

## ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!

A református nevelés (Evert Blaauwendraat, számunk holland szerzője szerint) folyamatos megújulást, reformációt jelent az iskola számára. Ahhoz azonban, hogy képesek legyünk megújulni, szükséges helyzetünk feltárása, a múltbeli hibák és erények helyes értékelése, és természetesen kellő rugalmasság is. Saját múltunkat nem árt nagyobb távlatokba helyezni, akár egy évszázadot is visszalépni az időben, hogy XX. század perspektívájából szemlélhessük a XXI. század református nevelését.

Karácsony Sándor, a jeles református pedagógus nevelés-lélektani koncepciójának érvényességét egyre többen ismerik el. A két világháború között élő és tanító pedagógiai reformer a Bibliából kiindulva „társas-lelkületi” alapokra helyezte diák és tanár viszonyát. **Heltai Miklós** nyugalmazott gimnáziumi igazgató amellelt, hogy bemutatja a Karácsony Sándor-i pedagógia alaptéziseit, mindezeket a Szentírás mérlegén is megvizsgálja. A Karácsony Sándorról és pedagógiai programjáról alkotott képet **Dr. Győri L. János** árnyalja tanulmányában. Előbb a tudós, debreceni tanár személyiségéhez kapcsolódó saját, Karácsony Sándorhoz fűződő viszonyát vázolja fel, majd három szempontból (kommunikáció a társas kapcsolatokban, az elmélet és a gyakorlat viszonya valamint a dinamikusan építkező, nyitott gondolatrendszer jellemzői) elemzi Karácsony pedagógiai rendszerét. Karácsony Sándor nevelésfelfogásának alapos ismerője **Dr. Szenczi Árpád** is, aki kétrészes tanulmányában (a folytatást következő számunkban közöljük) a pedagógia XXI. századi reformjának okait és feladatait összegzi. A tanulmány bevezetésében a tágabb társadalmi megközelítés felől a keresztyén morálon át jut el Karácsony Sándorig. **Györgyiné Dr. Koncz Judit** ugyancsak jövőbemutató írásában a pedagóguslét etikai dimenzióit elemzi. Különösen izgalmas része a tanulmánynak a pedagógusjelöltek értékrendjének vizsgálata, amelyből kiderül, hogy a diákok a szeretetet tartják a legfontosabb értéknek pedagógiai munkájukban.

10 éve alapították a kolozsvári Montessori Iskolát. Tavaly tavasszal e kerek évfordulót konferenciával ünnepelték. Az ott elhangzott előadások szerkesztett változatai is helyet kaptak a Magyar Református Nevelés 2010/4. számában. Az iskolát **Tordai-Soós Kata** igazgató mutatja be; a leírásban kitér arra, miként sikerült Maria Montessori pedagógiai elveinek gyakorlati megvalósítása, milyen a szülők és az iskola kapcsolata, és milyen kihívásokkal kell szembenézniük a jelenlegi romániai oktatási környezetben. A konferencián hangzott el **Dr. Kolombán Vilmos József** előadása a Székelyudvarhelyi Református Gimnázium történetéből. Az alapos kutatásokkal alátámasztott tanulmány az intézmény XVIII. századi történetének kulisszái mögé nyújt bepillantást, azokba az évtizedekbe kalauzol, amikor Backamadarasi Kiss Geregely igazgatta az iskolát.

A beharangozó elején idézett holland oktatási szakember, **Evert Blaauwendraat** tanulmányát szeretném végezetül olvasóink figyelmébe ajánlani. A református oktatás szakértője, egykori iskolaigazgató, főiskolai tanár előadásában személyes sorsát és a holland oktatási reform állomásait állítja egymás mellé. A visszaemlékezésben Montessori és Petersen pedagógiai törekvései, azoknak hatásai állnak a középpontban, ezekre (és a Biblia tanításaira) alapozva vázolja fel a református nevelés egy lehetséges modelljét.

Pompor Zoltán  
szerkesztő

## **BIBLIA ÉS MODERN PEDAGÓGIA<sup>1</sup>** **HELTAI MIKLÓS**

Az igazán modern tudomány korának problémáit úgy oldja meg, hogy a megoldás a jövőre nézve is érvényes. Euklídész tételei ma is részei a geometria tudományának – csak érvényességi körük szűkült. Így van ezzel a pedagógia is, amely – mióta van – arra keresi a választ: miként képes a nevelő nevelni, azaz hatást gyakorolni a növendékére? Herbarttól számítva jó ideig úgy gondolta, hogy a nevelésben a legfontosabb a tanár vezető és fegyelmező szerepe, megfelelő tudással és felelősséggel párosulva. A XX. század elejének reformpedagógiája viszont fölfedezte a másik fél, a gyermek személyiségének fontosságát, s ezzel együtt a gyermekközpontúság elvét és a gyermekszerűség módszertanát. Az intézményes nevelés mai gyászos helyzete éppen annak a következménye, hogy nem tart egyensúlyt: figyelmen kívül hagyja mindazt, ami a herbarti pedagógiából még felhasználható alapként, s túlhangsúlyozza a reformpedagógia korlátozott érvényességű elveit. És nem veszi tudomásul, hogy a pedagógia tudománya a huszadik század közepétől máig kettőt is lépett: fölfedezte nevelő és növendék összetartozását a maga teljességében, s levonta ennek tanulságait a nevelés elméleti és gyakorlati vonatkozásaiban egyaránt. Nagy segítség lenne közoktatásunk helyrehozatalában és megújításában, ha az érdekeltekben tudatosulna, hogy ezeket a lépéseket többek közt a magyar Karácsony Sándor tette meg, úgy, hogy az egyetemes neveléstudomány sok tekintetben csak most kezdi utolérni (bár nyelvi izoláltságunk miatt ennek sajnos nem lehet tudatában). S nagy felelőssége a református egyház oktatással-neveléssel foglalkozó vezetőinek, intézményeinek, s magának egyházunknak is, hogy ezt a tudatosítást magukra vállalják. Nemcsak azért mondom ezt itt és most, mert Karácsony Sándor köztudomásúan a debreceni Református Kollégium neveltje, s haláláig a református anyaszentegyház hűséges fia volt. Hanem azért, mert tudománya ma is érvényes és modern, nem úgy, mint Euklídész a modern geometriában, hanem úgy, hogy a jelen pedagógiájában még mindig az övé a tágabb értelmezési keret, melybe beleilleszthetők az újabb eredmények. Márpedig új bort új tömlőbe tölteni mindig református feladat, s a megújuló magyar és református nevelés új bora Karácsony Sándor új tömlőjébe való. Ráadásul ő az, aki a nevelés kérdéseit a Biblia mércéje alá állította, s így jutott pedagógiájában időtálló és modern eredményekre, melyek a tudományosság általános kritériumai alapján mai napig érvényesek, aktuálisak, sőt egyre inkább azok, de kettős olvasatúak. A nem hívő tanároknak is világossá teszik azokat az emberi relációkat, melyekben növendék és nevelő kapcsolatot találhatnak, s amelyekben lehetővé válik köztük az az áramlás, amely a nevelés lényege. Azoknak a nevelőknek azonban, akiknek gondolkodásában a létezés nem korlátozzák az anyagi világ adottságai, Karácsony Sándor a nevelés kérdéseit a végtelenség és örökkévalóság relációiban mutatja meg. Szolgálatuk és felelősségük határait ezzel egészen a mártíriumig terjeszti ki, de megnevezi azt az emberi kultúránál magasabb rendű erőforrást is, melyből ehhez erőt meríthetnek.

\*

A XX. század első felének pedagógiája – a reformpedagógia kitérője után – érzelmi, értelmi és akarati, erkölcsi nevelésről beszélt, s ezek lehetőségét a nevelő herbarti értelmezésű szerepében, a közvetlen tanári hatásgyakorlásban látta. Karácsony Sándor kiindulópontja a nevelésfilozófia alapvető kérdése volt: lehetséges-e nevelés egyáltalán? A gyakorlati tapasztalatokból túl gyakran az derült ki, hogy nem, de sokszor az, hogy mégis igen. A pszichológia akkoriban állapította meg az emberi lélekről, hogy autonóm, s autonómiája védelmében a direkt beavatkozásokat elutasítja, vagy kitér előlük; de azt is, hogy nyelvi, művészi, társadalmi stb. szituációkban az emberek képesek egymással kapcsolatba lépni,

---

<sup>1</sup> Karácsony Sándor szobrának avatására a debreceni Református Kollégiumban, 2010. június 9.-én.

ezekben a formákban ember és ember között lehetséges a kölcsönhatás, úgy, hogy mindegyik fél beleadjon az együttműködésbe a maga részét, autonómiája megőrzése mellett.

Karácsony Sándor korszakos fölfedezése, hogy a nevelés folyamatában nevelő és növendék is egyik és másik ember, tehát együttműködés-kölcsönhatás közöttük is lehetséges a felsorolt viszonyulási formákban. A nevelés lélektani feltételeit vizsgálva tehát azt állapította meg, hogy értelmi, érzelmi, akarati nevelés nem, de társas viszonyban nyelvi, művészeti, társadalmi nevelés igenis lehetséges, ezért nevezte pedagógiája lélektani alapjait társaslélektannak. A nevelés pszichológiai feltételeit és lehetőségeit azonban a korabeli és jelenlegi neveléstudománynál teljesebben és átfogóbban tárta föl: a lelki jelenségek teljes leltárához hozzátartoznak a közérzet és a hit is, fontos szerepük a nevelésben tagadhatatlan, ám a lélektan-neveléslélektan máig sem nagyon tud mit kezdeni velük.

\*

A közérzetet a pszichológia többnyire az érzelmek közé sorolja, s így beszélnek az emberi kapcsolatokban az öröm pozitív hatásairól, az érzelmi empátia szerepéről, s ezek kétségkívül fontos lelki tényezők.

Karácsony Sándor a közérzetet a psziché testi beágyazottságával összefüggő jelenségnek tartja, s rámutat, hogy minden tekintetben szociális és jogi tényezőktől függ. Testi-fizikai jó közérzetünket létfeltételeink (lakás, fűtés, táplálék stb.) határozzák meg, a hozzájuk férés kifejezetten jogi kérdés, nevelési vonatkozásaikkal kapcsolatban csak utalok arra, hogy mire megyünk tanórákon az éhes, kialvatlan, átfázott gyerekekkel. A *Hívatus és ifjúság*ban persze azt is világossá teszi, hogy az önmagunktól másokig vezető úton a lélek a materiális tényezőkön való fölülemelkedésre is képesé tesz, ez azonban már a másik kategóriára, a hitre tartozó kérdés. Még nagyobb szerepe van azonban közérzetünkben a másik emberhez való viszonyunknak: nem veszi-e el a helyünket, biztonságban vagyunk-e tőle, nem akar-e valamit ránk erőltetni stb.

Pedagógiájának egyik legfontosabb felismerése az, hogy társas viszonyban az individuum autonómiája a másik, a többi ember autonómiájával kerül relációba-interakcióba, s ez a viszony szintén jogi kérdés. A direkt nevelőszándékú hatásgyakorlás, mivel az egyén autonómiáját figyelmen kívül hagyja, többnyire hatástalan. Az autonómia biztosítása tehát kulcskérdés az emberi kapcsolatokban, a nevelésben is. Megoldható ez jogi eszközökkel – a mai közoktatási szabályozásaink ezt kísérik meg. A kodifikált jog azonban, pláne a nevelés vonatkozásában soha nem képes minden részterületet átfogni, s betartása mindig vitás, nehezen ellenőrizhető. Karácsony Sándor olyan jogi magatartást ajánl, amely túlmegy a törvényi előírásokon: ha minden tekintetben a másik ember autonómiájának biztosítását tartjuk fő feladatunknak, saját autonómiánk is nagyobb biztonságban van, nem kell a viszonyok megváltozásakor a másik revánsától tartanunk. Nevelő-növendék viszonyában ez olyan lelki alapállás, melyből a növendék bizton kiérezheti, hogy semmiképpen nem akarom nézeteimet rákényszeríteni, de ez természetesen nem azt jelenti, hogy az iskola, a nevelő nem tanúskodhatnak nagy erővel meggyőződésük, hitük mellett, sőt! A diák autonómiájának tisztelete azt sem jelenti, hogy az iskolában nem lehet követelmény. A lecke megtanulása nem a szellemi függetlenség feladása, a nemtanulás nem szabadságharc, hanem kötelességmulasztás. Az ún. „ráhagyó” nevelés hívei is tévednek, ha úgy gondolják, hogy az autonómiát a fegyelem feladása árán is biztosítani kell. Fegyelmezetlenség és autonómia egymást kizáró fogalmak, a fegyelmezetlen ember magatartása a többiek autonómiáját veszélyezteti. A munkafegyelem a modern pedagógiában tanár és diák közös munkájának „terméke”, de azok, akik különböző okok miatt képtelenek a közös munkában részt venni, külön kezelendők, hogy ne zavarják a többit. Karácsony Sándor nem a mai, abszolút tévesen értelmezett integráció igazolója, hanem ellenkezőleg, azt vallja: speciális intézmények sokaságára van szükség, hogy a magatartászavaros, hipomániás felhangoltságú gyerekek is

autonómiájuk megtartásával és a többi autonómiájának sérelme nélkül részesülhessenek megfelelő nevelésben (*A magyar demokrácia, 1945*).

Igen tanulságosak a jogi, azaz autonómiára nevelés vonatkozásaiban társas-fejlődéslelektani megállapításai is. A gyermeket a játékban, versenyben, a serdülőt az elkülönülésben, a fiatal felnőttet a vitában illeti gyermeki, serdülő, ifjúi – de nem felnőtt – autonómia, nem véletlen, hogy a polgári jog nem adja meg nekik a választójogot, a személyükkel és tulajdonnal való rendelkezés jogainak teljességét. Az iskolai diákpárlamentek azért fulladnak kabaréba vagy anarchiába, mert olyan autonómia látszatát adják, amilyen a gyermekifjúnak nem jár.

\*

A hit a modern pedagógiában többféleképpen is előkerül. A nevelő jövőbe vetett hite perspektívákat, bizalma szárnyakat adhat a növendéknek, ha hiteles személy, jobban hallgatnak a szavára stb. Az már e felsorolásból is kiderül, hogy a hit (a nem vallásos is) a nem materiális világból jövő üzenet, s így a másikhöz csak akkor találhat utat, ha az „adó” hitbizonyossága kétségbevonhatatlan, s személyes hitelességgel párosul. Az üzenet így válik konfesszióvá, vallomássá. A „vevő”, a vallomás befogadója ez esetben hívó lesz, ennek jele az, hogy a jó hírt továbbadja, ő is vall. Karácsony Sándor *A magyarok Istenében* a teológiai értelemben vett vallásos nevelésről szólva írja le ezt a folyamatot, de a pedagógiai értelmezésben is ugyanezt jelenti: a növendék hisz a nevelőnek, ő is továbbadja a többinek az örömhírt.

Minden, hivatását szerető pedagógus tudja, hogy bármilyen produktívan is mozog növendékeivel tantárgya ismeretanyagában, legfeljebb nyelvi kölcsönhatásba kerül velük, persze ez sem kevés, sőt nagyon is kívánatos. De személyiségformáló ereje csak annak van, ha a tananyag valamiképpen úgy elevenedik meg tanár és diák közös munkájában, hogy az derül ki: az életnek – minden ellenkező híresztelés dacára – mégiscsak van értelme: a tanár tehát szaktárgya-tudománya nyelvén erről vall. Ez az az örömhír, amely az „*elmenvén tegyetek tanítványokká minden népeket*” pedagógiai formája. A katedra nem szószék, az igehirdetés a lelkipásztorok dolga, **a tanár igehirdetése egyszerűen szólva az, hogy jól tanít, tanulásra serkent, perspektívát nyit az életre:** ez teheti az ifjú embert majd vallásos értelemben is hívővé. (Az ellenpéldára, mikor egyházi iskolák gyenge tanárai kegyeskedéssel próbálják tehetetlenségüket leplezni, nem is utalok!) Nagy előnye viszont az egyházi iskoláknak, hogy a fenntartó gyülekezet közösségében a tanárok természetes módon tehetik diákjaik előtt vallásosságukat nyilvánvalóvá.

Nem zárja ez ki nevelő és növendék valódi vallásos közösségének létrejöttét sem. Karácsony Sándor pedagógiája ennek útját is megmutatja: ha tanár és diák nyelvet találnak, kialakulhat munkaközösségük; ha rátalálnak az egyetlen olyan társadalmi viszonyulásra, melyben a cselekvés kibírható és a szeretet kétségbevonhatatlan, akkor egy családdá válnak, s szülő-gyermek, idősebb és fiatalabb testvér viszonyrendszerében élve relációik életközösséggé szilárdulhatnak. A konfesszionális viszony eredménye pedig a gyülekezeti közösséggé fejlődő osztály, amely protestáns hagyományaink szellemében kinevezett tanárát meg is választja. A felnőtté érő diákok az iskolás évek után is alkothatnak valódi gyülekezetet egykori tanárukkal, tanáraikkal, az Ige megvallásához ilyenkor már nem szükséges a pedagógiai áttétel – de ez már kegyelem dolga.

\*

Karácsony Sándor tehát a jog, művészet, nyelv-tudomány, társadalom és vallás társaslelki formáiban látja annak lehetőségét, hogy nevelő és növendék megnyíljanak egymásnak, gazdagodjanak egymásból, ahogy ő mondta: ketten tegyenek egyet. Ezekben a formákban alakulhatnak ki valódi nevelési viszonyulások, az egyik és másik ember relációi: műalkotó és műélvező, beszélő és hallgató, cselekvő és szenvedő, hitvalló és hívő alapviszonyai, ezekben váltakozhatnak a szerepek az emberi méltóság sérelme nélkül. Mindennek azonban az a

feltétele, hogy a nevelő magatartása biztosítsa jogi relációban a partner függetlenségét, művészi megnyilvánulásait őszintesége tegye többé pusztá tényközlésnél, nyelvi közléseinek világossága, társadalmi gesztusainak szabadsága s vallásos megnyilatkozásainak a hitbizonyossága legyen kétségbevonhatatlan.

„Mint minden nevelés, a társadalmi nevelés is társas viszonyulás. Az egyik ember a nevelő, a másik ember a növendék. Ezek hatnak egymásra kölcsönösen, s egymásra vonatkozásuk eredménye a növekedés.”(Az idézet az *Ocsúdó magyarságból* való.)

A mai, valóban modern pedagógia ugyanígy felismerte a nevelés kölcsönhatás mivoltát, úgy gondolja azonban, hogy az iskolában ez szimbólumokban valósul meg.<sup>2</sup> Karácsony Sándor a nevelő és növendék viszonyulásainak (ma: interakcióinak) lélektani formáit, jogot, művészetet, nyelvet-tudományt, társadalmat és vallást nem szimbolikusan, hanem valóságosnak tartja, mert konzekvensen egyik és másik embernek tekinti a tanárt és diákot, annak minden következményével együtt. Ezek közül kettővel, a nyelvi, illetve társadalmi relációval gyakorlati pedagógiai szempontok miatt külön is foglalkoznunk kell.

\*

A beszélő-hallgató, tehát a nyelvi alapviszony az, amelyben az emberek egymással értelmi kapcsolatba kerülhetnek, nevelőjellegű értelmi hatásgyakorlás tehát csak úgy lehetséges, ha nevelő-növendék szót értenek, azonos nyelven beszélnek. Karácsony Sándor nevelélméletének ez a sarokpontja, hiszen nyilvánvaló, hogy a szón, a jelen fordul meg minden, az válhat jelképpé is, cselekvéssé is. Helyes nyelvi viszonyban válhat normálissá a pedagógiai alapviszony is, amely perverz, ha folyton a többet tudó kérdezi a kevesebbet tudót – mint az iskolában többnyire.

A nyelvi alapviszony kulcskérdés volt az akkori iskolában, s az a maiban is. Azt általában minden nevelő tudja, hogy a szaktárgy, a szaktudomány nyelve egy külön kódrendszer, melynek elsajátítása nélkül előre látható a tanulmányi kudarc. Az is közismert tény, hogy a szociokulturálisan hátrányos helyzetű növendékek esetében a kódrendszer áttétele kettőződik. Azt azonban ma már kevesen tudják, amit Karácsony Sándor alapos elemzésekkel pontosan kimutatott: a magyar anyanyelvűek szociokulturális helyzetüktől függetlenül is nyelvi problémákkal küzdenek iskolában-tudományban. Ennek az oka az, hogy – mint első, nagy feltűnést keltő művében, *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja* címűben kifejti – a kiegyezés után hirtelen szükségletből magyarított tudományos és iskolai nyelv tükörfordításokkal alakult ki latinból, németből, s ez nem felel meg nyelvünk szerkezetének és szemléletének. Ennek részletezésére sincs – sajnos – idő, történész kollégáimat arra kérem mégis, gondolják meg, hogy például a tőke falusi gyerekek régen favágó tuskót (*Hauklotz*), szőlőtőkét (*Weinstock*), a városinak a hentes tőkéjét (*Hackklotz*) jelentette, de nagy summa pénzt semmiképpen, mint a német *Kapital*, ezért érthetetlen a gyerekeknek mai napig. Nyelvünk mai bajaira utal, hogy most meg már, hogy se favágás, se szőlő, se hentes, a tőke lassan semmit sem jelent, legfeljebb azt, ami nincs!

---

<sup>2</sup> Friedrich W. Kron: *Pedagógia*, Bp., Osiris, 2003., 86. p. „A kritikai fenomenológia megközelítése szerint a nevelés mindig kölcsönösen egymásra vonatkoztatott társadalmi cselekvés formájában jelenik meg, mint legalább két – általában egy idősebb, tudással rendelkező vagy kompetens személy és egy fiatalabb, kevesebb tudású vagy még nem kompetens – személy közötti szimbolikus interakciója, melynek keretében a szociális cselekvés és az ezzel összefüggő közösségi és társadalmi tevékenységek szerepei, pozíciói, értékrendjei, normái, intenciói és legitimációi kölcsönös megvilágításba kerülnek. A nevelés ezáltal az emancipáció és teljességre törekvő felelősségtudat demokratikus alapértékeiből (a nevelési folyamat társadalmi aspektusa) és az individuumból (a nevelési folyamat szubjektív aspektusa) ötvöződik. A nevelésnek az individuumba irányuló tisztázó és felvilágosító jellegéből adódóan – a társadalom vonatkozásában, beleértve annak diszfunkcionális hatásait is – elsődleges célja az individualizáció és a személyiséggé válás folyamatának (szociálissá alakítás) megvalósítása.”

Anyanyelvünk mai helyzete rosszabb, mint Karácsony Sándor korában volt. Az ifjúság olvasmány- és beszédélmények hiányában városon-falun egyaránt az elektronikus médiából szerzi be „szókincsét”, a szókészlet szegényedése így intellektuális, szociális, érzelmi vonatkozásokban egyaránt csökkenti az interakció-viszonyulás lehetőségeit. Különösen súlyos a probléma a cigányság esetében (Karácsony Sándor korában ez még nem volt ilyen mértékű), mivel anyanyelvük, ha van, még annyira sem modernizálódott, mint a mienk, így háromszoros áttételen kellene átjutnia a műveltségi anyagnak, hogy célba érhesen.

Mindez mára még aktuálisabbá teszi Karácsony Sándornak azt az eszméjét, hogy a nevelésben (is) minden azon múlik, képes-e szót érteni egyik ember a másikkal.

A nevelés nyelvi vonatkozásain belül külön problémakört jelent az, hogy a gyermekifjú több fejlődési fokozaton keresztül jut a felnőttkorig, s az egyes stádiumokban más- és másként ért és beszél. Pedagógus kollégáim jól ismerik az ifjúsági nyelv problémáit (ez újabb áttétel az eddigiek mellett), Karácsony Sándor az *Ocsúdo magyarságban* ezt a maga teljességében kibontja. Arra mutat rá (hetven évvel ezelőtt!), hogy az ifjú- és felnőtt társadalom között kibontakozó generációs válság (melynek lényege az, hogy az ifjúság folytathatatlanak érzi apái életét) szükségképpen elvezetett az ifjúság nyelvi izolálódásához is. Ezzel nem az a baj, hogy így az ifjúság nyelve, mint minden fiatal nyelv, fejletlen, primitív, esetenként fordításnyelv, hanem az, hogy teljes nyelvi jelentésváltozás ment végbe. Ami a felnőttnek szép, a másik jelrendszerben visszataszító, ami az egyikben érthető, a másikban teljesen érthetetlen stb. – gondolják meg ennek napi iskolai következményeit!

Mindezekhez jön még az a tény, ami régen is, ma is a növekedéssel, fejlődéssel jár együtt: máshová esnek az értelmi hangsúlyok a gyermeknél, a serdülőnél, a fiatal felnőttél. A *magyarok kincse* záró tanulmányában, a *Magyar nevelésben* foglalja össze erre vonatkozó máig érvényes megállapításait: a gyermek játéknyelven, a serdülő problémanyelven, a felnőttkorba érő fiatal a tettek nyelvén ért és beszél, a nevelőnek tehát, ha hozzájuk a kontaktus reményében akar viszonyulni, mindezekon „dialektusokon” értenie és beszélnie kell. Az persze megjegyzendő, hogy a viszonyulásra-interakcióra való készség nem azt jelenti, hogy a nevelő maga is gyermekké, serdülővé stb. válik a kapcsolatban (bár sajnos, elég sokan így értik), ez ugyanis elemi nevelési hiba, mert elsikkasztja a nevelő felelősségét. Aki viszont csak a maga felnőtt nyelvén képes hozzájuk beszélni, még mindig tökéletlen felnőttnek tekinti őket, s képletesen szólva legalább két brosúrával van lemaradva.

\*

A társadalmi nevelés kérdésével, mint szocializációval sokat foglalkozik a mai pedagógia és annak tantervi megfogalmazása (NAT). Sajnos azonban gyakran beleesik abba a következtetlenségbe, hogy a szocializációt egyszerre látja célnak és eszköznek, vagy egy még régebbi nótát fúj: a nevelő közösséget, azaz iskolai társadalmat formál, fejleszt, alakít, s a diákokat megtanítja ebben a közösségben élni! De akár így, akár úgy: a szocializáció fogalmának mai szegényes és praktikus értelmezése az egész problémát voltaképpen alkalmazkodásra képesség kérdésének tekinti.

Karácsony Sándor világosan megfogalmazza: az iskolában nem kell közösséget alakítani, mert adva van az osztályban, ahol van ilyen, olyan, amolyan ember, éppen, mint a makro-társadalomban. A közösség magától is fejlődik, csak sokszor nem abba az irányba, ami kívánatos lenne. A társadalmi lét iskolán kívül is, belül is összemérkezés és összeférkezés, osztozás; cselekvés és annak elviselése, küzdelem – győzelem és vereség; befejezés és újratekintés: tehát emberek együttes létezése. Ha a nevelőnek sikerül a közösséghez viszonyulnia, azt a többletet adja a tudatosításhoz, amelyre a növendékeknek szüksége van az egészséges közösségi fejlődéshez: ő képviseli azt a felnőtt társadalmat, amelyben az ifjú létezik. A közösségi, avagy az ő megfogalmazása szerint társadalmi nevelésnek tehát az az alapkérdése: miként viselhetjük el egymást, miként bírhatja ki egyik ember a másik cselekvését? A válasza pedig: az emberi létezés már kialakította azt a viszonyulási formát,

amelyben ez elvileg lehetséges: a családot. A család, persze a normális család az, melyben bizonyos a kölcsönös szeretet, ez teszi elviselhetővé és megoldhatóvá a konfliktusokat, a szerepek szükséges cserélődését, ez biztosítja a gesztusok szabadságát, mely csak a jóra, a szolgálatra adatott meg nekünk, embereknek. Mindezt társadalmi-közösségi vonatkozásban a familiaritás Karácsony Sándor pedagógiájának kulcsfogalma. Ez egyszerűen szólva annyit jelent, hogy amikor tanár és diák atyafiaknak fogadják el egymást (apám, anyám, bátyám, néném, fiam, lányom, öcsém, húgom), akkor jött létre a nevelés igazi társadalmi lehetősége.

Aki ezt naivitásnak véli, gondolja meg, hogy a familiaritás hiánya mai nevelésünk egyik legsúlyosabb problémájává kezd válni, s egyre inkább igazolja azt a megállapítást, hogy akit a család nem nevel meg, azt az iskola sem fogja megnevelni. S folytatva ezt a gondolatot: legfőleg akkor, ha legalább az iskolai közösség képes családián funkcionálni. Ez tőlünk, pedagógusoktól az eddigénél is nagyobb odaadást igényel. Református pedagógusoknak azonban igencsak ismerősen csenghet a ti mindnyájan testvérek vagytok kegyelmi parancsa!

\*

Karácsony Sándor nevelésfilozófiája transzcendens. Amikor arról szól, hogy a nevelés klasszikus helye az iskola és klasszikus ideje a tanóra, arról is szól, hogy a klasszikus hely és idő egyúttal az a hely és idő, ahol, és amikor a legkisebb az esélye a nevelés megvalósulásának. Ennek okát tudja minden gyakorló tanár: a hivatalos jelleg, a kötelezőség öli meg a spontaneitást, ami pedig a viszonyulás igazi lehetősége. Persze ez nem jelentheti azt, hogy eltörlünk minden iskolai kötelezőségeket s az oktatási intézmények klubjelleggel működjenek. Az igazi az, ha a hivatalos helyeken is beáll a spontaneitás, ez pedig akkor lehetséges, ha nevelő és növendék eleven viszonyulása áttöri a hely- és időkorlátokat, s lesz a nevelés klasszikus helye, mint Karácsony Sándor írja: az itt, ideje pedig: a most. Ezzel a nevelést filozófiai szempontból a transzcendencia keretei közé helyezi: az itt az akárhol (akár az iskola is), a most az akármikor (akár a tanóra is), filozófiailag határtalanság és időtlenség (a végtelenség és örökkévalóság földi kirajzolódásai); pedagógiai szempontból azonban ez nem kifogásolható, legfeljebb azon lehet vitatkozni, hogy ez a korlátlan áldozatkészség a pedagógustól megkövetelhető-e, vagy nem?

Ha mindezeket a napi gyakorlat szempontjából nézzük, akkor egész egyszerűen arról van szó, amit tud minden hivatását szerető nevelő: sem a tanóra, sem az iskolában töltött idő nem elég ahhoz, hogy igaz lelkiismeretünk szerint végezzük tanári munkánkat, s ezt a gyerekek is nagyon jól tudják, ezért méltányolják, ha a tanár tanórán túl és kívül is keresi velük a kapcsolatot.

Kérdés, hogy a mostanában egyre gyakoribb panaszok az emberi kapcsolatok gyengüléséről, elidegenedésről, atomizálódásról, nem vezethetők-e vissza arra a tényre, hogy (ugyan méltányolható és érthető okokból kifolyólag) csökkenőben a nevelői áldozatkészség is, meg az iránta megnyilvánuló igény is?

\*

A nevelés nagy kérdése mindig az: mi cseréljen gazdát jelben, jelképben, cselekedetben. Karácsony Sándor társaslogikájának válasza: igaz szó, szép szó, jó szó! Nyilvánvaló, hogy mindazt, ami a nevelési folyamatban tartalom, Isten attribútumaiból: az igazból, szépből, jóból eredezteti. Sok vita folyt, folyik a pedagógiában arról, van-e norma, melynek alapján eldönthető, mit tanítsunk az iskolában? A nevelés tudósa azoknak is elfogadható megoldást kínál, akik nem istenhívők: a nyelv, tehát a tudomány normája a világosság és érvényesség. Ami nem világos és érvényes, az nem tudomány, a tudomány pedig, mint pedagógiai fogalom meghatározza a tantárgyét: ami nem didaktikailag földolgozott tudomány, nem lehet tantárgy. Ami nem humánus, az nem lehet művészi, mert nem szép. *A könyvek lelkének* summázata szerint: a lét örök-aktuális emberi formája a szimbólum, a kifejezésben azonban az örök szó arra a szépségre utal, amely Dávid király zsoltáiraiból zeng (nekünk, magyaroknak Szenczi

Molnár Albert fel nem cserélhető fordításában): Isten világának szépségéről, s az ebben élő emberről. A nevelésben csak az így értelmezett művészetnek van létjogosultsága. Az emberi kapcsolatokban szabadságunk csak a jóra van, áll ez a nevelésre is, mindkét partner vonatkozásában. A jóra való képesség forrásvidéke túlesik az anyagi világ határain, Karácsony Sándor megfogalmazása szerint: a lélek felől érkező impulzusok tehetik lehetővé ember és ember viszonyában az emelkedést, gyengülésük eredménye a stagnálás, hiányuké a züllés. Azt sohasem zárta ki, hogy ki-kí a saját hite szerint kapja ezeket az impulzusokat a testi szférán kívülről, legalább a humanizmus eszméi felől; ő maga megvallotta, hogy a lehetetlen letetésében: a nevelésben, sugárzó erőforrása – Krisztus.

\*

Karácsony Sándor, a nevelő, oly mértékben partnerének tekintette a növendékeket, hogy – amit sem előtte, sem utána nem tett meg senki – neveléstant és didaktikát írt nekik. Két kis remekműve: *A tanulás mesterfogásai* és a *Leckék a leckéről* saját nyelvükön szól hozzájuk és arra nyitja föl szemüket, hogy egy bizonyos életkorban a létezés legmegfelelőbb formája az iskolai. Aki ezt tudomásul veszi, az tartsa élete központjának az iskolát, s ne kirándulni járjon oda. Ha erre nem képes, legyen következetes, menjen el dolgozni, ne maszkírozza magát diáknak. Az is hozzátartozik ehhez, hogy a diák számára a lecke: az élet, ezt kötelessége megmutatni a tanárnak, de ezt kell megtalálnia a diáknak is, minden tárgyban! Nincs tehát unalmas vagy fölösleges tantárgy, csak tehetetlen, fantáziátlan tanár és diák (mert bizony az ilyenek is ketten tesznek egyet). Azt, hogy a diákokat tanulni is meg kéne tanítani, akkor is tudták, ma is tudják. Akkoriban a mnemotechnikával próbálták megoldani ezt az egyébként valódi problémát: meg kell találni, mihez kössék a gyerekek a tanulnivalót, arról majd eszükbe jut. Csak arról feledkeztek meg, hogy mialatt a számárvezetőket bebiflázzák, értelmesen is megtanulhatnák a leckét. Mostanában az eredményes tanulás módszereinek és technikáinak elsajátításáról beszélnek: az emlékezet erősítéséről, célszerű rögzítési eljárások kialakításáról stb., ami ugyanaz zöldben. Pedig Karácsony Sándor tanácsa a modern lélektan által is felismert igazság: az értelmes tanulás nehézségeit nem lehet megspórolni, értelmes tanulással viszont megkönnyítjük a további ismeretek kapcsolását, s azt a valamit, amit ma úgy neveznek: információkezelés. Karácsony Sándor paradoxona ma is tanulságos: kevesebbet akarsz tanulni? – tanulj többet! Ami túl könnyen ment, gyanús, nem értetted meg a lényegét, menj neki újra! Bizony, a tanulásban is érvényes, hogy üdvösségre a szoros kapuk keskeny út vezet, de hát a tanítványok megküzdének a tanulással, hisz ők Jézus Krisztus jó vitézei! Aki tanulás helyett puskázik, a törvény megrontója. Édesapámnak, idősb Heltai Miklósnak osztályfőnöke volt Karácsony Sándor, az ő kéziratosa emlékiratából idézem egy vonatkozó, nagyon aktuális mondását: „... a felnőttek korrupciójának kezdete az iskolai stiklik, hiányok; a társadalom és ország összeomlásának kezdete pedig a korrupció!” Azt hiszem, ez az igazság ma különösen figyelmeztető mindannyiunknak.

\*

Karácsony Sándor a Bibliával való eleven kapcsolatában volt tudósa a pedagógiának. Neveléstudományi rendszerének ismertetése során, ahol helye volt ennek, utaltam erre. Hogy vállalt témámnak megfelelek, elősorolok még néhány megfelelést pedagógiai elvei és a Biblia között, lekipásztörök jelenlétében ennél többre nem merek vállalkozni.

A másik ember, akire pedagógiája épült, mindenesetre felebarát. Tanár és diák felebarátjai egymásnak, szó szerint is: az egyik fél létezése értelmetlen a másik nélkül.

Az autonómia elismerésében ott a tízparancsolat: ne kívánd semmijét felebarátodnak; tiszteletben tartásában meg az Újtestamentum: amint szeretnéd, hogy az emberek cselekedjenek veled, akként cselekedj te is velük.

A nyelv, a szótértés pedagógiájában a nyelv bűnétől egészen a pünkösdi prédikáció kegyelméig jut el, mert bizony, csak egy dolog igazán fontos ember és ember kapcsolatában,



ez pedig: zsidónak zsidóul, krétainak krétaiul, magyarnak magyarul, gyereknek gyerekül, kamasznak kamaszul – érhetően szóljon az Íge.

A szeretet társadalomalakító, felszabadító szerepének hangsúlyozása a szeretet himnuszának lefordítása a neveléstudomány nyelvére.

A familiaritás nevelési elvében az is megszólal, hogy kik is az én anyám, apám, testvéreim; meg Pál intése is: az atyák ne ingereljék gyermekeiket, ők meg engedelmessé válnak atyáiknak.

A nevelés konfesszionálisában az Ige mindenek fölöttiségéről vall, s arról, hogy minden általa volt, van és lesz.

S diáknak-tanárnak szól a munkára buzdító ótestamentumi parancs és újszövetségi kegyelmi ígéret: orcád veritékével egyed kenyeredet – hordd a munkának terhét.

\*

Karácsony Sándornak nemcsak önéletrajzi jellegű pedagógiai regénye, a *Holdbeli diákélet* tükrözi vissza azt életre szóló hatást, amit a debreceni Református Kollégium, és annak kiváló tanárai (Révész Lajos, Kulcsár Endre, Gulyás István, Nagy Zsigmond, S. Szabó József) gyakoroltak rá, hanem életművének számos gondolata és utalása. A *magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja* című, 1939-ben megjelent művének ajánlása így szól: „A 400 esztendő debreceni kollégiumnak fiúi tisztelettel.”

Porhüvelyének földi mása ma, íme, hazatért. Köszönet érte kiváló kollégáimnak, Zsákai Ildikónak és Sági Józsefnek, akik a szobrot elkészítették, méltó helyre állították, s őrizték, míg lehetett. És köszönet a Református Anyaszentegyháznak, amely most befogadja. Hiszem, eszméi is újra otthonra találnak itt, hogy ismét innét indulhassanak missziós útjukra.

Karácsony Sándor művei ma újra hozzáférhetők. Budapesti, genfi, müncheni egyetemi tanulmányainak, középiskolai (kadétiskolák, majd Zrínyi Főgimnázium, Budapest) és egyetemi tanári (Debrecen, magántanár 1934-től, nyilvános-rendes tanár 1942-től) működésének; kora református ifjúsági mozgalmaiban való részvételének tapasztalatai összegeződnek abban a hatalmas könyvsorozatban, melyből neveléstudományi alapvetését megismerhetjük, s melyet az általa meghatározott neveléstudományi rendszerben ismertettek:

#### A neveléstudomány társaslogikai alapjai

*A magyar észjárás, 1939.*

#### A neveléstudomány társaslélektani alapjai

##### A nyelvi (irodalmi) nevelés és a társaslélek értelmi működése

*Magyar nyelvtan társaslélektani alapon, 1938,*

*A könyvek lelke (Jelrendszer és jelképrendszer. Irodalmi nevelés), 1941,*

##### A társaslélek felső határa és a transzcendensre nevelés

*A magyar világnézet (Világnézeti nevelés), 1941,*

*A magyarok Istene (Vallásos nevelés), 1943.*

##### A társadalmi nevelés és a társaslélek akarati működése

*A magyarok kincse (Értékrendszer és axiológia), 1944.*

*Magyar ifjúság (Tettrendszer és etika), 1946.*

*Ocsúdó magyarság (Szokásrendszer és pedagógia), 1942.*

##### A társaslélek alsó határa és a jogi nevelés

*A magyar demokrácia (Függetlenségre – autonómiára nevelés), 1945.*

*A magyar béke (Háborúból békére – reformra nevelés), 1947.*

Könyveit 1937 és 1947 között adta ki a tanítványai által létrehozott Exodus Kiadó, melynek neve is beszédes: Isten népének mindig aktuális programja a rabságból való kivonulás, akkor is, ha ez a rabság saját kényelemszeretetünk, vagy lelki-fizikai gyengeségünk.

Az 1990-ben alapított Csökmei Kör, melynek vezetője vagyok, húsz éve igyekszik a pedagógiai köztudatba visszaemelni pedagógiáját, ismertetésére évente kétszer tartunk meglehetősen népes konferenciákat. Neveléstudományi műveit 2002 óta a Széphalom Könyvműhelynél adjuk ki, így ezekhez Debrecenben is hozzájuthatnak az érdeklődők: *Ocsúdó magyarság* 2002; *A magyarok Istene* 2004; *Magyar ifjúság* 2005; *A könyvek lelke* 2006; *A magyar világnézet* 2007; *A magyarok kincse* 2008; *A magyar észjárás*, 2009; *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon*, 2010.

### **KARÁCSONY SÁNDOR NEVELÉSELMÉLETÉNEK IDŐSZERŰSÉGE<sup>3</sup>** **DR. GYÓRI L. JÁNOS**

#### **IGEN TISZTELT HALLGATÓIM! HÖLGYEIM ÉS URAIM!**

Nem könnyű feladat, bár nagy megtiszteltetés, annak a Debreceni Kollégiumnak a tanáraként, kutatójaként Karácsony Sándorról szólni, amely éppen száz esztendővel ezelőtt indította útra a 20. század legjelentősebb magyar pedagógiai gondolkodóját.<sup>4</sup> De a megszólalás azért sem könnyű, mert az utóbbi évtizedekben többnyire azok vallottak hitelesen Karácsony Sándor jelentőségéről, akik az 1930-as, 40-es években még a mester közvetlen tanítványai lehettek vagy más módon személyesen kapcsolatba kerülhettek vele. Karácsony Sándor munkásságának ugyanis szerves része személyiségének sajátos varázsa. Én magam ahhoz a nemzedékhez tartozom, amelynek Karácsony Sándorral személyes találkozása már nem lehetett. Jellemző a korra, amelyben nemzedékem szocializálódott, hogy bár a Debreceni Kollégiumban, majd később a debreceni egyetemen – mint utólag kiderült – számos olyan tanárral kerültem kapcsolatba, akik egykor tanítványai, munkatársai, olvasói voltak Karácsony Sándornak, mesterük nevét azonban sosem ejtették ki előttünk. Lehetséges, hogy gondolkodásuk, tanári gyakorlatuk sugárzott valamit Karácsony Sándor hatásából – hogy így volt-e, utólag már nemigen tudom eldönteni –, de maga a név tabu volt számukra, legalábbis nyilvános körben.

Sajnos nem Karácsony Sándor volt az egyetlen magyar gondolkodó, akiről nemzedékem nem az iskolában tanáraitól, hanem családi vagy baráti körben – mintegy titokban – hallott először. Az érettségi utáni évben, egyetemi felvételt azonnal nem nyervén, akkori szállodai munkatársam (ő portás volt, én pedig mellette londiner), Szabó Dániel,<sup>5</sup> 1956 után elcsapott debreceni teológus hívta föl figyelmemet Karácsony Sándorra. Olyan lelkesedéssel beszélt a nagy pedagógus gondolatairól, a Karácsony Sándor-i tanítványság-fogalom evangéliumi gyökereiről, hogy attól kezdve igyekeztem megszerezni és elolvasni tőle, amit csak lehetett. Nem volt ez az 1970-es, 80-as évek fordulóján könnyű dolog, hiszen

---

<sup>3</sup> Az előadás a kolozsvári Református Montessori Iskola fennállásának 10. évfordulója alkalmából rendezett konferencián, 2010. május 7-én hangzott el.

<sup>4</sup> Karácsony Sándor (1891-1952), Földesről került a Debreceni Református Kollégium Főgimnáziumába, ahol 1910-ben érettségizett.

<sup>5</sup> Szabó Dániel (1933-) későbbi tiszáninneni református egyházkerületi főgondnokról (1990 – 2002) van szó, aki ma a Sárospataki Teológiai Akadémia Missziói Intézetének tudományos munkatársa és a Presbiteri Szövetség elnöke.

modern kiadások nem álltak rendelkezésre.<sup>6</sup> Karácsony Sándor ekkorra már szinte a korabeli szamizdatok sorsára jutott: kézről kézre jártak szinte ronggyá olvasott írásai, olykor lopva, titokban, könyvtárosok jóindulatára hagyatkozva vagy fénymásolatban olvastuk őket.

Karácsony Sándor egykori iskolája 1988-ban ünnepelte fennállásának 450. évfordulóját, s a jubileumi kiadványban a Debreceni Kollégium és a magyar irodalom kapcsolatáról értekezve<sup>7</sup> most már tanárként és filológusként kellett szembenéznem az életművével. Ekkor vált világossá számomra, hogy Karácsony Sándor nem csupán jelentős elméleti pedagógus volt, hanem ifjúsági regények, színdarabok szerzőjeként,<sup>8</sup> illetve néhány klasszikus magyar irodalmi alkotás újra kiadójaként, értelmezőjeként, korának irodalmi életében is jelentékeny szerepet játszott. Ekkor értettem meg azt is, hogy ötven esztendővel korábban, a Debreceni Kollégium 400 éves jubileuma alkalmával, egyik legnagyobb hatású munkáját, *A magyar észjárás...-t*<sup>9</sup> miért ajánlotta éppen egykori iskolájának. Nyilván azért, mert gondolatrendszerének kulcselemei (a személyiség autonómiája; a másik ember, a te mint a nevelhetőség feltétele; a társas-lelki viszonyulás kérdése; a mellérendelés elvén alapú magyar észjárás problematikája) mind-mind mélyen benne gyökereznek a Debreceni Kollégium világában: a Kollégium vonzásában működő partikulák oktatási gyakorlatában (a partikuláris iskolák az anyaiskola szellemi emelőin éltek: innen kaptak rektort, tankönyvet, iskolai törvényeket, módszert, s cserébe odaküldték továbbtanulni tehetségesebb diákjaikat), az évszázados praeceptorai gyakorlatban (amikor is a tehetséges nagydiák tanította a kissebeket), az adománygyűjtő legációk, szupplikációk hagyományában, a diákegyesületek (önképzőkörök, Kántus, diáktűzoltók) alulról szerveződő tevékenységében, a Karácsony Sándor diákkorában S. Szabó József<sup>10</sup> vallástanár kezdeményezte diákpresbitérium tevékenységében, s végül a kis- és nagydiákok coetus-beli (így nevezték Debrecenben a bentlakást) együttélésében.<sup>11</sup> A legerőteljesebb hatást mindezen tényezők közül Karácsony Sándorra a gimnázium alulról szerveződő önképzőköre gyakorolta, a maga demokratikus légkörével. A ránk maradt dokumentumok tanúsítják, hogy Karácsony Sándort már 17-18 éves korában is pedagógiai reformkérdések foglalkoztatták, s ilyen irányú íásaival diáktársait is meghökkentette. Meggyőződésem, hogy későbbi aktív közéleti, egyesületi, lapszerkesztői, missziói tevékenységének ihlető forrását is a debreceni diákevekben kell keresnünk. Karácsony Sándor nemzedéke középiskolai tanulmányait tekintve rendkívül szerencsésnek tekinthető. Maga a középiskola ez idő tájt még erősen herbarti szellemben működött, de mellette tág teret kaptak az önképzőköri és egyéb egyesületi aktivitások. Az iskolai életnek ez a két területe jól kiegészítette egymást: az előbbi biztos tárgyi tudást és kellő önfegyelmet garantált az érettségiző növendéknek, utóbbi pedig felkészítette az élet gyakorlati kihívásaira, a közéleti tevékenységre szocializált. Különösen szerencsésnek mondható annak a helyzete,

---

<sup>6</sup> Az áttörést *A magyar észjárás...* újbóli kiadása jelentette (Lásd a 6. jegyzetpontot). Ehhez Lendvai L. Ferenc írt utószót, amely néhány marxista passzust leszámítva ma is érvényes megállapításokat tartalmaz.

<sup>7</sup> Györi L. János, *A Kollégium szerepe a magyar irodalom művelésében*, In Barcza József (Szerk.), *A Debreceni Református Kollégium*, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 1988. (továbbiakban: Barcza)

<sup>8</sup> Karácsony Sándor irodalmi műveinek listáját közli: Kontra György, *Karácsony Sándor*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1992, 97. (továbbiakban: Kontra) és Lendvai L. Ferenc, *Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1993, 168-173. (továbbiakban: Lendvai).

<sup>9</sup> Karácsony Sándor, *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*, Exodus, Budapest, 1939. Új kiadása: Magvető, Budapest, 1985. A könyv ajánlása szó szerint így hangzik: „*A 400 esztendő debreceni kollégiumnak, fiúi tisztelettel!*” (továbbiakban: Karácsony 1985)

<sup>10</sup> Egykori vallástanáráról, S. Szabó Józsefről Karácsony Sándor egyik munkájában kedvesen emlékezik: Karácsony Sándor, *Magyar ifjúság. A neveléstudomány társas-lelektani alapjai III. A társadalmi nevelés és a társas-lelek akarati működése*. Második kötet: *Tettrendszer és etika*. Exodus, Budapest, 1946, 41-48. (továbbiakban: Karácsony, 1946)

<sup>11</sup> A debreceni diákelet jellegzetességeihez lásd: Györi L. János, „*Egész Magyarországnak és Erdélyiségnek... világozó lámpása*”. *A Debreceni Református Kollégium története*, Debrecen, 2008, 91-114.

aki mindezt egy olyan nagy múltú, jól felszerelt iskolában élhette meg, mint a Debreceni Kollégium.<sup>12</sup>

Karácsony Sándorról alkotott képem akkor vált még árnyaltabbá, amikor személyesen is kapcsolatba kerültem néhány egykori tanítványával, őt jól ismerő kortársával. Egyikőjük, Ónodi Szabó Lajos<sup>13</sup> református lelkipásztor, aki az 1943-as balatonszárszói konferencián személyesen hallhatta nagyhatású előadását a magyar nevelésről, azzal szembesített, hogy a magyar nyelv szent dolog, nem ejthetjük ám akárhogy szavainkat. Magyartanárként eleinte szinte sértve éreztem magam, amikor Karácsony Sándor szellemében ismételt javítgatni kezdte mondataimat. Később azonban beláttam igazát, s elfogadtam Karácsony Sándor szellemében fogant építő szándékú észrevételeit. Ő adta először kezembe Karácsony Sándor két kedvenc, azóta méltatlanul elfeledett írója, Komáromi János (1890 – 1937)<sup>14</sup> és Fehér Gábor (1893 – 1941)<sup>15</sup> írásait is. E két író ifjúsági regényei ma is kelendő olvasmányok lehetnének.

Később Dankó Imre<sup>16</sup> nyugalmazott múzeumigazgató, Karácsony Sándor egykori debreceni tanítványa, a saját lakásán havi rendszerességgel folytatott „asztali beszélgetések” alkalmával, személyes élményei nyomán tudatosította bennem, hogy mestere életműve két dimenzióban is értelmezhető. Karácsony Sándornak ugyanis annak idején volt egy tágabb (tudományos vagy tanulmányi) és egy szűkebb (lelki) értelemben vett tanítványi köre. Ennek megfelelően „filozófiája” tudományos (pedagógiai-pszichológiai-filozófiai) és pneumatikusan beágyazott transzcendens rendszerként is egyaránt megáll. Tőle kaptam meg minden év elején azt a kis bibliaolvasó kalauzt, amelyet Karácsony Sándor szellemi örökösei évente állítanak össze mesterük egykori gyakorlatának megfelelően.<sup>17</sup>

S végül pár esztendővel ezelőtt szomszédja lettem Kiss Tihamér<sup>18</sup> református hitoktató lelkipásztornak, pszichológusnak, akinél az 1980-as évek elején a Debreceni Egyetemen azt a tárgyat hallgathattam, amely Karácsony Sándornak is egyik kedvelt területe volt, az életkorok pszichológiáját. Kiss Tihamér mesélte, hogy a debreceni református tanítóképző intézet utolsó igazgatójaként az 1940-es években rendszeresen vizsgáztatott református tanítójelölteket Karácsony Sándor elnökle mellett. Tisztelte a nagyhírű professzort, de Jean Piaget egykori

---

<sup>12</sup> Karácsony Sándor és a Debreceni Kollégium kapcsolatához lásd még: Fekete Károly, Karácsony Sándor a teológus szemével, In *Gyökerek és gyümölcsök. A Karácsony Sándor tudományos konferencia előadásai (Kossuth Lajos Tudományegyetem 1999. szeptember 29.)*, Szerk. Lénárd Gábor, Debrecen, 2002, 26-42. (továbbiakban: Lénárd)

<sup>13</sup> Ónodi Szabó Lajos (1911 – 2003) református lelkipásztor előbb az SDG utazó titkára volt, majd Budapest – Kelenföldön, Budapest – Kálvin téren, Vácon, Monoron lett segédlelkész, később pedig Váchartyánban, illetve Tökön lelkész.

<sup>14</sup> Komáromi János (1890-1937) sárospataki diák volt Karácsony Sándorral egy időben. Az első világháborúból rokkantan tért haza, majd írni kezdett. Kurucos, hazafias regényei, elbeszélései, a zempléni szegény nép életét és a pataki diákéletet bemutató írásai rendkívül népszerű olvasmányok voltak megjelenésük idején. Egyik regényét Karácsony Sándor is ismertette: Karácsony Sándor, *Komáromi János: Hé, kozákok!* In *Uő, Magyar világnézet*, Exodus, Budapest, 1941, 45.

<sup>15</sup> Fehér Gábor (1893-1941) két évvel volt fiatalabb, mint Karácsony Sándor. Jól ismerték egymást a Debreceni Kollégiumból. S később a debreceni Egyetemen is ugyanazokat a szakokat (magyar – német) végezték. Fehér Gábor világháborús sérüléseibe halt bele. Karácsony Sándor hosszú nekrológban búcsúztatta író – tanár barátját: Karácsony Sándor, *Fehér Gábor*, In *Uő (szerk.), A másik ember felé. Az Exodus munkaközösség dolgozatai*, Debrecen, 1942, 89-116, újra megjelent: Karácsony, 1946, 11-25.

<sup>16</sup> Dankó Imre (1922-2008), néprajzkutató, történész, muzeológus, a Sárospataki Rákóczi Vármúzeum, majd a pécsi Janus Pannonius Múzeum, végül pedig a debreceni Déri Múzeum igazgatója.

<sup>17</sup> A Pécelen működő Csökmei Kör az *Exodus bibliaolvasó kalauz*-nak 2010-ben már a 71. évfolyamát jelentette meg.

<sup>18</sup> Kiss Tihamér László (1905-2005), előbb vallásnár, majd tanítóképző intézeti igazgató-tanár (Sepsiszentgyörgy, Debrecen), később pszichológus és egyetemi oktató (Debrecen). Jean Piaget egyik legjelentősebb magyar tanítványa. Életútjához és munkásságához lásd: KISS Tihamér (László), *Pszichológus életpályáról*, In Bodor Péter – Pléh Csaba – Lányi Gusztáv (szerk.), *Önarckép háttérrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai*, Budapest, 1998, 134-151.

genfi tanítványaként a nevelés több kérdéséről másként gondolkodott, s ebből olykor súrlódásai is támadtak Karácsony Sándorral. A vele folytatott beszélgetések tudatosították bennem Karácsony Sándor elméletének törekeny pontjait, s óvtak meg attól, hogy dogmaként kezeljem gondolatait.

Igen Tisztelt Hallgatóim! Joggal kérdezhetik most, miért e hosszúra nyúlt bevezető. Miért beszélek hosszú percek óta saját magamról, ahelyett, hogy Karácsony Sándor időszerűségének kérdését taglalnám? Hadd valljam be, hogy teljesen szándékosan cselekedtem így, mert az út, amelyen én magam kapcsolatba kerültem Karácsony Sándor gondolatvilágával, pontosan modellezi mindazt, amiről Karácsony Sándor mindig is beszélt, hogy a nevelés két fél egymáshoz való valamilyen viszonyulását feltételezi, hogy a nevelés táplálója maga az élet, s mint ilyen jóval túlmutat az iskola határain. Azzal kezdtem, hogy tanáraimtól sosem hallottam Karácsony Sándorról, a róla szóló tudásom így az élet számos különböző más, nem iskolai csatornáján, többnyire emberi viszonyulások (családi, baráti, szakmai kapcsolatok) útján jutott el hozzám. S miközben így Karácsony Sándorról egyre többet tudtam meg, emlékezetemben lassan nagyobbreszt feledésbe merült mindaz, amivel tanárain az iskolában annak idején ismereteimet gyarapítani próbáltak.

Rátérve tényleges témámra, Karácsony Sándor nevelélméletének időszerűségére – illetve folytatva azt, hisz meggyőződésem, hogy eddig is erről volt már szó –, a rendelkezésemre álló keretek között az alábbiakban a Karácsony Sándor-i nevelésfilozófiának néhány lényeges vonását mutatom be. Eközben igyekszem lehetőség szerint minél többet magát Karácsony Sándort beszéltetni, ezért a megszokottnál talán hosszabbak lesznek idézeteim.

A neveléssel kapcsolatos mindenkori legelemibb kérdés az, hogy miért van szükség egyáltalán nevelésre. Karácsony Sándor szerint azért, mert a növendékben helyzeténél fogva még adott annak a lehetősége, hogy tökéletesebb legyen, mint elődei. Azok ugyanis Karácsony Sándor szerint két nagy tévedés áldozatai voltak: *„Tapasztalatokban megöszülve nem gondoltak arra, hogy tapasztalataik a XIX. század 60-as, 70-es, 80-as és 90-es éveire, no meg a XX. század első évtizedére vonatkoznak s nem föltétlenül érvényesek tanulásaik a XX. század egész első felére. Másik tévedésük az volt, hogy gyermekeiket és ifjaikat eo ipso tökéletleneknek, magukat ellenben tökéleteseknek gondolták. Pedig szerfölött relatív látásmód az ilyes. Adva van két puska, egyikben hat töltés, másikban csak egy. Vajon melyik a tökéletesebb? Két ember közül hasonlatosképpen az ifjú ember, aki még nem lőtte el töltései javát, vagy az öregebbik, aki legfeljebb még egyszer-kétszer ha célba találhat a földi lét során. Bizony az öreg a tökéletlenebbik fél. Ha az ellenkezőjét állítaná, mondván, kérem én az életemet a lehető legtökéletesebben töltöttem el, már maga ez az állítás olyan tökéletlen beszéd volna, hogy nem volna érdemes a meghallgatásra. A fiatalabbik meg, legalább is lehetőségei szerint még, élhet tökéletesebben ott, ahol a másik már csak elrontott életének kudarcain borong.”*<sup>19</sup>

Ez a felismerés a maga szerepét illetően mélységes alázatra inti a mindenkori nevelőt, de egyúttal végtelen bizodalomra jogosítja fel növendékeivel szemben. Itt keresendő Karácsony Sándor minden írásából felénk ragyogó optimizmusának gyökere, s ennek a pedagógiai optimizmusnak az időszerűségéhez bizony nemigen férhet kétség.

A nevelélmélet másik sarkalatos kérdése, hogy nevelhető-e a növendék, s ha igen, milyen módon. Karácsony Sándor – a lélektan korabeli felismeréseivel összhangban – az emberi személyiséget autonóm, kívülről nem vezérelhető tényezőnek tekinti. Ebből

---

<sup>19</sup> Karácsony Sándor, *Magyar nevelés*. In *Magyarságtudomány és nemzetnevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen, 1944, 63–86. (66.) (továbbiakban: Karácsony 1944). A Debreceni Nyári Egyetemen elhangzott előadás azonos az 1943-as szárszói „*Magyar Élet*” táborozáson elhangzott előadással (Magyar Élet kiadása, Budapest, 1944; 2. kiadása: Karácsony Sándor, *A magyarok kincse*, Exodus, Budapest, 1944, 190–213.). Az általam használt és idézett debreceni kiadásról Kontra György nem tud: lásd: Kontra, 102.

következően szerinte az ember értelmi, érzelmi és akaratni élete is autonóm, azaz önmagában nem befolyásolható: *„Érzelmi, értelmi és akaratni nevelés nincs, nem lehetséges, mert a növendék érzelmi, értelmi és akaratni világa autonóm. A nevelés lehetősége csak azokon a pontokon elképzelhető, ahol az egyik ember egymagában épp oly tehetetlen, mint a másik ember. Azokról a szellemi tevékenységekről van most szó, amelyek nyilvánulásai közben ketten tesznek egyet, egyik és a másik ember. Ezek úgynevezett társas-lelki kategóriák. Életérzések között a másik embertől függő jó vagy rossz közérzéssel a jogban találkozunk. A művészet a társas-lelki vonatkozások között a másik ember ébresztette érzelmek. A tudomány ugyanolyan értelmi reláció. A társadalom a másik emberre irányuló akaratnyilvánulások világa. Egyik ember egyéni hite a másik ember egyéni hitéhez képest: vallás. A modern nevelés szerint tehát csak jogi, művészi, tudományos, társadalmi és vallásos nevelés lehetséges.”*<sup>20</sup>

Így válik Karácsony Sándor neveléstudományának kulcsfogalmává a „másik ember”, amivel külön terjedelmes tanulmányban is foglalkozik.<sup>21</sup> Ebben kifejti, hogy az ún. társas-lelki viszonyulások termékei, a nyelv, a művészet, a társadalom, a jog és a vallás mindig is két fél közös tevékenységének eredményei voltak, csak hogy ez eddig nem tudatosult bennünk: *„A nyelv, művészet, társadalom, jog és vallás eleitől fogva kettőn állott, az egyik és másik ember munkaközösségének eredménye volt, természetesen. Csak nem voltunk ennek legújabb ideig világos tudatában. Úgy vettük tudomásul, tartottuk nyilván és úgy is kezeltük a másik embert, a második személyt, a hallgatóságot, közönséget, szenvedő félt, a birtokon kívülit és a laikust, mint a gyerekek, serdülők és ifjak a maguk »másik emberét«: önmagunkhoz vonatkoztatva s önmagunkból fejtve meg. Tudtuk már régen, hogy a megértés, a siker, a szabadság, a függetlenség és a hitbizonyosság a második személyen is múlik, tehát a másik ember egyformán lehet segítségünkre és gátlásunkra, de a gát elhárításának és a segítség megragadásának módját mindig az egyik ember felől iparkodtunk megállapítani is, munkálni is. Nevelés közben például (a nevelés ügye köztudomásúlag kettőn áll: nevelőn és növendéken) a nevelőnek legújabb időkig változatlanul azért kellett megismernie a növendék lelkét, tehát azért kellett többek között ifjúságlélektanilag is iskolázottnak lennie, hogy beilleszkedhessék a növendék lelkivilágába s így biztosítsa a nevelés sikerét: elháríthassa a gátló és előmozdítsa a segítő erőket. Tipikusan ifjúi ábránd ez: ha birtokomba vettem a másikat, el is bánhatok vele. Megszűnt számomra leküzdhetetlen akadályul lenni. Véghez vihetem »nagy hírű« munkámat.”*<sup>22</sup>

Amiről itt Karácsony Sándor beszél, azt a Nyugatról néhány évtizeddel később hozzánk plántált, életszerűtlenül leegyszerűsített és sematizált kommunikációelmélet próbálta és próbálja meghonosítani a magyar közgondolkodásban, nyelvtudományban, oktatásban. Ha belelapozunk e tanulmányba, kiderül, hogy bár Karácsony Sándor nem használta a kommunikáció fogalmát, korát évtizedekkel megelőzve lényegében mégis arról beszélt: *„A nyelv, a művészet, a társadalom, a jog és a vallás csupa olyan vonatkozás, amely kettőnkön áll, az egyik és a másik emberen. A nyelv jelrendszer, amelyben mozogva a beszédbeli egyik ember, az »első személy« azt célozza, hogy a beszédbeli másik ember, a »második személy« megértse őt. Minden művészet jelképrendszer, lehetőség a műalkotó számára, úgy fejezheti ki önmagát, hogy a másik ember, a műélvező önmagára ismerhessen benne. A társadalom tetterendszer, amelyben az egyik ember úgy cselekszik, hogy a másik ember elszenvedhesse a cselekvést. A jog az életérzéseknek olyan szisztémája, amelyben mozogva az egyik ember a másik embertől kölcsönösen függetlennek, tehát »egyik a másikhoz képest jól« érezheti magát. A vallás ugyanennek a jó érzésnek a rendszere a természetfölöttiekre vonatkoztatva*

<sup>20</sup> Karácsony, 1944, 77.

<sup>21</sup> Karácsony Sándor, *A másik ember*, In Uő. (Szerk.), *A másik ember felé. Az Exodus Munkaközösség dolgozatai*, Exodus, Debrecen, 1942, 3–22. (továbbiakban: Karácsony, 1942)

<sup>22</sup> Karácsony, 1942, 5.

*olyanformán, hogy az egyik ember, a pap zálogot ad és bizonyosságot erről a másik embernek, a laikusnak s ez által áll be a pneumatikus »jó« életérzés. (Ennyi nevezetesen az a közös elem, amely egyformán minden vallásrendszerben megállapítható, legalább, mint törekvés, vagy cél.)*<sup>23</sup>

Mennyivel érthetőbb a kommunikáció lényegének Karácsony Sándor-i definíciója, mint ma használt nyelvtankönyveink izzadságszagú okfejtései. Ott ugyanis olyan életidegen, matematikai - híradástechnikai szakkifejezések idegenítik el a diákot a kérdéstől, mint adó, vevő, csatorna, üzenet, kód, kódolás, dekódolás stb. Egy percig sem lehet tehát kérdéses, hogy a „másik ember” vonatkozásában mennyire időszerű Karácsony Sándor gondolatrendszere.

A fentebb érintett társas-lelki viszonyulások részletes bemutatását Karácsony Sándor az 1938–1947 között megjelenő kilenckötetes társas-lélektani sorozatában végezte el.<sup>24</sup> Talán nem kell külön hangsúlyoznunk, hogy ma, amikor az élet egyre több területét hódítja meg a kommunikációelmélet, mennyire tanulságos lehet a magyar nyelvtan, az irodalmi, világnézeti vagy vallásos nevelés, illetve a demokrácia vagy a béke társas-lelki alapjairól szóló Karácsony-kötetek tanulmányozása.

Rövid áttekintésünk keretében nem vehetjük sorra e sorozat egyes darabjait, annyit azonban összefoglalóan elmondhatunk, hogy e köteteknek három szembetűnő közös vonásuk van. Egyrészt egy szerves rendszer részei. Karácsony Sándor ugyanis egységében élte meg a kultúrát. *„Ebből az is következett – amint egykori tanítványa és méltatója, Kövendi Dénes írja –, hogy bármilyen jelenségről írt, azt mindig nagy összefüggéseiben mutatta be, egy élő organizmus részeként.*”<sup>25</sup>

A Karácsony Sándor-i rendszer másik jellegzetessége, hogy benne pedagógiai elmélet és gyakorlat nem válnak el egymástól. Karácsony Sándor ugyanis nemcsak elméletben művelte a pedagógiát, hanem az első világháború után előbb budapesti gimnáziumi tanárként, majd a cserkészlet és egyéb keresztyén ifjúsági egyesületek vezető tisztségviselőjeként, ifjúsági lapok szerkesztőjeként, számos konferencia nagyhatású előadójaként, végül pedig 1942-től tíz éven át a debreceni tudományegyetem pedagógia professzoraként a szó tágabb értelmében gyakorlati pedagógiai tevékenységet is végzett.<sup>26</sup> Karácsony Sándor sose írt le olyasmit, amit az életben ki ne próbált volna. Konkrét, életes példái teszik ma is igazán élvezetes olvasmánnyá írásait. Hadd szemléltessük mindezt *Magyar nyelvtan*-a nyitó fejezetének rövid ismertetésével. *A közösség élete* című nyitó fejezet meglepő módon először is a vásár forgatagába kalauzolja az olvasót:

*„Falun születtem, tíz éves koromig falun is gyermekeskedtem. Sohasem láttam otthon sokadalmat. Gimnáziumba jártam már, mikor először elvittek nagyvásárba. Mozgalmas, tarka, hangos volt a vásár. De nekem valami egyéb ötlött fel rajta. Az, hogy mennyien vagyunk együtt. Meg is kérdeztem édesapámtól:*

*– Miért van itt ilyen sok ember?*

*– Egymás kedvéért jöttek össze ennyien, – válaszolta édesapám. – Kettőn áll a vásár.*

*Eleinte azt hittem: „egymás kedvéért”, azt jelenti, minden ember a másik kedvét keresi a vásáron. Hamarosan rájöttem, hogy tévedek. Nagyon is úgy kínálkoztak és alkudoztak a vásárosok mindnyájan, mint akik a maguk hasznát keresik.*

*Később világosság támadt bennem. A maguk hasznáért és egyúttal mégis egymás kedvéért jöttek a vásárra az eladók is, meg a vevők is. A kettő nem kétfélét jelent. Adtak-vettek a vásáron. Az eladók mennél több árut mennél jobb áron iparkodtak eladni. A vevők mennél jutányosabban mennél több és mennél jobb portékát próbáltak megszerezni. Ennyiben mindenki a maga hasznát kereste. De egyikőjük sem jött volna vásárra, ha már otthon arra*

<sup>23</sup> Karácsony, 1942, 4-5.

<sup>24</sup> A sorozat néhány kötetét fentebb idéztük (lásd az 1. és 7. jegyzetet), a teljes sorozat leírását lásd: Kontra, 96.

<sup>25</sup> Kövendi Dénes, *Karácsony Sándor, az alkotó*. In Lénárd, 13–25. (17.) (továbbiakban: Kövendi)

<sup>26</sup> Karácsony Sándor részletes életrajzát lásd: Kontra, 103-110.

*nem számított volna, hogy a másik is eljön. Minek jöjjön a vevő, ha nincs kitől vásárolnia? Miért vigye vásárra portékáját vagy más szóval áruját az eladó, ha nincs kinek eladnia? Igaza volt tehát édesapámnak:*

*– Vásárra egymás kedvéért mennek az emberek. Kettőn áll a vásár.”<sup>27</sup>*

Aztán a fejezet további alcímei így alakulnak:

## *A KÖZÖSSÉG ÉLETE*

### *A) A KÖZÖSSÉGI ÉLET FOGALMA*

*A vásár, ahová az emberek egymás kedvéért mennek*

*Mindenfajta érintkezéshez két ember kell*

*Beszéd közben is két személy szerepel: beszélő és hallgató*

*Az iskola is a közösségi életre tanít*

### *B) A KÖZÖSSÉGI ÉLET TÉNYEI*

*1. A vásár. A vásár helye és ideje, személyei és cseretárgyai*

*2. A beszéd. A beszéd helye mindig itt van, ideje mindig most van, személyei mindig én vagyok és te vagy, cseretárgyai mindig kérdés és felelet*

*3. A pénz és a szó*

*a) A pénz és a pénz értéke a vásáron*

*b) A szavak és a szavak értéke beszéd közben: a képzeletbeli kép és a szavak jelentése*

### *C) A KÖZÖSSÉGI ÉLET FORMÁI*

*1. A közösségi élet formái az indítóokok szerint*

*a) Adásvétel cserébe. Ajándék és zsákmány. Vásár önmagáért*

*b) Kérdés és felelet: beszédbeli adásvétel. Kijelentés: beszédbeli ajándék. Parancs: beszédbeli zsákmány. Felkiáltás: érzéstől fakadó önmagáért való beszéd (költészet: érzés-világból fakadó önmagáért való beszéd)*

*2. A közösségi élet formái célkitűzés szerint*

*a) Eladás, végeladás*

*b) Állítás: beszédbeli eladás és tagadás: beszédbeli végeladás*

*c) Tagadó parancs vagy tiltás*

*d) A marhalevél vagy passzus, azaz a feltételhez kötött adásvétel*

*e) Feltételes állítás és feltételes tagadás*

*3. A közösségi élet formái a beszédbeli személyek szerint*

*a) Az eladó is adhatja önmagát, a vevő is lehet áru*

*b) A beszédbeli személyek a képzeletbeli képen<sup>28</sup>*

A címek önmagukban is jelzik, hogy a nyitó vásári képet követően Karácsony Sándor a kommunikáció kérdéséről a gyakorlati élethez kapcsolódóan igyekszik beszélni, s a téma kifejtése közben gondolatai egyre elvontabbá válnak, mintegy filozófiai síkra terelődnek. Néhány ilyen mesterfogást bizony mai tankönyvíróink is elleshetnének tőle.

Karácsony Sándor társas-lélektani sorozatának harmadik jellegzetessége, hogy egy dinamikusan építkező, nyitott gondolatrendszer tár elénk. Ez az előbbiekből szervesen következik, mert – mint láttuk – az állandó változásban lévő élet Karácsony Sándor szerint minden társas-lelki megnyilvánulásnak az alapja. Ennek értelmében Karácsony Sándor ugyanazokat a kérdéseket élete során ismételten előveszi, s a kor kihívásainak megfelelően alakít rajtuk. Mindenkor, ma is időszerű magatartás ez, hiszen a jó pedagógus sosem

<sup>27</sup> Karácsony Sándor, *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon. A neveléstudomány társas-lélektani alapjai I. A nyelvi nevelés és a társas-lélek értelmi működése*. Exodus, Budapest, 1938, 1–2. (továbbiakban: Karácsony, 1938)

<sup>28</sup> Karácsony, 1938, XLIII–XLIV.



gondolkodik zárt kánonokban. Egykori tanítványa, Kövendi Dénes mindezt egy anekdotikus történettel így szemlélteti: „Kollokviumain általában úgy irányította a beszélgetést a hallgatójával, hogy kiderüljön róla: talál-e problémát az e félévben hallottakban, tovább tudja-e gondolni a témát. Egy buzgó hallgatója ezzel szemben jólféülte fejtegetésekkel állott elő, jólféülte mondatokban. Gyanakodva szolt közbe: Ezt honnan veszi? – A Professzor Úr könyvéből (ti. amelyik egy évvel azelőtt jelent meg.) – Hol vagyok én már attól!? – mondta ő szánakozva.”<sup>29</sup>

Karácsony Sándor nevelélméletének további fontos kérdése nevelő és növendék viszonya. Társas-lelki vonatkozásban Karácsony legfontosabbnak azt tartja, hogy a két fél értse egymást, közös nyelvet beszéljenek. Gondolatrendszerében a nyelv központi szerepet játszik tehát, de amint Szilágyi N. Sándor rámutat, *Magyar nyelvtan*-ában vagy *A könyvek lelké*-ben<sup>30</sup> nem annyira a nyelv maga érdekli, mint inkább az ember, aki a nyelv segítségével képes szót érteni a másik emberrel. Nyelvszemlélete évtizedekkel megelőzte és megelőlegezte modern nyelvészeti iskolák tanításait. Ő volt az első, aki felborítva a hang, a szó, a mondat, a szöveg hagyományos hierarchiáját a grammatikában, a mondatot és a szöveget mint értelmes egységeket állította a középpontba. Mint fentebb láttuk, magyar nyelvtanát már 1938-ban, a jóval később Amerikában matematikai alapon kidolgozott kommunikációelmélet normái szerint írta meg. De nézetei visszaköszönnek a szociolingvisztikában és az újabban tért nyerő kognitív nyelvészetben is, ami „többek között arról szol, hogy milyen szerepük van a nyelvi struktúráknak abban, hogy mi mit gondolunk a világról, vagy hogyan látjuk a világot...”<sup>31</sup>

Esetünkben nevelő és növendék közös nyelve természetesen a magyar nyelv. Az 1930-as, 40-es évek fordulóján a német veszély árnyékában egy sor magyar értelmiségi vallott arról esszében, versben, mit gondolnak a magyarságról. Karácsony Sándor is ennek az önvédelmi szellemi harcnak a nevében készítette *A magyar észjárás*<sup>32</sup> című munkáját. Ebben kifejti, hogy a magyarság nem csupán egy konkrét nyelvet, hanem egy gondolkodásmódot, magát a „magyar észjárás”-t is jelenti, ami a kiejtésben egy sajátos artikulációs bázist, a szóképzlet terén szemléletes képi gondolkodást, a grammatikában pedig a germán típusú alárendeléssel szemben a mellérendelés elvének érvényesülését jelenti: „Magyar a magyar nyelv artikulációs bázisa, grammatikájának mellérendelő elve és jelrendszerének a szemléleten alapuló képi ereje.”<sup>33</sup>

Ugyanakkor Karácsony Sándor a magyar észjárást és nyelvet „gyökérszakadt”-nak látja. Ez felfogása szerint azt jelenti, hogy a társadalom alsó (leginkább paraszti) rétege és a művelt középosztály nem értik egymást. Az előbbi a 16. századi reformáció eredményezte „nyelvi ébredés” után tartalmi és formai vonatkozásban megrekedt a 17. század eleji állapotoknál. Utóbbi lépést próbált tartani az európai civilizációval, de azt a maga nyelvi ösztöneivel nem tudta szerves kultúrává formálni, nyelve és gondolkodása ennek következtében egy indogermán fordítás-nyelv. „Pszichológiai regényt is hiába adunk a kezébe [mármint az alsó néposztály gyermekének]. Ha van benne kalandos szerelmi regény, keret gyanánt, azt olvassa ki belőle, ha nincs, értetlenül vagy unottan dobja sarokba. A választás szent, komoly jogát is eladja sokszor egy tál lencséért. (Különösen akkor, ha észreveszi, hogy a „másik fél” se gondolja azt olyan százszázalékos komolyan, mint ahogy mondja.)

*Mit jelent mindez?*

*Azt jelenti, hogy a XVII. század második negyedében megszakadt az addig egységes magyar kultúra gyökere s azóta a nép nem vesz tevőleges részt a fejlődésben, a magas kultúra*

<sup>29</sup> Kövendi, 17–18.

<sup>30</sup> Karácsony Sándor, *A könyvek lelke (Jelrendszer és jelképrendszer. Irodalmi nevelés)*, Exodus, Budapest, 1941.

<sup>31</sup> Szilágyi N. Sándor, *Karácsony Sándor nyelvszemlélete és az anyanyelvoktatás*, In Lénárd, 59-65 (i.m., 65)

<sup>32</sup> Karácsony, 1985

<sup>33</sup> Karácsony, 1985, 48.

meg gyökértelen. Eredményei papiroson vannak meg csupán. Valóságban többé-kevésbé fikciók, ha gorombábban fogalmaznánk, azt is mondhatnók, Potyemkin-alkotások...<sup>34</sup>

...Nálunk a magas kultúra úgy él és virágzik a népi kultúra mellett, ha nem is szakasztott úgy, de olyanformán, mint valami angol gyarmaton az európai fertály a bennszülött-negyedhez képest. Van civilizáció a gyarmatokon is, de ez a civilizáció nem a bennszülött-kultúrának a vetülete. Civilizáció és kultúra igazándiban csak az európai fertályban állnak a gyarmatosító nép szolgálatára, rajtuk kívül a bennszülöttek közül azoknak, akik megadták magukat és a gyarmatosítókkal kerültek életközösségbe. Zeneakadémiánk zenei nevelésének alapja nem a magyar zene. Színművészeti Akadémiánkon nem a magyar nyelv törvényei szerint tanulnak deklamálni.”<sup>35</sup>

Karácsony Sándor gondolatainak időszerűségéről szólva, a magyar észjárásról, a magyar kultúra gyökérszakadtságáról szóló nézetei jelentik a legsúlyosabb dilemmát. Ezek a gondolatok rokonságot mutatnak a két világháború közötti népi mozgalom harmadik utas elképzeléseivel, metaforák mögé bújtatott német- és szovjetellenességével. Az viszont mindenképpen pozitívuma, hogy a magyarság fogalmához nem faji vagy vérségi alapon közelít, s ezzel távol tartja magát a kor ordas eszméitől. „Magyar faj. Sokan vannak fanatikusai, sokan kétségkednek felőle, hogy lehet ilyen. Ezer esztendő, a népek országútján, inkább szomorú, mint örvendetes sors vetélőjén; azt mondják, régen összekeveredett más népekkel, régen nyomaveszett és csak fantoma jár fel ismeretlen sírjából kísérteti nagy veszedelmek után, maga is tragikus, halálszagú veszedelem. És mégis van. Nem alkat, hanem tényező. Nem vér, hanem stílus. Nem ősök joga, hanem utódoké. Nem ok, hanem cél. Nem hús – vérvalóság, de annál örökebb igazság.”<sup>36</sup> – olvashatjuk 1946-ban megjelent *Magyar ifjúság* című kötetében. E gondolatokat olvasva nem csodálkozhatunk, hogy Karácsony Sándort mind a Gestapó, mind a háború után berendezkedő moszkovita politika szigorúan figyeltette.

Figyelemreméltó az is, hogy mivel a magyarságot egy ázsiai eredetű, s az évezredes kárpát-medencei sorsközösség által meghatározott gondolkodásmódként értelmezte, a szomszéd népek felé, Kodályhoz és Bartókhhoz hasonlóan, a megbékélés és az elfogadás gesztusával viszonyult. Karácsony Sándor magyarságképének – romantikus oldalhajításai ellenére is – számos ma is megszívlelendő, vállalható eleme van tehát, amely nevelési gyakorlatunkba is beépíthető.

A magyar kultúra fentebb említett gyökérszakadtságának kérdésére Karácsony Sándor ismételten visszatért írásaiban, mint a magyar nevelés előtt tornyosuló megoldhatatlan kérdésre: „Nem kell hozzá nagyon eleven fantázia, könnyű ezek után kitalálni, mi a magyar nevelés kardinális hibája. Maga ez a gyökérszakadtság.

Mindaddig, míg a XVII. és a XX. századot valamiképpen át nem hidaltuk, visszamaradt, megkövült, mozdulatlan kultúra bűvkörében vesztegel népünk. Gyökértelen, vázában hervadozó kultúra birtokosa marad felső néposztályunk. Műveletlen középosztály őrlődik a nép és szofokrácia két malomköve közt.

Ha pesszimista ember mondana ilyet, szavahihető ember létére, irtózatos volna hallgatni. Én azonban nem vagyok pesszimista. Feltehetem tehát a kérdést: quae cum ita sint, mitevők legyünk?”<sup>37</sup>

Kézenfekvő, hogy ebben a helyzetben az egyetlen megoldás a 17. és a 20. század között tátongó űr áthidalása lenne. „De akármilyen kívánatos volna is egy ilyen áthidalása a fél XVII., egész XVIII. és XIX., meg a félig már majdnem eltelt XX. századnak, meg kell vizsgáljunk azt is, hogy lehetséges-e?”<sup>38</sup> – teszi föl a drámai kérdést Karácsony Sándor, majd

<sup>34</sup> Karácsony, 1944, 70.

<sup>35</sup> Karácsony, 1944, 73.

<sup>36</sup> Karácsony, 1946, 185.

<sup>37</sup> Karácsony, 1944, 73.

<sup>38</sup> Karácsony, 1944, 84.

így folytatja: „Nem, nem lehetséges. Minden kornak megvan a maga tartalma, sokan úgy fogalmazzák, hogy a feladata, éppen azért történelmi mulasztásokat »pótolni« nem lehet.”<sup>39</sup>

Végül a drámának mégiscsak van megoldása, s itt tárul föl előttünk Karácsony Sándor gondolatrendszerének legegységesebb, transzcendens dimenziója. E ponton érdemes hosszabban átadnunk magának Karácsony Sándornak a szót, arra figyelve, hogyan sikerült feloldania a drámát híres szárszói beszéde befejezésében: „*El volnánk tehát veszve, nem volna csakugyan menekvés számunkra sehol, soha többé és sehogyan sem?*

*Íme, megint természetes rendszerben mozogva kell megtennem a következő lépést. Emberileg nem látok megoldást. Transzcendens megoldási lehetőségben azonban erős hittel hiszek.*

*Az áhítat fokán lehetséges a XVII. század közepének és a XX. század első harmadának az áthidalása. Egyetemes magyar lelki ébredésre érett a helyzet is, de nemzetünk maga is.*

*Nem állunk példa nélkül a világtörténelemben. Maga a XVII. század második negyede is ilyen ébredés következménye, mely a XVI. század második negyedében a reformációval kezdődött és a XVII. század második negyedéig az egész magyarságot áthatotta az ellenreformáció antitézisében (Pázmány Péter már az ellenreformáció ajándéka). De még beszédesebb példa a finneké. A finnek 1809-ben elszakadtak a kultúrákölcsönző svédektől és orosz fennhatóság alá kerültek. Erre az időszakra esik Paavo Ruotsalainen vallásos mozgalma, a felébredteké. Mire ez a mozgalom mint kovász, vagy só átjárta a finn nemzettestet, mint világosság bevilágította az addigi szellemi sötétséget, elkezdődött az autonóm finn nemzeti élet s ma is egyik legszínvonalasabb közösségi életforma egész Euramerikában, a kis népek között pedig vitathatatlanul a legmagasabbrendű. Ott már minden megvalósult, ami minálunk még csak vágyalom: nincs analfabétizmus, vannak népfőiskolák, van szövetkezeti mozgalom, demokrácia, jólét, nemzeti gyökerű irodalom és művészet, nemzetközi súly és tisztesség. Kezdetben bizony még akkora mértékben nem volt nyelv sem, mint valaha nálunk a legsomorúbb időszakokban. A finn himnuszt svéd nyelven költötte szerzője, úgy kellett lefordítani jóval későbben finnre. Azt, hogy tisztességes finn ember nem ír és nem beszél többé svédül, hanem az anyanyelvén – svéd nyelven mennydörögtek el az első elszánt finn patrióták.*

*Az a jelszó, amelyet a politika már-már elkoptatott, nagy igazságot hirdet voltaképpen. Keresztyén és nemzeti Magyarország. Sorrend szerint is így lehetséges. Keresztyénné kell lenni a magyarságnak, hogy aztán magyarul lehessen magyarrá, tehát nemzetivé lehessen. A nevelés sem lehet addig magyar, amíg a nevelők az áhítat fokán papokká nem magasodnak és önmagukon túl utalva Jézus Krisztustól nem várják és nem nyerik nevelő munkájukhoz a transcendens erőket. A növendékeket pedig át nem járja a szeretet, amor Christi, egyszerre genitivus objectivus és subjectivus, a Krisztusból feléjük áradó, azután meg belőlük Krisztus felé törő szeretet, amely a nevelők áhítatával együtt teremheti a nevelés gyümölcsét, a naponkinti, állandó növekedést ad maiorem Dei Gloriam.”<sup>40</sup>*

Bizony felülről jövő, biblikus gyökerű, történetileg az európai protestantizmus hagyományain tájékozódó transzcendens megoldás ez a javából! Lényege, hogy társas-lelki viszonyulásainkkal képesek vagyunk nevelni, de a növekedést maga Isten adja. Sőt Isten egy nagyobb közösséget is képes ébredés útján növekedésre bírni. Figyelemreméltó, hogy amikor Karácsony Sándor lelki ébredésről beszél, ugyanúgy kézzelfogható gyakorlati példákkal hitelesíti mondandóját, mint minden más kérdésben: ezért idézi ide a reformáció mint lelki ébredés példáját és a kis rokon nép, a finn közelmúltbeli ébredési történetét.

Karácsony Sándor munkásságának méltatói gyakran megjegyzik, hogy egyetemi előadásaiban, tudományos műveiben nem szerepelteti a transzcendens távlatokat. Ez azonban csak látszólag van így, mert az életmű egészében szemlélve ezeket az írásokat, látens módon

<sup>39</sup> Karácsony, 1944, 86.

<sup>40</sup> Karácsony, 1944, 86.

bennük is fölsejlik ez a dimenzió. Végző soron ugyanis Isten az, aki autonóm személyiséggé teremtett bennünket, s Krisztus az, aki fenntartások nélkül úgy tud közelíteni az emberhez, ahogyan Karácsony Sándor az én viszonylatában a „*másik ember*”-ről beszél. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a „*tanár és diák partneri viszonya mára szinte általános elvvé és gyakorlattá vált az európai oktatásban, elpárolgott belőle viszont mindaz, ami Karácsony Sándornál a kiinduló pontot képezte. Az ő pedagógiájának ugyanis református hitvallásos alapjai voltak. Amikor Karácsony Sándor a nevelő pozíciójára nézve a »primus inter pares« (első az egyenlők között) kifejezést használja, akkor az Isten előtti egyenlőség jegyében a liberális neveléssel ellentétben nem a tanári tekintély lerombolására törekszik, hanem épp ellenkezőleg, a tanári tekintély bibliai szellemű helyreállítására.*”<sup>41</sup> Hogy ez az álláspont számunkra, keresztyén magyar nevelők számára nagyon is időszerű, ahhoz kétség nem férhet.

Karácsony Sándor nem pusztán egyike a 20. század jeles reformpedagógusainak, hanem annál sokkal több: a 16. század reformátoraira emlékeztető módon egyesül személyiségében a prédikátor, a tanító, a népnevelő és a népéért aggódó próféta. Jóllehet sokrétű elméleti és gyakorlati munkásságának igazi felfedezése még várat magára, örömmel állapíthatjuk meg, hogy ma már nem egy hazai szakember, a nyelvtudomány, a kommunikációelmélet, a lélektan, az ökológia vagy éppen a gyakorlati teológia területéről, méltatja Karácsony Sándornak saját korát sokszor évtizedekkel megelőző felismeréseit.<sup>42</sup> A nemzetközi pedagógiai irodalom az utóbbi évtizedekben a teljességigényű nevelés (*ganzheitliches Lernen, holistic education*)<sup>43</sup> fontosságát hangsúlyozza. Ebben az ismeretközlés mellett meghatározó szerepet szán az iskola légkörének, belső kultúrájának, saját szokásrendszerének is. Jó tudnunk, hogy Karácsony Sándor pedagógiája alapvetően éppen erről szól: az iskola herbarti szellemű fegyelmének és merevségének életszerű feloldásáról, az iskola és a nevelés kereteinek kitágításáról.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy minden Karácsony Sándor felé forduló gesztusunkkal nem pusztán a legnagyobb magyar 20. századi pedagógiai gondolkodó rehabilitálása felé teszünk egy-egy újabb lépést, hanem mai pedagógiai gondolkodásunk és gyakorlatunk megújítása felé is. Karácsony Sándor igazi és végleges rehabilitációjára ugyanis már nem is annyira neki, hanem sokkal inkább nekünk magunknak van szükségünk – méghozzá nagyon sürgősen.

## **REFORMÁTUS NEVELÉS – ÁLDÁS A GYERMEKNEK ÉS A TÁRSADALOMNAK<sup>44</sup>** **DRS. ÉVERT BLAAUWENDRAAT**

Tisztelt Kollégák, Kedves Résztevők! Köszönettel tartozom Tordai Katának a kolozsvári Református Montessori Iskola igazgatójának, hogy meghívott erre az ünnepi konferenciára. Nagy megtiszteltetés számomra, hogy előadhatok itt. Azért is nagy öröm, mert ezzel azt a magam által kitűzött célokat is teljesítem, hogy részt vegyek a keresztyén nevelésről zajló

---

<sup>41</sup> Györi L. János, *A református iskolai műveltség tartalmi elemei és a református iskola feladatai. Vitaindító előadás a Debreceni Református Kollégium tagozatainak első összevont értekezletén. 2009. szeptember 5, Kiadja az Országos Református Tanáregyesület, Debrecen, 2009, 14.*

<sup>42</sup> Lásd ehhez többek között a Gyökerek és gyümölcsök című kötet (9. jegyzet) alábbi tanulmányait: Fekete Károly: *Karácsony Sándor a teológus szemével* (Lénárd, 26-42); Szépe György – Terts István, *Karácsony Sándor, a nyelvészeti megalapozottságú pedagógus kutató* (Lénárd, 43-58); Szilágyi N. Sándor, *Karácsony Sándor nyelvészlete és az anyanyelvoktatás* (Lénárd, 59-65); Victor András, *Mellérendelés a környezeti nevelésben* (Lénárd, 66-72).

<sup>43</sup> A kérdésnek német és angol nyelven óriási szakirodalma van, itt csak néhány alpmunkára utalunk: P. u. G. Dennison: *Das Handbuch der Edu-Kinestetik für Eltern, Lehrer, Kinder jeden Alters*. Freiburg, 1955; H. Gardner: *Abschied vom IQ. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart, 1991; Charmaine Liebertz: *Spiele zum ganzheitlichen Lernen*. München, 2000.

<sup>44</sup> Az előadás a kolozsvári Református Montessori Iskola fennállásának 10. évfordulója alkalmából rendezett konferencián, 2010. május 7-én hangzott el. A fordítást Dr. Pompör Zoltán végezte.

vitában, közelebből „folytatódjék-e a tekintélyalapú oktatás vagy megváltoztatva a nézőpontot a gyermek kerüljön a középpontba, és az egyéni fejlesztésére helyezük a hangsúlyt.”

## **SZEMÉLYES SORSOM AZ OKTATÁSI REFORMOK TÜKRÉBEN**

Tanári karrierem a holland oktatásügyi reformmal párhuzamosan alakult: 1965-ben kezdtem tanítani, általános iskolai tanítóként 39, 11-12 éves gyermek járt az osztályomba. Ők mind ugyanazt csinálták és egyszerre, a gyermekek közötti óriási különbségek senkit sem érdekeltek, az oktatás a hagyományos tekintélyalapú formát követte. Viszont nyugodt pedagógiai légkör vett körül minket.

1969-ben egy kis református iskola igazgatója lettem, 24 éves voltam ekkor. A hatvanas évek végén az iskolai reformok kerültek a holland oktatáspolitikai kérdések középpontjába. A reformok oka az volt, hogy nagyon sok hatéves gyermeknek problémát okozott az általános iskolába lépés. A gyerekek 15%-a kénytelen volt megismételni az első osztályt. Arra következtettek, hogy túl nagy a különbség az óvoda és az iskola követelményei között.

Az óvoda (4-6 éves gyerek jártak ide) nagyon népszerű volt. A gyerekeknek közel 95%-a járt óvodába annak ellenére, hogy nem volt kötelező. Az óvodai pedagógiai folyamatot az alábbi fogalmakkal tudjuk körülírni: tanulás a játékon keresztül, egyéni képességfejlesztés, hangsúly a kreativitáson, vegyes csoportok, szabadság és együttműködés. Az óvodákra nagy hatással voltak Maria Montessori és Friedrich Fröbel módszerei. Míg korábban a szenzoros és a motoros fejlesztés állt a középpontban, addig az új felfogásban a kognitív képességek is kulcsszerepet kapnak. Montessori elképzelése szerint a kognitív fejlesztés a jó oktatás alapja. Igaz a gyerekek látszólag sokféle dolog közül választhattak, ám ezt a szabadságot befolyásolták a Montessori által készített tanítási segédanyagok. Ahogyan ezekkel az anyagokkal játszottak és dolgoztak már egyáltalán nem voltak olyan szabadok. Fröbel sokkal inkább az oktatás szociális és a kreatív (játék, zene, rajz stb.) dimenzióit helyezte előtérbe. A gyerekek sokat játszhattak a szabad levegőn. Fontos volt Fröbel számára, hogy kapcsolatba kerüljenek a természettel, ő nevezte először ezt a fajta oktatást Kindergartennek (gyermek-kert).

Az általános iskolában mindezzel szemben azt várták el a gyerekektől, hogy nyugodtan üljenek és csendesen figyeljenek a tanárra, írjanak és olvassanak, számoljanak és még ki tudja, milyen sok dolgot tanuljanak meg kívülről. Ahelyett, hogy a gyermek felfedező és problémamegoldó képességét helyezték volna előtérbe, hogy fejlődjön az értelmük és élvezzék a tanulást, az iskola az emlékezetet edzette, minden gyermeknél ugyanúgy. A tanár szerepe központi volt, a tanulás helyett a tanítás került a középpontba. Az általános iskolákkal kapcsolatban hamarosan nagy vita alakult ki, amelynek középpontjában a gyermekek különbözősége állt, hiszen minden gyermek egyedi. Egyéni sajátosságok és differenciálás volt a két kulcsfogalom, amely meghatározta az oktatási reform vitáit.

Az iskolában, ahol igazgató voltam, a gyerekek vegyes csoportokban dolgoztak. Önállóan végezték a feladataikat, de megengedtük nekik, hogy segítsenek egymásnak. Csoportfeladatok megoldása során pedig együtt dolgoztak. A matematika egyénre szabott volt, az olvasástanulás különböző szinteken differenciált volt. Szülőket vontunk be az iskolai munkába, anyák segítettek a tanítókat a differenciált foglalkoztatásban során. Persze nem ez volt az általános helyzet a holland iskolákban, csak nagyon kevés iskola működött így.

1974-ben annak az iskolának lettem az igazgatója, ahol 1965-ben tanítani kezdtem. Ez az iskola sokkal nagyobb volt, ugyanakkor az oktatás színvonala alacsonyabb volt és sok problémával is küszködtek. Hamarosan csoportként kezdtünk együtt dolgozni és erősítettük a kapcsolatot a szülőkkel. Nagyon értékes társakká váltak a gyermekek nevelése és oktatása

során. Néhány évvel később az iskola országos hírnévre tett szert, újságcikkek jelentek meg róla, a tévé is beszámolt a reformokról.

A hetvenes évek közepének oktatási reformjáról szóló vitáit a kormányzat és a tanárok szervezetei egyaránt szorgalmazták. A kormány létrehozott egy fejlesztési tanácsot az általános iskolák részére. A tanács számos kutatást végzett, hogy megoldásokat találjon az általános iskolai oktatás legégetőbb kérdésére: hogyan birkózzunk meg a gyermekek közötti különbségekkel az oktatásban? Montessori és Petersen (Jenaplan) elméleteit és módszereit is vizsgálták. A tanács rendszeresen referált a miniszternek és a tanároknak.

Ezzel egy időben az oktatási miniszter egy modelljellegű kísérlethez keresett iskolákat. A mi iskolánk is bekerült a kiválasztott intézmények közé. A kísérletek eredményeit publikálták, az egész folyamat végül az új közoktatási törvényhez vezetett (1985). Az óvodák és az általános iskolák egyesültek (4-12 év). Montessori és Petersen hatása a törvényre egyértelműen érezhető. A törvény 9. paragrafusában ez olvasható:

1. Az oktatást a gyermek egyéni képességeihez kell hangolni. (Montessori)
2. Az oktatásnak az érzelmi és intellektuális fejlesztést, a kreativitást és a szociális, kulturális valamint fizikai képességeket kell céloznia. (Petersen)
3. Az oktatásnak fel kell készítenie a gyermekeket a multikulturális társadalomban való életre.

Iskolaigazgatói éveim alatt (1974-1979) neveléseméletet tanultam az Utrechti Egyetemen, ezután 1979-ben goudai Református Tanítóképző Főiskola (ma Driestar Educatief) tanára lettem. Egy különleges tantárgyat tanítottam: reformpedagógiai volt a neve (Montessori, Jenaplan, Dalton, Freinet és Steiner elméleteit vettük át a kurzuson). Azzal támogattam az általános iskola reformját, hogy iskolaigazgatók számára tartottam továbbképzéseket iskola-menedzsment és iskolai teammunka témakörökben.

A kilencvenes években végül beérett a munkánk, az általános iskola reformja törvényben is szabályozott lett. A törvény szerint az iskolának nagyobb hangsúlyt kell fektetnie a „fő tantárgyakra”, a nyelvekre és a matematikára. Azóta új tantárgyként jelent meg az állampolgári ismeretek is. Ennek oka, hogy a fiatalok egy részét komolyan érintik a viselkedési problémákból fakadó konfliktusok.

Fontos kérdés: van-e kapcsolat a családi laissez-faire nevelés, a megnövekedett iskolai szabadság, a gyermek individuális kibontakozása illetve a társadalmi problémák között? Véleményem szerint a válasz: igen.

## **MILYEN HATÁSA LEHET A MONTESSORI ÉS A JENAPLAN-PEDAGÓGIÁNAK?**

A hatvanas évektől kezdve mind a Montessori-módszer, mind pedig a Jenaplan – Peter Petersen elvei alapján kidolgozott módszert nevezték el így Hollandiában – nagy hatást fejtett ki az iskolai nevelésre. Közel 250 iskola adaptálta a Montessori és ugyanennyi a Jenaplan-elvek alapján felépülő tantervet. A Montessori az állami és a katolikus iskolákban, míg a Jenaplan a református intézményekben terjedt el.

Ugyanakkor fontos látni, hogy majd minden hollandiai iskolára több-kevesebb hatással voltak ezeknek a módszereknek az elemei. Egyre nagyobb hangsúly került a tanulóra mint egyéniségre, a gyermek szükségletei és képességei kerültek a középpontba, megvalósult a differenciált foglalkoztatás, a gyermek fejlődésének megfigyelése. Külön programok voltak a felzárkóztatásra és a tehetséggondozásra.

Bármelyik hollandiai iskolában felfedezhetőek a tipikus Montessori-elemek. A tanárok megtanulták a gyermek egyéni fejlesztésének a módszereit, ezért a megfelelő időben a megfelelő tananyaggal tudják segíteni a fejlődését, optimális tanulási környezetet tudnak kialakítani számukra, amely ösztönzi őket a tanulásra. Legalább ekkora figyelmet fordítanak

az iskolák a Jenaplan elemek beépítésére: megjelenik az iskolai munkában a négy alap pedagógiai szituáció (beszélgetés, munka, játék és ünneplés), a csoportmunka, ráadásul különböző szinteken, a beszélgetőkör és a kreativitás. Az osztályt kis csoportokba szervezik úgy, hogy különböző életkorú gyerekek (4-6, 6-9, 9-12 évesek) kerüljenek egy-egy csoportba. Ezekben a csoportokban a gyerekek megtanulják segíteni egymást, főleg a fiatalabbakat.

A sok különbözőség mellett a legnagyobb mégis a pedagógusszerep változásában figyelhető meg. A Montessori-tanár pszichológusként működik, akinek a gyermek fejlődésének megfigyelése a legfontosabb feladata. A tanár követi a fejlődést, különösen a tanuló szellemi fejlődését. Edző (*coach*), aki támogatja az egyéniség kibontakozását. A tanár nem játszik központi szerepet, sok szabadságot ad a gyermeknek, nem büntet, de nem is jutalmaz, az elvégzett munka és az előrehaladás kell, hogy megelégedéssel töltsse el a gyermeket.

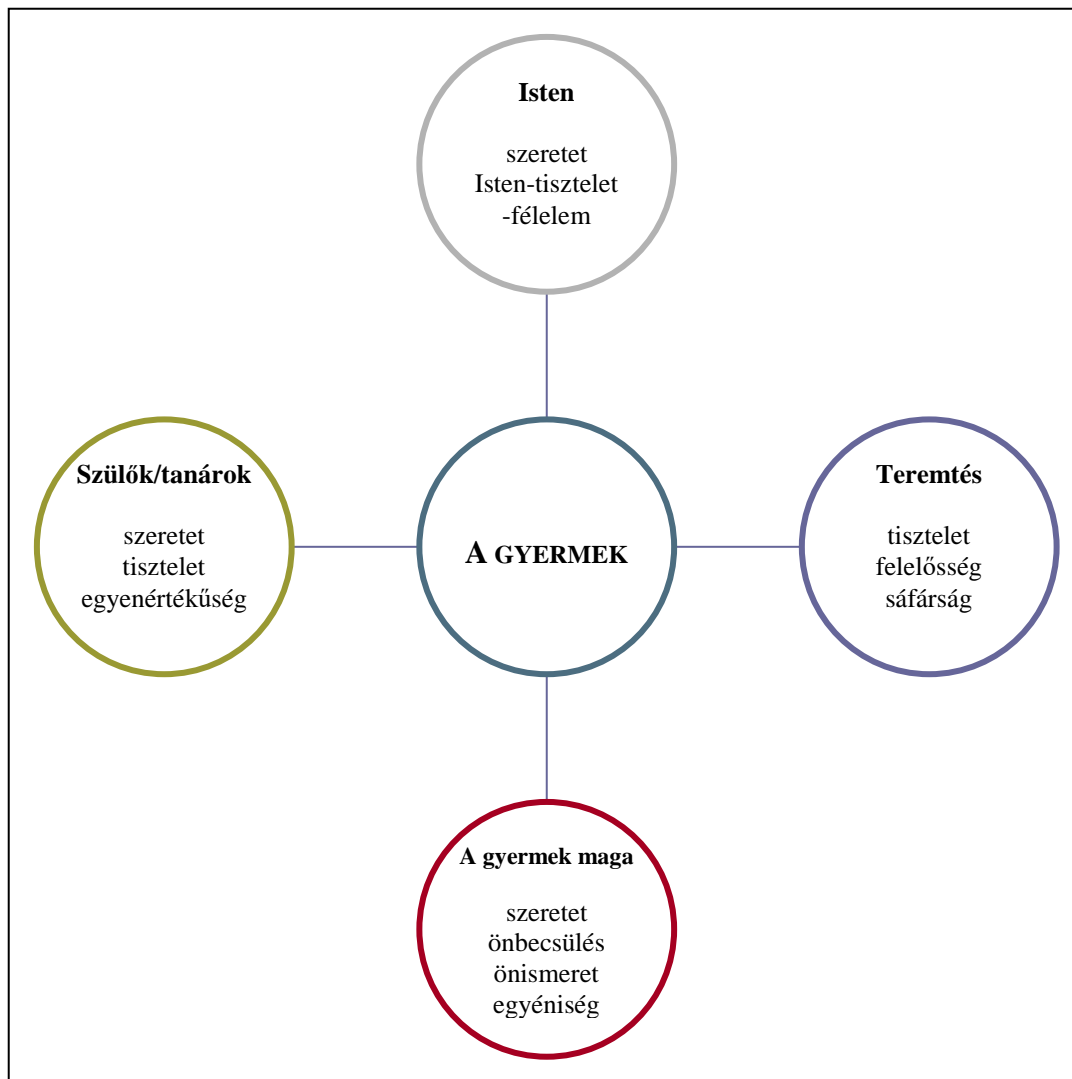
A Jenaplan-tanár pedagógiai irányító. Segíti a tanulót nemcsak a szellemi, de a teljes fejlődésében. Fontos a vallásos dimenzió. A tanítás nevelés és oktatás egyben, az értékek és a szociális viselkedés ugyancsak fontosak.

### A KERESZTYÉN OKTATÁS MODELLJE

Van-e ellentmondás a keresztyén pedagógiai felfogás és a reformpedagógiák között? Ahhoz, hogy ezt a kérdést meg tudjuk válaszolni, szükséges, hogy legyen egy világos elképzelésünk a keresztyén oktatásról. De hogyan határozható meg a keresztyén (pedagógiai) gondolat? Az alábbiakban ennek a fogalomnak a körülírásához vázolok fel egy lehetséges modellt.

A nagy parancsolat értelmében *szeresd* Istenedet és embertársadat, *mint magadat*. Az 1. ábrán látható a modellben a gyermek függőleges és vízszintes pedagógiai kapcsolatok középpontjában található. A keresztyén szemléletű nevelés és oktatás erre a rendszerre épülhet, a mit és a hogyan kérdése is ebből a viszonyrendszerből indul ki.

A modell válaszokat ad arra a kérdésre: hogyan neveljük a gyermeket és mit tanítsunk meg neki. A tartalom középpontjában az áll, amit a Biblia az *ismeretről* és a *bölcsességről* mond. A jobb megértéshez tudnunk kell, hogy ez a két kifejezés a Bibliában rokon értelmű. Az ismeret a mai nyelvben inkább az intellektuális befogadásra, a szellemi megértésre, míg a bölcsesség a szív és szellem világához köthető. A Bibliában az igazi ismeret egyet jelent a bölcsességgel. „A bölcsesség kezdete az Úrnak félelme, és a Szentnek a megismerése ad értelmet.” (Péld 9, 10) (Az Úrnak félelme ugyanakkor nem azt jelenti, hogy félni kell Istentől.) Ugyanezeket a szavakat még más igehelyeken is olvashatjuk. A bölcsesség számít igazán: „Élet fája ez (*a bölcsesség*) azoknak, akik megragadják, és akik rá támaszkodnak, boldogok.” (Péld 3, 18) (Gondoljunk csak az élet fájára a Paradicsom kertjében.) A Prédikátor könyvében ugyanezt így olvassuk: „bölcsesség élteti azokat, akiknek van” (Préd 7, 12). Mindez azt jelenti, hogy a vallásos oktatásban a bölcsességnek nagyobb szerepe kell, hogy legyen, mint a kognitív ismereteknek.



1. ábra: A keresztyén oktatás modellje

De hogyan lehet közvetíteni a bölcsességet? A Biblia arra is ad világos utasításokat, hogyan tanítsuk a gyermekeinket, más szóval a Biblia didaktikai tanácsokkal lát el.

- 5Móz 6, 5-9 versek arra mutatnak rá, hogy a nagy parancsolatot úgy kell megtanítani meg gyermekek számára, hogy elmondjuk és segédanyagokat is használunk az elbeszéléshez (lásd Montessori).
- Józ 4, 16; 21-ben Józsué elrendeli, hogy 12 kőből oszlopok épüljenek, hogy a gyermekek kérdezzenek róluk: mit jelentenek ezek a kövek?  
Azaz olyan pedagógiai helyzeteket hozunk létre, ami szabad beszélgetésre ösztönzi a gyermeket. Minden gyermek kíváncsi a világra (Isten teremtett világára), ami jó alap arra az oktatáshoz, neveléshez. (Montessori: előkészített környezet; Petersen: beszélgetőkörök).
- Zsolt 78, 1-8-ből megtanulhatjuk, hogyan legyünk személyes és hiteles tanárokká. Hadd lássanak a gyerekek szívünkbe. Beszéljünk a saját hitünkről. Ez őszinteségre sarkallja a gyerekeket is.

Jó példát találunk a Lukács 2, 46-ben, ahol a 12 éves Jézus a tanítók között ül (körben?), hallgatja őket és kérdéseket tesz fel nekik (ismét a Jenaplan). A tanítás klasszikus formáját



látjuk itt: a tanár beszél, a diákok kérdeznek, tanítás párbeszédese formában: kicscsoportos tanítás, személyes kapcsolat a tanár és a diák között és beszélgetés, dialógus.

Egy ilyen csoportban a tanuló biztonságban érzi magát és megmutatja, mire képes. „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, akkor sem tér el attól.” (Péld 22, 6) A neki megfelelő módon – ami azt jelenti, hogy figyelembe vesszük a tanulók különbözőségeit és a gyermek különböző élethelyzeteit (kor, szint, érdeklődés, személyes helyzet stb.).

A keresztyén oktatás ezen modelljén belül reformpedagógiai elemeket is megjeleníthetünk. Montessori oktatási segédanyagai és a gyermek egyénisége melletti kiállítás (ami nem egyenlő a gyermek szabadjára engedésével), egyoldalú elkötelezettsége az értelmi fejlesztés iránt fontos lehet. Ugyanakkor véleményem szerint Petersen víziói a keresztyén nevelésbe jobban illeszkednek: a szociális nézőpont, a tanár pedagógiai vezető és példaadó szerepe, aki elsődlegesen neveli a gyermekeket és akinek jó szeme van a fejlesztés minden aspektusára, amelyeket a Jenaplan-iskolájába integrál is.

A hollandiai református iskolákon a Jenaplannak nagyobb hatása érződik, mint a Montessori-módszernek. Petersen elképzelései közelebb állnak az oktatás és nevelés bibliai víziójához, mint Montessorié. Ezen kívül a tanár kedves, útmutató személyisége által teremtett környezet nagyobb biztonságot ad a gyermekeknek, jobban segíti a szocializációjukat. A *laissez-faire*, *laissez-passer* vezetés – aminek következtében teljesen eltűnt a szülők, a tanárok és a hivatalos személyek korábban természetesnek vett hatalma – árát gyermekeink és a társadalom fizeti meg.

Kérem, ne értsék félre, én nem a tekintélyelvű vezetés vagy a tekintélyközpontú tanítás pártján állok. De a meleg, megengedő pedagógiai környezet, amelyben a gyerekek annyi szabadságot kapnak, amennyi lehetséges, és ahol megtapasztalhatják a függetlenséget és a felelős viselkedést Isten, a másik ember és a világ irányában a Biblia szellemében történik: „Mert ti testvéreim, szabadságra vagytok elhívva; csak a szabadság ne hogy ürügy legyen a testnek, hanem szeretetben szolgáljatok egymásnak. Mert az egész törvény ebben az egy igében teljeseedik be: »Szeresd felebarátodat, mint magadat.«” (Gal 5, 13-14)

Hogy világos legyek: az iskolák, amiket én igazgatóként vezettem, nem váltak Jenaplan-iskolákká. Ugyanakkor számos reformpedagógiai elemet láthatunk bennük, nemcsak Petersen vagy Montessori pedagógiájából, de például Jan Amos Komensky elképzelései is hatással voltak a pedagógiai programokra. Az iskoláim ugyanakkor a szó igaz értelmében református iskolák maradtak. Mert a reformáció egy folyamat, sohasem áll meg, így aztán a kedvenc szavam az iskoláimra: *reformált iskola*.

## **A PEDAGÓGIA XXI. SZÁZADI REFORMJÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE I. SZENCZI ÁRPÁD**

*„Helyesen élni többé nemcsak etikai vagy vallásos parancsteljesítést jelent. A történelemben először függ az emberiség fizikai túlélése az egyén gyökeres lelki megváltozásától.”  
(Erich Fromm)*

### **A XX. SZÁZADI REFORMPEDAGÓGIA JELLEMZŐI**

A XX. század elején a pedagógiában új mozgalmak bontakoztak ki, amelyek felváltották az oktatás addigi hagyományos herbarti rendszerét, módszereit. Ennek első szakaszában Ellen Key a *Gyermek évszázada* című könyvében hirdette meg a mindmáig érvényes gyermekközpontúság filozófiáját. Alapvető újításként fejt ki azt a nézetét, amely szerint az iskolát a gyermekhez kell méretezni, tekintetbe véve életkori sajátosságait is.

Az első reformpedagógiai iskolamodell a *New School*, megalapítója Cecill Reddie volt. Középpontjában a sokoldalú nevelés állt. Ezek sorában meg kell említenünk a kötelező napirendet, az öntevékeny munkát, a tanár-diák kapcsolat alapvető megreformálását, az esztétikai-művészeti nevelést, az anyanyelvi-irodalmi műveltség és a modern nyelvek oktatásának előtérbe helyezését. Feltétlen említésre méltó még Maria Montessori olasz orvosnő kutatása. Módszerét világszerte nagy elismeréssel fogadták és használták fel. Konceptiója a gyermekek önálló cselekvésére épít, alapelve pedig, a gyermeki aktivitás és szabadság.

A reformpedagógia második szakasza a XX. század elejétől ölt jellegzetes formát. Jellemző vonásai a gyermeki egyéniség, önállóság, szabadság kibontakozásának elősegítése az iskola szerkezetének, tananyagának radikális átalakításával. Az új szemléletű iskola úgynevezett „közösségi iskola” néven jelent meg. Ennek talán legjelesebb megtestesítője a Rudolf Steiner által megalapított Waldorf-pedagógia. Az első ilyen iskola 1919 őszén Stuttgartban nyílt meg. Legfontosabb nevelésfilozófiai elve, hogy az emberi létezés lényege nem fogalmazható meg csupán a materializmus eszközeivel. Steiner szerint az ember lényege négy egymásra épülő és egymással összefüggő fejlődési periódusra tagolódik. A gyermek fejlődését négy hétéves periódusra bontja. Iskolája 12 éves iskola, nincs értelmi képességek szerinti elkülönítés. Az iskola feladata az adottságok legteljesebb kibontakoztatása, a szülők – tanárok – diákok együttműködése, a tanulók projektszerű fejlesztése.

A következő évtizedekben a reformpedagógia talaján építkező alternatív elképzeléseket több szempont szerint is csoportosíthatjuk. Az elmúlt években néhány átfogó magyar nyelvű munka is vállalkozott az áttekintésre. Németh András *A reformpedagógiai múltja is jelene* című munkájában történeti és rendszerszerű bemutatást ad a XX. század reformpedagógiai fejlődési szakaszairól. Maria Montessori, Ovide Declory, Georg Kerschensteiner, John Dewey törekvései a modern tömegoktatás gyakorlatának tudományos igényű XIX. századi elméleti megalapozását, Johann Fridrich Herbart és követőinek rendszerét építik tovább. Ezt követően pedig a XX. század első felében a reformpedagógiai világmozgalom következtében rendszerszemléletű iskolakoncepciók egész sora létesül: a Waldorf-pedagógia, Freinet pedagógiája, a Dalton Plan, a Winnetka Plan, a Jena-plan iskola pedagógiai programjainak alapján.

Az 1970-es évektől kezdve az amerikai iskolakritika gyakorol hatást az alternatív iskolamozgalom elméletére és gyakorlatára. Paul Goodman és John Holt feltárják a tömegoktatás tehetetlenségét, a gyermekek „emberanyagként” történő kezelését. Hollandiában példaértékű törvények, sőt az alkotmány biztosítja az iskolák autonómiáját, amely óriási lehetősége ad a helyi pedagógiai programok (tantervek) készítésére – az iskolai arculat demokratikus alakítására. A nyolcvanas évek végére Hollandiában kb. 500 alternatív bázisiskola jött létre. Napjainkban egyre több alternatív elem épül be az iskolai környezet, tér, a pedagógus szerepeinek hagyományos struktúrájába. Németh András – Ehrenhard Skiera. *Reformpedagógia és az iskola* reformja című könyve azt is sugallja, hogy az európai és egyben a magyarországi változások is az egész intézményes és egyben családi nevelés újragondolását feltételezik.

A XX. század végére (Európában 1956-tól) a kognitív pszichológiai terjedésével lehetővé vált Magyarországon is a pedagógia reformja. (Nagy József 2000.) A legújabb pedagógiai kutatások egyik problémaköre a képességek tartalmának, fejlődésének vizsgálata. Ezen a területen belül szükségszerűvé vált az értelmi képességek halmazát megszerezni, strukturálni, és a gyakorlati fejlesztésük eredményeit mérésekkel igazolni. A XX. század végi pedagógia felismerte, hogy a kognitív képességek szabályszerű pedagógiai kezelése, professzionális iskolai nevelés gerince. Leszögezte: tartalmasabban nevelünk, ha megtanuljuk a képességtartományokat szakszerűen fejleszteni.

További kérdés maradt azonban, hogyan lehet a társadalom maradandó kultúrartományát mélyebben interiorizálni az emberi személyiségbe, hogyan lehet a memórián túli, lelkületi beépülést szolgálni a minőségi oktatásban? Sajnos az értelmi képességek kiművelésén túl a lelkület (*pneuma*) képességei továbbra is háttérbe szorulnak. Ennek kézen fokható oka, hogy a kommunális közösségi pedagógia begyökereződött, amelynek következtében az érzületi, lelkületi, társas-lelkületi képességek kevésbé alakulnak ki. De bízhatunk benne, hogy az élni akarás és a fokozott életképesség ereje az ember nemes érzület képességállapotának kiművelését feszítő erővel támasztja fel. Ennek megvalósulása azonban szakszerű pedagógiai műveltségtartományt feltételez, hiszen az általános és művelési képességek, jártasságok, készségek, szokások, rutinok szakszerű beépítése a reálé világába, az interiorizációs folyamat kezelése bonyolult algoritmusok sorozatát jelenti. A professzionális **családorientált társas-lelkületi nevelés a családi nevelés folytatásaként egy olyan nevelési formulává alakulhat, amely a mikro-társas-relációk szakszerű pedagógiai kezelésével képes lesz a makro-társas relációkra is hatást gyakorolni.** A tartalmas társas-reláció minőségi emberi kapcsolatokat fog eredményezni. A minőségi társas-lelkületi együttműködés a kognitív szférában az értelmi képességek szakszerű fejlesztését is feltételezi, ugyanakkor a szeretetteljes nevelési mód professzionális adaptálása egy másik interiorizációs folyamattá, a lelki képességek szakszerű kimunkálásává növekedhet (intellektualizmus). Ezzel megnyithatjuk a természetes nevelés - kooperatív tanulás metodikájának a tárházát is.

További gondot jelent, hogy jelenlegi pedagógiánk továbbra is zárva tartja a természetes nevelés metafizikai törvényszerűségeinek rehabilitálását, rekonstruálását a gyermekközpontúság hamis filozófiájának továbbélésével!

## **A POLITIKAI, EGYHÁZPOLITIKAI GONDOLKODÁS HATÁSA A REFORMPEDAGÓGIÁRA**

A politikai gondolkodás a XX. században sajátos hatásrendszert jelenített meg a keresztyén polgári nevelés során. Ebben a században az eszmék sorsa azon múltott, hogy a hatalom (állami, egyházi) milyen hangsúlyt adott a nézeteknek. Ahogyan Bayer József fogalmaz: a XX. században három nagy eszmeáramlat: a liberális, a konzervatív és a szocialista irányzat metamorfózisa volt tapasztalható. (Bayer, 1998.)

Max Weber szerint a modernizáció többdimenziós folyamat. Méghozzá: urbanizáció, individualizáció, tömegkultúra, globalizáció. Ugyanakkor kiteljesedett a nemzetállamközpontú világnézet, elbuktak a monarchiák. A szellemiséget tekintve erősödött a szocializmus, az egészséges érzelmi kiteljesedéstől egészen vad sovinizmusig, háborúig. Átalakulóban volt (és van) a nemzetközi világrennd is. Jelentősen megnőtt az Egyesült Államok katonai, politikai és gazdasági súlya. Itt arra is szükséges utalni, hogy Magyarország a XX. században egy kísérlet, a „kommunizmus kísértetének” egyik szenvedőjévé vált. A kelet-európai régió a diktatórikus államhatalom a kommunális közösség-szervezés színterévé alakult. Napjainkra ez megszűnt, viszont a mai állapotra jellemzővé vált, hogy az új globális kapitalista rendszerbe történő áttérítés, felkészületlenül érte az emberi tudatot. A marxista világnézetű és gazdaságpolitikán felnevelkedett nemzedékek hirtelen a liberalizmus illetve a keresztyén tradicionalizmus szabadságába kerülhettek, mit sem értve a Max Weber által kidolgozott tudományos rendszerből. Egyértelmű viszont, hogy a **XX. sz. első felének gondolkodását az egyházi intézmények vonatkoztatásában a Max Weber-i filozófia alakítja.** (Weber, 1982.) Az új kálvinista felfogás az élvezeti cikkek fogyasztását, felhalmozását tiltotta, viszont a javak szerzését Isten akaratának tulajdonította. Szintén hatást gyakorolt a keresztyén polgári felfogásmódra a hatalom és az uralom szociológiája. A hatalom esetén van rá esély, hogy valaki az akaratát ellenszegülés ellenére is keresztülvigye,

míg az uralom (ÚR!) esetén valakik engedelmeskednek! Az állam így nemzeti-lelkületi közösség, amely nem titkos, hanem a legitim hatalom szervezetévé válik.

Kálvin gondolatában már korábban is megfogalmazott az „Úr hatalma” a gondviselés kiteljesülésében: „mivel a történések rendje, értelme, célja és szükségszerűsége többnyire Isten tervében van elrejtve és emberi értelem nem foghatja fel, mindaz ami egész biztosan Isten akaratából történik, véletlennek látszik... Megmarad azért szívünkben szilárdan az a meggyőződés, hogy semmi olyan nem történhetik, amit az Úr előre ne látott volna.” (Kálvin, 1986, 45.)

A kálvini tanítás szerint a gondviselés ellentétben van a szerencsével, a véletlennel, így az anankológia (sorstan) szempontjából vizsgálva **minden történést „Isten titkos terve igazgat.”** A protestáns tanítás szerint az ember a lélek képességei szerint jár el. A pneumának két alapvető képessége van, az értelem és az akarat. Az értelem képessége megállapítja, hogy a tárgyak, tények stb. közül melyik érdemes a helyeslésre, melyik a helytelenítésre. Az értelem ebben az esetben nem szűkíthető csupán a kognitívizmusra, hanem az intellektualizmust jelenti, amely magában foglalja a pozitív értékduálokon alapuló szellemiséget és erkölcsiséget. Az akarat képessége, pedig kiválasztja és követi a jó utat. Ezért nagyon fontos az uralom eszmei alátámasztása, hogy ne kelljen az erőszak tömeges alkalmazásával élni, hanem az emberi önuralom és akarat az engedelmesség felé irányuljon. Ez kapcsolódik a pedagógiai értelemben használt fegyelem kérdéséhez, amelyre a herbarti „kategórikus imperatívus ember” képes. Max Weber szerint, pedig a **fegyelem olyan esély, amelynek következtében az emberek egy begyakorlott beállítottság alapján megfelelő sokaságban automatikusan engedelmeskednek.** Természetesen ehhez legitim uralom szükséges. (Menyhay, 1996)

A kommunizmus szellemiségével viszont nem értettek egyet az egyházak. A teológiai szakirodalmakban egyértelműen állást foglaltak a bolsevizmus ellen, a legmegfelelőbb társadalmi rendnek a keresztyén gondolkodás által determinált kapitalizmust tartották. A történelmi kálvinizmus mellett az újabb teológiai kutatások eredményei is hatottak az iskolai nevelésre-oktatásra. A pszichológia, filozófia és a pedagógia területén, Magyarországon: Mitrovics Gyula, Trócsányi Dezső, Karácsony Sándor munkái gazdagították a keresztyén szellemiségű nevelést.

Az iskola és a társadalom viszonyrendszerét a klasszikus keresztyén bölcsélet alapján strukturálták. Legfőbb célként a múlt értékeinek a mai emberhez való eljuttatását tekintették. Fontosnak tartották: „a keresztyén bölcsélet nemcsak történeti jelentőségű, hanem élő rendszer, mely képes folyton új tudásanyagot befogadni s az elvi igazolás kritikáján átszűrve értékesíteni. Korunk súlyos társadalmi válságában, melynek mélyén a korlátlan érvényesülést követő önérdek s az egyént megsemmisítő fenyegető tömeg-szellem ellentéte feszül, nem merülhet feledésbe az a társadalmi rendszer, mely a kulturális értékeket befogadó kreatív lélek önmagára eszméléséből született s mely a közösségi tudat ébredésével mellett a személyiség javait is biztosítja, ma a jobb jövő, a kiengesztelődés és a kibontakozás útját hivatott megjelölni.” (Kecskés, 1938, 3.)

A társadalom, tudományos igényű feltárásai jól bizonyították a XX. század elején létrejött kísérletek problematikáját. A társadalom „öröktörvényű” tagozódását és egységeit (család, gyülekezet, lokális környezet, népközösségek) nem lehet lecserélni. Egyre inkább beigazolódnak, hogy Francis Fukuyama az evolúciós fejlődés csúcspontját elhibázta. Igaz, hogy az egyéni érdekű piaci mechanizmusokon nyugvó kapitalista társadalmi rend győzedelmeskedett, az egyenlőségen nyugvó kommunizmus elbukott, de közben a természetes ökológiai egyensúly felbomlott. Köztudott, hogy a monetarizmus kijelentette: nemzet, vallás, kultúra a sajátos társadalmi, gazdasági rendjével összeférhetetlen. (Menyhay, 1998)

A keresztyén társadalomelmélet viszont igyekszik a tudománytani rendszerre építeni, kiteljesedett filozófiai alaptani értelmezéseket adni, megnyitva az utat az ökológiai és ökonómiai diszciplínák irányába is, de egyértelműen kezeli a tradícióban törvényszerűségeit is, kerülve a társadalomontológiai patológiát.

## **A LELKÜLET PEDAGÓGIAI FUNKCIÓJÁNAK ÉRTELMEZÉSE A NEVELÉS TÖRTÉNETE ALAPJÁN**

A probléma pedagógiatörténeti megalapozottsága már Erasmusnál, Schleiermachersnél, Pestalozzinál, Herbartnál és Petersennél is olvasható. Ha összekapcsoljuk a keresztyén humanizmustól a XX. század első feléig terjedő európai tendenciákat, azt látjuk, hogy a nevelési cél az értelmi nevelés és az érületi együttműködés közös, együttes megvalósulása volt, hisz a mélyebb interiorizáció tekintetében kettősség, sőt később a magyar gondolkodásban három együttes oldal is megfogalmazódott: értelem – érület – társas lelület. Olyan pedagógiai rendszerek jöttek létre, amelyek a pneuma kiművelését tartották a legfontosabbnak a nevelés során. Imre Sándor például kidolgozta az érületi pedagógiát. Az értelem kiművelése mellett kiteljesítette a jól ismert pedagógiai alaptörvényt: „semmi nincs az értelemben, ami korábban ne lett volna az érületekben”. A gondolatot azonban az érületi fogalommal is bővíti Imre Sándor. Az érületelés fiziológiai, pszichikailag, biológiailag értelmezett folyamat, amelynek genetikusan eredete van, de ugyanakkor az érületelés érületekké alakul át. A fizikális érületelésnek beépülési eredményei tetten érhetők az emberi kognitív szférában. Pl. a felidzéshez, reprodukáláshoz érületi tényezőre is szükség van. Imre Sándor megtalálta azt az értelmi - érületi képesség-halmazt, mellyel a legmélyebb lelki réteget, a „herbarti reálét” hozzuk működésbe. Rendszerébe beemeli a kálvini keresztyén tanítás elméletét. (Imre,1928)

### **1. Főbb alapvetések a keresztyén tanítás jegyében**

1. Isten lényegében „egy”, személyében három. Görögül „hüposztázisz”, latinul „persona”. Elterjedt a „substantia” (létezés, egy élő) kifejezés is.
2. Az ember isteni teremtmény, de hajlama által bűnös, eredendően mindig a gyengébb ellenállás irányába fordul, de ugyanakkor lehetősége van Krisztus által újjászületni, istenképűségét helyreállítani, folyamatosan tökéletesíteni.
3. Az istenképű ember is személyesen lélek, testetlen lényeg (pneuma). Talentumokat kap – adottságai vannak, képességeket szerez (sáfárkodik).
4. A pneumának két alapképessége van: az értelmi és az akarati.
5. *Értelmi képességeink* korlátozottak, ezért minduntalan keressük a miérteket. Ezek kezdetben szinte ösztönösek. A gondolkodás minőségi determináltsága bizonyítja, hogy 5-6 éves korban a gyermek anankológiai is döntés előtt áll. Rájön, hogy az okok el vannak rejtve, az emberi értelem azokat nem minden tekintetben foghatja fel. Eldöntendő kérdéssé válik: az emberi sorsot véletlenek (szerencse), vagy az isteni gondviselés vezérli? A döntés szabad akaraton múlik! Amennyiben az ember eredendően bűnös, akkor intellektuálisan is az. A tiszta gondolkodáshoz megújulásra (megtérésre) van szükség. A legteljesebb értelmi rendszer pedig az elővigyázat. Vigyázzunk magunkra, tartsuk rendben dolgainkat, hogy leghatalmasabb rendhez, az isteni rendhez tudjunk igyekezni. Ez nagymértékben érinti a világnézet, világtudat, világnézet formálódásának kérdéseit is.

6. De ezt csak a hit útján történhet, az *akarati képesség* segítségével. A teremtett ember kíváncsi lény. A kívánczóság (*appetitus*) szintén eredendő hajlam. Könnyedén az érzékek, érzelmek rabjaivá válhatunk. Az érzékek szolgásga a szenvedély (*libido*), amely hamis önismerethez vezet. A kiút tehát saját erőből ki van zárva. Az értelmi kompetencia akarat nélkül csupán kogníció, az emberi elme elidegenedése Isten igazságától (Kálvin, 1986). És ez a mai nevelés legnagyobb problémája, ugyanis a szent akaratból, csak az akaratosság marad a személyiségben! Az akarati képességek kiművelése az erények útján valósul meg. Erényről beszélünk, ha a kívánczóság vállalja az igazi tudásnak (*ratio*) való engedelmisséget, nem hagyja magát az érzékek rabszolgájává válni. A szabad akarat, az értelem jó és rossz irányú megkülönböztetése az engedelmisség létrejöttét eredményezi, amely kiválthatja az isteni kegyelmet.

7. Az igaz(i) tudás a Törvények által a krisztusi keskeny úton jön létre. A klasszikus nevelés ezt erkölcsi önfejlődésnek (moralitás) nevezi. Az ember bizonyosságra jut az axiómák tekintetében. Az érték-duálók különbségét megérti, iránytűje a pozitív irányba áll be.

Az alapkérdés tehát, mi determinálja az alaptörvényeket, az együttélési szabályokat? A válasz egyértelmű: társas együttműködés rendjének képessége, vagyis ilyen irányultságú neveltség. Hogyan jöhet ez létre? A neveléstudomány kétszáz éve már megadta a választ (ezért vált többek között önálló tudománnyá). Herbart a pedagógiát etikai alapokra is emelte. Az adott kultúra értékeire bízta az eligazodási pontokat. Az európai kultúra rendszerében a kereszténység értékrendszerére, amely kettős alapozottságú: egyrészt az abszolút szép is igaz; „isteni”, másrészt az emberi bölcsesség által is elfogadott, felhalmozott kulturális, morális érték. Ez a pólus viszont nem engedi az egyes ember abszolút szabadságát, hiszen teremtettségében sincs egyedül, tehát igazodnia kell a társas relációkhoz: az élő, az élettelen világhoz és a másik emberhez. Ezek a viszonyulások, csakis neveléssel alakíthatók. Az etikus kapcsolatok komoly neveltségi szintet igényelnek. A spontán növekedéssel a folyamat túlságosan lassú, a gyermek felesleges útvesztőt jár be, arra szocializálódik, hogy nem szükséges hinni, a bölcsék értékeit elfogadni. Az ember hajlamai, a biológiai szükségletei felülemelkednek a lelki szükségletein. Igazi jellem nem tud kibontakozni, a talentumaiban erős egyéniség elkorcsosul, ha „nem megy végig” a rend, a fegyelem, az esztétikum és a morál iskoláján.

Tévútra kerülünk, ha az ember abszolút felelősségében bízunk csak, főleg úgy, hogy konkrét értelemben a konkrét emberre vonatkoztatjuk a felelősséget, illetve a szabadságot. Az ember így önállóan, mindenhatónak, korlátlanul szabadnak tartja magát. Az önmegvalósítás mezején egyedül marad, majd eltéved, nem találja meg társait, pedig genetikusan, teremtetten továbbra is társas lény.

8. **A bölcsesség és erény, azaz a ratio iskolájában, nem csak az akadémiai típusú tudományosság érvényesül, hanem a hitből származó tudásrendszer is.** A köznevelés tekintetében, a mindenki iskolájában ez a hitből származó teljes tudás determinálja a nevelési folyamatot. Apáczai Csere János pedagógiai gondolatait a *De studio sapientiae* című, 1653-ban tartott, 1655-ben Utrechtben nyomtatásban is megjelent beszédéből ismerhette meg a nyugat-európai művelt közönség. Ebben Apáczai áttekintette a tudományos ismeretek átadásának történetét, és fontosságát. Kifejtette az enciklopédikus műveltség rendszerét is: „A test világa a szem. Ha szemed ép, egész tested világos. De ha a szemed rossz, egész testedre sötétség borul. Ha tehát a világosság, amely benned van, sötétség, mekkora lesz maga a sötétség?” (Mt 6, 22-23)

**Ebből következik az lehet igazából tudományos rendszer, amely a gyermeki természetnek is tanulható formában közvetíti a tananyagot.** Az összes lehető dolgok általános tulajdonságait: a logika, a testek mennyiségét: a matematika, a testek absztrakt

mennyiségét: az aritmetika, a testek konkrét mennyiségét: a geometria, a világegyetem részeit: az asztronómia, a maguktól létező, tisztán természeti testeket: a fizika, a mesterkéz által formált testeket: a mechanika tudományos rendszere kezeli. Tudományosan rendszerezi a nyelvi szimbólumok világát is: a szavak az etimológia, az egyszerű beszéd a syntaxis, a díszes beszéd a retorika területéhez tartozik.

**Ugyanakkor Apáczai kiemeli a kegyelem világosságánál felismerhető dolgok világát**, miszerint az üdvösségre vonatkozó dolgokat: a teológia, az erkölcsös életre vonatkozó dolgokat: az etika, a házi életre vonatkozó dolgokat: az ökonómia, a polgári életre vonatkozó dolgokat: a politika és jogtudomány alapjaira jellemző dolgokat. Mindezek szabályszerű téziseken keresztül ismerhetőek meg.

Ma már jól tudjuk, hogy az enciklopédikus tudás megismerése az enaktív, ikonikus és szimbolikus leképezési úton valósul meg. A szimbolikus leképezés is az emberi természet alapvető sajátossága, azonban már Apáczai évszázadokkal korábban megállapította, hogy jó néhány tudományos rendszer, nemcsak a teológia, hanem a jog, a politika, ökonómia, az etika csakis a „kegyelem világosságánál” látható át. A pedagógia önálló tudománnyá válásakor (Herbart, 1806) **az etikai alapú neveléstudomány szintén csatlakozott a metafizikai törvényszerűségeken alapuló tudományos rendszerek világához.**

9. A természet világosságának iskolájában elsősorban az empirikusan bizonyított tudományosság kiművelése folyik. A tanulás sikerességét a kognitív talentumok, és a szabad akaratból történő választás befolyásolja. Klasszikus iskolarendszer alakult ki erre az évszázadok során: konkrétan a protestáns kollégiumok az egyetemes gimnáziumok.

10. Az akadémiai típusú nevelés-oktatás szempontjából elsősorban a **ratio iskolái válnak dominánssá Magyarországon** is. Az állami struktúra is erre kezdett építeni: Ratio Educationis, 1777. Később, a XX. században érvényesülő gazdag pedagógiai sokféleség országhatárokon át és Magyarországon is számtalan követőre talál a bölcsesség és az erény együttes kezelése.

## **2. A lelki képességek struktúrája – Karácsony Sándor társas-lelkületi elmélete alapján**

Karácsony Sándor társas-lelkületi pedagógiai közvetítőművészete alapján az „én és a más(ik)” társas-relációjából indul ki. A pedagógiai relációban az „én” értelmezését a szabadság gondolatával köti össze, mely egyben az emberi autonómia és a társas viszony modern megközelítése. Az erasmusi keresztyén humanizmus újra megjelenik ebben az elméletben, amely a XX. század elején két pedagógiai irányzat kialakulásához vezetett. A gyökerek tehát az én viszonyulásaiban keresendőek. Az egyik az emberközpontú humanisztikus jellegű pedagógiai irányzat, a másik Karácsony Sándor nevével fémjelzett, gyermekből kiinduló keresztyén humanizmus. Az utóbbit jelenleg a közoktatás még nem értékelte, így Magyarországon főleg a gyermekközpontúság eszméje terjed el, tehát **a gyermekből kiinduló, társas-lelkületi, keresztyén érték-központú nevelési rendszer kimunkálásra vár.**

Karácsony Sándor autonómia elmélete felveti a „más(ik)hoz” fűződő viszonyt, tehát nincs önmagában független ember, „egyedüli” szabadság, mint pl. a semleges nézetű humanisztikus jellegű iskolákban. Nem lehet a nevelési cél csupán az önmegvalósítás, mert az elszigetelődéshez vezet. Az autonóm egyénhez egy társ mindenképpen kapcsolódik. Tehát a társas relációkon működő képességtartományok kimunkálása már a kisgyermekkoról megkezdődik. A nevelési folyamat során meg kell találni a társas együttműködés állandó gyakorlását is, amely a közösségi nevelés alapja lesz. Karácsony Sándor pedagógiája szerint nem lehet magányos, atomizált, elszigetelt emberek körében lelkületi közösséget alkotni. Először az egyén és a társ egymásra találásának motívumát, képességtartományait kell

működésbe hozni. Az értelmi képességhez hasonlóan, a lelki strukturális és a mélylelkületi képesség (realé) kompetenciahalmaza is kiművelhető. A mélylelkületi képességben is vannak nagyon könnyedén lezárható (lezáródó) komponensek, és természetesen vannak hosszasan kezelendő struktúrák, amelyek szakszerű fejlesztése bonyolult minőségi tényező. A lelki képesség-halmazok közül, a tudás iránti lelki szükséglet, a tudásvágy, alkotásvágy fiziológiai szükségletrendszerének kifejtése, továbbgondolása során rájövünk, hogy egyértelműen található olyan képességcsoportok, amelyek a lappangó tudásvágyat is érdeklődéssé alakítják. (Józsa, 2007)

Herbart nyomán megerősíthető, az érdeklődés fenntartásához is egy újabb, magasabb szintű képességcsoportra van szükség, az akarati képességek csoportjára. **Az akarati képességek csoportja indukálja a lelki szükségletek közül a felelősség érzületét.** Továbbá felfedezhető egy olyan elemi szintű akarati tényező, amely egy „másik” elemmel társas felelősséget alkot, amely részben szintén akarati képesség, de összetettebb, magasabb szintű, a mások iránti felelősséggé fejlődik. Az önmagunk iránti felelősség genetikusan jobban kódolt, mint pl. a mások iránt érzett felelősség, de ennek is érzékelhető a gyökere, pl. az anya - gyermek kapcsolatban. A felelősség képességrendszer, önmagunk és mások iránt érzett felelősség szükséglete újabb képességcsoportokkal bővíthet, nevezetesen a fegyelem és az önfegyelem képességcsoportjaival. **A fegyelem és az önfegyelem képességcsoportja** tovább alakít egy nagyobb egységet, a társas együttműködési képesség-halmazt, amelynek megnyilvánulása pl. a családszeretet, a családi orientáció. A családszeretet, a mikroközösségben történő együttműködés képesség-halmaza indukálja a makroirányú lokális érzületet, amely a nagycsaládok, a rokonság, a lakóközösségek, a lakóhely, a gyülekezet a szülőföld, a szülőhely lelki viszonyulásait hordozza magában. A **lokális érzület** magas szintű tökéletesedése az általános emberszeretet, mint általános érzületi képességet: a nem ismert emberek, vagy hozzánk kevésbé közel álló emberek tiszteletét, a testvéri szeretet és békeesség képesség-halmazát hozza létre. Fontos elágazási pont a békeességig eljutó képesség-halmazok kiépíthetősége. Ez a képességi szint a **modifikatív képességekkel** is rokonítható. Az élettelen és az élővilág elágazási rendszereiben, az én viszonyulás során: én – másik; én – más, az elsődleges probléma a természet, a környezet és a társadalom iránti harmónia képességének kérdése. Ez a képesség-halmaz az élő és az élettelen közötti átmenetet képezi, ezért elágazási pont, mivel a természet, élő, de úgy élő, hogy „nem csak ember” – Karácsony Sándor szerint. E terület két lelkületi képesség-halmazt mozgat, az egyik az „én” és a természeti (természetes) élő, de nem ember; a másik, a másodlagos környezet esetében a nem élő társas-relációt minősíti. Az élettelen megbecsülése befolyásolja az élő megmaradását is. Az élő és az élettelen között biológiai-fizikai különbözőség él, de a lelki képességek összefogják a különbséget és továbbfejlődve, egy újabb képességigényt mutatnak.

Megjelenik a **transzcendentális viszonyulás képessége**, vagyis a világnézeti beállítódás egy sajátos képesség-halmazáról beszélhetünk, amely az ember életében egy elágazó fejlődési lehetőség. Ha az anyag kerül a középpontba, akkor nincs választható állapotot, amelyet az élő és az élettelen között tovább lehet fejleszteni, hanem csak az élettelenhez viszonyul, így nem alakul ki, pl. az istenkép. Ebben az értelemben egy zsákutcát értünk el, hiszen a matéria, például, a pénzvilág határozza meg a legfelsőbb tudatot. Ha megtaláljuk az élő természet és az élettelen környezetünk közötti élő viszonyulást, akkor juthatunk el ahhoz a transzcendentális kompetenciához, amely során megjelenhet, a megbizonyosodás képessége, melynek a legmagasabb formája a megbékélés társas relációja.

**A megbékélés eredménye, pedig a harmónia: a tudás minőségének a legfontosabb mutatója; az ismeret és a képesség, az ismeret és a lelkiismeret egysége.** A rejtélyes külvilág felől érkező ingerek sokszor félelmetesek, a kíváncsiság pedig gyakran hiábavaló erőlködésnek tűnik. Mindkettőhöz rendkívüli hit és bizalom kell, különben elviselhetetlenné



válík az egyik, és reményt veszítve megtorpan a másik. Ezt a HITET csak egy másik ember, csak TE adhatod meg nekem, a te szilárd meggyőződésről tanúskodó viselkedéseddel.

### 3. Az állandó értékek érvényesülésének metafizikális törvényszerűségei

Az ember létének nemcsak biológiai és fizikai, hanem **erkölcsi feltételei** is vannak. Ez utóbbiak sokkal igényesebbek és parancsolóbbak, mint az előbbiek. Az embernek ezt a finom megérzését, mellyel az erkölcsi törvények feltételeinek igényét észreveszi, s azt nyers életszükségleteivel szemben érvényesíti: lelkiismeretnek nevezzük. Halk, szelíd szó ez, amely túlharsogja a haszon, a szenvedély, a pénz, az elnyomás lármáját. Erkölcsi életet akkor élünk, ha erkölcsi alapelvek szerint rendezzük be azt. Alapelvek pedig ideálok nélkül nem képzelhetők el. A keresztyén erkölcsstan Istenben látja az erkölcsiség legfőbb ideálját. A keresztyénség vallásos morálja azokkal a hatóerőkkel is rendelkezik, amelyeket korunk vallástalan morálja nem ismer. Emellett igazsága és ereje olyan egyszerű, magasztos és meggyőző, hogy nem szorul a többi erkölcsi elméletek támogatására. Más igaz érték nincs, mert ez az isteni lénynek e világon való megdicsőülése. Materiális megvalósulása a szeretet kettős parancsában van: szeresd az Urat – szeresd felebarátodat. Ami a világban az embernek értéket ad, az a másnak megbocsátó, Istent kereső szeretet. Ezzel Jézus a vallást a külső kultusz keretéből kiemeli és etikai talajra helyezi. Az anyagi javak és a pénz tekintetében az evangéliumban Jézus parancsa igazít el, mikor azt mondja: „senki sem szolgálhat két Úrnak...” (Mt 6, 24) Más helyeken is szól a vagyonról: „ha tökéletes akarsz lenni, add el vagyonodat” (Mt 19, 21). Jézus azonban ezekkel csupán a vagyon, az anyagiak önértéke ellen küzd, hiszen a javak is az ő ajándékai. A pénz, a vagyon önmagában sem nem jó, sem nem rossz. Rosszá válik, ha annak szolgál az ember, jóvá lesz, ha erkölcsi célnak, a személyiségnek szolgál. Hasonló az álláspontja a keresztyén etikának a szerelem, az érzelmi ösztön világát illetően. Az emberi együttélés értékei közé tartozik a család, sőt annak ősalapja a házasságban teljesedik ki. Az ember normális körülmény között beleszületik a családba. Isten a férfit férjnek, a nőt feleségnek teremtette. Ez az egyiknek is, a másiknak is rendeltetése, sőt a gyermek viszonyát ehhez mérten állapította meg. Jézus szerint is a házasság Isten rendelése és nem valamiféle hiba. (Mt. 19, 3) Nagy dolog, hogy néhány ember együtt a családnak nevezett kis egyszerű társadalmat alkotja, és hogy ennek az alakulásnak nagyon sok gazdasági és politikai haszna van – de ennél sokkal nagyobb dolog, hogy van anyai szeretet, apai felelősség, testvéri megértés, a lelkeknek olyan érintkezése, amelyet a család, mint belső lelki közösség tud nyújtani.

Fél évszázad alatt hazánkban is igen jelentős rongálásnak és támadásnak volt kitéve a **hazaszeretet eszméje**. Sok rosszindulatú, ferde értelmezés ingoványos, és ezért kerülendő témává tette a nemzeti eszme gondolkörét. Majdnem sikerült a hazaszeretetet természettudományos, marxista, internacionalista tézissé tenni, noha ez valójában erkölcsi fogalom. Ebben közösséget csak akkor találunk, ha végigcsináljuk azt az erkölcsi, etikai utat, amelyen előállt a nemzeti eszmény szuverenitása. Ravasz László írja: „Magyar nem az, aki magyarul beszél, mert a kérdés, hogy mit beszél magyarul! A magyarsághoz csak erkölcsi úton lehet hozzájutni. Nekünk magyarokká kell lennünk, ami csak úgy lehetséges, ha keresztyének leszünk, keresztyénné csak úgy lehetünk, ha igazán magyarok leszünk.”

Az értékek érvényesülését, vagy válságát egy ember, sőt a nemzet életében igen jelentős mértékben befolyásolja a nevelés. Éppen ezért **a nevelés** nem fényűzés, nem is időtöltés, hanem szinte az egyetlen **életkérdés**. A nevelés az, ami a megoldást hozza, az élet megmentése, biztosítása. A történelem kincseit öntudatosítja, és a múlt erőit beépíti a jövőbe. Ugyanakkor dinamikai elem gyanánt adja az új igazságokat, teremtő gondolatokat, s ezzel a fejlődének a lehetőségét biztosítja.

Kálvin tisztán teocentrikus írásmagyarázataiban az Isten dicsőségének szolgálata mindig megköveteli az igaz emberséget. Isten szolgálata az emberekkel való kapcsolatban jelenik meg. Ennek alapja a minden emberben lévő istenképesség, és ezért, egyrészt a ránk bízottakban az istenkép helyreállítására vonatkoztatva van feladatunk, itt látjuk indoklását a családi vallásos nevelésnek. **A vallásra nevelés** nem tárgya, hanem közege volt akadémiai és családra vonatkozó oktatási elveknek. Gyermeket nevelni Istentől kapott feladat, és a vallásos családi nevelést Isten az áldásával jutalmazza.

A szülők kötelessége, szolgálata, felelőssége a nevelés vonatkozásában alapozó jellegű. A gyermek kötelessége részt venni a családi vallásos nevelésben.

A bizonytalan erkölcsi étellel és mindennemű fényűzéssel szemben Kálvin tisztává és puritán egyszerűvé tette a családi életet. A családi nevelés áldását abban szemlélhetjük, hogy a Kálvin által hirdetett engedelmességnek, szolgálatnak az öntudata, ereje és öröme, szorgalmas és felelősségteljes családtagokat nevel. (Patay, 1935)

**(A tanulmány közlését a következő számban folytatjuk.)**

## HIVATKOZÁSOK

Bayer József (1998): *A politikai gondolkodás története*, Osiris Kiadó, Budapest

Herbart, J. F. (1806): *Általános pedagógia*. Budapest

Imre Sándor (1928): *Neveléstan*, Stúdium, Budapest

Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*, Műszaki Kiadó, Budapest

Kálvin János (1986): *Tanítás a keresztyén vallásra*, MRE Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest

Kecskés Pál (1938): *A keresztyén társadalomelmélet alapelvei*. Szent István Társulat Kiadása, Budapest

Menyhay Imre (1998): *Adalékok Káin „esti meséjéhez”* Akadémiai Kiadó, Budapest

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest

Patay Lajos (1935): *Kálvin János valláspedagógiája*, Teológiai tanulmányok, Debrecen

Weber, Max (1982): *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Vallásszociológiai írások. Gondolat Kiadó, Budapest

## A PEDAGÓGUS LÉT ETIKAI VONATKOZÁSAI GYÖRGYINÉ DR. KONCZ JUDIT

### A KAPCSOLÓDÓ FOGALMAK ÉRTELMEZÉSE – BEVEZETÉS

Az 1978-ban megjelent Pedagógiai Lexikon III. kötete így ír a pedagógusról: „A pedagógus a gyermekek, serdülők és felnőttek oktatásával és nevelésével az erre szolgáló intézményekben megfelelő képesítés birtokában hivatásszerűen foglalkozók közös neve. A társadalom magas erkölcsi követelményeket támaszt a pedagógussal szemben, aki társadalmi-közéleti funkciót tölt be. Elvárja, hogy mind hivatásának gyakorlása folyamán, mind magánéletében példát adjon növendékeinek.”<sup>45</sup> A fogalom-meghatározásból tisztán kiolvasható, hogy a pedagógus lét erőteljesen etikai tartalmakat rejt magában. A fogalom meghatározásával korábban e tanulmány szerzője is foglalkozott *Pályaismeret, pályaaorientáció* című könyvének bevezetőjében, melynek összegzéseként megfogalmazható, hogy a pedagógus oktatással és

<sup>45</sup> Pedagógiai Lexikon 1978, 457.

neveléssel foglalkozó érett és sokoldalúan művelt személyiség, megfelelő tudománnyal, aki elhivatottan és elkötelezetten tevékenykedik, hivatásához erős érzelmi kötődés fűzi.<sup>46</sup> A fogalom-meghatározás ily módon erősen szubjektív jellegű, azonban azokat az elemeket tartalmazza, melyek a téma kifejtése szempontjából jelen pillanatban relevánsak.

A tanulmány másik kulcsfogalma az etika. Arisztotelész szerint minden lényben valami benső törekvés rejlik, hogy egy neki megfelelő jó (érték) irányába törekedjen, ez az emberi természet belülről fakadó célkitűzése az etika. Az etika mint tudomány célja, hogy az emberi cselekvés ezen törekvéseit és céljait megismerje, s ez által az életet minél tökéletesebbé tegye. Ez a törekvés az egyes lények tökéletességi foka szerint más és más célban tetőződik be. Alapvetően az ember erkölcsi élete két szintéren játszódik, egyrészt az egyéni lét, másrészt a közösségi lét terén. Mivel az ember alapvetően társas lény, teljes értékű egyéni életet is csak a társadalom keretében élhet.<sup>47</sup> Az etika szó eredeti jelentése szokás, életmód, amely tehát a szokásainkat, életmódunkat szabályozza, amely olyan törvényeken nyugszik, melyek nem külső kényszertől függenek, hanem amelyeket önmagunknak kell elfogadnunk és végrehajtanunk, de amelyeket ugyanakkor mások is tisztelnek és jónak tartanak. Minden etikai törvény követelése valamilyen értékítéleten alapszik, amelyet önmagunk hagyunk jóvá vagy vetünk el. Ezzel a szabadsággal velejár a felelősség is.<sup>48</sup> Az etika mint tudomány vizsgálódásának a tárgya az érték, közelebről az emberi döntésekkel, cselekedetekkel és viszonylatokkal összefüggő legáltalánosabb értékek, az erkölcsi értékek világa. Az erkölcs az emberi cselekedeteket vezérlő értékek összessége, az etika az erkölccsel és az erkölcsiség elvontabb kéréseivel foglalkozik. Az etika abban különbözik az erkölctől, hogy az etika elvi szinten reflektál az erkölcsi cselekedetekre, de nem közvetlenül az egyén cselekedeteire, hanem a cselekvés általános elveire.<sup>49</sup>

Érdeemes visszatekinteni a bevezető gondolatokra, konkrétan a pedagógus személyére és feladatára, így világossá válhat, hogy a pedagógiáról való gondolkodás nem nélkülözheti az etikai megközelítést sem.<sup>50</sup>

A különböző szakmákhoz kötődő etikai kódexek megfogalmazzák,<sup>51</sup> hogy az etika a hivatás körében uralkodó viselkedési, magatartásbeli és erkölcsi szabályok összessége, mely nem korlátozódik csupán az egyéni cselekedetekre, hanem inkább a cselekvés általános elveire reflektál. Mint minden szellemi, filozófiai irányzatnak megvan a maga logikai struktúrája és ideológiája, ezzel párhuzamosan fellelhető a maga etikai rendszere is. Lényeges jellemzője, hogy ezek az erkölcsi normák a jogrenden túlmenően szabályozzák az ember cselekvését. A hétköznapi nyelvben sokszor halljuk az írott és íratlan szabályokra történő utalást, talán ez az a megfogalmazás, mely legjobban rámutat a fogalom lényegére. Témánk szempontjából nyilvánvalóan érdekes, hogy a jelenkor pedagógusa, akitől elvárható az etikus magatartás, vajon milyen etikai rendhez kötődik. Vajon milyen elvek vezérlik, amikor az iskola világában mozog, amikor döntéseit meghozza és cselekedetei minden esetben másokra – gyermekekre, szülőkre, munkatársakra, közvetetten a társadalomra – kihatnak.

Bizonyos tekintetben az erkölcsi relativizmus jellemzői tetten érhetők az iskola világában, hiszen az iskola egy zárt közösség, amely kialakítja saját értékrendjét, ugyanakkor a benne dolgozó pedagógus önmagával szemben lehet szigorúbb, fegyelmezettebb, ellenkezője nyilvánvalóan nagyon nem lenne kívánatos. E mellett azonban párhuzamosan megjelenik az etikai abszolutizmus eszméje is, hiszen a keresztény teológián alapuló erkölcsi alapelvek közvetítéséről egyetlen iskola sem mondhat le, függetlenül attól, hogy milyen világnézeti

---

<sup>46</sup> Györgyiné 2005, 10–14.

<sup>47</sup> Halasy-Nagy 1942, 63.

<sup>48</sup> Joós 1993. 132-133.

<sup>49</sup> Török 2004, 7-8.

<sup>50</sup> Pedagógiai Lexikon 1978, 457.

<sup>51</sup> Hoffmann 2003, Török 2004, A magyar könyvtárosság etikai kódexe; Újságírói etikai kódex.

szemléletet vall magáénak. Pedagógiai szempontból még egy kérdés elgondolkodtató, hogy egy pedagógus hogyan ítéli meg tanítványai cselekedeteit, teleológiai etikai elméletek alapján, vagy a deontológiai etikai elméletek alapján, azaz a cselekvéseket a következmények, eredmények alapján ítéli meg, vagy pedig szigorúan a kötelességteljesítés alapján.<sup>52</sup> Ez szintén visszavezet arra, hogy egy iskola milyen értékekre, milyen nevelésfilozófiára építi fel szellemi közösségét.

A neveléstörténeti forrásokból egyértelműen látszik, hogy az ókortól napjainkig minden korszak pedagógiai gondolkodója a pedagógus erkölcsösségét az első helyek egyikén említi a pedagógussal szemben támasztott követelmények között.<sup>53</sup> Napjainkban, amikor úgy érezzük, hogy általánosságban csökken az erkölcsös életmód fontossága, az írott és íratlan szabályok fellazulnak, mégis azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok megítélésénél nem csökken, hanem inkább fokozott elvárásként jelenik meg ez a követelmény.

### **A pedagógus mint azonosulási minta**

Buda Béla szerint „A jó tanár a tanulókkal való hosszán tartó interakciós folyamatban azonosulási mintát nyújthat, és részben ennek alapján, részben a tanulók legalább egy részével való egyedi bánásmóddal erős érzelmi kapcsolatokat alakíthat ki, amelyekben ő a szabályozó fél, és ezek segítségével viszonylag kis energiával, komoly nevelési eredményeket érhet el. Ahhoz azonban, hogy azonosulási minta legyen, mernie kell » önmagát adni «, spontán, szabad módon kell viselkednie.”<sup>54</sup> Buda Béla fogalmazása arra mutat rá, hogy amennyiben a pedagógusnak spontán, szabad módon kell viselkednie, annak olyannak kell lennie, amely az erkölcs, az etika szigorú szűrőjén is képviselhető. Nem mindegy, hogy a jövő nemzedék kit tart mintának, milyen etikai hitvallással akar azonosulni. Egyáltalán, olyan-e a tanár éthosza, amely követésre méltó mintát ad a tanítványainak. Az éthosz ma emberi tartást jelent, az antik világban viszont az ember szokásrendjét jelentette, amelyet a mindennapokban gyakorolt.

Az ókori éthoszról szóló tanítás első nagy összefoglalója, Arisztotelész szerint az erénynek két fajtája van: intellektuális és morális. A lélek két részének megfelelően, az intellektuális erények a tanulásból származnak, a morálisak a megszokásból. A helyes szokásokkal jókká tehetjük az embereket Arisztotelész szerint, magunk is gyönyörűséget fogunk találni a jócselekedetekben. Arisztotelész szerint a boldogság a jó, az erény az eszköz a boldogság eléréséhez. Russell értelmezése szerint az intellektuális erények a célok, míg a gyakorlatiak csak eszközök.<sup>55</sup>

A normák azonban a történelem során formálódnak, alakulnak, és az utóbbi évtizedek akcelerációja nem került el a pedagógiában oly fontos tanári mintát sem. Fukuyama szerint a modern társadalmakban az egyén választási lehetőségei kitágulnak, az emberek választásai lehetőségei szabadabbak, mint bármikor a történelemben. A kötöttségektől mentes szabadság egyre kevésbé vállal olyan erkölcsi kötelezettségeket, amelyek közösséget formálhatnának.<sup>56</sup> Fukuyama példái az amerikai társadalomra vonatkoznak, de európai vonatkozásban is elmondhatjuk, hogy nincsenek egységes etikai mércék a társadalomban, még a pedagógusok körében sem. Kérdés, hogy az etikai autonómia hogyan érinti a pedagógust, mint etikai mintát – ha egyáltalán van a pedagógusnak etikai hitvallása.<sup>57</sup> Mindez magyarországi vonatkozásban Szekszárdi Júlia írásában visszaköszön. Szekszárdi Júlia már a kilencvenes évek végén rávilágított arra, hogy a pedagógusok jól körülhatárolhatóan igen eltérően vélekednek az

---

<sup>52</sup> Török 2004, 18–25.

<sup>53</sup> Györgyiné 2005, 155–101.

<sup>54</sup> Buda 1980, 239.

<sup>55</sup> Russell 1997, 162.

<sup>56</sup> Fukuyama 2000, 72–73.

<sup>57</sup> Uo. 200.

erkölcsi nevelésről. Vizsgálata szerint az első csoportba azok tartoznak, akik úgy vélik, hogy az iskolának nem feladata az erkölcsi nevelés, ezt teljes mértékig rá kell bízni a családra, esetenként a hittanoktatóra, az egyházakra, s a pedagógiai tevékenység keretében csak azzal szükséges foglalkozni, ami kifejezetten az oktatási folyamattal kapcsolatos.

A pedagógusok másik csoportját alkotják azok, akik a rendszeres etikaoktatást tartják kívánatosnak, s úgy vélik, hogy a tradicionális egyházi értékrend alapján álló erkölcsiség következetes képviselésével kell az ifjúságot az etikai normák elsajátítására és követésére nevelni. A nevelés hatékonysága érdekében úgy gondolják, hogy ki kell szűrni és el kell utasítani mindazt, ami megzavarhatja a diákok gondolkodását, ami hátrányosan befolyásolhatja viselkedésüket.

Végül van egy harmadik irányzat, melynek képviselői szerint a gyerekeket nem lehet megóvni a különböző külső hatásoktól, ezért fel kell készíteni őket arra, hogy az ellentmondásokkal teli világban önállóan boldoguljanak. Az iskola feladata ezért elsősorban az, hogy megfelelő műveltséget adjon, a választás lehetőségét felkínálja, miközben segítő tájékoztatást nyújt, valamint a diákok azon képességének fejlesztése, amely szükséges az erkölcsi helyzetek megfelelő megítéléséhez, a morális döntések önálló meghozatalához.<sup>58</sup>

Szekszárdi Júlia írása kutatáson alapul, a 90-es évek pedagógusainak gondolkodását tükrözi, az azonban leszögezhető, hogy a három kategória ilyen határozott elkülönítése merev megfogalmazás. Az iskolák csak abban az esetben tudják ellátni társadalmi hivatásukat, ha a gyermekek erkölcsi nevelésében kiveszik a részüket, oly módon, hogy valóban felkészítik őket arra, hogy az ellentmondásokkal teli világunkban szilárd meggyőződéssel, az etikai normáknak megfelelően erkölcsös életet legyenek képesek élni.

### **Pedagógus etika a társadalmi normarendszer viszonyában**

A pluralista társadalomban nincsen többé általánosan elfogadott etikai normarendszer, a különbségek ütköztetése a toleranciát és a kooperáció szükségességét teremti meg. A pedagógiában a pluralizmus dialektikusan hangsúlyozza az individualitás lehetőségét és az általános emberi közös elemeket.<sup>59</sup>

A pluralista társadalom értékfelfogása érzékenyen érinti a pedagógiát, a hagyományos tanítási-tanulási folyamat az értékátadást feltételezi, ez azonban a pluralista gondolkodásban eltűnik, mint a tanítás-tanulás elsődleges célja. A tanár és a diák kölcsönös tevékenységében teremtődik az „érték”, hiszen nem az átadás, a közvetítés a fő tevékenység. A pedagógusnak adaptív módon kell alkalmazkodnia a mindennapi új kihívásokhoz, folytonosan alakítania kell nevelési koncepcióját.

A pluralizmus átértékeli a pedagógus szerepét, megszűnik a tanítás frontális jellege, a tanár és a diák egyaránt formálódik a kölcsönös kommunikációban, szabad gondolatáramlást feltételez tanár és diák számra egyaránt. A pluralizmus a tanárkövetendő normák helyett teret enged a diáknak saját meggyőződése kialakítása, amely – a pluralizmus szellemében – akár ellentétes is lehet a tanár etikai meggyőződésével. A pedagógus tehát úgy lesz morális modell, hogy eközben teret enged a diák moralitásának szabad fejlődéséhez.

Mindehhez természetesen kívánatos lenne, hogy a pedagógus megfelelően megalapozott belső értékrenddel rendelkezzen, tehát a tudásalapú társadalom mellett egyre inkább fontosabb az erkölcsi érték alapú társadalom kívánalmának előtérbe kerülése is. Ebben a folyamatban domináns szerep juthat a pedagógusoknak. Piaget elmélete a kognitív fejlődés szakaszairól ismert, szerinte az erkölcsi fogalmak kialakulása s fejlődése ugyanúgy szakaszosan valósul meg, mint az értelmi fejlődés. A heteronómia, majd az autonómia szakaszában a gyermek eljut a környezet erkölcsi szabályaitól új szabályok megalkotásáig.

---

<sup>58</sup> Szekszárdi 1999, 76.

<sup>59</sup> Szauder 2005, 504.

Utóbbiakat leginkább a kortárs-csoportok determinálják. Ezen a ponton megszakad a tanár morális szerepének tekintély-elvűsége, és nélkülözhetetlennek tűnik a tanár illetve a diák önkontrolljának fejlesztése és megerősítése, az erkölcsi szocializáció elsajátítása.

### **A pedagógus a gyermek erkölcsi szocializációjának segítője**

A tanuló erkölcsi szocializációja, erkölcsi normáinak alakulása jórészt a tanár és az iskola hatására formálódik. A pedagógusok gondolkodásmódja, értékrendje döntően formálja a jövőző nemzedék erkölcsiségét. Egy korábban lefolytatott zártkörű, de reprezentatívnek tekinthető mikrokutatás eredményeképpen elmondható, hogy a kutatásban résztvevő egyetemi hallgatók egyharmada első helyen említette a szeretet fogalmát, mint jövőző munkája során legfontosabbnak tartott erkölcsi szocializációs kategóriát, a megkérdezettek egynegyede a tiszteletet említette első helyen, majd ezeket követte kisebb arányban a következetesség és az őszinteség. Hasonló eredményt mutat az egy évtizede tanító szakos főiskolai hallgatók körében végzett kutatás.<sup>60</sup> Mindkét kutatásban (a két kutatás időpontja: 1999, 2009; más hallgatói célcsoport: tanítójelöltek, tanárjelöltek; más helyszín: Nagykőrös, Budapest; hasonló szocializációs háttér: református felsőoktatási intézmény) a megkérdezettekkel végzett célirányos, de kötetlen beszélgetések során jelentős számban előbukkant a Biblia szövege, konkrétan Pál apostol Korinthusbelieknek írott levele 13. részének ún. Szeretet-himnusz. Ezt a bibliai részt azok is magukénak érezték, akik nem állandó bibliaolvasók, és azokat is megérinti, akik csupán irodalmi szövegnek tekintik a Bibliát.

A szeretet ennyire domináns jellege a hallgatók gondolkodásában arra is utal, hogy diákkorukban maguk is nem egyszer szeretethiányos pedagógiai közegben nevelkedtek. Még a 2009-es kutatás is arról tanúskodik, hogy elképesztő lelki és testi terror éri gyermekeinket az általános- és középiskoláinkban, s mindez arra ösztönzi őket, hogy ők maguk követhető, nemes erkölcsi példát nyújtsanak tanítványaiknak. Egy harmadik kutatás – 2002/2003. tanév – egyértelműen kimutatta, hogy a negatív tanári példa, szinte dacreakcióként arra sarkallja a fiatalokat, hogy a pozitív példát közvetítsék, szeretetteljes környezetet biztosítsanak tanítványaik számára.<sup>61</sup>

### **A pedagógus érték közvetítő szerepe**

A nevelés történetének minden korszakában a pedagógia valamilyen érték felé orientálódik, és ezt a számára legfontosabbnak tűnő értéket próbálja továbbadni, közvetíteni oktató és nevelő munkájával. Ilyenfajta érték volt a Krisztus születése előtti századokban a klasszikus görög kalokagathia, az őskereszténység mindennapjaiban a parúzia, a Krisztus-várás, Augustinusnál a hit, a középkorban az örök életre való készülődés, a reneszánsz korában a természetben föllelhető panteista Isten, a kanti kategorikus imperatívusz, a hegeli világszemlélet. Az irracionálisnak is megvan az értékfogalma, legfeljebb negatív előjellel, a 20. századi izmusok pedig keresik a széttöredezt kultúra romjai alatt az értékek nyomait.

A 20. század tragikus hozadéka az értékpusztulás-értékpusztítás. A szabad-polgári államok értékrendje is egyre fakul: a fogyasztói társadalom térhódítása révén a társadalom értékrendjébe nem fér bele a keresztény eszmeiség mindennapok élvezeti értékein túlmutató üzenete. A globalizáció ún. értéksemlegessége, az álszabadság (valójában szabadoosság) hangoztatásával pusztítja azt, ami még maradt a keresztény Európa hagyományos erkölcsiségéből.

---

<sup>60</sup> Györgyiné 2000.

<sup>61</sup> Györgyiné 2005, 182.

Egy következő kutatás nagyon tanulságos témája lehetne, hogy a magyar pedagógusok számára ma mit jelent az érték, vajon hány százalékuk tartja fontosnak és a diákjai számára elsőrendű tananyagának a Hegyi beszéd etikai normarendszerét.

1997-ben Jacques Delors vezetésével az UNESCO-nak az oktatás 21. századi kérdéseiről készített jelentést egy nemzetközi bizottság.<sup>62</sup> Négy alappillért emelt ki a bizottság, melyeknek meghatározónak kell lenniük az elkövetkező időkben: 1. Megtanulni megismerni. 2. Megtanulni dolgozni. 3. Megtanulni másokkal együtt élni. 4. Megtanulni élni.

Az ember minden tevékenysége, mely közösségben történik, etikai aspektusokat is tartalmaz. A tanulmány leszögezi, hogy az emberi közösségek léte és az élet elválaszthatatlanul egybefonódik az etikai értékekkel, ezektől nem tekinthetünk el és nem függetleníthetjük magunkat tőlük. Kérdés, hogy hogyan valósulhat meg mindez a 21. század hajnalán már nyilvánvaló etikai bizonytalanságban, a már a 19. század derekán elkezdődő értékválság-kontinuitásban. A politikai viszonyok változásai, a gazdasági szemlélet előtérbe kerülése, a konformizmus mint életszemlélet meggyökeresedése nyomán egyre nehezebb erkölcsi fogódzókat találni.

Kérdés, hogy mindez a bizonytalan értékrendszerből következhet-e, vagy inkább az értékrendszer, a normák teljes hiányából. Az oktatók etikai-világnézeti bizonytalansága a diákok szemében semlegesíti az etikai kérdéseket, hiszen így sokkal egyszerűbb a minden áron való személyiség-érvényesítés. Alátámasztja ezt az erkölcsi relativizálódást a szegények és gazdagok közötti társadalmi olló egyre szélesebbre tárulása, a társadalmi-etikai húzóerőt jelentő középosztály megfogyatkozása.

Szókratész még a jó, tiszta fogalmának birtoklását elegendőnek tartotta a helyes cselekedet megvalósításához. Ma azonban a „mit tennél akkor, ha” kérdésfeltevés, vagyis az erkölcsi konfliktushelyzetek megoldására való felkészítés a rendszerváltás elmúlt két évtizede alatt nemhogy előbbre lépett volna, hanem inkább ellaposodott. Vannak törekvések ennek ellensúlyozására, erre kiváló példa Carlo Fiore munkája<sup>63</sup>, az azonban már kérdéses, hogy hány fiatalhoz jut el egy ilyen jellegű munka, és legfőképpen az, hogy ha el is olvassa a művet, ebből mennyi fog beépülni a saját értékrendszerébe.

## **A munkához való viszony etikai aspektusai**

A rendszerváltás előtti időszakra jellemzően az emberek mindennapi munkáról alkotott képzetek meglehetősen laza erkölcsi alapokon álltak. Mindez természetesen nem az emberek eredendő hanyagságának, lustaságának a következménye volt, hanem a munkahelyek korlátlan száma, a munkanélküliség ismeretlen voltának eredménye – mindezt persze igazságtalan lenne általánosítani, és főként nem a pedagógusok körében. Ezt bizonyítja egy korábbi interjúsorozat is<sup>64</sup>, amelyben zömében olyan pedagógusok szólaltak meg, akik életük nagyobb részét még a 90-es évek előtt élték az iskola világában, és nyilatkozataik egyértelműen rávilágítanak, hogy ők nem azok, akik csupán kötelességszerűen ledolgozzák a rájuk szabott munkaidőt, hanem életformájuk, életük értelme a gyermekek nevelése.

A rendszerváltás után a munka alapvető létfeltétel lett, azonban a munka olyan mértékben elidegenedett a tevékenységet végző embertől, hogy mint szükséges rossz, egyedül az anyagi javak megszerzésének eszközévé vált. A gyors meggazdagodás paradigmái és a tétlenség alternatívái degradálták az ún. polgári átlagért tevékenykedő emberi munkát. Milyen példát nyújthatnak ebben a vonatkozásban a pedagógusok? Ambivalens érzések töltenek el, ha a kérdésre válaszolni szeretnék.

---

<sup>62</sup> Bíró 2000, 22.

<sup>63</sup> Fiore 2002.

<sup>64</sup> Györgyiné 2005, 179–209.

A pedagógusok erkölcsi-szellemi értékeket fejlesztő tevékenységét akadályozó tényezők között első sorban a mindenfajta tevékenységet írásban rögzítő, hihetetlen mennyiségű adminisztrációt kell megemlítenünk. A pedagógusnak napról-napra el kell számolnia idejével, és ha az adminisztráció rendben van, a pedagógus támadhatatlan, nem kérhetik számon a jól elkönyvelt napi tevékenységet, de még a pedagógus lelkiismeretét is elaltathatja a szépen adminisztrált munkanapok tömege. „Én megtettem mindent” – és lehet, hogy csak a lényeg sikkadt el, a könyvelhetetlen, de annál több energiát fölemésztő lelkes példaadás, az empátia, a szimpátia felkeltése, az érzelmi közösség kialakítása a reánk bízott kis életekkel, az érzelmi azonosulás, a tanár lelkesedésének életre szóló átadása és befogadása. Önmaga a rendszer rombolja le a pedagógusban a tiszta lelkiismeret kibontakozását, hiszen mindennapjairól nem saját magának és a gyermeknek számol el lelkiismerete és legjobb tudása szerint, hanem a munkával eltöltött percek számát, hogy a táblázata stimmeljen.

Természetesen vannak elkötelezett, elhivatott tanárok, akik múzeumba, kirándulni vagy sportversenyekre viszik tanítványaikat, noha tudják, hogy ezért nemhogy pénzt, hanem még köszönet sem igen jár – ők azonban a pedagógus-lét igazi nyertesei, akiket még évtizedek múlva is emlékeztükben őriznek volt tanítványaik, és hálások a lélekkel teli pedagógiai munkáért, amellyel egykor megajándékozták őket. Ebben a vonatkozásban is releváns Hoffmann Rózsa Weszely Ödön hivatkozása, mely szerint a reális értékektől a nevelés segítségével az ideális értékek felé kell terelni a szellemi fejlődést.<sup>65</sup>

Igen negatív hatású a pedagógus tevékenységére az oktatás tömegesedése, a nagy osztálylétszámok. Korunk gazdasági pénzügyi mutatókban értékelő gondolkodása nemzedékeket foszthat meg az életet formáló pedagógiai tevékenység áldásaitól. Hogyan lehet a gyermek értelmi-érzelmi egzisztenciáját alakító tevékenységet formálni egy 40-es létszámú általános iskolai osztályban, ahol a tanár lépten-nyomon kénytelen felemelni a hangját. A mai előírások szerint gazdaságosnak tartott 200–300 személyes előadóterem utolsó soraiban ülő hallgatók mit visznek haza az elhangzottakból – ha egyáltalán odamennek. Vitathatatlan, hogy amint az oktatás-nevelés közvetlen személyes jellege veszélybe kerül, a pedagógus egészen más attitűddel fordul tanítványai felé. A jól ismert kedves diák megtanítása helyett az előírt tananyagot teljesíti a tanár, s csak ritkán jut eszébe, hogy egy-egy diákja életét milyen mértékben befolyásolhatja a pillanatnyi teljesítménye.

### **A tanárral szemben támasztott követelmények etikai vonásai**

Hollandiában a '90-es évektől iskolatípusoknak megfelelően rendelkezések jelentek meg, amelyek előírják a pedagógussal szemben támasztott követelményeket, ezek között előkelő helyet foglal el a tanító életszemléletbeli és világnézeti identitása.<sup>66</sup> A különféle iskolákban tanító pedagógusnak el kell fogadniuk iskolájuk világnézeti alapjait, pl. katolikus, református iskola. Az iskola identitásával azonosulniuk kell, viselkedésüknek is a megfelelő normákat kell követni. A pluralista szemléletmóddal szemben az iskola hitvallási beállítottságának megfelelően kell végezniük munkájukat. Az oktatótól elvárják, hogy megfelelően együttműködjön az iskola identitásának ápolásában. Különösen az egyházi fenntartású iskolában várják el a tanároktól a sajátos etikai normákhoz való alkalmazkodást, ez azonban sohasem lehet kényszer, hiszen senkinek sem kötelező felekezeti fenntartású iskolában tanítani, a szabad választás pedig feltételezi a sajátos etikai normákhoz való affinitást. Hollandia ezzel a szemléletváltással erőteljesen megszilárdította közoktatását, és biztos erkölcsi alapokra helyezte az oktatást.<sup>67</sup>

---

<sup>65</sup> Hoffmann 2004,

<sup>66</sup> Györgyiné 2006, 40–41.

<sup>67</sup> Györgyiné 2005, 212–222.



Magyar viszonylatban ezt a dokumentumot helyettesíti az iskola pedagógiai programja, mely a fő irányvonalat kijelöli, s ehhez társulhat a pedagógusoknak szóló szakmai etikai kódex.<sup>68</sup> A minden pedagógusra vonatkozó dokumentumon túl a különböző egyházak megfogalmazhatják, hogy milyen egyéb elvárásokat állítanak a pedagógusok elé. Ezt a Magyarországi Református Egyház is megtette.<sup>69</sup>

A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 4. számú melléklete kilenc pontban jelöli meg, hogy a tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során mire legyen alkalmas. A dokumentumban feladatként fő helyen szerepel a tanulói személyiség fejlesztése, pontosan, hogy a tanár legyen alkalmas az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását.

De vajon megfelelő-e, ha ezekkel a normákkal a felsőoktatásban találkozik először a pedagógusjelölt. Az általános iskolákban alig találkozunk etikaoktatással, a középiskolák kis hányadában van filozófia kurzus, valamint a felsőoktatásban is minimálisra csökkent a klasszikus értékeket közvetítő filozófia–etikaoktatás. Olyan hiány ez, amely akár a következő évtizedekre is elmélyítheti a társadalmi méretekben jelentkező lelki diszharmóniát. A mai pedagógustársadalom etikai bizonytalansága messzemenően determinálja a következő nemzedék etikai értékrendszerét vagy ennek hiányosságait. Ne csak a tanár magánügye és lelkiismereti kérdése legyen az etikai mérce, amit közvetít, hanem a társadalom alappillére legyen a tiszta erkölcsi alapokra épített köz- és felsőoktatás.

Hogy mindez mennyire visszaköszön a gyakorlatban, példa arra az a több éven keresztül követett ezres nagyságrendű minőségbiztosítás keretében folytatott véleményezés, ahol egyértelműen megmutatkozott, hogy a megkérdezett hallgatók oktatóik erkölcsi viszonyulására reagálnak a legérzékenyebben.

## Források

- Bíró Katalin (2000): Erkölcsi nevelés és konfliktus. In: Czirják József, Jávorszki András, Kékes-Szabó Mihály, Szabóné Gondos Piroska (szerk.): *Az értékek akarása*. Kaposvár, KECsVMPPFK. 22–30.
- Buda Béla (1980): *Az empátia – a beleélés lélektana*. Budapest, Gondolat.
- Fiore, Carlo (2002): *A fiatalok etikája*. Budapest, Don Bosco Kiadó.
- Fukuyama, Francis (2000): *A nagy szétbomlás*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Budapest, Károli Egyetemi Kiadó.
- Györgyiné Koncz Judit: Reflektív gondolkodásra nevelés a tanítóképzésben – a MATRA projekt eredményei. In: Kopp Erika (2006, szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Budapest, Gondolat Kiadó. 39–55.
- Györgyiné Koncz Judit (2000): *Tanítójelöltek és kezdő tanítók hivatástudatának alakulása*. Pedagógusképzés 27. évf. 1-2. sz. 190–220.
- Halasy-Nagy József (1942): *Történeti bevezetés a filozófiába*. Budapest, Pantheon Kiadás.
- Hoffmann Rózsa (2004): *Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói*. Mester és tanítvány 1. évf. 1. sz. 67–81.
- Hoffmann Rózsa (2003, szerk.): *Szakmai etikai kódex pedagógusoknak*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Joós Ernő (1993): *Bevezető a filozófiába*. Vörösberény, Balaton Akadémia.

<sup>68</sup> Hoffmann 2003.

<sup>69</sup> Etikai kódex, 1998.

Nagy Sándor (1978, főszerk.): *Pedagógiai Lexikon*, III. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Russell, Bertrand (1997): *A nyugati filozófia története*. Budapest, Göncöl Kiadó.

Szaunder Erik (2005): A pedagógus mint morális modell és próbakő. In: Czirják József, Földesi Tamás, Jávorszki András, Kékes-Szabó Mihály, Krajnik József, Szabóné Gondos Piroska (szerk.): *Az erkölcs szépsége*. Kaposvár, KECsVMPFK. 501–509.

Szekszárdi Júlia (1999): *Beszélgetések diákokkal az élet dolgairól – Változatok az erkölcsi nevelés megvalósítására*. Új Pedagógiai Szemle 49. évf. 3. sz. 76–77.

Török Attila (2004): *Üzleti etika*. Budapest, Századvég Kiadó.

*A magyar könyvtárosság etikai kódexe*. <http://www.ki.oszk.hu/old/dok/alairtkodex.pdf>. (Letöltés ideje: 2010.02.20.)

*Etikai kódex – a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára (1998)*. Debrecen, Országos Református Tanáregyesület.

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 4. számú melléklet. Magyar Közlöny Budapest, 2006. április 3. 36. sz. II. kötet

*Újságírói etikai kódex*. <http://www.muosz.hu/kodex.php?page=etikai>. (Letöltés ideje: 2010.02.20.)

## **BEMUTATKOZIK A KOLOZSVÁRI REFORMÁTUS MONTESSORI ISKOLA TORDAI-SOÓS KATA**

A Református Montessori Iskola 2000 szeptemberében nyitotta meg kapuit az első osztálya számára. Olyan hívő református szülők és tanárok hozták létre, akik hittek abban, hogy a változó világba született gyermekeiknek szilárd keresztyén értékrendre, Istenbe vetett élő hitre és ugyanakkor kritikus, kreatív, autonóm gondolkodásra van szükségük. Olyan iskolára, ahol személyiségük kiteljesedhet, ahol megtanulhatják elfogadni és tisztelni saját és egymás másságát, kíváncsiságuktól vezérelve ismerhetik meg a teremtett világ csodálatos gazdagságát.

Az alapítók szerint ezek a célkitűzések a hagyományos, tanár- és tananyagközpontú tanítási rendszer alkalmazásával nem valósíthatók meg – ehelyett egy valóban a gyermekre szabott, cselekvésközpontú, érdeklődés-vezérelt, szabadabb légkörű pedagógiai módszer után kutattak, és így akadtak rá a Maria Montessori által kifejlesztett pedagógiai rendszerre.

### **MIÉRT ÉPPE A MONTESSORI-PEDAGÓGIA?**

Megnyerő az a csodálattal határos szeretet és bizalom, amelyet Maria Montessori táplál a gyermek és a benne rejlő, kibontakozni vágyó hatalmas szellemi erő iránt. Alázattal és aprólékos figyelemmel közelít megfigyelése tárgyához, a fejlődő gyermekhez, ezért van az, hogy számos, a századelőn még forradalmian új megfigyelése mára már valóban bizonyított tudományos tény. Vegyünk sorra néhány ilyen alapelvet.

A *gyermek szabadtsága* alapvető feltétele annak, hogy fejlődése belső igényeit, szükségleteit követhesse, érdeklődése érvényre juthasson. Montessorinál a szabadság fogalma viszont mindig összekapcsolódik a *munkaalkalommal* és a *felelősséggel*. Semmiképpen nem határtalan: mindig a közösségben való együttélés rendje, a másik személyének, tevékenységének tisztelete és a saját felvállalt munka felelőssége képezi annak ésszerű keretét.

A *cselekedve tanulás* mára már minden pedagógia-tankönyv fontos alapelve, mely abból a felismerésből fakad, hogy a tudás nem átadható, azt magának a gyermeknek kell megkonstruálnia, és mi más nyújthat neki ebben a legnagyobb segítséget, ha nem azok a nagyon célszerűen elgondolt és fölépített eszközök, amelyeket nem csak szemlélhet a

gyermek, hanem feladatokat végezhet velük, sőt mi több, önmagát le is ellenőrizheti a segítségükkel. Ezenfelül a Montessori-eszközök tapinthatóvá tesznek elvont fogalmakat, törvényszerűségeket, többszörös érzéki megtapasztalással például olyan algoritmusokat értetnek meg, amelyeket mi is megtanultunk annak idején, de fogalmunk sincs róla, hogy miért éppen úgy kell működtetni, használni őket, ahogyan megtanultuk.

Az is közismert ma már, hogy a *rendezett és ingergazdag környezet* milyen meghatározó a motiváció szempontjából. A környezet képes inspirálni, hívni a gyermeket, meghatározhatja a hozzáállását. Rendje, funkcionalitása fegyelmet parancsol, míg szépsége gondosságra ihlet.

Montessori pálcát tör a jutalommal való *külső motiváció és a versenyztetve tanítás* felett. Tudjuk, hogy a jutalomért való tanulás nem növeli a tanulási motivációt, mert nem a tudás a cél, hanem a jutalom elérése, mely a gyermeket abban erősíti meg, hogy a jutalom az, ami fontos és értékes. Hasonló a helyzet a tanulók teljesítményének egymáshoz való hasonlításával. Különböző adottságú gyermekekkel szemben nem lehet azonos elvárásokat támasztani, és ugyanígy összemérni sem lehet őket egymással. Nem lenne igazságos, hiszen Isten különbözőknek teremtette őket. Minden gyermek fejlődését a saját adottságaiból kiindulva kell előmozdítani és értékelni, a saját ritmusát, érdeklődését figyelembe véve. Mindezt az *egyéni foglalkoztatással* lehet megoldani. A nevelőnek csak akkor kell közbelépnie, ha erre a gyermeknek szüksége van.

Montessori nagy tisztelettel és figyelemmel közelíti meg a *természetet*, a teremtett világot. A gyermekben egy, minden részletében összefüggő világ képét akarja kialakítani, melyben az embernek kulcsfontosságú helye és szerepe van: mint az egyetlen tudatos élőlény felelősséggel tartozik beavatkozásaiért.

## **A FOLYAMATOS VÁLTOZÁS**

Az évek során sok tapasztalat gyűlt fel, jók és rosszak egyaránt. Világossá vált számunkra, hogy nem a módszer az, ami üdvözít, hanem a legfontosabb a folyamatos figyelés és önreflexió, a folytonos reformáció jegyében.

A Montessori-féle reggeli körbeszélgetés hét- és napkezdő reggeli áhítattá minősült át már a kezdet kezdetén, de természetesen a gyermekek élményeinek megbeszélése azért nem marad el.

A tananyag szabad kiválasztása helyett a gyerekek heti munkaterv alapján dolgoznak, melyet a tanítók készítenek el. Megmaradt a helyváltoztatás szabadsága (persze célirányosan) és az idővel való önálló gazdálkodás, illetve a szabadon maradt idő eltöltésének megválasztása – örömeinkre szolgál, hogy sok tanuló szívesen olvas ilyenkor. A heti terv alapján folyó munka nagyon jól bevált, a szülők számára is követhetőbb.

Nagyon meghálálja magát az egyénre szabott oktatás. A tehetséges gyerekek jó eredményeket értek el, és akár iskolán kívüli versenyeken is bizonyítottak. Iskolán belül nem kultiváljuk még most sem az egymással való versengést, de tehetséges diákjaink önbizalmának hasznára volt, hogy hozzájuk hasonlókkal összemérhették erejüket. Nehezen tanuló diákjainknak sem kellett azt érezniük, hogy reménytelen esetek, sikerült nekik is apróbb sikerélményeket begyűjteni. Fordult elő már évisméltés is, amit azonban nem büntetesként, hanem egy újabb esélyként éltek meg a tanulók. Nem jelentett megbélyegzést, nem volt csúfolódás.

Másfelől azt is tapasztaltuk, hogy ha a hangsúly túlzottan az önálló munkára tolódik, a gyermekek nem tanulják meg eléggé az egymásra való figyelést, az együttműködést, és nem fejlődik eléggé a kommunikációs készségük. Ennek javítása érdekében vezettük be a gyakoribb, szervezett csoportban való kooperatív munkát és a projekt módszert. Három éve kezdtük el a gimnáziumi osztályokban az első félévet bezáró projektet, és négy éve járunk

év végi erdei iskolába, ahol szintén projekt jellegű tevékenységek zajlanak. Ezek a foglalkozások, akár csak a közös ünneplések, a csoportkohéziót erősítik, a szociális kompetenciákat fejlesztik.

Sok vita folyt az értékelésről, legyen-e jegyekkel való osztályozás vagy ne, illetve milyen legyen a viszony a szöveges értékelés és az osztályzatok között, vajon melyikre fog nagyobb hangsúly esni? Végül az a kompromisszumos megoldás született, hogy a szöveges értékelő mellett a gyermekek érdemjegyeket is kapnak. Azt reméljük, a szöveges értékelő pontosabban elmondja, hogy mit is jelentenek az osztályzatok. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek érdeklődéssel olvassák az értékelőt, annak ellenére, hogy a továbbtanulás szempontjából a jegyek talán nagyobb tétellel bírnak.

Fontos tanulság a szülőkkal való kapcsolattartásra való odafigyelés. Bármilyen nevelési vagy tanulási nehézségre van megoldás, abban az esetben, ha a szülőkkal összhangban cselekedve közös stratégiát alkalmazunk. Megkíséreljük minél jobban bevonni a szülőket, tudatosítani a gyermekük nevelésének rájuk háruló felelősségét, ugyanakkor azt elérni, hogy az iskolát partnernek tekintsék. Az elmúlt iskolai évben vezettük be az egyéni szülői megbeszéléseket, amelynek során a szülők áttekintik gyermekeik munkáit, és elbeszélgetnek a tanítókkal a fejlődésükről. Ugyancsak a szülőkkal való szorosabb együttműködés céljából indítottuk el ebben a tanévben a *Szülők iskolája* című előadásorozatot, melynek során tanulási, beilleszkedési, nevelési problémákról beszélgetünk, melyet viszont meglepetésükre szülők helyett főként pedagógus kollegák látogatnak. Azt is megtanultuk, hogy azok gyermekek, kiknek szülei az iskola szellemiségétől merőben különböző nevelési elveket képviselnek és egészen másra tanítják őket, másfajta értékeket képviselnek, mint mi, azok előbb utóbb elhagyják az iskolát, és lehet, hogy jobb is így nekik.

## **AZ ISKOLA INTÉZMÉNYES KERETEI ÉS HELYE A ROMÁNIAI OKTATÁSBAN**

A tíz év alatt sokat változott-alakult iskolánk pedagógiai arculata, de hitvallásunkhoz, értékeinkhez, amelyekkel indultunk, és amelyek az évek során mind inkább kristályosodtak, változatlanul ragaszkodunk, és hiszünk bennük. Iskolánk mint intézmény ugyanakkor mostanra kinőtte az alapító Tóvidéki Református Gyülekezet jogi kereteit, ezért ez év elejétől már a szülők és tanárok által létrehozott Pro Schola Montessori Egyesület részeként folytatja tevékenységét. A gyülekezet mint szellemi-lelki háttér továbbra is iskolánk fő támogatója, partnere marad.

A Református Montessori Iskola tehát a jövőben is egy olyan keresztyén értékeket valló közösség kíván lenni, amely a Montessori-pedagógia elvei, illetve nevelési és oktatási eszközei által részesíti diákjait minőségi oktatásban. Iskolánk célja a tanulók autonóm és harmonikus személyiséggé fejlődése az adott kulturális, lelki, földrajzi élettérben. Fontosnak tartjuk, hogy növendékeink megértsék az Isten által teremtett világmindenség egységét, összefüggéseit és azt, hogy mint ennek tudatos részei felelősséggel tartoznak.

Fontos kérdés azonban az is, hogyan viszonyulhat, kapcsolódhat iskolánk a jelenkori romániai oktatási rendszerhez, amely, mint tudjuk, évek óta csupán a reform küszöbén áll. Az egyre gyorsabb ritmusban változó társadalom más, új követelményeket támaszt az iskolákkal szembe. Alkalmazható tudást, problémamegoldó gondolkodást, kezdeményezőkézséget, csapatmunkára való készséget és a tanuláshoz, akár az élethossziglan tartó tanuláshoz is pozitív hozzáállást vár el a következő generációktól. Ez látható a modern Pisa típusú felmérések követelményeiben, amelyeken a romániai oktatás sorozatosan alulteljesít. Mindezek tükrében a Maria Montessori által kidolgozott módszert és eszköztárat találtuk megfelelőnek a fenti célkitűzések megvalósítására, ezt adaptáltuk a romániai oktatás tananyag- és követelményrendszeréhez.

Bár a hazai oktatás átfogó, gyökeres átalakulása nagyon hosszú folyamat, mégis közoktatásunk lassan körvonalazódó új követelményeiben egyre inkább felismerjük azokat az alapelveket, amelyeket évek óta követünk és vallunk. Ilyenként úttörő és példaadó a munkánk, ami többek közt abban is megnyilvánul, hogy iskolánkban évente szép számmal megfordulnak hospitáló és gyakorlatozó tanárjelöltek, akik az egyetemen tanult korszerű pedagógiai elméleteket itt láthatják valóban testet ölteni. Ugyanakkor jó néhány pedagógus-továbbképzés gyakorlati részének is otthont adtunk már.

Ami a tanulókat illeti, küldetésünk fontos jellegzetessége, hogy soha nem voltunk és a jövőben sem akarunk a hagyományos értelemben vett magániskola lenni, azaz nemcsak a jómódú családok szűk körének kívánunk gyermekbarát, minőségi oktatást nyújtani, hanem valljuk, hogy ugyanúgy, sőt, ha lehet, még inkább szükségük van Montessori-pedagógiára azoknak a gyerekeknek, akiknek nem áll rendelkezésére biztos otthoni támogatás, segítségnyújtás. Ugyanakkor meggyőződésünk az is, hogy társadalmunk számára az az egészséges, ha könnyedén és nehezkesebben tanuló, szegény és gazdag gyermekek tanulnak egy osztályteremben, hogy így lehetőség teremtsék értékeik meg- és elismerésére, a személyes fejlődésre, a sikerélményre.

Ragaszkodunk tehát iskolánk szociális intézmény jellegéhez, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tandíj meghatározásánál nem az egy gyermekre jutó költség összegéből indulunk ki, hanem a hozzáférhetőséget, kifizethetőséget tartjuk szem előtt. Ezenfelül is sok tanuló rendelkezik tandíjkedvezménnyel, és vannak szociális okok miatt teljes tandíjmentességet élvező tanulóink is. Ez gazdasági szempontból viszont nagyon labilis állapot, és természetesen különböző támogatók keresését teszi állandó létszükségletté, annál is inkább, hogy semmiféle állami juttatásban nem részesülünk a hazai törvénykezés értelmében. Hálásan mondhatjuk el viszont, hogy annál többször volt alkalmunk megtapasztalni Isten gondoskodó szeretetét ezen a téren is az elmúlt évek nehéz anyagi körülményei között.

A jövőre nézve bízunk benne, hogy egyre többen felismerik azokat az értékeket, amelyeket iskolánk képvisel, és érdemesnek tartják munkánkat tevékenyen támogatni, valóban előmozdítva egyúttal a sokat hiányolt, és oly sokak által áhított oktatási reformot is.

## A SZÉKELYUDVARHELYI GIMNÁZIUM A 18. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN<sup>70</sup>

DR. KOLUMBÁN VILMOS JÓZSEF

A székelyudvarhelyi református egyház triviális rendszerű iskoláját valamikor a 16. század közepe táján alapították.<sup>71</sup> Erre mutathat vissza az 1639. évi zsinat határozata, amely kimondta, hogy a Sepsiszentgyörgyön, Kézdivásárhelyen, Udvarhelyen és Hátszegen működő református iskolákat egyházi alapból kell fenntartani.<sup>72</sup> Az erdélyi református oktatás támogatása természetesen folytatódott a 17. század második felében is, hiszen Apafi Mihály többrendbeli adománnyal járult hozzá az Erdélyben működő református iskolák fenntartásához. Kancellárja, Bethlen János is követte példáját, hiszen a nagyenyedi kollégium gondnokaként maga is tudatában volt *az iskolák felette szükséges voltának*: a marosvásárhelyi iskolát (akkor még particula) 3000 arannyal, a nagyenyedi és a székelyudvarhelyi iskolát pedig 1000 – 1000 arannyal támogatta. A székelyudvarhelyi triviális iskolának adományozott összeg eredetileg lánya nászajándéka volt, de mivel Zsófia 1667-ben meghalt, a pénzt 1670.

<sup>70</sup> Az előadás a kolozsvári Református Montessori Iskola fennállásának 10. évfordulója alkalmából rendezett konferencián, 2010. május 7-én hangzott el.

<sup>71</sup> Kis Ferenc, *A székely-udvarhelyi ev. ref. collegium története*. Kiadja a Székelyudvarhelyi Református Kollégium, Székelyudvarhely, 1873. 8. (A továbbiakban: Kis)

<sup>72</sup> Bod Péter, *Erdélyi református zsinatok végzései, 1606–1762*. Erdélyi Református Egyháztörténeti Füzetek. A Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet Protestáns Egyháztörténeti Tanszékének kiadványsorozata, Kolozsvár, 1999. 47. (A továbbiakban: Bod)

március 15-én adománylevelével kíséretében az iskolának adta azzal a céllal, hogy tegyék meg a szükséges lépéseket a kollégiummá szervezés irányába.<sup>73</sup>

1671. február 20-án Apafi Mihály, Bethlen János kérésére, az addigi triviális iskolát gimnáziumi rangra emelte. Néhány hónappal később pedig Bethlen János fia, Miklós a Nagyenyeden ülésező generális zsinattal elfogadtatta az átszervezett iskola 11 cikkelyből álló szabályzatát is. A szabályzat értelmében az iskola élére öttagú gondnoki testületet állítottak (a székelyudvarhelyi eklézsia két világi tagja, az esperes és két egyházmegyei lelkész), amelyhez hatodikként társult az alapító Bethlen család egyik tagja. A gondnoki testület világi tagjainak feladata volt az iskola vagyonának kezelése, a tanítók fizetésének megállapítása és az alumnusok nevesítése. A lelkészi rendből választott gondnokoknak a diákok erkölcsi életét és a vizsgákat kellett felügyelniük.<sup>74</sup>

Az ily módon átszervezett kollégium első rektorául 1674-ben Teleki Mihály udvari lelkészét, Letenyei Pált hívták meg évi 120 forintos javadalmazással. Az ő vezetésével kezdődött el a székelyudvarhelyi gimnázium belső rendjének megszervezése, nagyenyedi mintára. Egy-egy köztanító vezetésével négy alsóbb osztályt állítottak fel: etimológia, szintaxis, poétika és retorika. Az alsó osztályok elvégzése után a hallgatók felesküdték az iskola törvényeire, formaruhát (hosszú, fekete színű felsőruhát) öltöttek, és a rektor felügyelete alatt álló felsőbb osztályba léptek tanulmányaik folytatására.<sup>75</sup>

A gimnázium belső rendjének megszervezése után Letenyei kezdeményezte az iskolának otthont adó épület kibővítését. A triviális iskola régi, alacsony faépületeit, amelyben a rektor is lakott, Bethlen János támogatásával átépíttette és kibővítette. Az így kialakult kőépület három helyiségében kapott helyet a díszterem, a poétikai osztály valamint az alakulóban lévő könyvtár is.<sup>76</sup>

A könyvtár kezdetben igen szegényes volt. Kis Ferenc szerint Apafi és Bethlen János összesen 44 könyvet ajándékozott a gimnáziumnak, bár utólag kiderült, hogy az Apafi- és Bethlen-féle könyvadományok csak később kerültek Udvarhelyre.<sup>77</sup> Az újabb kutatások szerint az iskola könyvvállománya 1698-ban még mindig csak 23 darabból állt (ezek szótárak, latin nyelvtankönyvek, Cicero leveleit tartalmazó kötetek, Comenius néhány munkája, valamint az oktatásban használt teológiai és filozófiai segédkönyvek voltak).<sup>78</sup> A könyvtár szegényes állapotát bizonyítja az is, hogy a gimnázium 1671. évi szabályzata sem a könyvtárról, sem a könyvtárosról nem rendelkezik. Amit pedig a könyvekről mond, az sem közvetlenül a helyi könyvvállományra vonatkozik (a VIII. *canon* pl. kimondja, hogy a gondnokok beleegyezése nélkül új kézikönyvet a tanításban alkalmazni nem szabad).

A rektori székben Letenyeit Rozgonyi János, Apafi fogarasi lelkésze váltotta fel. Székelyudvarhelyi kinevezését az utrechti és leideni tanulmányok (1677–1678) elvégzése után, 1679-ben kapta kézhez. Rektori tevékenységének első lépései közé tartozott a nagyenyedi kollégiumtól átvett fegyelmi szabályzat megerősítése. A korábban is meglévő négy alsó *classis* mellé felállította a párvisták és a rudimentisták osztályát, s így az alsó osztályok száma az eredeti négyről hatra bővült. Ő kezdeményezte az első rendszeres ösztöndíjrendszer kiépítését, amelynek alapjait még Letenyei fektette le. Rozgonyi a szegény diákoknak az iskola pénzéből cipót süttetett, 12 diáknak pedig rendszeres ösztöndíjat folyósított.<sup>79</sup> Könyvszeretetének és az állomány gyarapodásának a bizonyítéka, hogy az 1682-

<sup>73</sup> Bethlen János adománylevelét lásd: Kis Ferenc művének függelékében. Kis 12.

<sup>74</sup> A teljes szabályzat Kis Ferenc munkájában olvasható. Kis 14–19.

<sup>75</sup> Kis 21.

<sup>76</sup> Uo. 22.

<sup>77</sup> Jakó Zsigmond, *Írás, könyv, értelmiség. Tanulmányok Erdély történelméhez*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1976. 220. (A továbbiakban: Jakó)

<sup>78</sup> Jakó 220.

<sup>79</sup> Uo. 23–24.

ben hozott újabb iskolai törvények a könyvtárról is részletesen intézkedtek.<sup>80</sup> Neki köszönhető az Apafi- és Tolnai-téka Udvarhelyre kerülése, amellyel letette nagykönyvtár alapját, bár az állomány nem lehetett nagy és az iskola könyvigényét még ez sem tudta teljesen kielégíteni. Magáért beszél az a feljegyzés, miszerint még 1701-ben a teljes könyvállományt két ládában tárolták. A gyűjteményt a senior felügyelete mellett választott diákkönyvtáros kezelte.<sup>81</sup>

Nagyobb változásra 1709-ben került sor: a Főkonzisztórium parancsára ugyanis ekkor szervezték át a gimnáziumot irányító gondnoki testületet, a gondnokok kinevezési joga az egyházi Főtanács hatáskörébe került át, a világi, illetve az egyházi gondnokok közti súrlódás elkerülése végett pedig 1709-től az intézet élére csak világi főgondnokot neveztek ki.<sup>82</sup>

A következő jelentősebb esemény Szombati Sámuel rektorsága (1729–1735) alatt történt: az ő közvetlen irányításával bővítették ki a Letenyei-féle iskolát egy kétszintes épülettel. Utóda Borosnyai Lukács János lett, akinek folytatnia kellett az elkezdett bővítési programot, hiszen a diáklétszám növekedése miatt újabb épületekre volt szükség. A bővítésre 1746–1748 között került sor, amikor a régi iskolaépületre emeletet húztak. Az új épületrészben két helyiség volt: a nagyobbik termet istentiszteleti célokra és a vizsgák lebonyolítására használták, míg a kisebbik osztályteremként szolgált. Borosnyai megreformálta a tantervet is: kieszközölte a köztanítók fizetésének növelését, és az oktatás színvonalának emelése végett egy második tanszék felállítását is kezdeményezte. Ebbéli terve a személye ellen irányuló ellenszenv miatt kudarcot vallott, és 1745-ben csupán egy lektori állást tudott felállítani. Ebben az évben rendelte el a Főkonzisztórium az egyházi kurátorság teljes megszüntetését is.<sup>83</sup>

Borosnyai rektorsága alatt a könyvtár is jelentősen fejlődött. Jó kapcsolatot tartott fenn Árva Bethlen Katával és udvari papjával, Bod Péterrel is. A gimnázium gondnoka ekkor Bethlen Kata testvére, Bethlen Imre volt, aki feleségével, Gyulai Klárával együtt szenvedélyes könyvgyűjtőként több alkalommal is támogatta az iskola könyvtárát.<sup>84</sup> Feltehetően példájukra került közelebbi kapcsolatba Bethlen Kata is az udvarhelyi iskolával. A nagyasszony mellett a két udvari papja, Bod Péter és Málnási László is tudatában voltak a gimnázium jelentőségének, s ezért mindketten erejük szerint támogatták Udvarhelyszék, Háromszék és Erdővidék egyetlen református gimnáziumát. Bod utóda, Málnási László, mint a Főkonzisztórium lelkésze és 1764-től a református alapítványok kezelője, különös figyelemmel kísérte a gimnázium életét. Valószínű közbenjárásának köszönhető, hogy 1758–59-ben Árva Bethlen Kata, könyvvásárlás céljából, 630 forint kamatjával ajándékozta meg az intézményt.<sup>85</sup>

A Borosnyai alatt felállított lektori állásra 1749-ben Körösi Józsefet választották meg, aki Borosnyai távozásával rektora lett a gimnáziumnak és jelentős ingatlanokkal gyarapította azt.<sup>86</sup> 1763-tól Körösi Kovács József követte, aki Teleki Sámuel peregrinustársaként bejárta Európa jelentősebb református egyetemeit. Rövid udvarhelyi tartózkodása alatt nem tudott maradandót alkotni. Felkészültségéhez viszont nem fért kétség, hiszen előbb a sárospataki, később pedig a nagyenyedi kollégium hívta meg, s ez utóbbit elfogadva, 1767-ben a nagyenyedi bölcsészeti tanszék vezetője lett.

## **Jelentés a székelyudvarhelyi gimnáziumról**

---

<sup>80</sup> Jakó 220.

<sup>81</sup> Jakó 221–222.

<sup>82</sup> Kis 16.

<sup>83</sup> Pokoly József: *Az erdélyi református egyház története*. V. kötet. *Az egyházi intézmények története*. Budapest, 1905. 128.

<sup>84</sup> Bethlen Imre és felesége összesen 247 kötetet adományozott. Kis 40.

<sup>85</sup> Jakó 225.

<sup>86</sup> Kis 34.

Kovács József utódja, Backamadarasi Kiss Gergely 1768. október 20-án érkezett meg Székelyudvarhelyre, de mivel a kollégium gondnokai akkor nem jelenhettek meg, ezért beiktatására csak egy hónappal később, november 16-án került sor, a tanítást pedig november 21-én kezdte el.<sup>87</sup> A kollégium kurátorai Kerekes Pál és Ferenczi Pál november 16-án jelentették, hogy Kiss Gergelyt *négy deák orationak, és szép harmoniai éneklésnek elmondásával, jeles fő, Nemessi és papi rendeknek jelen léteben tisztességesen, és minden meg kívántató becsülettel bé avattuk.*<sup>88</sup>

A Főkonzisztórium 1769. január 8-án felszólította Kiss Gergelyt, hogy írjon részletes jelentést a tapasztaltakról, írja le, mikor kezdte el a tanítást, hogyan történik a teológia, a filozófia és a filológia oktatása.<sup>89</sup> Így aztán Kiss Gergely első hetei a gimnázium állapotának felméréseivel teltek, hiszen a Főkonzisztórium február elején kézbesített, jelentést kérő levelére március 15-én részletes és az iskola helyzetének alapos ismeretéről tanúskodó, többoldalas válaszlevelet írt. A jelentés elkészítésének közel másfél hónapos késését két rangos vendég többnapos vendégeskedésével indokolta: február folyamán Kiss Gergelyt még a marosvásárhelyi kollégiumból ismert Toldalagi István és Korda Zsigmond látogatta meg. Mivel a magas rangú vendégek több időt töltöttek az udvarhelyi gimnáziumban, ezért Backamadarasi csak késve tudta megírni a jelentést.<sup>90</sup>

Megérkezése előtti időszakról a következőket jelentette. Kovács József elmenetele után az iskola irányítása az addigi *conrectorra*, Benkő Sámuelre maradt, aki irodalmat és teológiát tanított, a teológiai tudományokat Leonardi Ryssenius compendiuma alapján oktatta. Az irodalomoktatás a klasszikus szerzők művei nyomán, a grammatika tanítása pedig a nagyenyedi bölcsésztanár, Ajtai Mihály *Grammatica* című munkája alapján történt.

A diákságról jelentette: a felső tagozaton összesen 79-en tanultak, amelyből 60 *tógátus* diák és 19 úgynevezett *subscriptus*, akik nem viselnek tógát, és ezért kenyeret sem kapnak. A felső tagozaton az alábbi időbeosztás szerint tanított: hétfőn, kedden, csütörtökön és pénteken 8–9 között dogmatikát és etikát, délután 2–3 között filozófiát, 3–4 között pedig görög nyelvet. A disputációk szerdán (teológia) és szombaton (filozófia) 8–10 között zajlottak. Vasárnap, a délutáni istentiszteletet követően került sor a magyar nyelven tartott katekizációra. Teológiai tankönyvként ő is Ryssenius művét használta, egyrészt azért, mert korábban is ezt használták, másrészt pedig a hit ágazatainak elsajátítására nézve ez bizonyult a legjobbnak. Az előadások rendjén bemutatta a soron következő fejezet lényegét, megmagyarázta az ismeretlen fogalmakat, megadta a hittételt alátámasztó lokusokat és argumentumokat sorolt fel. Emellett sort kerített arra is, hogy a leadott anyagot visszakérdezze a diákoktól. Ennek a módszernek egyetlen hátránya az volt, hogy nem az eltervezett idő szerint haladt a tananyaggal. A filozófia oktatása hasonlóképpen történt. Tankönyvként a wolffiánus Friedrich Christian Baumeister munkáját használta, főleg azért, mert ebből több példány is volt. A legfelsőbb osztályban *logikát* és *oratoriát* is hallgattak. A napi két logikaóra mellett a diákok görög nyelvet is tanultak, mert ez volt az akarata Teleki Józsefnének, aki biztosította a pénzt a külön osztály felállításához.

Az alsó osztályokban hozzávetőlegesen 400-an tanultak, amelyből 250-nek volt magántanítója. Mivel a hallgatók görög nyelvtudása sok kívánnivalót hagyott maga után, ezért naponta 4–5 között külön görögórát tartott, ahol előbb a nyelvtant magyarázta végig, majd írásmagyarázatot adott elő.

---

<sup>87</sup> Backamadarasi Kiss Gergely jelentése a székelyudvarhelyi kollégiumról, 1768. márc. 19. Főkonzisztórium Levéltára az Erdélyi Református Egyházkerület Gyűjtőlevéltárában 1769/55. (A továbbiakban: FőkonzLvt.)

<sup>88</sup> Székelyudvarhelyi kurátorok jelentése Backamadarasi beiktatásáról, 1768. november 16. FőkonzLvt. 1768/87.

<sup>89</sup> 1768. január 8-án a főkonzisztórium gyűlésen a következő határozat született: *Kiss Gergely Udvarhelyi professor eo kegyelme írja meg, hogy miként találta az Gymnasiumot, abban most mitsoda methodust vett elé a tanításban.* A Főkonzisztórium ülésjegyzőkönyvei 1769/5. (A továbbiakban: Prot. Sess.) Lásd még: A Főkonzisztórium levele Kiss Gergelyhez. FőkonzLvt. 1769/5.

<sup>90</sup> Kiss Gergely jelentése a gimnáziumról, 1769. március 15. FőkonzLvt. 1769/55.



Jelentésében a hiányosságokat és azok megoldására tett javaslatait is felsorolta. A kollégiumban tapasztalt hiányosságok közül a könyvek hiánya a legaggasztóbb. A diákok nagy részének csak énekeskönyve vagy grammatikája van, s két-három kivételtől eltekintve *összesen birtokolnak annyit, amennyi egynek kellene* – írja elkeseredetten. Legtöbbjének pénze sincs, hogy könyvet vásároljon. A kurátorokkal való egyeztetés után arra az elhatározásra jutottak, hogy a szükséges könyveket a kollégium pénzéből vásárolják meg, a hallgatók pedig később kifizetik azokat. A könyvek hiánya mellett a tanulást nehezítette az is, hogy a kollégium hallgatói egyszerűen nem akartak tanulni. Ezt javítandó, bevezette a rendszeres ellenőrzést és a januári, illetve a júniusi vizsgaidőszakot. Akik jó eredményt érnek el a vizsgákon, azokat szóbeli dicséretben részesítik, *de csak fősvénykén, mert a székely ifjú legény hamar elhiszi magát* – írja.<sup>91</sup>

A tanítás terén több hiányosságot is észlelt. Az első a földrajzi, a történelmi és az ókor irodalmára vonatkozó ismeretek terén mutatkozott. E tárgyak oktatását a *conrector* feladatai közé sorolta. Mivel a diákok egy része nem teológiát kíván továbbtanulni, hanem megelégszik a kollégiumi képzéssel, azok számára szükséges lenne matematikát és általános történelmet is tanítani. Ezt a kollégium gondnokai is helyeselték, és a történelemi tárgyú előadások tartását Kiss Gergelyre bízta, aki a görög nyelvből tartott különórák befejezése után tervezte tanítani a történelmet.

Az alsóbb osztályokban a legnagyobb gond az, hogy a diákok közt kevesen vannak olyanok, akik szépen írnak. Ennek orvoslására Debrecenből kellene beszerezni a szépírás megtanulását elősegítő példatárakat – adja az ajánlatot. Szintén nagy gondot okozott azon általános jelenség is, hogy a diákok csak télen tartózkodtak hosszabb időt a kollégiumban, ősszel és tavasszal otthon voltak a mezőgazdasági munkálatok miatt.

Jelentésének egyik-másik pontjához az oktatás színvonalát emelő javaslatokat is megfogalmazott. A teológiai tudományok oktatását három évre tervezte: e szerint az első két évben dogmatikára, a harmadik évben pedig a morális teológiára kerülne sor (ez utóbbiról egyébként azt tartotta, hogy a lelkészi szolgálat alapfeltétele).<sup>92</sup> Meglátása szerint az udvarhelyi diákoknak előbb a *hit ágazataira* vonatkozó ismereteket kell megtanulniuk. Apologetikus indokot hoz fel a maga igazolására: nem mindenki tanul tovább, aki pedig ismeri a maga vallását, az képes elhárítani a más felekezetűek támadását.

A tanítás eredményességéért a preceptorok státusát is tisztázni kell. Az addigi gyakorlat szerint a preceptorok csak egyéves megbízatást kaptak. Ez viszont károsan hat a felsőbb osztályok haladására, ugyanis nehezen lehet olyan preceptort találni, aki a poétika, grammatika és szintaxis osztályokban megfelelően tanítana. Jobb lenne – javasolja Kiss Gergely –, ha a bevált preceptorokat több évre is alkalmazná a gimnázium. Emellett fontos lenne az is, hogy mind a nyilvános, mind a magántanítók esetében legyen előírás, ami megszabja, hogy mit hogyan kell tanítani. Ennek gyakorlati kivitelezése úgy történne, hogy akár a *conrector*, akár a rektor felkészítené a preceptorokat a gyermekekkel való bánásmódra. Továbbá a preceptorokkal meg kell értetni, hogy a diákból nem tudóst kell nevelni, hanem *emberséges és jó keresztyén embereket*. Ennek gyakorlati megvalósítása csak úgy érhető el, ha a *jó erkölcsöt és a vallás cikkelyeit* mindenki megtanulja. Ami a tudományokat illeti, az aritmetikát, földrajzot, római és görög irodalmat is a hallgató felfogóképességéhez igazítva kellene tanítani, hasznos lenne a történelem tanítása is. Ennek feltétele egy jó compendium beszerzése, aminek anyagát úgy kellene összeállítani, hogy azt hét-nyolc éven át tanulják. A latin nyelv oktatása is reformokra szorul. A kollégiumban tankönyvként használt Molnár Gergely-féle grammatika helyett olyan tankönyvet kellene beszerezni, amelyik kétnyelvű (magyar–latin), hogy a két alsó osztályban tanulók is megérthessék.

<sup>91</sup> FőkonzLvt. 1769/55.

<sup>92</sup> *Egyéb aránt a Moralis Theologia hogy szorgalmatosan tanítatnék az oskolákban, tsekély itéletem szerint igen szükséges volna, leginkább ez kívántatván a Papi Cathedrara.* FőkonzLvt. 1769/55.

E részletes tanügyi jelentésből egyértelműen kitűnik, hogy az udvarhelyi gimnázium a maga kevesebb, mint 500 hallgatójával kisebb volt, mint a nagyenyedi és a marosvásárhelyi kollégium, ahol a 18. század második felétől általában 800–900 körül alakult a diáklétszám.<sup>93</sup> A tanterv és tanítási módszer – a hiányosságok ellenére is – többé-kevésbé megfelelt a kor elvárásainak. A könyvtár állománya viszont messze alulmaradt a többi kollégiuméhoz viszonyítva. A gimnázium természetes fejlődését nagymértékben hátráltatta az egyetlen tanári állás is, hiszen ez jelentős mértékben visszahatott a diáklétszámra és a tanítás minőségére. Az alsóbb osztályokban tanító preceptorok működése sem volt igazán hatékony. Bár erre a célra a legjobb *tógátus*okat választották ki, egy évig tartó működésük túlságosan kevésnek bizonyult ahhoz, hogy komoly eredményt tudjanak felmutatni, tanítási módszerük pedig sokszor kívánnivalót hagyott maga után. Backamadarasi is jelezte jelentésében, hogy a preceptorokat meg kellene tanítani a gyermekekkel való bánásmódról, hiszen rajtuk is észlelhető volt az általánosan jelentkező pedagógusi kórtünet: a preceptorok durvák és kegyetlenek voltak.<sup>94</sup>

## A GIMNÁZIUM ÚJ ÉPÜLETE

Az 1769. március 15-én írt átfogó jelentésben az épületről alig esik szó, pedig a diáklétszám folyamatos növekedése miatt a gimnázium épülete már akkor szűknek bizonyult. Az idők során többször is átépített iskola állapota 1770-re tarthatatlanná vált és a továbbfejlődésnek legfőbb akadálya lett. Szeles János feljegyzése szerint: *Régi módra igen helyesen, de a mostanira nézve igen dísztelenül, és alkalmatlanul volt építve azon collegium; mert az alsó része ugyan kőből, de a felső fából volt rearakva, mely a régiségtől ide s tova hajladozott, azért a tapaszt is tovább nem tarthatván, magától romladozni indult volt.*<sup>95</sup> Backamadarasi odakerülése után szembesült a kollégiumi infrastruktúra siralmas állapotával, és a kollégium gondnokaival egyetértésben eltervezték a régi épület kijavítását és bővítését. 1770. február 7-én a kurátorok és a rektor másfél oldalas rövid jelentésben számolt be a Főkonzisztóriumnak az iskoláról. Ebben ismertették az áldatlan állapotot és kérték az átépítés engedélyezését. Kérésüket így indokolták: mivel az épület nagy része fából készült, ezért tűzvész esetén nemcsak a gimnázium, hanem a tanári lakások, a parókia és az udvarhelyi levéltár is leégne. Finoman jelezték a Főkonzisztóriumnak, hogy az átépítéshez telekbővítésre is szükség volna.<sup>96</sup>

Ugyanazon a napon (febr. 7.) Kiss Gergely levélben kereste meg Dániel István és Bethlen János főkonzisztóriummi tagokat, hogy támogatásukat megnyerje az átépítéshez, és alaposan tájékoztatta őket az épület állapotáról.<sup>97</sup> Levelében részletesen beszámol a gimnázium helyzetéről és alaposan megindokolja az újjáépítés szükségességét: *Sokszor éjszaka vizsgálván a szobákat bámulva nézem, és magamban gondolom, hogy az Istennek különös gondviselése tsudálatosan tart bennünket: mert csak egy szikra ki szökvén a tűzből, vagy ha egy gyertya jól el nem találna oltatni, meg olthatatalan tűz támadna belőle. Az alsó szinten lévő diákszobák falai megroggyantak és elsüllyedtek, ezért annyira sötétek, hogy ködös homályos időben nem hogy tanulhatnának benne a szegény deákok, de még csak arra is nintsen elegendő világosság, hogy egyenek. Ha egy kis eső esik, alig tudják szegények a tornázból s kamarákból ki hányni a vizet. Továbbá feles számmal lévén a Tanuló Ifjak szintén egymás hátán kell szegényeknek lakozni.*<sup>98</sup>

<sup>93</sup> Vita Zsigmond: *Művelődés és népszolgálat*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1983. 59. (A továbbiakban: Vita)

<sup>94</sup> Uo. 60.

<sup>95</sup> Kis 43.

<sup>96</sup> Az udvarhelyi kurátorok levele a Főkonzisztóriumhoz, 1770. február 7. FőkonzLvt. 1770/27.

<sup>97</sup> Backamadarasi Kiss Gergely levele báró Dániel Istvánhoz és gróf Bethlen Jánoshoz az építési tervekről, 1770. február. 7. FőkonzLvt. 1770/33.

<sup>98</sup> FőkonzLvt. 1770/33.

A Főkonzisztórium február 18-án tartott gyűlésén jóváhagyta a beadványt. A határozat szerint a *Gubernium*hoz írandó levélben az épületbővítés szükségességét az állandó tűzveszéllyel kell indokolni.<sup>99</sup> A felterjesztett kérés alapján a *Gubernium* március 16-án elrendelte, hogy a *Continua Tabla*<sup>100</sup> nevezzen ki bizottságot, amely a helyszínen vizsgálja meg az udvarhelyi gimnázium kérelmét. A bizottság Kiss Gergely jelenlétében megvizsgálta az iskolaépületet és írásban jelentést tettek a *Continua Táblának*.<sup>101</sup>

A *Gubernium* a *Continua Tabla* jelentésének kézhezvétele után megadta az építési engedélyt. A gimnázium előjárósága azonnal felkereste a marosvásárhelyi Schmid Pál kőműves pallért, aki nemsokára Udvarhelyre ment, a gimnázium vezetésével megtárgyalta a teendőket és elkészítette a munkálatok költségvetését. Az elvégzendő munkálatok összértékét hozzávetőlegesen 10 000 forintban határozták meg.<sup>102</sup>

Az 1770. szeptember 16-án iktatott jelentésben a székelyudvarhelyi kurátorok a Főkonzisztórium anyagi segítségét kérték.<sup>103</sup> Amikor Kiss Gergely 1768 őszén megérkezett Székelyudvarhelyre, Kis Ferenc szerint a kollégium pénztárában 3000 forint volt.<sup>104</sup> Magyarosi viszont a következőket jegyezte le: *Kiss Gergely két szobát és a hall termet kivéve fatanodát talált 15 000 forint tökével*.<sup>105</sup> Pénz hiányában a főtanács nem tudott segíteni, csupán tagjai önkéntes adományait ajánlhatta fel, mintegy 750 forintot.<sup>106</sup>

A munkálatokat 1771. április 26-án a régi faépület bontásával kezdték el – derül ki Kiss Gergely Főkonzisztóriumhoz címzett leveléből –, majd május 2-án a diákság aktív részvételével hozzáfogtak az alapozási munkálatokhoz. A gimnázium kurátorai május elején jelentették a Főkonzisztóriumnak, hogy a munka jól halad, *sőt rebegve félve tartunk, hogy ha az irigység fel serken, s meg gátollya jó igyekezetünket, azért el végzettük magunkban azt, ha az Úr Istennek tetszik, hogy az egész épület a nyáron s őszön fedél alá mennyen, fele azonban az egész épületnek lakható lehessen*.<sup>107</sup> A munkálatok gyors befejezésének a legnagyobb akadálya ez alkalommal is a pénzhiány volt, ezért is kérték a Főkonzisztóriumot, hogy járjon közbe a nagyenyedi kollégium vezetősége előtt, amelynek a székelyudvarhelyi gimnázium részben filiája is, hogy *mint jó és gazdag anya mostani szükséges állapottyában* pénzzel segítse az iskolát.<sup>108</sup> A Főkonzisztórium a gimnáziumnak küldött válaszlevelében sajnálatát fejezte ki amiatt, hogy nem tudtak segíteni, és csupán azt a tanácsot adták, hogy a rektor ismét utazza be Erdővidéket, Háromszéket és Udvarhelyszéket, és kéregetésből próbálja összegyűjteni a hiányzó összeget.<sup>109</sup> A munkálatok folytatásához szükséges pénz nem gyűlt össze, az építés befejezése a tervezetthez képest eltolódott. 1771 őszén, a közelgő tél miatt az új épületet befedték, a munkálatokat a következő év tavaszára halasztották, míg végre egy esztendő múlva, 1772 augusztusában sikerült teljesen befejezni. Az építkezés teljes költsége

---

<sup>99</sup> Prot. Sess. V. kötet. 1770/27; A Főkonzisztórium levele a Guberniumhoz, 1770. február 18. FőkonzLvt. 1770/27.

<sup>100</sup> A vármegyei bíróság helyett 1764-től felállított intézmény.

<sup>101</sup> FőkonzLvt. 1770/27.

<sup>102</sup> A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése a tervekről, 1770. szeptember 16. FőkonzLvt. 1770/94.

<sup>103</sup> FőkonzLvt. 1770/94.

<sup>104</sup> Kis 45.

<sup>105</sup> Magyarosi feljegyzését idézi Gönczi Lajos: A székelyudvarhelyi ev. reform. Kollégium múltja és jelene. Székelyudvarhely, 1895. 36. ill. A Főkonzisztórium határozatának rövid kivonatát a kollégium kéregető levelének szélére írták. Lásd: FőkonzLvt. 1770/94.

<sup>106</sup> 1770. szeptember 14. főkonzisztóriummi ülés jegyzőkönyve. Prot. Sess. V. kötet. 1770/94.

<sup>107</sup> A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése, 1771. május 6. FőkonzLvt. 1771/37.

<sup>108</sup> FőkonzLvt. 1771/37.

<sup>109</sup> A kéregetésről pontos adataink nincsenek. Kis Ferencz művében található ugyan egy névsor az adomány nagyságával együtt, de nem részletezi, hogy kik és mennyit adományoztak. Az adakozók névsorát lásd: Kis 46–47.

16 000 forint volt, amelynek nagy részét Kiss Gergely főúri támogatásból gyűjtötte össze, anélkül, hogy a kollégium tőkéjéhez nyúlt volna.<sup>110</sup>

## A MAROSVÁSÁRHELYI KOLLÉGIUM CSÁBÍTÁSA

A marosvásárhelyi kollégium 1773. március 13-án Benkő Mihályt, a kollégium keleti nyelveket és teológiai tudományokat oktató professzorát, emberi gyengeségek miatt, tisztségéből felmentette, de katekétaként továbbra is alkalmazni kívánta.<sup>111</sup> Benkő helyettesítése hosszú időt vett igénybe. Több hónapi utódkeresés és egyeztetés után, 1773 folyamán a kollégium két gyűlésén Backamadarasi Kiss Gergelyre esett a választás (valószínűleg Kiss elfogadta a felajánlást, bár erre nézve semmi adat nem maradt fenn), aki ekkorra már az udvarhelyi kollégium építésével és a tanügyekhez való hozzáértése bizonyításával nem kis hírnevet szerezhetett Erdély-szerte. Döntésüket, mint megmászhatatlan tény hozták a Főkonzisztórium tudomására, mely testület Benkő Sámuel, korábbi udvarhelyi *conrector*, Körösi Györgyöt és Fogarasi Józsefet ajánlotta a kollégiumi elöljáróság figyelmébe. Kiss Gergely meghívásával kapcsolatosan a Főkonzisztóriumnak csupán annyi fenntartása volt, hogy ha elmegy, nem lesz, aki a gimnáziumot tovább irányítsa.

1773. december 12-én a Főkonzisztórium levélben próbálta jobb belátásra bírni a marosvásárhelyi kollégium elöljáróságát. A kollégium vezető testülete viszont az 1774. április végén tartott ülésen továbbra is kitarott Kiss Gergely jelölése mellett.<sup>112</sup> Az udvarhelyi rektor melletti érveiket öt pontban foglalták össze. Az érvelésben kifejtették, hogy az udvarhelyi rektoron kívül alkalmasabb személyt nem találtak. Döntésüket az alapján hozták meg, hogy Kiss *szép capacitással* rendelkezik, *directiora termett*, az udvarhelyi gimnázium újjáépítésével ismertté lett, s a diákok is őt tartják a legalkalmasabbnak. Emellett azt is figyelembe vették, hogy a tanárválasztással egyik iskolának se ártsanak. Mivel a marosvásárhelyi kollégium rangosabb és az udvarhelyi gimnázium csak partikula, amelynek diáksága főleg a székelységből került ki, nemesi származású gyermekek éppen csak elkezdik ott a tanulást, ezért a marosvásárhelyi kollégium több figyelmet érdemelne. Különben is – tették hozzá – Kiss Gergely az udvarhelyi gimnáziumot rendbe hozta, ezért nem lesz nehéz az elindított fejlődést másnak továbbvinni.

A Főkonzisztórium jelöltjeivel kapcsolatosan a következőt írták: Benkő Sámuel (amennyiben Kiss Gergely eljönne) sem az udvarhelyi, sem a marosvásárhelyi kollégiumba nem ajánlják tanárnak, *mivel az ide való ifjúságnak ő kegyelméhez eleitől fogva nagy idegenségit érzettük, már pedig, ha szintén csupa praejudiciumból indult volna is ez az idegenség, az ő kegyelme tanításának micsoda hasznát lehetne reménylenünk?* Körösi György azért nem jöhet számításba, mert időközben megválasztották Nagyenyedre a filológiai tanszékre és csupán beiktatása maradt hátra. Fogarasi Pap József külföldi (utrecht) tanulmányait még nem fejezte be, és filozófiai tanulmányainak kitűnő előmenetelére való tekintettel kár is lenne hazahívni. A levél végén újra kifejtették, hogy Kiss Gergelyt tartják a legalkalmasabbnak, s hogy átvételének semmi akadálya ne legyen, utódjául Gyöngyösi Jánost (?),<sup>113</sup> Arday Sámuel és Basa Istvánt ajánlották, *kiket arra elégségesnek ismerni esmérünk*. Ismételten hangot adtak abbéli reményüknek, hogy a marosvásárhelyi kollégium

<sup>110</sup> Kis 45.

<sup>111</sup> Szabó Miklós – Szögi László: Erdélyi peregrinusok. Erdélyi diákok európai egyetemeken, 1701–1849. Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 1998. 79. (A továbbiakban: Szabó–Szögi)

<sup>112</sup> A marosvásárhelyi kollégium Konzisztóriumának levele a Főkonzisztóriumhoz a teológiai tanszék betöltéséről. FőkonzLvt. 1774/36.

<sup>113</sup> A levélben csak a családnév szerepel, a keresztnév helye kihagyva. 1771-től újtordai lelkész. Bővebben lásd: Zoványi Jenő: Magyar protestáns egyháztörténeti lexikon. Harmadik és bővített kiadás. Szerkesztette dr. Ladányi Sándor. Kiadja a Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 1977. 230.

*circumstantiait* ismerve Kiss Gergely áthelyezésének nem lesz akadálya, és remélik, hogy a Főkonzisztórium ez ügyben a harmadszorra beterjesztett kérést elfogadja.

A Főkonzisztórium 1774. május 1-én döntött a marosvásárhelyi teológiai tanárság ügyében. A gyűlésen felolvasták a marosvásárhelyi Konzisztórium kérését. Kiss Gergelynek Marosvásárhelyre való megválasztásában semmi kivetnivalót nem találtak, de úgy vélték, hogy távozása azon *Gymnasiumnak káros és veszedelmes lehetne*. Hosszas tanácskozás után elhatározták, hogy Kiss maradjon Udvarhelyen, és Marosvásárhelyre keressenek más tanárt. A kollégium tanárainak véleményére is figyelve, *valamint más méltóságos és kedves atyánkfíának commendatiojokra*, a nagysajói lelkészt, Basa Istvánt<sup>114</sup> nevezték ki tanárnak, akit befolyásos főurak is támogattak. A döntést még azon a napon tudatták Basa Istvánnal.<sup>115</sup>

1774 májusában véglegesen lezárult a marosvásárhelyi kollégiumban megüresedett teológiai tanszék betöltési procedúrája, a választást tehát a jelentős főúri támogatást élvező Basa István nyerte meg. Backamadarasi vélhetően csalódottan vette tudomásul a Főkonzisztórium határozatát, s vizsgálatként 1774 folyamán (a levélírás pontos dátuma ismeretlen) fizetésemelési kérelmet nyújtott be a Főkonzisztóriumhoz.<sup>116</sup> Levelében elismerte, hogy az 1769-ben fizetesként megállapított évi 300 forint és 50 köböl búza méltányos volt ugyan, de azóta sok minden változott. Fizetésemelési kérésének indokait négy pontban foglalta össze: *egy időtől fogva, kiváltképpen való módon árasodott minden, és ahhoz képest terhesedett az élet módja*. Udvarhely környéke annyira szegény és sovány – írja kérelmében –, hogy a tanárnak, *ha volna is kedve, vagy ideje a félékre kiterjeszkedni*, semmi hasznot nem kapna abból. Kérelmének legfőbb indoka az volt, hogy udvarhelyi rektorként egyedül kell tanítania mindent és az utóbbi időben ezek a feladatok megsokasodtak. Javadalmazása ehhez viszonyítva kisebb, mint a többi kollégiumban tanító professzoroké, továbbá pedig neki kell az utazási kiadásokat is fedeznie, valamint az *intervenieneket befogadnia*.

A Főkonzisztórium Backamadarasi kérelmét november 20-án jóváhagyta, és egyben utasította a gimnázium elöljáróit, hogy a fizetés-kiegészítéshez találjanak anyagi fedezetet.<sup>117</sup> December 16-án kelt jelentésben a gimnázium elöljárói a fizetésemelési kérelmet, Kiss érdemeire való tekintettel, helyeselték, és addigi javadalmazását évi 100 forinttal kívánták megtoldani.<sup>118</sup> A javadalmazás-kiegészítést viszont úgy akarták megoldani, hogy azt a Főkonzisztórium fizesse és ne a szűkös anyagi fedezettel rendelkező gimnázium.<sup>119</sup> Január 22-én tartott főkonzisztórium gyűlésen a kurátorok javaslatát elvetették, s utasították, hogy a megítélt évi 100 forintot az iskola pénztárából fizessék ki.<sup>120</sup>

## A GIMNÁZIUM ÁTSZERVEZÉSE

<sup>114</sup> Basa István 1760-ban subscribált Marosvásárhelyen, majd 1770-ben Marburgba peregrinált. Szabó–Szögi 72.

<sup>115</sup> A Főkonzisztórium levele Basa Istvánhoz, 1774. május 1. FőkonzLvt. 1774/36.

<sup>116</sup> Backamadarasi fizetésemelési kérelme, 1774. november 20. FőkonzLvt. 1774/108.

<sup>117</sup> A Főkonzisztórium válasza Backamadarasi fizetésemelési kérelmére, 1774. november 20. FőkonzLvt. 1774/108.

<sup>118</sup> *Kiss Gergely fizetése jobbítása iránt [...] költ méltóságos parancsolatját a méltóságos FőKonzisztóriumnak [...] mely szerint szükségesnek és méltónak láttunk, hogy az említett tiszteletes professor jobbítassék h. flor. 100, azért hogy ennek egyedül lévén itten, mind a tanításban, sok féle tudományokat tanítván, mind a directioban, és oeconomicumokban, sokkal több szolgálattya vagyon, mind más collégiumokban lévő tiszteletes professoroknak, a fizetése pedig azokénál kevesebb, nincsen is mint más collegiumbéli tiszteletes professoroknak az egy tixumon kívül semmi sportulája, mellyel magát segítené. A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése a fizetésemelésről, 1775. december 16. FőkonzLvt. 1775/9.*

<sup>119</sup> *De mivel cassánk jövedelme igen csekély, azért kiváltképpen, hogy esztendőről esztendőre haladván az interessek, a debitorok nehezen való fizetések miatt sok helyeken stagnálnak, a felyebb említett 100 Hflor. Provisiot a méltóságos Supremum Consistorium kegyességében, és cassájára alyánlani alázatason bátorkodunk... FőkonzLvt. 1775/9.*

<sup>120</sup> A Főkonzisztórium válasza a kurátorok beadványára, 1775. január 22. FőkonzLvt. 1775/9.

Kiss Gergely egész életművét tekintve túlzás nélkül kijelenthetjük, hogy teljes mértékben megteremtette a feltételeit annak, hogy a gimnázium átminősülhessen kollégiummá. A székelyudvarhelyi gimnázium a nagyenyedi kollégium partikulájaként működött, amelynek szinte egyetlen jele az volt, hogy a *conrectorokat* az enyedi tógás diákok közül választották, illetve nevezték ki. Odaérkezésekor (1768) az alsó tagozat hat osztályból állt (*elementaria, conjugista, grammatica, szintaxis, retorika, poétika*). Ezt még 1780 előtt kettővel kibővítette (logika és görög), s így az addigi meglévő osztályok száma nyolcra szaporodott. 1780-ban a szintaxis és a grammatika közé, *guberniumi* rendeletre, beiktatták a német osztályt is. Ezeknek az átszervezéseknek köszönhetően a gimnázium alsó tagozata már teljesítette a kollégiummá válás alapkövetelményét.

Szintén a gimnázium átminősítési törekvéseivel hozható összefüggésbe az 1774. december 16-án megfogalmazott kérés, amelyben a gimnázium elöljárói két udvarhelyi végzős diák peregrinációs kérelmét tárták a Főkonzisztórium elé. Bágyi Balási Péter és Balog József, hazai tanulmányaikat befejezve, külföldön szerettek volna továbbtanulni. A gimnázium kurátorai igen nagy óvatossággal vetették fel annak lehetőségét, hogy az akadémiákra menők a székelyudvarhelyi tanintézetől kapjanak igazolást külföldi útjukhoz.<sup>121</sup> A Főkonzisztórium kérésüktől azonban elhatárolódott, és utasította a gondnokokat, hogy az addigi gyakorlathoz tartsák magukat, vagyis a két végzős legalább három hónapra iratkozzon be valamelyik kollégiumba, és azon kollégium kibocsátó levelével jelentkezzen a kiutazáshoz szükséges engedélyek megszerzéséért.<sup>122</sup>

Az 1780-as évek elején az átminősítés ügyében újabb lépésre került sor. A gimnázium és a kollégium közt egyik nagy különbség a tanárok száma volt. Ahhoz, hogy valamely gimnázium kollégiumi rangra emelkedjen, legalább két állandó tanára kellett legyen. A székelyudvarhelyi gimnázium ez ügyben 1780 elején tette meg az első lépéseket, amikor feltehetően a Főkonzisztórium tagjainak meggyőzésével rávették a testületet, hogy az addigi *domidoctus conrector* helyett *akadémita* tanárt válasszanak. Ennek értelmében 1780. május 21-én a Főkonzisztórium felszólította a székelyudvarhelyi gimnázium elöljáróságát, hogy az üresen lévő *conrectori* tisztséget töltsék be, és a megszokasodott teendőkre való tekintettel arra ne *domidoctust* válasszanak, hanem *akadémitát*, hogy ily módon a második tanári állás megszervezése is elérhető közelségbe kerüljön. Mivel az 1749-ben kiadott királyi rendelet az udvarhelyi gimnáziumban csak egy tanár működését engedélyezte, a Főkonzisztórium a második tanári állást hivatalosan német professzori állásnak nevezte. Az új állásra a németországi és hollandiai tanulmányútról akkor hazatérő Csernátoni Sámuel, a fungens püspök, Csernátoni Vajda Péter fiát ajánlotta.

A gimnázium gondnokai június 16-án keltezett válaszlevelükben közlik, hogy elfogadják a Főkonzisztórium javaslatát, hogy a *conrectori* tisztséget professzori tisztséggé minősítsék.<sup>123</sup> A maguk részéről csupán ennyivel toldták meg, mintegy igazolva a javaslatot: *tiszteletes professor Kis Gergely ő kegyelme nagy sollicitudoval, erős munkával viszi maga szolgálatját, de hogy kevés idő alatt minden tudományokat elvégezzen egyedül, s tanításon kívül egyéb kötelességeit tégye, lehetetlen*. Csernátoni személyét illetően jelentették, hogy nem ismerik, de a Főkonzisztórium választásában megbíznak. Az állás létrehozása kapcsán négy dolgot javasoltak. Az első években a megválasztandó második tanár lakjon a

---

<sup>121</sup> *Udvarhelyi jól felkészült két deáknak Balási Péter és Balog József a felsőbbek engedelméből szándékozáván akadémiákra menni innen Udvarhelyről, mivel eddig az Udvarhelyről, a deákok Akadémiákra mennyenek, szokásban nem volt [...] instálunk azért a méltóságos Fő Consistoriumnak szokott alázatossággal, méltóztassanak szegény gymnasiumunk boldogsága tellyesítésével, ezen ifjaknak jó igyekezeteket fel segéteni, és annak lehető modalitásáról kegyesen parancsolni*. Az székelyudvarhelyi kurátorok levele a Főkonzisztóriumhoz a peregrinusokról, 1774. december 16. FőkonzLvt. 1775/8.

<sup>122</sup> A Főkonzisztórium válasza a székelyudvarhelyi gondnokok levelére, 1775. január 22. FőkonzLvt. 1775/8.

<sup>123</sup> Az udvarhelyi gimnázium levele a Főkonzisztóriumhoz a második tanári állás felállításáról, 1780. június 16. FőkonzLvt. 1780/79.

gimnáziumban, nehogy valaki a két udvarhelyi professzori állást tiltó, 1749-ben kiadott királyi rendelet megszegésével vádolja az iskolát. Szintén ilyen megfontolásból helyeselték a *conrector* vagy német professzor elnevezést. A fizetésként az eddigi *conrectori* illetmény (150 forint) mellé a Barcsai-alapítvány kamatját (120 forint), valamint a *superfluitásból* (bevételi többletből) további 30 forintot, tehát összesen 300 forintot különítettek el, terményben pedig további 12 köböl búzát. A negyedik pontban az irigység és a rosszindulat kivédésére, Kiss Gergely javaslatára kérték, hogy Csernátonit előre meghatározott időre nevezzék ki.<sup>124</sup> A kinevezés kapcsán csupán egyetlen nehézség merült fel. A püspök nemtetszését fejezte ki amiatt, hogy a fiát *conrectorként* és német tanárként alkalmazták, nem pedig második tanárként. Július 6-án a Főkonzisztórium hosszú magyarázkodó levelet intézett a püspökhöz: közölték vele fia kinevezését, valamint hosszasan taglalták a *conrectori* és német tanári címet, s valószínű, hogy a püspök megnyugtatóképpen tudatták azt is, hogy a *conrectori* és német tanári feladat elvégzésével nem a fiát, hanem arra *alkalmatos subjectumot* bíznak meg.<sup>125</sup>

Beadványukat július 6-án tárgyalta a Főkonzisztórium. A kinevezést Csernátoni nevesítve kapta meg, mint *conrector* és német tanár. A Főtanács utasította a gimnázium gondnokait, hogy a közelgő évkezdésre való tekintettel Csernátoni beiktatását a lehető legrövidebb időn belül ejtsék meg.

Csernátoni megválasztása jó döntésnek bizonyult. A filozófia, a fizika és a matematika tanítását vállalta, előadásainak és felkészültségének csakhamar híre ment, s 1785-ben a marosvásárhelyi kollégium meghívta tanárának. Távozásával Székelyudvarhelyen újabb gond adódott: a hosszas egyeztetések eredményeképpen létrehozott második tanári állásra nem kívántak *domidocust* választani, hiszen ez az iskola visszaminősítését jelentette volna, megfelelően képzett *akadémitát* viszont nem találtak. Az így kialakult patthelyzet egészen 1786. december 2-ig tartott, amikor a Főkonzisztórium végül úgy döntött, hogy a peregrinációból haza készülő ifjakra várva az állást üresen hagyja.<sup>126</sup> Csernátoni helyét a későbbiekben sem sikerült betölteni. Így 1787-ig, Kiss Gergely haláláig egyetlen tanár tanított minden tárgyat.

## **BENKŐ JÓZSEF SZÉKELYUDVARHELYI MŰKÖDÉSE**

Backamadarasi Kiss Gergely halálával (1787) megüresedett a székelyudvarhelyi rektori tisztség. Betöltése viszont csak hosszadalmas egyeztetés után valósult meg, hiszen Kiss Gergely óvatos, határozott lépéseket tett egy új tanári állás felállítására. Éppen ezért Kiss halálával megürült rektori szék betöltése és az új tanár megválasztása rendkívüli jelentőséggel bírt, s a Főkonzisztórium rektornak Csernátoni Sámuel, második tanárnak pedig Benkő Józsefet szerette volna látni Székelyudvarhelyen. Végül Csernátoni nem vállalta a tisztséget, s így Bodola Sámuel és Benkő került az udvarhelyi tanári székbe.

Benkő nem szívesen mondott igent a meghívásra. Patrónusának, Dániel Istvánnak, aki kieszközlte a középjaitai tudós meghívását, 1787 júniusában hálásan köszönte meg a báró közbenjárását, valamint kérte, hogy utalják ki számára Kiss Gergely teljes fizetését. Az évi 400 forint igénylését népes családjának eltartási nehézségével indokolta, valamint beszámolt arról is, hogy milyen tantárgyakat fog majd előadni a székelység gimnáziumában. Középjaitáról való költözése rendkívül körülményesnek bizonyult. Benkő nem szívesen hagyta el megszokott parókiáját, s az utolsó pillanatig hallogatta a végleges döntést. Időközben furcsa kéréssel kereste meg Eperjesi Zsigmond egyházkerületi főjegyzőt és a Főkonzisztóriumot is,

<sup>124</sup> Kis Ferencz Csernátoni javadalmazásaként évi 350 forintot és 124 véka búzát említ. Kis 49.

<sup>125</sup> A Főkonzisztórium levele a püspökhöz, 1780. május 1. FőkonzLvt. 1780/79.

<sup>126</sup> A Főkonzisztórium levele az udvarhelyi gimnázium eljárásához a tanári állás betöltéséről, 1786. december 2. FőkonzLvt. 1786/285.

hogy professzorsága mellett maradjon az erdővidéki egyházmegye esperese is. Kérését a közzsínat elé tárták, ahol semmiféle kivetnivalót nem láttak a két tisztség egyidejű betöltésében.<sup>127</sup> Dániel István megelégtelve Benkő határozatlanságát a végső lépésre szánta el magát. Patrónusi és anyagi támogatása megvonását helyezte kilátásba, s emberei Benkőt szinte erőszakkal költöztették el Székelyudvarhelyre.<sup>128</sup>

Leendő tanártársával, Bodolával folytatott tárgyalás alapján a kollégiumban Benkő feladata a retorika, teológia, történelem, földrajz, természetismeret valamint a biblia nyelvek tanítása lett. Tanári munkájáról első jelentését 1787 szeptemberében küldte a Főkonzisztóriumnak. Didaktikai tevékenységére kezdetben nem volt panasz. Sokoldalú képzettségének köszönhetően tanítványai szerették és megbecsülték, Benkő pedig szorgalmasan végezte tudományos munkáját. Népes családjának eltartása viszont állandó nyomasztó gondként nehezedett rá és több alkalommal is kölcsön kellett kérnie, hogy a család kiadásait fedezni tudja. A tanítással együtt járó felelősség rengeteg idejét elvonta, korábbi elvállalt munkáit nem tudta határidőre befejezni, de továbbra is aktív tudományos életet élt, számtalan levelet váltott különböző neves tudóssal. Tudósi körökben való ismertsége, valamint tanártársához viszonyított alacsonyabb képzettsége (nem járt külföldi egyetemen) Benkőt ellenszenvenessé tette az iskolában. Kollégája, Bodola Sámuel ellene uszította a diákokat, s Dániel István halálával egyetlen pártfogóját is elveszítette. Az új főgondnok, Bethlen János korántsem kedvelte annyira, mint elődje. Benkő természetesen nem tudta figyelmen kívül hagyni személye körüli változásokat, egyre hanyagabban látta el iskolai feladatait. Olyan eseményekért is őt hibáztatták, amelyekhez valójában semmi köze nem volt, például őt vonták felelősségre amiatt, hogy tűz ütött ki az iskolában, holott éppen Dályán tartózkodott. Feltehetően ekkor már egyre többször nyúlt a pohár után, s ennek eredményeként az egyházi főtanács 1789 tavaszán lemondatta tanári címéről. Benkő ellenkezés nélkül vette tudomásul Főkonzisztórium döntését, s csupán annyit kért, hogy költözését halaszthassa későbbi időpontra, valamint kérte, hogy családjára való tekintettel fizetését júniusig folyósítsák.<sup>129</sup>

\*

Kiss Gergely előtt a székelyudvarhelyi gimnázium iskola egy évszázaddal korábban meghatározott hagyományos keretek közt működött. 1769. március 15-én a Főkonzisztóriumnak felterjesztett részletes jelentésben nemcsak a gimnázium aktuális helyzetét mutatta be, hanem az oktatás hatékonyságának növelésére különféle javaslatokat is megfogalmazott: szorgalmazta a köztanítók státuszának újragondolását, az oktatott tárgyak kibővítését és a rendkívül szegényes könyvtár gyarapítását. A tanítás megjobbítását célzó reformjai nemcsak a székelyudvarhelyi gimnázium korszerűsítését segítették elő, hanem később az egész erdélyi református tanrendszerét is. Alaposan átgondolt újításaiban az elsajátított ismeretek gyakorlati hasznosságát is szem előtt tartotta. Ilyen megfontolásból szorgalmazta a latin nyelv tanítás módszerének megváltoztatását, a világtörténelem oktatásának szükségességét, az énektanítás mellett a hangszeres zenélés bevezetését, az alsóbb osztályok számára példatárak, gyakorlófüzetek beszerzését. Tizenkilenc évig tartó rektori működése alatt bevezetett reformjai, a pillanatnyi helyzet orvoslásán túl, a gimnázium kollégiummá minősítését is szolgálták. E folyamat része volt az iskolaépület kibővítése, az alsó osztályok számának növelése, a második tanári állás megszervezése, valamint azon

<sup>127</sup> Mikó Imre: *Benkő József élete és munkái*. Budapest, 1867. 98–100.

<sup>128</sup> Benkő József: *Transsilvania specialis*. Fordította, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel közléteszi Szabó György. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest - Kolozsvár, 1999. 14.

<sup>129</sup> *Benkő József levelezése*. Sajtó alá rendezte Szabó György. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete, Budapest, 1988. 293.



indítványa, hogy a diákok e gimnázium ajánlólevelével is peregrinálhassanak. Benkő József Székelyudvarhelyre való meghívása tökéletesen beillett a Kiss által elindított nagy jelentőségű iskola átszervezés folyamatába, de Benkő nonkonvencionális magatartása, szenvedélybetegsége, illetve az ellene irányuló szakmai irigység rövid időn belül ellehetetlenítette az erdővidéki polihisztor tanári munkáját.<sup>130</sup>

## IRODALOMJEGYZÉK

### Források

- Backamadarasi Kiss Gergely jelentése a székelyudvarhelyi kollégiumról, 1768. márc. 19. Főkonzisztórium Levéltára az Erdélyi Református Egyházkerület Gyűjtőlevéltárában (FőkonzLvt.) 1769/55.
- Székelyudvarhelyi kurátorok jelentése Backamadarasi beiktatásáról, 1768. november 16. FőkonzLvt. 1768/87.
1768. január 8. főkonzisztórium gyűlés jegyzőkönyve. A Főkonzisztórium ülésjegyzőkönyvei (Prot. Sess.) 1769/5.
- A Főkonzisztórium levele Kiss Gergelyhez. FőkonzLvt. 1769/5.
- Kiss Gergely jelentése a gimnáziumról, 1769. március 15. FőkonzLvt. 1769/55.
- Az udvarhelyi kurátorok levele a Főkonzisztóriumhoz, 1770. február 7. FőkonzLvt. 1770/27.
- Backamadarasi Kiss Gergely levele báró Dániel Istvánhoz és gróf Bethlen Jánoshoz az építési tervekről, 1770. február. 7. FőkonzLvt. 1770/33.
1770. Február 8. főkonzisztórium ülés jegyzőkönyve. Prot. Sess. 1770/27.
- A Főkonzisztórium levele a Guberniumhoz, 1770. február 18. FőkonzLvt. 1770/27.
- A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése a tervekről, 1770. szeptember 16. FőkonzLvt. 1770/94.
1770. szeptember 14. főkonzisztórium ülés jegyzőkönyve. Prot. Sess. 1770/94.
- A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése, 1771. május 6. FőkonzLvt. 1771/37.
- A marosvásárhelyi kollégium Konzisztóriumának levele a Főkonzisztóriumhoz a teológiai tanszék betöltéséről. FőkonzLvt. 1774/36.
- A Főkonzisztórium levele gr. Bethlen Pálhoz, 1774. május 1. FőkonzLvt. 1774/36.
- A Főkonzisztórium levele Basa Istvánhoz, 1774. május 1. FőkonzLvt. 1774/36.
- Backamadarasi fizetésemelési kérelme, 1774. november 20. FőkonzLvt. 1774/108.
- A Főkonzisztórium válasza Backamadarasi fizetésemelési kérelmére, 1774. november 20. FőkonzLvt. 1774/108.
- Az székelyudvarhelyi kurátorok levele a Főkonzisztóriumhoz a peregrinusokról, 1774. december 16. FőkonzLvt. 1775/8.
- A Főkonzisztórium válasza a székelyudvarhelyi gondnokok levelére, 1775. január 22. FőkonzLvt. 1775/8.
- A székelyudvarhelyi kurátorok jelentése a fizetésemelésről, 1775. december 16. FőkonzLvt. 1775/9.
- A Főkonzisztórium válasza a kurátorok beadványára, 1775. január 22. FőkonzLvt. 1775/9.
- Az udvarhelyi gimnázium levele a Főkonzisztóriumhoz a második tanári állás felállításáról, 1780. június 16. FőkonzLvt. 1780/79.
- A Főkonzisztórium levele a püspökhöz, 1780. május 1. FőkonzLvt. 1780/79.
- A Főkonzisztórium levele az udvarhelyi gimnázium eljáróságához a tanári állás betöltéséről, 1786. december 2. FőkonzLvt. 1786/285.

---

<sup>130</sup> Jelen tanulmány bővebb változata megjelent a Kolombán Vilmos József: *Backamadarasi Kiss Gergely*. A Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet Protestáns Egyháztörténeti Tanszékének kiadványsorozata, Kolozsvár 2005. című könyvben.

## Könyvek

- Benkő József levelezése.* Sajtó alá rendezte Szabó György. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtudományi Intézete, Budapest, 1988.
- Benkő József, *Transsilvania specialis.* Fordította, bevezető tanulmánnyal és jegyzetekkel közléteszi Szabó György. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest - Kolozsvár, 1999.
- Bod Péter, *Erdélyi református zsinatok végzései, 1606–1762.* Erdélyi Református Egyháztörténeti Füzetek. A Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet Protestáns Egyháztörténeti Tanszékének kiadványsorozata, Kolozsvár, 1999.
- Gönczi Lajos, *A székelyudvarhelyi ev. reform. Kollégium múltja és jelene.* Székelyudvarhely, 1895.
- Jakó Zsigmond, *Írás, könyv, értelmiség. Tanulmányok Erdély történelméhez.* Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1976.
- Kis Ferenc, *A székely-udvarhelyi ev. ref. collegium története.* Kiadja a Székelyudvarhelyi Református Kollégium, Székelyudvarhely, 1873.
- Mikó Imre, *Benkő József élete és munkái.* Budapest, 1867.
- Pokoly József, *Az erdélyi református egyház története. V. Kötet. Az egyházi intézmények története.* Budapest, 1905.
- Szabó Miklós – Szögi László, *Erdélyi peregrinusok. Erdélyi diákok európai egyetemeken, 1701–1849.* Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 1998.
- Vita Zsigmond, *Művelődés és népszolgálat.* Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1983.
- Zoványi Jenő, *Magyar protestáns egyháztörténeti lexikon. Harmadik és bővített kiadás.* Szerkesztette dr. Ladányi Sándor. Kiadja a Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest, 1977.

## MILYEN A JÓ ISKOLA?

KÁLMÁN ATTILA ISKOLAIGAZGATÓT KÉRDEZI PÁSZTOR MAGDOLNA<sup>131</sup>

**Ugyan sokan sokfélét mondanak róla, de talán mégis egy bővített mondatban is megválaszolható: milyen a jó iskola?**

Ezt Karácsony Sándor fogalmazta meg nagyon jól: rossz iskola az, ami mindent megtilt, még rosszabb az, ami mindent megenged, a jó iskola kicövekei a játékteret, megfogalmazza pontosan a játékszabályokat és leáll birkózni a gyerekekkel. És miközben a tanárok és a gyerekek birkóznak egymással, kölcsönösen betartva a játékszabályokat, kialakul a gyerekekben az az ösztönző- és fékrendszer, ami ahhoz szükséges, hogy később helyesen álljanak meg a saját lábukon.

**A következőkben arra kérném, hogy segítsen megismernünk azt a műhelyt, amelyet nagyon sokan, nagyon nagyra tartanak, hívők és nem hívők, diákok és szülei, melleleg, úgy tudom, éppen reformátusból van kevesebb a Tatai Református Gimnáziumban.**

Valóban így van, mivel a Dunántúlon a többség katolikus vallású, de a diákjaink között vannak evangélikusok, baptisták, zsidók, unitáriusok is, teljesen szabadok vagyunk, sőt van néhány olyan tanuló is, aki meg sincs keresztelve.

---

<sup>131</sup> A 168 óra online rádióban elhangzott beszélgetés szerkesztett változata. <http://www.168ora.hu/kozvetlenkapcsolat/milyen-a-jo-iskola-67064.html> . (2011. január 17-i állapot).

## **Mi alapján vették fel a diákokat? Ezek szerint nem volt kötelező hívőnek lenni?**

Nagyon komolyan megválogattuk a gyerekeket – és a kollegákat is. Nyilván figyelembe vettük a diákok felvételi eredményénél a szövegértést, a matematikát, az általános tanulmányi eredményt, de a legfontosabbnak azt a negyedórás beszélgetést tartottuk, amelynek során őszintén megismerhettünk minden gyereket. Minden bizottságban volt egy lelkipásztor, egy tanár és egy szülő, aki presbiter vagy valamiképpen kapcsolódik az egyházhoz. A beszélgetés során nem a lexikális tudásra voltunk kíváncsiak, hanem a gyerek nyitottságára, őszinteségére, szemléletmódjára, gondolkodására. Egy mai iskolában nem lehet megmondani, hogy mire lesz szüksége egy diáknak 30-40 év múlva, de van néhány alapvető dolog, amit mindenképpen meg kell tanítani. Meg kell tanítani, a gyereket logikusan gondolkodni, azért, hogy ne lehessen őt manipulálni; fejleszteni kell a jellemét, hogy legyen tartása, legyen kitartása; fejleszteni kell az ízlését, hogy tudjon megkülönböztetni értéket és talmi dolgot, szépet és rútat egymástól; fejleszteni kell a kommunikációs képességét, hogy meg tudjon érteni másokat, és meg tudja magát értetni másokkal; és egy egyházi iskolában mindezeket túl egy többletet is kell adni, olyan ismereteket, tapasztalatokat, élményeket kell nyújtani, hogy a világ legcsodálatosabb ajándékát, a hitet meg tudja kapni, amit nem lehet nevelni vagy örökölni.

## **Jól gondolom, hogy vallásra lehet nevelni, vallásos nevelést lehet adni, de hitre nem lehet nevelni.**

Egy iskola nem attól keresztyén, hogy beviszik a Bibliát, még attól sem, hogy van néhány hittanoktató. Az iskolát a légköre teszi keresztyénné: ahogyan a tanárok egymáshoz vagy egymásról beszélnek, ahogyan a diákhoz szólnak, ahogyan megszervezik a diák munkáját, ellenőrzését, szabadidejét. Döbrössy Lajos bácsi, egy régi, tatai lelkész mondta: sokan azt állítják, hogy a mai fiataloknak nincsenek példaképeik, sokkal rosszabb a helyzet – mi vagyunk a példaképeik. Augustinus pedig azt mondta, hogy a gyermek első képeskönyve, amit olvas, az a szüleinek az élete. Emerson mondása: olyan hangosan élsz, hogy nem hallom, amit mondasz. Hadd idézzem még Mahatma Gandhi egy mondatát: ha találkoztam volna egyetlen keresztyénnel, aki élte volna azt, amit prédikált, azon nyomban áttértem volna keresztyénné.

Egy jó iskolában, akár egy jó családban nemcsak azt követelem a gyerektől, hogy ő tiszteljen engem, én is tiszteltem őt. Látom benne a leendő felnőttet, szülőt, tanárt, szakmunkást vagy bárkit, és ezért tiszteltem. A legtöbb feszültség az iskolában abból fakad, hogy nem kezeljük kellő tisztelettel a gyereket. Ő Krisztusban testvérem, érte is meghalt Krisztus, ezért nem szabad lekezelnem egy gyereket sem, megaláznom vagy durván bánnom vele. Nemcsak fizikailag lehet bántalmazni valakit, az is éppolyan fájó, ha nevetségessé teszem vagy megalázom.

## **Hol vannak a határok a Tatai Református Gimnáziumban? Hogyan értelmezik a diák szabadságát, autonómiáját?**

Szerintem megelőzni kell a dolgokat, nem pedig megtorolni. A kisgyerek olyan, mint a szivacs, mindent magába szív – ha pocsolyába teszem, akkor azt, ha tiszta forrásba, akkor azt. Az a gyermek, akinek az édesanyja odaül esténként az ágya mellé, vele imádkozik, mesél, énekel neki, törődik vele, odafigyel rá, meghallgatja, megismeri a gyermek világát (barátait, olvasmányait, filmjeit), bele tudja képzelni magát az ő helyzetébe, ez a legfontosabb dolog. Sokan csodálkoznak azon, hogy Tatán „dolgoztatjuk” a gyerekeket, például a forradalom 50. évfordulójára ötven facsemetét ültettünk – mert amelyik gyermek facsemetét ültet, nem törí

ketté később a facsemetét, amelyik madáretetőt készít, nem szedi ki a fészket, aki kultúrán nő fel, az jobban ellen tud állni annak a szennyáradatnak, ami ma az egész világot ellepi.

### **Ez nagyon evidensnek tűnik, de azért térjünk vissza arra a kérdésre: hol vannak a határok?**

Amikor nyílt napot tartunk, akkor nem kirakatórára ültetjük be a hozzánk érkezőket. A nyílt nap során bárhova bemehetnek a gyerekek, bárkivel beszélgethetnek, megismerhetik az iskola életét, légkörét. Minden felvett diákkal aláíratunk egy kötelezvényt, amiben szerepel, hogy tudomásul veszem, hogy esküt kell tennem, az esküben szerepel, hogy tisztelem a szüleimet, tanárait, a házirendet betartom, és kérem Isten, hogy az egyházam és hazám javára fordítsam tanulmányaimat. Nálunk tudomásul kell venniük a diákoknak, hogy nem lehet dohányozni, inni, kábítószerrel foglalkozni, lopni, verekedni, trágárul beszélni – ezeket mind elfogadja, amikor aláírja a kötelezvényt. És tudomásul veszi, hogy amennyiben megszegi a házirendet, akkor méltatlanná válik arra, hogy az iskola növendéke legyen.

### **És ezt komolyan veszik a mai tizenévesek? Át tudják élni, felelősséggel végiggondolják, és kimondják: ezt vállalom?**

Igen, komolyan veszik. Aláíratjuk vele és a szüleivel is. A kötelezvény végén pedig szerepel, hogy a fenti sorok komoly áttanulmányozása és megvitatása után döntöttünk úgy, hogy önként vállalom az iskola kötelezettségeit. Az, hogy el kellett tanácsolni gyermeket, az elmúlt hat év során 2-3 alkalommal fordult elő, minden esetben lopásért. Szinte hihetetlen: másfél évig önkiszolgáló büfénk volt, ez azt jelentette, hogy becsületkassza volt, a büfében kiírtuk, mi mennyibe kerül, a diák pedig betette a pénzt, kivette a visszajárót. A lopás itt történt. Amikor rájöttünk, kik voltak a tettesek, akkor is igyekeztünk emberségesek lenni, a diák még befejezhette a félét és csak utána bocsátottuk el.

A megelőzéshez visszatérve még egy gondolat erejéig: nagyon fontosnak tartjuk a közösségformáló alkalmakat. Minden reggelt tízperces áhítattal kezdünk a templomban, az áhítatot mindig más tartja. Nagyon nagy fegyelmező, összekovácsoló szerepe van annak, hogy naponta, ha csak rövid időre is, az egész iskola egy légtérben van. Együtt énekelünk, imádkozunk, kihirdetjük a fontos tudnivalókat.

### **És az igazán, lelkében nem hívó diák nem érzi ezt megmosolyogtató szertartásnak?**

Megmondom, miért nem: mert ez nem szertartás, nem a külsőség a fontos. Itt van pantomim, zenehallgatás, éneklés, tánc. Hétfőn a környező falvak lelkészei, kedden a különböző felekezetek tanárai, szerdán a különböző felekezetek diákjai, csütörtökön mindig más, pénteken pedig a plébános vagy az evangélikus lelkész tartja az áhítatot. A diákoknak a zöme itt van, 95%-os a részvétel. És amikor a gyerekek végzik a szolgálatot, az a legkomolyabb, legmélyebb és egyben a legszínesebb alkalom.

### **Mi a szándékuk ezzel a tízperces áhítattal?**

Elsősorban a közösségformálás. Nemcsak értelmi, hanem érzelmi, lelki fogyatékos emberek is vannak. És ezeken a reggeli alkalmakon az élet értelméről beszélgetünk, egyáltalán nem a külsőségeken van a hangsúly. Igyekszünk olyan énekeket énekelni, olyan Igéket, irodalmi részleteket választani, amelyek a keresztyén nemzeti értékekre, az élet értékére hívják fel a figyelmet.

Az utóbbi években nagy divat volt a szolgáltató iskoláról beszélni, most megint a másik végletbe mennek át. A jó iskola Illyés Gyula szavát fogadja meg, aki azt mondja: ne azt add a fiadnak, amit kér, hanem, amit kérnie kellene. És nem az számít, hogy honnan gyüsz, hanem, hogy hová mégy. Nem az számít, hogy ki volt a nagyapád, az számít, hogy ki lesz az onokád. Az öltözködéshez is igyekszünk másként viszonyulni. Megpróbáljuk megértetni a diákokkal, hogy ahhoz, hogy értékes ember legyen, nem muszáj lila hajat csinálniuk, a tudásukkal, az igazi emberi értékeikkel tűnjenek ki. Nálunk például köpenyt is hordanak, amit először furcsálltak, de később megszokták, hiszen a köpeny a jó ruhát megvédi, a rosszat pedig eltakarja, és a divathóbortokat visszafogja.

### **Mi ad tekintélyt a pedagógusnak: a barátság, a bizalom, az hogy a kíváncsiságát el tudja hitetni a gyerekekkel?**

A tekintélyt nem lehet kiharcolni, az vagy van, vagy nincs, a tekintély sugárzik az emberből. Nem elég, hogy a tanár tud, fel is készül az órára. Ha mégis előfordul, hogy valamire nem tudja a választ, akkor nem köntörfalaz, bevallja, hogy nem tudja, de ha a diákot érdekli, akkor a következő órára utána néz – ettől nem esik csorba a tekintélyén. Ha a diák látja, hogy a tanár szereti, de azt, amit csinál, azt elítéli, és képes harag nélkül fegyelmezni. Követelek, mert tisztellek.

### **Miért olyan nehéz elérni ezt a közösséget, hangulatot, szellemiséget más iskolákban?**

Úgy gondolom a kezdeteknél, az indulásnál kell komolyan venni a dolgokat. Nekem meggyőződésem, hogyha az ember felfelé, Isten felé rendben van, ha nem akkumulátorról működik, hanem hálózatról, akkor azt a gyerek érzi. Hiteles emberek kellene, hiteles anyaggal és a diákok számára érthető nyelven közvetítve.

### **Ezek a szülők boldogok, hálásak? Érzik, hogy ez az iskola olyan dolgokba is besegít, amelyeket maguk is szeretnének megoldani, de önmagukban képtelenek rá?**

A szőnyeget csak úgy lehet kirázni, ha mindkét végén fogjuk, ha csak az egyik végén rázzuk, kirojtosodik. Nem a szülők dirigálnak, nem a megrendelő dirigál, de egyeztetni kell velük. Én például minden diánkunk családját meglátogattam, és sok családban mondták: „Tanár úr, kilenc éve jár a gyerekem iskolába, de ön az első pedagógus, aki átlépte a küszöbömet.” Segíteni csak akkor tudok, ha alaposan ismerem a diákokat. Márpedig családlátogatás nélkül, a környezet ismerete nélkül nagyon nehéz a gyermekre hatni.

## **A KABAI METEORIT TÖRÖK ISTVÁN**

Nemrég olvastam egy napilapban egy olvasói levelet, amely egy olyan cikkhez szólt hozzá, ami arról panaszkodott, hogy manapság nincs az ifjúságban érdeklődés a fizika és más természettudományok iránt. Lassan már megfelelő fizika- stb. tanárok sem lesznek, akik meg tudnák tanítani és szerettetni az ifjúsággal tárgyukat. A levél avval zárul, hogy „Kinek jó ez? Hát az egyháznak! Nem okoskodnak majd ellenük a természettudósok...”

Lehet, hogy Galilei korában még volt bizonyos ellentét egyház és tudomány közt, de manapság a Vatikán is támogatja a természettudományos kutatást. A protestáns egyházak már évszázadok óta ápolják a természettudományokat. (Elvégre nekünk Debrecenben is volt többek között egy „ördögös” Hatvani professzorunk, aki lelkesítő képesítéssel vált híressé arról, hogy kísérletezve tanította a fizikát a XVIII. sz. közepén!)

Régen is köztudott volt a Kollégium ilyen irányú elkötelezettsége, így volt lehetséges, hogy a Kabán 1857-ben lehullott meteoritot is ide juttatták megőrzésre megtalálói. És micsoda szenzáció lett belőle, amikor Wöhler vegyész 1858-59-ben szerves anyagot talált benne, először meteoritban a történelem folyamán!

Erről a csodameteoritról írt jó ismerője Dr. Nagy Mihály, volt kollégiumi gimnáziumi igazgató, az iskola ásványtárának gondozója és ápolója, kémia-fizika szakos középiskolai tanár egy szép kiállítású, kis, népszerűsítő könyvet.

A könyv röviden ismerteti a meteoritokat általában, foglalkozik azok csoportosításával, majd leírja a kabai kő lehullásának és megtalálásának körülményeit. Előbb a bécsi udvar, majd később mások is (1950-es években) szerették volna megkaparintani a titokzatos követ, vagy legalább darabokat belőle, de a Kollégium résen volt és állhatatosan őrizte. Egy fejezet arról szól, hogy hová kerültek végül adományozás, ill. csere alapon kisebb-nagyobb darabok a meteoritból (kb. 21 darab). Többször a kor színvonalán álló vizsgálatokhoz vágta le kis darabokat. Aztán rájöttek, hogy ezzel csínján kell bánni, mert ha nyakra-főre leszedünk belőle darabokat, akkor lassan elfogy az értékes relikvia! Legutóbb az ATOMKI-ben (MTA Atommagkutató Intézete) is végeztek sokoldalú vizsgálatot, pl. gamma-spektrometriai méréseket a kő „égi” eredetének bizonyítására.

A meteor hullásának centenáriumán bölcsen hallgattak, nehogy még több megszerzési törekvést indukáljanak egy esetleges ünnepségsorozattal... A 150 éves évfordulót már meg lehetett ünnepelni. Tudományos ülés, diákszínjátások előadása, meteorit kiállítás adta az ünnepek gerincét. Nagy Mihály és Kirsch Éva tanárok írtak színjátékot „A Kaba-kő titka” címmel, feldolgozva a kő történetét. (Tudománytörténeti színjáték 15 jelenetben. Református Tiszántúli Kiadványai 3. kötet, Debrecen, 2007. A szerzők szándéka a meteorit történetének rövid, diákok számára is élvezhető népszerűsítése.) A színdarabot a DE Kossuth Gyak. Gimnázium tanulói többször elő is adták, nemcsak Debrecenben, de Kabán is. Érdekes lenne látni, más iskolákban hogyan adnák elő a darabot.

Elkészítették a meteorit élethű másolatát, és azt Kabán helyezték el, ahol annyira megbecsülik a meteorit hullását, hogy annak évfordulóját tették meg a „város napjává”. A könyvet egy angol nyelvű összefoglaló kíséri, ami követendő példa, hasonló könyvek íróinak.

14 jó minőségű ábra illusztrálja a könyvet, amik közt vannak sikerült színes fotók, ill. korabeli rajzok, no meg a kollégiumi ill. Egyházkerületi Közgyűlési idevonatkozó jegyzőkönyvek reprodukciói, továbbá a meteorhullás 150 éves évfordulós ünnepeinek néhány dokumentumának képmásai (a meteorit-kiállítás meghívója, ill. a jubileumi alkalmi postahivatal alkalmi bélyegzőjének lenyomata).

A könyv jó segédeszköz arra, hogy a Debreceni Református Kollégium, és a Református Egyház elkötelezettségét mutassa a természettudományok tanítása és előre vitele irányában.

*Dr. Nagy Mihály: A kabai meteorit. The Meteorite of Kaba. (Summary). Kiadta a Debreceni Református Kollégium, 2008. 80 oldal (64 magyar szöveg, 13 angol összefoglalás, 2 irodalomjegyzék). Az előszót írta Bölcskei Gusztáv ref. püspök.*

## AZ OLVASÁS ÖSSZTANTÁRGYI FELADAT KONFERENCIA FELHÍVÁS

### **Tisztelt Pedagógusok, Könyvtárosok, Tisztelt Kollégák!**

A közhiedelemben (de még a pedagógusok körében is) elterjedt nézet, hogy az olvasás fejlesztése szinte kizárólag a szépirodalmi művek olvasását, olvastatását jelenti. Valójában az olvasásfejlesztés ennél jóval tágabb tevékenységi kört ölel fel. A különféle szaktárgyakban kiadott olvasási feladatok elvégeztetésével a szövegértés legalább olyan hatékonyan fejleszhető, mint a magyarórán. Az olvasásfejlesztés tehát a tantestület egészének felelőssége! E kérdéskört tisztázandó, a Magyar Olvasástársaság (HUNRA) a NymE Savaria Egyetemi Központtal, a Berzsenyi Dániel Könyvtárral, a SEK Egyetemi Könyvtárával, a Könyvtárostanárok Egyesületével összefogva „Az olvasás összetantárgyi feladat” címmel 2011. május 13-14-én országos szakmai konferenciát szervez Szombathelyen.

A pedagógusok, a pedagógusképző intézmények oktatói és a könyvtárosok széles körei számára szeretnénk jó példák sorával bizonyítani, hogy az olvasási készségek fejlesztése korántsem csak a tanítók vagy a magyartanárok felelőssége. Ezért ezúttal nem a szépirodalom oktatása lesz a központi téma – noha nyilván ez is szóba kerül majd –, hanem minden más! A természettudományoktól a testnevelésig, a társadalomtudománytól a vizuális kultúráig és a zeneoktatásig. Vagyis a konferenciánk éppen a szépirodalmon kívüli területek olvasásfejlesztő hatására, a felfedező, információszerező olvasási stratégiákra, s azon belül is a főként természet- és társadalomtudományi tantárgyak ilyen jellegű szerepére koncentrál. Reményeink szerint a jó példák sorának bemutatásával a konferencia hatékonyan hozzájárul majd a pedagógus-, valamint könyvtárosképzések és -továbbképzések szellemének megújításához is.

A kétszer félnaposra tervezett szakmai programban péntek délután (május 13.) plenáris előadások sorát hallgatjuk és vitatjuk majd meg, szombat délelőtt pedig (május 14.) 8.30 és 13.00 között a szekciókban folytatjuk a téma kifejtését. Szakmai programunkra főként gyakorló pedagógusok és könyvtárosok jó gyakorlatának, kísérleteinek bemutatását várjuk. Az említett fő témán belül az alábbi témakörökben lehet előadással, szekciószerzési javaslattal jelentkezni:

1. A NAT, a kormányrendeletek, tantervek szövegértéssel kapcsolatos irányelvei
2. Olvasásfejlesztés és tehetséggondozás
3. Olvasásfejlesztés, szakszöveg olvasása – a szakórákon
4. A könyvtár szerepe az olvasásfejlesztésben, (kézikönyvek, monográfiák, hetilapok, folyóiratok, internet)
5. Mérések, teszteljárások, kutatómódszertan
6. Sikeres fejlesztési módszerek az iskolán kívül

### **Olvasásfejlesztés és szakképzés**

Az előadások 20 percesek. Az előadásokon túl – érdeklődés esetén - lehetőséget szeretnénk nyújtani minden pedagógusnak és könyvtárosnak, hogy amennyiben kipróbált, sikeres olvasásfejlesztési módszerről szeretne hírt adni, ezt műhelymunka keretén belül megtehesse.

### **Jelentkezés és tartalmi kivonatok**

A jelentkezés feltétele a téma, az előadás vagy műhelymunka címe, max. fél oldalas (900 karakteres) összefoglaló leírása. A jelentkezések beérkezésének határideje: 2011. február 10., a jelentkezéseket a konferencia.hunra@gmail.com címre várjuk. Az e-mail üzenet részében a

következő adatokat kérjük megadni: név, munkahely, e-mail cím, postacím, telefonszám, továbbá előadási szándék esetén az előadás címe. Az előadás vagy műhelymunka tartalmi kivonatát névtelenül kell az üzenethez csatolni MS-Word és PDF formátumban. Az elfogadott előadások és műhelymunkák tartalmi kivonatai legkésőbb 2011. március 1-től lesznek láthatóak a konferencia honlapján ([www.hunra.hu](http://www.hunra.hu)). Az előadókat az elbírálásról e-mailben is értesítjük.

### **Részvételi díj**

A részvételi díj pontos összegéről a jövő év legelején adunk tájékoztatást. A Magyar Olvasástársaság (HUNRA) tagjai kedvezményekben részesülnek. A részvételi költségek befizetésének határideje: 2011. március 20.

### **További információk**

A plenáris előadásokról, a konferencia programjáról és a szálláslehetőségekről 2011. február végén, második körlevelünkben fogunk pontosabb információval szolgálni.

A konferencia válogatott anyagát lehetőségeink szerint tanulmánykötetben fogjuk publikálni.

A konferencia szervezőbizottságának tagjai: Borosné Jakab Edit, Fűzfa Balázs, Imre Angéla, Köntös Nelli, Nagy Attila, Pallósiné Toldi Márta.

Szeretettel várjuk Szombathelyen 2011 májusában!



## **ESZÁMUNK SZERZŐI**

**Drs. Blaauwendraat, Evert**

**Györgyiné Dr. Koncz Judit** tanszékvezető, KRE-BTK Pedagógiai Intézet, Budapest

**Dr. Győri L. János** tanár, Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma, Debrecen

**Heltai Miklós** nyugalmazott gimnáziumi igazgató, a Csökmei Kör elnöke, Pécel

**Dr. Kolumbán Vilmos József** egyetemi adjunktus, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Kolozsvár

**Dr. Szenczi Árpád** főiskolai tanár, KRE TFK, Nagykőrös

**Tordai-Soós Kata** igazgató, Református Montessori Iskola, Kolozsvár

**Török István** tudományos főmunkatárs, ATOMKI, Debrecen

**Pásztor Magdolna** vezető szerkesztő, 168 óra online rádió, Budapest

## **KÖZLÉSI FELTÉTELEK A MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉSBEN**

A Magyar Református Nevelést negyedévente közel 80 oldal terjedelemben jelentetjük meg, a korábbi évek gyakorlatát követve tematikus számokban egy-egy átfogóbb témát járunk körül, tanulmányok írására igyekszünk olyan szerzőket felkérni, akik amellet, hogy a maguk szakterületén kiváló szakemberek egyszersmind a keresztyén szellemiséget is fontosnak tartják. A tematikus tanulmánygyűjtemény mellett minden lapszámban helyet adunk a református nevelés aktuális kérdéseinek, keressük és várjuk intézményeink híradásait belső életükről, innovációikról. Természetesen szívesen veszünk minden olyan cikket, mely a keresztyén neveléshez kapcsolódik, ezeket folyamatosan publikáljuk Múltidéző, Pedagógus identitás, Pedagógiai műhely, Jó gyakorlat és Aktuális rovatainkban.

Szeretnénk, ha a Magyar Református Nevelés az elmúlt évek hagyományaihoz méltóan továbbra is az egyik legfontosabb tájékozási pontja lenne azoknak, akik a református oktatás-nevelés történetével és aktuális kérdésivel közelebbről is szeretnének megismerkedni.

### **A PUBLIKÁCIÓK FORMAI KÖVETELMÉNYEI**

- A kéziratot doc vagy rtf kiterjesztésű fájlban kérjük eljuttatni a szerkesztőségbe.
- A cikk elé kérjük feltüntetni a tanulmány címét, a szerző(k) nevét, munkahelyének pontos megnevezését, e-mail címét és levelezési címét.
- Szövegtest: 12-es betűméret, Times New Roman, minimális szövegformázással.
- Lábjegyzetek:
  - Könyv esetén:
    - Boldizsár Ildikó: *Meseepétika. Írások mesékről, gyerekekről, könyvekről.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004. 13-14.
  - Gyűjteményben, periodikában megjelent tanulmány esetén:
    - Lovász Andrea: *A mesélő ember.* In: *Közelítések a meséhez.* Szerk: Bálint Péter, Didakt, Debrecen, 2003. 33.
  - Internetes hivatkozás esetén:
    - Bódis Zoltán: *Mese és szakralitás.*  
<http://www.jamk.hu/ujforras/040214.htm>. 2007. 09.11.
- Irodalomjegyzék a szerzők ábécérendjében készüljön a lábjegyzetnél megadott szempontok szerint.
- A képeket nagy felbontásban mellékelve kérjük, a szövegben csupán jelölve legyen a képfájl nevével (pld. pedagogus.jpg helye).

## KÖVETKEZŐ SZÁMAINK TARTALMÁBÓL

Média-nevelés  
Gyermeki nagy hit  
Versenyek  
A szülő kötelessége

### ELŐFIZETÉS 2010-re

Lapunk 2011-ben is 4 számban jelenik meg. Reményeink szerint a lap könyvesbolti és egyházi iratterjesztési forgalomban is hamarosan beszerezhető lesz.

Lapunk 2011-es számai megrendelhetőek az alábbi rendelőlapon.

#### MEGRENDELŐLAP

Megrendelem a Magyar Református Nevelés című pedagógiai szaklap 2010. évi alábbi számait:

2011/1          505 Ft/pld          ..... példány

2011/2          505 Ft/pld          ..... példány

2011/3          505 Ft/pld          ..... példány

2011/4          505 Ft/pld          ..... példány

2010-es teljes évfolyam előfizetése          2020 Ft          ..... előfizetés

A számlát átutalással – csekken való befizetéssel egyenlítem ki. (Kérjük aláhúzni).

Megrendelő neve: \_\_\_\_\_

Szállítási cím: \_\_\_\_\_

Számlakérő neve: \_\_\_\_\_

Számlakérő címe \_\_\_\_\_

Cégszerű aláírás: \_\_\_\_\_

**TARTALOM**

**Heltai Miklós**

**Biblia és modern pedagógia**

**Gyóri L. János**

**Karácsony Sándor nevelélméletének korszerűsége**

**Drs. Evert Blaauwendraat**

**Református nevelés – áldás a gyermeknek és a társadalomnak**

**Dr. Szenczi Árpád**

**A pedagógia XXI. századi reformjának szükségessége I.**

**Györgyiné Dr. Koncz Judit**

**A pedagógus lét etikai vonatkozásai**

**Tordai-Soós Kata**

**Bemutkozik a kolozsvári Református Montessori Iskola**

**Kolumbán Vilmos József**

**A székelyudvarhelyi gimnázium a 18. század második felében**

**Milyen a jó iskola?**

**Interjú Kálmán Attila iskolaigazgatóval**

**Török István**

**A kabai meteorit**