin Magyarország Tiszti-Cím és Névtára szerkesztőségének küldött, 1943. február 16-án kelt levele a hivatalfőnök személyében történt változás bejelentése tárgyában

²¹¹ MNL BaML VI.501.a. 29. doboz 2524/1942-43. PALOS Bernardin 1943 március 3-án kelt, az iskolaigazgatóknak a kinevezését követően küldött levele

²¹² MNL BaML VIII. 53. 13. doboz 2080/1943-44. PALOS Bernardin 1944. január 31-én kelt, az iskolaigazgatóknak küldött levele a tanulók szorgalma tárgyában

²¹³ (1944) Magyar az, aki vállalja a magyar sorsot és hivatást – mondotta Palos Bernardin a pécsi középiskolásokhoz intézett beszédében. Dunántúl, 61. sz. 4.

rémhíreket terjeszt, akár erőszakkal is. Egész pontosan a következőképp fogalmaz: „*Némítsátok el magatok körül – ha kell ökölrel – a kísértőket és gáncsoskodókat, az erős magyar szíveket rémítgetni és csüggeszteni akarókat.*”²¹⁴ Ez a korábbiakhoz képest mindenképp egy erőteljesebb üzenet a diákság helyes magatartásával kapcsolatban, de elsősorban továbbra is a tanulói feladatok ellátására helyezi a hangsúlyt.

A diákoknak szóló ilyenén rendelkezések mellett az iskolákat egyébként megpróbálta megóvni attól, hogy azokon valamilyen külső befolyás érvényesüljön. Ennek részeként igyekezte megakadályozni azt, hogy az iskolákat és a tanulókat érintő, tanügyigazgatáson kívülről érkező utasítók, ügyek végrehajtásra kerüljenek az ő tudta nélkül és megtiltotta a nem tőle érkező felszólítások végrehajtását.²¹⁵

Főigazgatósága a hadiállapot idején

1944 őszén a háborús nyomás egyre inkább fokozódott és már a tankerület területét is érintették a harcok. 1944. szeptember 16-án kinevezték a térség hadműveleti kormánybiztosát, akinek a tankerület teljes területét is érintő volt a hatásköre. Ezt követően pedig szűk egy hónap múlva már Baranya megye is nyílt hadműveleti területté vált.²¹⁶

Ilyen körülmények között már nem tartott sokáig a tanítás, ugyanis a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1944. október 29-től (országszerte) felfüggesztette az oktatást.²¹⁷ Ekkor egyébként a tankerület egyes részein már nem is volt mód érdemben a tanításra. Például Mohácsot a szovjet csapatok már október 25-től lőtték, amely minden tevékenységet veszélyessé tett a városban.²¹⁸

Ezen körülmények között a főigazgató egy értekezletet hívott össze 1944. október 30-án, ahová a pécsi iskolák igazgatóit hívta meg, illetve az ekkor meghozott döntéseket továbbította a tankerület többi iskolájának, tanfelügyelőjének.

²¹⁴ MNL BaML VI.501.a..57. doboz 161/1944-45 PALOS Beranrdin 1944. szeptember 11-én kelt személyes üzenete a pécsi középiskolák diákságának

²¹⁵ MNL BaML VI.501.a. 57. doboz 190/1944-45 PALOS Bernardin 1944. szeptember 12-én kelt, az iskolák igazgatóságának küldött levele a nem tanügyi hatóságoktól nyert rendelkezések végrehajtása tárgyában

²¹⁶ VÖRÖS Márton (1961): *Az 1944-45. évi baranyai felszabadító harcok*. In: BABICS András – KOPASZ Gábor (szerk.): *Tanulmányok Baranya és Pécs történetéhez 1944-1960. Felszabadulásunk emlékére*. Pécs mj. város Tanács VB Művelődésügyi Osztálya, Pécs. 10-16.

²¹⁷ MNL BaML VI.501.a..60. doboz 850/944-45 PALOS Bernardin 1944. október 26-án kelt, a Pécsi 4. Honvédelmi Kerületi Parancsnokságnak küldött levele a honvédelmi fontosságú ipariskolai oktatás folytosonságának biztosítása tárgyában

²¹⁸ MNL BaML VIII. 51. 3. doboz 101/1944-45 HITES Ferenc 1944. november 1-jén kelt, Palos Bernardinnak küldött jelentése az iskola állapotáról

Ezen főigazgatói értekezleten Palos részletes utasítást adott az intézményeknek, hogy a háborús helyzetben, a tanítás felfüggesztése alatt hogyan cselekedjenek. Számos gyakorlati jelentőségű kérdés tisztázása mellett (pl. épületek átadása, ügyeleti rend, kimutatások stb.) az értekezlet során kitért a tanulók gondozására is. Fontosnak tartotta, hogy a nevelői gondozás és a tanulmányi gondozás a szünet alatt, a háborús körülmények ellenére se szűnjön meg. Ennek érdekében például elrendelte, hogy a tanárok lehetőségeikhez mérten figyeljenek oda a tanulók magaviseletére, akár konkrét ellenőrzések révén, például a diákok otthonainak látogatásával. Míg a tanulmányi gondozás érdekében azt várta el, hogy a helyben maradt tanulók munkáját szervezzék meg és irányítsák a tanárok a szülők bevonásával, az iskolai egyesületek működésével, kisebb tanulócsoportok megszervezésével, az iskolák könyvtárának folyamatos működtetésével.²¹⁹

Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy ebben az időszakban már a nyilas hatalomátvétel is megtörtént, amely körülmények között nem maradt sokáig Palos Bernardin a tankerület vezetője, 1944. november 13-án a nyilas kormányzat felmentette tisztségéből. A helyébe, Lévai István századost, a Pécssett működő hadapródiskola tanárát nevezték ki.²²⁰ A tankerület vezetésének átadására végül 1944. november 16-án került sor.²²¹ Így Pécs 1944 november végén történő kiűritésekor és megszállásakor²²² nem ő volt a tankerület hivatalban lévő vezetője.

Palos Bernardin leváltása kapcsán érdemes feltenni a kérdést, hogy vajon miért kerülhetett sor erre. A vizsgált dokumentumokból erre egyedül a saját visszaemlékezései adnak választ, amely szerint a nyilas hatalomátvételt követően nem volt hajlandó letenni az esküt az új vezetésnek, amely miatt elmozdították.²²³

Nem tudni, hogy ezen felül volt-e valami más oka is erre a nyilas hatalomnak, azonban bizonyos tehát, hogy novemberben, a szovjet megszállás idejéig nem ő vezette a tankerületet. Végül a megszállást követően a szovjet vezetés igyekezett helyreállítani a város vezetését és a főispán utasítására foglalta

²¹⁹ MNL BaML VIII. 51. 3. doboz 905/1944-45 PALOS Bernardin 1944. október 30-án kelt, az iskolák igazgatóságának küldött levele az igazgatói értekezleten adott utasítások tárgyában

²²⁰ MNL BaML VIII. 54. 71-4/1944-45 DEBRECZENI László 1944. november 25-én kelt, Bentzik Mihálynak küldött levele

²²¹ MNL BaML VI.501.a. 61. doboz

²²² BÁNKUTI Gábor – VÉRTESI Lázár (2017): *Az 1944-45. évi frontátvonulás Pécssett*. In: VARGA Szabolcs (szerk.): *Vészterhes idők a Mecsekalján. Háborúk, járványok és természeti katasztrófák Pécssett az ókortól a második világháborúig*. Kronosz Kiadó – Pécs Története Alapítvány, Pécs. 218–219.

²²³ BHML, Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciék 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

el ismételtén 1944 decemberének elején a főigazgatói hivatalt.²²⁴ Majd ezt az orosz katonai parancsnokság is legitimálta, azzal a kitételrel, hogy csak a trianoni országhatárokon belül van joga bármilyen intézkedés végrehajtására.²²⁵ Visszaemlékezése szerint ezt követően kifejezetten az orosz parancsnokság kérésére maradt még több mint egy évig főigazgató.²²⁶ A forrásokból is úgy tűnik, hogy sikerült egy megfelelőnek mondható kapcsolatot kialakítani az orosz parancsnoksággal, ugyanis úgy tűnik, hogy valamennyi lépését azzal együttműködve, illetve részben annak utasítására hajtott végre. Ilyetén módon a parancsnokság kérése volt december elején, hogy a tanítást mihamarabb indítsák újra.²²⁷ Ennek megfelelően a főigazgató azonnali lépéseket tett: A vidéki népiskolákat felszólította, hogy az orosz katonai parancsnoksággal együttműködve, azok tudtával és engedélyével, ahol pedig nincs katonai parancsnokság, ott a főigazgatói hivatal tudtával és engedélyével kezdődhet meg a tanítás, de kizárólagosan az egészségügyi hatóságok engedélyezése után.²²⁸ A középiskolák igazgatóit is értesítette, hogy adjanak azonnali jelentést az épületek állapotáról és az oktatás megkezdéséhez szükséges elvégzendő feladatokról, valamint arról, hogy megközelítőleg mikor tudják megkezdeni a tanítást.²²⁹

A forrásokból kiderül, hogy 1945 januárjában továbbra is folyamatos volt az orosz katonai parancsnokság oktatás fölötti ellenőrzése, amellyel Palos kényszerűen együttműködött. Az 1945 januárjában megtartott főigazgatói értekezletek során az orosz katonai parancsnokkal történő megegyezésnek megfelelően adott utasításokat az oktatásra vonatkozóan. Ennek részeként például kötelezte az igazgatókat, hogy ellenőrizzék, hogy az iskolában nem foglalkozik senki olyannal, amely a vöröshadsereg számára kifogásolható lenne. Továbbá ekkor a vöröshadsereg utasítására tiltotta meg a honvédelmi ismeretek

²²⁴ MNL BaML VI.501.a..61. doboz 1092-1/1944-45 PALOS Bernardin 1944. december 31-én kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek küldött levele a tankerület állapotával kapcsolatban

²²⁵ MNL BaML VI.501.a..61. doboz 1272/1944-45. PALOS Bernardin 1945. január 25-én kelt, a katonai parancsnokságnak küldött levele az iskolai ügyekkel kapcsolatos megállapodás tárgyában

²²⁶ BHML, Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciek 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

²²⁷ MNL BaML VI.501.a. 61. doboz 1164-1/1944-45 PALOS Bernardin 1945. december 12-én kelt, a város polgármesterének küldött levele a pécsi iskolák ügyében tett intézkedés kérése tárgyában

²²⁸ MNL BaML VI.501.a..61. doboz 1193-1/1944-45. PALOS Bernardin 1944. december 23-án kelt, a város katonai parancsnokságának küldött levele a pécsi iskolákban való tanítás tárgyában

²²⁹ MNL BaML VI.501.a. 61. doboz 1166/1944-45 PALOS Bernardin 1944. december 11-én kelt, a pécsi tanfelügyelőnek és a pécsi iskolák igazgatóságának küldött levele a tanítás megkezdésének előkészítése tárgyában

tanítását is.²³⁰ Ahogy később például az orosz nyelv tanításának rendkívüli tantárgyként történő bevezetéséről is ennek megfelelően rendelkezett a főigazgató.²³¹ Az együttműködés fennállását, igaz ennek korlátozó szerepét mutatja az is, hogy a minisztérium számára küldött jelentésben a főigazgató a miniszteri intézkedést sürgeti, ugyanis az orosz katonai parancsnokság tantervi kérdésekbe is bele kívánt folyni, szüneteltette például a honvédelmi ismeretek tanítását, bizonyos tantárgyak esetén a tankönyvhasználatot stb. Ugyanígy beleszólt a diákság egyesületi életébe is.²³²

Még egy fontos körülményt kell megemlíteni Palos ekkor betöltött szerepével kapcsolatban. Több esemény is volt, amikor megpróbálta tisztségéből fakadó befolyását felhasználni arra, hogy a tankerületben tanuló diákoknak vagy intézményeknek segítséget nyújtson. Így például miután 1944. szeptember 26-át követően létrehozták a nemzetőrséget, ahová rengeteg 18 év feletti személyt besoroztak. Ebből a szervezetből a nyilas kormányzat karhatalmi segédosztagot hozott létre, így a város kiürítésekor ezeket a fiatalokat elvezényelték, majd később ők hadifogságba kerültek. Mikor erről a tankerületi főigazgató tudomást szerzett, megpróbált az ügyben közben járni és a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, valamint a főispánhoz fordult a táborban fogságban tartott közel 250 pécsi fiatal szabadon engedésének ügyében.²³³

Egy másik eset volt, hogy a város megszállását követően, részben a német hadsereg által hátrahagyott lőszerke miatt, részben pedig a megszálló csapatok gondatlansága miatt Pécssett (és a tankerület többi városában is) rengeteg őrizetlen, elhagyott hadianyag hevert az utcákon. Ebből fakadóan több súlyos sérülés és még halálos kimenetelű baleset is bekövetkezett. Azért, hogy ilyen eset ne, vagy minél csekélyebb számban ismétlődjön meg, Palos Bernardin egy levelet küldött a Nemzeti Bizottságnak, melyben lényegében felszólította a szervezetet, hogy a hátrahagyott hadianyagok eltakarítására tekintsenek prioritásként.²³⁴

²³⁰ MNL BaML VI.501.a..62. doboz Jegyzőkönyv az 1945. január 4-én megtartott igazgatói értekezleten adott utasításokról

²³¹ MNL BaML VI.501.a..62. doboz 1316/1944-45. PALOS Bernardin 1945. február 10-én kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek írt levele az orosz nyelv tanítása tárgyában

²³² MNL BaML VI.501.a..61. doboz 1261/1944-45 PALOS Bernardin 1945. január 22-én kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek tett jelentése a tankerület állapotáról

²³³ MNL BaML VI.501.a..62. doboz 1310/1944-45 PALOS Bernardin 1945. február 6-án kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek küldött levele az orosz fogságba került tanulóifjak tárgyában

²³⁴ MNL BaML VI.501.a..104-105. doboz 1460/1944-45 PALOS Bernardin 1945. március 20-án kelt, a Nemzeti Bizottságnak küldött levele a gyermekek testi épségének veszélyeztetése gazdátlan lövedékek által tárgyban

Szintén saját maga avatkozott közbe, mikor a Pécssett működő Széchenyi István Gimnázium épületét a Svéd Vöröskereszt nem adta vissza és ekkor is, de igyekezett érvényesíteni az iskola érdekeit, noha eredménye nem volt.²³⁵

A Palos Bernardin elleni eljárás 1945-ben

Az utolsó kérdés Palos Bernardin főigazgatói tevékenysége kapcsán, amely egyébként végül tisztségének is a végéhez vezetett, az ellene 1945-ben induló induló eljárás. Ez az eljárás azért indult, mert a következő vádak merültek föl vele szemben:

- a tanulókat nemzetőri szolgálatra kényszerítette;
- 1944. október 15-e után a háború folytatására buzdította a tanulókat;
- németbarát érzelmekről tett tanúbizonyságot;
- 1944. novemberét követően népellenes szellemben vezette a tankerületet.²³⁶

Az eljárás felmentéssel zárult, vagyis a VKM által elrendelt felügyeleti vizsgálat arra jutott, hogy ezen állítások Palos Bernardinnal szemben alaptalanok volt.²³⁷

Azért viszont, hogy Palos Bernardin 1944-45-ben betöltött szerepéről pontosabb képet kaphassunk, a következőkben az e vádpontokkal kapcsolatban szóba jövő és általam feltárt források alapján vizsgálom meg, milyen lehetett Palos valódi magatartása a fenti kérdésekben. Majd bemutatom, hogyan zajlott ellene ez az eljárás.

Ami az első és második vádpontokat illeti, vizsgálatom során nem került elő arra vonatkozó dokumentum, hogy Palos Bernardin akár a németek mellett vagy ellen hangolta volna a diákságot, ahogyan arra sem, hogy kényszerítette-e a tanulókat nemzetőri szolgálatra, vagy egyáltalában a háború folytatására buzdította-e őket. Az általam vizsgált iratokból előkerülő források alapján tehát mindez nem állapítható meg. Sőt, ahogyan már bemutattam, irányelvei a diákok iskolai kötelelességteljesítésre szorítottak.

A diákok nemzetőri szolgálatával kapcsolatban, arra vonatkozó nincs információ ugyancsak nincs, hogy erre ő kényszerítette volna a tanulókat. Az viszont bizonyos, ahogy az előző alfejezetben bemutattam, hogy a hadifogságba kerültek hazatéréséért tett lépéseket és megpróbált közbenjárni.

A harmadik vádponttal kapcsolatos viselkedését szintén nehéz rekonstruálni. Viszont saját bevallása szerint németellenes magatartást tanúsított, amely miatt

²³⁵ MNL BaML VIII. 54. 7. doboz 1612/1944-45 PALOS Bernradin 1945. május 17-én kelt, a Svéd Vöröskeresztes Kórház igazgatóságának küldött levele a pécsi állami gimnázium épületének visszaadása tárgyában, MNL BaML VIII. 54. 7. doboz 1612-1/1944-45 PALOS Bernardin 1945. május 29-én kelt, a Svéd Vöröskeresztes Kórház igazgatóságának küldött levele a pécsi állami gimnázium épületének visszaadása tárgyában

²³⁶ HETÉNYI VARGA (2000) i.m. 299.

²³⁷ HETÉNYI VARGA (2000) i.m. 299.

csak egyházi hivatalának köszönhetően nem internálták a német megszállást követően.²³⁸

Azzal kapcsolatban sem sokkal részletgazdagabbak a feltárt források, hogy vajon 1944 novemberét követően népellenes szellemben vezette-e a tankerületet, bár bizonyos források segítséget nyújtanak ennek megítélésében is: ahogy azt már bemutattam, a megszállást követően visszahelyezték a tisztségébe, az orosz parancsnoksággal, mely legitimálta működését, együttműködően viselkedett.

Az imént bemutatott körülményekből tehát nem látszódik, hogy miért indulhatott meg a főigazgatóval szembeni eljárás, amely aztán felmentéssel végződött. Felvetődik tehát a kérdés, hogy akkor mi alapján fogalmazódtak meg e vádpontok? A feltárt források alapján ezek kapcsolatot mutatnak a Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség (MADISZ) tevékenységével, pontosabban annak március 18-i pécsi tagszervezetének megalakulásával.²³⁹ Ami bizonyos, hogy egy héttel a tagszervezet megalakulást követően, annak 1945. március 25-én megtartott gyűlésén egy egyetemista fogalmazta meg azokat a vádakokat, melyek szerint Palos az ifjúságot a nemzetiségbe kényszerítette.²⁴⁰ Majd a következő napon, március 26-án, a szervezet *Szabad Élet* című, kommunista gyökerű, de a pécsi MADISZ alapszervezet hivatalos folyóiratává váló lapban jelent meg egy VIII. osztályos névtelenségbe burkolódzó gimnáziumi tanuló tollából származó írás, amely azzal vádolta meg Palos Bernardint, hogy akadályt gördített a tanulók MADISZ-ba történő belépése elé.²⁴¹ Maga a cikk kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ezen felül a szerző további vádakot is felhoz a tankerületi főigazgatóval szemben. Így például, hogy „tomboló kaszánya szellemet” vitt az iskolákba, vagy hogy a hivatalban dolgozó tanügyi tanácsossal és középiskolai előadóval, Masszi Ferencsel közösen a demokratikus átalakulás szabotálásán dolgoznak.²⁴² E két, a MADISZ által megfogalmazott vádak összhangban vannak azokkal, amelyek alapján aztán Palos Bernardin ellen megindulhatott a későbbi eljárás 1945 nyarán.

²³⁸ BHML Hetényi Varga Károly gyűjtemény, Ciszterciék 3./4. PALOS György Bernardin visszaemlékezése

²³⁹ (1945) *Hírek. Szabad élet*. 8. sz. 3.

²⁴⁰ MNL BaML VI.501.a..4. doboz 6/1945.biz PALOS Bernardin április 3-án, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek írt levele Hasznos Tivadar egyetemi hallgató ellen bűnvádi eljárás megindítására felhatalmazás kérése tárgyában

²⁴¹ (1945) *Levél a DISZhez. Szabad élet*, 8. sz. 4. Itt érdemes egyébként megjegyezni, hogy bár Palos Bernardin a minisztérium felé valóban fogalmazott meg kritikákat a MADISZ tevékenységével szemben (1444-1/1944-45), ám azzal kapcsolatban nem került elő semmilyen forrás, hogy a diákok szervezetbe történő belépését megakadályozta volna. Ráadásul ekkor már hatályban volt a tanév hátralévő részére kiadott 56.002-es, a VKM által március 1-jén kiadott általános utasítás, amely rögzítette, hogy a MADISZ-ba a 15-18 év közötti tanulók beléphetnek.

²⁴² (1945) *Levél a DISZhez. Szabad élet*, 8. sz. 4.

Az eljárás első lépéseként augusztus 3-án, letartóztatási parancs és vádak megjelölése nélkül vitte el egy detektív a városi politikai rendőrségre a főigazgatót. A kihallgatásról nem térhetett haza, előzetes letartóztatásba került és internálták is mint politikai okokból őrizetbe vett személyt. Ebből az internálásból az orosz parancsnok-helyettes közbenjárásának köszönhetően szabadult másnap, ám augusztus 8-án újfent őrizetbe vették és internáltként fogva tartották, valamint kényszermunkára fogták.²⁴³

Mivel letartóztatásának okát nem adták meg, nem lehet tudni, hogy pontosan mi volt az. Viszont a későbbi kihallgatása az igazoló eljárásával kapcsolatos volt, amely feltételezi, hogy letartóztatása az imént bemutatott vádakkal lehetett kapcsolatban. Továbbá ugyanezt erősíti meg az, hogy a tanügyi tanácsos Masszi Ferenc a politikai Szövetséges Ellenőrző Bizottság pécsi megbízottjánál, Ocskán ezredesnél tett érdeklődése során megtudta, hogy a következő vádak miatt állították elő a főigazgatót: a háború mellett lázított és a nemzetőr levették elszállítását nem akadályozta meg, noha erre módja lett volna.²⁴⁴ E vádak később aztán politikai vétségé alakultak, mely a „demokratikus magyar állameszme ellen” irányult.²⁴⁵

A főigazgató szabadulásáért, illetve jobb körülmények közé helyezése érdekében egyaránt megmozdult a tankerület és egyaránt megmozdult az egyház és a ciszterci rend is. A főigazgató mivel a politikai internáltak között került elhelyezésre, nem láthatta el a szerzetesi teendőit sem. Így a tankerületi hivatal kérte a főigazgató mihamarabbi szabadlábba helyezését a főispántól, de egészségügyi állapotára (melyet az Erzsébet Tudományegyetem belklinikájának igazgató professzora igazolt) és a szerzetesi kötelezettségeire való tekintettel legkevesebb háziőrizetbe történő áthelyezését, melyhez a püspök egy elkülönített helyiséget is felajánlott a papnevelő szemináriumban.²⁴⁶ Majd később Kühn Szaniszló ciszterci rendfőnök is a város főkapitányához fordult, hogy legalább a papi büntetőintézetbe helyezték át, ahol áldozópapságából fakadó kötelezettségeinek megfelelhett volna.²⁴⁷ Ennek a kérésnek eleget is tettek és

²⁴³ MNL BaML VI.501.a..66. doboz 2972-1/1944-45 MASSZI Ferenc 1945. augusztus 23-án kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek küldött levele Palos Bernardin pécsi tankerületi főigazgató rendőri őrizetbe vételének tárgyában

²⁴⁴ MNL BaML VI.501.a..66. doboz 2972-1/1944-45 MASSZI Ferenc 1945. augusztus 23-án kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek küldött levele Palos Bernardin pécsi tankerületi főigazgató rendőri őrizetbe vételének tárgyában.

²⁴⁵ MNL BaML VI.501.a..106. doboz 1124/1945-46 PALOS Bernardin 1945. október 23-án kelt levele a Magyar Államrendőrség Pécsi Kapitányságának rendőrhatalósági felügyelet alá helyezési elleni fellebbezés tárgyában

²⁴⁶ MNL BaML VI.501.a.. 66. doboz 2972-1/1944-45 MASSZI Ferenc 1945. augusztus 23-án kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek küldött levele Palos Bernardin pécsi tankerületi főigazgató rendőri őrizetbe vételének tárgyában

²⁴⁷ MNL BaML VIII. 52. . A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziuma iktatott iratok 1944-45 71-177, 1945-46 51-538, 1946-47 1-625, 1947-48 3-666 Levél főkapitánynak,

szeptember 7-én Palost áthelyezték a papi büntetőintézetbe, ám hamarosan a ciszterci rendfőnök kérvényezte, hogy helyezték Palost háziőrizetbe.²⁴⁸ A tanügyigazgatás irataiból nem derült ki, hogy végül pontosan mikor engedték ki (legkevesebb háziőrizetbe) a főigazgatót, azonban október 13-án kézbesítettek számára egy október 10-i keltezésű rendőrhatalósági felügyelet alá helyezést kimondó véghatározatot,²⁴⁹ mely a 138.000/1945. VI. B.M. rendeletre hivatkozik a döntésében.²⁵⁰ E kapcsán azt kell megjegyezni, hogy az a rendőrhatalóságok számára szinte bárkinek az internálását vagy rendőri felügyelet alá helyezését lehetővé tette, hiszen a célja elsősorban a „megelőzés” volt.²⁵¹ Ugyanakkor a rendőrhatalósági felügyelet alatti státusz alapvetően megváltoztatta Palos helyzetét, hiszen az ekkor életben lévő, a belügyminiszter 1939. évi 760. rendelete értelmében a rendőrhatalósági felügyelet alatt lévő személy szabadlábban volt, viszont rendszeres ellenőrzés és korlátozás alatt állt (például kötelező volt hetenként legalább egyszeri, a rendőrhatalóságnál történő lejelentkezés, lakhelyelhagyási tilalom stb.). A rendőrhatalósági felügyelet ezzel együtt nem jelentette foglalkozástól való eltiltást sem.²⁵² Így Palos tankerületi főigazgatói tisztségét a továbbiakban is betölthette.

Palos Bernardin ezzel kapcsolatos ügyéről további információk az általam vizsgált forrásokból nem kerültek elő, leszámítva azt, amivel a fejezet is kezdődött: a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatáskörében elvégzett vizsgálat során Palos Bernardint felmentették a nevezett vádak alól. Az ellene irányuló atrocitások viszont a rendőrhatalósági felügyelet megállapításával még nem értek véget. Egy igazán sajátos esetre került sor 1946. február 20-án. Egy munkáspárti gyűlést tartottak a Széchenyi téren, ahol a tüntető tömeg egyik követelése volt Palos Bernardin eltávolítása is. A gyűlés végeztével aztán a tömegből néhányan a

KÜHN Szaniszló 1945. szeptember 5-én kelt levele a főkapitánynak Palos Bernardin fogva tartásának tárgyában

²⁴⁸ MNL BaML VIII. 52. . A Ciszterci Rend Pécsi Nagy Lajos Gimnáziuma iktatott iratok 1944-45 71-177, 1945-46 51-538, 1946-47 1-625, 1947-48 3-666 Levél főkapitánynak, KÜHN Szaniszló 1945. október 3-án kelt levele a főkapitánynak Palos Bernardin fogva tartásának tárgyában.

²⁴⁹ MNL BaML VI.501.a.. 106. doboz 1124/1945-46 PALOS Bernardin 1945. október 23-án kelt levele a Magyar Államrendőrség Pécsi Kapitányának rendőrhatalósági felügyelet alá helyezés elleni fellebbezés tárgyában

²⁵⁰ MNL BaML VI.501.a.. 106. doboz 1124/1945-46 PALOS Bernardin 1945. október 23-án kelt levele a Magyar Államrendőrség Pécsi Kapitányának rendőrhatalósági felügyelet alá helyezés elleni fellebbezés tárgyában

²⁵¹ PALASIK Mária (1997): Bizalmas belügyminiszteri rendelet az internálások ügyében.

Társadalmi szemle, 7. sz. 88.

²⁵² BM 760/1939 3.§

ciszterci gimnáziumhoz vonultak és behatoltak az épületbe, ahol Hal Pál hittantanárt találták és akit aztán bántalmaztak is, ugyanis azt hitték, ő Palos.²⁵³

Összegzés

Palos Bernardin tehát 1943-ban egy súlyos, háborús helyzetben került a pécsi tankerület élére. Mindez számos kihívás elé állított őt. Cselekedeteiből az rajzolódik ki, hogy a közvetlen háborús eseményektől lehetőségéhez mérten igyekezte megóvni a diákságot. Így például nem várt el a tanulóktól különleges, háborús szolgálattételt, mely az iskolai teendőiken felüliek lettek volna, még ha különböző más módokon (pl. munkaszolgálat, diákkaptár) ezekben bizonyosan részt is vettek a tankerület tanulói. Az iskolában viszont rendületlen fegyelmet és szorgalmat várt el, ebben látta a diákok hazáért teendő kötelességteljesítésének zálogát. Ez egyébként egy egészen eltérő viselkedés attól, mint amit például elődje, Fodor Ferenc tanúsított, aki igyekezett a háborús tevékenységekbe (pl. karitatív tevékenységek) minél jobban bevonni a diákságot.²⁵⁴

A rendületlen kötelességtudatot a legvészerhesebb időben, a hadi események megérkezésének időszakában is elvárta mind a tanulóktól, mind a tanároktól. Ugyanakkor az is elmondható, hogy a háborús időszakban szem előtt tartotta a tankerület és a diákok érdekeit. Bár a nyilas hatalommal nem volt hajlandó együttműködni, a szovjet megszállást követően újfent elfoglalta a főigazgatói hivatalát és feltehetően felismerve a körülményeket és a korszakban végbemenő politikai változást, az új vezetéssel (beleértve az orosz katonai vezetést) együttműködést tanúsított. Egyes, a diákság helyzetét és életét jelentősen befolyásoló kérdésekben pedig megpróbálta latba vetni minden befolyását.

Ennek ellenére Palos Bernardin ellen 1945 nyarán egy politikai eljárás indult, amelyben valószínűsíthetően szerepe volt a kommunista beágyazottságú, Pécssett is létrejövő Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetségnek és így jól beleillik Palos Bernardin esete abba a folyamatba, mely során már egészen korán, 1945-ben megindult az oktatás egyházi szereplői és a vallásos nevelés elleni támadás.²⁵⁵ Ez 1946 elején még egy fizikai atrocitásig is fajult, noha az áldozata végül nem Palos lett.

²⁵³ MNL BaML VI.501.a. 112. doboz 178/1945-46 Dr. ZÁNKAY Kornélia 1946. február 21-én kelt Palos Bernardinnak küldött jelentése az iskola épületébe erőszakosan benyomult suhancok viselkedése tárgyában

²⁵⁴ MNL BaML VI.501.a. 35. doboz 3182/1941-42 FODOR Ferenc 1942. április 24-én kelt, iskolaigazgatóknak és tanfelügyelőknek küldött levele a tanulóifjúság háború alatti gondozása tárgyában

²⁵⁵ MÉSZÁROS István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*. Szent István Társulat, Budapest. 283.

Ilyen körülmények között, bár 1946 májusában a Palos Bernardin ellen indult első eljárás felmentéssel zárult, főigazgatói hivatalát nem tölthette be tovább, a vallás- és közoktatásügyi miniszter felmentette hivatali szolgálata alól.

Felhasznált irodalom

BÁNKUTI Gábor – VÉRTESI Lázár (2017): *Az 1944-45. évi frontátvonulás Pécssett*. In: VARGA Szabolcs (szerk.): *Vészterhes idők a Mecsekalján. Háborúk, járványok és természeti katasztrófák Pécssett az ókortól a második világháborúig*. Kronosz Kiadó – Pécs Története Alapítvány, Pécs. 215-226.

CÚTHNÉ GYÓNI Eszter (2014): *A ciszterci rend története Magyarországon 1945 után. A Ciszterci Rend Zirci Apátsága 1945 és 1981 között*. PhD értekezés. Kézirat.

HETÉNYI VARGA Károly (2000): *Szerzetesek a horogkereszt és a vöröscsillag árnyékában I*. Márton Áron Kiadó, Budapest.

PALASIK Mária (1997): *Bizalmas belügyminiszteri rendelet az internálások ügyében. Társadalmi szemle*, 7. sz. 87–94.

VICZIÁN János: *Palos Bernardin*. In: *Magyar Katolikus Lexikon*. Letöltés: <http://lexikon.katolikus.hu/P/Palos.html> (letöltés ideje: 2022.02.28.)

VÖRÖS Márton (1961): *Az 1944-45. évi baranyai felszabadító harcok*. In: BABICS András – KOPASZ Gábor (szerk.): *Tanulmányok Baranya és Pécs történetéhez 1944-1960. Felszabadulásunk emlékére*. Pécs mj. város Tanács VB Művelődésügyi Osztálya, Pécs. 7-74.

Források

Iskolai értesítők

BITTER Illés (1916): *A Ciszterci Rend Budapesti I. Kerületi Szent-Imre-Főgimnáziumának IV. értesítője. 1915-1916*. Ciszterci Rend, Budapest.

PALOS Bernardin (1942): *A Ciszterci Rend Egri Szent Bernát Gimnázium évkönyve az 1941-42. iskolai évről*. Egyházmegyei Szent János-Nyomda, Eger.

WERNER Adolf (1923): *A Ciszterci Rend Egri Szent Bernát-Főgimnáziumának értesítője az 1922-23. iskolai évről*. Egri Nyomda, Eger.

Levéltári források

Ciszterci Nővérek Boldogasszony Háza Monostor Levéltára (BHML) Hetényi Varga Károly gyűjtemény Ciszterciek dosszié

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára (MNL BaML) VI. 501.a. Pécsi Tankerületi Főigazgatóság iratai 1881-1950.

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára (MNL BaML) VIII. 51. Mohácsi Állami Fiúgimnázium iratai 1935-1946.

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára (MNL BaML) VIII. 52. Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma iratai 1742-1948.

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára (MNL BaML) VIII. 53. Miasszonyunk Rend Szent Erzsébet Leánygimnáziuma, ([Állami] Leőwey Klára Gimnázium) iratai 1907-1961

Magyar Nemzeti Levéltár Baranya Megyei Levéltára (MNL BaML) VIII. 54. Pécsi Állami Főreáliskola (Széchenyi István Gyakorló Reáliskola, majd Gimnázium) iratai 1857-1947.

Rendeletek, jogszabályok

A m. kir. belügyminiszter 1939. évi 760. számú rendelete, a kitiltásra, valamint a rendőrhatalósági felügyeletre és az őrizet alá helyezésre vonatkozó részletes szabályok megállapítása megállapításáról. *Rendeletek Tára 1939*, 73. 1450-1457.

Sajtóforrások

(1945) *Hírek. Szabad élet*, 8. sz. 3.

(1945) *Levél a DISZhez. Szabad élet*, 8. sz. 4

(1944) *Magyar az, aki vállalja a magyar sorsot és hivatást – mondotta Palos Bernardin a pécsi középiskolásokhoz intézett beszédében. Dunántúl*, 61. sz. 4.

PAP FERENC – LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA – FEHÉR ÁGOTA
TÁVOLLÉTI OKTATÁS, TÁMOGATÓ JELENLÉT –
REFORMÁTUS HITTANOKTATÓK ÉS VALLÁSTANÁROK KÜLDETÉSE
A PANDÉMIA IDEJÉN

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
pap.ferenc@kre.hu – lehoczky.maria.magdolna@kre.hu – feher.agota@kre.hu

A pandémia által okozott változások jelentősen megérintették az emberek lelki szükségleteit is, egyúttal sajátos változásokat tettek szükségessé a támaszt nyújtani törekvő hittanoktatók és vallástanárok gyakorlati tevékenységében. A Magyarországi Református Egyház kiemelten tekint a hittanoktatók szerepére, amely a pandémia lelki terheinek hordozásában még jelentősebb: 2022-t a „Hittanoktatás évének” minősítette.²⁵⁶

A megváltozott körülményekben a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kara és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kara közös együttműködésének keretében kérdőíves vizsgálatot végeztünk – jelen tanulmány szerzőin túl a kutatásban résztvevő kollégák: Prof. Dr. Lukács Olga dékán, egyetemi tanár, Dr. Püsök Sarolta egyetemi docens, Dr. Gorbai Gabriella egyetemi adjunktus – annak meghatározására, hogy a megszólítottak szakmai tevékenységei milyen új gyakorlati eszköztárral gyarapodtak. Kitértünk többek között tartalmi és foglalkozásszervezési sajátosságokra, a szerepkör formálódására, a gyermekekkel és családjaikkal való kapcsolat sokrétűbbé válására. Magyarországi és erdélyi hittanoktatókat és vallástanárokat szólítottunk meg, ezáltal is törekedtünk a hivatás Kárpát-medencei képviselőinek megerősítésére, a küldetéstudat támogatására.

Hittanoktatás járványhelyzetben – bizalom, szeretetkapcsolat és híd

„A gyermek a Biblia tanítását, Isten teremtő, megváltó munkáját, kegyelmét és szeretetét ismerheti meg a hittanórán.”²⁵⁷ Kiemelt értéket jelent annak a pedagógusnak a gondoskodása, aki tudásával és együttérzésével átadni törekszik a legfőbb üzenetet, a Biblia szavát, a szükségben is kapaszkodót jelentő gondolatait.

²⁵⁶ A Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsának Zs.T.-10/ 2021.12.15. számú határozata, forrás:

https://reformatus.hu/documents/2541/Zsinati_Tan%C3%A1cs_2021.12.15._hat%C3%A1rozatok_s.k.pdf

²⁵⁷ ILLÉNYI ÉVA (2022): *Hinni taníts, Uram!* In: *Reformátusok Lapja* 2022. január 18.
<https://reformatus.hu/egyhaziunk/hirek/hinni-tanits-uram/>

„A hittanoktatásnak nemcsak a bibliaismeret átadása a célja, hanem az Istennel való kapcsolat kialakítása, erősítése is. Isten az, aki a hitet és annak növekedését adja, mert Isten Igéje az embert a maga valóságában szólítja meg. Ennek a valóságnak, az egyéni élethelyzeteknek a felismerését és a hit, a hívő ember szemszögéből való átgondolását segítheti a mentálhigiénés látásmód.”²⁵⁸ Bízunk abban, hogy mindez a személyre hangolt figyelem, a lelki összehangolódás valódi támaszt jelenthet egy-egy olyan pedagógusra mint társra találásban, akinek személyén keresztül közelebb érkezhetsz a gyermekek befogadásához a „Hinni taníts, Uram!” mottó üzenete, s ezáltal az élet megpróbáltatásaival is kellő biztonságot érezve, hatékonyan nézhetnek szembe.

Balog Zoltán püspök, a Magyarországi Református Egyház zsinatának lelkészi elnöke szavaival: „Hisszük azt, hogy a tanításon keresztül is lehet átadni Isten-, Krisztus- és keresztényhitet ... a fiatalság pedig ezek során találkozhat azzal az „örömteli, szép üzenettel, hogy akiben hit ébred, és ezt megtartja, ápolja, azt ez a hit meg fogja tartani az élet nehéz helyzeteiben is”.²⁵⁹ Mind a továbbadás, mind a befogadás módjának jelentős szerepe van, hiszen „az életre nevelés a hittanoktatás lényege”²⁶⁰

Az élet rendjét tekintve alapjaiban kedvesebb számunkra a biztonság megélése, ennek részeként az állandóság, a megszokott működésmód követésének lehetősége. Bizakodás abban, hogy a világ jól működik, mindennek a külső rendnek megélése pedig hozzásegíthet egyfajta belső rend megtapasztalásához is. Az igaz hit a Heidelbergi Káté 21. kérdéséhez kapcsolódóan így ragadható meg: „igaznak tartom mindazt, amit Isten az Ő igéjében nekünk kijelentett, és egyszersmind az a szívbeli *bizalom* is, melyet a Szentlélek az evangélium által gerjeszt bennem ... Az istenfélő ember számára a bizalom nem más, mint bizonyosság (certitudo) Isten jósága felől.”²⁶¹

Mégis, időről időre olyan történések kísérik életünket, amelyek jelentősen próbára teszik bizalmi készségünket. Somogyi Péter dunamelléki lelkészi főjegyző szavával: „A hívő életben ezzel együtt mindenképpen van magaslat és mélység is. ... Isten népét nem emberi ígérek irányítják, hanem az Úr változatlan és bizonyosan beteljesedő ígéretei... Mózes 5. könyvének 11. fejezete alapján: Isten ígéretei változatlanok és beteljesednek. Hit nélkül azonban nem vehető birtokba az ígéret földje, vagyis mindaz, amit Isten erre az évre készített. Aki megtartja Isten parancsolatait, szereti az Urat és teljes szívből szolgálja, az

²⁵⁸ ILLÉNYI (2022) i.m.

²⁵⁹ HERCZEG Zsolt (2022): *Balog Zoltán: Ez nagy lehetőség, egyben nagy felelősség.* In: *Infostart* 2022. január 5. <https://infostart.hu/belfold/2022/01/05/balog-zoltan-ez-nagy-lehetoseg-egyben-nagy-felelosseg>

²⁶⁰ HERCZEG (2022) i.m.

²⁶¹ FODORNÉ NAGY Sarolta: *A Katechézis kommunikációs problémái.* Theológiai doktori értekezés. Kálvin Kiadó, Budapest, 1996, 32–33.

végül meglátja az áldásokat is.”²⁶² Fontos megerősítenünk, hogy az esetleges kiszámíthatatlan és új helyzetek mellett is vannak biztos pontjai életünknek, élményeinknek, reményeinknek, bizakodásunknak, mindezeket pedig a hittanoktatók és a vallástanárok a gyermekekkel, fiatalokkal végzett közvetlen kapcsolatuk által a Biblia szavát közvetítve hatékonyan megerősíthetik.

Ahogy Balog Zoltán püspök úr is kiemeli: „Bár a járványhelyzet megkerülhetetlen tényező, de a keresztény egyház nem láthat kizárólag legyőzendő külső akadályt ebben. ... Kritikusan szemlélhetjük azt a kijelentést, hogy *alig várjuk, hogy visszatérjünk a régi életünkhöz*. Mi ehelyett vizsgáljuk meg, mire akar minket megtanítani Isten. Az Igéből kell megértenünk az Ő nekünk szóló üzenetét a pandémia kapcsán is, vagyis az új életünket kell akarnunk. ... A világméretű krízishelyzetben lássuk meg Isten emberi, bűnös törekvéseket megítélő akarátát, mert az gyógyító ítélet. 'Ha meg akarunk gyógyulni, Isten a rosszból is jót tud kihozni.' Az emberi kapcsolatok felértékelődése ilyen érték, ám csak a Krisztussal való kapcsolat erőterében vagyunk képesek a teremtési rend szerint élni, és jól bánni egymással.”²⁶³ Amikor a külső körülmények jelentős akadályokat is állítanak, mindezek talán éppen segítséget nyújtanak számunkra abban, hogy a megszokotthoz képest másképp is megtaláljuk a módját üzeneteink átadásának. A pedagógus-gyermek kapcsolatot mindez meg is gazdagíthatja.

Életünk online terei egyaránt szolgálhatnak segítségül a kényszerű távollétben, sajátos „virtuális hidat”²⁶⁴ jelenthet egymás elérésében, mindemelllett „a virtuális viszonyok bizonytalanságot adhatnak társaságot, ugyanakkor nem helyettesíthetik a valós kapcsolatokat. Amikor erre sor kerül, azt kockáztatjuk, hogy megfosztjuk a személyt ... az együttélés néhány alapvető jellemzőjének kialakításától, mint amilyen a gyöngédség és az empátia ... akár megfoszthatja a kapcsolatot annak érzelmi karakterétől.”²⁶⁵

A kényszerű távolságtartási kötelezettségek mindannyiunk figyelmét felhívják a személyes, közvetlen kapcsolatba lépés fontosságára: „Most kell eszmélni, hogy egyensúlyt teremtsünk, egymásra találjunk, ki tudjuk fejezni a szeretetünket. Mert látjuk, hogy bármilyen tulajdona van az embernek, ezek mind elvesznek, és a földi élet is bármikor véget érhet. Ilyenkor válaszolni kell azokra a kérdésekre, hogy kiért élünk, miért élünk, kinek és miért fontos az életünk.

²⁶² *A kulcsszó: együtt*. In: *Parokia.hu*, 2022. január 4. <https://www.parokia.hu/v/a-kulcsszo-egyutt/>

²⁶³ *A kulcsszó: együtt*. (2022) i.m.

²⁶⁴ BARNA Bálint (2022): *Virtuális hidak templom és iskola között*. In: *Parokia.hu*, 2022. február 9. <https://parokia.hu/v/virtualis-hidak-templom-es-iskola-kozott/>

²⁶⁵ CUCCI, Giovanni SJ (2016): *Virtuális paradicsom vagy pokol.com? A digitális forradalom veszélyei és esélyei*. Jezsuita Kiadó, Budapest.

Ebben a helyzetben pedig rájövünk arra, hogy milyen fontos megtartóerő az összetartozás, a szeretetkapcsolat.”²⁶⁶

A református hittanoktatók és vallástanárok küldetésének elengedhetetlen része a szeretetkapcsolat megerősítése Istennel, a gyermekek, fiatalok számára olyan kapaszkodót nyújtani, amely örömeik megosztásában és nehézségeikben egyaránt támaszul szolgál számukra. A társas kapcsolatok értékét minőségében gyarapítják, hiszen közvetlenül megélhetővé teszik: „A kulcsszó az *együtt*. Az Ige közös megértése, közös tanulmányozása és az ebből következő együtt gondolkodás és együtt cselekvés az, amiben erősödnünk kell újra és újra missziói megbízatásunk, felelősségünk érdekében. ...az egyház jövője a vallásoktatásban van”.²⁶⁷

Vizsgálatunk bemutatása

A hazánkban 2020-ban kezdődő koronavírus-járvány immár több éve jelentős kihívás elé állítja a pedagógusokat, így a hittanoktatókat is. Új utakat, új módszereket kellett találni a minél zökkenőmentesebb folytatáshoz.²⁶⁸ A megváltozott körülményekhez kapcsolódóan kérdőíves vizsgálatot végeztünk annak meghatározására, hogy a megszólítottak szakmai tevékenységei milyen új gyakorlati eszköztárral gyarapodtak. Kitértünk többek között tartalmi és foglalkozásszervezési sajátosságokra, a szerepkör formálódására, a gyermekekkel és családjaikkal való kapcsolat sokrétűbbé válására, összességében a küldetés tudat formálódására.

A kérdőív felépítése, fő pontjai:

- hittanoktatók, vallástanárok küldetése, a támogató attitűd sajátosságai;
- járványhelyzet hatása – pozitív és negatív változások;
- a szolgálat nehézségei és a segítő támogatás;
- foglalkozások tartalma, tematikai sajátosságok;
- a gyermekekkel való kapcsolat;
- a gyermekek egymás közötti kapcsolatrendszere és érzelmi világa;
- készségterületek fejlesztése.

A kérdőív kitöltői

Kérdőívünk által magyarországi, valamint erdélyi hittanoktatókat és vallástanárokat szólítottunk meg, ezáltal is törekedtünk a hivatás Kárpát-

²⁶⁶ BAGDY Emőke (2020): *Ez a vírus figyelmeztetés*. In: *Reformátusok Lapja*, 17. sz. 14. https://issuu.com/digireflap/docs/2020_17szam

²⁶⁷ A kulcsszó: *együtt*. (2022) i.m.

²⁶⁸ BARNA (2022) i.m.

medencei képviselőinek megerősítésére, a küldetéstudat támogatására. Dr. Püsök Sarolta, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Református Tanárképző és Zeneművészeti Kara egyetemi docense gondolatai alapján „a Romániában használt vallástanár elnevezés a hit szubjektív oldala felől közelít, inkább az érzelmi és az akarati funkcióhoz kötve mindaz, amit megvallunk. A magyarországi hittanoktató kifejezés inkább az objektív oldalt domborítja ki: a hit tartalmára koncentrálnak.”²⁶⁹

Kérdőívünket közel fele-fele arányban töltötték ki hittanoktatók (46%) és vallástanárok (54%), egyúttal többen több más hivatás képviselői is, pl. mentálhigiénés szakember, filológus; óvodapedagógus, tanító; zenetanár; magyar- finn szak; mentorpedagógus; közoktatási vezető, a megfogalmazódó válaszok tehát széles körben érintik tapasztalatukat. A gyermekek életkora alapján: óvodásokkal 18%, általános iskolásokkal 82% foglalkozik. A megfogalmazott gondolatok tendenciáit egy-egy sajátos példa kiemelésével a kérdésköreink tükrében az alábbiakban foglaljuk össze.

A kérdőív kérdéseire kapcsolódó válaszok bemutatása

1. A hittanoktatók, vallástanárok küldetése

A járványhelyzet által okozott jelentős változások minden hivatás képviselői számára bizonyossá tették: a korábbi szokásrend nem alkalmazható eddigi formájában, alapjaiban szükséges az elméleti és a gyakorlati eszköztár formálása. A gyermekekkel kialakított kapcsolat módja és az átadandó üzenet formája is igazítandó, miközben a gyermekekben – és családjaikban is – egyaránt olyan új kérdéskörök fogalmazódhatnak meg, amelyekkel foglalkozni szükséges a hittanoktatókkal és vallástanárokkal találkozás során. Lényegesnek tekintettük ezért a küldetéstudat közvetlen érintését, s a válaszadók a következő gondolatköröket osztottak meg ennek részeként:

elbizonytalanító létállapot – kételkedés, félelem érzései:

„megrögzött a felelősségünk a diákok lelki támogatásában, érzelmi életük egyensúlyának megtartásában”

lelkigondozás szükségessége:

„meghallgatás”, „lelki megnyugvás”, biztatás, vigasztalás igényének fokozódása

„a ránk bízottak (és sok esetben szeretteik) támogatása, lélekemelés”

„gyakorlati keresztyénség szerepe nagyobb”, „vallást tenni hitünkről”

bezártság oldása, megszólítás, fontosság közvetítése Isten szavának közvetítésével

„bármilyen úton-módon eljuttassuk a gyermekekhez Isten üzenetét”

²⁶⁹ BARNA (2022) i.m.

„Ha nehéz is volt, de meg kellett találnunk, hogyan szólíthatjuk meg őket. Annak érdekében, hogy tudassuk velük, számunkra így is fontosak, és Isten ilyen körülmények között is szereti őket, és szólni akar hozzájuk.”

kapcsolat a szülőkkel: szülők szerepe a gyermekek felé üzenet közvetítésében,

„a családokkal is kapcsolatba kerülünk, akiket másképp lehet, hogy el sem érünk”

a szülőknek is fontos „lelki kapaszkodót” nyújtani

kiszámíthatóság, stabilitás szerepe, egyúttal rugalmas igazodás a változáshoz, kreativitás, rugalmasság, leleményesség,

„megtanultunk készenlétben lenni, alkalmazkodni”

„hatalmas kihívás gép előtt tartani aktív figyelőként az online oktatás alatt”

„A küldetés és a szerepkör nem változott, de új kihívásoknak, feladatoknak kell megfelelni.”

„A küldetés és szerep nem változott: az evangélium hirdetése a feladat minden helyzetben, mert a legnagyobb probléma most sem a covid, hanem a bűn.”

A megfogalmazódó gondolatkörök alapján kirajzolódik, hogy a pandémia jelentősen és több oldalról is megérintette a gyermekek, családok lelki világát, ezzel a biztonságélmény megtapasztalásának fontossága kiemeltté válik a hittanoktatók és vallástanárok küldetésében is. Ők maguk a lelki egyensúly újbóli átélésében közvetlen és közvetítői szerepet is betöltenek, egyúttal nemcsak a gyermekekkel, hanem a szüleikkel való kapcsolatba lépés is másképp valósulhat meg a megváltozott keretek között.

Hittanoktatók küldetéséhez kapcsolódóan egy szakmai találkozójukon is megfogalmazódott: „A találkozón részt vevő hittanoktatók egyöntetűen állították: legnagyobb örömük, hogy elsősorban gyermekeket taníthatnak és nem tantárgyat. Az órákon bizalmi légkör kialakítására és azon keresztül személyes kapcsolódásra nyílik lehetőség, ami a gyermekek számára is hiánypótló lehet. A hittanórán találkozhatnak a hátrányos helyzetű gyermekekkel, akikre a rajtuk keresztül az egyházközség is nagyobb figyelmet fordíthat. A hittanoktatásban rejlő áldást a gyülekezet közössége teljesíti ki, amelynek alkalmaira időnként sikerül bevonni a gyermekeket és családtagjaikat, és ahol később konfirmálhatnak. ... A hitbe nem lehet beleszületni, de a közösségbe igen, és ott ébredünk hitre is.”²⁷⁰ Megterhelő élethelyzetben még fontosabb, hogy a gyermek és családja életének természetes részévé válhasson az Istennel való kapcsolat, amelyben a hittanoktatóktól, vallástanároktól is jelentős segítséget kaphatnak.

²⁷⁰ JAKUS Ágnes (2022): *Az egyház jövője a hittanoktatáson is múlik*. In: *Parokia.hu*, 2022. január 31. <https://parokia.hu/v/az-egyhazi-jovoje-a-hittanoktatason-is-mulik/>

2. A hittanoktatók, vallástanárok küldetése – a támogató attitűd

Kérdőívünk által lényegesnek éreztük annak a segítő-támogató elköteleződésnek a kifejezőmódját megvizsgálni, amelyet ugyancsak szükséges volt új alapokra helyezni a megváltozott időszakban. A támogató attitűd kibontakoztatásához kapcsolódóan a következő megfogalmazások váltak hangsúlyossá:

„jobban figyelünk Isten Igéjének megtartó erejére és alkalmazására a mindennapi életben”

*„jelenléttel”, alkalmazkodás a másikkal és rugalmasság fontossága
figyelmet szentelni a bajban lévő felé, meghallgatni és biztatni
engedni kibeszélni a veszteségeket, közös imádság szerepe, „szüntelen imádság,
bátorítás”*

*közvetlen személyes beszélgetés és figyelemmel kíséreni az igényeket
szeretetteljes elfogadás és odafigyelés, szeretet gyakorlása, „teljes lényünkkel
való szeretetteljes odafigyeléssel”*

*reményt adni, „sugározni a gyerekek felé a pozitív hozzáállást”
rendszeresség, elérhetőség
önképzés, fejlődés megélése*

A kirajzolódó gondolatok érezhetően megerősítik a segítői kapcsolat szerepét, amelynek különösen fontos szerepe van az egyensúlyvesztésből megnyugvás találása, a biztonságélmény újbóli megtapasztalása során, egy segítővel megélhető lelki egyensúly élményével megerősítésben. Kiemelt üzenetként tekinthetünk a megfogalmazott válaszok által a ráhangolódás és a másik féllel kialakított szeretetkapcsolat szerepére, a visszajelzések 'itt és most' történő követésére. Természetesen mindezekre a járványhelyzettől függetlenül is nagy szükség van, ám megváltozott körülmények között új kapaszkodókat keresve a Biblia üzeneteinek átadásán túl talán még jobban tudatosodik fontosságuk.

3. A járványhelyzet hatása

A pedagógus-gyermek kapcsolat érzékeny pilléreinek megragadásán túl kérdéseink által törekedtünk arra is, hogy a kényszerű körülményekben azok közvetlen óraszervezésben megmutakozó negatív, de megélhető pozitív hatásmechanizmusait is pontosítsuk. Válaszadóink kiemelten a következő gondolatokat emelték ki:

a. Negatív változások

*személyes kontaktus hiánya, „elmaradt a ,csak benézünk a terembe a tanárnőhöz’ látogatás”
nehezebben megteremthető a személyesség, érintés hiánya, „a szemtől szembeni jelenlét varázsa”*

maszk mint a személyes kapcsolattartás korlátozója, „elrejtőzés a képernyő mögött”, közösségépítés nehezebbé válása, eltávolodás a gyermekek tananyaghoz fűződő kérdéseinek elmaradása

hordozott lelki veszteségek kísérése a tanórán is, megküzdés lelki támogatása előtérbe kerül

figyelem lekötése nehezebb, „diákok motivációja és lelkesedése csökken”

túlterheltség, teljesítménykényszer – érdektelenség, elkényelmesedés

„Jóval több idő a felkészülés. A hittanoktató is ember és elfárad, megfárad.”,

digitális segédanyagok készítése időigényesebb

a digitális eszközök alkalmazásához kapcsolódó gyakorlatlanság és kiszolgáltatottság

értékelés nehézségei

b. Pozitív változások

a diákokkal való kapcsolat szorosabbá válása is megvalósult, hiszen bátrabban írnak, a gyermekek személyes érdeklődése nagyobb

egymástól való tanulás, hála a kapott segédanyagokért

módszertani gazdagodás (pl. tömörítés, szemléltetés szerepe), óraszervezési változatosság

digitális kompetencia fejlődése, IKT-eszközök bátrabb alkalmazása és internetes tartalmak ajánlása

„rugalmasság és elmélyülés”

családok elérése közvetlenebbé válhatott

mivel a szülők közvetítik a gyermekek felé a tartalmat, számukra is érthetővé kell tenni azt, „úgy fogalmazni, ami nekik is támaszt jelenthet”

„korábbi jó kapcsolatra építve könnyebb a szolgálat”

A válaszok tendenciáiból kibontakozik tehát, hogy a megváltozott helyzet nehézségei mellett is a személyes megterhelő lelki mozzanatok közvetlenebb módon részévé váltak a hittanóráknak, fontossá vált a közvetlen megérintődések megosztása, a lelki mélységek fokozódásán túl pedig lehetőség mutatkozott akár személyes fejlődés megtapasztalására, a hittanoktatói, vallásánári küldetés sokrétebbé válására is. Ennek részeként a gyermekek családjával való kapcsolat minőségi fejlődése kölcsönösen meggazdagítóvá válhat; Balog Zoltán püspök, a Magyarországi Református Egyház zsinatának lelkes elnöke szavaival: „Miután pedig az egyháznak van valamifajta növekedési lehetősége a hitoktatásban, a gyermekeken keresztül szeretnék bevonni a közösségi életükbe azokat a

szülőket, akikben van az irányukba egy megelőlegezett bizalom, bízva abban, hogy ez kölcsönös örömmel tud járni.”²⁷¹

Fontosnak tartottuk megkérdezni a hittanoktatók és vallástanárok által megélhető, a szolgálatuk végzéséhez számukra nyújtott segítség módját, kapcsolódó élményeiket. Ötfokú (1-5 közötti) skála alkalmazásával a segítség megvalósulásának átlagértéke: 3,80, vagyis összességében kirajzolódik, hogy megadatott a támogató kísérés élménye a hittanoktatók és vallástanárok számára is szakmai tevékenységeik folytatásában.

A kapott segítség forrását tekintve a következő megerősítések fogalmazódtak meg:

*Isten ígéjétől
kollégáktól, képzőktől, barátoktól megerősítés, online csoportok
szerveződtek*

*„gyülekezettől imaháttér fontossága”
Református Pedagógiai Intézettől, oktatási irodától, területi ügyintézőtől
iskolapszichológustól
tanulás lehetősége, online képzések, elektronikus forrásanyagok, új
módszerek megismerése
iskoláktól: együttműködés, eszközhasználat, gyermekek elérhetősége
„pozitív szülői visszajelzések is érkeztek”*

*„nem probléma, hanem kiaknázásra váró lehetőség volt az online tér és a fizikai
oktatás is”*

A támogató jelenlét megtapasztalásához kapcsolódóan a megterhelő körülmények között is kirajzolódik a közösségek támaszának értéke, valamint a nehézségeket is pozitív értékkel ellátni kész szemlélet fontossága. Mindez a pedagógus-gyermek kapcsolat kedvező megalapozására is építve jelentős védő és segítő faktorként szolgál, amelyet más megterhelődésben is biztonsággal hasznosíthatunk.

4. A foglalkozások tartalma

A járványhelyzetben megmutatkozó óraszervezési és tematikai sajátosságok pontosítása során a következő gondolatkörök, tapasztalatok fogalmazódtak meg válaszadóink körében:

*fontosabb lett az egyszerűsítés, tömörítés, rövidítés elve, „a kevesebb több
alapvetően jobban érvényesítem”
munkafüzet rövid, könnyű, önállóan végezhető feladatai váltak házi feladattá*

²⁷¹ HERCZEG (2022) i.m.

„az adott téma feldolgozásának új érzelmi és tartalmi perspektívát kínálni”

*internetes alkalmazásokkal, online feladatokkal bővítés
képek-prezentációk, videók-kisfilmek és auditív anyagok szerepe
kézműves feladatok, makettkészítés legóból, aranymondás felmondása videóban
éneklés helyett zenehallgatás*

*önkifejező játékok, problémamegosztás lehetőségének biztosítása
visszajelzések kérése, „több gyermeket tudtam egyszerre megszólaltatni chat-en
keresztül”*

„rugalmasság szükségessége az órák szervezésében, tartalmi tervezésében”

Témakörök

*egészség-betegség, Isten igazságosságának kérdése, bátorító igeszakaszok
barátság témája, „nem vagyok egyedül” kérdésköre*

kisebkek: Jézus csodái és példázatai, nagyobbak: egyháztörténelem

*szabadítás témaköre, Isten szabadítása, „Ahol szükségét szenvedtek, ahol
kínlódtak, de minden esetben*

*ott volt az Isten által elkészített szabadulás, szabadítás. Valamint
bátorító, könyörgő zsolttárok, igeversek.”*

ünnepkörök, kiemelten Nagyhét és Húsvét szerepe kiemelt

bölcsesség-irodalom: Példabeszédek könyve

Tízparancsolat

„lehetőség a véleményalkotásra, jelenlegi gondjaikkal foglalkozásra”:

Ki vagyok én? kérdésköre, Parancsolatok, Hegyi beszéd, Boldogmondások

Én vagyok... Ki nekem/neked Jézus?

A hittanoktatók és vallástanárok tapasztalatai alapján megerősíthető, hogy a sajátos körülmények alapjaiban tették szükségessé az óraszervezés rugalmas változtatását, és ez a gyermekek bevonásának eszköztárát, az önkifejezés lehetőségeit, a kapcsolatba lépés megtámogatását egyaránt átformálta. A bibliai üzenetek közvetítésének módján túl kifejezőek és szimbolikusan is meghatározóak azok a tartalmi gondolatkörök, amelyek mentén a gyermekek, fiatalok megszólíthatóbbá váltak. A járvány okozta változásoknak is köszönhetően egyes kérdések közvetlenebb módon is megérintődtek bennük, egyúttal a mindezekkel való közös foglalkozás által belső kérdéseik további megnyugtató válaszainak megtalálásában is segítségül szolgálhattak.

5. A gyermekekkel való kapcsolat

A hittanoktatók és vallástanárok küldetésének kibontakoztatása csakis a gyermekekkel kialakított közvetlen, személyes kapcsolaton keresztül valósulhat

meg. Válaszadóink a következő gondolatköröket erősítették meg sajátosságokként:

a gyermekekkel a kapcsolatunk elmélyült, bizalmasabbá vált, „szorosabb lett és többen fordultak hozzám lelki beszélgetésre”

„ragaszkodóbbak, érdeklődőbbek lettek a gyermekek”

„eddig is bizalmi kapcsolatom volt a gyermekekkel, de talán ebben a járványhelyzetben ez még inkább erősödött”

„Néhány osztállyal őszintébb lett. Ez az időszak megmutatta a sebezhetőségünket, hiányosságainkat, bakikra adott lehetőséget és azáltal a tanár-diák közötti szakadék szerintem kisebb lett. Gyakran segítettek egymást, technikai dolgokban, nyitottabb lettem a tőlük való tanulásra. DE a gyermekek zártabbak lettek és nehezebben megközelíthetőek, a hagyományos módszerekkel szemben ellenállóak, érdektelenek is. Folyton tanulom, hogyan tudnék jobban azonosulni velük, és ráérezni a problémáikra.”

„Sokkal jobban örülünk annak, amikor szemtől-szemben együtt lehetünk.”

a gyermekek távolságtartása jelent meg

„kissé elhidegültünk egymástól, de helyreállt a helyzet amint újból szemtől szembe láttuk egymást”

nem változott

A pedagógus-gyermek kapcsolat változása jól érezhetően gyakorlatilag minden irányból megfogalmazódott a válaszokban, ezek között lényegesen gyakrabban az elmélyültebbé válás, a bizalomteli, egymásra hangoló figyelemmel kísért kapcsolat vált jellemzőbbé. Bízunk abban, hogy a kapcsolat korábbi mintája, a biztonságos alapokra építkezés egyúttal a kényszerűen megváltozott körülmények között is értékes segítséget jelenthet a kapcsolat tovább mélyülésében, ezáltal átadni kívánt üzenetek, gondolatok célba érkezésében is.

Segítő eszközök, módszerek a gyermekekkel való kapcsolat formálásához

interaktivitás fokozása: „minél jobban közösen bonyolítani le az órát”

„Először nekem kellett rengeteget tanulnom rugalmasságból. Pánik nélkül, hittel alkalmazkodni a nagyon változó élethelyzetekhez. Ha nekem sikerül, a gyermek bízik bennem és könnyebben veszi az akadályt.”

„attól a pillanattól tartottam eredményesebb órákat, amikortól megszűnt bennem a félelem”

„A gyermekek is élvezték az új feladattípusokat. A hasznosnak vélt elemeket a jelenléti tanórákba is beépítettük.”

„hagytam őket beszélgetni, mondják el élményeiket, akár pozitív, akár negatív gondolatokról volt is szó”

*„A gyermekek jellemzően jól és könnyen fogadják a változásokat, de amikor visszatértünk a jelenléti tanításhoz, elmondták, hogy NEM szerették a digitális munkarendet, és ezzel mélyen egyet is értek!”
szülőikkel való kapcsolódáson keresztül, „végeredmény: kis csapat lettünk, gyermek-szülő-én”*

A válaszok tendenciáit áttekintve megerősíthető a pedagógus-gyermek kapcsolat közvetlenebbé, kölcsönösebbé válása, az önfeltárást is megengedő gondolatmegosztás fontossága, egyúttal a pedagógus belső, önismereti útja is nagy segítséget jelent a reakciók tudatossá válásában és ezzel formálásában is.

6. A gyermekek egymás közötti kapcsolatrendszere

Lényegesnek tartottuk a gyermekek társas készségeit kortársi kapcsolatok tükrében is megragadni. A válaszok az alábbi gondolatkörök mentén összegezhetőek:

„Ragaszkodóbbak lettek, nagyon örülnek egymásnak”

„A gyermekek empatikusabbak lettek. Nyomon követjük a betegségeket, haláleseteket a családokban, és imádkozunk egymásért.”

„Voltak csoportok, ahol kimondottan várták a találkozást. Magatartásban is változtak, az elején sokkal fegyelmezetlenebbek, hangosak voltak. Sajnos a karanténok miatt még mindig nem egységes a csoport, mert mikor egyik, mikor másik évfolyam van bezárva. Szeretettel minden helyre hozható. Nagyon várták a szeretetteljes odafordulást, rájuk figyelmet. Ahogy egyik diákom mondta „a hittan óra a béke és a szeretet szigete.”

„sokkal több volt az a diák, aki már inkább jött volna vissza, hogy ott legyen a többiek között, és ne pedig otthon a négy fal között egyedül”

„visszatérve a jelenléti oktatáshoz, jobban értékeli, megbecsüli a közös pillanatainkat. Nincs olyan imádság, ahol nem adnak hálát, hogy együtt lehetünk”

„Bátrabban kommunikálnak egymással a világhálón, megosztanak új lehetőségeket.”

„Öröm volt látni, hogy segítettek egymásnak”, konfliktushelyzetek csökkenése a jelenléti helyzetekhez képest

„projektmunka segítségével a gyermekek is tartották egymással a kapcsolatot”

„Többen közönyösebbek lettek, érzéketlenebbek. Nehezen fejezik ki az érzéseiket, gondolataikat.”

passzivitás, sokan zárkózottabbak, kevesebb interakció, beszélgetés tudott kibontakozni online

Kérdésünkhöz kapcsolódóan ismét többféle tapasztalat fogalmazódott meg, összességében több pozitív megérintődéssel, a társas helyzetek bizalmasabbá, elmélyültebbé válásával, az összetartó erő fokozódásával. Természetesen az online világban a fizikai és lelki távol maradás alapjaiban távol tarthatja egymástól a feleket, mégis, bízunk abban, hogy minden közösségben megtapasztalhatóvá váltak a csoport tagjai számára akár újfajta lelki megerősítést jelentő élmények, ezáltal egyéni és társas kibontakozások is egymás támogatására.

A gyermekek érzelmi világa

Megterhelő élethelyzeteinkben alapvető az érzelmi bevonódás, megérintődés szerepe, bizonyosan történik tehát pozitív és negatív változás ebben a vonatkozásban is. A pedagógus-gyermek kapcsolat akkor tekinthető legmegfelelőbbnek az érzelmi biztonság szempontjából, ha a pedagógus érzékenyen követi a gyermek reakcióit, és nem a saját gondolatai meghatározóak csak a munkálataiban.

A megkérdezettek többfelől közeledtek válaszaik által, ám ezzel is igazolták, hogy a negatív érzelmi reakciókkal ugyancsak fontos küldetése van a pedagógusoknak. Érzelmi sajátosságok körében a következő gondolatok kerültek lejegyzésre:

*„Érzékenyebbek lettek egymás problémáira és a körülöttük lévő világra”,
tapintatosság, elfogadás lett jellemző*

„több az egymás iránti pozitív megnyilvánulás, figyelmesebben meghallgatják egymást, segítik egymást, imádkoznak egymásért”

„van néhány diák, aki megnyílt, kommunikatív lett az online foglalkozások alatt. A legtöbbször viszont felszínesebb, visszafogottabb, el is idegenedtek, nehezebb kimozdítani, elzárkóztak sokan egymástól.”

olyan volt, mint egy hullámvasút hol fent hol pedig lent, „düh, reménytelenség, öröm, félelem stb. váltakozott”

„Most inkább az okoz nehézséget, hogy nehezebben beszélnek ki, ami történt. Érződik, hogy van valami baj, vagy még el is mondja tőszavakban, látszik, hogy segítséget vár, de nem tudja kifejezni magát.”

szétszórtág, szellemi fáradtság, zárkózottság, közöny, passzivitás, érdektelenség jellemző

Az érzelmi készségek többféle érintődése jól kifejezi a járványhelyzet folyamatos változásának kérdéskörét is, egyúttal reményt adhat abban, hogy mindez pozitív irányban is megmutatkozhat, egyúttal a változás lehetősége az egyénben rejlik igazán. Mégis, fontosnak éreztük annak további pontosítását, hogy az érzelmi

készségeket a hittanoktatók és vallástanárok milyen jó gyakorlataik mentén, hogyan fejlesztik Megvizsgálására három témaszál mentén tekintettünk: az érzelmek kifejezése, az érzelmi ráhangolódás-empátia, valamint az érzelmek szabályozása területeit pontosítottuk.

Segítő eszközök, módszerek a gyermekek érzelmi világa formálásához

szeretetteljes, meleg, elfogadó légkör

„Beszélgetések, közösségformáló kártyajátékok (Hangoló), kézműves foglalkozások irányított témával, közös imádkozás és éneklés, adventi gyertyagyújtás.”

a. Érzelmek kifejezése

Dixit-kártya, Story-kocka, gondolattérkép

az érzelmek szimbólumokban történő kifejezése verbálisan vagy rajz formájában színes lufik, melyek egy-egy érzelmet fejeznek ki, ki, melyikkel tud azonosulni Ungame társasjáték: „ha azt elkezdjük játszani, sokszor átcsap beszélgetésbe az óra”

„rajzfilmek, rövid filmek. Chatben le tudták írni, mit éreztek, illetve ki tudták nyilvánítani véleményüket. Mindenki hozzászólhatott és érezhette, hogy értékelve van a tanár részéről a véleménye.”

„önkéntes segítő tevékenységekbe is fordíthatókká váltak érzelmi kapacitások”

b. Érzelmi ráhangolódás – empátia

az elhangzott bibliai történet szereplőjének helyzetét kell átérezni: Gondolj bele, milyen nehéz lehetett neki ez vagy az ... „A csoport felén látom, hogy igazán ilyenkor áll össze számára, amit hallott. Ekkor került hozzá közel a történet.”

nehezebb sorsú gyermekek támogatása, közös ajándékgyűjtés

„Rámutatni ki, hol miben érez szükségét; azért imádkozni...”

rövid tanító jellegű kisfilmek, pl. Honnan veszed a bátorságot c. 6 perces kisfilm

A másik pár cipő c. videó: azonosulás a főszereplővel, és ennek szóban történő megindoklása.

„a szociális érzékenyítésre nagy szükség van, főleg a nagyobb korosztálynál. A szeretetnyelv és a teljes elfogadás kiemelten lényeges, hogy megvalósuljon és jól kamatozzon.”

c. Érzelmek szabályozása

személyes imádság, önuralom gyakorlása

„Gyakran ülünk körbe, használom a Kett-módszer elemeit”

pl. asszociálás és képzetalkotás – Mire emlékeztet ez titeket?

azonosulás és megjelenítés – a tárgy „bőrébe bújás”, testbeszéd megjelenítése

„asszertív kommunikációról tanultam. Igyekszem alkalmazni, és ezáltal csökkenteni körülöttem a konfliktusok lehetőségét. Valamint megtanítani az

énközlést a gyermekeknek, hogy ezáltal jobban megértessék magukat és elvárásaikat egymással.”

*pozitív jövőkép – „elmúlik” a jelen állapot egyszer: „kiemelve a nehéz helyzetben is jelenlevő jó dolgokat, amelyekért hálásak lehetünk”
szeretet, nyitottság, őszinteség, bizalom, elfogadás*

A hittanoktatók és vallásánárok hivatása nagy fontossággal bír társas támaszként, egyúttal nem választható el az érzelmi világ formálásától sem különösen megváltozott körülmények között. Amikor egyfajta talajvesztés következik be, akkor a belső bizonytalanság könnyen sodródáshoz is vezethet, és az egyénnek mind önmagával, mind társaival való kapcsolódását formálni szükséges. A bibliai történetek értékes segítségül szolgálnak akár minta nyújtásában, a megérintődő gondolatköröket pedig további feldolgozási lehetőségek kísérhetik. A válaszadók jó gyakorlatai a legkülönbözőbb eszköztár bevonásával nyújtottak fejlődési lehetőséget is ezen készségterületek és átgondolások feldolgozásában.

7. Készségterületek fejlesztése

Kérdőívünk zárásaként ötfokú skálán (1-5 között) arra kértük válaszainkat, hogy összegezzék, a járványhelyzet által okozott változásokat figyelembe véve a közeljövőben tevékenységeiket mely készségterületekhez kapcsolódóan fordítanák célzott fejlesztések irányában. A válaszok alapján a sorrend a következő lett:



A kérdéskörhöz kapcsolódóan kiemelendő, hogy a megadott válaszlehetőségeket továbbiakkal is lehetőség volt kiegészíteni, így a következő megfogalmazásokkal bővült a lista: elfogadás, zenei, önismereti, természeti, önismereti intelligencia,

ajándékkészítés, „élő, személyes kapcsolat Istennel”. Bízunk abban, hogy a komplexitás elvének érvényesülésén túl a gyermekekkel végezhető tevékenységek szakmai programjai ugyancsak hatékonyan gyarapodhatnak – bizonyosan minden résztvevő örömeire. Addig is természetesen szükséges a meglévő képességek tudatosítása, az értük való hála kifejezése, egyúttal olyan szakmai fejlesztőmunka kibontakoztatása, amely sokak számára bizonyosan megsegítő erővel léphet fel a személy képességeinek gazdagításához, megtapasztalásához kapcsolódóan.

Összegzés

Kérdőívünket kiemelten abból a célból osztottuk meg a szakterület hallgatóival és szakembereivel, hogy a sajátos járványhelyzet által okozott, kirajzolódó tendenciákat közösen összegezhessük egymás jó gyakorlataival, tapasztalásaival egységben.

A válaszadók megosztották szakmai elköteleződésüket, kiemelték hivatásukban többek között a lelkigondozás fontosságát, a gyermekek érzéseinek megosztási lehetőségét és kapcsolatba lépésük szerepét, annak támogatását, amelyek közvetlen összefüggésben állnak a lelki egyensúly keresésével a járványhelyzet okozta változásokban. A foglalkozások során jelentősebbé váltak többek között a betegségek és a gyógyulás-felépülés, az igazságosság, a szabadítás témáját középpontba állító bibliai történetek, valamint az ünnepekhez és új rend találásához kapcsolódó gondolatok, igeszakaszok. További jó gyakorlatok között megerősítették az érzések kifejezését-megosztását és ezáltal feldolgozását is segítő eszközök, csoportjátékok szerepét, a megváltozott körülmények között is lehetőség nyújtását az önkifejezésre, a megosztásra, a kapcsolatba lépésre. A válaszadók számára „támogató jelenlétet” nyújtó segítségék mellett kiemelhetőek módszertani segédanyagok, valamint a szakmai fejlődést is biztosító önképzési lehetőségek. További segítségként emelhető ki a hittanoktatók és vallástanárok küldetésének gazdagításában a gyermekek családjával való közvetlen kapcsolatba lépés akár újfajta megszólítási lehetőségekkel. Kutatási eredményeinket szakmai nap keretében osztottuk meg az érintettekkel, amely által lehetőség nyílt további tapasztalatok, jó gyakorlatok közvetlen egyeztetésére, feldolgozására, s a lelki összetartozás élménye által pedig bízunk abban, hogy mindezek az elkövetkező pedagógusi tevékenységeik meggazdagítójává is válhatnak.

Felhasznált irodalom:

- BAGDY Emőke (2020): *Ez a vírus figyelmeztetés.* In: *Reformátusok Lapja*, 17. sz. 14. https://issuu.com/digireflap/docs/2020_17szam
- BARNA Bálint (2022): *Virtuális hidak templom és iskola között.* In: *Parokia.hu*, 2022. február 9. <https://parokia.hu/v/virtualis-hidak-templom-es-iskola-kozott/>
- CUCCI, Giovanni SJ (2016): *Virtuális paradicsom vagy pokol.com? A digitális forradalom veszélyei és esélyei.* Jezsuita Kiadó, Budapest.
- FODORNÉ NAGY Sarolta: *A Katechézis kommunikációs problémái.* Theológiai doktori értekezés. Kálvin Kiadó, Budapest, 1996, 32–33.
- HERCZEG Zsolt (2022): *Balog Zoltán: Ez nagy lehetőség, egyben nagy felelősség.* In: *Infostart* 2022. január 5. <https://infostart.hu/belfold/2022/01/05/balog-zoltan-ez-nagy-lehetoseg-egyben-nagy-felelosseg>
- ILLÉNYI Éva (2022): *Hinni taníts, Uram!* In: *Reformátusok Lapja* 2022. január 18. <https://reformatus.hu/egyhazunk/hirek/hinni-tanits-uram/>
- JAKUS Ágnes (2022): *Az egyház jövője a hittanoktatáson is múlik.* In: *Parokia.hu*, 2022. január 31. <https://parokia.hu/v/az-egyhaz-jovoje-a-hittanoktatason-is-mulik/>
- A kulcsszó: együtt.* In: *Parokia.hu*, 2022. január 4. <https://www.parokia.hu/v/a-kulcsszo-egyutt/>
- A Magyarországi Református Egyház Zsinati Tanácsának Zs.T.-10/ 2021.12.15. számú határozata, forrás: https://reformatus.hu/documents/2541/Zsinati_Tan%C3%A1cs_2021.12.15._hat%C3%A1rozatok_s.k.pdf

RÁCZ MÁRK

GONDOLATOK A MAGYAR POLITIKATUDOMÁNY KIALAKULÁSÁNAK
EGYES TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEIRŐL

Hallássérültek Budapesti Tanintézete, Budapestc
racz.mark@gmail.com

„ne köpködj a sivatagban; még szükséged lehet rá”²⁷²

Bevezető gondolatok

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a hazai politológia sajátos fejlődését, egy lehetséges nézőponton keresztül.

Tekintettel arra, hogy ez egy szakdolgozat alfejezete, ideillik az a fajta szemléletmód, amely engem is jellemez: „*A szakdolgozat pedig olyan, mint egy hízott disznó, az ember semmi nem dob el belőle.*”²⁷³ Jőmagam is így voltam ezzel, amikor elkezdtem írni ezt a dolgozatot.

Kállai R. Gábor könyvében nem kevesebbet állít, minthogy „*a marxizmust kialakulása idején, s voltaképpen az egész XIX. században az egyetemi tudományosságban a klasszikus német filozófia egyik, mai szóval élve kritikai vonulatának tekintették, csak néhány figyelmesebb elemző mutatott rá arra, hogy növekvő befolyással bír a kialakulófélben lévő szociáldemokrata mozgalmakra. Még az sem keltett különösebb figyelmet, hogy a régi századvégen a marxizmus politikai tényezővé vált, a német, a francia, és kivált az orosz szociáldemokrácia beemelte programjába a marxizmus egyes elemeit, és sorra alakultak a munkásotthonokban és a szakszervezeti helyiségekben a marxista olvasókörok*”²⁷⁴

Álláspontom szerint a politikatudomány egyfajta olyan társadalomtudomány, amely a politikai jelenségeket empirikus tudományos módszerekkel vizsgálja. Ki kell emelni a rendszerek, fogalmak leírását, definiálását, a politikai szereplők tájékoztatását döntéseik várható következményeiről. Ugyanakkor a szociológia pedig nem más, mint a társadalom törvényszerűségeit kutató tudomány. A két tudományterület nagyon közel van egymáshoz szervezeti szinten is, amely már a múltban is felfedezhető volt. Gondolok itt a szocializmus évtizedeire, illetve az 1945 előtti időszakra is.

Mint az a téma iránt érdeklődők előtt is ismert lehet, 1993/1994 fordulóján a Politikatudományi Szemle c. folyóiratban számos szerző tollából jelentek meg meglehetősen színvonalas írások, illetve vélemények, melyben többek között azt taglalták, hogy milyen szervezeti, módszertani és intézményi előzményei

²⁷² ősi arab közmondás

²⁷³ ECO, Umberto (1992): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Gondolat Kiadó, Budapest, 254.

²⁷⁴ KÁLLAI R. Gábor (2009): *Prológus a társadalomfilozófiához* ZSKF, Budapest, 91.

voltak/vannak a politikatudománynak. Sőt, azt a kérdést is feszegették, hogy létezik-e egyáltalán olyan, hogy politológia? Milyen tradíciókkal bír ez a viszonylag fiatal tudomány?

Bihari Mihály szerint „*az 1945 utáni politikai-elméleti vitákban azért néhány éven át még megfigyelhetjük a szakszerűségre, a tudományos szempontok érvényesítésére tett erőfeszítéseket. Az azonban már más kérdés, hogy 1947-48-tól kezdődően a politikáról már csak ideologikusan lehetett beszélni, írni, s hogy a tudományos életükből és persze az egyetemi oktatásból is, jórészt kiszorult a politológia. A politikai jelenségek és törvényszerűségek vizsgálata az úgynevezett ideológiai tárgyak hatáskörébe került, elsődleges szemponttá a gondolatok fegyelmzése és az ideológiai tételekhez igazítása vált, a tudományos vizsgálódásnak a pusztá ténye is <elhajlásnak> minősült. A párttörténet, a <történelmi materializmus>, majd a <tudományos szocializmus> oktatása, művelése igen kevés valós eredményt hozott, viszont elzárta az utat a társadalomtudományok, és ezen belül a politikatudomány fejlődése, az új eredmények közlése elől.*”²⁷⁵ A kommunisták hegemón helyzetükkel visszaélve ugyan meghatározták a kizárólagos irányvonalat a felsőoktatásban zajló ideológiai nevelés terén is, azonban idővel kiderült, hogy nem vezetett eredményre.

Bihari ugyanebben a cikkében nem kevesebbet állít, minthogy „*a tudományos gondolkodás brutális manipulációja a politikai tudományokat sújtotta a legjobban, a tudományból ideológia és apológia lett, az ideológiából leegyszerűsített szemináriumi tételek gyűjteménye. A politikai tudományok teljes szellemi leépülésével és kiszorulásával a marxista társadalom-és történelemmagyarázat egésze hitelét veszítette, hiszen a mindennapi lét legjelentősebbé és túlsúlyossá vált szférájától – a politikai viszonyokról és alrendszeréről – nem tudott sem a kapitalizmusra, sem a szocializmusra vonatkozóan hiteles és adekvát magyarázatot adni.*”²⁷⁶ Nem volt túl jó véleménnyel az akkori ideológiai oktatásról, a marxizmus-leninizmus eszmerendszere ebből a szempontból is zsákutcának bizonyult.

Fontos megemlíteni a szervezeti kereteket is, melyről azt a helyzetképet villantotta fel 1993-ból, hogy „*a hazai felsőoktatásban a politikatudománynak lényegében két számottevő centruma van, az ELET ÁJK Politológia Tanszéke és a budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Politikaelméleti Tanszéke. Mindkét helyen megindult a politológus szakképzés. (...) Fontos előrelépés, hogy 1993 őszétől a Miskolci Egyetemen is beindul a politológus szakképzés. A többi tudományegyetemen inkább csak kialakulóban vannak a politikaelméleti tanszékek, így a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen, a szegedi József Attila Tudományegyetemen és a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen. A*

²⁷⁵ BIHARI Mihály (1993): *Mérlegen a politikatudomány* In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 112–113.

²⁷⁶ BIHARI (1993) i.m. 113.

*politikaelméleti tanszékek itt még az integrálódásukért harcolnak, és azért, hogy elfogadtassák: a politikáról és a hatalomról szóló ismereteket lehet ideológiától függetlenül, szaktudományos igénnyel tanítani. A felsőoktatás többi intézményében lényegileg perifériára szorítottan, egy-két oktató és kutató képviselőjében van jelen a politikatudomány, de nem intézményesített és professzionizált formában.”*²⁷⁷ Ebben az időszakban tehát nem fejlődött ki a hazai politológia oktatás, ellenben fontos megjegyezni, hogy Debrecenben is 1993-ban indult el ez a képzés, igaz, hogy ekkor kizárólag B-szakként, vagyis nem felvételizhetett ide senki, hanem második szakként vehette fel azt.

Lánczi András maga is elismerte, hogy „*nem kerülhető meg ugyanis az a kérdés, hogy a mai politikatudomány egyelőre magán viseli a tudományos szocializmusban való fogantatásból eredő erkölcsi szeplőt. (...) A politikai elit egy része a magyar pozitivistá politikatudományt baloldali elkötelezettségűnek tekinti. Ezért eleve fenntartással fogadják a politológusok kritikáit.*”²⁷⁸ Lánczi meglehetősen óvatosan fogalmazott, nem szeretett volna senkit sem megbántani, azonban – mit azt tudjuk, ugyebár – a tények makacs dolgok. Jól rávilágított arra a korabeli közgondolkodásra, mely szerint a társadalomtudományok (pl. szociológia vagy politológia) inkább köthetőek szorosabban az egyik politikai oldalhoz.

Csizmadia Ervin meglátása szerint „*a Kádár-rendszerben egy demokratikus szocializmus normatívájából kiindulva a politikatudomány rendszerkritikus funkciót töltött be. Kevésbé igényelte, a maga hasznosítható tudományos tradícióinak felkutatását, jobbra csak jelen centrikus érzékenysége alakult ki. az éppen létező rendszert akarta formailag megérteni és e megértés után kívánt elmozdulási lehetőségeket megfogalmazni. Az persze, hogy a saját hagyományokhoz való reflexív viszony kialakítás a Kádár-rendszerben nem vetődött fel, nem tekinthető véletlennek. A Kádár-rendszerben a politikatudománynak nem lehetett múltja, mert maga az egész rendszer helyezte magát a múlton kívülre, a végtelenségig prolongálható jelenbe.*”²⁷⁹ Elméleti-történeti megközelítése szintén arra enged következtetni, hogy a politikai rendszer keretein belül bírálja a politikatudomány az állapotokat, ami nem helyettesíthető a kritika kifejezéssel, amely erősebb hatással bír.

Becskeházi Attila úgy vélte, hogy „*a magyar politológia hamarabb intézményesült, már oktatták és kutatták, mielőtt még valóban tudománnyá válhatott volna. Ez a helyzet több vonatkozásban is analóg a magyar szociológia negyedszázaddal korábbi állapotával. A szociológiát sem magyar szociológusok hozták létre, hanem elsősorban a marxista társadalom-és gazdaságfilozófia mozgásterét túlságosan szűknek találó honi filozófusok és közgazdászok. A*

²⁷⁷ BIHARI (1993) i.m. 116.

²⁷⁸ LÁNCZI András (1993): *A politikatudomány állapotáról*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 149.

²⁷⁹ CSIZMADIA Ervin (1993): *Magyar politikatudomány – múlt nélküli jelen?* In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 154.

politológia esetében azonban sokkal bonyolultabb a helyzet. (...) A honi politológiai nézőpont tehát abból a rendszerkritikai attitűdből ered, amelyet ellenzéki és reformer filozófusok, szociológusok, történészek, jogászok és más értelmiségi foglalkozásokhoz tartozók képviselték a <késő Kádár-érá>-ban. Őket nem a <science> kötötte össze, - nem is nevezték magukat politológusoknak – hanem a rendszerrel szembeni polémia és változás közös <akarása>. (...) A tanszékek persze nem a semmiből születtek, hiszen a legtöbb esetben a korábbi <tudományos szocializmus> tanszékek, tanszékcsoportok adták a szervezeti keretet, amelyekben régi és új oktatók politológussá lettek.”²⁸⁰ Jól lekövethető tehát, hogy inkább baloldali érzelmű emberek kezdték el ezt a műfajt művelni (megjegyzendő, hogy a szó mai értelmében vett jobboldaliak nem is rúghattak labdába), akiknek nem volt célja a politikai rendszer megváltoztatása. Annak reformjával értettek egyet, de ennél merészebb állítások nem lehettek.

Fricz Tamás is feladatként határozta meg, hogy „egy, a marxizmustól túlzottan és egyoldalúan befolyásolt <tudományos szocializmusnak> kell fokozatosan átalakulnia egy nyitott, többféle tudományos áramlatból merítő politikatudománnyá, és ehhez bizonyos időre van szükség.”²⁸¹ Fricz meglehetősen megengedőnek bizonyult e tekintetben, szóba sem került, hogy egy oktatói garnitúrát teljes egészében kicseréljenek. Két dolgot kell kettéválasztani: egyrészt a tudományos szocializmus tananyaga teljesen más volt, mint a politológiáé. Másrészt azt ezt oktatók átképzésre is döccenőkbe ütközhet, melynek okait helyhiány miatt nem fejtem ki. Egy azonban biztos: elmaradt a kataklizma, terhelt múlttal indult be a politológus képzés Magyarországon (is).

Hülvely István is úgy látta, hogy a politológia „kialakulásának időszakában – a hetvenes és nyolcvanas években – és körülményei között vagy ellenzéki demokrata vagy pedig <reformkommunista> szellem hatotta át, s elemzései, társadalomkritikai indulatai a már valóságossá váló helyzet problematikájához kapcsolódtak.”²⁸² Nem vita tárgya, hogy képzett emberekről van szó, azonban a demokratikus berendezkedést ők is csak hírből ismerték. Ráadásul az elköteleződés inkább volt rendszerpárti (a status quo fenntartásában lehettek érdekeltek), semmint annak megváltoztatásában.

Lánczi András megemlíti egy félmondatban azt is, hogy az 1945 előtti „emigráns marxisták messianizmusa mind túlnyomóan ideologikus és a politika megváltoztatásának igényével lépett fel vagy implikált ilyen változást”²⁸³ A Horthy-korszakban valóban nem fejthettek ki legális tevékenységet a marxista

²⁸⁰ BECSKEHÁZI Attila (1994): *A magyar politikatudományról* In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 162.

²⁸¹ FRICZ Tamás (1994): *A politikatudomány külső és belső problémái, avagy: mitől tudomány a politikatudomány?* In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 168.

²⁸² HÜLVELLY István (1994): *A magyar politikatudomány nyomában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 180.

²⁸³ LÁNCZI András (1994): *A politika, mint tradíció* In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 104.

gondolkodók és filozófusok, akik döntően a Szovjetunióból fejthették ki tevékenységüket. Természetesen illegális úton hazánkba is eljuttatták nézeteiket, azonban ez csak egy sajátos szubkultúrához jutott el.

Ugyanakkor kijelentette azt is, hogy „*a magyar politikatudomány tradíciójának tanulmányozásakor nem lehet megkerülni a kommunista időszakot. Sokan talán a politikatudomány harmadik szakaszának neveznék ennek a periódusnak a politikai gondolkodását, én azonban inkább a kontinuitást hangsúlyoznám. Ha igaz az, hogy a kommunista állam totális állam, akkor a totális állam politikatudománya sem lehet más, mint totális ideológia. Tartalmilag nézve a kommunista politikai gondolkodás történetfilozófiai alapokon nyugszik. Ebből ered propagandisztikus és ideológiai elkötelezettsége. Emellett jól megfért a szakszerű közigazgatásban vagy történeti diszciplínák művelése. Természetesen ideológiai felhangjuk volt a jogtörténeti vagy politikátörténeti stúdiumoknak is, de bizonyos tényanyagokhoz hozzá lehetett jutni: a kommunista fejlődéstan maga mögött tudta a <fejletlen> prekommunista időket, ezért például antik témákon keresztül egész jól lehetett politizálni. A két világháború közötti politikai gondolkodáshoz képest eltűntek a <nemzeti> szempontú témák, (pl. ki a magyar?), az internacionalista érdeklődés és elkötelezettség így bizonyos értelemben nyitottabbá tette a magyar társadalmi gondolkodást – főként a hetvenes évektől kezdve. Az új ideológiai nyelvezet és célok azonban még jobban eltávolították az egész társadalmi gondolkodást a nyugati típusú, <kemény> módszereket akkor már jellemzően használó társadalomtudományoktól. Emiatt az 1950-es és 1970-es évek között aligha beszélhetünk politikatudományról Magyarországon. Az újjászületés az 1970-es évek végén, a nyolcvanas évek elején következett be: részben a politikatudomány akadémiai szintű elismerésével, részben az ellenzéki publicisztikai irodalom révén.*”²⁸⁴

Schlett István álláspontja azon az elven nyugodott, mely szerint nem ahhoz van köze a láncolat megszakadásának, hogy „*a folytonosságot megszakította a marxizmus-leninizmus uralma, hanem azért, mert a társadalomtudományokban, s ezen belül a politikatudományban paradigmaváltás zajlott le: az 1970-es, 1980-as években újrainduló politikatudomány a maga nyelvezetét, tematikáját, problémáit nem a korábbi politikatudományt folytatva vagy azzal konfrontálva alakította ki, hanem a 20. századi nyugati politológia új irányzataitól nyerve inspirációt, a történelmi materializmussal és a tudományos szocializmussal szemben fogalmazta meg pozícióját.*”²⁸⁵ Ugyanakkor a nyelvezet alakulása ettől függetlenül is változott, a paradigmaváltást pedig kár számon kérni, hiszen történelmileg teljesen másképp alakultak az események, melynek következtében nem lehet kontinuitásról beszélni. Létezett egy közel negyven éves szünet, mely

²⁸⁴ LÁNCZI (1994) i.m. 105.

²⁸⁵ SCHLETT István (1994): *Magyar politológia – tudomány és publicisztika* In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 110.

alatt sem állt meg az élet, azonban már csak a szereplők miatt sem lehetett visszatérni az 1945 előtti kérdésekhez.

Ágh Attila is úgy ítélte meg 1995-ben, hogy „*a modern társadalomtudományok közül a politikatudomány hivatalos elismerésére és engedélyezésére került sor a legkésőbb, nevezetesen egy 1978. június 20-i MSZMP KB határozattal, amelynek eredményeként az MTA létrehozta a Politikatudományi Szakbizottságot. (...) A megkésett intézményesedést jól mutatta, hogy a nyolcvanas évek végéig voltaképpen csak egy valódi politikatudományi tanszék szerveződött meg (az ELTE jogi karán), a többi pedig csak félúton volt a tudszoc. és a politikaelmélet között. A Társadalomtudományi Intézet ugyan jelentős politológus kutatógárdát és könyvtárat gyűjtött össze, ez az alapvetően szociológiára szakosodott intézet mégis csupán kis politológiai sziget volt a magyar társadalomtudományokban.*”²⁸⁶ Látni kell, hogy a hatalom egyes (képzettebb) képviselői is felismerték, hogy lépést kell tartani a korrallal, és annak ellenére, hogy az MSZMP egyre jobban kettészakadt a régi, munkásmozgalmi élményekből táplálkozó (megújulni képtelen) szereplőkre, valamint az új, technokrata aktorokra, akik személyükben is képviselték a változáshoz való igényüket. Végül ők kerekedtek felül, hiszen a párthatározat megszületése is erről tanúskodik.

Bár Balogh István maga teszi hozzá 1999-ben, egyfajta igazolásként is, hogy „*az elmúlt tíz évben az egyetemi oktatás és a politikatudományi kutatások keretében nagyrészt sikerült pótolni azt a tudományos <emlékezetvesztést>, amelyet a politikatudományra érvényes politikai tilalom, illetve a marxizmus-leninizmus ideológiai kizárólagossága okozott negyven éven keresztül.*”²⁸⁷

Mindezek fényében Szabó Márton nem kevesebbet állított 2010-ben, minthogy „*a magyar politikatudománynak volt egy jó évtizede a rendszerváltozás után. A bő tíz éves időszak az alapítás ideje volt; tele reménnyel és kezdeményezési lehetőségekkel, amely nemcsak a szerveződő szakma művelőit töltötte el hittel és sarkallta sok s jó munkára, hanem komoly presztízst kölcsönzött a diszciplinának. A kilencvenes években volt jó politológusnak lenni, részt venni a magyar demokrácia és a politikatudomány megteremtésében; mind a tudomány honosításában, mind intézményeinek kiépítésében.*”²⁸⁸

Két egykori szubjektív visszaemlékezést hívok segítségül, hogy az olvasó jobban el tudja a helyezni a történeteket, illetve színesítse a dolgot. Bihari Mihály visszaemlékezéseiben arról vallott, hogy az ELTE ÁJK-n „*az első évben heti négy óra jutott a politikai gazdaságtanra, két óra előadás és két óra szeminárium. Ugyancsak heti négy órában volt kötelező a marxista filozófia: az*

²⁸⁶ ÁGH Attila (1996): *A magyar politikatudomány helyzete*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 144.

²⁸⁷ BALOGH István (1999): *A politikatudomány Magyarországon az 1990-es években*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 132.

²⁸⁸ SZABÓ Márton (2010): *A magyar politikatudomány helyzete 2010-ben*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 133.

első félévben a dialektikus materializmus, a második félévben a történelmi materializmus. Mindkét tárgy heti két óra előadást és két óra szemináriumot kapott. Aztán negyedévben jött két féléven keresztül a tudományos szocializmus, szintén két óra előadással és két óra szemináriummal. Mindhárom tárgyból szigorlatozni kellett, azaz duplán számított bele a tanulmányi átlagba. Sőt, a többi egyetemen a marxizmus-leninizmus államvizsgatárgy is volt. A jogi karon kötelező volt még a marxista etika is. A nyolcvanas évek elején bevezették a szociológiát is, amit a legtöbb egyetemen a marxista tárgyak oktatói tanítottak, kivéve nálunk, a jogi karon, ahol a szociológiai előadásokat a jogelméleti tanszék részéről Kulcsár Kálmán tartotta másodállásban, aki akkor az MTA Szociológia Intézetének volt az igazgatója. (...) A jogászképzés első évében a heti húsz-huszonnégy órából nyolcat a kötelező ideológiai tantárgyak vitték el. Ennyire túlideologizáltan, ideológiai és politikai kérdésekkel átítatottan működött a felsőoktatás. Az ország legtöbb egyetemén terjesen mereven oktatták az ideológiai tárgyakat, csak Marxot, Engelst és Lenint olvastattak, esetleg más oroszországi szerzőket. Megjegyzem: ehhez képest szerencsés helyzetben volt a jogászképzés, hiszen az úgynevezett marxista-leninista tárgyak, a filozófia, a tudományos szocializmus oktatóinak többsége kifejezetten nyitott gondolkodású, a filozófiai és politikai kérdések iránt toleráns személyiség volt.”²⁸⁹ A fentebb idézett gondolatokat azért hívtam segítségül, hogy bizonyítsam: a marxista-leninista tárgyak nem hasonlíthatók össze a politikatudománnyal, a kettő között óriási különbség tátong, talán nem is lehet egy lapon említeni őket.

„...de szívesen és könnyen tanultam a politikai gazdaságtant is. 1968-ban mi már egy némileg modernizált PG-t kaptunk. Nagy szerencsém volt abban, hogy jó tanárokat fogtam ki Ez történhetett volna másképp is.”²⁹⁰ A nosztalgiával megjelenő múlt egy idealizált (megszépült) képet alkot, ugyanakkor nem vitatható az sem, hogy érzékelhetőek voltak a különbségek az oktatók színvonala között.

Németh Miklós egykori miniszterelnök is úgy emlékezett vissza, hogy az MKKE-n található „Politikai Gazdaságtan Tanszéket például Berei Andor vezette, aki az 50-es években a Tervhivatal elnöke volt, mint később megtudtam, kettős, szovjet és magyar állampolgár, akit a Kommunista Internacionálé 1945 előtt a Belga Kommunista Párt főtitkárának neveztek ki. 1956 őszén azokhoz a kompromittált sztálinistákhoz tartozott, akiket azonnal a Szovjetunióba szállítottak. Itt most a KISZ vezetői között az ő rokonai is helyet foglaltak, és ott volt Farkas Éva is, Farkas Vladimir lánya, Farkas Mihály unokája.”²⁹¹ Meglepő nyíltsággal tárta fel emlékei és ismeretei által a korabeli személyi kapcsolódásokat egy kis közösségre vetítve.

²⁸⁹ SEREG András (2010): *Bihari Mihály Életrajz, politika, rendszerváltás*. Korona Kiadó, Budapest, 67–68.

²⁹⁰ SEREG (2010) i.m. 48–49.

²⁹¹ OPLATKA András (2014): *Németh Miklós „Mert ez az ország érdeke”* Helikon Kiadó, Budapest, 74.

Komparatív megközelítések

Ebben az alfejezetben általam önkényesen kiválasztott, néhány korábbi szocialista országot vizsgálok meg a dolgozat témájához igazodva.

Elsőként Oroszországot (illetve az egykori Szovjetuniót) veszem górcső alá, ahol a hazaihoz hasonló folyamatok mentek végbe. „Az 1980-as évek közepét megelőzően a politikatudomány – amelyet meglehetősen bizonytalanul határoltak el más tudományoktól – olyan szakterületeken belül fejlődött, mint a regionális és nemzetközi tanulmányok, nem is beszélve a <tudományos kommunizmusról>, a dialektikus materializmusról vagy az SZKP történetéről. Az elmúlt években az oroszországi politológusok számára az egyik legnehezebb probléma éppen a szakmai identitásuk megszerzése volt. (...) Ugyanakkor az idősebb és középkorú professzorok közül sokan egyfajta kényszerűségből fordultak a politikatudomány felé. Azoknak, akik ma politikatudományt tanítanak, nagy része korábban a <tudományos kommunizmus>, meg az <SZKP története> oktatója volt. (...) Mivel a politikatudomány a közelmúltban bevezetett diszciplína, azok, akik tanítják, más szakterületeken végeztek. Vezető helyen áll a történelem (35%), ezt követi a filozófia (23%). Ezután jönnek az úgynevezett ideológiai szakok, a <tudományos kommunizmus> és az <SZKP története> (10%). Megjegyzendő, hogy nem minden válaszadó jelölte meg pontosan speciális képzettségét, így feltehető, hogy az <ideológiai> szakosok aránya jóval magasabb. Ez a kategória kiegészíthető azokkal, akik <filozófiai képzésüket katonai iskolában szereztek>.”²⁹² Ezek az adatok 1997-re láttak napvilágot, amely természetesen nem volt túl messze az 1991-es felbomlástól. Az egykori ideológiai oktatók által kozmetikázott adatok ismeretében megkockáztatom azonban, hogy akár meg is haladhatták a filozófia végzettségű oktatók arányát. Lényegében „a második világháború utáni években a politikatudományt hivatalos keretek között csak félig-meddig, jobbra <partizánkodva> művelték, főleg a jog egyetemeken, illetve a jogi karok tanszékein, ahol oktatták is ezt a diszciplínát. (...) Az úgynevezett hruscsovi <olvasás> időszakában a szociológiával együtt a politikatudományt is rehabilitálják, az utóbbit azonban csak részlegesen. 1955-ben megalakult a Szovjetunióban a Politikai - Államjogi Tudományok Társasága. A Nemzetközi Politikatudományi Társaság 1955-ös kongresszusának már szovjet résztvevői vis voltak. 1979-ben pedig a Nemzetközi Politikatudományi Társaság XI. kongresszusát éppen Moszkvában tartották. (...) Az úgynevezett peresztrojka időszakában a politikatudomány előtt hivatalosan is megnyílt a karrier útja. Ekkor történetesek, tudkommosok, SZKP-történészek stb. tömegesen <kikeresztelkedtek> és politológus mezt öltöttek magukra. Új nevet vettek fel a tudományos kommunizmus, az SZKP története, a nemzetközi munkásmozgalom és

²⁹² SESZTOPAL, Helen (1997): *A politikatudomány tanítása az orosz egyetemeken*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 135–137.

nemzeti felszabadító mozgalmak története tanszékek és kutatóintézetek. Azok a társadalomtudósok, akik akár érintőlegesen is politikai problematikával foglalkoztak, előszeretettel kezdték magukat politológusnak nevezni. Jellemző, hogy a politikatudomány elismertetéséért folytatott küzdelem élharcosai a peresztrojka vezéralakjai lettek.”²⁹³

Ami az egykori Jugoszlávia helyzetét illeti, a modell némiképp eltért a magyar helyzettől. Ha nagyító alá vesszük Szlovéniát, akkor azt láthatjuk, hogy „az első politikatudományi intézmény az 1960-as évek elején jött létre Szlovéniában. 1961-ben alapították a Politikatudományi Főiskolát (PF), a tudományág első felsőoktatási intézményét. A ljubljanaival csaknem egyidejűleg politikatudományi főiskolát alapítottak Belgrádban (1960), Szarajevóban (1961) és Zágrábban (1962, ahol már a kezdetektől fogva önálló fakultás keretében szervezték meg.) Jugoszlávia tehát, Lengyelországgal együtt, a szocialista országok között elsőként ismert el hivatalosan és, ami ennél is fontosabb, intézményesítette a politikatudományt. (...) A szlovén politikatudomány intézményesülését és fejlődését az 1980-as évek végéig tágabb összefüggésben, Jugoszlávia viszonylatában kell tekinteni. Ennek ellenére a ljubljana-i Politikatudományi Főiskola kezdettől fogva a Szlovén Köztársaság felsőoktatási rendszerének alkotórésze volt, mivel az oktatás a föderatív egységek (köztársaságok) hatáskörébe tartozott.”²⁹⁴

Amennyiben még néhány pillanatig elidőznénk ennél az államalakulatnál, akkor a horvátokat érdemes még kiemelni. Ebben a tagköztársaságban „a politikatudomány fejlesztésének szükségességéről a Jugoszláv Kommunista Szövetségének 1958-ban rendezett kongresszusán esett szó először a második világháború után. Nem sokkal később, 1962. február 23-án a horvát parlament (Sabor) döntése nyomán új oktató és kutató műhely létesült a Zágrábi Egyetemen belül: a politikatudományi kar. (...) A valamikori Jugoszláviában, illetve a kommunista országok zömében a politikatudománnyal foglalkozó egyéb szervezetek magas szintű pártiskolaként jöttek létre, s csak később alakultak át egyetemi intézménnyé. A pártbefolyás és az ideológiai kötöttség terhétől nem volt könnyű megszabadulni. A pártvezetők nemcsak azt mondták meg, hogy kit és hogyan lehet felvenni, majd diplomával útjára engedni, hogy milyen elvek szerint kell a tanulmányokat értékelni, kit és hogyan lehet oktatóként alkalmazni és előléptetni, hanem megszabták a tananyagot és a hozzáférhető szakirodalmat is. Ennek következtében ezekben az államokban a politológiát ideológiai egyoldalúság uralta. Horvátországban azonban egészen más volt a helyzet. Az egyetemi oktatók viszonylag tiszta lappal, és az ideológiai, illetve pártkötöttségeiktől úgy-ahogy mentesen kezdhették meg tevékenységüket, s maguk

²⁹³ GÖRÖG Tibor (1993): *Politikatudomány a mai Oroszországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz. 150.

²⁹⁴ BIBIC, Adolf (1994): *A politikatudomány Szlovéniában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 124–125.

szabhattak mércét mind maguk, mind a diákjaik részére.”²⁹⁵ A horvát szerző tollából azt is megtudhatjuk, hogy „a politikatudományi kar az elkövetkezendő 30 évben a filozófia, a közgazdaságtan, a szociológia és a történettudomány köré építette az oktatást. (...) A kar működésének első húsz évében a diákok nem szakosodhattak, valamennyien elsajátították a közös tananyagot, azaz felvették az összes tantárgyat. A végzős egyetemisták 1973-ban választási lehetőséget kaptak: nemzetközi kapcsolatokra, politikaelméletre vagy belpolitikára szakosodhattak. Az újítás azonban nem volt hosszú életű; csakhamar ismét érvénybe lépett a régi rendszer...”²⁹⁶

Ha képzeletben tovább utazunk Lengyelországba, ott csak 1980-ig kell visszamenni az időben. *„A Szolidaritás megalakulása 1980-ban nagy meglepetésként érte a lengyel szociológusokat, hát még a politológusokat. Csekély vigasz, hogy a Szolidaritás mint jelenség, a nyugati tudóstársakat is éppúgy ámulatba ejtette. A lengyel forradalom születése – csaknem egy évtizeddel a berlini fal leomlása előtt – felmérhetetlen hatást gyakorolt a szociológusok, kivált pedig a politikai szociológusok elméleti gondolkodására. (...) A szociológusok mindenekelőtt végérvényesen elutasították a marxista-leninista paradigmát (mely különben sem vert túl mély gyökeret a teoretikus gondolkodásban), s kutatásaikban feszegetni kezdték az eladdig tabuként kezelt témákat; tanulmányok láttak napvilágot a politikai rendszerről, a társadalmi struktúráról, a politikai attitűdökről, a társadalmi konfliktusokról s egyéb kérdésekről.”²⁹⁷*

A következő állomás az egykori Csehszlovákia, ahol a következőt érdemes tudni: *„Politikatudomány 1948 után, mint tudomány gyakorlatilag nem létezett a Cseh Köztársaságban, illetve Csehszlovákiában. Csak egy rövid időszak, a hatvanas évek második fele volt kivétel ez alól, amikor a történelem és a dialektikus materializmus tanszékeken fokozatosan elkezdték a szociológia és politológia oktatását. A Károly Egyetem Jogi Karán az államtan lépésről lépésre politikatudománnyá alakult át. A fejlődés spontán jellegű volt, egyes személyiségek érdeklődése, egyéni helyzete, a nyugati szakirodalomhoz való hozzáférésük határozta meg. Azoknak, akiket érdekelt a politikatudomány, akik alkotni tudtak és akartak ezen a területen, a Csehszlovák Tudományos Akadémia Állam-és Jogtudományi Intézete keretében működő <Mlynár-team a politikai rendszer reformjáért> elnevezésű csoportban nyílt erre lehetősége. A reform előkészítésének mobilizáló funkciója volt. Intenzív viták folytak a politikai rendszerről, a gazdaságról, a társadalmi struktúráról interdiszciplináris megközelítésben. Egyre több nyugati szakirodalmat hoztak be, ami spontán módon tartalmi változásokhoz vezetett a marxizmus-leninizmus tanszékek*

²⁹⁵ GRDESIC, Ivan (1997): *A politikatudomány fejlődése Horvátországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz. 138.

²⁹⁶ GRDESIC (1997) i.m. 140.

²⁹⁷ WNUK-LIPINSKI, Edmund (1994): *Politikatudomány és politikai átmenet Lengyelországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 170.

tananyagaiban. Előadásokat kezdtek tartani szociológiából és politikatudományból. (...) A Károly Egyetem bölcsészkarán megalakult a politikatudományi tanszék, amely 1969 szeptemberében már hallgatókat fogadott. (Három hónappal később a szakot beszüntették és a tanszéket feloszlatták). Az 1968 augusztusi szovjet megszállás és az 1969-70-es ún. normalizáció után a helyzet radikálisan megváltozott, a politikatudomány helyét a tudományos kommunizmus foglalta el, és megújulására majd csak a politikai rendszer 1989-es átalakulása után nyílt lehetőség.”²⁹⁸

Egy, a szlovák politikatudomány fejlődésével kapcsolatban annyi előzményt lehet ismerni mindössze, hogy „1989 előtt a politikatudományt egyáltalán nem fejlesztették. Csak egy rövid időszakban, 1966 és 1968 között történtek kísérletek a tudományos kommunizmus tanszék politikatudományi tanszékké történő átalakítására, ami még mindig megmaradt volna a marxista társadalomtudomány keretei között.”²⁹⁹ Azonban az 1990-es évek egyik problémája volt e téren, hogy „az oktatás színvonalát azonban az egyetemeken hátrányosan befolyásolja a szakemberek hiánya. Gyakorta a marxizmus-leninizmus korábbi oktatói igyekeznek átképezni magukat politológussá. Nehéz megítélni, hogy átalakulásuk milyen sikerrel halad előre.”³⁰⁰

Helyhiány miatt ezúttal eltekintek Albánia, az NDK és Románia politológusainak születésének bemutatásától, egy azonban biztos: izgalmas alfejezetet vagyok kénytelen most elhagyni.

Farkas Dezső egyik utolsó tanulmányában is szó esik a kelet-európai volt szocialista államok politológus oktatásáról. Ő azt írta, hogy „Lengyelország volt az egyedüli, ahol e tárgyat kezdettől fogva <politikaelméleti és politikatörténeti alapkérdések> elnevezéssel oktatták. Két országban (Romániába és nálunk) a <tudományos szocializmus>, a többiben a <tudományos kommunizmus> mellett döntöttek.”³⁰¹ Ennek oka egyelőre ismeretlen számomra, mindenesetre érdekes momentum, hogy döntően mégis a tudományos kommunizmus elnevezés mellett döntöttek ezekben az országokban.

Ugyanakkor a szovjeteknél a „társadalomtudományok tanterveibe elsősorban a párt vezetői munkáinak kötelező tanulmányozását iktatták. Így pl. a tudományos szocializmus 1980. évi tantervében Brezsnyev munkáiból, mint kötelezően tanulmányozandó művekből 90 anyagot javasoltak, az oktatás év összesen 25 témájához. Jellemző, hogy e vezető kétes értékű <tudományos> alkotását, a <Trilógiát> a minisztériumi utasításban kötelezően ajánlották

²⁹⁸ MANSFELDOVA, Zdenka (1994): *A politikatudomány helyzete a Cseh Köztársaságban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 179–180.

²⁹⁹ SZOMOLANYI, Sonia (1994): *A politikatudomány mai helyzete Szlovákiában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz. 188.

³⁰⁰ SZOMOLANYI (1994) i.m. 190.

³⁰¹ FARKAS Dezső (1990): *A „rendszerelváltás” és a „politológia” oktatás néhány kérdése*. In: FARKAS Dezső – V.G. ANTONYENKO (szerk.): *A társadalomelméleti oktatás tartalmi és módszertani kérdései*. Debrecen, 225.

tanulmányozásra a felsőoktatási intézményekben.”³⁰² Ennek fényében nem meglepő, hogy az egyeduralgó ideológia „naprakész” módon az aktuális állami vezetés iránymutatásait is beépítette a tananyagba. Andropov munkássága közül két magyar nyelven megjelent könyvet érdemes kiemelni, azonban orosz nyelven minden bizonnyal bővebb volt a repertoár. Csernyenko négy magyarra lefordított kiadvánnyal rendelkezett, sejtethető, hogy a szovjet felsőoktatásban ezek is a tananyag részét képezték a 80-as években, orosz nyelven.

Konklúzió

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a tudományos szocializmus is ott szerepelt a politikatudomány indulásánál. De hogy abból fejlődött volna, túlzás. Volt egy átfedés a kutatók személye között, ugyanakkor a politikatudomány alapja a filozófia. A politikatudomány a szociológián alapul számos fogalmat a szociológiától vesz át, pl. osztály, társadalom, struktúra, és a szociológia kialakulásánál a szocialisták alapító atyai is bábáskodtak: Marx, előtte Saint-Simon vagy Comte. Tehát a társadalomtudományoknak van egy erős baloldali húzása, mert a baloldal a fogalmait a szociológiából vette. Nyilván csak áramvonalasítani kellett e fogalmakat 1948 után nálunk. Nem véletlen, hogy a szociológia tiltott tudomány volt, mert könnyen rájöhettek: nem úgy használja ezeket a fogalmakat a szociológia, mint a sztálinizmus-leninizmus. Mindegyik társadalomtudomány a filozófiából származik, a közgazdaságtantól a szociológiáig. Az összes társadalomtudomány közül a szociológia áll legközelebb a politológiához, ezért a sok közös fogalom.

Saint-Simon volt a szociológia egyik atyja. Ő már úgy vélte, hogy nem a vallás, hanem a törvényszerűségek mozgatják a társadalmakat, Marx innen, erről a gondolatról lépett tovább. Nála a törvényszerűség, a történelem motorja az osztályharc, az alap pedig a termelőeszközök és termelési módok fejlődése.

Marx gondolatai nagymértékben hatottak a társadalomtudományokra, de egyes elmélete (ld. a történelem mozgató elve, ami nem Isten, hanem az anyagi fejlődés) visszavezethető Saint-Simonig.

Marxból később a szociáldemokrácia, de főleg a kommunista rendszer egy kvázi vallásalapítót csinált. Ebben nagy része van Engelsnek, Marx barátjának. Ő alkotta meg tulajdonképpen a marxi nézetek alapján a tudományos szocializmust. Lenin és Sztálin idejében megkérdőjelezhetetlen volt ez, ők már tényleg vallássá tették szinte a marxizmust, eltorzítva persze. Ez okozza, hogy nem fogadták el a szociológia Marx utáni elméleteit (Max Weber, strukturalizmus stb.)

Adódik a kérdés, hogy jön ide a politológia? Mint említettem, a politológia a szociológiát veszi alapul, onnan veszi fogalmait.

³⁰² SLJACHTUN, P.A. (1990): *Az előadás szerepe a társadalomelméleti oktatás hatékonyságának emelésében.* In: FARKAS Dezső – V.G. ANTONYENKO (szerk.): *A társadalomelméleti oktatás tartalmi és módszertani kérdései.* Debrecen, 247.

Az 1980-as években már a szociológia művelése is szabadabb volt, a rendszer enyhülése miatt. Sokan a rendszerváltás idején át tudták formálni a gondolkodásukat politológussá: elvégre, a szociológia fogalmain alapul a politológia.

Szinte minden politológus a társadalomtudományok más ágából jött: közgazdaságtan, szociológia, és a tudományos szocializmus tanszékekről is, hiszen lényegében ott is politológia folyt, csak egyféle módon. Csupán el kellett fogadni a különböző politológiai iskolák pluralizmusát.

Pénzes Dávid a DE BTK-n végzett politológia-pedagógia szakon 2009-ben, ekkor írta meg szakdolgozatát is, melynek a „*Politikatudományi viták az 1980-as évtizedben*” címet adta.

Azt vizsgálta meg, „*hogy a hazai politikatudomány hogyan alakult fejlődött a Kádár János nevével fémjelzett korszak utolsó évtizedében, illetve (...) hogy az 1980-as évtizedben miként alakult a tudományág sorsa, kik és hogyan próbálták befolyásolni, alakítani a tudomány sorsát.*”³⁰³

Pénzes ebben az írásában nem kevesebbet állít, minthogy „*a politikatudománnyal kapcsolatos viták nem a '80-as évtizedben kezdődtek. Ezek gyakorlatilag már a politikatudományi viták második <korszakát> jelentik. Az első korszaka a '70-es években zajlott le a párt, az 1980-ban létrehozott Akadémiai Politikatudományi Bizottság tett – viszonylagos – pontot a viták végére.*”³⁰⁴

A fiatal egyetemista bátortalanul kerülget egy fontos kérdést, végül Molnár Tivadar véleménye mögé bújva azt próbálja boncolgatni, hogy „*a marxista politikatudomány feladata, hogy egyfajta segítséget nyújtson a marxizmus újraértelmezéséhez. Hogy akkor mi lesz a tudományos szocializmussal? Erről senki nem beszél, leszámítva Bozókit, aki felteszi a kérdést, hogy nem válik-e feleslegessé az <egyik> (egyértelműen a tudományos szocializmusra utal).*”³⁰⁵ Pénzes elfelejti, hogy egy diktatúra időszakáról van szó, amikor alapvető tézis, hogy a marxizmust hirdető „szaktudomány” nem cserélhető le másikra. A szélesebb közvélemény előtt ez fel sem merülhet.

Ugyanakkor Ágh Attila „*mondhatni egyedülként – meri feltenni azt a fontos kérdést, hogy hagyott-e hátra Marx vagy Engels bármi olyasmit, ami a politikatudomány felől érdeklődést támaszthat, és így – jogosan – megalakulhatna egy marxista politikatudomány. Am mi történne akkor, ha nem Marx, hanem Engels után maradt volna bármi, ami a politikatudomány számára érdekes, kutatatandó terület lenne?*”³⁰⁶

Pénzes deklarálta, hogy „*a marxista politikatudomány a marxizmusból indul ki és jut el a különféle politikai formák (rendszerek) értelmezéséhez, míg a*

³⁰³ PÉNZES Dávid (2009): *Politikatudományi viták az 1980-as évtizedben*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen, 3.

³⁰⁴ PÉNZES (2009) i.m. 5.

³⁰⁵ PÉNZES (2009) i.m. 26.

³⁰⁶ PÉNZES (2009) i.m. 26–27.

polgári politikatudomány a többi tudományt is segítségül hívva foglalkozik a társadalom, a gazdaság, a politika összefüggéseivel – megpróbálja ezeket egy értelmes keretbe foglalni.”³⁰⁷

Remekül felsorakoztatta a korszak meghatározó „politológusait”,³⁰⁸ akik között szerepelt Molnár Tivadar, Schlett István, Ágh Attila, Kéri László Szoboszlai György, Bihari Mihály, Borsos László, Deák Péter, Paczolai Péter, Szabó Máté és Bozóki András.

Pénzes azzal zárta írását, hogy „nagy utat tett meg a politikatudomány 1980-tól 1987-ig, amikor is már nyitás jeleként lehetett szabadabban írni és gondolkodni a politológiáról, a politikáról. Ugyanakkor a szerzők is nagy utat jártak be. Sokan revideálták nézeteiket, s a marxista politikatudomány 1989-ben végképp a <süllyesztőbe> került. Sajnos máig nem történt meg Marx és nézeteinek tudományos újraértelmezése. A marxista nézetek – sajnos – továbbra is szégyenletesnek minősülnek a tudományos közéletben.”³⁰⁹ Pénzes egyfajta értékítéllel zárta dolgozatát, amely ugyan ettől függetlenül, de mégis figyelemre méltó. Ugyanakkor figyelmen kívül hagyta azt a tényt, hogy csak nagyon erős keretek között lehetett „szabadabban” írni akár a politikáról is. 1987-ben még egyetlen felelősen gondolkodó személy sem állíthatta, hogy 3 évvel később véget ért az akkori politikai berendezkedés. Ha mégis, akkor az már csak utólagos belemagyarázás lehet az akkori írásaiba.

Felhasznált irodalom:

- ÁGH Attila (1996): *A magyar politikatudomány helyzete*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- BALOGH István (1999): *A politikatudomány Magyarországon az 1990-es években*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- BECSEKÉHÁZI Attila (1994): *A magyar politikatudományról*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- BIBIC, Adolf (1994): *A politikatudomány Szlovéniában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- BIHARI Mihály (1993): *Mérlegen a politikatudomány*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- CSIZMADIA Ervin (1993): *Magyar politikatudomány – múlt nélküli jelen?*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- ECO, Umberto (1992): *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- FARKAS Dezső (1990): *A „rendszerváltás” és a „politológia” oktatás néhány kérdése*. In: FARKAS Dezső – V.G. ANTONYENKO (szerk.): *A társadalomelméleti oktatás tartalmi és módszertani kérdései*. Debrecen.
- FRICZ Tamás (1994): *A politikatudomány külső és belső problémái, avagy: mitől tudomány a politikatudomány?*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- GÖRÖG Tibor (1993): *Politikatudomány a mai Oroszországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- GRDESIC, Ivan (1997): *A politikatudomány fejlődése Horvátországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.

³⁰⁷ PÉNZES (2009) i.m. 27.

³⁰⁸ A szó azért került idézőjelbe, mert 1990 előtt nem létezett ez a szó a szélesebb hazai közvélemény előtt. Inkább használnám a politikai gondolkodó kifejezést.

³⁰⁹ PÉNZES (2009) i.m. 40.

- HÜLVELY István (1994): *A magyar politikatudomány nyomában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 1. sz.
- KÁLLAI R. Gábor (2009): *Prológus a társadalomfilozófiához* ZSKF, Budapest.
- LÁNCZI András (1993): *A politikatudomány állapotáról*. In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- LÁNCZI András (1994): *A politika, mint tradíció* In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- MANSFELDOVA, Zdenka (1994): *A politikatudomány helyzete a Cseh Köztársaságban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- OPLATKA András (2014): *Németh Miklós „Mert ez az ország érdeke”* Helikon Kiadó, Budapest.
- PÉNZES Dávid (2009): *Politikatudományi viták az 1980-as évtizedben*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem BTK, Debrecen.
- SCHLETT István (1994): *Magyar politológia – tudomány és publicisztika* In: *Politikatudományi Szemle*, 2. sz.
- SEREG András (2010): *Bihari Mihály Életrajz, politika, rendszerváltás*. Korona Kiadó, Budapest.
- SESZTOPAL, Helen (1997): *A politikatudomány tanítása az orosz egyetemeken*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- SLJACHTUN, P.A. (1990): *Az előadás szerepe a társadalomelméleti oktatás hatékonyságának emelésében*. In: FARKAS Dezső – V.G. ANTONYENKO (szerk.): *A társadalomelméleti oktatás tartalmi és módszertani kérdései*. Debrecen.
- SZABÓ Márton (2010): *A magyar politikatudomány helyzete 2010-ben*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- SZOMOLANYI, Sonia (1994): *A politikatudomány mai helyzete Szlovákiában*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.
- WNUK-LIPINSKI, Edmund (1994): *Politikatudomány és politikai átmenet Lengyelországban*. In: *Politikatudományi Szemle*, 4. sz.

SZONTAGH PÁL

GONDOLATOK A KERESZTYÉN PEDAGÓGIA ELMÉLETÉRŐL ÉS GYAKORLATÁRÓL

*Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Budapest
szontagh.pal@kre.hu*

Felekezeti intézményben dolgozó pedagógusként alapvető kérdés, hogy a keresztyénséghez és azon belül a keresztyén oktatáshoz való személyes szakmai viszonyunkat tisztázzuk. Az alábbiakban erre teszünk kísérletet, néhány gondolati csomópont felvetésével és az általunk legfontosabbnak ítélt szakirodalom áttekintésével. Tanulmányunkban egyaránt idézünk katolikus és protestáns gondolkodókat is a keresztyén neveléssel kapcsolatban, ugyanis meggyőződésünk, hogy e témakörben sokkal több az, ami a felekezeteket összeköti, mint ami szétválasztja. A református Karácsony Sándor szavaival: „Szándékosan beszéltem mindvégig általában a vallás, s nem az ilyen vagy olyan vallás erőiről. Minden vallás ígér és ad erőt. Nekem a magam vallása ígérte és adta azokat az erőket, melyekre nevelő munkám közben szükségem volt. Hadd mutassak hát reá hálás szívvel, mint bő és kiapadhatatlan forrásra – kinek-kinek a maga vallására.”³¹⁰ Munkánkban alapértelmezésben a protestáns „keresztyén” terminológiát használjuk. Ettől akkor térünk el, ha az idézett szerzők a „keresztény” kifejezést használják.

A keresztyénség és az oktatási viszonyok vizsgálatában feltétlenül tisztáznunk kell kiindulási pontunkat, hogy tudniillik mit értünk keresztyén pedagógia alatt³¹¹. Már csak azért is szükségesnek látszik ez, mert még a felekezeti oktatást jól ismerők között is néha az az érzésünk, hogy „nehezen találunk rá arra a gondolati keretre, arra a fogalmi hálóra, arra a nyelvre, amelyen a keresztyén nevelésről, annak aktuális intézményi kereteit érintő kérdésekről beszélni lehetne és kellene.”³¹²

Gloviczki Zoltán katolikus pedagógiára vonatkozó kérdésfeltevése kiterjesztő módon a keresztyén pedagógiára is releváns: „Létezik-e (a világihoz) hasonló kortárs elvárásrendszer a katolikus egyház sajátos szempontjainak figyelembevételével? Megragadható-e egyáltalán fogalmi vagy gyakorlati szinten

³¹⁰ KARÁCSONY Sándor (2003): *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok*. Áron Kiadó, Budapest, 55.

³¹¹ E tanulmány gondolati előzménye SZONTAGH Pál (2018): Keresztyén pedagógia, keresztyén pedagógus. In: LÁSZLÓ Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából, KRE-L'Harmattan, Budapest, 177–186.*

³¹² SIMONFI Zsuzsanna (2018): A keresztyén nevelés szempontjai a református tananyagfejlesztés számára, In: *Magyar Református Nevelés, 1. sz. 6.*

katolikus pedagógia, vagy csupán az intézményfenntartás és a hitéleti nevelés többlete határozza meg a katolikus nevelés-oktatás egyedi kereteit?”³¹³

Az 1997-es Pedagógiai lexikon szerint: „keresztény/keresztényen nevelés a keresztény/keresztény hit és erkölcs szellemében való nevelés. (...) a keresztény nevelésben a hit a nevelés alapvető célját, az erkölcs pedig az alapvető módszereit, a kettő együtt pedig a keresztény nevelés embereszményét határozza meg. (...) Az Istenre irányultság egyúttal a keresztény nevelés céltétele, és minden egyéb csupán ennek alárendelt eszköz. Ez különbözteti meg minden más olyan pedagógiától, amely pl. az önmegvalósítás, önkibontakoztatás, önkifejezés vagy más ön- megjelöléssel Isten nélkül csupán az egyéni, csoportigények szintjén marad.”³¹⁴

A fentiek alapján semmiképpen nem gondolhatjuk, hogy a keresztényen nevelés kimerül a lexikális tudásátadással (hittanórák, vallási alkalmak stb.). „Nem a kereszténységről tanítunk: A jó ismerete még nem tesz jóvá. (...) A keresztény nevelés életcél, világnézetet, lelki érettséget ad.”³¹⁵ A nevelő és növendék kölcsönhatásában – akár tudatos ez, akár nem – „a nevelő mindig egész személyiségével hat a növendék egész személyiségére”³¹⁶. A református közoktatási intézmények etikai kódexe szerint „a kereszténység tanítása szerint, a felelős erkölcsi cselekvés Isten igéjének útmutatására adott engedelmes válasz”³¹⁷. A kiváló keresztény pedagógus-pszichológus, Pálhegyi Ferenc nem egyszerűen „keresztény”, hanem „bibliai szemléletű” pedagógiáról beszél³¹⁸.

A keresztény pedagógia alapja a bibliai emberkép. Az ember Isten (eltorzult) képe, s ezen torzulás helyreállításában Isten embereket (pedagógusokat) használ fel teremtő szándéka eszközeként. P. Mészáros György megfogalmazásában a keresztény pedagógia a krisztusi (christianosz) létmód pedagógiája: feladata az Isten képmásának helyreállítása az emberben³¹⁹.

Éppen ezért a keresztény pedagógia nem lehet emberközpontú, hanem csakis Isten-központú, érték közvetítő pedagógia. „Ezt nehéz kimondani ott, ahol mainstream a tanulóközpontú pedagógiai gondolkodás. Mégis vállalhatjuk,

³¹³ GLOVICZKI Zoltán (2018): *Korszerű katolikus pedagógia*. In: SZÓKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*, PPKE, Budapest, 18.

³¹⁴ BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon I-III.*, Keraban Kiadó, Budapest, 208–209.

³¹⁵ RÉDLY Elemér (2006): *Pedagógia keresztény szemmel* (főiskolai jegyzet). Győr, 11.

³¹⁶ Református Oktatási Stratégia, RPI, 2008, 51.

³¹⁷ Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. Országos Református Tanáregyesület, 1998, 1.
<http://www.reformatus-sp.sulinet.hu/srkg/nagyrefi/dok/etikai%20kodex.pdf> (utolsó letöltés 2020.03.01.)

³¹⁸ PÁLHEGYI Ferenc (2005): *A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás*. In: *Mester és Tanítvány*, 5. sz. 28.

³¹⁹ P. MÉSZÁROS György SDB (2005): *Keresztény pedagógia?* In: *Mester és Tanítvány* 5. sz. 45.

hiszen azt valljuk, hogy senki sem tiszteli jobban az embert, mint aki úgy becsüli, mint Isten képmását, még ha az össze is tört, és úgy értékeli, mint akit Isten megváltásra méltatott. Az emberek iránti tiszteletlenséget, az emberi méltóság megsértését Istenre irányuló tiszteletlenségnek, sértésnek tekintjük.”³²⁰

A modern pedagógiai irányzatok és a keresztyén nevelés kapcsolatában a viszony sokszor ambivalens. A keresztyén nevelés nem lehet túl konzervatív abban az értelemben, hogy ne ismerné és használná fel a modern lélektan és neveléstudomány eredményeit, ne venne tudomást a 21. századi személyiségközpontú pedagógiák térhódításáról, ugyanakkor nem is igazodhat kritika nélkül ezekhez az individuumpontú, szekularizált pedagógiai koncepciókhoz sem. „Az első esetben életidegen zárvánnyá válik, a második esetben pedig elveszíti forrását, földadja önazonosságát, megszűnik önmaga lenni.”³²¹

Zila Péterné az ELTE PPK-n megvédett szakdolgozatában meggyőzően mutatja be a református pedagógiai és a konstruktivista pedagógiai hasonlóságait és különbségeit. Megállapítása szerint Kálvin Institutójából világosan kitűnik, hogy Kálvin megismerés alatt nem a tananyagtartalmak elsajátítását értette, hanem a saját meggyőződés kialakítását. Ez összhangban áll a konstruktivista pedagógia azon alaptételével, miszerint „a tanuló személyiségét nem mi, a nevelői hozzuk létre, hanem ő maga formálja meg saját magát. Tudást, értékeket, attitűdöket, s a személyiséget konstituáló összes »tartalmat« nem átadjuk a tanulóknak, és ő nem magába fogadja ezeket, hanem aktív építkező folyamatban a tanuló, nevelődő ember maga hozza létre személyiségjegyeit és azok sajátos rendszerét. Mindez úgy történik, hogy a már meglévő személyiség, a személyiségjegyeknek a fejlődés adott szintjén meglévő struktúrája végzi el ezt a konstrukciós feladatot, e struktúra építi tovább saját magát.”³²²

A két megközelítés hasonlatos abban, hogy a megismerést tágan értelmezi, és nem átszarmaztatja valakitől, hanem azt a tanuló saját maga formálja meg magának. A reformáció nagy tette volt a kritikai gondolkodás bátorsága, ami akkor sokaknak az életébe került. Ez ugyancsak olyan elem, amely kapcsolópont a konstruktivista felfogással. A konstruktivizmus a tanulást társas tevékenységnek tartja. Azt ugyan a református pedagógus nem tudja elfogadni, hogy az igazság egyetlen mércéje az adaptivitás lenne (bár nem tekinthetünk el az adaptivitás fontosságától), de ez nem zárja ki azt az alapelvet, hogy a konzekvens keresztyénység adaptív.³²³

Szenczi Árpád összefoglalásában a keresztyén pedagógusok közös vonásai, hogy értékrendjüket a bibliai értékrend határozza meg. „Számukra a legfontosabb érték a hit, minden más érték csak ezután következhet (a jócselekedetek, a

³²⁰ ZILA Péterné (2016): Református pedagógiai gondolkodás, avagy egy református óvoda lehetséges pedagógiai programja. Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest, 8.

³²¹ Simonfi (2018) i.m.10.

³²² NAHALKA István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. In: *Neveléstudomány*, 4. sz. 22.

³²³ Ziláné (2016) i.m. 9–10.

tudomány, a mértékletesség, a tűrés, a kegyesség, a szeretet). A keresztyén nevelőnek reális önértéktudattal kell rendelkeznie. Ez a józan önértékelés mentheti meg attól, hogy le-, illetve túlértékelje magát. A gyerekek szempontjából sem mindegy, hogy milyen mintát követnek. Ugyancsak fontos ismertetőjegye a keresztyén pedagógusnak a lelki kisugárzása, a mozgása, gesztusai, megjelenése, ruházata, frizurája, arckifejezése, beszéde. Ha a gyerekek saját bőrükön tapasztalják a megbocsátás, a szeretet, az újrakezdés lehetőségének feltétel nélküli biztosítását, vágy ébredhet bennük nevelőjük »legfőbb támasza« megismerésére. A keresztyén pedagógus személyével kapcsolatban elvárható még a rendezett magánélet, erkölcsi tisztaság. A keresztyén nevelő olyan egyéniség, akinek nem az egyéni karrier számít, hanem az elhivatottság, akit toleráns magatartás, empátia, önzetlenség, lelkiismeretesség jellemez. A keresztyén pedagógus a gyerekekre úgy tekint, mint akit az Úrtól kapott felelősséggel tisztel, szeret, és akire odafigyel.”³²⁴

Ahogy a Driestar Keresztyén Főiskola munkatársai magyarul is megjelent áttekintésükben megfogalmazzák: „Keresztyén tanárként legfőbb célunk elérni, hogy a gyerekek Istenbe vessék a reménységüket. Ahogy létezésünknek – az életnek és a halálnak egyaránt –, úgy a tanulásnak, a fejlődésnek is a reménység ad távlatokat. A remény azonban nem magától születik, hanem Isten ajándéka; ennek továbbadására pedig minket, embereket hívott el.”³²⁵

Az oktatás célja tehát, hogy hozzájáruljon a diák fejlődéséhez, „hogy önálló, Isten szavát szolgáló személyiség váljon belőle, hogy képes és kész legyen arra, hogy a neki adatott tehetséggel szolgálja az Úr dicsőségét, az egyház, a család és minden társadalmi szervezet javát és fejlődését, ahová az Úr őt szólítja.”³²⁶ Megjegyzendő, hogy ez a gondolkodás nem csak a keresztyén pedagógia sajátja: „A 21. században az oktatáspolitikával és az oktatással befolyásolható humán erőforrás fejlettsége a társadalmak kulcskérdésévé vált. A »kiművelt emberfők«, a szilárd erkölccsel rendelkező emberek a jövő zálogai. Egy ország versenyképességét csak részben határozzák meg a GDP-ben kifejezhető gazdasági mutatók, az emberi élet minősége a kevésbé számszerűsíthető, ám hosszú távon annál inkább meghatározó humán erőforrás minőségétől, ez pedig jórészt az oktatás színvonalától függ. Ezért minden fejlődő társadalom versenyképességének az alapja az oktatás sikeressége.”³²⁷

³²⁴ SZENCZI Árpád (2017): A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In: ERDÉLYI Erzsébet – SZABÓ Attila: Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából. KRE-L'Harmattan, Budapest, 195–196.

³²⁵ DE MUYNCK, Bram – VERMEULEN, Henk – KUNZ, Bram – ÁBRÁM Tibor – SZONTAGH Pál (2019): *A keresztyén pedagógia esszenciája. Rövid áttekintés.* MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 12.

³²⁶ KALKMAN, Bert, DE KOOL, Rieke és ROELEVELD, Evert (2012): *A keresztyén pedagógia esszenciája*, RPI-OGO-Driestar Educatief, 20-21.

³²⁷ ANTALNÉ SZABÓ Ágnes et al: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez.9.

A keresztyén pedagógus egyik legfontosabb ismérve az elkötelezettség. A nevelő „elkötelezi magát a saját életével. Nemcsak életének néhány összetevőjével – szakmájával, a családdal, politikai felfogásával -, hanem egész életével köteleződik el. (...) Az a nevelő tud igazán nevelni, aki hiteles személyiség, aki önmagát megnevelte, aki éli is, amit tanít.”³²⁸

H. Richard Niebuhr, a 20. század neves amerikai teológusa szerint „Ha az ókorban nagy hatással volt az emberekre azoknak a keresztyéneknek az állhatatossága, akik nem voltak hajlandók engedni annak a népszerű és hivatalos elvárásnak, hogy alkalmazkodjanak a fennálló szokásokhoz, akkor ugyancsak vonzotta őket a keresztyén üzenet egybecsengése azzal az erkölcsi és vallásos bölcseséggel, amelyet legnagyobb tanítói hirdettek, valamint az, hogy a keresztyének viselkedése annyira megegyezett példaadó hőseik viselkedésével.”³²⁹ A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott elvárások kapcsán tehát különös figyelmet kell fordítanunk a bibliai tanítás, az etikailag elvárt magatartás és a gyakorlati cselekvés összhangjának vizsgálatára³³⁰. Egyéni és intézményi szinten is fontos, hogy a kiválóságra törekvés a keresztyén pedagógiai felfogásban mindig kvalitatív soha nem kompetitív. „A lényegi különbség a világ szerinti és az Isten szerinti kiválóság között, hogy az Isten szerinti kiválóság nem versengésre és nem összehasonlításra épül. Az Isten szerinti kiválóság egyénre és intézményre szabott tulajdonság és jellemző lehet. A kiválóságra törekvésben nem a másik egyénhez vagy intézményhez hasonlítjuk magunkat vagy intézményünket, hanem Isten ránk vonatkozó tervéhez”³³¹ – írja Ábrám Tibor.

„A keresztyén pedagógus alapján véve abban különbözik más pedagógustól, hogy szakmai tudása mellett – mivel keresztyén mivolta senkit nem ment fel a szakmai követelmények teljesítése alól – egész mentalitását és pedagógiai tevékenységét a Krisztustól nyert szeretet hatja át és táplálja folyamatosan, s ez teszi őt örvendező életű emberré. Ebben a krisztusi szeretetben foglaltatik a többlet. E szeretet pedagógiai tevékenységének három vonatkozásában kristályosodik ki, ezek pedig a következők: a tanítás, a tantárgy és a tanítvány.”³³²

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogu_sok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf (utolsó letöltés: 2020.03.01.)

³²⁸ HORVÁTH DORI Tamás (2002): „*Verba movent, exempla trahunt*” – *A szavak mozgatnak, a példák vonzanak. A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben.* In: *Katolikus Pedagógiai Napok*, 290.

³²⁹ NIEBUHR, H. Richard (2006): *Krisztus és kultúra.* Harmat – SKF, Budapest-Sárospatak, 104.

³³⁰ A keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott minőségi és etikai elvárásokról bővebben ld. SZONTAGH Pál (2018): *Érték, rend, értékrend.* Patrocinium, Budapest.

³³¹ de Muynck – Vermeulen – Kunz – Ábrám – Szontagh (2019) i.m. 86.

³³² PAPP Csabáné (2008): *A keresztyén pedagógus sajátosságai.* In: POMPOR Zoltán (szerk.): *Református Pedagógus Identitás I.*, RPI, Budapest, 45.

Szenczi Árpád ezt a gondolatot nemcsak az egyes pedagógusra, hanem a keresztyén nevelési intézményre is vonatkoztatja: „A keresztyén intézmény és valamely más fenntartó által működtetett intézmény között a lelki karakterben van a különbség, s ez meghatározza a nevelés szellemiségét.”³³³

Giuseppe Ancone, olasz pedagógiaprofesszor megfogalmazása szerint „az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt támasztják alá, hogy keresztyén nézőpont nélkül lehetetlennek tűnik értelmezni, és valamiféle keresztyénység nélküli humanizmus jegyében nevelés útján megvalósítani például az érték, cél, szabadság, jóság, igazság, egyenlőség, szolidaritás jól ismert hívószavait.”³³⁴

Fontos leszögeznünk, hogy a keresztyén pedagógia nem pusztán pedagógiai vagy teológiai elmélet, hanem sokkal inkább a mindennapokban a személyiségünkön keresztül átszűrt gyakorlat³³⁵. Ebben kinek-kinek a legfontosabb feladata saját értékrendszerének megvizsgálása a Szentírás tükrében. A keresztyén értékrendszer „az objektív világhoz való szubjektív viszonyulásmódunkban jut kifejezésre.”³³⁶ Nem létezik valódi keresztyén nevelés ott, ahol a hagyományosan megszokott világi keretekben gondolkozunk (az *én* iskolám, az *én* osztályom, az *én* tanítványom), hiszen mint már fentebb utaltunk rá, a gyermeket Isten ajándékként, ránk bízott kincsként és nem személyes tulajdonukként vagy munkadarabunkként kell felfognunk – *Bizony, az Úr ajándéka a gyermek, az anyaméh gyümölcse jutalom. (Zsolt 127,3)*³³⁷. Ezt húzza alá az evangélikus köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusok etikai kódexe is: A pedagógus „tudatosítsa magában, hogy a rábízott gyermek, tanítvány olyan személy, akiben Isten ajándékait fedezheti fel, teljesítheti ki. Ezért ne akarja őket saját képére formálni, hanem azon fáradozzék, hogy Istentől kapott értékeiket, képességeiket, adottságaikat kibontakoztassa.”³³⁸ A már idézett Keresztyén pedagógia esszenciája című holland összefoglaló alapján „a

³³³ SZENCZI ÁRPÁD (2013): Az intézményes professzionális nevelés elsődleges funkciója. In: SEPSI ENIKŐ (szerk.): Tudomány és etika. Studia Caroliensia 2012, KRE-L'Harmattan, Budapest, 305.

³³⁴ Giuseppe Anconet idézi VERDES MIKLÓS (2014): Keresztyén nevelés – keresztyén pedagógia. Kérdések és irányvonalak a 20. századi olasz pedagógiában, In: Katolikus Pedagógia, 1–2. sz. 65.

³³⁵ Erről ld. bővebben SZONTAGH PÁL (2016): Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában. In: Új Pedagógiai Szemle, 9–12. sz. 88–98.

³³⁶ BÁN ÉVA: *Hogyan neveljünk eredményesen a keresztyén értékrendszer tükrében?* 2. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/6.pdf> (utolsó letöltés 2020.03.01.)

³³⁷ A tanulmányban szereplő bibliai idézetek forrása a Magyar Bibliatársulat által 2014-ben kiadott revidéalt új fordítású *Biblia*, <http://abibliamindenkie.hu/> (utolsó letöltés 2020.03.01.)

³³⁸ *Etikai kódex a Magyarországi Evangélikus Egyház fenntartásában levő köznevelési intézmények dolgozói számára.* 6.

http://www.klevai.hu/dokumentumok/Etikai_kodex_dolgozoi.pdf (utolsó letöltés: 2020.03.01.)

keresztyén tanár nem akar a középpontba kerülni.”³³⁹ Legfontosabb, ideáltipikus tulajdonságai nem különböznek döntően az ideális tanárral szemben támasztott (világnézetileg semleges) elvárásoktól: nyitott az élethosszig való tanulásra, szerény, felelősségteljes és magabiztos, nyitott, megközelíthető, türelmes, megbízható, ösztönző és példamutató. Mindezen személyiségjegyei is levezethetők a keresztyén tanításokból, Ha a tanár tanítványát Isten teremtményeként fogadja el, akkor már csak ezért is meg kell látnia, figyelembe kell vennie semmi mással össze nem hasonlítható egyéniségüket, egyediségüket. Ezért is nevezik sokan a keresztyén pedagógiát az odafordulás pedagógiájának.

A közösségfejlesztés a pedagógiai tevékenység alfája és ómegája. A keresztyén nevelésnek különösen is alapvetése a gyülekezetfejlesztés, a testvéri közösségek építése. A nevelés közösségi tevékenység, amelyben nélkülözhetetlen a szoros együttműködés, a vezetői és vezetetti szerepek elfogadása, szükség szerinti váltogatása – „Nevelő az, akit nevelnek, aki magát neveli és aki más is tud nevelni.”³⁴⁰ A vezetői szerepek – legyenek azok formálisak vagy informálisak – betöltéséhez nélkülözhetetlen az az alázat, hogy a vezetés elsősorban felelősség, beosztás és nem rang: *aki a legnagyobb közöttetek, olyan legyen, mint a legkisebb, és aki vezet, olyan legyen, mint aki szolgál* (Lk 22,26). A vezetés tehát nemcsak felelősségvállalás másokért, hanem egyúttal szolgálat is. A keresztyén pedagógus soha nem tévesztheti szem elől, hogy egy közös küldetés részese: *Mert mi Isten szolgálatában állunk, ti pedig Isten szántóföldje, Isten épülete vagytok* (1Kor 3,9). Ez a fajta általános vezetői szerepfelfogás nem mond ellent a modern pedagógiai irányzatok pedagógus-felfogásának, hiszen a pedagógusi vezetés eszköztárának legértékesebb elemei a segítségnyújtás, facilitáció, mintaadás, pasztorálás, kölcsönös, érdemi kommunikáció.

Volker Kessler a jó vezetői hozzáállásról négy alapvető kijelentést fogalmaz meg, amelyeket bátran vonatkoztathatunk a keresztyén pedagógusra is:

1. Szolgállok Istennek, és szolgállok embertársaimnak.
2. Istentől kaptam a hatalmat, és ezt mások érdekében használom.
3. Istennek és az embereknek is felelősséggel tartozom, és felelős vagyok a rám bízottakért.
4. Magam is Isten kegyelméből élek, és kész vagyok arra, hogy irgalommal és megbocsátással forduljak munkatársaim (*tanítványaim* – Sz.P.) felé.”³⁴¹

A keresztyén tanár számára egyszerre lehetőség és felelősség, hogy egy közösség alkotó része. Fontos, hogy meg tudja osztani kollégáival a problémáit, hogy a benne felgyülemlett feszültséget ventilálhassa a tanáriban, hogy tudjon és

³³⁹ de Muynck – Vermeulen – Kunz – Ábrám – Szontagh (2019) i.m. 27.

³⁴⁰ RÓZSAI Tivadar (2014): Az egyház jövője. Tanulmányok a református keresztyén nevelés kérdéseiről. Debrecen, 42.

³⁴¹ KESSLER, Volker (2016): *A Biblia négy vezetési alapelve*. Harmat Kiadó, Budapest, 13.

merjen segítséget kérni – de legalább ilyen fontos ugyanakkor, hogy tudja és merje örömeit is kihangosítani, sikereiért is hálát adni a nevelőközösségben. „A tanár egy olyan közösség része, melynek minden tagja a minél jobb oktatás érdekében tevékenykedik, így aztán nem egyedül miénk a felelősség. Az embereket egymásra bízta a Teremtő, tehát felelősek is egymásért. Akik támogatnak minket, azoktól tanulhatunk is, ugyanakkor fel vagyunk rá készülve, hogy mi is segítsünk másoknak.”³⁴² Ez a segítő attitűd azonban az iskolában mint szervezetben kockázatos is lehet. Keresztyén közösségekben, felekezeti intézményekben gyakran okoz szerepkonfliktust a lelkigondozói, pásztori és a vezetői szerepfelfogás különbözősége. Sokan a keresztyén mentalitással összeegyeztethetetlennek tartják a kemény, konfliktusos helyzetek, döntések felvállalását, nemcsak intézményvezetői, de akár nevelői szinten is. Valóban „nehéz egyszerre missziót betölteni, evangelizálni és felvállalni nagyon kemény vezetői döntéseket. Sokkal könnyebb belemenekülni egy lelkigondozói szerepbe, mint vezetőként felvállalni és kezelni a konfliktusokat.”³⁴³ Sokszor tapasztaljuk, hogy az egyházi intézmények vezetői, pedagógusai a gondoskodó megközelítést alkalmazva valójában részben lemondanak a határozott nevelői, vezetői szerep eredményes betöltéséről. Álláspontunk szerint ez nem biblikus megközelítés vagy szerepfelfogás. Ahogy a Szentírásban olvashatjuk: „*Népem romlását azzal gyógyítanák, hogy könnyelműen mondogatják: Békesség, békesség! – pedig nincs békesség!*” (Jer. 6,14)

A bibliai szemléletű nevelés módszerét két bibliai foglalkozással szokták szemléltetni: sáfár és pásztor. Sáfárként nem saját vagyonunkat, hanem Isten tulajdonát vigyázzuk és gyarapítjuk, megszabott időkeretben és a számadás, elszámolás kötelezettségével. Pásztorként gondoskodással, tápláló szeretettel és az őrzés felelősségével kell terelgetnünk a ránk bízottakat. „A keresztyén pedagógus hivatása és küldetése ebben a mondatban foglalható össze: Légy pásztor a rád bízott gyermekközösségnek!”³⁴⁴ A keresztyén pedagógia esszenciája című könyv a pedagógust idegenvezetőhöz hasonlítja, aki nemcsak eszközöket ad diákjai kezébe, hanem távlatokat is nyit. Nemcsak vezető, hanem egyben útítárs is. Ez a szerep nagyon felelősségteljes szerepfelfogást, hierarchia-felfogást kíván. A jó (keresztyén) tanár magabiztos, de egyúttal szerény is.³⁴⁵

Mint látható, a keresztyén pedagógiát semmiképpen nem tekinthetjük egy lezárt, a múlt századokban megfogalmazott neveléstudományi elméletnek. Az alapvetések, a célok és feladatok változatlanok ugyan, „ám szükséges a kor igényeire, társadalmi és emberi valóságára reagálva megtalálni azokat az eszközöket, formákat és módszereket, amelyekkel az adott időszakban és helyen

³⁴² de Muynck – Vermeulen – Kunz – Ábrám – Szontagh (2019) i.m. 60.

³⁴³ KÖRNYEI Imre (2008): *Vezetői szerepek és egyházi intézményvezetők*, In: FAZAKAS Sándor (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában*. Budapest, 114.

³⁴⁴ PÁLHEGYI Ferenc (2001): *Útjelző táblák. Előadások a keresztyén pedagógiáról*. RPI, Budapest, 119.

³⁴⁵ Kalkman, De Kool – Roeleveld (2012) i.m. 33–34.

hatékonyan megvalósíthatóak a keresztény nevelés céljai”³⁴⁶. A protestáns köznevelésre vonatkoztatva úgy is fogalmazhatunk: a reformáció tanítása alapján a tanítás folyamatos reformációjára van szükség.

Felhasznált irodalom:

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes et al: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. 9.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_3jav.pdf
- BÁN Éva: *Hogyan neveljünk eredményesen a keresztény értékrendszer tükrében?* 2.
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2006/osz/6.pdf>
- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon I-III.*, Keraban Kiadó, Budapest, 208–209.
- DE MUYNCK, Bram – VERMEULEN, Henk – KUNZ, Bram – ÁBRÁM Tibor – SZONTAGH Pál (2019): *A keresztény pedagógia essenciája. Rövid áttekintés.* MRE Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest, 12.
- FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária (2013): *A keresztény nevelés – Sajátosságok – Feladatok – Kihívások.* In: *Katolikus Pedagógia*, 1–2. sz. 8.
- GLOVICZKI Zoltán (2018): *Korszerű katolikus pedagógia.* In: SZÖKE-MILINTE Enikő (szerk.): *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*, PPKE, Budapest, 18.
- HORVÁTH DORI Tamás (2002): „*Verba movent, exempla trahunt*” – *A szavak mozgatnak, a példák vonzanak. A pedagógus személyiségének meghatározó szerepe a nevelésben.* In: *Katolikus Pedagógiai Napok*, 290.
- KALKMAN, Bert, DE KOOL, Rieke és ROELEVELD, Evert (2012): *A keresztény pedagógia essenciája*, RPI-OGO-Driestar Educatief, 20-21.
- KARÁCSONY Sándor (2003): *Magyarország és nevelés. Válogatott tanulmányok.* Áron Kiadó, Budapest, 55.
- KESSLER, Volker (2016): *A Biblia négy vezetési alapelve.* Harmat Kiadó, Budapest, 13.
- KÖRNYEI Imre (2008): *Vezetői szerepek és egyházi intézményvezetők,* In: FAZAKAS Sándor (szerk.): *Vezetés és menedzsment az egyházban és a diakóniában.* Budapest, 114.
- NAHALKA István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés.* In: *Neveléstudomány*, 4. sz. 22.
- NIEBUHR, H. Richard (2006): *Krisztus és kultúra.* Harmat – SKF, Budapest-Sárospatak, 104.
- P. MÉSZÁROS György SDB (2005): *Keresztény pedagógia?* In: *Mester és Tanítvány* 5. sz. 45.
- PÁLHEGYI Ferenc (2001): *Útjelző táblák. Előadások a keresztény pedagógiáról.* RPI, Budapest, 119.
- PÁLHEGYI Ferenc (2005): *A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás.* In: *Mester és Tanítvány*, 5. sz. 28.
- PAPP Csabáné (2008): *A keresztény pedagógus sajátosságai.* In: POMPOR Zoltán (szerk.): *Református Pedagógus Identitás I.*, RPI, Budapest, 45.

³⁴⁶ FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária (2013): *A keresztény nevelés – Sajátosságok – Feladatok – Kihívások.* In: *Katolikus Pedagógia*, 1–2. sz. 8.

- RÉDLY Elemér (2006): *Pedagógia keresztény szemmel* (főiskolai jegyzet). Győr.
- RÓZSAI Tivadar (2014): Az egyház jövője. Tanulmányok a református keresztyén nevelés kérdéseiről. Debrecen, 42.
- SIMONFI Zsuzsanna (2018): A keresztyén nevelés szempontjai a református tananyagfejlesztés számára, In: Magyar Református Nevelés, 1. sz. 6.
- SZENCZI Árpád (2013): Az intézményes professzionális nevelés elsődleges funkciója. In: SEPSI Enikő (szerk.): Tudomány és etika. Studia Caroliensia 2012, KRE-L'Harmattan, Budapest, 305.
- SZENCZI Árpád (2017): A pedagógus elhívása, elhivatottsága, hivatala. In: ERDÉLYI Erzsébet – SZABÓ Attila: Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából. KRE-L'Harmattan, Budapest, 195–196.
- SZONTAGH Pál (2016): Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában. In: Új Pedagógiai Szemle, 9–12. sz. 88–98.
- SZONTAGH Pál (2018): *Érték, rend, értékrend*. Patrocinium, Budapest.
- SZONTAGH Pál (2018): Keresztyén pedagógia, keresztyén pedagógus. In: LÁSZLÓ Emőke (szerk.): A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából, KRE-L'Harmattan, Budapest, 177–186.
- VERDES Miklós (2014): Keresztény nevelés – keresztény pedagógia. Kérdések és irányvonalak a 20. századi olasz pedagógiában, In: Katolikus Pedagógia, 1–2. sz. 65.
- ZILA Péterné (2016): Református pedagógiai gondolkodás, avagy egy református óvoda lehetséges pedagógiai programja. Szakdolgozat. ELTE PPK, Budapest, 8.

A tanulmányban szereplő bibliai idézetek forrása a Magyar Bibliatársulat által 2014-ben kiadott revideált új fordítású *Biblia*, <http://abibliamindenkie.hu/>
Etikai kódex a Magyarországi Evangélikus Egyház fenntartásában levő köznevelési intézmények dolgozói számára.

http://www.klevai.hu/dokumentumok/Etikai_kodex_dolgozoi.pdf

Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára. Országos Református Tanáregyesület, 1998.

<http://www.reformatus-sp.sulinet.hu/srkg/nagyrefi/dok/etikai%20kodex.pdf>

Református Oktatási Stratégia, RPI, 2008.

TOLNAI ÁGNES

**KERESZTÉNY EGYETEM, KERESZTÉNY OKTATÓ
A MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS RENDSZERÉBEN**

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar, Nagykőrös
tolnai.agnes@kre.hu

A felsőoktatási intézmények számára Magyarországon nemcsak ajánlás, de kötelezettség is az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának sztenderdjei és irányelvei (ESG 2015) szerinti minőségbiztosítási rendszer működtetése, ami tíz területre kiterjedően határozza meg ezen rendszer sarokkövetit. Mindezt követnie kell a világi és a hitéleti képzéseket folytató egyetemeknek is fenntartótól függetlenül, mivel felsőoktatási intézményként csak akkor kapnak a működési engedélyhez szükséges akkreditációt, ha ezeket a feltételeket teljesítik. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a világi képzések rendszeréből kiinduló sztenderdek és irányelvek szerinti működési kötelezettség hogyan egyeztethető össze a keresztény egyetem képével, hogyan határozható meg ezen a rendszeren belül a keresztény oktató helye és szerepe. A sztenderdek melyek azok az elemei, amikre építhetnek a felsőoktatási intézmények és oktatóik, amikor a keresztény értékek mentén határozzák meg intézményüket és képzéseiket. Azaz hogyan lehet beépíteni a keresztény szemléletet a minőségbiztosítás rendszerébe, hogyan lehet a kötelező és ajánlott mérések rendszerében megtalálni azokat a referenciapontokat, amik a fenntartó számára visszajelzést biztosítanak a keresztény értékrend közvetítésére, oktatási és kutatási tevékenységbe történő beépítésére. A kutatás az ideáltipikus felsőoktatási minőségbiztosítási modellen keresztül mutatja be azokat az elemeket, amiken keresztül mégis mérhetővé válik, hogy tényleg betölti-e szerepét a keresztény egyetem és a keresztény oktató és azokat a pontokat, amiket egy ilyen modellen belül igyekezni kell elkerülni, hogy a keresztény szemléletet ne csak a számok szintjére degradálja az intézmény.

Bevezető gondolatok

Az egyházak szociális, egészségügyi és köznevelési intézményeket tartanak fenn, ahol mint fenntartók nemcsak a működés feltételeit szabják meg, de elvárásokat támasztanak a vezetőséggel és a munkavállalókkal szemben is az egyházi értékek közvetítése és megjelenítése terén. A világi fenntartók ugyanezt teszik, állami fenntartás esetén jogszabálysomagokban határozzák meg a működési és tartalmi feltételeket. Mindez teljesen egyértelmű mindkét esetben, hiszen a fenntartó felelőssége a fenntartásában álló intézmény működtetése és a szolgáltatásait igénybe vevők igényeinek kielégítése. Az egyházi fenntartásban álló intézmények esetében azonban a világiakhoz képest a „vevőkör” valamilyen

többletet vár, ami megkülönbözteti azt a világiaktól. Ez a többlet pedig a keresztény tartalom, a Biblia alapú értékrend követése, megjelenítése és átadása, a bibliai értékrend alapú működés.

Az egyházi fenntartók ezért joggal várják el, hogy intézményeik munkatársai ennek az elvárásnak eleget tegyenek. Ám kérdés, hogy hogyan tudják ellenőrizni, mérni azt, hogy ez milyen mértékben valósul meg. Igen bonyolult modellek helyett jelen tanulmány a minőségbiztosítási rendszer alapvető működésén keresztül mutatja be mindezt a felsőoktatás példáján.

A felsőoktatás speciális helyzete

Az egyházi felsőoktatási intézmények sokdimenziós rendszerben működő szolgáltatók. Szolgáltatásuk a felsőoktatási tevékenység, ami nemcsak a hallgatók oktatását és a tudományos kutatásokat foglalja magában, hanem a társadalom teljes rendszerében értelmezendő.

Az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának a felsőoktatás és kutatás társadalmi felelősségéről szóló CM/Rec(2007)6 számú ajánlása egyértelműen meghatározza a felsőoktatással szembeni elvárásokat. Ezek szerint a felsőoktatás a hallgatókat nemcsak olyan tudással kell, hogy felvértezze, ami megteremti a fenntartható foglalkoztatás alapjait széleskörű és fejlett tudást biztosítva, de hozzájárul személyes fejlődésükhöz és felkészíti őket az aktív állampolgári életre is. Az ajánlás tehát az oktatásban és az oktatási tartalom naprakészen tartásához szükséges kutatásokban határozza meg a felsőoktatási intézmények konkrét feladatát. Preambulumában azonban szerepét szélesebb körben fogalmazza meg, amikor magát a felsőoktatást a társadalom alapvető szükségleteként definiálja kiemelve annak munkaerőpiaci, a demokratikus társadalom építésében, a szociális kohézióban és a társadalom fenntartható fejlődésében betöltött funkcióját.³⁴⁷

Az OECD gazdaság szempontú megközelítésében hasonló eredményre jut. Az oktatási és kutatási tevékenységnek egyértelműen ki kell szolgálnia a regionális és országos munkaerőpiaci igényeket és hozzá kell járulnia a gazdaság versenyképes fejlődéséhez. Azonban a felsőoktatás nemcsak üzleti, versenyképességi és technológiai igényeket kell, hogy kielégítsen. A társadalmi, kulturális és környezeti relációk ugyanolyan jelentőséggel bírnak a felsőoktatási intézmények esetében, ami megjelenik ugyanúgy a tudástranszferben, a társadalmi szereplőkkel folytatott párbeszédben, mint a helyi, regionális vagy országos szintű oktatáson és kutatáson kívüli tevékenységeikben.³⁴⁸

³⁴⁷ *Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research.* Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805d5dae> (letöltés: 2022.02.28.)

³⁴⁸ Organisation for Economic Co-operation and Development: *Higher education and regions.* OECD Publishing, Paris, 2007. <https://doi.org/10.1787/9789264034150-9-en>

A felsőoktatás tehát egy komplex szolgáltatás egy komplex térben, ahol a szolgáltatás vevőit nem lehet egyértelműen az oktatásban résztvevő hallgatókra vagy a kutatásokba bekapcsolt vállalatokra redukálni. Ugyanúgy vevőként jelenik meg a társadalom, ami a kutatások eredményét hasznosítja akár a közvetlen kutatásban résztvevők szabadalmi által teremtett munkahelyeken, akár a kutatási eredmények gazdasági és társadalmi fejlődésben jelentkező pozitív hatásokon keresztül. Szintén vevői minőségben van jelen az egész társadalom a kimenet hasznosítása esetében is, ugyanis a végzettség megszerzett tudásukkal a nemzetgazdaságot fogják gyarapítani hozzájárulva annak fejlődéséhez, amit a társadalom egésze élvez (vagy gyenge minőségű oktatásnál elszorít). A társadalom egy harmadik relációban is vevője a felsőoktatásnak annak harmadik missziós, az OECD által megfogalmazott társadalmi, kulturális és környezeti interakciók során.

Az oktatási, kutatási eredmények beágyazódásának és hasznosításának sikerességét azonnal mérni lehet, hiszen egzakt visszajelzés érkezik a munkaerőpiac felől már a felvételi interjúknál és a bérlapokon is, hogy egy adott egyetemen szerzett diploma milyen értéket képvisel, a kutatás terén pedig az eredmények magánszféra általi hasznosítása is hathatós és azonnali visszacsatolási pont. A harmadik misszióhoz tartozó tárgykörben ezt az azonnali visszajelzést nem várhatjuk el, mivel a társadalom egészének szintjén kimutatható áttételes hasznosulás csak hosszú időszoros elemzésekkel lehetséges.

A vevői kör komplexitását és a társadalmi hasznosulás kérdéskörét az egyházi fenntartású felsőoktatási intézményekben a fentebb említett kontextusnál tágabban kell értelmezni. Itt ugyanis nemcsak az általános társadalmi és gazdasági elvárásoknak kell megfelelni, hanem az egyház tagjai és maga az egyház által támasztottak felé is. Így esetükben olyan felsőoktatási szolgáltatást kell nyújtani, olyan terméket kell előállítani, ami a vevők ezen speciális csoportjának az igényeit is kielégíti. A fenntartó egyház így maga is megrendelővé, vevővé válik a speciális társadalmi igényekkel jelentkező csoportokon keresztül, másrészt szolgáltatói mivoltában is jelen van, mivel a felsőoktatási intézmény fenntartójaként feladata a működés és a működéshez szükséges források biztosítása is.

A minőségbiztosítási rendszer felsőoktatási keretei

A Magyarországon felsőoktatási tevékenységet végző, és az országban, illetve az Európai Unióban a szolgáltatások szabad áramlásának elve alapján elfogadott okleveleket kiállító intézmények működését szigorú szabályok határozzák meg, amiket a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (Nftv.) és kapcsolódó rendeletei írnak le. A működési engedély kiadásának egyik feltétele az Nftv. 2. mellékletének (2) bekezdés f) pontjában és a (4a) bekezdésben foglalt felsőoktatási minőségbiztosítás európai sztenderdjeinek (Standards and Guidelines in the European Higher Education Area, ESG) történő megfelelés,

mely megfelelést az Nftv. 71/B.§ (1) bekezdése szerint a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) vizsgál. A sztenderdnek nem megfelelő intézmények esetében a MAB az akkreditációt megvonja és a működési engedély felülvizsgálatát végző, hatósági jogosítványokkal rendelkező Oktatási Hivatal nem ad engedélyt a felsőoktatási tevékenységet végző intézmény magyarországi működésére.

Az ESG-t tartalmazó dokumentumot az európai oktatáspolitikáért felelős miniszterek bergeni konferenciáján 2005-ben fogadták el.³⁴⁹ Az ESG 2005 7 pontban határozta meg a felsőoktatás minőségbiztosításának területeit, melyeket azok 2015. évi felülvizsgálata során 10 pontra³⁵⁰ bővítettek szétválasztva a programok külső és belső fejlesztését, illetve beemelve a hallgatóközpontú tanulást, tanítást, értékelést és a külső minőségbiztosítás elemeit. Az ESG 2015 a PDCA-elv (Plan-Do-Check-Act) alapján a *tervezés*, a *végrehajtás*, az *ellenőrzés* és a szükséges további *beavatkozási* pontok azonosításának módszerével tesz ajánlást a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszerének működésére. Az intézményi stratégiai tervezés szintjén megfogalmazott célok megvalósítását követi nyomon elvárva olyan mérési és értékelési technikák alkalmazását, amik alkalmasak a célok elérését, megvalósulásának mértékét mérni, mely eredmények alapján azonosíthatók a beavatkozási pontok és meghatározhatók további intézkedések, fejlesztések. A tervezési és mérési fázisokba az érintettek széleskörű bevonását várja el annak érdekében, hogy a döntéshozók minél szélesebb körű információk birtokában tudják meghozni döntéseiket.

Az egyházi fenntartók a vevői kör komplexitása miatt a felsőoktatási térben a belső és külső érintettek határán mozgó szereplők. Külső érintettek, hiszen a fenntartó stratégiájába illeszkedő módon kell végrehajtania a feladatokat a felsőoktatási intézménynek, azaz támogatni a fenntartó munkaerő képzési igényeit a megfelelő szakmai tartalommal. Így mint megrendelők megjelennek a

³⁴⁹ ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki, 2005.

https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf (letöltés: 2022.02.28.)

³⁵⁰ ESG 2015 pontjai: ESG 1.1 Minőségbiztosítási politika; ESG 1.2 A képzési programok kialakítása és jóváhagyása; ESG 1.3 Hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés; ESG 1.4 A hallgatók felvétele, előrehaladása, tanulmányaik elismerése és a képesítés odaítélése; ESG 1.5 Oktatók; ESG 1.6 Tanulástámogatás és hallgatói szolgáltatások; ESG 1.7 Információkezelés; ESG 1.8 Nyilvános információk; ESG 1.9 A képzési programok folyamatos figyelemmel kísérése és rendszeres értékelése; ESG 1.10 Rendszeres külső minőségbiztosítás. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, 2015. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf (letöltés: 2022.02.28.), magyarul I. *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015)*. OFI, 2016. https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf (letöltés: 2022.02.28.)

külső érintettek körében. A belső érintettekhez is tartoznak ugyanakkor, hiszen a fenntartásukban álló intézmény finanszírozásának biztosítása csak olyan formában lehetséges, ha a fenntartó és a fenntartott stratégiai céljai találkoznak, van metszetük. Mivel a minőségbiztosítási rendszerek alapvető kritériuma a fenntartható intézményi működéshez szükséges visszajelzési rendszer, ezért a költségvetés tervezése, a kiszámítható és fenntartható finanszírozás belső érintettké is teszi a fenntartókat.

A fenntartói érdekek megjelenése

A PDCA ciklus logikája és az ESG rendszere lehetőséget ad arra, hogy a világi sztenderdek alapján vizsgáljuk az egyházi fenntartású intézmények működését és ezzel összeegyeztethetővé tegyük a világi szabályokat és az egyházi elvárásokat.

A PDCA-elv logikája szerint az intézmény vezetése a külső és belső érintettek bevonásával alakítja ki az intézményi stratégiát. Ennek az intézményi stratégiának összhangban kell állnia az intézmény küldetésnyilatkozatával és minőségpolitikájával is. A fenntartó egyház felelős a felsőoktatási intézmény működéséért és biztosítja a működéshez szükséges feltételeket. A működéshez szükséges feltételek alatt pedig nemcsak a szűken vett fizikai és humán infrastruktúrát kell érteni, hanem tág értelemben azokat az irányvonalakat is, amelyek mentén az intézmény munkáját végezni kell. A küldetésnyilatkozatban vállalt misszió és stratégiai irányvonalak a fenntartó stratégiájával és értékrendjével kell, hogy összhangban legyenek. Ha ez nem valósul meg, akkor a fenntartó céljait nem szolgálja az intézmény működése, ezért gazdasági értelemben a rendelkezésre álló erőforrásokat az intézmény más, a célokat teljesítő és a fenntartó érdekeit támogató intézmények elől veszi el, azaz a források hatékony felhasználása nem valósul meg. Mivel a fenntartó forrásait céljai elérésének megvalósítására fordítja, ezért a fenntartásában álló felsőoktatási intézménynek is a fenntartói célokat kell szolgálnia, amit az egyház mint fenntartó nemcsak az intézményi költségvetés elfogadásával ellenőriz, de az intézményi küldetésnyilatkozat és az intézményi stratégia jóváhagyásakor is. Tehát a céloknak meg kell felelni egyrészt az egyház mint potenciális munkáltató, másrészt mint a közösség értékrendjét képviselő fenntartó elvárásainak is.

Kérdés azonban, hogy hogyan tudja az egyház mint intézményfenntartó ellenőrizni azt, hogy a felsőoktatási intézmény tényleg az intézményi stratégiában vállalt célok megvalósítására fordítja-e a biztosított forrásokat. A kérdés megválaszolásához meg kell néznünk a felsőoktatási intézmények minőségbiztosítási rendszerének egyes elemeit és a rendszer alapelveit, működését.

A stratégia érvényesítésének eszközei

A PDCA-elv alapján a felsőoktatási intézmény fenntartó által jóváhagyott stratégiájában megfogalmazott célokat éves munkatervekre bontja. Az éves munkatervek adott naptári vagy tanévre határozzák meg az intézményi szereplők számára az egyes célokhoz kapcsolódó részfeladatokat megjelölve a határidőket és a feladatok végrehajtásának felelőseit. A munkatervet az intézmény vezetése vagy vezető testülete fogadja el ezzel biztosítva azt, hogy a meghatározott feladatok tényleg a stratégiában megfogalmazott cél elérését támogassák. A feladatok végrehajtásának eredményessége a minőségbiztosítási rendszerben alkalmazott mérésekkel határozható meg. Az alkalmazott méréseknek ezért rendszereseknek kell lenniük, hiszen ad hoc mérésekkel nem kap folyamatos visszacsatolást az intézmény vezetése és rajta keresztül a fenntartó a stratégiában meghatározott célok teljesüléséről. A rendszeresség mellett a méréseknek strukturáltak kell lenniük. Maguk az ESG sztenderdek és irányelvek ennek a strukturáltságnak a kialakítását segítik azzal, hogy a felsőoktatás működését tíz területre bontva irányelveket határoznak meg. Az irányelvek mentén az egyes intézmények stratégiájában megjelölt stratégiai és minőségcélok az 1.1-1.10 pontok közé sorolhatók, ami lehetővé teszi azt, hogy az adott irányelv szerinti mérési pontokkal rendszeres visszacsatolást kapjon mind a vezetőség, mind a fenntartó a vonatkozó terület előrehaladásáról. A mérések eredményei alapján így meghatározható, hogy az adott területre vonatkozó intézményi stratégiában foglalt cél teljesült-e, vagy további beavatkozás szükséges a cél érvényesítése érdekében.

Míndezen általános lehetőséget biztosítanak az egyház számára, hogy a fenntartott felsőoktatási intézmény fenntartót támogató stratégiai és minőségcéljainak teljesülését ellenőrizze. Azonban vannak pontok, amiknek mérése és az azon a területen végzett szakmai munka különösen meghatározza a felsőoktatási intézmény keresztény jellegét, ezek pedig az oktatási és kutatási tevékenység tartalmi oldalát mérik.

Az ESG 2015 1.2 pontja a szakok indításával, 1.9 pontja pedig azok felülvizsgálatával és fejlesztésével kapcsolatos irányelveket határozza meg.

Az 1.2 pont sztenderdje kimondja: a „képzési programokat úgy kell kialakítani, hogy elérjék kitűzött céljaikat, beleértve az elvárt tanulási eredményeket”. Irányelveiben pedig kiemeli, hogy az intézményeknek képzési programjaikat úgy kell kialakítani, hogy azok összhangban álljanak az intézmény stratégiájával és egyértelműen rögzítsék az elvárt tanulási eredményeket. Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények fenntartó által jóváhagyott intézményi stratégiája a jóváhagyás folyamatával biztosítottan tartalmazza az egyház mint fenntartó céljait, így a szakok indításánál adott a fenntartói céloknak történő megfelelés. Az elvárt tanulási eredmények programban rögzítése azonban már nem definiálja ilyen egyértelműen az egyházi célokat, így a keresztény tartalom megjelenését. Az elvárt tanulási célokat Magyarországon ismeretkörök

és kompetenciaterületek meghatározásával jogszabály rögzíti.³⁵¹ Az ismeretkörökön belüli tantárgyi tartalmak azonban intézményi hatáskörbe kerültek. A jogszabályi megfelelésen túl ezért az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények tantárgyfelelős oktatói az intézményi és fenntartói célok és értékrend mentén, a fenntartó által közölt elvárt tudáselemek mentén alakíthatják a tantárgyak belső tartalmát, mely munkában a tantárgyfelelős oktatók szakmai munkáját összefogó és az adott képzés szakmai koncepciójáért felelős szakfelelős szerepe kulcsfontosságú lesz.

Az 1.9 pont a sztenderdben meghatározza, hogy az elindított képzéseket az intézményeknek rendszeresen ellenőrizni kell „biztosítandó, hogy azok elérjék kitzűzött céljaikat, illetve megfeleljenek a hallgatók és a társadalom igényeinek”. Az irányelv a megfelelés ellenőrzése terén kiemeli a program naprakészségét a legújabb tudományos eredmények beépítésével és a társadalmi igények változására reflektáló szakfejlesztéssel. Az időszakos ellenőrzések a program tartalmára terjednek ki és azt vizsgálják tehát, hogy a naprakészség mellett az elvárt tanulási eredmény összhangban áll-e a társadalmi igények változásával, mely társadalom az egyházi fenntartású egyetemek és főiskolák esetében maga az egyház közössége is a széles társadalmon belül. A tartalomfejlesztés és az ezen elvárásoknak történő megfelelés csak úgy lehetséges, ha a külső érintettek igényeit az intézmény folyamatosan monitorozza és maga a fenntartó egyház is egyértelmű jelzést küld az intézmény felé azokról. Ezen igények megjelenítése az 1.2 ponthoz hasonlóan szintén a tantárgyi tartalomban lehetséges, ami a tantárgyfelelősök, végsősoron pedig a szakfelelős feladatkörét emeli ki.

Kérdés azonban, hogy milyen mértékben és módon jelenik meg a keresztény tartalom a képzési programban, illetve ez a megjelenés hogyan és miként mérhető. A választ több eszköz együttes alkalmazása jelenheti.

A képzési programokkal kapcsolatban az intézmények folyamatos gyűjtik a külső érdekeltek visszajelzéseit a szakmai gyakorlaton lévő hallgatók teljesítményének értékelésétől kezdve a munkaerőpiac általános visszajelzésétől a végzett hallgatók körében végzett DPR (diplomás pályakövetési rendszer) kutatásig, mely utóbbi a végzett hallgatók körében is végez felmérés arról, hogy hogyan tudják a munkaerőpiacon hasznosítani megszerzett tudásukat. Ezen

³⁵¹ A 64/2021. (XII. 29.) ITM rendelet 12.§-a 2021.12.30-ától hatályon kívül helyezte a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról szóló a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletet. Jelen tanulmány kéziratának leadásáig az ITM csak a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és az új képesések létesítéséről szóló 65/2021. (XII. 29.) ITM rendeletet, a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről szóló 63/2021. (XII. 29.) ITM rendeletet adta ki, a felsőoktatási szakképzések, illetve a tanárszakok kivételével az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről nincsen hatályos jogszabály.

mérések azonban önkéntes alapon történnek és a kapott válaszok arányától függetlenül a szakmai gyakorlati értékelések kivételével nem lesznek teljes körűen reprezentatívak. A szakmai gyakorlatokról készült visszajelzések azonban megfelelő referenciapontot jelenthetnek tartalmi kérdésekben, hiszen az egyházi fenntartású intézményekben végzett gyakorlatok alkalmával a gyakorlatvezetői értékelés magát a keresztény tartalmat és annak munkavégzés során történő megjelenését is méri közvetlen és azonnali visszacsatolási pontot biztosítva a képző és fenntartója számára.

A munkaerőpiacról érkező jelzések mellett a képzések tartalomvizsgálata jelenti a másik referenciapontot, ahol megbizonyosodhatunk arról, hogy a szakmai tartalom az egyházi fenntartó céljaival összefüggésben kerül átadásra. A tantervi háló egyértelműen mutatja, hogy az egyházi jellegű tantárgyak milyen arányban és mekkora súllyal jelennek meg. A tantárgyleírások pedig a legújabb kutatási eredményeket tartalmazó kötelező irodalomtól kezdődően a kurzus oktatóján át az egyes órák tartalmáig és a tudásmérés formáig tartalmazzák az összes képzési információt, amit a képzés szakmai felelőse, a szakfelelős ellenőriz és hagy jóvá. Így a szakfelelős szerepe a képzések indítása mellett a tartalomfejlesztésben is kulcsfontosságú, azaz maga szakfelelős és személye lesz az egyházi tartalom megjelenését biztosító egyik pont az adott felsőoktatási intézményben.

A képzések fejlesztéséhez természetes módon tartoznak hozzá a szak profiljához illeszkedő kutatások, amik külső, illetve belső pályázati rendszeren keresztül elnyerhető kutatási támogatásokkal finanszírozottak. Mivel a tantárgyfelelősöknek vezetett tantárgyaikkal kapcsolatos kutatási tevékenységet kell folytatni, ezért a tantárgyak esteében a keresztény tartalom megjelenésének első pontja maga a tantárgy felelőse. Az ESG 2015 1.5 pontja az oktatókra vonatkozó sztenderdben előírja, hogy az oktatóknak megfelelő kompetenciákkal kell rendelkezniük, az irányelv pedig nevesíti a felsőoktatási intézmény felelősségét az oktatók minősége terén. Azaz maga az intézmény, nevezetesen a fenntartó által kinevezett és munkáltatói jogokat gyakorló intézményvezető közvetlenül tudja befolyásolni nemcsak a felvételen és a munkakörhöz tartozó követelmények előírásán keresztül az oktató személyét, de oktatói és kutatói minőségének ellenőrzésével ezt folyamatosan megteheti. Az oktatók minőségének biztosítása tehát a tartalomfejlesztés egyik kulcseleme ebben a relációban.

Az oktatók teljesítményének mérésére több eszköz is használható, amik részben egzakt visszajelzést biztosítanak. A legkevésbé tényszerű a válaszadások számától függetlenül is nem reprezentatív OMHV (oktatói munka hallgatói véleményezése). Az OMHV felmérést intézményi kötelezettségként írja elő a Nftv. 12.§ (3) bekezdés fb) pontja. A felmérés alkalmas arra, hogy az adott oktató oktatási teljesítményét egy adott kurzus esetében felmérje. A minta azonban nem lesz reprezentatív, mivel a válaszadás önkéntes és annak az esélye alacsony, hogy a kurzus minden hallgatója kitöltse azt vagy a kitöltők között

azonosa arányban jelenjenek meg a nagyon és kevésbé tehetséges hallgatók. Mindazonáltal részleges visszajelzésre alkalmas korlátjai figyelembevétele mellett. Az oktató teljesítménye az OMHV-n kívül azonban több dimenziós modellekkel is mérhető, amik pontosabb visszajelzést eredményeznek. Egyik az oktató kutatási tevékenysége, aminek vizsgálata során az adott tudományterület sajátosságai szerinti elvárások teljesítettsége jelent visszacsatolási módot (természetesen csak abban az esetben, ha az intézmény erre pontos mutatórendszerrel alakított ki). További dimenzió az oktató általános oktatási és kutatási munkája mellett az ezen kívül harmadik missziós vagy intézmények belüli feladatvégzése, illetve az általa gondozott tantárgyak tantárgyleírásainak tartalomvizsgálata, valamint az órák látogatása. Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézmény vezetősége által meghatározott teljesítménykritériumok teljesítettsége pontos visszacsatolást tud adni arról, hogy az adott oktató munkája milyen mértékben támogatja az egyházi és az azokkal összhangban álló intézményi stratégiai és minőségcélok elérését.

Az eszközök tehát rendelkezésre állnak egy olyan világi szisztéma keretein belül is, mint a működési engedély feltételeként megszabott ESG alapú minőségbiztosítási rendszer. A felelősség ebben a kontextusban megoszlik a fenntartó és a fenntartásában álló felsőoktatási intézmény vezetősége között. A fenntartó egyrészt felelős azért, hogy az intézmény küldetésnyilatkozata és intézményi stratégiája tényleg megfeleljen az egyházi stratégiai irányvonalaknak és támogassa az egyházi célokat. Felelőssége kiterjed másrészt arra is, hogy olyan vezetőket nevezzen ki az intézmény élére, akik az intézmény stratégiáját ténylegesen az egyházi célok és értékek mentén alakítják ki, illetve a belső minőségbiztosítási rendszer adatai és elemzései alapján folyamatosan figyelemmel kísérik, hogy az adott stratégiai vagy minőségcél teljesült-e, és erről visszacsatolást biztosítanak a fenntartó felé.

Záró gondolatok

A kérdés tehát nem az, hogy összeegyeztethetők-e a világi működési feltételek az egyházzal és hogy alkalmazható-e a világi intézmények minőségbiztosítása az egyházi fenntartásúakban, hanem sokkal inkább az, hogy az egyházi fenntartó mennyire képes nyomonkövetni és ellenőrizni a fenntartásában álló intézmény munkáját, azaz megvizsgálni azt, hogy az támogatja-e működésével az egyházi célokat.

A felsőoktatási intézményekben a keresztény tartalmat nem lehet kilóra mérni, ez nem célja sem a fenntartónak, sem az intézménynek, sem a társadalomnak. Nem helyes tehát, ha a keresztény tartalomnál a méréseket arra használjuk, hogy számokban mutassuk ki az adott egyetem vagy főiskola keresztény jellegét. A mérések rendszere sokkal inkább a stratégiai és minőségcélok megvalósításának eredményességét és hatékonyságát kell, hogy kimutassa kiterjedve az oktatói

munkára ugyanúgy, ahogy az oktatás minőségére, kutatásokra vagy a harmadik missziós tevékenységekre.

Egy felsőoktatási intézmény egyértelműen keresztény, ha a jogszabályok szerint a fenntartó maga egy keresztény egyház. Minőségében viszont akkor lesz az, ha a fenntartói célokkal összhangban dolgozik az intézmény minden munkavállalója, és az oktatók oktatási és kutatási tartalmaikat az egyházi célokat szolgálva alakítják ki. Ezen tartalmi pontok megvalósulásának visszamérésére alkalmas az ESG rendszere, mivel mind egyes elemei, mint a rendszer logikája lehetővé teszi a tartalmi méréseket és visszacsatolásokat.

Felhasznált irodalom

ENQA report on Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki, 2005.
https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/ENQA/05/3/ENQA-Bergen-Report_579053.pdf (letöltés: 2022.02.28.)

Nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (2022.02.28-án hatályos állapot)
Organisation for Economic Co-operation and Development: *Higher education and regions.* OECD Publishing, Paris, 2007. <https://doi.org/10.1787/9789264034150-9-en>
Recommendation CM/Rec(2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805d5dae> (letöltés: 2022.02.28.)

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, 2015.

https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

(letöltés: 2022.02.28.),

magyarul I. *Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei (ESG 2015).* OFI, 2016.

[https://www.mab.hu/wp-](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf)

[content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf](https://www.mab.hu/wp-content/uploads/2020/07/ESG_kotet_OFI2016_ESGmagyar.pdf)(letöltés: 2022.02.28.)

VÉGHELYI PÉTERNÉ

EGY SZENTSGFELKÉSZÍTŐ TÁBOR LELKI ALAKFORMÁLÁSA SZENT ÁGOSTON BEAVATÁSA ALAPJÁN

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
nyelvmegorzes@gmail.com*

A személyfogalom kialakulásának hatása a megismerésre

A görög filozófiai gondolkodás sokat tett a megismerő tevékenységek tudatosításában, és érdeme a metafizika megalapozása, a dialogikus párbeszéd, mint bölcséleti műfaj, és tanítási módszer alkalmazása, mely a jó keresésének etikai problémájától jut el a bölcséleti problémáig, ami a végső igazságot, mint ennek a jónak változatlan, és tökéletes kútforrását keresi. Az ember igazságra való szomját egyedül az emberi értelem azonban nem tudja elvenni, ám a görög filozófia kétségtelenül nagyon közel vitte az embert az örök igazsághoz. Hiánya a filozófiai útkeresésnek mégis – meglátásom szerint – a személy alapjainak megragadása, mely a személyes tekintély akcidentális természete miatt elengedhetetlen. A görög filozófia, és a keresztény apologetika találkozása mégis hasznos eszköz volt a megismerést, és ezen belül is a transzcendentális megismerést ténylegesen az ókori keresztény krisztológiai zsinatok vitáinak „melléktermékeként” megszülető személy fogalmának megragadása lendítette előre. A görög filozófiát magába építő kereszténység világméretű elterjedése (4.-5.sz) a hanyatló római birodalom kulturális örökségét mentette át éppen azzal, hogy a véges embert kozmogóniai kapcsolatba hozta a megismerő folyamatban a végtelennel, és az a priori tudás forrását a végtelen, teremtő Istenben találta meg. A krisztológiai viták idején még nem létezett a személy mai fogalma, amely – Perczel István szerint – a nyugati kultúránk egyik alapköve.³⁵² A latin *persona* szóval jelölhető személy énünk legmélyét alkotó, semmi mással nem azonosítható abszolút fogalma ezekben a zsinati diskurzusokban született meg. Olyan módon, hogy az addig használt filozófiai terminusokból alakult ki. A *szubsztancia*, *hypostatis*, a *prosópon* kifejezések ugyanis fokozatosan elváltak az eredeti, filozófiai jelentésüktől.

A keresztény dogmatikai hagyomány a személyt metafizikai esszenciaként határozta meg, mely magába foglalta a pszichológiai, a morális, és a vonatkozási szempontokat egyaránt. Eszerint a személy annak az alapja, mely a cselekvésben

³⁵² PERCEL István (2005): „Kora keresztény lélekelméletek az evangéliumoktól a bizánci misztika fénykoráig”. In: SIMON-SZÉKELY Attila – KOPECZKY Rita (szerk.): *Lélekciklopédia*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan, Budapest, 54.

nyilvánul meg.³⁵³ Azonban a görög filozófusok eredeti munkáinak tanulmányozása során is fellelhető az a tiszta tudás keresésére törekvő munka, amiben a gondolkodók felismerik azt, hogy nem lehet minden dolognak mértéke egyedül az ember.³⁵⁴ Ismeretelméleti objektivitás, azaz tárgyilagosság sem lehetséges egy a priori tudás nélkül. Mert minden tudásnak az egyetemessel van dolga, ennél fogva a létezők elveinek szintén egyetemesnek kell lennie, és nem elkülönült létezőségeknek. Mert a tudomány éppen úgy, mint a tudás is, kettős értelmű, amelyek közül az egyik lehetőség szerinti, a másik ténylegesség szerinti.³⁵⁵ Attól lehetőség szerinti, hogy csak akkor tudunk következtetni valamire, ha már van bármiről ténylegesség szerinti tudásunk. A gondolkodást nagyon meghatározzák azok a társadalmi, és személyközi struktúrák, amik adott történeti időben, és kultúrában hatnak az emberre. Már az ókori görög filozófusok is meg voltak győződve arról, hogy a valóság ténylegesen megismerhető, és a filozófusokat tudósoknak tartották, akik egyedül képesek erre.³⁵⁶ A tudás – mindezek értelmében -a tárgyaknak/dolgoknak az elménkben maradó létformájának az ismerete, mely a külvilágra irányul, azonban az öntudat is tudás, mert tudok magamról, fel tudom ismerni magamat, ezért el kell különítenem az öntudatot a személyemtől, aki az öntudat tudásával rendelkezik. Ez a tudás, az önmagát megismerni képes létmód (személy) pedig csak az emberre jellemző. Az állat is képes megismerésre – a dolgokat elhatárolni egymástól –, azonban önmaga létéről nem képes tudást szerezni. A személy mivolt tehát csak az emberi megismerés, és az emberi létmód sajátossága.

Honnan ered a személyességünk? Az ember keresi a saját létforrását, ami a személyességben rejtőzik. A megismerés életet adó bűvőpatalkja Ágoston számára is a személy mivoltunk, ettől a megismerés is transzcendentális, és feltételez egy ember fölötti tekintélyt, akiről nem mondhat le a végső igazságot kereső ember, akinek jeleket e tekintély az a priori tudáselemekkel ad. Emberi megismerésünk jellege interperszonális, mivel tapasztaljuk, hogy saját magunkról a másik emberen keresztül szerezhetünk csak tudomást, és a tudáselsajátítás viszonyban történik, azaz a személyközi interakció közösségi értelmezési formáját veszi fel úgy, hogy a közösségekben a gondolatok párbeszéddel kicserélődnek.

³⁵³ EMERY, Gilles O.P (2015): *A Szentháromság, Teológiai bevezetés a katolikus szentháromságban*. Kairosz Kiadó, Budapest, 125–126.

³⁵⁴ PLATÓN (1984): „*Theaitétosz*”. In: *Platón összes művei*. II. Fordította Kárpáty Csilla, Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó, Budapest, 8. fej. 151e-152a.

³⁵⁵ ARISZTOTELÉSZ (1992): *Metaphysica*. I. Fordította Ferge Gábor. Logos Kiadó, Budapest. köt. I, bek. 1087a.15.

³⁵⁶ PLATÓN (1984): „*Timaios*”. In: *Platón összes művei*. III. Fordította Kövendi Dénes, Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó, Budapest, V. fej. XXII.480a / o. 384.

Az ágostoni gondolatközösségek mibenlétéről

A gondolatközösség, mint értékteremtő valóság, szintén lételméleti közösség, bölcsességre törekvése okán platonikus alapú közösségként értelmezem, melynek kommunikációs stílusa, és egyben közege a dialógus módszere. Az ókori filozófiai iskolák azon szókratikus tapasztalatából keletkezett, hogy a beszélgetők közös törekvése az őket személyesen érintő problémák tisztázása. Ez a benne erőként munkáló dialógus szellemi tevékenység, mely minden résztvevőt aktív részvételre kötelez, és az általa létrehozott tudás egzisztenciális, és erkölcsi tapasztalatként manifesztálódik olyan módon, hogy a személyiséget alakítja. Ez a formáló tevékenység voltaképpen a személy önmagával való találkozását segíti, az öntudat önreflektív, és társas megismerési útja.³⁵⁷ E megértésnek közösségi, dialogikus közege van. A gondolatközösségek konstruktív produktumra való irányultsága, -mint értékteremtő aktor a társadalom életében- már Arisztotelész Nikomakhoszi Etikájában is feltűnik, hangsúlyozva, hogy az együttgondolkodás alapja az emberi barátság. Az embereknek a másik emberhez való baráti viszonyai alapvetően az embernek az önmagához való viszonyából erednek.³⁵⁸ Mert amit a lét jelent az egyes ember számára, amiért az életet értékesnek tartja, abban a tevékenységben akarja az ember a barátaival együtt tölteni az idejét. A gondolatközösségek ókori táptalaja az erényes, erkölcsös közös élet életformája, élet-, és gondolatközössége.³⁵⁹

Az ókori filozófiai iskolák közül egyetlen fennmaradó iskola a katolikus Egyház, mely beavató proklamációjában a mai napig megőrizte ezt a célkitűzést, és közösségi jellegét. Ennek a beavatásnak értékpreferencia mentén kialakított teleológiája az erényes, erkölcsös élet, és a gondolatközösség szerveződése a változatlan tekintély mentén történik, melynek ismeretelméleti szerepe az igazság vonatkozásában adja ismereteink értéktöbbletét, vagy annak hiányában a deficitjét. Az ágostoni értelemben vett lelkület kerete az ordo amoris, mely olyan változást idéz elő a lelki fakultás színterein, mely a lelki fakultás határait meghaladó princípium felé való fordulásban a reflexión túllépő egzisztenciális értékválaszra készíti a személyt. A conversio lélekállapota transzformatív változást idéz elő a személy önértelmezésében, és egyúttal emlékezetében is, majd e változás teremti meg benne az értékekre való nyitottságot. Ha erre akaratos értékválasz születik, akkor az alapbeállítódás is átalakul, ez az emberi szabadság legkifejezőbb megnyilvánulása. Ez a valódi bölcséleti élet kezdete, a lélek fokozatos felemelkedő mozgása, ami egy objektív értékrendbe helyezkedést jelent. Egyedül a bölcsélet képes a szeretet önálló valóságként való szemlélésére,

³⁵⁷ HADOT, Pierre (2010): *A lélek iskolája lelkigyakorlatok és ókori filozófia*. Kairosz Kiadó, Budapest, 113.

³⁵⁸ ARISZTOTELÉSZ (1987): *Nikomakhoszi etika*. Fordította Szabó Miklós. Európa Könyvkiadó, Budapest, 9. könyv 4.1166.a.

³⁵⁹ ARISZTOTELÉSZ (1987) i.m. 9. könyv 1172.a.

és leírást adni annak mibenlétéről, mint ontológiai alapról, és hermeneutikai princípiumról, amire az ordo amoris rendje felépül.³⁶⁰

Az értekezésben alkalmazott gondolatközösség elnevezést Szent Ágoston filozófiai életközösségeinek analógiájára használom, mely abban múlja felül Platón erkölcsi intellektualizmusát, hogy az erkölcs és ismeret területeit nem választja el egymástól. Ahol a filozófia életszövetséget, valamint gondolkodó életformát jelent az ordo amoris értékrendjének kiművelése céljából, ott feltételeznek bizonyos erkölcsi diszpozíciókat, melyre egzisztenciális válasszal reagál a megismerő személy. Ágoston bölcseleti, majd keresztény közösségi életet élt, melyben azt a baráti közösséget, melynek tagja volt, a közös értékek keresése jelentette.

„Az objektíve helyes ordo amoris csak akkor válik normává tehát, ha fölismert rendként vonatkozik az ember akarására, és egy akarás parancsolja meg neki. Azonban deskriptív értelemben is fundamentális értéke van az ordo amoris fogalmának. Mert e fogalom itt az az eszköz, amelynek segítségével föllelhetjük a morálisan releváns emberi cselekvések, kifejezésértékű jelenségek, akarások, erkölcsök, szokások, szellemi művek kezdetben zavarba ejtő tényei mögött a személy célra törően működő magva legelemibb céljainak legegyszerűbb struktúráját – mintegy azt az erkölcsi alapképletet, melynek megfelelően a szubjektum erkölcsileg egzisztál és él.”³⁶¹

Így értelmezve, a gondolatközösség olyan gondolkodó emberek közössége, akik nem elégednek meg azzal, hogy élnek, hanem a boldog életre vágnak, melynek boldogsága az igazság megtalálásában rejlik.³⁶²

Ágoston fiatalkori párbeszédeiben ennek a közösségi együttgondolkodásnak adja rendkívül részletes leírását. Közösségeit ebből a szempontból gondolatközösségekként értelmezem, és vizsgálom, melyben a másik személy adja a gondolkodás inspiráló, permanens fejlődését a kapcsolatok dialektikájának erejével. Közösségi életét Ágoston papként és püspökként is folytatta, megtestesítve az élethosszig tartó tudatos keresztény élet modelljét. A Szent Ágostoni értelemben vett gondolatközösség bölcseleti célú, értéket keres, ha talál viszonyul hozzá, és nézőpontba helyezkedéssel a tekintéllyel bíró értékeknek rendeli alá cselekedeteit, és célja a közösségben megélt mentális gazdagodás, a gondolkodó képesség pallérozása, és ezáltal az erények gyakorlása, mert a lélek itt önmagát is felülmúlva nyílik meg a rajta kívül álló valóságra, és felnő hozzá. Ettől az értéktől átalakul, és megnemesedik.³⁶³ Középpontjában a gondolkodással

³⁶⁰ CALDERA, Rafael Tomás (2011): *A szeretet természetéről*. Kairosz Kiadó, Budapest, 6,100,96.

³⁶¹ SCHELER, Max (2014): „Ordo amoris”. In: *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg: érzelmfilozófia a realista fenomenológiában: Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. ELTE BTK, Budapest, 145.

³⁶² AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „A rendről (De ordine)”. In: *Fiatalkori párbeszéddek*, fordította Vanyó László, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, fej. 8.24.

³⁶³ CALDERA (2011) i.m. 38.

is megragadható *ordo amoris* áll, ami nem csupán egy látenszen megjelenő értékrendet jelent, hanem egy tematikusan kialakított értékpreferenciát állít fel, a szeretet rendjét, mint ontológiai rendezőelvet alapul véve, mely elv értékek hierarchiáját jelenti, mely értékpreferenciák szerint alakítja a mentális reprezentációkat a megismerési folyamatokban, mint amilyen a keresztény beavatás folyamata is, mivel a lelki fakultások az akarás, érzelem, emlékezet³⁶⁴ színterei mellett Ágoston ismeretelméletében magukba foglalják a gondolkodást is. Ezzel az ismeretelméleti alternatívával, a gondolkodásnak az erények kimunkálására irányuló megismerési útjával múlja felül – az ideák felől megismerhető maradandó lélek jelentőségére rámutató – Szent Ágoston-i bölcséleti út az ókori filozófiai iskolák gyakorlatát. Ágoston értelmezésében is az „ideák ideája” a végső jó, aki azonban személy, aki Krisztus, mely tételt – Heidl meglátása szerint – Ágoston feltehetően Órigenésztől³⁶⁵ vette át.³⁶⁶

A keresztény beavatás metodológiai alapjai Szent Ágoston argumentációjában

A keresztény beavatás célja analóg a késő antik filozófiai iskolákkal, és egyaránt irányul a neveltek személyiségfejlesztésére, valamint egy tudatos életmód megtanulására a közösség javára, meghaladva az individuális tudás szintjét, amit magáért való tudásnak nevezhetünk. A filozófiai iskolák egyben propedeutikai alapját is jelentették a keresztény bölcséleti iskoláknak, mely retorikai argumentációját a keresztény beavatás proklamációja mintegy magába építette, és a keresztény tanításban alkalmazta.³⁶⁷ Ez a szóbeliség retorikáján alapuló filozófiai tudatformálás a lélek megmunkálásával valósult meg.

Az ágostoni beavatási folyamat célja a személyiség átalakítása, mely – a többi bölcséleti iskolához hasonlóan-a tanító iránti személyes bizalom alapján történő választással kezdődött. Ágoston a lélek önmagával való beszélgetései során értekezik arról, hogy milyen értékeket tár fel a világ a szeretetben-mint ontológiai princípiumban- megnyíló lélek előtt, és hogyan válnak ezek az értékek

³⁶⁴ *Az emlékezet, mint a lelki fakultás negyedik fokozata olyan lelki átalakulással jár, mely minden lelki fakultáns határait meghaladja, s ezeket egészen új működésre készíti.*

CALDERA (2011) i.m. 121.

³⁶⁵ Origenes, Contra Celso 6.64. „*Azt is meg kellene vizsgálnunk, hogy az egyszülöttet és az egész teremtés elsőszülöttét (Kol 1,15) kell-e a szubsztanciák szubsztanciájának, az ideák ideájának és princípiumnak nevezni, míg Atyja, Isten, mindezeket túl van*” Szent ÁGOSTON (1999): *A hit és a hitvallás: három előadás.* Fordította Heidl György. Koinónia, Kolozsvár, 33.

³⁶⁶ Szent ÁGOSTON (1999) i.m. 33.

³⁶⁷ HARMLESS, William (1995): *Augustine and the Catechumenate.* Liturgical Press, Collegeville, Minn, 123.

a lélek számára az igazi, és az idővel az egyetlen, érzékelésében is megjelenő valósággá, amiben egzisztenciálisan megismeri saját méltóságát.³⁶⁸

Az önmagát megismerő ember tudatos értékválasztása lesz a beavatásra jelentkező auditor elköteleződése, amely folyamatban a transzformációt követően majd fidelis-sé válik. Erre, a gondolatokat gyakorlatoztató keresztény beavatásra irányul a lelki alakformálás a keresztény kateketikai oktatásban.³⁶⁹

Az újjáalkotásnak, a „*spes saeculi*” világi látásmód küszöbének átlépését, követő lelki átformálását³⁷⁰ Szent Ágoston a *tractatióban* úgy közvetítette, hogy narratívájával az azonos helyzetre való reflexió révén a hallgatót mintegy bevonta, mégpedig olyan módon, hogy az elme figyelmét felhívta a proklamációval, melynek következetes rendje erre a kodifikált kánonra épült. Az elme figyelme nem azonos magával az elmével, és következetesen a gondolatok formálására irányul az intenciója. Itt a bevonódást az garantálja, hogy – az élőbeszéd személyes terében- jelenidejűséget teremt az a körülmény, hogy olyan hallgatóságot előfeltételez, amelynek tagjai a sajátjával azonos léthelyzetben vannak, és a szónok saját misztikus tapasztalatainak megosztásával- melyről a Confessiones lapjain reflektál- bemutatja azt a lélekbölcseledő utat, melynek során a lélek értelmileg megragadja, és megéri a teremtmény és a Teremtő közötti különbségeket. Az egyes emberek – a katekumenátus folyamatába való csatlakozással – abból a célból akarták a lelki átalakulást, a tudatos lélekformálást, hogy képesek legyenek közösségre, és közösségbe lépni.³⁷¹

A pogány környezetben kialakuló Egyház ugyanis nem egy társadalmi alternatívává kívánt válni, hanem közösségbe hívott, mely az egyén saját életét egyfajta keresztény *agónná* alakította e közösségértelmezésben. Ebben a közösségben azonos gondolkodásúvá kellett válniuk a tagoknak, mert ennek a közösségnek a végcélja is ismert volt, melynek előfeltétele volt az érzékelés, és a gondolkodás teljes transzformációja. Ismeretelméleti jelentősége ennek a személyben végbemenő átalakulási folyamatnak az önreflektivitás mozzanata,³⁷² ami az önismeretet az Istenismerettel hermeneutikai szintézisbe hozza. Az „én” a szellemi tevékenységben adott (léttapasztalat), ami a tevékenységek vonatkozási pontja és forrása, amit elsőként Ágoston emelt ki, mert benne találta meg az igazság gyújtópontját. Mivel Ágoston az ember önismeretét az Istenismeret legjobb kiindulópontjának tartotta, az önismeretet itt egy kapuként értelmezhetjük, mely elvezet az Istenismerethez, mivel az ember keresi önmagát, a saját élete értelmét, ami minden emberre jellemző közös adottság, és e keresés során úgy talál rá az Istenre, hogy az Igazság fényében megismeri önmagát.

³⁶⁸ CALDERA (2011) i.m. 29.

³⁶⁹ HEIDL György (2015): *Lelki alakformálás: Szent Ágoston beavató beszédei*. Keresztény Örökség Kutatóintézet – Kairosz Kiadó, Pécs – Budapest, 9.

³⁷⁰ HARMLESS (1995) i.m. 88.

³⁷¹ HEIDL (2015) i.m. 29.

³⁷² Szent ÁGOSTON (2004): *Szent Ágoston misztikája I*. Fordította Heidl György és V. Horváth Károly. Paulus Hangarus és Kairosz Kiadó, Budapest, 2004, 14.

Ennek a megismerésnek jellemzője az, hogy tudni akarja, hogy helyesen ismert-e meg, vagyis az igazság ismérve az, hogy megfellebbezhetetlen, tehát több, mint az ítélet, mert ez minden értelmi ítéletet igazoló, és lehetővé tevő alap, és változatlan, nem egyenlő az értelmünkkel, azt meghaladja.³⁷³

Ágoston érvelési technikáit az a kiindulópont határozza meg, hogy megközelítésében az elmét lételméleti szempontból nem választja el semmi Krisztustól, a változhatatlan igazság szeretetétől, és a megismerés során egyrészt a testi érzékszerveinkkel kapcsolódhatunk Istenhez,³⁷⁴ másrészt a dolgok ismereténél nem magukban a dolgokban van a tévedés, hanem azok érzékelésében, ezért ennek átalakítása feltétele az igazság megismerésének. Az átalakítás az emlékezet képeire is vonatkoztatható, ugyanis az emlékezet képei jelentik az önazonosságot is, mert a személyiség is emlékképekből áll, ami meghatározza a viselkedést, mely a keresztény életvezetés szokásrendjévé válik az átalakulást követően. A katekumennek el kell felejténie, ami mögötte volt, és emlékképei átalakításával az előtte álló megújulásra irányítania figyelmét.³⁷⁵

Az Istenről való beszéd korlátozottságával tisztában lévő Szent Ágoston egyedülálló módon, retorikai műveltsége megvillantásával (pl: a metafora alaptrópus gyakori alkalmazásával)³⁷⁶ törekszik a fogalmi tisztázásra, és biztos felépítmény megalkotásának szándékával meg kívánja nevezni a változatlan alapot, mely Isten jelenléte az emberi lélek fundamentumában, az ember legbensőbb énjét azonban nem azonosítja Istennel. A pszichológiai útkeresésnek ennél fogva az önismereti fórumon megvalósuló gondolkodó belátás ismeretelméleti elemzése kulcsfontosságú aktorává válik életművében.³⁷⁷ Ágoston saját megtérésének történetében is rámutat a két akarat harcára, a szenvedélyekből táplálkozó szokások megkötöző erejére, amik ellen a megkeresztelteknek is sokáig küzdeniük kell, ami miatt a keresztény egész élete egy hosszú lábadozás a bűnökből, és ezért a beavató beszédek célközönségét a hitjelöltek, és a megkereszteltek együttes jelenléte jellemezte.³⁷⁸

A megismerést vezető, következetesen alkalmazott terminológiájának narratívájában az ágostoni kettős út gyakorlata jelent számára iránymutatást: egyrészt az ész(ratio), valamint a tekintély (auctoritas) felé. Mert a hittanulóknak

³⁷³ AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „A szabad akaratról (*De libero arbitrio*)”. In: *Fiatalkori párbeszéd*, fordította Hegyi Fábián, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 368.

³⁷⁴ HEIDL György (2011): *Érintés: Szó és kép a korai keresztény misztikában*. Kairosz Kiadó, Budapest, 166.

³⁷⁵ HEIDL (2015) i.m. 61.

³⁷⁶ Confessiones VIII.V.10: *Az akarat bilincse, mely a ferde úton járó akaratból (voluntas) szenvedély lesz, aminek hódolva szokássá alakul, majd ebből szükség lesz, melynek láncai szolgaságban tartják a bűnöst.*

³⁷⁷ Szent ÁGOSTON (2004) i.m. 22.

³⁷⁸ BALOGH József (1944): *Szent Ágoston vallomásai*. II. köt. Parthenon Kiadó, Budapest, 133–134.

érteniük is kell a hitünket. Ha a tanítványok felismerik a tekintélyt, akkor megértik az igazságot.³⁷⁹ A Szentlélek megvilágosító kegyelme nélkül a lélek nem indulhat el az Isten ismerete útján.³⁸⁰

Ágoston ismeretelméleti útkereséseinek jelentősége abban áll, hogy a megismerés nem korlátozódik a megismerés a priori alapfogalmainak kutatására, szakterminológiájában nem csupán a formák és kategóriák rendszerének meghatározására törekszik, hanem megragadni kívánja azt a lényeglátást, amely egy „*gondoló képességet*” jelent, és az igazi valóság, a végső igazság elérésére irányuló megismerés metszéspontjában felfedezi a személyt, a megismerő alanyt az azt a létminőségét, ami a gondolkodó megismerő életproblémájából indulva ismeri meg a valóság egészét úgy, hogy annak középpontjában az önmagáról tudó szubjektum áll.

Az ismeret és az erkölcsi tekintély metafizikai előfeltételei Szent Ágoston ismeretelméletében

A hitünket igazolni akarjuk értelmünk előtt is, ám ez az út misztikus, és vizsgálódásaink spekulációi a saját életproblémáinkon keresztül valósulnak meg. Az értelem keresi az Igazságot, és e keresés közben eszmél rá saját magára. Ez az önmagunkra való eszmélés (reflexió), mely az ismeretelmélet alapja: az öntudatunk bizonyossága. Az értelem önmagában ismeri meg magát, tud önmaga létezéséről, a tudat alanya itt a lélek, melynek megismerési tárgya önmaga, és a kételkedésben éli át a lényét.³⁸¹ Az értelem önmagában ismeri meg magát. Ez rendkívül fontos az emberi megismerésben, mert minden létezőnek a formája adja a létezését, és az ember formája az, hogy értelmes, és az értelem együtt van a tapasztalható anyagi dolgokkal, ezért nem képes ezeknek a képei nélkül önmagában lenni. Szent Ágoston hivatkozik először a megismerés bizonyossága kérdésében az öntudat tényére³⁸², és felteszi azt a kérdést, hogy az értelem miként is ismerhetne fel valamilyen értelmet, ha önmagát nem ismeri?³⁸³ Minden lélekismeret kulcsa az önismeret, így a szellem bizonyítéka az, hogy önmagára képes reflektálni. Az ismerd meg önmagadat az egyetlen olyan parancs, melyet mihelyest tudomásul vettünk, azt máris teljesítettük.³⁸⁴

Ez az önismeret nem boncolgató, hanem termékeny, mert a megváltozási készségen alapul, és tökéletlenségének felismerése magában rejti azt az

³⁷⁹ „*Noha a megértés oka sajátosan az értelem, a keresés folyamatát Isten Igéjének benső figyelmeztetése indítja el a lélekben.*” HEIDL (2015) i.m. 90.

³⁸⁰ HEIDL (2015) i.m. 149.

³⁸¹ AUGUSTINUS, Aurelius (1985): *A Szentháromságáról*. Fordította Gál Ferenc. Ókeresztény írók, X. Szent István Társulat, Budapest, X. könyv 10.16.

³⁸² KECSKÉS Pál (1943): *A bölcelet története főbb vonásaiban*. Második, átdolgozott kiadás. Szent István Társulat, Budapest, 196.

³⁸³ AUGUSTINUS (1985) i.m. IX. könyv 3.3.

³⁸⁴ AUGUSTINUS (1985) i.m. X. könyv 9.12.

indítóokot, hogy azt legyőzze.³⁸⁵ Ágostonnak az észbe jutásra való utalása egyrészt utalás a platóni anamnészis-re, másrészt elvezet a belső tanító (Desuper Magister) jelenlétére a megismerés ezen aktusában, aki az igazság. A két vélekedés az ágostoni gondolkodásban egyaránt jelen van, hangsúlyozva az ágostoni gondolkodás fokozatosan változó súlypontjait.³⁸⁶ A gondolkodás változása pedig a meglévő ismerettartalmak átrendeződésére utal, mely feltételezi azt, hogy ezen eszmék közötti módosulások mögött olyan tekintély áll, amely rendező elv és ismereti kútforrás is egyben, valamint személyközi kapcsolatban áll a megismerő én-nel. Mert amit tanulásnak hívunk, az Ágoston elnevezésében észbejutás, emlékfelújítás (*reminisci et recordari*).³⁸⁷ *Megmondani lehet-e, hogy emlékezetünkbe miként jutnak érzékeinken keresztül e képek, melyek rendezését belül cselekszi az ember, azon a személyes fórumon, ahol önmagával is találkozik, és ahol feltalálható mindaz, amit másoktól tanult, vagy ő tapasztalt meg, és ehhez a gazdag, örvénylő tartalomhoz a lélek juthat hozzá, mely a megismerés ereje?*³⁸⁸

Ebben segít a belső tanító, akinek a személyére irányuló megismerés jelentette Ágoston ismeretelméleti középpontját. Az igaz tanító keresése ugyanis az igaz tanítás mibenlétének vizsgálatát is magában foglalja, folytatva a görög filozófusok igazságkereső útját, mely nem mond le a végső igazságról.

*„Az igazság keresése és ezt be kell ismernünk! nem mindig ilyen nyilvánvalóan és következetesen mutatkozik meg. Az ész természetes korlátai és a szív állhatatlansága bárki keresését elhomályosíthatja és gyakran megzavarhatja. Különböző személyes érdekek elnyomhatják az igazságot. Az is előfordulhat, hogy az ember, alighogy elkezd megismerni az igazságot, elkerüli, mert fél a követelményeitől. Ennek ellenére, még ha fut is előle, az igazság befolyásolja létezését. Soha nem alapozhatja ugyanis életét kétségre, bizonytalanságra vagy hazugságra; az ilyen életet állandóan szorongás és félelem fenyegetné. Így is meg lehet tehát határozni az embert: igazságkereső lény.”*³⁸⁹

A tudásátadásnak a tanító-tanítvány interakciós formájában az emberi tanítónak is a jó, az igaz érték ad tekintélyt. A tanítás azonban Ágoston

³⁸⁵ HILDEBRAND, Dietrich von (1991): *Átalakulásunk Krisztusban*. Szent István Társulat, Budapest, 40.

³⁸⁶ KARFIKOVÁ, Lenka (2020): „Die Sprache nach Augustins Dialog: De quantitate animae”. In: *Augustinus als Pädagoge und als Sprachtheoretiker: Beiträge der Würzburger Augustinus-Studientage 16 (2018) und 17 (2019)* Julius-Maximilians-Universität, Würzburg, 160.

³⁸⁷ KARFIKOVÁ (2020) i.m. 160.

³⁸⁸ Augustinus, *Vallomások*, könyv VIII.14-15.

³⁸⁹ Szent II. JÁNOS PÁL PÁPA (1998): „Fides et Ratio”, 1998. szeptember 14. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/hu/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. III. fejt. 28.

értelmezésében több, mint a tanító vélekedésének átadása a tanítvány részére,³⁹⁰ és ez a többlet a megismerés igazságra irányultságából következik. Az igazság megvilágosítása nélküli ismeretszerzést nem tudásnak, hanem véleménynek tekinti, rámutatva arra, az ismérvre, hogy az ismeretszerzéshez a másik személlyel való beszélgetés nyújtja azt a közeget, amiben a megértett dolog megragadása megtörténik. A beszélgetésekben a résztvevők alávetődnek a dolog igazságának, mely új közösséggé kapcsolja őket össze, ahol a megértés nem a saját álláspontjuk előadását, és érvényesítését jelenti, hanem olyan közösséggé változást, melyben nem maradnak azok, akik voltak.³⁹¹ A Belső Tanító tanításához nem szükséges mindig a másik ember, ugyanakkor ha nem csak az emberi beszélgetés- mint a tanítás interperszonális interakciójának vonatkozása – tanít, akkor kicsoda a másik személy, az a tekintély, aki úgy tanít, hogy a gondolkodásunk során rájövünk valamire, felismerünk valami új tudástartalmat? Roppant izgalmas a kérdés, hiszen mindenki tapasztalja azt a jelenséget, amikor a meglévő tudástartalmak átrendezésével maga a gondolkodás, annak súlypontja is folyamatosan változik, amit fejlődésként élünk meg, mivel tudásunkat gazdagító összefüggések keletkeznek ezáltal, és a megismerendő világ ismereteink számára bővül, megértünk új dolgokat. Ágoston különösen fontosnak tartja a megismerési folyamatban azt, hogy ne kelljen leállni a megismerés útján, ami arra irányul, hogy a végső Igazsághoz jusson el a megismerő, melynek fénye minden addigi gondolatot, és megértett felismerést megvilágosít, ugyanis ő a rendalkotót keresi.³⁹² A Belső Tanító meglétét igazolja az, hogy az „én” – aki öntudata birtokában van, azaz önmagára talált –, önmaga ismereteire is reflektál, és ezáltal jut új ismeretekre.

Amikor rájövünk valamire, az ismereteink formája változik, és a dolgok határai módosulnak úgy, hogy ezáltal új ismeretek keletkeznek. A dolgok azonban nem formálhatják önmagukat – következett Ágoston, -mert semmi nem tudja magának megadni azt, amije nincsen. Ha pedig már megvan neki, nem kell kapnia, ám ha nincsen, önmagától nem kaphatja meg azt.³⁹³ Mert minden alaktalanból induló előbb csak alaktalan, és alakját csak később nyeri el. A változó dolgok bizonyos alaktalanságot sejtetnek elképzelésünkkel, és ebben az alaktalanságban nyer alakot, vagy benne megváltozik valami, azaz más lesz.³⁹⁴ Így működik az emberben munkáló gondoló képesség változása, mely a mentális

³⁹⁰ AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*A tanítóról (De magistro)*”. In: *Fiatalkori párbeszéddek*, fordította Vanyó László, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 11. fejj. 40.

³⁹¹ GADAMER, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer: egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Fordította Bonyhai Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest, 264.

³⁹² AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*Beszélgetés önmagammal (Soliloquia)*”. In: *Fiatalkori párbeszéddek*, fordította Ladocsi Gáspár, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 220.

³⁹³ AUGUSTINUS (1986) i.m. 376.

³⁹⁴ AUGUSTINUS, Aurelius (1982): *Vallomások*. Gondolat Kiadó, Budapest, 403.

reprezentáció újratervező átalakulását is adja. Ezzel a folyamatos értékátrendeződéssel idővel átalakul a személy érzékelése is, mert értékbeállítódás történik a lelkében, azaz megváltozik a látásmódja, mert a lélek úgy működik az érzékszervekben, mintha építeni akarna bennük, hogy vele egyesüljenek, és visszaemlékezővé teszi a képzeletben és a jelenségekben.

Ezek azok az ismereteinket alkotó dolgok, melyek emlékezetünkben szerte-széjjel hevernek, majd olyan módon kezdjük el szemlélni őket, hogy nem az érzékek útján szerzünk róluk képeket, hanem belülről szemléljük őket.³⁹⁵ A másik személy ebben a fajta megismerésben a Belső Tanító, aki azért, és akkor hordoz tekintélyt, ha az igazságra, a jó ismeretere irányul a megismerése. Egy másik ember- a disputa másik résztvevőjeként-, és a Belső Tanító személye egyaránt lehet, aki mindig az ismeret forrása, mivel rá tekintünk, amikor tanít, és az eszme (a ráeszmélés) a gondolati tárgy. Tekintély és érték, tekintély és igazság ugyanis mindig együtt jár, így a fogalmi gondolkodás által kierőszakolt akadémiai közmegegyezés véleménye nem léphet fel a korlátlan, és maradandó tekintély igényével.³⁹⁶ A tekintély nélküli tudományos gondolkodás pedig a közfelelősség értékmegőrző funkcióját sem tudja betölteni. A megismerő egyén élet-, és korproblémái óriási jelentőséggel esnek latba az igazság keresésének ismeretelméleti folyamatában, amihez Ágoston a személyes, tekintélyekben való csatlakozásainak őszinte, és részletes közreadásával rendkívüli módon járult hozzá. Ágoston ezen elmékedéseiből világossá válik az önreflektív megismerő folyamat tapasztalata, mely rámutat arra, hogy ha a megismerés nem az igazságra irányul, azt a megismerő lélek nyugtalansága jelzi, mert az ember a valóság teljes megismerésének igényével lép fel. Megtérés-élményének elmesélése során mutatja be Ágoston azt, hogy az emberi tanítók műveinek olvasása következtében kialakult gondolkodásmódját teljesen újraalkotta, és új perspektívába helyezte ez a felismerés, és megvilágította számára magát az utat, a bölcséleti út lényegét, a Filozófia arcát, vagyis Krisztust.³⁹⁷ Ágoston hitt abban, hogy Isten szeretete képezi az alapkövet az üdvösség változó homokja alatt.³⁹⁸

Ágoston tekintélykutatásának pedagógiai intenciója abban áll, hogy a gondolkodás belső tartalmaira, a belső érzékre rávilágítva e gondolkodás önállósítását kívánja előmozdítani, hogy idővel nélkülözhetővé tegye magát a

³⁹⁵ AUGUSTINUS (1982 i.m. 293.

³⁹⁶ „A cassiciacum-i művekben az akadémiai szkepticizmussal való összeütközés igen jelentős, pontosabban, Ágoston kifejezésre juttatja a véleményét, hogy az akadémiai egy ezoterikus fátlyat képez a platonikus tanítás körül, ami az Akadémián még mindig hagyományozik. Platón Szókratészéhez hasonlóan ezekben az időkben Ágoston is meg volt győződve arról, hogy minden emberi lélek hordoz saját magában egy hozzáférést az Igazsághoz, csak arra van szüksége, hogy egy filozófiai beszélgetésben ezt az Igazságot felfedezhesse.” KARFIKOVÁ (2020) i.m. 160.

³⁹⁷ HEIDL György (2001): *Szent Ágoston megtérése*. Paulus Hungarus – Kairoz, Budapest, 65–66.

³⁹⁸ HARMLESS (1995) i.m. 134.

tekintélyt (a tanítót), és ahhoz segítse hozzá a tanítványt, hogy megtalálja, amit a lelkében már ő maga is eleve keres.

Szent Ágoston saját történetének kihatása a latin kora-keresztény irodalomra kulturális fordulatot hozott, melynek ismeretelméleti újdonságát az önismeret, és az önreflexió szerepének a megismerésben ható jelentősége jelenti, pedagógiai feldolgozását adva a szeretetnek, mint ontológiai létalaprak. A fogalmi gondolkodás zsákutcájába került pedagógiában a Szent Ágoston-i szeretet olyan hermeneutikai princípium, mely komoly tanuláseméletként a flow-pedagógiákra is hatással van. Milyen természetű ez az intelligibilis szeretet, és rendelkezik-e egyedi valósággal? Az intelligibilis szeretet értelemmel, az elme belátása által lesz felfogható, tehát olyan valóság, amely nem csupán a tárgy, hanem egyben az alanya is a megértésnek.

A keresztény beavatási folyamat a homília, az élő beszéd erejével hat és ez a pedagógiai módszer adja a beavatás didaktikai funkcióját, ami a tanulást úgy értelmezi, mint az ismeretre jutott tanulók egyéni érzékelésének, világfelfogásának tudatos, és öntudatos átalakítását. Ez a gondolkodásmód változását jelenti, egy állandó értékpreferenciára hangolva, és eljuttatva, mely értékpreferencia állandósága garantálja a személy önazonosságát, és stabilitását a folyton változó világban. Ez az állandóság teszi képessé a személyt a helyes döntésekre, a szankciókra, a jó választására, és felismerésére. Szent Ágoston retorikája azért kapcsolódik a dialektika módszeréhez, mert a tanító buzdítása lesz az igaz ismeretekhez való eljutás személyes garanciája, mivel a tanító az igazság erejét használja a dialektikára jellemző előrevivő kérdések sorozatával. A dialektika az igazság tudománya Ágostonnál, melynek propedeutikáját a platóni, és újplatónikus filozófiai iskolák metodológiája alapozta meg azáltal, hogy megmutatta Ágoston számára az értelem szerepét a megismerésben.³⁹⁹

Szent Ágoston a tanulási folyamatot, mint az ismeretszerzés két szintjének (önismeret-Istenismeret) szintézisét, a tekintély teoretizálásával valósítja meg úgy, hogy elemeit egy rendszerben helyezi el. A dialektika olyan tanítási módszer, mely a kérdezés művészetének nevezhető, mely nem abban igazolja fölényét, hogy a mondottak gyenge pontjait akarja kikezdeni, hanem mivel kérdezni tud, magát a kérdezést használja a nyitottság fenntartására. Kérdez, és az érdeklődés fenntartásának légkörében tovább kérdez. Ezért nevezhető a továbbkérdezés művészete a gondolkodás művészetének, mivel az a valódi beszélgetés folytatásának művészete, ahol a nyelv hajtja végre az értelemkommunikációt az élőbeszéd terében.⁴⁰⁰

Az érzékeléssel szerzett ismeretek mellett az ágostoni pedagógia fedeztetni fel az intuitív gondolkodást, és az új ismeretek belső szemlélettel kísért a priori

³⁹⁹ AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „Az akadémikusok ellen (*Contra academicos*)”. In: *Fiatalkori párbeszédok*, fordította Bolberitz Pál, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 3. könyv 13.29.

⁴⁰⁰ GADAMER (1984) i.m. 257.

elemait, melynek megismerési fóruma a lélek, aminek ismeretelméleti elemzésével az érzékelés kizárólagosságát valló pozitivista elemzők is előfeltételként, de implicite módon számolnak. A lélek kiművelése is nevelői feladat, mert az igazság kritériuma az emberi lélekben ismerhető meg, melyet Ágoston az öntudat kétségbevonhatatlan bizonyosságaként értelmez, a létezőhöz való céltudatos kapcsolatban.⁴⁰¹

Megközelítem abból indul ki, hogy nem beszélhetünk relatív tudáselsajátításról, melynek révén tudásunkat a fogalmaink bővítésével gazdagíthatjuk, ugyanis a megismerési folyamatok során a megismert tartalmakat kategóriákba rendezzük, és a mentális reprezentációs műveletekkel az elme a nyelvi szocializáció révén megértésre törekszik, ami nem tudatos, és nem önmagáért való. Ezért a fogalmak csak a fogalmi kerettel együtt adnak új ismereteket, melyhez rendező elvnek kell lennie, amely mögött tekintélynek kell állnia. A gondolkodás tudása az emberi halandóság miatt azonban túl kell, hogy mutasson azon, hogy az egyes ember a saját testébe vési a tudáselemeket; egyfajta gondoló képességet érthetünk ezalatt, mely túlmutat az egyes ember életén, és korszakokon is. Testünk és a környezetünk interakciója alapvető szerepet játszik elménk, gondolkodásunk formálásában, így gondolkodásunk javarészt testesült tapasztalatokon alapul melyet a személyesség felerősít. Ezek a testesült tapasztalatok a gondolkodás implikált összetevői, melyek nem tudatosulnak a megismerési folyamataink során. A testi érzékelés csatornáinak tapasztalatait a belső érzékelés, a gondolkodás kapcsolja össze. Ez a gondoló képesség az elme működése, amely megfelel a Szent Ágoston által használt mens fogalomnak. Mivel Ágoston – aki latinul írt, és gondolkodott – a mens latin szót egyaránt használja a lélek, az értelem (intellectus), valamint az ész (ratio) kifejezésére, a „bensőnk” -et jellemző gondoló tehetséget érti alatta,⁴⁰² ami – értelmezésében – az ontológiai igazság szintjének felel meg a megismerő folyamatban, ahol a dolog megegyezik az isteni értelemmel. Ennek a fóruma pedig a lélek (gör.: *psykhé*), mely anyagtalan szubsztancia, amely nem csupán a pszichológia által megfogalmazott lelki folyamatok összessége- hanem e pozitivista értelmezést meghaladóan- a szellemi élet elve, melynek vizsgálata a lélek fórumának kutatóját a metafizika területére való átlépésre kötelezi⁴⁰³, mert a létező igazsága az ontológiai igazság, a dolognak az elmével való azonossága. Ágoston minden értelmet szellemként azonosít, az emberben azonban van olyan szellem, ami nem értelem; ide tartoznak a testekhez hasonló képzeleti képek. Itt található az az törvények is, amikben felismeri az ember, hogy mi a helyes.⁴⁰⁴

⁴⁰¹ FINÁCZY Ernő (1926): *A középkori nevelés története: vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 82.

AUGUSTINUS, Aurelius (1986): *Fiatalkori párbeszéd*. In: Vanyó László (szerk.): *Ókeresztény írók*, XI. Szent István Társulat, Budapest, 676.

⁴⁰³ WALTER, Brugger (2005): *Filozófiai Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest, 263–264.

⁴⁰⁴ AUGUSTINUS (1985) i.m. vsz. XIV.15-16.

Szent Ágoston tapasztalja azt, hogy a helyes megértéshez az eredeti nyelv alapján történő vizsgálódás tudja csak megadni a megismerő számára a jelölő szó értelmét, mivel a fordítók a fordítói munka során saját belátásuk szerinti értelmezést alkalmaznak, így az is előfordulhat, hogy a szerző eredeti gondolatától jelentősen eltérő dolgokat fogalmaz meg a fordítás során, amikor egyik nyelvből átülteti a másik nyelvbe a kifejezéseket. Léteznek ugyanis minden nyelvben olyan kifejezések, amiket egyáltalán nem tudunk meghonosítani a saját anyanyelvünkön.⁴⁰⁵ Gadamer a hermeneutikai elemzést szükségessé tevő elgondolásában arra mutat rá, hogy az ész nyelve nem magáért való nyelv, és a gondolt értelemhez való felemelkedéshez való eljutás is belső nyelvi jellegű gondoló képesség.

Ágoston ismeretelméletének, és ezen belül jeleméletének megismeréséhez elengedhetetlen a gondolkodása során használt fogalomkészlet pontos ismerete, és a különböző publikációs nyelveken, valamint magyarul való helyes értelmezése, mert „*A hermeneutikai probléma tehát létezik, de megoldható. Sok fogalom valós értéke egyébként nem zárja ki jelentésük tökéletlen voltát; e téren a filozófiai gondolkodás nagy segítséget jelenthet. Ezért kívánatos, hogy külön vizsgálat tárgya legyen az értelmes beszéd és az igazság közötti kapcsolat s a beszéd helyes megértésére vezető utak kijelölése.*”⁴⁰⁶ A fogalomalkotás folyamatából kell kiindulnunk, melynek útja: a külvilágban tapasztalt ismertetőjeleket elvonjuk, e jegyekből fogalmakat alkotunk, majd ezeket a fogalmakat a valóságra visszavetítve a tárgyakat/dolgokat elhatároljuk egymástól.

Beszéd és értelem az emlékezet fakultása nélkül az ágostoni ismeretelméletben akkor tud kapcsolatba kerülni, ha számolunk azzal, hogy az érthető dolog az értelemben emlékezet szerint a priori van benne.⁴⁰⁷

Ágoston számára tehát a megértés az értelem megvilágosítása, a beszéd, a tanítás azonban felvilágosítás, ami az Istentől függő gondolat feltárásának pusztán eszköze, és ez Isten akaratából történik, ami mértéke lesz az ontológiai igazságnak, amire a keresztény nevelés irányul.

Következtetések

Napjaink információs társadalmainak új ismeretszerzési fórumain a megismerés jellemzője, hogy az infokommunikációs eszközrendszer által a digitális platformok információs közösségeiben a kívülről kapott hatalmas mennyiségű képhalmaz megismerés nélkül halad át az információra nyitott emberen anélkül, hogy az emlékezet lelki képeivel összehasonlítaná e képeket, melyben a

⁴⁰⁵ Szent ÁGOSTON (2012): *A keresztény tanításról*. Kairosz Kiadó, Budapest, 2. könyv.13.19.

⁴⁰⁶ Szent II. JÁNOS PÁL PÁPA (1998) i.m. VII. fejr. 96.

⁴⁰⁷ AUGUSTINUS (1985) i.m. XII. könyv 6.7.

megismerő megtéveszthetőségét az okozza, hogy nincsenek mögötte tekintéllyel bíró értékek, azaz e képeket nem igazolja tekintély a megismerési folyamatban. Így az igaz ismeretnek nincsen legitimációja a lélekben. Az emberi tudás aktiválható, és fogalmakba rendezett képe ugyan emlékezetünkbe kerül, ám Ágoston ráirányítja a figyelmet az emlékezet rejtettebb zugaira, konkrétan megnevezve a lélekre, mint a megismerés személyes színterére, ahol az igazság a fényét a Belső Tanító tekintélyétől kapja. A személyes tekintély válsága érinti a keresztény pedagógust is. A hitoktatás ókori gyakorlatának gazdag beavató eszköztárának felfedezése a megismerő folyamatok irányultságát az érzékelés átalakítása irányába mozdíthatja azzal, hogy az állandó értékek kimunkálására irányítja a figyelmet, mert a megismerő ember a változó világban ugyanaz marad.

Felhasznált irodalom:

- ARISZTOTELÉSZ (1992): *Metaphysica*. Fordította Ferge Gábor. Köt. I. Logos Kiadó, Budapest.
- ARISZTOTELÉSZ (1987): *Nikomakhoszi etika*. Fordította Szabó Miklós. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*A rendről (De ordine)*”. In: *Fiatalok párbeszédai*, fordította Vanyó László, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 130–198.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*A szabad akaratról (De libero arbitrio)*”. In: *Fiatalok párbeszédai*, fordította Hegyi Fábrián, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 317–440.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1985): *A Szentháromságról*. Fordította Gál Ferenc. Ókeresztény írók, X. Szent István Társulat, Budapest.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*A tanítóról (De magistro)*”. In: *Fiatalok párbeszédai*, fordította Vanyó László, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 265–316.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*Az akadémikusok ellen (Contra academicos)*”. In: *Fiatalok párbeszédai*, fordította Bolberitz Pál, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 15–101.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): „*Beszélgetés önmagammal (Soliloquia)*”. In: *Fiatalok párbeszédai*, fordította Ladocsi Gáspár, Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest, 199–264.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1986): *Fiatalok párbeszédai*. In: Vanyó László (szerk.): Ókeresztény írók, XI. Szent István Társulat, Budapest.
- AUGUSTINUS, Aurelius (1982): *Vallomások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BALOGH József (1944): *Szent Ágoston vallomásai*. II. köt. Parthenon Kiadó, Budapest.
- CALDERA, Rafael Tomás (2011): *A szeretet természetéről*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- EMERY, Gilles O.P (2015): *A Szentháromság, Teológiai bevezetés a katolikus szentháromságtanba*. Kairosz Kiadó, Budapest.

- FINÁCZY Ernő (1926): *A középkori nevelés története: vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- GADAMER, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer: egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Fordította Bonyhai Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest, 4.
- HADOT, Pierre (2010): *A lélek iskolája lelki gyakorlatok és ókori filozófia*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- HARMLESS, William (1995): *Augustine and the Catechuminate*. Liturgical Press, Collegeville, Minn.
- HEIDL György (2011): *Érintés: Szó és kép a korai keresztény misztikában*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- HEIDL György (2015): *Lelki alakformálás: Szent Ágoston beavató beszédei*. Keresztény Örökség Kutatóintézet – Kairosz Kiadó, Pécs – Budapest.
- HEIDL György (2001): *Szent Ágoston megtérése*. Paulus Hungarus – Kairosz, Budapest.
- HILDEBRAND, Dietrich von (1991): *Átalakulásunk Krisztusban*. Szent István Társulat, Budapest.
- KARFIKOVÁ, Lenka (2020): „Die Sprache nach Augustins Dialog: De quantitate animae”. In: *Augustinus als Pädagoge und als Sprachtheoretiker: Beiträge der Würzburger Augustinus-Studenten 16 (2018) und 17 (2019)* Julius-Maximilians-Universität, Würzburg, 1591–75.
- KECSKÉS Pál (1943): *A bölcsélet története főbb vonásaiban*. Második, átdolgozott kiadás. Szent István Társulat, Budapest.
- PERCEL István (2005): „Kora keresztény lélekelméletek az evangéliumoktól a bizánci misztika fénykoráig”. In: SIMON-SZÉKELY Attila – KOPECZKY Rita (szerk.): *Lélekenciklopédia*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan, Budapest, 23–58.
- PLATÓN (1984): „Theaitétosz”. In: *Platón összes művei*. II. Fordította Kárpát Csilla, Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó, Budapest, 895–1070.
- PLATÓN (1984): „Timaios”. In: *Platón összes művei*. III. Fordította Kövendi Dénes, Bibliotheca Classica. Európa Könyvkiadó, Budapest, 307–409.
- SCHELER, Max (2014): „Ordo amoris”. In: *Szeretet és gyűlölet, undor és gőg: érzelmeofilozófia a realista fenomenológiában: Kolnai Aurél és Max Scheler írásai*. ELTE BTK, Budapest, 144–173.
- Szent ÁGOSTON (1999): *A hit és a hitvallás: három előadás*. Fordította Heidl György. Koinónia, Kolozsvár.
- Szent ÁGOSTON (2012): *A keresztény tanításról*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Szent ÁGOSTON (2004): *Szent Ágoston misztikája I*. Fordította Heidl György és V. Horváth Károly. Paulus Hangarus és Kairosz Kiadó, Budapest, 2004.
- Szent II. JÁNOS PÁL PÁPA (1998): „Fides et Ratio”, 1998. szeptember 14. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/hu/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html.
- WALTER, Brugger (2005): *Filozófiai Lexikon*. Szent István Társulat, Budapest.

VÖRÖS KLÁRA ILONA

A HITOKTATÓ SZEREPJELENTÉSEI

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Kaposvár
Voros.Klara@uni-mate.hu

Minden társadalmi rendszerben vannak szerepek, amelyek sikeres eljátszásához több kell egyszerű tanulásnál. A tökéletes technika még nem tesz hegedűssé, mint ahogy a könyvből alaposan megtanult taktika sem tesz kiváló tábornokká.

Ralph Linton

Különleges szerep

Több ezer éves, de sokak által mégis kevésbé ismert tevékenység a hitoktatói. Az Egyház társadalmi jelenlététől és szerepétől függően különböző mértékben volt látható, megtapasztalható. Megítélése ezért néha esetleges.

A hitoktatói munka, szerep. Olyan szerep, amellyel a társadalmi munkamegosztás bíz meg embereket. Ezt a szerepet bizonyos mértékig meg lehet tanulni, van „szövegekönyve”, vannak mesterei. Viszont, mint minden pedagógiai tevékenység, folyamatosan újrafogalmazódik. A szerepfelfogás más – más elvárásokhoz igazodik a történelem folyamán. Papok, szerzetesek, világiak különböző helyszíneken, különböző megbízatások mentén oktattak, oktatnak. Ám a hitoktatásnak van egy kivételes jellemzője a többi oktató-nevelő tevékenységhez képest. Míg az oktatás szereplői változnak (pl. gyermekvezető rabszolga, pap, tanítórendi szerzetes, tanítókisasszony, szaktanár, andragógus), mint ahogy más területek oktatása esetén is; a tananyag, az átadandó ismeretek alapjaiban nem. A fizika, a történelem, de bármely más iskolai tantárgy megtanítandó anyaga, függ a tudomány adott fejlődési fokától és az oktatáspolitikától. Viszont ugyanarról a Szentháromságról tanít ma is egy hitoktató, mint több száz évvel ezelőtti elődje. Aquinói Szent Tamás 13. századi *Summa theologiae* című műve máig el nem évülő átfogó teológiai rendszer. A Teremtéstörténet nincs kitéve a politikai kurzusok megítélésétől, a Megváltás ténye semmilyen kutatástól és vizsgálattól nem függ. A Szentírás nem profán könyv, amelyet ember hozott létre, s amelyet majd túl kell haladni, Kinyilatkoztatása nem tézisek és antitézisek mentén tanulmányozható ismeretanyag, mert a természetfölötti nyelvére nem alkalmazhatók a világi magyarázati eljárások. A hitoktatás olyan elméleti alapokra épül, amely egyedülálló az egyéb oktatott tartalmak között. Egyedülálló, mert ismereti nem embertől származnak, s sohasem lesz teljesen felfogható megérthető. Ratzinger így ír erről a *Keresztény hit* című művében: „*bizalommal állok arra az alapra, amely hordozni tud, éppen nem azért, mintha én készítettem volna magamnak*

vagy kiszámítottam volna a teherbírását, hanem ellenkezőleg, mert nem az én művem, és nem tudom számításokkal ellenőrizni.”⁴⁰⁸

A hitoktató szerepe akkor hasznos és hiteles, ha a könyvekből megtanulható ismeretek mellett ott van valami más is. A személyiség gazdagsága, a kreativitás, az emberi képességek sokféle megléte. Ezek általában a pedagógiai tevékenységekhez szükséges muníció elvárt elemei, így a hitoktatói munka számára is. De az Isten felé vezető út megnyitásához, az életbeli mélységek megtalálásához több is kell, más is kell. Az apologetikai ismeretek átadása annyit jelent, mint – utalva a mottóra – a hegedűsnek átadni a technikai tudást, mint a taktikai ismereteket beleplántálni a kadétba. Azonban hegedűművésszé és tábornokká nem ezek teszik őket. Minden pedagógus törekszik szeretettel lenni diákjai felé, de a hitoktató egyenesen a szeretetet tanítja, a szeretetből táplálkozik a tudása és a tanítása. A hitet csak szeretettel lehet átadni. A szeretet a hitoktató számára az a szubsztancia, amely a módszertan, a nevelési helyszín átalakulásai mellett is mindig számon tartható, előhívható, átadható és értelmezhető.

A hitoktató azokat a magatartásformákat tanítja, amelyeket viselkedése révén átad. Arról a hitről vall, amely a sajátja is és arról az ember – és istenszeretetről, amelyet átél mindennap. Korrekt, jó eredményeket elérő matematika tanár lehet az is, aki nem szereti tárgyát, de ha a hitoktátónak nincs bensőséges kapcsolata Jézussal, nem tudja vezetni diákjait. A hitoktatói szerep további különlegessége, hogy szavait tettekkel, életmódjával is igazolnia kell. Más pedagógustól is elvárás ez, de például a fizikai törvények megtanítása, szakszerű és hiteles átadása nem függ attól, hogy az adott pedagógus otthon is mindenben a fizikai eljárások, kísérletek módját alkalmazza. Nem függ attól, hogy miként bánik a családjával, nem függ attól, szentségi házasságban él-e vagy jár-e templomba? A hitoktató lelkülete azonban jótányit sem térhet el a tananyagtartalom szellemiségétől. Az ókeresztény Egyház tagjai a hétköznapi életben mutatott cselekedeteik révén váltak figyelemre méltónak. Életkörülményeik, társadalomban elfoglalt helyük, szerepük szerint nem volt bennük semmi különös, még csak másként sem öltöztek. Életmódjuk, értékrendjük, erkölcsiségük azonban láttatni engedte belső hitüket.

Szerekapcsolat

A szerekapcsolat, a pedagógushivatás, a hitoktatói munka egyik dimenziója. Minden társas kapcsolat szerekapcsolat. Ha nem így lenne, a társadalom kaotikus állapotokba kerülne. A postás, az orvos, a feleség, a diák birtokol egy szerepstruktúrát, amelyet tisztelnie kell. El kell fogadnia annak objektív létét, s nem helyes önkényesen átformálnia a szerepet. Hova vezetne, ha a postás a küldemények kézbesítésénél fontosabb szerepének tekintené a lábtörlők letakarítását? A szerekapcsolatoknak megbízhatóknak kell lenniük. Ha orvoshoz

⁴⁰⁸ RATZINGER, Joseph (1976): *A keresztény hit*. Ignatus Press, Bécs, 37.

megyünk, abban bízunk, hogy meggyógyít, s nem arra számítunk, hogy csupán viccesen elbeszélget velünk. A szerepkapcsolatok adottságait tisztelnünk kell. Ugyanúgy, mint teremtett férfi és nő voltunkat. Nem kell megalkotnunk újra a nemünket, és nem kell újra kitalálnunk hitoktatói szereprendszerünket. A dolgok felkínálják a maguk lehetőségeit, és ez nem kevés. A női és férfiúi lét sajátos volta kellő mélységeket kínál megélésükre. A hitoktatásban rejlő feladat is adott, Jézus tanítása óta követendő lehetőség, s kifogyhatatlan kincsház.

A Szentírás intézményesítenetlen hitoktatás. Először a skolasztika rendezte, foglalta össze a hitgizságokat úgy, hogy azok az intézményes keresztény tanítás ismeretrendszerként megjelenhessenek a kolostorokban és a káptalani iskolákban. Ahogy a szereprendszerünket, úgy a hitoktatást sem kellett valójában megalkotnunk. A tanítási program a kezdetektől fogva adott volt. Szent II. János Pál pápa gondolata illik ide, melyet az Egyház átalakításáról mondott: „*Szó sincs arról, hogy 'új programot' találjunk ki: a program már megvan: a mindenkori program, amely az evangéliumból és az élő hagyományból áll össze. Végső értelemben Krisztusban összpontosul. Őt kell megismernünk, szeretnünk, követnünk, hogy részesei legyünk benne a szentháromságos életnek, s hogy vele együtt alakítsuk a történelmet, míg az teljessé nem lesz a mennyei Jeruzsálemben.*”⁴⁰⁹

A hitoktató szerepkapcsolatai közül elsődleges az Istennel való kapcsolat. A hitoktató princípiuma Jézus. „*Tehát állítanunk kell, hogy a hitoktatás mélyén egy személyt találunk: a Názáreti Jézus Krisztust (...). Hitoktatást végezni (...) azt jelenti, hogy föltárni Krisztus személyében Isten örök egyetemes tervét (...).*”⁴¹⁰ A hitoktatói munka olyan szerepkapcsolat, amelynek mintázata Jézus és tanítványai kapcsolatában rejlik. Jézus Krisztus üzenetét kell átadni. „*Állítani kell tehát, hogy a hitoktatásban Krisztust, a megtestesült Igét és Isten Fiát adjuk tovább a tanítással, minden egyebet annyiban, amennyiben Krisztusra vonatkozik; egyedül Krisztus tanít, bárki más tanító csak annyiban, amennyiben az ő hírnöke vagy tolmácsa, és amennyiben Krisztus szól ajka által.*”⁴¹¹

Jézus tanítványainak a legfontosabbakat mondta el. Azokat a tanításokat, amelyek érintik az élet minden területét. Így a hitoktató a teljes emberi életre nevel. Tökéletességre, mely kívánalmat egyik más oktatási terület sem meri célként megfogalmazni. Ember nem is képes rá, hogy tökéletes tudású és képességű tanítványokat neveljen. Magában a hitoktató sem, de a jézusi vezérvonal mentén – lásd *A hegyi beszéd* tanításait és a tökéletességről szóló mondatait (Mt 5,48; 19,21) – olyan embereket tud nevelni, akikben az Atyának kedve telik.

⁴⁰⁹ SZENT II. JÁNOS PÁL PÁPA (2001): *Novo Millennio Ineunte*. Szent István Társulat, Budapest, 29.

⁴¹⁰ SZENT II. JÁNOS PÁL PÁPA (1979): *Catechesi tradendae* apostoli buzdítása, 5. In: A Katolikus Egyház Katekizmusa. Szent István Társulat, Budapest, 122.

⁴¹¹ Szent II. János Pál pápa (1979) i.m. 122.

A kapcsolatrendszer tehát az Atyától indul, majd Fiában, Jézusban, megtestesül az örök tanító, s az ő hirdetői, üzenetének átadói a hitoktatók, akik a Lélek által, ebből a közösségből táplálkozva, másokat is el akarnak juttatni a Szentháromság közösségébe. Ez a kapcsolatrendszer is kötelezi a hitoktatót, hogy minden szerepkapcsolata szeretetkapcsolat legyen. Mint Burns mondja, a szeretetünk mértéke határozza meg, mennyire tudjuk a fiatalokat közel vinni Krisztushoz, mennyire tudjuk megérinteni és megnyerni őket.⁴¹²

Szerepfeladat

A katekézis az igehirdetés egyik formája; a homília, az átfogó tanítások és a teológiai tárgyú közlemények mellett.⁴¹³

A hitoktató a státus és a szerep mentén is vizsgálható. Linton meghatározó műve VIII. fejezetében ír először a státusról és a szerepről mint társadalomtudományi fogalmakról⁴¹⁴. Arról, hogy a szerepek (foglalkozások) társadalmi státusát meghatározza a társadalom által tőle elvárt tevékenységrendszer, vagyis társadalmi szolgálata. A hitoktató, ezen társadalmi elvárásokon túl, Jézus elvárásait is maga előtt látja: „*Menjetek tehát, tegyétek tanítványommá mind a népeket!*” (Mt 28,19a) Nemcsak az oktatási dokumentumok írják elő felelősségét, hanem például Pál mondata Timóteushoz: „*s amit tőlem számos tanú jelenlétében hallottál, azt közöld megbízható emberekkel, akik alkalmasak rá, hogy tanítsanak*” (2Tim 2,2).

A státuszhoz szerepek köthetők: tudást átadó, hitre nevelő, evangelizáló, közösségépítő. A szerepekhez szerepkészlet tartozik (attitűdök, viselkedések, ítéletek, módszerek, cselekedetek), melyek befolyásolják a szerep hatékonyságát. Minden hitoktató a személyiségén átformált módszertani repertoárral rendelkezik, ezáltal válik láthatóvá, hogy a társadalmilag elvárt szerepfeladat, miként vált bensővé. Ezáltal színeződnek át gesztusai, cselekvési-, attitűd- és érték megnyilvánulásai. Ezek jelentéssel bíró szimbólumok. A hitoktató így tudja értelmezni hivatását, de a diákok is ezekbe a megnyilvánulásokba kapaszkodnak. Miközben saját útjukon haladnak, átveszik és interiorizálják a hitoktató cselekvés- és magatartásmintáit.

Az emberek a hitoktatóról képet alkotva, egy sajátos státusról gondolkodnak el, és ennek mentén határozzák meg vele szemben a szerepelvárásaikat. A háttérben ott van a szerepstruktúra, a feladat – és mozgásteret kijelölő keret, mely a hitoktató feletti struktúra. A hitoktatás szerepfeladatát elvárások írják körül. Meg kell felelnie a pedagógiai és teológiai kívánalmaknak. A hivatások mindegyikében szükség van a társadalmilag kialakított minta követésére, hogy

⁴¹² BURNS, Jim (2005): *Ifjúságépítők*. Új Remény Alapítvány, Budapest.

⁴¹³ BOLBERITZ Pál (2011): *A keresztény bölcsélet alapjai*. Szent István Társulat, Budapest.

⁴¹⁴ LINTON, Ralph (1936): *The Study of Man*. Appleton, New York.

kiszámítható legyen az adott szerepet betöltő cselekvése. Célok és értékek hierarchiája szabályozza, határolja körül a hitoktató tevékenységét. Tehát van bizonyos számú leírt elvárás, mely a képzés során elsajátítható; vannak etikai, szakmai kódexekben rögzített, tantervekben előírt cselekvéssorok; vannak a munkaköri leírás alapján számonkérhető feladatok; és vannak értékrendet megerősítő továbbképzések, műhelymunkák. Ez az objektív, a mesterségbeli kritériumok oldala. Ehhez tartoznak a készen kapott viselkedésminták, például a metakommunikáció, a nyelvhasználat, s szerephez járó rutinfeladatok, mint például a naplóvezetés vagy az óravázlat megírása. A szubjektív oldal elemei: az előbbiekből megszerzett tapasztalatok, a mesterfogások, a spontán, sémán túl egyedi, sajátos vonások megléte, s a személyiség gazdagsága.

hívások, foglalkozások aszerint ismertek el, hogy a társadalom számára mennyire fontosak. A fontosságot viszont gyakran a láthatóság erősíti. A hitoktató nyílt processzusban dolgozik óvodában, iskolában, plébánián. Bizonyos szintig ugyanúgy megfigyelhető a munkája, mint bármely más nyilvános tevékenységé. Teendői között vannak pragmatikus elemek, ennek ellenére a hitoktatás ismertetőjelei kevésbé transzparenssek, inkább rejtettek. A munkájáról való tudás többnyire intuitív jellegű, hiszen nincs mindenkinek megélt tapasztalata a hittanóráról, mert például sem ő, sem családtagjai nem részesültek benne. Viszont valamilyen zsigeri ismerete sokaknak van a hitoktatói munkáról, anélkül, hogy meg tudnák határozni a pontos mibenlétét. Mindez a közösség által felhalmozott megtapasztalás és az örökölt kulturális képződményekről való tudás révén.

Minden szerephez viselkedések, magatartásformák, hagyományok, szokások járulnak. Hogy ma Magyarországon miként gondolkodnak a hitoktató szerepéről, s hogy maga a hitoktató mit gondol arról, milyen szerepelvárások vannak vele szemben, az többnyire tanult minták alakul ki. A kultúrák és a közösségek modelleket hoznak létre. Az emberek úgy gondolkodnak a hitoktatásról, ahogy mások, ahogyan a legtöbben elfogadják, vagy ahogy a saját társadalmi rétegükön belül elfogadják. Nincs is rá szükség, hogy a diák és a szülő teljes részletességgel tudjon a hitoktatás minden eleméről. A hatékonyságot egyenesen megnehezítené, ha a szerepviselkedés minden aspektusára rákérdezhetnének. Ugyanakkor a teljes ismerethiány, vagyis, amikor nem tudjuk, mit várhatunk el a hitoktatói státus birtokosától, illetve másfajta viselkedést várunk el, elégedetlenséghez, akár konfliktushoz vezet. A hitoktató egész személyiségével tanít, szolgál. A tanítványok gyakorta nem is szakmai kritériumok alapján definiálják őket, ezek gyakran mellékesek. Aminek mentén megítéltetnek, hogy ők mennyire tanítványai Jézusnak.

Szerepalakzat

Parsons elmélete szerint a kultúra felfogható úgy is mint szimbólumok rendszere,⁴¹⁵ ez alapján a társadalmi tevékenységek jelentéssel ruházhatók fel és a tevékenységek tartalmait szimbólumok mentén is értelmezhetjük. A hitoktatói szerepben jelentéssel bíró cselekedet rejlik. A hitoktatásnak jelentése van. Jelentéseket teremt. Hogy jelentéstartalmát miként értékeli, azt befolyásolja, miként vélekednek arról, mi a szerepe. Számolni kell azzal, hogy előfeltevések és tapasztalatok együttesen hatnak. Ez eredményezheti azt, hogy sokféle jelentés kötődik a hitoktatáshoz, de azt is, hogy bizonytalanná válik szerepének értelmezése.

A hitoktató, hittanár, hittantanár, vallástanár, katekéta elnevezések egyszerre természetesekek és szimbolikusak. Tekinthetjük őket funkcionális és egzisztenciális értelmű elnevezéseknek is, melyek önmagukban jelentésértelmezést nem hívnak elő. Mint amelyek egy semleges kontextuson belül szabadon cserélgethetők, azonos a jelentésük. De használhatjuk őket valamilyen minősítő, megkülönböztető szándékkal, tulajdoníthatunk nekik hangulati különbségeket, figyelhetünk arra is, amit az elnevezéseik sugallnak. Bizonyos szituációkban megválaszthatjuk, melyiket alkalmazzuk szívesebben, hierarchiába rendezhetjük a megnevezéseket. A hithez, az Egyházhhoz kötődő kulturális jelentésük azonban egybekapcsolja a fogalmakat.

Szimbolikus jelentéssel bír, bármelyik kifejezést használjuk. Ugyanis, ha belegondolunk, a hitet tételesen oktatni nem tudjuk. A hit, a Teremtőnk ajándéka. A hit, feltétel nélküli bizalom a Gondviselő iránt. A hitoktató nem magát a hitet tudja átadni, hanem ebben a bizalomban tudja megerősíteni a diákokat/katekumeneket. Ehhez első lépésben azt kell elérnie, hogy iránta is bizalommal legyenek. A hitoktató tanúságot tesz hitéről, de felelőssége abban áll, hogy nemcsak a sajátjáról, hanem az Egyház hitéről is.

Szerepmegfogalmazása, szerephasonlítása szerint a hitoktató valójában Jézus „tolmácsa”, tanításának továbbadója: küldött tanítvány, misszionárius, evangelizátor. De szimbolikus funkciója lehet a hermeneutikai is. A hitoktató a katekizmus megértő interpretátoraként dolgozik. Minél szélesebb körben és minél heterogénabb (ld. felnőtt hitoktatás) a hitoktatást kérők csoportja, annál sokrétűbbé kell válnia az értelmezést segítő tevékenységnek. A hittartalmak relevanciáján túl (a hitanyag éppen megfelelő megszólítása, üzenete a diák/katekumen számára), a hitoktátónak értelmezni kell tudnia az átadott ismeretanyag morális és érzelmi hatását is. Tehát nem elég elsajátíttatni a tudásokat, felmondadni a parancsolatokat, hanem a bevonást (implikációt) kell előtérbe helyezni. Ezt kell szolgálnia rávezető, kifejtő, magyarázó tevékenységnek. De ez csak akkor jön létre, ha a hitoktató erőterébe szívesen

⁴¹⁵ PARSONS, Talcott (1951): *Toward a general theory of action*. Harper and Row, New York.

bevonódik az, akit oktat, mert ezt az erőteret Istentől kapja, s a Vele való személyes találkozásból táplálkozik. A hitoktatás olyan interakció, melyből Isten soha sem hiányozhat. Ha az ő kézjegye nincs rajta a munkán, a hitoktatás csak erőfeszítés.

A hitoktató stb. szimbolikus kifejezések azokra az alakzatokra utalnak, amelyek mentén a boldogságról, imádságról, bűnről, végső dolgokról ismétlődő rendszerességgel beszél egy ember. Mindeközben, az osztályközösséget, a hittanos csoportot beviszi az Egyház közösségébe.

Amióta a trienti zsinat (1545-63) határozatot hozott arról, hogy minden plébánia számára előírás, legalább vásár- és ünnepnapokon a gyerekek számára a hitoktatás, s amióta a népoktatási törvények kötelezővé tették állami keretek között is, azóta széles körben ismert foglalkozási nevekről van szó. De ezek érzelmi, pszichológiai, szociológiai értéke eltérő lehet. Átszínesíti e szerepalakzatokat az is, hogy a csendes és elzárt káptalani hitoktatás helyett ma, jellemzően egy nyüzsgő és programoktól lüktető helyszínen, az általános iskolában zajlik a hitoktatás.

Az, ahogy az emberek dekódolják a hitoktatás szó jelentését és a hitoktató szerepét, az mindig függ attól, kik és hogyan találkoztak vele. Akik nem élték át saját maguk vagy gyermekeik, unokáik által, ők mások közvetítéséből, filmekből, regényekből, híryananyagokból, viccekből és egyéb közvetítőnyelvek segítségével alakítják ki képüket, ráutalódva arra, hogy e közvetítők éppen milyen hívóképet, milyen élményközegben adtak át. Azt tudjuk, más a diákok/katekumenek és más a hitoktatók számára a hitoktatás. Az egy fogalom, sok reprezentáció kategóriájában tartozik a hitoktatás és benne a hitoktató is. A hitoktató és a diák szereppartnerek, de célértékeik különbözhetnek. Azontúl, a hitoktatói munkát pedagógiai és teológiai etalonok írják le, míg a diák szimbolikus konstrukciót hoz létre. Nem elmélkedik a hitoktatás mibenlétéről, hanem a benyomásait fordítja le szimbólumokra. Számára néha kulcselem lesz egy mellékes jellemző. Persze ez nem szerepfelosztás, s ez nem zárja ki, hogy a hitoktatók is szimbólumokban gondolkodjanak tevékenységükről. Érezhetik magukat a már említett misszionárius, evangelizátor, hermeneuta szerepalakzatban is. A hitben megerősítés mentén fejlődnek a hitoktatás módszerei és a hitoktató viselkedésformái.

A diákok megbízható, hiteles, de színes magatartásformákat várnak el a hitoktatótól. Más – más fontossággal ítélik meg tudásátadó vagy nevelő szerepét. A hitoktató is értékelheti a szakmai szerepkészlethez tartozók egyikét – másikat fontosabbnak.

A hitoktató idol, mintakép. Azoknak az oktatási – nevelési folyamatoknak és hitbéli magatartásoknak a megszólítható képviselője, amelyekről tanít, amelyeket átad. Óráin arról a hitről beszél, melynek Jézus Krisztus az eszménye és arról az istenszeretetről, amelyet minden nap átél.

Felhasznált irodalom

- II. JÁNOS PÁL PÁPA, SZENT (2001): *Novo Millennio Ineunte*. Szent István Társulat, Budapest.
- II. JÁNOS PÁL PÁPA, SZENT (1979): *Catechesi tradendae* apostoli buzdítása, 5. In: A Katolikus Egyház Katekizmusa. Szent István Társulat, Budapest.
- BOLBERITZ Pál (2011): *A keresztény bölcsélet alapjai*. Szent István Társulat, Budapest.
- BURNS, Jim (2005): *Ifjúságépítők*. Új Remény Alapítvány, Budapest.
- LINTON, Ralph (1936): *The Study of Man*. Appleton, New York.
- PARSONS, Talcott (1951): *Toward a general theory of action*. Harper and Row, New York.
- RATZINGER, Joseph (1976): *A keresztény hit*. Ignatus Press, Bécs.