



MESTER ÉS TANÍTVÁNY

MASTER AND DISCIPLE

Új folyam I. 1. szám

2023



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar



MESTER ÉS TANÍTVÁNY
MASTER AND DISCIPLE

Pedagógiai folyóirat
Pedagogical Journal

Új folyam I. 1. szám
2023

Főszerkesztő:

Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szőke-Milinte Enikő (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Mester és Tanítvány
Pedagógiai folyóirat

Megjelenik félévente

Főszerkesztő:

Kormos József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Főszerkesztő-helyettesek:

Kozma Gábor (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Szőke-Milinte Enikő (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőségi tanácsadó:

Horváth Márton Gergely (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Szerkesztőbizottság:

Barabási Tünde (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Dellagiulia, Antonio (Pápai Szalézi Egyetem, Olaszország)
Deme Tamás (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Gloviczki Zoltán (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)
Gombocz Orsolya (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Hargittay Emil (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Kaposi József (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Kránitz Mihály (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Kuminetz Géza (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Medgyesy-Schmikli Norbert (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Miklós Ágnes Kata (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Pongrácz Attila (Széchenyi István Egyetem)
Sárkány Péter (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Szentmártoni Mihály (Gregoriana Pápai Egyetem, Olaszország)
Szűts Zoltán (Eszterházy Károly Katolikus Egyetem)
Vajda Barnabás (Selye János Egyetem, Szlovákia)

Tanácsadó szerkesztők:

Fodor Richárd (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)
Horváth Bálint (Piarista Gimnázium, Budapest)
Rubovszky Rita (Ciszterci Iskolai Főhatóság)
Sályiné Pásztor Judit (Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Honlap:

<https://ojs.ppke.hu/index.php/mesterestanitvany/>

Tördelés:

Precess Business Solutions Bt.

Kiadó:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Felelős kiadó:

Dr. Birher Nándor Máté dékán

ISSN 2939-8649 (Online)

ISSN 1785-4342 (Print)

Tartalomjegyzék

Előszó	5
Bevezető	7
LÁTÓHATÁR	9
Kormos József: Filozófiai jellegű propedeutika a tanárképzésben	11
Kozma Gábor: Fénybe állított pedagógia. Kuminetz Géza nevelési gondolatai	21
Szöke-Milinte Enikő: A digitális énhatékonyság	53
<i>Kiadó által visszavonva</i>	73
PÁRBESZÉD	97
Gombocz Orsolya: Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról	99
Kránitz Mihály: Szent Pál és az ősegyház iskolái	109
Miklós Ágnes Kata: Elmélet és gyakorlat összhangja az óvodapedagógus-képzésben	117
VISSZAJELZÉSEK	125
Bali János: „Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt”	127
Richard Fodor: Identity and conflict. International cooperation in history teaching and history textbook revision	131
Lányi Gusztáv: Sorskérdéseinkről. Kor- és kórdiagnózisaimból	149

Előszó

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának kiemelt célja a Kar által kiadott tudományos folyóiratok megtartása, és az évek során azokban publikált tudományos eredmények gyarapítása. Ennek érdekében jött létre a PPKE BTK nyílt hozzáférésű periodikáit közreadó weboldal az ojs.ppke.hu címen, amelyről immár a *Mester és Tanítvány* pedagógiai folyóirat is elérhető.

A kanadai *Public Knowledge Project* (PKP) által fejlesztett, nyílt forráskódú, közvetlenül az egyetem szervereiről hozzáférhető *Open Journal Systems* (OJS) használatával a *Mester és Tanítvány* maximálisan megfeleltet korunk szakmai és technológiai követelményeinek. Az utóbbi években bebizonyosodott, hogy a szabad hozzáférés nemcsak gazdaságos és környezetkímélő, hanem rendkívüli módon támogatja az olvasókat abban, hogy könnyebben megtalálják és használják a számukra szükséges szakirodalmat. Karunk ezért aktív elkötelezettje a tudományos ismeretek nyílt elérhetőségének, mely elősegíti az interdiszciplináris együttműködéseket, növeli a láthatóságot, miközben az eredmények hosszú távú eléréséről is gondoskodik. Az ún. „gyémánt” utat¹ választva a szerzők – és természetesen az olvasók – számára ingyenesen biztosítjuk a *Mester és Tanítvány* open access megjelenését.

Nagy örömmel szolgál, hogy a PPKE BTK akkori Pedagógiai Intézete által 2003-ban alapított *Mester és Tanítványt* ismét kiadhatjuk. A tudományos folyóirat új folyamának célkitűzései között szerepel a keresztény, azon belül a katolikus pedagógia művelése, az elméleti és a gyakorlati pedagógia kapcsolatának erősítése, a kortárs neveléstudományi elméletek, kutatások, nevelési-oktatási gyakorlatok ismertetése, a pedagógia és a társtudományok – kiemelten a pszichológia – közös területeinek az elemzése, együttműködések elősegítése, valamint a fiatal szakemberek számára bemutatkozási lehetőség biztosítása. A folyóirat a tágran értelmezett pedagógia és a hozzá kapcsolódó pszichológia és más társtudományok témaköreiben kínál publikálási lehetőséget az elmélet, a gyakorlat és a kutatás szakembereinek.

Arra törekszünk a jövőben is, hogy szakmailag elismert, magas színvonalú publikációs fórumot biztosítsunk a Karon zajló kutatásoknak, megnyitva azt az egyetemünkhöz nem kötődő kutatók előtt is. A kiemelkedő színvonal garanciája a kettős vak lektorálás módszerét alkalmazó nemzetközi szerkesztőbizottság. Célunk, hogy a hár- és rokon diszciplínák kutatását és gyakorlatát felölelő *Mester és Tanítvány* folyóirat módszereiben és tematikájában lépést tartson a világ tudományos előrehaladásával.

Dr. Birher Nándor Máté
dékán

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

¹ Az *open access* modellek között szokás megkülönböztetni „zöld”, „arany” és „gyémánt” (vagy „platina”) utakat. A „zöld” modellben a szerző a kézirat valamely formáját helyezheti el szabadon repozitóriumban vagy a saját honlapján. Az „arany” út a tudományos cikkek nyílt hozzáférésű folyóiratokban történő kiadását jelenti, azonban a publikálásért cikkeljárás díjat fizethet a szerző a kiadónak. A „gyémánt” modellben ezzel szemben a szerzők számára ingyenesen biztosított a folyóiratcikkek open access megjelenése.

Bevezető

Tisztelettel köszöntjük olvasóinkat a 2003-ban alapított *Mester és Tanítvány* folyóirat új folyamának az elindulása alkalmából. Továbbra is vállalt célkitűzésünk, hogy a keresztény értékeket őrző és a nemes hagyományokat nyíltan vállaló pedagógiai periodikával szolgálhassuk a nevelés ügyét, figyelve a kortárs pedagógia és pszichológia kérdéseire, eredményeire.

A mostani szám három rovatában széles spektrumban érintjük a pedagógia kifejezetten keresztény szempontú témáit, valamint azokat is, amelyek hatása, felhasználási lehetősége fontos lehet a katolikus nevelésügy aspektusából.

A Látóhatár rovat elméleti jellegű tanulmányokat tartalmaz. Az első írásban Kormos József a különféle tanárképzési paradigmák (szaktudományi, módszertani, pszichológiai, gyakorlatorientált, kutatásközpontú) mellett felveti egy filozófiai jellegű propedeutika szükségességét. Kozma Gábor tanulmányában Kuminetz Géza pedagógiai tárgyú írásait elemzi, kiemelve azok rendszerszemléletét, valamint folyamatosságát, egymásraépültségét, rámutatva a szerző más témájú írásaihoz való kapcsolódásokra és a katolikus nevelés lényegére. Szóke-Milinte Enikő munkájában Albert Bandura szociális-kognitív tanuláselmélete alapján – az Európai Parlament és a Tanács dokumentumaira építve – dolgozza ki a digitális éhhatékonyág meghatározását. A pszichológiai tárgyú tanulmány igazságügyi szakvélemények elemzésével mutatja be, hogy a projektív tesztek fontos információkat hordoznak a kötődéssel, a családi disszonanciával kapcsolatban, egyben felveti a szakértői véleményekkel kapcsolatos szülői preconcepció problematikáját is.

A gyakorlatorientált Párbeszéd rovat első írása a tanárképzésben bekövetkezett változásokkal, azon belül a gyakorlatokat érintő kérdésekkel foglalkozik, jelezve a partnerintézmények kiválasztásának szempontjait és az együttműködés jelentőségét. Kránitz Mihály tanulmányában Jézus – mint Mester – tanítványainak szóló sajátos (isteni) pedagógiáját Szent Pál és az ősegyház tevékenységén keresztül mutatja be, az őszövétségi hagyományokat és a kinyilatkoztatás újszövétségi sajátosságait hangsúlyozva. Miklós Ágnes Kata az elmélet és a gyakorlat összhangját emeli ki az óvodapedagógus-képzésben, feltárva ezen összhang megteremtésének szervezéssel és a folyamatos megújítással kapcsolatos kérdéseit.

A Visszajelzések rovat reflektáló összevetéseket, értékeléseket tartalmaz. Bali János személyes jellegű esszéjében a schönbergi pedagógia nyitottságát, növekedésközpontúságát, kutatói attitűdjét méltatja, és megfogalmazza a saját pedagógiai tapasztalataiból levont tanulságokat. Az ezt követő angol nyelvű tanulmány a történelemdidaktikai diskurzus hazai és nemzetközi eseményeit, új megköze-

lítéseit, együttműködéseit, tankönyvkutatási eredményeit mutatja be, kiemelve két fő célt: a regionális identitásépítést és a konfliktuskezelést. Lányi Gusztáv írása részlet a *Magyar sorsproblémák. Társadalomlélektani kor- és kórképek* című könyvéből, melyben több nézőpontból (történeti, politikai, pedagógiai, pszichológiai) tekinti át a magyar sorsproblémákból adódó nehézségeket, megfogalmazva a remény lehetőségét.

Olvasóinknak hasznosítható szellemi kalandozást kíván a szerkesztőség nevében:

Kormos József
főszerkesztő

LÁTÓHATÁR

Filozófiai jellegű propedeutika a tanárképzésben

Philosophical propedeutics in teacher training

Kormos József

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
habil. egyetemi docens*

Abstract

Several new aspects of teacher education have emerged in recent decades. The increasing role of psychology, the discipline-oriented, the method-oriented, the research-oriented, the practice-oriented training have all added important elements to enhance teacher competence. Today, teachers are faced with many difficulties that may require the presence of different training elements, e. g. underprivileged students, students with special needs, learning difficulties cultural and lifestyle differences, minorities, relations/cooperation with parents, educational policy issues, ethical and social expectations, etc.

Therefore, it may be necessary to introduce a philosophical training element with an anthropological, ethical, social-philosophical emphasis. On the one hand, the course could be introduced at the beginning of the training as a foundation course, and on the other hand, in addition to theoretical knowledge, the analysis of relevant texts, statistics, research, case studies and reports should be a priority. The paper reviews the various paradigms and argues for the need for a philosophical approach to propedeutics.

Keywords: teacher training, teacher education paradigms, philosophical nature, anthropology, ethics, social philosophy, preparatory course, social expectations

Absztrakt

A tanárképzésben az utóbbi évtizedekben többféle új szempont érvényesült. A pszichológia szerepének a növekedése, szaktudomány jellegű, a módszertanközpontú, a kutatásalapú, a gyakorlatorientált képzés mindegyike fontos elemeket adott hozzá a tanárok kompetenciájának a növeléséhez. Ma sok olyan nehézség elé vannak állítva a tanárok, amelyek másféle képzési elemek jelenlétét igényelhetik, pl. HH, SNI, BTMN tanulók, kulturális és életmódbeli különbségek, kisebbségek, szülőkkel való kapcsolattartás/együttműködés, oktatáspolitikai kérdések, etikai és társadalmi elvárások stb. Ezért szükség lehet egy filozófiai jellegű képzési elem bevezetésére, antropológiai, etikai, társadalomfilozófiai hangsúllyal. A kurzust egyrészt a képzés elején lehetne bevezetni alapozó jelleggel, másrészt az elméleti tudnivalók mellett kiemelt szerepe kell, hogy legyen a témában releváns szövegek elemzésének, statisztikák, kutatások, esettanulmányok, riportok megismerésének. A tanulmány áttekinti a különböző paradigmákat és a filozófiai jellegű propedeutikának a szüksége mellett hoz fel érveket.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanárképzési paradigmák, filozófiai jelleg, antropológia, etika, társadalomfilozófia, előkészítő kurzus, társadalmi elvárások

1. Bevezetés

Nagyon sokféle társadalmi elvárás fogalmazható meg a tanárokkal szemben.

Sokat követelünk tanárainktól. Elvárjuk tőlük, hogy mély és széles körű ismeretekkel rendelkezzenek arról, hogy mit tanítanak és kiket tanítanak. ... Ez magában foglalja a szakmai tudást (pl. a szakterület ismeretét, az adott szakterület tantervének ismeretét és a tanulók tanulásának módjáról szóló ismereteket), valamint a szakmai gyakorlatról szóló ismereteket, hogy olyan tanulási környezetet tudjanak teremteni, amely jó tanulási eredményekhez vezet. Ez magában foglalja a kérdező és kutató készségeket is, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy élethosszig tartó tanulók legyenek és fejlődjenek a szakmájukban. ... sokkal többet várunk el tanárainktól, mint ami a munkaköri leírásukban szerepel. Azt is elvárjuk tőlük, hogy szenvedélyesek, együttérzőek és átgondoltak legyenek; hogy ösztönözzék a diákok elkötelezettségét és felelősségvállalását; hogy reagáljanak a különböző háttérű, különböző szükségletekkel rendelkező diákokra, és hogy támogassák a toleranciát és a társadalmi kohéziót; hogy folyamatosan értékeljék a diákokat és adjanak visszajelzést; hogy biztosítsák, hogy a diákok megbecsültnak és befogadottnak érezzék magukat; és hogy ösztönözzék a közös tanulást. ... elvárjuk, hogy együttműködjenek és dolgozzanak csapatban, valamint más iskolákkal és a szülőkkel, hogy közös célokat tűzzenek ki, és megtervezzék és nyomon kövessék e célok elérését. ... a multitasking szakértőinek kell lenniük, mivel egyszerre sokféle tanulói igényre kell reagálniuk. Emellett olyan osztálytermi dinamikában végzik munkájukat, amely mindig kiszámíthatatlan, és amely nem hagy a tanároknak egy másodpercet sem arra, hogy átgondolják, hogyan reagáljanak. ... De hogyan neveljük az embereket arra, hogy megfeleljenek ezeknek az elvárásoknak? (OECD, 2019, 3)

A nevelés-oktatás színvonalát több tényező befolyásolhatja (történeti hagyományok, politikai szándék, gazdasági helyzet, pénzügyi háttér, társadalmi elvárások stb.), de a legjelentősebb tényező a nevelést-oktatást végző tanár.

Különböző kutatási programok és elemzések egybehangzó következtetése szerint az oktatás hatékonyságának meghatározó tényezője a tanár. Egyetlen oktatási reform sem lehet eredményes a tanárok aktív közreműködése nélkül. Minden oktatási innováció hatása attól függ, mennyire képesek és hajlandóak a tanárok élni az új lehetőségekkel. Miként más elemzések (ld. OECD, 2007a; Csapó, 2007a) mellett a nagy visszhangot kiváltott McKinsey jelentés (Barber & Mourshed, 2007) is rámutatott, a világ legjobban teljesítő oktatási rendszereiben a legfelkészültebb tanárok dolgoznak. (Csapó, 2015, 3)

A tanár felkészültsége, tudása, ismerete, attitűdje, motiváltsága, vagyis alkalmassága, illetékesége – kompetenciája – a meghatározó a nevelés-oktatás folyamata során. Ugyanakkor a társadalom elvárása is elég maximalista e tekintetben. A tanárok felkészültségének alapvető eleme – a későbbi tapasztalatszerzés és továbbképzés mellett – a tanárképzés során kialakított/megszerzett kompetencia. Ezért is van kiemelt szerepe a tanárképzés mikéntjének.

2. A tanárképzés jellegéről

A tanárt a képzés során alapvetően kétféle „szaktudásra” készítik fel. Az egyik a pedagógiai tudás: a nevelés, a tanítás, az oktatás elméletének és gyakorlatának az ismerete. A másik a tantárgyi tudás: az adott tantárgy naprakész és tudományos szintű ismerete. Ennek a két elemnek, mint paradigmának a megjelenése megfigyelhető a tanárképzésben. (Pukánszky, 2014) Ez visszavezethető a 18–19. század két eszmei irányzatához, a filantropizmushoz és a neohumanizmushoz. „Az előbbi a tudás átadásával, illetve a tananyag-elsajátítással történő nevelésre, a társadalomba való beillesztés folyamatára koncentrált, az utóbbi viszont a tudományért lelkesedő, a tudást láttató erővel bemutatató tudós-tanár inspiráló hatását helyezi a középpontba.” (Pukánszky, 2014, 57–58.) Mai kifejezéseket használva nevezhető ez a tartalomközpontú és a módszerközpontú paradigmának.

Az első képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt) magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradságos úton. A második hívei pedig a tárgyi-diszciplináris tudás átadásának a mozzanatára, a módszerre helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez.” (Pukánszky, 2014, 58)

Az egyik a tantárgyi tudásra, a másik a pedagógiai tudásra (a perszonalizációra és a szocializációra) helyezi a hangsúlyt.

Az osztatlan tanárképzés során a hallgatókkal beszélgetve az tapasztalható, hogy leginkább ezt a két elemet tartják fontosnak. Arra a kérdésre, hogy mitől tartanak a leginkább, mit tartanak a jövőbeli pályán levés során a legproblémásabbnak, a legnehezebb tanári kihívásnak, akkor a szaktárgyi és a pedagógiai (perszonalizációhoz, szocializációhoz kapcsolódó) nehézségeket is említik:

- „Nem fogom tudni, vagy összekeverem a szaktárgyi dolgokat (évszámok, fogalmak, szabályok, összefüggések stb.)”
- „Nem tudok fegyelmezni, közösséget létrehozni.”
- „Nem tudok motiválni, érdeklődést felkelteni.”
- „Nem tudom, melyik a megfelelő módszer az adott tanulókhoz.”
- „Nem tudom, melyik a megfelelő módszer az adott tananyaghoz”.

A szakvizsgás továbbképzésen a többéves tanári gyakorlattal rendelkezők már nem ilyen jellegű válaszokat adnak ugyanerre a kérdésre. Ők már úgy látják, hogy a szaktárgyi és a pedagógiai tudás a tanárképzés során megszerzett alapokra épített gyakorlattal, rutinnal elérhet egy olyan szintre, amellyel már meg tudják oldani az ilyen jellegű kihívásokat. A nehézséget inkább az alábbiak jelentik:

- Az „ars poetica” megtalálása (ki vagyok én a nevelés folyamatában, mi a feladatom, a szerepem).

- A vezetéssel, a kollégákkal, a szülőkkel való kapcsolattartás/együttműködés.
- A kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való bánásmód (BTMN, SNI, HH, HHH, tehetséges tanulók).
- Kulturális és életmódbeli különbségek, valamint a kisebbségekkel kapcsolatos kérdések figyelembevétele.
- Oktatáspolitikai kérdések (Nat, tankönyvek, bér, kötelező óraszám, életpálya stb.).
- Etikai elvárások (igazságosság, jutalmazás-büntetés, segítség-védés).
- Társadalmi elvárások (norma- és értékközvetítés, példamutatás).

A nehézségek jellegét jól érzékelteti egy gimnáziumi osztályozó értekezleten megtörtént eset. A monoton jegyfelsorolást megzavarta egy váratlan elégtelen évvégi jegy. A nyelvszakos tanár az érettségi előtt meg akarta buktatni az egyik tanulót. Az osztályfőnök nem helyeselte ezt a döntést. A szaktanár azzal érvelt, hogy ő – akinek több diákja OKTV-n helyezéseket ért el, és nyelvvizsgát is tett, egyetemi felvételt nyert – nem kerülhet olyan helyzetbe az érettségien az elnök előtt, hogy a tanulója alapvető nyelvi dolgokat sem tud. Eddig is az osztályfőnök kérésére engedte át, de most már nem teszi ezt meg. Az osztályfőnök szerint egy olyan tanulót, aki csendes, segítőkész, az egészségügyben szeretne dolgozni, akinek nagyon rosszak az otthoni körülményei (anyagi helyzet, szülő magatartása), nem szabad ilyen helyzetbe hozni. A tantestület is megosztott volt ebben a kérdésben. A szaktanár a vita hevében indulatosan feltett olyan kérdéseket, amelyekre még az értekezlet után is többször visszatért a tantestület a beszélgetések során: Kik vagyunk mi? Mit várnak el tőlünk? Kinek kell megfelelnünk? Többféle vélemény elhangzott:

- A tanár az adott tudomány szakembere és a tantárgyi tudást kell átadnia és értékelnie, ez a munkája, ezért felelős.
- A tanár egyfajta tréner, aki felkészíti a tanulót az adódó „versenyhelyzetekben” (vizsga, érettségi, későbbi tanulmányok) való helytállásra.
- A tanár kicsit szociális munkás, a tanuló és a család szociális helyzetét is figyelembe veszi a döntéseinél.
- A tanár kicsit pszichológus is, ezért a tanuló és/vagy a szülő személyiségjeit is vegye figyelembe.
- A tanár autonóm személyiség, a saját világértelmezése, lelkiismerete határozza meg a döntéseit.
- A tanár elsősorban nevelő (növelő), elsődleges feladata a segítség, a támogatás, a gondoskodás, a problémamegoldás, ezt várja el tőle a társadalom.

Ezekre a nehézségekre a tanárképzés nem készíti fel kellőképpen a hallgatókat. A tanárképzésben megjelenő hangsúlyok (továbbiakban paradigmák) hozzájárulnak ezen kérdések megválaszolásához, de csak áttételesen, közvetve.

3. A tanárképzés paradigmáiról

3.1. A szaktudomány-központú paradigma

A szaktudomány-központú képzés leginkább az egyetemeken tanárképzésére jellemző. Ezen elképzelés szerint a szaktanár elsődleges „ismertetőjegye”, hogy ő a tantárgyának megfelelő tudomány kiváló ismerője, a „tudós-tanár”. Akkor tudja eredményesen tanítani a tárgyat, ha a tudomány „képviselője” is egyben, részt vesz konferenciákon, képzéseken, publikál szaktudományos folyóiratokban, doktori fokozattal rendelkezik stb. Tanulói a tantárgyi versenyeken, OKTV-n helyezéseket érnek el, majd egyetemi tanulmányokat folytatnak a tantárgy tudományából. Ennek a paradigmának vitathatatlan előnyei vannak:

- motiválja a tanulókat és megadja nekik azt az alapot, hogy továbbtanuljanak;
- a szaktanár színvonalas szakmai munkájával inspirálja a későbbi tudósokat, kutatókat;
- megelőzhető a tanár „kiégése”;
- növeli a tanári hivatás társadalmi megbecsültségét; „... a komoly szakmai tudás lehetőséget adhat arra, hogy a tanár megbecsültsége, hivatásának elismerése növekedjen a kívülállók szemében.” (Szabó & Tóth, 2021, 416)
- szaktudása révén képes tantárgyának a lényegét, struktúráját, módszerét, sajátosságát, kapcsolódását, felhasználhatóságát is „közvetíteni” a tanulók felé.

3.2. A módszertani paradigma

Ez mintegy a szaktudomány-központú paradigma kiegyensúlyozására jelent meg. A két paradigma ellentéte most is megfigyelhető a felsőoktatásban: szaktudományos hiányosságok nem pótolhatóak a módszertani sokféleséggel – hiába a tudományos színvonal, ha a tanulók semmit nem értenek meg belőle. Ezen elképzelés szerint a tanár sokféle módszert alkalmaz, melyek kiválasztását több tényező befolyásolja:

- A szaktudomány szempontjai (logikai sorrend, hangsúlyok, kiemelkedő események, témák, személyek stb.);
- A pedagógia szempontjai (nevelési célok és elvek, didaktikai törvényszerűségek stb.);
- A megfelelő dokumentumok, jogszabályok, előírások (törvények, rendeletek, Nat, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet, óravázlat stb.);
- A tantárgy sajátosságai (nevelési és oktatási célok, tananyag mennyisége és minősége, felépítése stb.);
- A pedagógiai pszichológia eredményei (pszichológiai törvényszerűségek, életkori sajátosságok, lelki érettség stb.);
- A tanulók adottságai (személyiség, szocializációs szint, tudás, képesség, magatartás, szorgalom, motiváltság stb.);
- A tanár adottságai (személyiség, képzettség, kompetenciák, gyakorlottság stb.);
- A tanítás környezete (helyszín, terem berendezettsége, technikai felszereltség stb.).

A módszertani paradigma alkalmazásánál kiemelt szerepe van a tanár kreativitásának, autonómiájának, aktivitásának, reflektivitásának, tervező- és szervezőképességének, innovativitásának, kommunikációjának, konfliktuskezelési képességének, felelősségének.

3.3. A pszichológiaközpontú paradigma

A pszichológia szerepének a növelése a tanárképzésben az egyik legrégebbi paradigma, és talán a legszükségesebb. A nevelésnek számos olyan mozzanata van, amely a tanártól pszichológusi hozzáértést is igényel. „A tanári pálya – természetéből adódóan – az oktatás mellett a lelki jelenségek kezelését is követelményként állítja művelői elé.” (N. Kollár & Szabó, 2017, 15.) A pszichológia jelenléte a tanárképzésben evidens, hiszen már a pedagógiai pszichológia témakörei is jelzik a nélkülözhetetlenségét:

Tanulásméletek

Fejlődépszichológia

Személyiségpszichológia, személyiségelméletek

Személyközi viszonyok, társas kapcsolatok

Egészségpszichológia

Pszichés zavarok

Iskolai bántalmazás, agresszió

Környezetpszichológia

A „pszichológusi szerep” – a megértés, a támogatás, az empátia, az életkor és a személyiségjegyek figyelembevétele – szülői és társadalmi elvárás is a pedagógustól.

3.4. A gyakorlatközpontú paradigma

A bolognai rendszer bevezetésekor vált hangsúlyossá a gyakorlatorientált tanárképzés, mivel „Az iskolai gyakorlat szerepe minden tanárképzéssel foglalkozó hazai és nemzetközi tanulmányban kiemelt helyet foglal el.” (Iker, 2016, 29) A gyakorlatorientált tanárképzésnek több előnye is van:

- A tanárképzés során lehetőség van az iskolai tevékenységre való felkészítésnek. Ez olyan egyetemi oktatókat igényel, akiknek közoktatási gyakorlatuk is van. Az ilyen módon „hitelesebb” oktatók minőségi változást hoznak a tanárképzésben.
- Az oktató és a mentortanár közös munkája, támogatása, tervezése, értékelése erősíti a tanárképzésnek és az iskola világának a kapcsolódását, együttműködését.
- A hallgatók életszerű tapasztalatokat szerezhetnek az oktatás világából. Fejlődik a szakmai elköteleződésük és az önállóságuk. Mindez úgy, hogy a nehezebb helyzetekben azért ott van mellettük az iskolai mentortanár és az oktató támogatóként, tanácsadóként.

- A hallgatók megismerik az iskola „belső” világát: adminisztráció, tantestületi értekezlet, diákönkormányzat, jogi és gazdasági „háttér”, iskolai események (versenyek, ünnepek, kirándulások, projekthetek stb.), a tanár munkájának nélkülözhetetlen segítők, társai (iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, gyógypedagógus stb.)
- A gyakorlatok során az értékelések segítik a leendő tanárt saját identitásának kialakításában, adottságainak, tudásának, képességeinek, erősségeinek, gyengeségeinek – kompetenciáinak – a megismerésében, fejlesztésében.
- A gyakorlatok idején szerzett tapasztalatok, önreflexiók elősegíthetik a későbbi munkahelyválasztást és beilleszkedést (a saját kompetenciáknak megfelelő szintű intézmény választása).

A jól strukturált és megszervezett gyakorlatok nélkül ma már elképzelhetetlen a tanárképzés, sőt az utóbbi időben már a képzés minden szintjén megjelenik ez az elem.

A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is megerősítették azt a tényt, hogy a tanárképzés sikerességét meghatározza (Darling–Hammond, 2006) a jól felépített és egymásra épülő gyakorlatok rendszere (Rapos & Kopp, 2016). Ennek megfelelően minden, a tanárképzést fejleszteni akaró változtatásnak meghatározó jellemzője a képzés gyakorlati oldalának kiemelt kezelése. (Rapos & Szivák, 2015); (Polákovits, 2018, 131)

3.5. A kutatásközpontú paradigma

A kutatás, vagyis az információk, adatok (tanulók képességéről, tudásáról, eredményekről, a tananyagról, módszerekről stb.), az új összefüggések feltárása (tanulócsoportokról, osztályokról, tananyagról, tantárgyokról, módszerekről stb.) mindig is jelen van a tanárok tevékenységében. Ez alapján tudnak célokat kitűzni, tervezni, szervezni, módszert választani, értékelni, korrigálni stb. A kutatásközpontú tanárképzés ennek a tanári tevékenységnek a rendszerességét és tudományos igényességét hangsúlyozza.

Ez az értelmezés a tudományos alapokra helyezést (‘scientifically established’), a kutatási eredményekkel való alátámasztást hangsúlyozza, szemben a korábbi (bizonyítatlan) tapasztalati alapokkal, a tanítást művészetnek tekintő szemlélettel, a naiv modellekkel, laikus elgondolásokkal. Ebben a szellemben a tudományosan megalapozott fejlesztést (oktatáspolitikát), tanítási gyakorlatot és tanárképzést – a (tudományos) bizonyítékokra alapozott orvoslás analógiájára – nevezték bizonyítékokra alapozott (‘evidence-based’) fejlesztésnek. (OECD, 2007b); (Csapó, 2015, 3)

A kutatásalapú paradigma alkalmazása elsősorban a tanárok elemző, kritikai, reflektáló, értékelő, összehasonlító gondolkodását fejleszti. Ezáltal elősegíti a feladatok, a problémák új és más módon való megközelítését és megoldását. A helyi, az országos és a nemzetközi kutatási eredmények ismerete lehetőséget ad az innovációra, a nevelési-oktatási folyamatban szükséges változások bevezetésére.

4. A hiányzó filozófiai jellegű paradigma

A bevezetőben említett tanári „ars poetica” megalkotásához (ki vagyok én a nevelés folyamatában, mi a feladatom, a szerepem stb.), az új problémák megoldásához (HH, SNI, BTMN tanulók, kulturális és életmódbeli különbségek, kisebbségek, szülőkkal való kapcsolattartás/együttműködés, oktatáspolitikai kérdések stb.) és a társadalmi elvárásoknak (etikai elvek, oktatáspolitikai kérdések, norma- és érték közvetítés, példamutatás stb.) való megfeleléshez szükség lenne egy hiányzó filozófiai paradigma megjelenésére is a tanárképzésben. Ezen filozófiai jellegű képzési paradigma építőelemei a következők lehetnének (bővebben Kormos, 2019a; Kormos, 2019b):

- **Ismeretelmélet:** A pedagógiai folyamat (a nevelés, a tanítás, a tanulás) lényeges eleme a megismerés, mivel nagyrészt ismeretátadásról és ismeretszerzésről van szó. Tehát tudni kell azt, hogy mi jellemzi az emberi megismerést, milyen a megismerés folyamata. A filozófiai ismeretelmélet nagy kérdése, hogy a megismerés folyamatában milyen szerepe van a megismert tárgynak, ill. a megismerő alanynak. Ez a pedagógiai gyakorlatban a tanuló (megismerő alany) és a tananyag (megismert tárgy) összekapcsolásának, összehangolásának kérdését jelenti, amelyben a tanárnak van kiemelt szerepe. A filozófiai ismeretelméletek mellett a kognitív tudomány és az elmefilozófia témáinak a rövid bemutatása egyben előkészítése és megalapozása is a korszerű pszichológiai tanuláselméleteknek.
- **Antropológia:** A pedagógiai tevékenység alapvetően „emberi ügy”, emberek által, emberekkel együtt végzett tevékenység. Ezért nélkülözhetetlen egy több szempontot figyelembe vevő emberkép kialakítása. Egy ilyen emberkép kialakításához sok tudomány eredményeit lehet felhasználni (filozófia, pszichológia, biológia, medicina, szociológia stb.). A filozófiai antropológia témái (az ember lényege, az emberi lét jellegzeteségei, az ember testi-szellemi-lelki összetettsége, az emberé válás folyamata stb.) elősegíthetik a mai kérdések tárgyalását is az iskolában (az ember feladata és felelősége embertársaival és a környezetével kapcsolatban, nemek kérdése, feminizmus, genderelméletek stb.).
- **Etika:** A nevelés-oktatás összetett, speciális emberi kapcsolatok folyamata, nem lehet csak formális keretek (előírások, jogszabályok) közt végezni. Fontos a spontaneitás, a gyors reagálás, az egyedi helyzet figyelembevétele, a segítő-támogató jelleg, ehhez pedig etikai, erkölcsi elvek is szükségesek. A filozófiai etika témái (etikai elvek és érvelésmódok, nonkognitívizmus és kognitívizmus, etikai értékek és normák, a kortárs etika kérdései stb.) relevánsak az alapvetően etikai jellegű pedagógiai tevékenységgel kapcsolatban (segítés, támogatás, igazságosság, értékelés, jutalmazás/büntetés stb.).

- Társadalomfilozófia: A nevelés nem a nevelés világára vonatkozó tevékenység, hanem a nevelés világán kívüli életre való felkészítés. A nevelés a közösségi, társadalmi tevékenységre készít fel, ezért is szükséges az adott társadalom felépítésének, „működésének” az ismerete. A társadalomfilozófia témáinak (a társadalommal kapcsolatos elvi és elméleti kérdések, valamint összefüggések, társadalmi szerződés, jogok és kötelességek, szabadság, törvények, társadalmi igazságosság, társadalmi intézmények, a politika modern értelmezése stb.) az ismerete a társadalmi elvárások megismerését és megértését is segítheti.

A tanárképzés struktúráját és óraszámait figyelembe véve a kurzust a képzés elején lehetne bevezetni alapozó jelleggel, 1 vagy 2 féléves propedeutikaként. A kurzus során az elméleti tudnivalók mellett kiemelt szerepe kell, hogy legyen a témában releváns szövegek elemzésének, statisztikák, kutatások, esettanulmányok, riportok megismerésének.

5. Összegzés

A sokféle elvárásnak való megfelelésre a tanárképzés akkor tudja elfogadható mértékben felkészíteni a hallgatókat, ha a nélkülözhetetlen paradigmák (szaktudományos, módszertani, pszichológiai, gyakorlati, kutatási) mellett megalapozásként – egyfajta propedeutikaként – megjelenne egy filozófiai jellegű paradigma is. Ez lehetővé tehetné, hogy sokféle és komplex rendszerként legyen értelmezve a tanárképzés. (Pelesz, 2021, 112)

A filozófia és a filozófiai látásmód jelentőségét a közelmúltban megjelent két monumentális nevelésfilozófiai kötet is hangsúlyozza (Smeyers, 2018; Weiß & Zirfas, 2019). A német nevelésfilozófia-kötet külön kiemeli a filozófia új szerepét a pszichológia és a szociológia mellett.

A tanulmánykötetként értelmezhető kézikönyvet átlapozva szembeötlő a filozófia és pedagógia szoros kapcsolata, amelyről manapság hajlamosak vagyunk megfeledkezni, hiszen a legtöbb kortárs elemzés a pedagógiát a pszichológia vagy a szociológia kontextusában látatja. (Sárkány, 2020, 156)

A filozófiai látásmód egyben elősegítené, hogy a leendő tanárok képesek legyenek a sokféle nehézség megoldásakor szükséges együttműködésre (szülőkkel, szociális intézményekkel, támogató szolgálatokkal, más szakemberekkel stb.) – egyfajta „határátlépésre”. (Thomson et al., 2021.)

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* 2015(11), 3–16. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21721/21511>
- Darling – Hammond (2006). Constructing 21 st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 2006(10), 1–15.
- Iker J. (2016). Gondolatok a pedagógusképzésről. *Új Pedagógiai Szemle* 2016(1–2), 27–31. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00174/pdf/EPA00035_upsz_2016_01-02.pdf
- Kormos J. (2019a). Filozófiáról bölcsészeknek és tanároknak. *PPKE BTK*.
- Kormos J. (2019b). A pedagógia és a filozófia kapcsolódási pontjairól. Kaposi József & Szőke-Milinte Enikő (szerk.) (2019). *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája*. *PPKE BTK*, 267–274. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20v%C3%A1ltoz%C3%A1sok%20B1%2BB4%2Bbel%C3%ADv%20screen.pdf>
- N. Kollár K. & Szabó É. (szerk.). (2017). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. *Osiris*. <https://dtk.tankonyvtar.hu/handle/123456789/2913>
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Pelesz N. (2021). Repülőrajt – A pedagógusképző rendszerek fejlesztése. *Pedagógusképzés* 2021(3), 111–113. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.3.07>
- Polákovits N. (2018). A tanítási gyakorlatok szerepe a tanárképzésben. In Szőke-Milinte E. (szerk.). (2018). *Pedagógiai küldetés – a küldetés pedagógiája*. *PPKE BTK*, 131–146. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Pedag%C3%B3giai%20k%C3%BCldet%C3%A9s.pdf>
- Pukánszky B. (2014). *A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái*. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom. http://www.pukanszky.hu/eloadasok/Tarhos/Pukanszky_MC%2015_VNUTRO_TLAC.pdf
- Rapos Nóra - Kopp Erika (2016). Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? Kézirat. Szakmai anyagok a Tanárképzők Szövetségének 2016. január 23-i üléséhez. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2016.1-4.05>
- Rapos Nóra – Szivák Judit (2015). Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása In Rapos Nóra – Kopp Erika (szerk.) (2015) *A tanárképzés megújítása*. *ELTE Eötvös Kiadó*, 11–32.
- Sárkány P. (2020). *A nevelésfilozófia új kézikönyve*. *Új Pedagógiai Szemle* 2020 (1–2), 155–156. <https://upszonline.hu/index.php?article=700102015>
- Smeyers, P. (2018). *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Szabó R. & Tóth K. (2021). „Tudós tanár – tanár tudós” egy védés margójára. *Magyar Tudomány*, 2021(3), 413–419. <https://doi.org/10.1556/2065.182.2021.3.12>
- Thomson, S., Cornelius, S., Kopp, E., & Jaap v. L. (2021). Határátlépések a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 2021(1), 76–98. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2021.1.04>
- Weiß, G. & Zirfas, J. (2020). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0>

Fénybe állított pedagógia Kuminetz Géza nevelési gondolatai

Pedagogy in the Spotlight Educational thoughts of Géza Kuminetz

Kozma Gábor

PPKE Szent II. János Pál Pápa Kutatóközpont Keresztény Pedagógiai és Pszichológiai Kutatócsoport-vezető, főiskolai tanár, PPKE BTK dékánhelyettes

Abstract

The social challenges of education in the 21st century have changed so rapidly that researchers have tried to support the current interpretation of education, the definition of goals, tasks and tools by means of ever newer systemic or at least systemic-analytical efforts. As a result of the problems that are deeply rooted in everyday life, and which are even global in nature, there is a renewed focus on faith as a point of reference for the transmission of culture and for increasing the impact of family and school education. This global process can also be seen in traditionally evangelised countries where Christian faith has become increasingly marginalised in the understanding of human existence. This paper analyses the writings of the theologian and canon lawyer Professor Géza Kuminetz on pedagogy within the framework of his distinctive holistic, integrative systems model. They discuss education in the most comprehensive way by interpreting the existence of Catholic education and its overarching social challenges, to which they present models of the Christian educational ideal from the 20th century to the present day. The pedagogical work of Géza Kuminetz focuses attention on the specific and joint tasks of clergy and lay educators. He also interprets the effectiveness of educational work, insofar as Catholic education is not merely the teaching of the faith, but a process leading the human person to maturity. All this lays the foundations for the developments necessary for the implementation of the Global Pact for Education proclaimed on the basis of the Encyclical on the Protection of Creation. The paper discusses how Géza Kuminetz's work sheds contemporary light on the task and practice of training and education in the Catholic university, which, set in the light of faith, helps to make a comprehensive sense of the response of pedagogy today.

Keywords: catholic education, systems thinking, comprehensive education, social environment

Absztrakt

A nevelés társadalmi kihívásai a 21. században olyan gyorsasággal változtak, hogy a kutatók egyre újabb rendszeralkotási vagy legalábbis rendszerszemléleti törekvésekkel próbáltak támaszt adni a nevelés aktuális értelmezéséhez, célok, feladatok és eszközök meghatározá-

sához. A mindennapokat mélyen átjáró, sőt globálisan mutakozó problémák velejárájaként ismét a hitre mint tájékozódási pontra irányul az a figyelem, amely a kultúra továbbvitelét, a családi és iskolai nevelés hatásának növelését célozza. Ez a globális folyamat mutatkozik a hagyományosan evangelizált országokban ott is, ahol a keresztény hit egyre inkább peremre szorult az emberi lét értelmezésében. A tanulmány Kuminetz Géza teológus, kánonjogász professzor pedagógiai tárgyú írásaiban foglaltakat elemzi sajátosan holisztikus, integratív rendszermodelljének keretében. Ezek a nevelést a legátfogóbb módon tárgyalják a katolikus nevelés létének, átfogó társadalmi kihívásainak értelmezésével, amikhez a 20. századon át napjainkig tartóan mutatják be a keresztény nevelési eszmény modelljeit. Kuminetz Géza pedagógiai munkássága a figyelmet a klerikusok és a világi nevelők sajátos és együttes feladataira irányítja. Értelmezi a nevelőmunka hatékonyságát is, amennyiben a katolikus nevelés nem csupán hitoktatás, hanem az emberi személyt érettségére elvezető folyamat. Mindez megalapozza a *Laudato 'si* teremtésvédelmi enciklika alapján meghirdetett Globális Nevelési Paktum megvalósításához szükséges fejlesztéseket. A tanulmány tárgyalja, ahogyan Kuminetz Géza munkájában mai megvilágítást kap a katolikus egyetem képzési és nevelési feladata és gyakorlata, ami a hit fényébe állítva segít átfogóan értelmezni a pedagógia mai válaszait.

Kulcsszavak: katolikus nevelés, rendszerszemlélet, átfogó nevelés, társadalmi környezet

Bevezető

A nevelés társadalmi kihívásai a 21. században olyan gyorsasággal változnak, hogy a kutatók egyre újabb rendszeralkotási vagy legalábbis rendszerszemléleti törekvésekkel próbálnak támaszt adni a pedagógia aktuális feladataihoz. A gyors és váratlan utakon haladó változások miatt sem lehetséges csupán a rendszerelméletre alapítva a társadalmi főrendszer totális értelmezését adni, sem az oktatási-nevelési, vagy akár a gazdasági, szociális, egészségügyi, kulturális és egyéb társadalmi alrendszerek számára. Így az egyes pedagógiai rendszeralkotások a sajátosan válogatott célokban, a kijelölt feladatokban és az alkalmazott eszközökben különböznek egymástól, vagyis újat hozhatnak ugyan a nevelés nézőpontjában és fókuszában, de egyik teória sem irányul a teljességre.

Mindez óhatatlanul is a szakmai döntéshozók igényei szerinti irányzatok kialakulásához vezet, ami természetes következménye az oktatás rendszerelméleti alapozású vizsgálatainak. A tapasztalat az, hogy nem eredményeznek megoldást a pedagógiai fősodrok megújuló oktatási-nevelési rendszeralkotási törekvései. Ugyanis az egyébként is nehezen értelmezhető kihívásokra nem adnak átfogó választ, sem hosszan járható utat, és eszközöket sem nyújtanak az oktatás és nevelés gyakorlata számára. Ez rendre bebizonyosodik a napi feladataiban ismételten magára maradó pedagógia számára, amely ezért az egyre újabb szemléletre épülő rendszermodellekben keres támaszt.

Kuminetz Géza munkásságának pedagógiai vonatkozású eredményei sokban és újszerűen járulnak hozzá a rendszerépítési és működési nehézségek okainak azonosításához, valamint egy átfogó és hasznos pedagógiai rendszerszemlélet felvázolásához. A jelen tanulmány a pedagógia jelenségeit, történéseit Kuminetz nevelési tárgyú vagy ilyen vonatkozású műveiben megmutakozó nézőpontból elemzi. Ezek alapján Kumi-

netz professzori, lelkipásztori és vezetői munkáját egyaránt a rendszerépítésre törekvés határozza meg, a gyakorlatba is átültetve az „ép világnézet alapján” álló rendszer-szemléletet, mégpedig a nevelés és a nevelő konkrét feladatainak értelmezésében. „Az utilitarista racionalizmus rövidlátása miatti természet- és társadalomrombolást csak is az ép világnézet (látás) alapján tudjuk egyrészt felmérni, másrészt a helyreállítás elveit és módjait megállapítani.” – állapítja meg (Kuminetz, 2023b, 9).

A rendszerszemlélettel megerősített holisztikus alapon Kuminetz a szokottnál élesebb fényvel világítja meg a nevelés (személyiségfejlesztés) helyzetét a társadalomban. Munkáját nem is annyira a körkép felállítására, mint inkább arra fordítja, hogy szisztematikus, integratív modellje az ismert nehézségek okait rendszerbe helyezetten értelmezze. Ezzel megmutatja a nevelők részére követendő utat és az úton megmaradás eszközeit.

Kuminetz munkássága elsődlegesen nem a neveléstudomány területén folyik, a pedagógia feladatairól szóló írásai mégis kiemelkedőek. Azért lehetséges ez, mert munkássága különböző területeire tekintve azt látjuk, hogy gondolati rendszerében a nevelés mindig jelen van, vezérfonálként köt össze kérdéseket, tárgyalásmódokat, valamint gyakran a különböző tudományterületek szisztematikus tárgyalását is, amivel mindig Jézus Krisztusra, a vezetők vezetőjére irányítja a figyelmet, aki egyúttal a nevelők vezetője is, a nevelők nevelője.

A jelen tanulmány keretein túlmegy Kuminetz Géza teljes munkásságának ilyen szempontú áttekintése. Jó néhány írását kiemelve is értelmezhető azonban az összhang egyrészt vezetéstudományi, teológiai munkái, másrészt a direkten is pedagógiai írásai között. Ezt az összhangot a személyiségfejlesztés társadalmi feladatainak holisztikus értelmezése teremti meg, beleértve a nevelés egyetemi és más hivatásgyakorló számára adódó kötelezettségek értelmezését.

Kuminetz Géza írásainak jellemzője, hogy mindig nagy szakirodalmi háttérre támaszkodik, ami jellemzi a katolikus egyetem, a tudomány, az oktatás feladatai és általában a nevelés kérdéseinek tárgyalását is. A 21. század egyre mélyebb társadalmi válságára irányuló figyelme tekintettel van arra, hogy a klasszikus történeti forrásokon túlmenően lehetőleg azoknak a szerzőknek a legszélesebb körét vonja be vizsgálatába, akik a 20. századi előzményeket és a nevelés abból adódó feladatait elmélyülten értelmezték. Ezért mondhatnánk, hogy nem is szükségszerű a szerzők, műhelyek, irányzatok körét bővíteni, mert azokról rendre kiderülne, hogy keveset tesznek hozzá, illetve éppen hogy el is térnek a katolikus keresztény nevelésszemlélettől. Így például most nem gondoljuk tovább az olyan felvetéseket sem, amelyek – akár értékközpontú pedagógiai alapon – a világnézeti különbségeken szeretnének túllépni, mint ahogyan azt Pálvölgyi Ferenc megfogalmazta: „Milyen lehetőségünk van arra, hogy az értékbi-zonytalanságot tükröző társadalmi folyamatokat pedagógiai eszközökkel kedvezőbb pályára állítsuk? Van-e olyan korszerű nevelési koncepció, amely túlléphet a világnézeti különbsőségeken és képes a közös értékek szilárd talajára építkezni? Létezik-e olyan nevelési modell, amelyik ésszerű pedagógiai alternatívát kínálhat az egész társadalom számára?” (Pálvölgyi, 2014, 13)

Kuminetz követi a Schütz Antal: *Pedagógia* című művében kifejtetteket, az embereszményéről tett megállapítását: „Árnyalt az emberről alkotott felfogása, mely egyszerre veszi figyelembe az ember biológiai, fiziológiai, pszichológiai, szellemi, szociológiai, nemzeti hovatartozásbeli, vagyis társadalmi összetevőit. Ezért elkerüli a pedagógiai nihilizmus, naturalizmus, szupernaturalizmus, racionalizmus és empirizmus zsákutcáit, valamint a determinizmus útvesztőit.” (Kuminetz, 2010a, 415)

A jelen tanulmány Kuminetz nevelési vonatkozású eredményeit kívánja rendszerezni, és nem célja ahhoz mérten más kutatók kritikáját adni, azon túlmenően, amit Kuminetz megtesz, de azok is csak szemléletekre, felfogásokra, folyamatokra vonatkoznak. A most jelzett szakirodalom ezért alapvetően Kuminetz említett munkáinak forrásjegyzéke, amit csak néhány utalás egészít ki.

A rendszerszemlélet szükségessége

Nem kérdés tehát a rendszerszemlélet szükségessége az olyan világban, ahol a kihívások is egyre inkább globálisak, így a válaszok is csak átfogóak lehetnek, mégpedig kultúrákat és hovatartozásokat is átfogó értelemben. Kuminetz erről így fogalmaz: „Az emberi szellem átfogó látása és belátása rendszerszemléletet és stratégiai látásmódot kíván.” (Kuminetz, 2023b, 9) Helyes eszmék és eszmények nélkül nincs jó irány sem – hívja fel a figyelmet Kuminetz a tudománnyal kapcsolatban *A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen* című kötetében (Kuminetz, 2021, 15). Ebben Molnár Tamás filozófusnak *Az értelmiség alkonya* című 1996-os kötetére is hivatkozva kifejti, hogy a helyes eszme és eszmény nélkül céltalanná lett kutatás miatt a tudomány is eltorzítja az emberi, értelmiségi életet, azzal, hogy „ha ideológiák, gazdasági és politikai lobbik székértelője lesz.”

Mindinkább kibontakozik számunkra, hogy olyan rendszerszemléletnek van jogosultsága, aminek helyes eszméiből és eszményeiből merít is a pedagógia, és egyúttal meg is termékenyíti az elméletet a jó pedagógiai gyakorlat hitelességével. Merthogy a társadalmat irányítani kell, a gyermeket, fiatalt és minden korosztályt nevelni kell, a kultúrát őrizni és növelni kell. Vagyis a pedagógiának nem szabad igazodnia a társadalom anómiás állapotához, mert azzal csak kiszolgálja az anómia megnyilvánulásait.

Ugyanakkor a magyar pedagógiának a szemléletváltást szorgalmazó rendszeralkotási törekvései jellemzően nem az oktatási-nevelési rendszer teljességében, hanem csak azon belül – teoretikusan értelmezett pedagógiai nézetrendszerek által behatároltan – modellezték újra a tanítási-tanulási folyamat eszközeit, vagy éppen a nemzetközi referenciaként azonosított felméréseket állították a diagnózis előterébe. Az átfogó rendszerértelmezések hiányában azonban ezek nem hasznosulhattak. Az egyébként példaértékű pedagógiai fejlesztési tevékenységnek és a nemzetközileg is korszerű eszközök alkalmazásának nem volt kiterjedt hatása, ami éppen a rendszerértelmezés problémájaként azonosítható.

A természetbe helyezett rendszer

A társadalmi rendszer értelmezésében Kuminetz kiemeli, hogy a természetnek al-rendszere a civilizáció, vagyis a társadalom. A kettő egymásra hatásának sajátosságát képezi egyrészt az, hogy az emberi civilizáció képes elpusztítani a természetet mint környezetet, annak ellenére, hogy az szolgálja és fenntartja a társadalmat. Másrészt viszont a természet mint teremtés el nem pusztítható. Erre hivatkozva hívja fel a figyelmet Kuminetz a rendszerszemléletű és stratégiai látásmódra épülő komplex szemlélet szerepére, „mely lehetővé teszi a fenntartható társadalmat és természetet” (Kuminetz, 2023b, 9). Kuminetz komplex rendszerszemléletét úgy is meghatározhatjuk, hogy az visszahelyezi a természetbe, vagyis a teremtésbe a társadalmi rendszert, és így a teremtésbe visszahelyezett rendszerben tárgyalja a kultúra, a tudomány, a képzés és a nevelés teendőit. Ezzel kapcsolatban említhető a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia *Felelősségünk a teremtett világért* címmel 2008-ban közreadott körlevele is, amely kiemeli a keresztény álláspont éles különbözőségét „az olyan ököcentrikus gondolkodástól, amely figyelmen kívül hagyja az ember és a természeti környezet emberen kívüli része között meglévő alapvető, lételméleti különbséget.” (MKPK, 2008, [47.]

Látni fogjuk, hogy a természet mint környezet, másrészt mint teremtés együttesére épített komplex rendszerszemlélet Kuminetz munkáiban sajátos fénybe helyezi a pedagógiát is. A *Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban* című, 2023-as kötetében tárgyalt komplex rendszerszemlélet mintegy összegzi is Kuminetz korábbi megállapításait a nevelésről. Ezek a kifejtések mindig az oktatási rendszer csúcsáról, vagyis a tudomány művelésére hivatott egyetem szintjéről, annak feladataiból tekintenek ki az oktatás és nevelés egyéb szintjeire, a társadalmat átfogó szerepére, a pedagógia jó művelésére. A komplex rendszerszemlélethez az igazság hétfokú piramisának megmászásával lehet eljutni, amint azt jellemzi Kuminetz az egyetemi keretekben kifejtett képzésről és nevelésről szólva: „Az igazság hétfokú piramisának megmászása, s életem át tartó ostromlása józan ésszel, szakismeretekkel, bölcsességgel, röviden műveltséggel fog megajándékozni minket, ha vállaljuk azt a fegyelmet, amit megkíván tőlünk a képzés és nevelés, illetve az önképzés és önnevelés életet és kultúrát gazdagító készletése.” (Kuminetz, 2021, 15)

A piramis metaforája nem kultúrtörténeti előzmények nélküli, és annak kapcsán Kuminetz visszautal Schütz *Keresztény bölcsélet* című írására, aki a megismerés szimbolikus piramisán keresztül ismeretszerzésünk építészeti architektúráját mutatta be. Bolberitz Pál ezt részletesebben is értelmezi a *Teológia* 2010/3–4. emlékszámban Schütz filozófiai munkásságának tárgyalása kapcsán. Összefoglalja Schütz következtetését, ami szerint nem elégedhetünk meg a hit és ész viszonya tisztázásának a „békés egymás mellett élést, lanyha, hamis irenizmust sugalló, problémahalogató álláspontjával, hanem igazi filozofikusként a dolog végére kell járni.” Schütz rámutatott arra, hogy az emberi megismerés sokkal gazdagabb, mintsem hogy elhanyagolhat-

nánk a szigorú szaktudományos megismerést megelőző ismeretek vizsgálatát, s itt a husserli fenomenológiával, továbbá a modern hermeneutikával rokon, de nem áll meg a szaktudományos módszer abszolutizálásánál (mint sok pozitivisták és materialista kortársa teszi), hanem rámutat arra, hogy a természetfeletti hit is lehet megismerő képesség, ami a teológia nyelvén az isteni kinyilatkoztatás racionális szerkezetét tárja föl számunkra.” (Bolberitz, 2010, 171)

Ez a komplex, a teremtésbe visszahelyezett, pontosabban – Kuminetz elméleti, tudományos levezetéseire tekintettel – a teremtésbe visszavezetett rendszerszemlélet a keresztény ember magatartását jeleníti meg, amely a *Felelősségünk a teremtett világért* című MKPK körlevél 48. pontjában kifejtettek szerint: „a természeti környezettel szemben a filozófiai gondolkodási modellek közül tehát relatív antropocentrizmus, hitben gyökerező voltát tekintve pedig teocentrizmus, amely felismeri a természet önértékét is”.

Ez a jelleg a nevelés célját, kereteit, eszközeit, gyakorlatát is meghatározza, amikor „a természetet nem isteni, hanem Istentől – és nem az embertől – függő valóságára építi, ami Istenben mint Végső Célban teljesedik ki.” (MKPK, 2008, [48]) A kultúra és azon belül az oktatás és nevelés egész rendszerének keresztény feladata az iskolától, sőt az óvodától az egyetemig, valamint a családi körben és a társadalmi nevelés egyéb színterein végzett nevelői szerepben az, hogy az Istentől kértként kapott teremtett világot meg kell őriznie.

A nevelés nem kizárólagosan az iskola, hanem a társadalom minden intézményének, a vallásnak, a kultúrának és a családnak a feladata, amihez a megrendelést mindig az élet, a társadalom igénye adja (Szabó, 2013, 79). Tehát a családokban, a közösségekben kell fejleszteni és a cselekedetekben kibontakoztatni azokat a készségeket, melyekre mind nagyobb szüksége van egy közjó iránt elkötelezett társadalomnak, hogy képes legyen megvédeni és utódainknak megőrizni a teremtett világot (Kozma, 2023, 7).

Ferenc pápa *Laudato si'* kezdetű, 2015 pünkösdjén közreadott enciklikája a teremtett világ védelmében az általános megtérés halaszthatatlan szükségére hívja fel a figyelmet, ami a világ valamennyi emberének szól. Az enciklika *Ökológiai nevelés és lelkiesség* című hatodik fejezetét ezzel indítja Ferenc pápa: „Sok dolognak meg kell változtatnia az irányát, de mindenekelőtt az emberiség szorul rá a változtatásra. Szükségünk van annak tudatára, hogy közös az eredetünk, egymáshoz tartozunk, és olyan jövő vár ránk, amelyen mindnyájan osztozunk. Ez az alaptudat lehetővé tenné, hogy új meggyőzések, viselkedésformák és életmódok alakuljanak ki. Ekképpen egy nagy kulturális, spirituális és nevelési feladat rajzolódik ki előttünk, amely hosszú megújulási folyamatokat igényel.” [LS 201]

Kuminetz rendszerelméleti munkájában (2023b) a *Laudato si'* enciklika teremtésvédelmi szemléletének keretében annak a nevelésre vonatkozó tanítását is visszatükrözi. Az egyetem, különösen is a katolikus egyetem társadalmi missziójának eredmé-

nyessége érdekében Kuminetz levezeti a felsőoktatási rendszerrel szembeni, valamint a stratégiai vezetést illető elvárásokat. A szerzőnek a teremtésvédelmet középpontba állító szándékát mutatja az is, hogy a kötet a PPKÉ Teremtésvédelmi Kutatóintézete projektjéhez tartozóan jelent meg.

Ennek teljesítésére és felelősségére irányul tehát Kuminetz kifejtésében az a stratégiai szemlélet, amely a nevelés feladatait is rendszerben tárgyalja. Kuminetz nevelési vonatkozású munkáiban mindig is érvényesült a 2023-ban kifejlesztett rendszerszemlélet, amit mutatnak a nevelésnek általa szisztematikusan tárgyalt területei és témakörei, részrendszerenként bemutatott ismeretei.

Rendszerbe helyezett pedagógia

Kuminetz Géza a neveléssel több tudományterület nézőpontjából is foglalkozott munkássága során. Ezeket a megközelítéseket a kutatói szemlélet kötötte össze: a személyiségfejlesztésnek az adott társadalmi alrendszerben betöltött szerepét és gyakorlatát értelmezte. Ezzel Kuminetz – a továbbiakban tárgyalt műveiben – nagy elődök hagyományait viszi tovább, azoknak a 21. századi társadalmi viszonyokban ad tudományos értelmezést. Ehhez a rendszeralkotásra való indíttatás mellett az ahhoz szükséges készségek birtoklása is szükséges, amelyek újszerű módon képesek a már szétesőnek mutató pedagógiát sarokpontjainál megragadni és hasznos rendszerbe helyezni.

Egy kutatónak szép feladat rendszerezett módon tárgyalni a pedagógia/nevelés dolgait, vagy éppen pedagógiai rendszertant alkotnia. Kuminetz munkáiban azonban másról és többről is van szó. Több tudományterület elmélyült művelésére is kiterjedő munkásságában vezérfonálként húzódik végig a neveléstudomány, a pedagógia és gyakran a lélektan. Ennek megfelelően több tudomány nézőpontjából is ráirányítja a figyelmet az emberi személy fejlesztésének lehetőségére és társadalmi kötelezettségére, kifejezve azt, hogy ez nemcsak a pedagógusoknak lehet hivatásbéli feladata, hanem ez sokféle élethelyzetben, hivatásban is feladattá válhat. Kuminetz munkáiban rendre a hit fénye mutat utat.

Mindez hiánypótló; ebből bontakoznak ki Kuminetz neveléskutatói eredményei. Módszere, hogy az ismereteket rendszerbe illeszti, ami a továbbiakban már sok szempontú összevetésekre is lehetőséget ad. A korábbi ismeretek új rendszeralkotásban tárgyalása a leghatékonyabb módon támogatja azok mai alkalmazását. Kuminetz ezzel is hozzájárul a keresztény pedagógia up-to-date válaszainak kialakításához. A keresztény pedagógia eddig is megadta válaszait minden kor minden kihívására, mely válaszok rendszerint a nevelés gyakorlatában kezdődtek, majd azok elterjedése rendszereket fejlesztett ki. Tehát Kuminetznek a keresztény nevelés rendszerszemlélet kibontó munkáiból a társadalom élő gondjait szolgáló élő pedagógia ered.

A rendszerépítés kötetei

A Szent István Társulatnál kiadott Pázmány Könyvek Sorozatban (továbbiakban: PK) 2020 és 2023 között¹ Kuminetz négy kötetben foglalta össze az universitasra, jelen helyzetben a katolikus egyetemre vonatkoztatva azokat a személyiség- és közösségfejlesztést, vezetést érintő témaköröket, amiket korábban más tudományterületi megközelítésekben is tárgyalt. A tőle már idézett metafora szerint az igazság hétfokú piramisát egy életen át lehet, kell ostromolni, amihez éppen a képzés és nevelés, és annak önmagunkon végzett gyakorlatának vállalása szükséges. Az említett négy kötet az igazság sokat ostromolt piramisának csúcsát közelíti, Kuminetz korábbi munkái ezek alapját képezik. Különleges dolog az önálló, de az említettek szerint egymáshoz mégis illeszkedő négy kötet létrejötte, amelyeknek különleges hatásai várhatóak, éppen az egyetemi közösség fejlesztése, az egyénekre elmélyülő fejlesztő, nevelő eredményekben. A négy kötet a fejlesztés, nevelés, az arra irányuló vezetői kötelezettségek támogatásának négy biztonságos köve, amikre erőteljesen lehet fellépni a piramis csúcsához közelítésben. Mint látni fogjuk, ehhez témájában kötődik, vagyis ötödik pilléreként kapcsolódik a Jel Kiadónál a *Világi és vallási vezetéselméletek* címmel megjelent kötet.

Mindez azt mutatja, hogy Kuminetz komplex, a teremtés rendjébe visszavezető rendszerszemlélete a gyakorlatban is működik. Ez azért lényeges, mert ennek eredményeként az egyetem említett missziója a gyakorlatot segítő hitelességgel nyilvánul meg az egyetemen kívül is mindazok számára, akik a társadalom különböző területein vesznek részt a nevelés feladataiban.

A teremtésbe rendszerezett nevelés

Kuminetz komplex, a teremtésbe visszahelyező rendszerszemléletét tárgyalja tételiesen is a PK 13. kötetként *Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban* címmel megjelent mű (Kuminetz, 2023b). Kronologikusan bemutatja, ahogyan időben és témaválasztásban egymásra épülnek a sorozat kötetei. Ezzel egyértelművé teszi, hogy a nevelés vált vezérfonalává a rendszerbe szervezett vezetési ismereteknek, tágabban az universitas, konkrétan a Katolikus Egyetem missziójának, a közjót szolgáló működésének. Ugyanakkor itt még nem említi a megelőző sorszámmal a [PK 12] köteteként szintén 2023-ban megjelent *A vezetés művészete Krisztus iskolájában* könyvét, hanem előzetesen arról tájékoztat, hogy megjelenés alatt van a *Világi és vallási vezetéselméletek* című könyv. Erre 2023 márciusában sor is került a Jel Kiadó gondozásában, vagyis nem a PK részeként. Ez indokolt is, ha a sorozat köteteinek – a legjobb értelemben – zsebkönyv jellegű kis méretét és rövid terjedelmét tekintjük.

¹ 2020-ban: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen* [PK 10];

2021-ben *A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen* [PK 11];

2023-ban *A vezetés művészete Krisztus iskolájában* [PK 12], majd szintén

2023-ban a *Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban* [PK 13] címmel.

2023-ban a Jel Kiadónál: *Világi és vallási vezetéselméletek*

Tehát *A vezetés művészete Krisztus iskolájában* című vezetéselméleti munkája [PK 12] részben összefoglalja, meg is előlegezi a Jel Kiadónál egy hónappal később megjelent vezetéselméleti könyv tartalmait.

Kuminetz a rendszerelmélet [PK 13] kötetének bevezetésében azt is láttatja a megelőző kötetekben feldolgozott témák sorrendiségének megadásával, hogy szisztematikus építkezéssel miként bontotta ki a nevelés rendszerjellegének összetevőit. Vegyük tehát sorra előbb a négy pillért, vagyis a PK négy kötetét.

A PK 10. kötetét képező 2020-as munkájában a tudomány és a személyiségfejlesztés kapcsolatát tárgyalva foglalkozott a katolikus egyetem identitásával, mégpedig a személyiségfejlesztésre fókuszálva. A PK 11. kötete 2021-ben ebből az azonosságutadatból fejtette ki az oktatási, kutatási és személyiségfejlesztési (nevelési) feladatokat. A PK 12. kötete 2023-ban a teremtés rendjét őrző, annak kibontakoztatását szolgáló vezetést tárgyalta. Ezt követi a PK 13. kötete a vezetői látásmódról, vízióról.

Kuminetz vezetésstudományi és gyakorlati szemlélete a teremtés védelme szolgálatában végzett nevelés. Ezt így fejt ki: „Ugyanis a Krisztus inspirálta vezetés akár szakmailag, akár a vezetés stílusát, vagyis a vezetői személyiséget illetően a teremtés rendjének őrzését, kibontakoztatását szolgáló nevelés.” (Kuminetz, 2023a, 9)

Vezetés és nevelés egysége

A vezetés és nevelés egységben tárgyalása meghatározó összetevője Kuminetz nevelési szemléletének. A szerző rögzíti, hogy a vezetők munkája az irányítottak személyiségének fejlesztésére is hat, mármint a jó vezető által végzett jó célok szerinti munka a hatalomnak olyan gyakorlása, amely másokat a személyiségük kibontakoztatásával is eredményre segít. A szerző a rendszerszemléletet alkalmazva, másutt nem látott rendszerben értelmezi a vezetés és a nevelés egységét.

A jó és a rossz értelmezésében ragadható meg a vezetés keresztény szemlélete is, amennyiben a vezető a szervezetet szép, jó és igaz célok elérésére irányíthatja, amint az életben ennek ellentetje is gyakran mutatkozik. Tehát a vezetőnek felkészülnök kell lennie, igent mondania az igaz célokra és nemet a rosszakra. Ez a keresztény nevelés általános feladatával esik egybe, mint ahogy a nevelő mindig vezető és nem csupán kísérő a személyiségfejlődés útján. A nevelés története sajátosan megragadható a vezetői szerep változásaiban is, ami tehát gyakran politikafüggő, az Istenétől elszakadó ember bolyongásait képezi le, a kereszténységből kivirágzott európai kultúrát tekintve pedig Krisztus mint a legnagyobb tanító elfogadásának háritásából adódik.

A rossz vezetés analóg tehát a rossz neveléssel, egy töről fakadó, egy utat járó folyamatok, melyek rossz hatásukat egyaránt a személyiségre való hatásukban fejtik ki. A rossz vezetés tárgyalásával külön fejezet is foglalkozik (Kuminetz, 2023a, 22–24). A rossz vezető tevékenységét igazságtalanságok, feszültségek, ellentétek, háborúskodások, elviselhetetlen légkör kíséri, ezért a rossz vezető átok a többiek, a társadalom számára (Kuminetz, 2023a, 22).

Kuminetz így összegzi a 'jó vezető' feladatát: „[...] a jó vezetés épp az érvényesítendő igazság és a bejárando út feltételeit hivatott biztosítani [...] kellő (ön)vezetés nélkül nem érhetjük el a legigazabb álmainkat és legfontosabb céljainkat sem; sőt hivatásunkat sem teljesíthetjük be. Sem egyénként, sem közösségként, sem intézményként, sem nemzetként, sem az emberiség világpolgáráként.” (Kuminetz, 2023a, 11–12)

Mondhatni, hogy a jó vezetés analóg a jó neveléssel, a rossz vezetés pedig a rossz neveléssel. A vezetés és a nevelés elválaszthatatlanságáról már szó esett Kuminetz meghatározásában [PK 12]. Ehhez rögzíteni kell a keresztény tanításra épülő meghatározást, hogy a nevelés mindig fejlesztés, amely a személyiségre hat, és ami nem fejleszt, azt nem tekinthető nevelésnek, hanem negatív emberformáló folyamat, vagyis rombol.

Azt, hogy mennyire valós és a jó gyakorlat szempontjából milyen mértékben fontos a vezetés és a nevelés analógiája, párhuzama, sőt, alapvető összefüggése, több dolog tanúsítja. Nézzük át például a rossz vezetés 23 ismervét, amit Dag Heward-Mills sorol fel a *Biblia* alapján, és azokat Kuminetz is idézi (Kuminetz, 2023a, 22). Láthatjuk, hogy közülük jó néhányban felcserélhetjük a 'vezető' szót a 'nevelő', vagy akár a 'szülő' szavakra, és így intézményi vagy családi nevelési anomáliák okaira ismerünk rá. Így például a rossz vezető/nevelő nem tud rendet tartani, ezért körbeveszi őt a rendszertelenség és a zűrzavar; nem képes tartósan koncentrálni a feladatokra; képtelen gyakorlati és megvalósítható megoldásokra, a valóságtól elrugaszkodott; akarja a tiszteletet, de semmit sem tesz érte, stb. Vagy tekintsünk Nemes Ödön vezetési felfogására, amit 21 ismerv alapján a tekintély helyes gyakorlásával azonosít, amit Kuminetz be is mutat a *Világi és vallási vezetéselméletek* című kötetében (Kuminetz, 2023c, 219–221). Ezek többsége szintén a nevelői szereppel, konkrétan a nevelői tekintély ismerveivel is azonosítható, mint például: szolgálni akarja a másikat, nem pedig kedvében járni; nem világi, politikai fogásokat alkalmaz, hanem világos és következetes, tudva, hogy nem a saját, hanem Isten gyermekeit vezeti; karizmája van, így szívesen engedelmeskednek neki; tiszteletben tartja a személyeket és a valóságot; meghallgatja mások gondolatait; elfogadja mások kezdeményezését; inkább szeretetre, mint parancsokra, előírásokra épít; stb. Továbbá Szentmártoni Mihály modellje éppen az analógia megfordítása, amennyiben a hitoktatási szerepek komplex modelljéről Kuminetz azt emeli ki, hogy:

[...] érvényes általában nemcsak a nevelőkre, hanem a vezetőkre is. A nevelői és a vezetői tevékenység ugyanis nemcsak igen összetett, de rokon szerep is. A (vallásos) vezetői kompetencia mint a tekintély egyik lényeges megnyilvánulása szükségképp tanító és vezető jellegű is. Az igazság igéi ugyanis, ha a lélek vagy a közösség befogadja, fejlesztik akár az emberi személyiséget, akár az intézményt. (Kuminetz, 2023c, 221)

A vezetés és a nevelés analógiás, sőt, a fentiek szerinti rokon szerepe nagy fontosságú. A rokonság a rendszerelmélet szerint is értelmezhető, amennyiben a vezetés elsősorban egy szervezet irányítását, a kormányzást jelenti, a nevelés pedig elsődleges szintérenként családban folyik, valamint az oktatási-nevelési társadalmi alrendszerben fejeződik ki.

Egyrészt a nevelői szerep élete során mindenkire vár a családban, amit szabadságában áll elfogadni, annak megfelelni. Ez a nevelői szerep egyúttal vezetést is jelent a generációk közti együttműködésben, amire való felkészülés nevelési, szocializációs, művelődési feladat, ez a család és a társadalom alapvető funkciója, tágabban a családi életre nevelés fő célja. Másrészt ennél szűkebb kört jelent – a családi szereppel átfedésben – a hivatásos nevelők professzionális tevékenysége az oktatási-nevelési rendszer intézményeiben, sőt más – mint a szociális, egészségügyi, kulturális- társadalmi alrendszerekben is. Ez a nevelői munkafeladat is egyúttal vezetés, ami nemcsak az adott szervezet működésének velejárója, hanem a keresztény vezetési eszme sajátosságainak megfelelően az európai kultúra szövetébe ágyazott szerep szerint is követi Jézus Krisztust mint a vezetők vezetőjét. Ezért is érdemes ezt a vezetői profilt felidézni, összefüggésben a nevelői eszményként követett Jézus Krisztusra. A keresztény eszmében Jézus Krisztus a vezetők vezetője (Kuminetz, 2023c, 150), egyúttal a nevelők vezetője is, a nevelők nevelője.

Hiszen minden vezetés végső soron erre irányul: tanításra, megszentelésre és kormányzásra. A tanítás (igaz tanítás, helyes jövőkép), a megszentelés (igaz, jó emberré tevés) és a kormányzás (törvényhozás, bíraskodás és végrehajtás-igazgatás) ugyanis szervesen összefüggnek egymással [...] Összességében az ember legyen beosztott vagy vezető, Krisztusban felülmúlhatatlan segítséget kap nemcsak a munkájához, de az életvezetéséhez is. (Kuminetz, 2023c, 152–153)

Ebben a másik személyiségére való hatásban kibontakozik a minden emberi viszony vonatkozásában már említett általános nevelői és az ahhoz társuló vezetői felelősség. Marcell Mihály megfogalmazásában: „[...] a nevelés nemcsak a fennebb említett, szűkebb értelemben vett nevelést vagy tanítást foglalja magában, hanem a mások életének tudatos, célirányos és észrevétlen irányítását és fejlesztését is. Ez az igazság: minden életmegrezdülés, ami körülöttünk vagy bennünk végbemegy, életszolgálat vagy életlerontás.” (Marcell, 1938, 20) Ez a megállapítás a nevelés irányító szerepére – vagyis a vezetésre – is felhívja a figyelmet.

A jó vezetőnek – akárcsak a jó nevelőnek – kötelessége az igazságosság gyakorlása, mert az igazság ezzel fejti ki a közösséget erősítő, a tagjai személyiségét gazdagító, fejlesztő, vagyis nevelő hatását: „A jó vezetőtől összességében nemcsak a szabályok betartását és betartatását várják a felettesei, a munkatársai, hanem elsősorban azt, hogy igazságos legyen a szónak nemcsak jogi, de főleg etikai és vallási értelmében, vagyis igaz emberként viselkedjék. Más szavakkal helyesen, üdvösen éljen a hivatal szabta kormányzati hatalmával.” (Kuminetz, 2023a, 14)

Tudomány és nevelés

Kuminetz *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetem* című művében [PK 10] egy újabb víziót nyújt a hit és a tudás, a tudomány és az egyetem katolikus felfogásáról. A tudós alázatával úgy fogalmaz, hogy próbál felkapaszkodni a nagy elődök vállaira, hogy messzebb lásson, és hogy megértse a

kortársakat heroikus munkálkodásukban, azonban Kuminetznek a kötetben rögzített megállapításai újat hoznak, még a hit és a tudomány sokat tárgyalt témakörében is. Köszönhető ez egyéni vizsgálati módszerének, valamint – akárcsak a vezetés témakörre kapcsán – holisztikus szemléletének. Módszerének egyéni jellege itt is az általa következetesen alkalmazott rendszerszemléletben gyökerezik. Ezzel ismételtén példázza azt, hogy a kereszténység integrális (holisztikus) vallási-világnézeti látásmódja a *'szellem megfogyatkozása és a lélek tagadása, az üressé vált életforma időszakában'* tartalmat adhat a vágyálmok helyett² (Kuminetz, 2020, 11 és 35). A szerző kijelenti, hogy a krisztushívó tudósok egészen különleges vezetőt kaptak Krisztusban, „aki egy személyben szülőnk, edzőnk, tudósunk, kritikusunk, művésznünk, látnokunk, forradalmárunk, terapeutánk. Röviden: a tudomány világában is pásztorunk.” (Kuminetz, 2020, 9–10)

Kuminetz újat hozó megállapításaira irányítja a figyelmet a kötet [PK 10] hipotézisként is helytálló címe: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetem*. A címben a fellegvár 'erődítmény' jelentése elsődlegesen nem az ellenségtől való megóvásra utal, hanem egyrészt a vidéket, országot, nemzetet védő szerepére, másrészt a tudomány hegyre épült fellegvára mindenhol látható.³ A kötetben tárgyalt kifejtések igazolják a címben foglalt hipotézist: a katolikus egyetem messzire látszó fellegvár, amelyben zajló élet két pólus mentén rendeződik. A két pólus nem taszítja, hanem vonzza egymást, nem szétfeszíti, hanem összetartja a katolikus egyetemet, mert abban összeforr a tudomány és a tudomány művelőinek és elsajátítóinak a nevelése. A 'személyiségfejlesztés' szó a címben a 'nevelés' helyén szerepel, talán azért, hogy a már elcsépelet és eredménytelensége miatt lejáratott 'nevelés' helyett annak tudományos tartalmát emelje ki, ami a személyiségfejlesztés. A címnek megfelelően a kötet ezt az azonosítást az egyetemek körén belül is a katolikus egyetemre alkalmazza, amit programként meg is jelöl:

Halasy-Nagy József épp arra a végzetes hiányra mutat rá ma is, hogy ha nem osztjuk ama integrális (holisztikus) vallási-világnézeti látásmódot, melyet a kereszténység hozott az emberiség számára, akkor összességében mégis súlyos visszafejlődés következik be az emberiség életében. Nevezhetjük a pillanatnyi látványos tudományos eredményeket, illetve a társadalmi haladást az evolúció-biológusok szóhasználatával megszaladási jelenségnek, vagyis olyan egyeduralgó viselkedésmintának, társadalmi vívmányoknak, melyek ma szinte ellenállhatatlan módon meghatározzák mind az egyéni, mind a társadalmi tudatot, ám holnap civilizációk és kultúrák pillanatszerű sírásójává lesznek.” (Kuminetz, 2020, 35)

A fellegvár-metaphora Schütz *Pedagógia* könyvében jelenik meg, amit Kuminetz ki is emel, így feltehetően ezt viszi tovább a [PK 10] kötetben: „[...] az egyetemeknek kéne ismét a tudás és kultúra fellegvárainak lenniük, és az egyetemi tanároknak komoly erkölcsi tartással rendelkezniük.” Ennek legkorábbi említését Kuminetzről a *Theológia* 2010/3–4. száma közölte. (Kuminetz, 2010b, 207)

² Kuminetz G. több helyen idézi Halasy-Nagy József *Világnézet* címmel 1938-ban kiadott munkáját a Kornis Gyula által szerkesztett *A mai világ képe I. Szellemi élet* című kötetből.

³ Vö.: Mt 5,14.

A tudás és a személyiség fejlődésének kulcsa

A tudás szerepével kapcsolatban is igazat ad Kuminetz Várkonyi Hildebrandnak,⁴ aki a legnagyobb boldogságot a személyiség kiteljesedésében látja, azaz a szép, harmonikus egyéniségben. Ebben az értelemnek és a szabadságnak van meghatározó szerepe, mert az értelem központi és motiváló szerepet tölt be a személyiség egészében és szerkezetében, ami azonban személyi szabadság nélkül semmit sem ér, amivel egybefonódik. A valódi értés és tudás gazdagítja és érleli a személyiséget, amit csak a szabad belátás és az igazság ilyen felismerése nyújt (Kuminetz, 2020, 43–44).

Kuminetz meg is adja a tudás és a személyiség fejlődésének kulcsát: a tudás (ismeret) és a lelkiismeret – a legjobb tudás (ismeret) szerint – fedezi fel a személyiség az értékek világát, és építi ki világnézetét. Ennek az érvényesítésével válik a személyiség a legigazabb értelemben alázatossá, ami nem más, mint a lélek összeolvadása az igazságokkal és az értékekkel. Minden igazi nevelés és tanítás ezt a célt szolgálja: valódi kapcsolatba kerülni az igazságokkal és értékekkel, és azokat énjébe fogadni. „Így lesz az ember a szívével is látóvá és helyesen cselekvővé, vagyis szabaddá.” (Kuminetz, 2020, 45–46)

A katolikus egyetemen – mint a tudomány és a nevelés fellegvárában – ennek a feladatnak a teljesítése elsődlegesé válik, ami a más egyetemekhez képest sajátos miszsióból adódik. Minden egyetem fellegvár a kultúra vidékén, a közjóra irányuló működésükkel a társadalmat szolgáló erődítmények rendszerének tagjaként szolgálnak. Kuminetz kiemeli, hogy ebben a 'fellegvári életben' három fő cél egyidejű szolgáltatásban társulnak a kutatók, oktatók, hallgatók és alkalmazottak: „a kutatás és oktatás, illetve a személyiségfejlesztés (a tudóssá válás) a fő intézményes cél” (Kuminetz, 2020, 47).

A szerző ezzel újabb módon emeli ki a hit és a tudás, a tudomány és az egyetem katolikus felfogásának lényegét, amikor azokat a tudás és a személyiségfejlesztés viszonyára építi. Ez a kiemelés a szerző rendszerszemléletének következetes érvényesítéséből származó eredmény.

Ezt a rendszerszemléletet viszi tovább, amikor a társadalomban globális hálózatot alkotó egyetemek 'genealógiáját' arra építi, hogy milyen tudományosményt választanak, amelyekben pedig eltérő bölcséleti, vallási értékrend köré gyűjtik ismereteiket. Kiemeli, hogy a választott értékrend szabja meg az oktatási, kutatási irányokat is, „ezért van legitimitása a világnézeti különbségeknek és az azok szerint működő egyetemeknek”. Lényeges, hogy erre építi következtetését: „[...] minden nagy vallásnak, kultúrának megvan a joga ahhoz, hogy a maga identitásának megfelelő egyetemet létesítsen és tartson fenn.” A rendszerszemléletnek ebben a fényében a társadalom számára megkérdőjelezhetlenné válik a katolikus egyetem léte, aminek szükség-szerűsége „az újkorban éppen azért fogalmazódott meg, mert a felvilágosodástól kezdve az egyetemeken egyre jobban kiszorították a katolikus gondolatot [...] Mivel a Katolikus Egyháznak természetes és elsőrangú szövetségese a tudomány, ezért vált

⁴ Várkonyi Hildebrand: A modern pszichológia tanítása a boldogság feltételeiről. In *Katolikus Szemle*, 1936/11, 737743.

szükségessé a katolikus hit alapján tájékozódó egyetemek megalapítása.” A katolikus egyetem életszükséglet, ahol a katolikus tudós úgy írhat, kutathat, taníthat, hogy ne kelljen rejtegetnie katolikus meggyőződését (Kuminetz, 2020, 47–49). Ferenc pápa *eritatis gaudium* kezdetű apostoli rendelkezésében olvashatjuk, hogy milyen sok világi tudomány művelhető szent tudományként, köztük a neveléstudományok és a pszichológia is (Kuminetz, 2020, 65).

A nevelő egyetem szisztematikus, integratív modellje

Az egyetem helyes eszményét az egyetem, a nemzet és a politika összefüggésében értelmezi Kuminetz a képzésről és a nevelésről szóló kötetében [PK 11]. Megállapítja, hogy „[...] a katolikus tudományos eszmény és az azt érvényesítő katolikus egyetem fogalma elvileg nagyszerű szintézise mindannak, amit egy egyetem egyáltalán adhat polgárainak, a nemzetnek, a társadalomnak, az államnak és az emberiségnek.”

Ezt szisztematikus, integratív modellnek nevezi, amely szerint „A keresztény tudományos eszmény ugyanis az emberi tudás minden szegmensének megadja a jussát.” Vagyis egyik területet sem abszolutizálja, bár hierarchiát állapít meg köztük, amiben a teológia nem despotaként, hanem alkotmányos módon uralkodik, mindegyiknek önállóságot, szabadságot adva. A katolikus egyetem eszménye szerint a tudományok nem válnak sem a gazdasági, sem más hatalom rabszolgáivá, a katolikus egyetem nem törekszik tömegképzésre, csak az igazság szolgálatában szeretne maradni. Ehhez nincs szükség nagy bürokráciára, sem törvények garmadája, csakis olyan emberekre, akik mindenkifelett igazságra vágynak, s ismerik az odajutás küzdelmeit és örömeit (Kuminetz, 2021, 96–99).

Kuminetz *A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen* [PK 11] kötetének címe ugyanúgy kiinduló hipotézisnek is tekinthető, amint a [PK 10] kötetnél is lehetett annak értelmezni. Itt is egy hipotézisként olvashatjuk a címet, hiszen a katolikus egyetem feladataira újszerű módon tekint azzal, hogy a képzéshez az önképzés, a neveléshez az önnevelés feladatait, vagyis szükségességét kapcsolja. A katolikus egyetem tehát olyan fellegvár, ahol a tudományos élet a személyiségfejlesztéssel (neveléssel) kapcsolódik össze (lásd a [PK 10] kötetet), és ennek során a képzés és a nevelés sajátos értelmezést kapnak.

A címben rejlő hipotézis igazolása annak a ténynek a kiemelésével indul a kötetben, hogy „Az ember tehát egyénileg és közösségszerűen egyaránt nevelésre és képzésre szoruló és épp ezért erre kötelezett lény. E kötelezettség tartós, módszeres elhanyagolása épp sokat hangoztatott emberi méltóságunk sorvadását, torzulását, végzetes elfajulását okozza majd.” (Kuminetz, 2021, 17) A szerző a katolikus egyetem feladatai közül a pedagógusképzést emeli ki, mivel a jövő keresztény értelmiségének jelentős részét alkotják a pedagógusok. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a katolikus egyetemen a pedagógusképzés mellett nagy figyelmet kap – mindenkire kiterjedően – az emberré nevelés mint az egyetem művelődési feladata (Kuminetz, 2021, 100).

Kuminetz az egyetemi képzés és nevelés céljának tekinti az önállósodást, abban az értelemben, hogy az ember megszerezze az önmaga nevelésének és képzésének a készségét. Az egyetem integratív modelljének megfelelően azt mondhatjuk, hogy az egyetem többféle módon képez és nevel. Először is a tudománnyal nevel, aminek során az igazság beláttatását, az igazság útjainak felmutatását alkalmazza. Aztán az életrendjével is nevel az egyetem, továbbá a tanárai személyiségével. A három nevelési mód egyaránt hat az értelemre, az érzelmekre és az akaratra. Céljuk az önálló gondolkodás és munka megtanítása. Ez azonban csak a más által irányított és megalapozott ismeretekre és készségekre épülhet. (vö.: Kuminetz, 2021, 100–102)

A nevelés világnézeti kérdés is

Az önképzés és önnevelés rendszertani tárgyalása kapcsán vezet le Kuminetz, hogy a nevelés világnézeti kérdés is, mert el kell helyezni az embert a világ egészében. A személyiség fejlesztése a fegyelmezővel kezdődik, önfegyelmezővel folytatódik, majd neveléssel és végül önneveléssel éri el betetőzését. A továbbtanulás az önnevelésnek csak egyik részlete. A nevelés folyamatában a családi és az iskolai nevelés után ez az önnevelés a harmadik szakasz, mely bármely életszakaszban kezdődhet és életen át tart. Az egészséges önállóság (szabadság, autonómia) csak a kellő önnevelés eredménye lehet, melynek végső célja az emberi ismeret és élet csúcса, Isten boldogító színelátására való eljutás. Ehhez tehát az önnevelés is szükséges, még a jó képzés és nevelés és a kedvező környezet mellett is. Az egyetem feladata eljuttatni erre az önállóságra, az önnevelés képességére, vagyis a konstruktív együttműködésre a tudomány várának ostromlásában (vö. Kuminetz, 2021, 100–105).

Emancipálható-e a pedagógia? – teszi fel a kérdést Kuminetz a 2023-ban megjelent, egy egri keresztény pedagógiai konferencián elhangzott előadását is feldolgozó tanulmányában. Ezzel a pedagógia alapvető és sajnálatosan égető kérdését tárgyalja az *Emancipálható-e a pedagógia (s persze bármely szaktudomány) a világnézeti, vallási felfogás alól?* című tanulmányában. Az írás egy megfigyelésként jelzett mottóval indít, ami a szerző több munkájában már elemzett módon egy hipotézist fogalmaz meg és a továbbiakban igazol:

Megfigyelés: Egyre tökéletesebbek a pedagógiai és pszichológiai módszereink, ám mintha egyre kevésbé lennének jól neveltek (kiegyensúlyozottak), személyiségükben kiteljesedettek, helyüket megtalálták a gyermekeink. Mi lehet e paradoxon oka? Talán épp az emancipáció helytelen felfogása és kíméletlen alkalmazása. (Kuminetz, 2023d, 149)

Az emancipációra vonatkozó hipotézisének igazolását így foglalja össze:

A pedagógia egyszerre emancipál és az emberi lét nagy értékeibe integrál. Miért is? Hogy az ember emberré nevelődjön. Előbb mások neveljék, majd képes legyen önmagát is nevelni [...] Ha tehát helyesen értjük a pedagógia helyét és szerepét az ember életében, akkor nem akarjuk emancipálni világnézeti és vallási háttérétől, csak azok torzulataitól. Ha így járunk el, akkor a mottóban vázolt paradoxon eltűnik; azaz pedagógiai módszereink fejlődése az emberré fejlesztést is hatékonyan fogja szolgálni. Neveltjeink pedig növekednek tudásban, műveltségben, emberségben egyaránt. (Kuminetz, 2023d, 164–166)

Kuminetz kiemelkedően fontos neveléstudományi írása ez, amelyben minden keresztény és nem keresztény, hívő és nem hívő pedagógus számára tudományos következetességgel, szilárd rendszerbe foglaltan, vagyis megtámadhatatlanul vezeti le a pedagógia világnézeti és vallási hátterének *ab ovo* szükségszerűségét. Egyértelművé teszi, hogy a pedagógiát ettől megfosztani nem lehet, a pedagógia és művelésének jövőképe, céljai erre az alapra épülnek. Bármilyen felépítményt is próbál kreálni ezen alapok nélkül a teremtés rendjétől elszakadó ember, az szükségszerűen összeomlik, és az anómiába süllyeszti nemcsak a nevelés rendszerét, hanem az általa szolgáltni hivatott kultúrát is. (Kozma, 2023, 16)

A pedagógia emancipáló szerepéről és emancipálhatóságának kérdéséről írt tanulmány Kuminetz elsődlegesen neveléstudományi művei közé tartozik, míg sok más írása a nevelés komplex, holisztikus látásmódjára épített rendszerszemlélettel teszi a jó társadalmi működés vezérfonalává a nevelést, annak a szerző által következetesen kihangsúlyozott személyiségfejlesztési értelmében. Itt kell előrevetíteni, illetve időben vissza azt, hogy 2018-as jog- és állambölcseleti könyve II. részében Kuminetz meg is említi saját tudományos szemléletéről, hogy: „Ezért figyeltünk a szaktudományok, a bölcselet és a teológia eredményeire és a problémát megközelítő módszereire, felfogásmódjaira is. Úgy véljük, hogy ezzel megfeleltünk a ma sokat emlegetett holisztikus (rendszerszemléletű) látásmódra törekvés elvének, szükségének.” (Kuminetz, 2018, 19)

A pedagógiai emancipáció témája átfogó megközelítésben össze is rendezi Kuminetz máshol kifejtett gondolatait a nevelésről, annak katolikus keresztény felelősségéről. Az emancipáció kérdése lehetőséget ad a szerzőnek a pedagógia alapvető dolgainak, a társadalmi rendszerben jelenleg instabil funkciójának értelmezésére, az okok azonosítására, a nevelés örök jövőképehez igazított válaszok keresésére. Ahogyan a társadalmi folyamatokban megjelenő egyes emancipációs kérdések mindig egy-egy jéghegy csúcsát jelzik, úgy tekinthető egy jéghegy csúcsának is a pedagógiai emancipáció is. Kuminetz összefoglalja a holisztikus látás modelljét, megadja a világnézet fogalmát, értelmezi a világnézet és a tudomány, illetve a világnézet, a vallás és a tudomány kapcsolatát. Ezekre az alapokra építi az igaz emberről katolikus szemmel alkotott képet, ami a teológiai és erkölcsi erényekbe öltözött és ezekben kivirágzott embert, azaz a boldog embert mutatja, aki az élő Isten képmása. A krisztusi embert (vö. Kuminetz, 2023d).

Ebben a megközelítésben is kijelenthetjük, hogy tanulmányában minden fejezetnek és azon belül is minden szónak súlya van, mégpedig azok sűrített üzenetei Kuminetz más munkáiban bőséges kibontást, megalapozást kapnak. Ezek körét részben a korábbi, részben az említett, 2022-ben az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen tartott *Pedagógia és Kereszténység* konferencia környékén, illetve ahhoz tartozóan a most tárgyalt tanulmánykötet megjelenéséig tartó időszakban kiadott írásai képezik. Köztük szerepel az itt korábban tárgyalt [PK 12] és [PK 13] kötet, valamint a világi és vallási vezetéselméleteket tárgyaló monográfiája.

A pedagógia emancipációja kérdéskörének körültekintő tárgyalását Kuminetz már elemzett kutatási módszere támogatja, amely egyedülállóan következetes, hiánypótlóan keresztény alapvetésű rendszerszemléletében gyökerező holisztikus látásmódjára

ra épít. Ez ad lehetőséget számára, hogy a máshol tárgyalt kérdéseket sűrítve, mégis az olvasó számára értelmezési keretet nyújtó rendszerezettségben tárgyalja. Világosan állítja elénk a pedagógus és a pedagógia feladatát, amiből a nevelés gyakorlata számára – Fináczy Ernő megállapításaira építve – kiemeli: „A nevelés legnagyobb diadala, ha az egyént arra képesíti, hogy önmagát erkölcsi irányban el tudja határozni, a maga akaratóból, teljes tudatossággal és szabadsággal. A jól nevelt ember tehát a nevelés folytán emberibbé, tökéletesebb emberré válik.”

Az ismeretlen pedagógia – Schütz Antal megszólítása

Kuminetznek köszönhető, hogy a pedagógustársadalom 2010-ben találkozhatott az 1953-ban elhunyt Schütz Antal máig ismeretlen pedagógiai munkásságával. Schütz sok tudományt művelt magas fokon, a filozófia⁵ mellett dogmatikaprofesszor volt, pszichológiadoktorátust is szerzett, de az 1948-ban elkészült *Pedagógia* című nevelési kézikönyvének a születése 130. évfordulóján megjelent első kiadásáig szakmai akadémiai körökben is ismeretlen volt pedagógusi munkássága. A *Pedagógia* összefoglalja és átfogó látásra törekedve tárgyalja Schütz korábbi kisebb pedagógiai munkáit, előadásainak anyagát, saját tapasztalatait. Egyértelmű, hogy Schütz nemcsak gyakorló pedagógus volt, hanem a tudomány teoretikusa is. (Kuminetz, 2010a, 371)

Kuminetzre nagy hatást gyakorolt Schütz filozófiai és teológiai munkássága mellett pedagógiai szemlélete, gyakorlata és teoretikus eredményei. Ennek köszönhető az is, hogy Kuminetz a 2010-ig tartó időszakban is az egymást követő professzori, nevelői, vezetői feladatai mellett – különböző időszakokban működött a Hittudományi Kar tanszékvezetőjeként (két tanszéket is vezetett), dékánjaként, a Központi Papnevelő Intézet rektoraként, a Kánonjogi Posztgraduális Intézet vezetőjeként – elmélyült Schütz pedagógiai munkásságának feltárásában és a mai neveléskutatók és pedagógusok számára való közvetítésében. Ennek eredménye az, hogy Kuminetz több publikációban és emlékkonferencián is bemutatta Schütz pedagógiatudósi szerepét. Erre 2010-ben, tehát a Schütz születésének 130. évfordulóját kísérő megemlékezésekhez tartozóan került sor. Ebben az évben jelent meg Schütz *Pedagógia* című könyve, benne Kuminetz kisebb kötetnyi terjedelmű (48 sűrűn szedett oldalas) tanulmányával (Kuminetz, 2010a), aminek ugyanebben az évben több változatát is közzétette (lásd köztük Kuminetz, 2010b és 2010c). A célja ennek nyilvánvalóan az is volt, hogy mindinkább felhívja a szakmai közvélemény figyelmét az évfordulós tudományos megemlékezésekre, Schütz pedagógiatudósi munkásságára.

Kuminetz értékeli is Schütz pedagógiai munkásságát, az említett tanulmányokban legrészletesebben a *Pedagógia* kötetbe szerkesztett írásában. Az értékelés 15 pontból áll, ami az értékelést végző saját pedagógiai nézőpontjaiból, kutatói és nevelői szemléletéből felütött 15 reflexiója. Ezek azért is érdekesek, mert adódik a párhuzam: minden-

⁵ Schütz filozófiai munkássága kapcsán – a megismerés szimbolikus piramisának értelmezésében – már tárgyaltuk Bolberitz Pál *Schütz Antal, a filozófus* című tanulmányát.

féle mérlegelés nélkül is van hasonlóság Schütz és Kuminetz pályájában, amennyiben annak sok területre kitekintő tudományos és oktatói összetettségét, nevelői szerepeit tekintjük. Sőt, még a mindkettőjükre jellemző természettudományos érdeklődés és tájékozottság is minden bizonnyal szerepet játszik rendszerszemléletük egybeeső sarokpontjainak kialakulásában. Kuminetz így jellemzi Schützt: „Ebben a munkában szerves egységben áll a hit, értelem, szív és kéz, azaz benne van a filozófus, a teológus, a pszichológus, a gyakorló lelkipásztor, a nagy műveltségű ember, a nagy tanáregyenység, a lelki élet mestere és természetesen a pedagógia tudományának teoretikusa is.” (Kuminetz, 2010a, 412)

Az ilyen munkásság megértésében vezérfonál az, amit Schütz szemléletéről bemutat Kuminetz, a végén kétszeresen is a pedagógiához vezetve a szálát: „Ugyancsak nem vét az egyes tudományterületek helyesen értett autonómiájának⁶ elve ellen. Amint van theologia perennis, philosophia perennis, ugyanúgy kell lennie paedagogia perennisnek is, s mindez azért, mert van maradandó emberi természet, mely megismerési, strukturális és működési elv is egyszerre [...] A bölcsélet a bölcsesség szolgálója, a bölcsesség a teológia szolgálója, a kánonjog az egyház szolgálója, a pedagógia pedig az emberi és keresztény élet szolgálója akar lenni, az ancilla szó értelmében.” (Kuminetz, 2010a, 412)

A világnézet és a pedagógia kapcsolatának meghatározása fontos kiemelés kap, és láthattuk, hogy a [PK] sorozatban ezt elemzi tovább Kuminetz. Schütznél ezt az ún. interdiszciplináris szemléletmód meglétéhez kapcsolja – követve ebben Németh András álláspontját – amikor így értékeli Schütz világnézet-felfogását: „Helyesen mutat rá tehát a pedagógia tudományának egyik sajátosságára, hogy fokozottan függ a bölcsellettől, világnézettől, illetve sok más tudománytól.” Schütz definíciójában a világnézet nem pusztán leír, hanem értékkel, állásfoglalásra, cselekvésre szólít fel, az egész ember, a teljes személy alakítja. A személyes elem része a világnézetnek, illetve a szinonimájaként használt vallásnak, ezért a világnézetet nem csupán az igazság akarása, hanem az érdek is alakítja. Egyetlen tudomány sem tud elszakadni a metafizikai alapoktól, vagyis semleges, értékmentes tudomány nem létezik, mivel ellentmondás. „A katolikus nevelés nem törli a pedagógia tudományának semmilyen immanens törvényét, hanem arra szervesen illeszkedik. Itt termékeny feszültségben marad immanencia és transzcendencia, természet és kegyelem, test és lélek, anyag és szellem, ösztönös és szellemi én, a nevelő és a nevelt generáció, egyén és közösség, szabadság és tekintély, engedelmesség és kreativitás.” A katolikus nevelésezsményt a teljesség jellemzi, aminek alapja és eszménye Krisztus a tökéletes személyiségével, akivel eleven kapcsolatba lehet és kell kerülni. Krisztus az ideális tanító, nevelő, akihez hasonlónak kell válni, a növendékeknek is. (vö. Kuminetz, 2010a, 413–414)

⁶ Kuminetz Géza szisztematikus, integratív modelljének az előzőekben tett tárgyalásánál (Kuminetz, 2021, 96–99) a keresztény tudományeszmény a teológia legfelülre helyezésével hierarchiába rendezi a tudományterületeket, a tudományterületek szerves kapcsolódásának szerepét emelte ki, azzal, hogy ennek érvényesítéséhez az igazságra vágyó emberekre van szükség, akik ismerik az odajutás küzdelmeit és örömeit.

Schütznek az emberről alkotott árnyalt felfogását már említettük Kuminetz holisztikus rendszerszemléletének értelmezésekor. Ehhez tartozóan Kuminetz kiemeli Schütz pedagógiai szemléletéből: „Helyesen látja, hogy az emberré nevelést nem lehet rábízni az ún. funkcionális nevelési tényezőkre, annak minden korban alapvetően a harmonikus családban kell történnie, melynek természetes folytatása az iskola és a vallási élet.” Teljes értékű nevelés kell a szabadság birtoklásához, a helyes ítéletalkotáshoz, a társadalom teljes értékű tagjává válásához. A valódi nevelés nem támadja a személyiségi jogokat, hanem kibontakoztatja azokat (Kuminetz, 2010a, 415). „A teljes értékű és következetes nevelés adja az ember identitását, mely alapja minden más identitásnak. Ehhez a teljes értékű embereszmény ismerete és a megközelítésének eszköztára szükségeltetik.” (Kuminetz, 2010a, 417)

Kuminetz kiemeli továbbá Schütz munkájából a nevelői tekintély, személyiség helyes értelmezését, amit saját sugalmazó erejére kell építeni; az önnevelés elérésének fontosságát; aztán azt, hogy a nevelés egyszerre *educatio*, képzés és kísérés, mely utóbbiban nemcsak a növendék mellett kell lenni, hanem együtt kell megtenni vele az utat; továbbá az oktatási rendszer korszerű értelmezését, amiben az egyetemeknek kell lenniük a tudás és a kultúra fellegvárainak (lásd Kuminetz erre épített [PK 10] kötetét); a nemzetnevelés nélkülözhetetlen szerepét; a politikumtól való egészséges elkülönülést; a szexualitással foglalkozó integrált nevelői feladatokat; a nevelést kizszorító oktatás kísértésének leküzdését; a kereszténytelenné váló környezetben kifejtendő nevelői hatást. (Kuminetz, 2010, 412–419)

Schütz Antal 'megszólítása' nemcsak azt jelenti, hogy a szakmai figyelem ráirányul pedagógiai teoretikus eredményeire. Ezek mára – Kuminetz kutatói és tudomány-szervezői munkájának eredményeként – birtokba vehetőek, sőt azokat be is kell építeni a pedagógusi készségekbe, mert alkalmasak, mi több, nélkülözhetetlenek abban, hogy a praktikussá tett nevelésszemlélet visszatalálhasson a teljes személy fejlesztésének szolgálatához.

Másrészt a 'megszólítás' úgy is értelmezhető, hogy Schütz életműve szólítja meg a mai pedagógusokat. Kuminetz értékmentő és közvetítő munkájának köszönhetően ezek élettel teli megszólítások. Tanításminták ezek, konkrétan is, hiszen ne felejtjük, Schütz nemcsak teoretikus, hanem gyakorlója is a pedagógiának, így a *Pedagógia* kötetben mintának óravázlatokat nyújt: egy logikaórát a magyartanításban, a csillagászat alapjairól, a társadalmi rendekről, a nemi fölvilágosításról. Komoly és izgalmas témák ezek, mai tanárnak és diáknak is azok, így megalapozott Kuminetz véleménye, hogy ilyen összetett eredményre csak egy kiváló professzor és nagyszerű ember lehet képes, hiszen Schütz professzor az MTA tagja és a Corvin-lánc, a legmagasabb állami elismerés birtokosa volt, aki a 20. század keresztény pedagógiájának nagy szintézisét volt képes megalkotni, „amiért az utókor úgy mond köszönetet, hogy tanulékony, vagy inkább szólítható lélekkel olvassa és meglátásait a mindennapok pedagógiájában alkalmazza.” (Kuminetz, 2010c, 98)

Hivatásra nevelve

A nevelés vezérfonala az említett módon követhető Kuminetz több tudományterületre kiterjedő munkásságában, ami sok írását köti egybe az általa művelt integratív, holisztikus rendszerszemléletében.

Eddig Kuminetz olyan írásai közül válogattunk, amik elsődlegesen tartoznak a neveléstudomány körébe, vagy – éppen a holisztikus szemlélet okán – a más tudományokhoz tartozó olyan munkáit is elemeztük, amelyekben hangsúlyt kaptak a nevelési vonatkozások. Most Kuminetz további írásaiban emeljük ki a nevelési (személyiségfejlesztési) tartalmakat, mely publikációk adott esetben kézikönyvek a katolikus egyházi hivatásképzés és hivatásgyakorlás számára.

Az itt tárgyalt első tanulmánykötet *Egy tomista jog- és állambölcselet vázolata* címmel két vaskos részben jelent meg, az első 2013-ban, a második 2018-ban. Már az első kötet előszavában bemutatott négy nagy rendezőelvben is kimutatható Kuminetz holisztikus rendszerszemlélete. A Kuminetz-féle integrált rendszerszemléletben ugyanis a részrendszereket összetartó, a társadalom jó működését biztosító kohéziós erő az egyéni szinten – a családi, közösségi, nemzeti keretekben – megvalósuló személyiségfejlesztés eredményeiből ered, illetve hatékonysága abban mérhető. Csakis ennek eredményeként valósulhat meg a jól működő közösségek szervezeti felépítése és irányítása, a béke és a rend biztosítása, a személyek közti kapcsolatok normatív szabályozása. Ez nyújtja a jognak az erkölchöz való kötődését, amibe beletartozik az igazságosság, az emberi méltóság, a szabadság és a hűség közösségen belüli értéke. Ezért fontos alapvetése Kuminetz művének a természetjog alapján történő érvelés (v.ö. Kuminetz 2013, 17–23).

Sajátos, hogy ez a kétrészes tanulmánykötet nem kínál átfogó elméletet, de egyéges szemlélete már az I. kötet tanulmányait négy, a II. kötetét három rendezőelv köré csoportosítja. Ezekből most témaszószerűen mutatunk rá arra, hogy a tárgyalt tartalmak a rendszerszemlélet nevelési/személyiségfejlesztési jegyeit mutatják, nem feledve, hogy ez egy bölcseleti munka, de visszatükrözi a tomista jog- és állambölcselet szoros kapcsolatát az etikával (Kuminetz, 2013, 21). Az 1. kötetben:

- A jogrend megalapozása és világnézeti problémák: keresztény világnézet, emberi méltóság, szabad akarat, lelkiismeret, a három normatív rend (erkölcs, jog és illem), erények és hősiek gyakorlásuk, bűn és büntetés, bűnbocsánat, hatalom és tekintély.
- Az erkölcsi és a jogrend alkotása, érvényesítése: élethivatások: pedagógus, pap és lelkipásztor, jogász, államférfiú, hívő részvétele a közéletben, tomista állameszme, vallás, állam, egyház.
- Alapvető kötelességek és jogok: vallásszabadság, engedelmesség és igazmondás erénye, a jóhír és az intimszféra védelme, a házasság méltósága, a család katolikus szemmel.
- A jogrend mivolta és rendeltetése: a természetjogi szemlélet időtállósága.

A II. kötet tematikájának személyiségfejlesztési vonatkozásai:

- Jogrend és világnézet: erkölcs, kultúra, nevelés, technika, gazdaság és civilizáció, cselekedet erkölcsi beszámítása, erkölcsi rendszerek, az egyéni és a közjó, hatalom.
- Az erkölcsi és jogrend: szülői hivatás, igazságosság.
- Alapvető kötelességek és jogok: emberi élet és méltóság védelme: abortusz, eutanázia, öngyilkosság, tulajdon, pénz, munka, háború, béke.

Mindennek az etikával való kapcsolatára tekintettel érdemes felidézni néhány katolikus etikai alapvetést Németh Gábor összefoglalásában a *Bioetikai vázlatok – Bioetika és más életerkölcsei kérdések* címmel 2018-ban kiadott könyvéből, ugyanis ezek az általános nevelés (személyiségfejlesztése) körére is vonatkoznak a pedagógusok számára különösen is hasznos áttekintésben. Legfőbb összefoglalásban: nem minden megteendő, ami megtehető, ugyanakkor meg kell, hogy nyilvánuljanak az általános etikai princípiumok: a személy java, az igazságosság és legfőképp a szolidaritás (Németh, 2018, 14).

Németh bioetikai könyve ugyanabban az évben jelent meg, mint Kuminetz jog- és állambölcseleti munkájának II. kötete. A kettőt persze nemcsak az azonos évjárat köti össze, hanem a pedagógiában való hasznosulásuk is. Az etikai munkánál ez magyarázat nélkül adódik, a jog- és állambölcselet tárgykörénél viszont maga a szerző emeli ki az etikával való szoros kapcsolat szempontját, mintegy indokolva is a két kötetten végighúzódo (társadalmi) nevelési vezérfonal létét.

A posztmodern individuumközpontúságáról foglalja össze Németh, hogy „a szabadságot nemcsak mint cselekvési szabadságként (szabad minden küldő kényszertől), hanem akaratszabadságként (a cselekvés célját teljesen autonóm módon és értékrend szerint, a belső szükségleteknek megfelelően, de kötelezettségek nélkül) értelmezik [...] A szabadság végértékké válik, nem eszköz erkölcsi jó megvalósítására, hanem maga lesz a szubjektíven elérni kívánt állandó állapot.” Az individuumközpontúságban az egyéni értékek megelőzik az intézményes értékeket, az egyén függetleníti magát az értékőrző intézményektől: az államtól, az egyháztól, a hagyománytól, a felelősség fogalma értelmetlenné és értelmezhetetlenné válik (Németh, 2018, 34–35). Kuminetz a posztmodern kritikáját adó ezen etikai háttéren fejti ki részletesen a kötetek tematikájának valamennyi elemét.

Kuminetz nevelési szemléletét a jog- és állambölcseleti mű mindkét kötetében több főfejezet is példázza. Az 1. kötet *Az életpályák és rangsoruk* fejezetben rögzíti, hogy „az ember rendeltetése, hogy személyisége jellemes legyen.” Ugyanis „senki sem születik jellemes embernek, de azzá kell válnia, hogy emberi méltóságának teljes értelmében vett birtokosa lehessen.” Ezt az eszményt belső indítatásból kell elérnünk. „Ez a nevelési és önnevelési törekvés az erkölcsi állapot létrehozása, vagyis a jellem kialakítása bennünk [...] A huszadik században a kommunista embertípus volt az ideál, jelenleg a kozmopolita, fogyasztói tömegember az 'ideál'.” (Kuminetz, 2013, 358–359) A katolikusok ideálja mindig is a szent ember volt és marad is. Ferenc pápa a PPKE-n tett 2023. április 30-i látogatásán erre hívta fel a figyelmet:

Magyarországon egymást követték azok az ideológiák, amelyek igazságként mutatkoztak be, de szabadságot nem adtak. És ez a veszély ma sem szűnt meg: gondolok itt a kommunizmusból a konzumizmusba való átmenetre. Mindkét „izmus” közös vonása a szabadság hamis eszméje [...] Milyen könnyű eljutni a gondolkodásra mért korlátoktól, ami a kommunizmusé, a saját magunk korlátok nélküli elgondolásához, ami a konzumizmusé!”⁷

Kuminetz külön fejezetben foglalkozik a pedagógia és a pszichológia bölcseleti alapjaival, valamint a tanítói és a nevelői élethivatással. Ez utóbbiakat az élethivatások rangsorának második helyére teszi, ahol a pedagógus a művésszel és a tudóssal osztozik. Ezeket csak az első helyre sorolt pap, teológus és filozófus hivatások előzik meg (Kuminetz, 2013, 367). „A vérbeli filozófusok született pszichológusok és pedagógusok is.” – jelenti ki Kuminetz, amire utalva három jeles filozófus (Pauler Ákos, Schütz Antal és Noszlopi László) pedagógiai és pszichológiai eszméit gyűjtötte össze. Sajátos, hogy ebben a kötetben a pedagógushivatásról szóló fejezet megelőzi a hivatási rangsor első helyén lévő papokat, lelkipásztorokat. Ennek oka a szerző nevelési szemléletéből eredhet, ahol a nevelési vezérfonál még a rangsort is megkerülve irányítja a figyelmet: a legátfogóbb a nevelői hivatás, illetve az minden más hivatásban is benne foglaltatik, a rangsorban előbb vagy utóbb állókban is.

A lelkiismeret rendeltetése

A jogrend megalapozása és világnézeti problémák körében a lelkiismeret tárgyalása kapcsán érdemes felidézni, hogy Kuminetz a 2020-ban megjelent [PK 10] kötetben már megfogalmazta, hogy a személyiség a tudás és a lelkiismeret alapján építi ki világnézetét (Kuminetz, 2020, 45–46). Az *Egy tomista jog- és állambölcselet vázolata* című tanulmánykötet 1. részében külön fejezetet szentel a lelkiismeret kérdésének (Kuminetz, 2013, 155–191), mely fejezetben *A lelkiismeret mivolta és rendeltetése katolikus szemmel* című, 2009-ben kiadott tanulmányát teszi közzé (Kuminetz, 2009). Ebben rögzíti, hogy nem szokásos egy jogi munkában a lelkiismeret témáját tárgyalni: noha a lelkiismeretessé nevelt ember képes kiváló dolgok alkotására, amikből egyre nagyobb a hiány.

Mindez mintázza Kuminetz holisztikus, szisztematikus, integratív társadalmi rendszerszemléletét, és benne a nevelésnek – a már említett módon – mindenütt megmutatózó vezérfonalát. Ez bemutatja egy szellemi struktúra építését, amiben az átfogó tudáshoz jutás különböző utakat bejáró, de azonos célhoz vezető konstrukciói hasznosulnak. Azt is alátámasztja továbbá, hogy Kuminetz egész munkásságát áthatja rendszerszemlélete, ahogyan holisztikus értelmezéssel is összekapcsolja témáit, és akár egy korábbi témához társítva bemutatja, hogy az egyszer már feltárt ismeretek hogyan lesznek építőkövei akár több tudományterületen is végzett vizsgálatnak. Kuminetz mindezt vállaltan teszi egy nevelési vonatkozású, ráadásul nehezen megragadható témával, ami a lelkiismeret, hogy ezúttal a jogbölcseletről tekintsen ki a nevelésre, és fordítva.

⁷ <https://www.magyarurkurir.hu/hirek/ferenc-papa-az-egyetemi-es-kulturalis-elet-kepviseloiehez-az-igazsag-kulcsa-megismeres>

Jogászok számára talán szokatlan, vagy épp mosolyogtató erről a témáról szólni, de úgy gondoljuk, hogy nemcsak a jogi felelősség kategóriájának adhatunk erkölcsbölcseleti, világnézeti megalapozást, hanem olyan problémakör a lelkiismeret, aminek át kell hatnia úgy a magán-, mint a közéletet. Pontosabban nagy adomány a társadalom számára a lelkiismeretesség nevelt ember, aki akár a törvényhozásban, akár a bírászkodásban, de az előírások kellő végrehajtásában is azért tud szakmailag és emberileg is kiválót alkotni, mert megvan benne a lelkiismeretesség erénye, vagyis a felelősségteljes gondolkodás- és cselekvésmód. Ehhez már csak azt kell hozzátennünk, hogy fájdalmasan tapasztalhatjuk a társadalom szinte minden szektorában a lelkiismeretes munka fogyatkozását. (Kuminetz, 2009, 20)

Az idézett szövegrész tartalmazza a lelkiismeret erényének meghatározását, és kiemeli a lelkiismeret lényegi szerepét a társadalom jó működésében, amit az értékek és a nevelés céljainak tisztázása biztosít. Kuminetz ezt a gondolatot viszi tovább egy társadalompszichológiai és társadalompedagógiai nézőpontból vizsgálva az anómiás viselkedés okait, amelyek elsősorban az erkölcs- és értékválságból adódnak, mint lelkiismeret-furdalással, szégyenérzettel és büntudattal kísért tünetegyüttes.

Az ilyen emberekből hiányzik a belső tartás, a lelki autonómia, a pozitív identitás [...] E jelenségek elharapódzásában döntő szerepe van az etikai relativizmusnak, az indifferenzizmusnak, illetve a világnézeti semlegesség doktrínájának. Éspedig azért, mert ezek a felfogások csak arra tanítják meg követőiket, illetve a velük azonosuló fiatalokat, hogy ki nem vagyok, de arra nem, hogy ki vagyok és hogy kivé kellennem.” (Kuminetz, 2013, 153–155)

Kuminetz ezzel a mindennapi élet középpontjába helyezi a lelkiismeret szerepét. Nevelési alapvetésű társadalomszemléletét mutatja, hogy itt a nevelést a lelkiismeret működése szempontjából értelmezi: a nevelés „a lelkiismeret képességének készségeg fejlesztése, hogy kellően érzékeny és helyesen ítélő legyen.” Kiemeli, hogy a lelkiismeret vizsgálatában a bölcsélet figyelembe veszi a rokon tudományoknak tekintett pszichológia, pedagógia, szociológia, filozófia és teológia eredményeit (Kuminetz, 2013, 153–155).

A nevelés a keresztény bölcsélet mérlegén

A keresztény bölcsélet fő igazságainak felfedezését és magunkévá tevését jelöli meg Kuminetz a jog- és állambölcséleti műve II. kötetének fő céljaként. Ezt rögtön össze is kapcsolja a személyi fejlődéssel, annak fejlesztési és önfejlesztési vonatkozásával, vagyis az átfogóan értelmezett neveléssel: „[...] hiszen ezek az igazságok a személyiség egészéhez szólnak, és szíven találják, megrendítik a léte értelmén töprengő embert. Mintegy katalizátorai személyi fejlődésének.” (Kuminetz, 2018, 19)

Ez a kétkötetes, sok korábbi munkáját is összegző bölcséleti műve vezet annak megértésére, hogy Kuminetz számára nagy szerepe van a képzés és önképzés, a fejlesztés és önfejlesztés elkülönített tárgyalásának, azon is túlmenően, amit a [PK 11] kötete kapcsán kifejtettünk. A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés katolikus egyetemi feladatairól 2021-ben írta a könyvét, három évvel a bölcséleti kötetpár megje-

lenését követően. Ebben megfogalmazódik, hogy a személyiségfejlesztés (nevelés) a keresztény felfogásban a társadalom életét legátfogóbb tevékenység, ami nemcsak az oktatási-nevelési rendszerben, hanem valamennyi társadalmi alrendszerben megmutatózó, elsődlegesen összetartó erő. Az ehhez tartozó megnyilvánulások két életterembe, szükségszerűen egymást is követő életszakaszba tartoznak: az elsőben a személy követi tanítóját/szülőjét, akiktől megkapja felkészítését a második életszakaszra, ami az önképzés, önfejlesztés, egyúttal a keresztény nagykorúság világa.

Úgy tűnhet, hogy Kuminetz munkásságában – rendszerszemléletének megfelelően – ez mint rendezőelv mutatkozik a személyiségfejlesztés/nevelés szempontjának állandó követésében, amely szerint a nevelő (mester) által vezetett, irányított képzés és fejlesztés (a nevelés) élettere elhatárolódik a személy által saját magán megvalósított önképzés és önnevelés életterétől. Ugyanakkor át is járhatóak ezek az életterek, amennyiben a mester által irányított, támogatott világból kizárólagosan annak alapos megismerése után léphet át a tanítvány a saját erőből és saját felelősséggel megvalósuló önképzés és önnevelés világába. Ehhez tehát előbb szükséges, hogy a tanítvány hűségesen kövesse a jó mestert a tudás és a tapasztalatok megszerzésének útján, mert egyedül abból – és a jó mester által is követett Krisztus, a legfőbb nevelő tanításából – lehet és kell erőt meríteni az egész életen át megvalósítandó önépítéshez. Úgy is értelmezhetjük, hogy ez nem is átlépés, vagyis nem is mozgás az egyik életteréből a másikba, hanem inkább visszatükrözés, amennyiben az önképzés és önfejlesztés tükreben a személynek egyre tisztábban és egyre erősebbnek kell látni magát, mert az ilyen tükörkép mutatja, hogy a személy mennyire felkészült szabadságának mind teljesebb kibontakoztatására. Valamint felkészült-e arra, hogy a rá bízottak, őt követők számára maga is jó mesterré váljon?

A hivatásgyakorlásban – az előzőekben tárgyaltaknak megfelelően – különösen nagy szerepe van az önnevelésnek (önképzésnek, önfejlesztésnek), akár szülői, akár papi, lelkipásztori, akár pedig pedagógus hivatásról is van szó, mert azok mindegyikében, sőt mindenféle hivatásban is megmutatkozik a nevelői szerep.

Kuminetz holisztikus, szisztematikus, integratív társadalmi rendszerszemléletét követve tehát a mester általi, alapvetően az oktatási rendszerhez és a családhoz kötött nevelés elveiről és gyakorlatáról szólni a pedagógiának van primátusa, majd innen a különböző hivatások életterébe belépő önnevelése (önképzése és önfejlesztése) eszméinek kérdéseivel pedig a legkülönfélébb tudományok foglalkozhatnak, saját rendszerükbe foglalva a gyújtóköribe tartozó szakmákban a személyiségfejlesztés kérdéseit. Mindez a természetjog érvényesítésének világába való beléptetés és abban a pálya- illetve élethosszig való megtartás is, amit tétélesen tárgyal Kuminetz a II. állambölcseleti kötetében és ott hivatkozott munkáiban is. Ezt fejezi ki a II. kötet fejezeteiben a természetjog hatékony és önkéntes érvényesítőjeként bemutatott érett személyiségű ember jellemzőjeként tárgyalt erkölcsi és vallási tudat, továbbá az érzelmi kiegyensúlyozottság (vö. Kuminetz, 2018, 72–211).

Tehát szerves kapcsolat van a személyiségfejlesztés önnevelési feladatai, valamint a pedagógusok által irányított nevelésnek a családhoz, az oktatáshoz és a művelődés világához kötődő feladatai között. Ez mutatkozik meg Kuminetz állambölcseleti kötetében – és a továbbiakban tárgyalandó *Klerikusok kézikönyve* kötetekben –, a nevelési vezérfonál.

A nevelői hivatás legelsőbiké: a szent szolgálat

Az előzőekben a hivatásra nevelés részben említettük, hogy Kuminetz az I. állambölcseleti kötetében idézi fel az élethivatások rangsorát Pauler Ákos – Noszlopi László által hivatkozott – rendszere nyomán, arra tekintettel, hogy milyen értékek szolgálatában állnak.

A kilenc fokozatból álló hivatásrangsor 1. helyén a pap, teológus és filozófus áll „mint legértékesebb életforma, amely közvetlenül az összes értékek ősi forrásával és valóságával találkozik: az abszolútummal, Istennel.” A 2. helyen a pedagógus osztozik a művésszel és a tudóssal, mert ők közvetlenül foglalkoznak a három szellemi értékkel. A 3. helyen a jogászok és államférfiak (politikuskok) állnak, akik lehetővé teszik az előző hivatások gyakorlását a társadalmi béke és a kultúr-folytonosság biztosításával. A 4. helyen az orvos és a pszichológus van a testi és lelki egészség megtartóiként, az 5. helyen pedig a katona, a biztonság és béke fenntartója. A 6. helyen a nehéz fizikai munkát segítő technikus áll, a 7-en a táplálékot biztosító mezőgazda és állattenyésztő. A 8. helyen a technikát előállító iparos, végül a 9-en a kereskedők és bankárok szerepelnek, akik a javak igazságos elosztásáért felelnek (Kuminetz, 2013, 367).

Nyilvánvaló, hogy ezen rangsor alkotásának időszaka, vagyis a 20. század első fele óta jelentősen változott a társadalmi struktúra, a kultúra és a tudomány eredményei hatására a hagyományos hivatások is átalakultak, mára újak jelentek meg, és az általuk szolgált értékek pedig különösen is új értelmezést kaptak a relativizálódó, anómias állapotba jutott társadalomban. Például a fizetés és az általa elérhető szociális pozíció közti olló jelentősen kinyílt: a bérek messziről sem követik az egyébként elismert társadalmi értékeket, mint akár a pedagógus vagy ápoló, a családgondozó és a szociális munkás hivatásoknál. A társadalmi megbecsülés igénye és gyakorlata közti viszony vált relatívvá, és ez csak tovább amortizálja az értékek rendjét is. Mindennek rendbetétele a társadalmat irányító politika feladata lenne, azonban a szétzilált és ezzel átláthatatlanná is tett viszonyok közepette kontraszelektálódik az immár globális hatásúvá lett folyamatokat befolyásolni képes politikuskok – az államférfiak – köre.

Miért fontos ennek említése? Mert Kuminetz 21. századi összegzése is pontosan erre hívja fel a figyelmet: a társadalom felelőssége, hogy az anómiával szemben erősödjének a személyiség helyes formálását segítő hatások. A Németh Gábor említette individuumpontúságból (Németh, 2018, 34–35) ki kell jutni, hogy az értékörző intézmények kifejtessék hatásukat. A társadalmi szétesés megállításáért folytatott küzdelem szükségzerű, és ebben átfogó hatása a nevelésnek lehet, ami egyben felelősség is az érett személyiségű ember nevelésével, hiszen csak általa érvényesülhet ismét hatékonyan az ártalmas individuumpontúságban globálisan elutasított természetjog (vö. Kuminetz, 2018, 72–211).

Tehát az érett személyiségűvé nevelés szolgálatában végighúzódik a nevelés vezérfonala az értékrendszer alapján felállított kilencszintű hivatásrangoron, mely szolgálatnak a legfőbb példáját és tanúságát a hivatásrangsor elő helyén állóknak, közülük is különösen a papoknak, lelkipásztoroknak kell megtenniük. Hiszen a többi hivatás gyakorlója az ő tanításukat és személyes példájukat követik.

A *Klerikusok kézikönyve* című, 2012-ben kiadott, kétkötetes munkájának I. kötetében Kuminetz a katolikus egyház szent szolgálteveiről, vagyis a klerikusokról ír, a II. kötete *A papnevelés és egy klerikusi etikai és illemtudomány vázlat* alcímet kapta. A két kötet részletesen összefoglalja a papnevelés, más megnevezéssel papképzés feladatait, amelyek a kispapoknak a papszentelésre és a papságra való lelki és gyakorlati felkészítését foglalják magukban. Mint láttuk, Kuminetz az oktatási-nevelési alrendszer az egész társadalmi rendszert átjáró szerepében értelmezi. A szerző a rá jellemző szisztematikus, integratív rendszerszemléletének megfelelően a papképzésben is kifejti a nevelés általános alapvetéseit és a szent szolgálatra való felkészítés és felkészülés személyiségfejlesztési programjának területeit.

Ennek példája – a hivatások és rangsoruk már tárgyalt értelmezésére építve – az, hogy amikor Kuminetz elindítja a papi hivatás lényegének tárgyalását, akkor előbb általában értelmezi a hivatás szeretetét, illetve a hivatástudatot megalapozó hivatáserkölcsei elveket. Tehát azzal indítja a papnevelés hivatásértelmezését, hogy a papi hivatást nevelési (személyiségfejlesztési) szempontból is azon a közös alapon értelmezi, amely a Pauler és Noszlopi-féle hivatásrangsor mind a kilenc szintjére besorolt hivatásokra egyaránt érvényes, vagyis minden hivatásra vonatkozik. A továbbiakban erre építve tárgyalja a papi hivatásra a más hivatásoktól eltérően jellemző sajátosságokat. Ezek pedig a személyiségfejlesztés közös és eltérő céljainak és eszközeinek értelmezését jelentik, tehát a papságra való lelki és gyakorlati felkészítés speciális programját teszik megfoghatóvá.

Kifejti a különbséget a szakmaként űzött, illetve a hivatásszerűen végzett foglalkozások között. Az előbbiben a megélhetés, előmenetel, rang a szakma űzésének célja, az utóbbiban szeretetből végzik a munkát. Ezzel személyiségfejlesztési szempontból meg is adja a hivatásszeretet definícióját, ami a szolgáló szeretet, „nevezetesen a hivatás gyakorlásával járó erkölcsi érték megvalósításának szeretete.” Ilyenkor meghatározóak lesznek a hivatásban önmagában fontos dolgok, és másodlagossá válnak a szubjektív célok (hírnév, siker, gazdagság).

Kuminetz megadja a hivatástudathoz- és szeretethez tartozó 19 eszményt, ezzel felvázolja a hivatásgyakorláshoz tartozó személyiségstruktúra összetevőit, vagyis a nevelés, személyiségfejlesztés konkrét céljait, amik lényegében a fejlesztendő kompetenciák. Az eszménystruktúra elemei: 1) hivatásteljesítésben a fő cél az emberiség közös érdekeinek és a kultúra értékeinek szolgálata, mivel az egyéni érvényesülés erkölcs-telen is, amennyiben nem tűri a kiváló munkatársakat; 2) a hivatás, vagyis a szakma becsülete, ami elsősorban nem kenyérkereset, hanem életfeladat, ami az egyéni érdekek előtt áll, arányban képességeinkkel, ami fokozódhat; 3) a munka szeretete, mert a munka nemcsak megélhetés, hanem erkölcsi érték, személyiségünk kibontakoztatója; 4) a technika humánus használata, amely erőket optimalizál és hasznosít; 5) a szabadság elve, mert a hivatás szabadon választható, a szakmai erkölcs szabta határon belül; 6) az igazság elve, ami egyúttal a politikai és társadalmi etikának is vezérelve; 7) a rátermettség elve; 8) a gyökeresség elve, ami összhang a hagyománnyal, földrajzi és egyéb adottságokkal; 9) az elkülönülés vagy hivatásmegosztás elve, mely szerint a sza-

kosodás nem vezethet szakbarbársághoz; 10) a szervesség elve, ami élő kapcsolatot jelent a szakosodott hivatások között; 11) a szervezetség elve: a társadalomnak terveznie kell a hivatások rendszerét; 12) a hierarchia elve, mely szerint a vezetők és alárendeltek között szakmai hatékonyságnak és engedelmességnek kell uralkodnia; 13) a társadalmi felemelkedés elve szerint a pozíciók elnyerését nem hátráltathatják a szerzett jogok és hagyományos rangok; 14) az élettér elve szerint minden hivatáshoz szükségesek a talajban, környezetben rejtett kincsek (lásd: teremtésvédelem); 15) a működési hatáskör elve a hatáskörök szükségességét jelenti; 16) az időtartam elve: minden hivatás egész életre szóló küldetés; 17) a jelleg elve szerint a hivatás sajátos jellege szerint alakul a személyiség és az életkörülmények; 18) a bensőség elve szerint az egyes hivatásetikai elvek kiegészítik egymást; 19) a vallásosság elve szerint a hivatásban az isteni hívás és gondviselés rendelkezését látjuk, így annak teljesítése vallásos cselekedet.

Kuminetz egy rövid, de annál fontosabb észrevétellel zárja a hivatástudathoz azonosított, 19 összetevőből álló eszménystruktúra bemutatását: „Mindezek az elvek természetesen, mutatis mutandis, érvényesek a papi hivatásra is.” (vö. Kuminetz, 2012a, 78–81)

Tehát az eszménystruktúrának a személyiségben való nevelői (és önnevelői!) kibontakoztatása mindegyik foglalkozást megszentelt hivatássá teszi. Lényeges a már kifejtettek szerinti önnevelés, amiben kiteljesednek a nevelés során megismert eszménystruktúra elemei. Ebben különös szerepet kapnak a papi hivatás gyakorlói, akik egy életen át részesei, vezetői annak a folyamatnak, amely a többi hivatást végzők személyiségének kibontakoztatását eredményezi, ami a legteljesebb szabadságra eljutást segíti. Ennek lehetősége tehát mindenkinek adott, aki nemcsak szakmaként űzi mesteriségét, hanem hivatásaként, szeretetből. A papok pedig saját hivatásuk gyakorlása mellett a legfőbb támogatást nyújtják más szakmák hivatásaiban működők számára, hogy szakmájuk megszentelt hivatás legyen.

A pedagógia fénybe állítása

Adódik a kérdés, és hallani is, hogy nem idejétmúlt-e a nagyrészt a 20. század első évtizedeiben alkotott teológusok, filozófusok, világi társadalomkutatók, neveléstudósok munkáira alapozni a 21. századi nevelés dolgaiban? Hiszen sokan mondják, hogy miért is kell a mai állapotainkból visszatekinteni, miért kell a jelenre, jövőre szóló hipotézisekbe a tudásban, technikában, sőt, általánosságban szólva: a 'fejlettségben' meghaladott múltat belekeverni? Mert ha a jövőbe nem is lehet látni, de megvan az óriási kapacitású adatgyűjtési és elemzési lehetőségek, sőt, akár a mesterséges intelligencia is kérdezhető, ha az internetre feltöltött ismeretanyagokból nagy valószínűséggel lesűrhető következtetéseket várunk. Hiszen annyi 'mai' válasz fogalmazódik meg, a felmerülő kérdések sem azok, mint csaknem egy évszázada voltak.

A jelen tanulmány teljes felépítésével és annak minden részével erre a kérdésre válaszol. Bemutatja, hogy miért téves a konzumvilág influenszerei által formáltan még a tudomány világára is kiható olyan közvélekedés, ami szerint a pedagógia területén is már csupán a neveléstörténet körébe tartoznak a Marczell Mihály, Schütz

Antal, Tóth Tihamér, Noszlopi László, Horváth Sándor, Halasy-Nagy József, Kornis Gyula, Weszely Ödön, Fináczy Ernő, Brandenstein Béla és kortársaik, valamint a munkásságuk mai hasznosítóinak a művei. Itt nem a neveléstörténet nélkülözhetetlen szerepe a kérdés, hanem a teremtett világ valóságával ellentmondó történelemértelmezés, hiszen ezen vélekedések szerint mindaz, ami a történelem részévé vált, vagyis régi, az már *ab ovo* lekörözött dolog. Ezekben a vélekedésekben a legszomorúbb annak elfeledése, hogy az általuk mímelt fénygyújtás valójában már a humanizmus és a reneszánsz kora óta igyekszik sötét árnyékot vetíteni az Istenéhez igyekvő ember által létrehozott kultúrára. Ehhez lásd Molnár Tamás filozófus és Jáki Szaniszló Templeton-díjas bencés kozmológus tisztázó kifejtéseit a témáról.

Kuminetz munkáinak üzenete az is, hogy a nevelés mai ügyének előmozdítására nélkülözhetetlen és hasznos volt Schütz Antal eddig csaknem ismeretlen *Pedagógia* könyvének kiadása. Ez nemcsak a jubileumi évnek szólt, hanem annak is, hogy újra bekerüljenek a mai pedagógiai kutatások problématudatába a múlt század első felében alkotott katolikus pedagógusok eredményei.

Konkrétan hazai pedagógiatörténészeink egy kis csoportja elkezdte e feltáró munkát, gondolkodott itt Mészáros Istvánra, Németh Andrásra és Pukánszky Bélára. Németh András említést tesz arról, hogy abban a korban az egyetem bölcsészkarán a húszas években még szerzetes papok tanították a pedagógiát (Bognár Cecil, Kornis Gyula, Balassa Brúnó), ám ezt az egyetem vezetése nem nézte jó szemmel. Később a hittudományi karon is be kellett vezetni a pedagógia oktatását, mivel az egyetem már nem garantálta annak katolikus jellegét. Neves pedagógusaink voltak Tóth Tihamér és Marczell Mihály a hittudományi karon, s Németh András szerint Marczell *Bontakozó élet* című nyolckötetes munkája „a hazai neveléstudomány máig maradandó értékű, méltatlanul elfelejtett alkotása”. (Németh, 2005, 332) Schütz Antal neve nem szerepel e nagyok között, minden valószínűség szerint nem az elhallgatás szándéka miatt, hanem azért, mert életének utolsó és tudományos tevékenységét lezáró, és kijelenthetjük, megkoronázó munkája sohasem jelent meg, porosodva a piarista rend archívumában. De nemcsak a tudománytörténetnek vagyunk adósai e munka kiadásával, [...] hanem adósai vagyunk a mai magyar pedagógustársadalomnak is, főleg a katolikus pedagógusokénak, egy olyan pedagógiai kézikönyv rendelkezésre bocsátásával, amely egyszerre felel meg a tudományos tárgyilagosság és szakmaiság, valamint a katolicitás követelményeinek. Katolikus iskoláink pedagógusainak erősödniük kell katolikus identitástudatukban. Abban a reményben adjuk közre pedagógiai alapvetését, hogy általa tanítóink és nevelőink a szakmai ismeretekkel való gazdagodással együtt mélyebb és igazabb hitre is jutnak, illetve hitük fénye termékenyebbé teszi szakmai tudásukat, növeli nevelői személyiségük sugalmazó varázsát. (Kuminetz, 2010b, 190)

Kuminetz részéről ebben az értelemben is következetesen megvalósított vállalás volt a források körének kiválasztása, amit így foglal össze:

Ami pedig a forrásokat illeti, régi és új szerzőkre és forrásokra egyaránt utalunk, sőt, mintha szándékosan gazdagabban igyekeztünk volna dokumentálni a múlt század első fele szerzőinek munkáit, mutatva azt, hogy milyen szerves látás jellemezte őket. Nagy előítélet jele,

ha valaki csak azért nem olvas el egy munkát, mert sok benne a régi szerzőre való utalás. Próbáltam e régi gondolatokat úgy bemutatni, hogy megállapításaik szinte megelőzték a ma sokat, hogy ne mondjuk, kizárólagosan emlegetett II. Vatikáni Zsinatot. Régiektől és újaktól is csak az igazat kell felkutatnunk és magunkévá tennünk, de ehhez minden forrást, régit és újat egyaránt, alaposan át kell tanulmányoznunk; ezzel mindenképp adósai vagyunk a tudománynak, közelebbről a tárgyilagosságra törekvés posztulátumának. (Kuminetz, 2018, 22)

Kuminetz Géza bölcséleti köteteinek nemcsak az elsődleges olvasata fontos, hanem az is, hogy azok már a *Klerikusok kézikönyve* 2012-es kiadása után jelentek meg (2013-ban és 2018-ban), így érthetően tudástárként tartalmazzák a szerző addigi kutató pályájának alkotásait:

Mivel zömében korábban már megjelent tanulmányok adják e kötet bázisát, melyek mint a mozaik kockái, kezdik kiadni a kép, vagyis a jog- és állambölcséleti problémakör egészének sziluettjét, óhatatlanok az ismétlések, vagy ugyanazon problémának más kontextusba állítása. Ezért sem folyamodtam a szöveget rövidítő utalás eszközéhez. Az előforduló ismétlések így a jobb megértést, illetve az egyes tanulmányok önálló olvasását szolgálják. (Kuminetz, 2013, 21)

Ez igazolja a Kuminetz valamennyi munkájában érvényesített szisztematikus, integratív rendszemlélet hasznosságát. Ez a kutatások olyan tervezettségét, rendszerezett megvalósítását mutatja, hogy a publikációkban közzétett eredmények a tanulmánykötetekbe szerkesztve sem kaleidoszkópképet adnak (ami önmagában is lehet hasznos a minden kézbevétnél másként mutakozó összhanggal, és különösen az életműkötetekben megszokott), hanem teljes mátrixot képeznek. Ez Kuminetz kutatómódszertani eredményességét igazolja, ami egyedülálló, és aminek fő kohéziós eleme a (társadalmi) nevelés mindenhol érvényesülő szemlélete, annak láthatóvá is tett vezérfonala. Kuminetz erre a biztonságos, a hit fényével megvilágított alapra helyezte a pedagógiát is, mint a hivatásrangsor 2. helyezettjét, az átfogó, mindenkire irányuló nevelési feladatával, amely pozíciója fölé kizárólag a pap lett rendelve.

A személyiségfejlesztési, nevelési vonatkozásoknak rendszerben történő tárgyalása hatékony eszközök sokaságával látja el a nevelőt, nemcsak a papot, hanem a pedagógust is. Korszerű ez, mert nem légvár, hanem fellegvár,⁸ az universitas tudományos-nevelési szerepére építve. Ezek a felkínált eszközök lehetőséget adnak a pedagógiának ahhoz, hogy a Kuminetz műveiben a 21. századi szerepébe visszatett hit fényében megújítsa, korszerű válaszokhoz formálja a tananyagot, a módszertant, a pedagógusok valós életcélokhoz igazítsák a nevelési gyakorlatot. Érdeemes arra készülnünk, hogy Kuminetz ezután készülő újabb munkáiban követhetjük tovább a nevelés (személyiségfejlesztés) vezérfonalát.

A *Laudato si'* kezdetű pápai enciklika szerint azért távolodtunk el a természettől, mert megváltozott a kapcsolatunk a Teremtővel és a teremtett világgal, ezért az átfogó ökológia ezeket a viszonyokat rendezi. Meg kell találni a fenntarthatóságot biztosí-

⁸Lásd: Kuminetz: *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen* [PK 10]

tó gazdasági struktúra lehetőségét, amely az ember boldogságát is biztosítja. Ennek a nehéz, erkölcsileg tarthatatlan, elviselhetetlen helyzetnek a megváltoztatása csak rendszerszintű és valódi változással lehetséges. Az emberiség ősmeggyőződése az, hogy kapcsolatban vagyunk a gyönyörű isteni renddel, amely bele van ültetve az egész univerzumba. A jelenlegi válság bennünk zajlik, az emberi gondolkodásban és érzésvilágban. (vö. Kozma, 2023, 17) A *Laudato si'* enciklika utolsó, hatodik fejezete az ökológiai neveléssel és lelkeséggel foglalkozik, ami nem valamiféle absztrakció, hanem egy másfajta, „megtért” életstílus célként kitűzése [LS 202–208].

Mindez a nevelés számára globálisan adódó feladat, amit Ferenc pápa így mutatott be a Globális Nevelési Paktum megvalósításának feladatait tárgyaló 2020. október 15-i találkozó résztvevőinek küldött üzenetében:

A nevelés mindig a remény cselekedete, mely közös részvételre és átalakulásra hív. [...] Itt az idő, hogy a fiatalabb generációkkal együtt és őértük aláírjunk egy olyan globális nevelési egyezményt, mely a családokat, közösségeket, iskolákat, egyetemeket, intézményeket, vallásokat, kormányokat, egyszóval a teljes emberiséget bevonja az érett személyek formálásának folyamatába”. (Ferenc pápa, 2020)

Kuminetz holisztikus nevelési megközelítése mindenben azonos a *Laudato si'* enciklikában foglaltakkal. Kuminetz integratív rendszerszemlélete egy sor olyan nevelési célra, konkrét feladatra hívja fel a figyelmet – éppen az általa (fel)idézett tiszta forrásokra épülő pedagógia fénybe állításával – amelyeknek a nevelési gyakorlatba történő átvitele támaszt ad a pedagógusok, lelkipásztorok, családok, az oktatás és a nevelés egyházi és világi munkásai számára ahhoz, hogy hivatásukkal sikra szálljanak egy másfajta életstílusért, erősítsék az emberiség és környezete közötti szövetséget, előmozdítsák az ökológiai megtérés ügyét. (vö.: Ferenc pápa, 2015, 119–141 [LS 202-246])

Kuminetz Géza munkássága személyiségfejlesztési, nevelési vonatkozásainak elemzését egy vele készült interjúban elhangzottak hitelesen foglalják össze:⁹

Ezután következik csak a szaktudományos ismeret, amely a valóság egy szeletét próbálja valamilyen szinten vizsgálni. Sokan itt megállnak, pedig ez nem a teljesség, hiszen előlött van a bölcelet, amely a valóság egészét próbálja szemlélni és megérteni, s ezután cselekedni, változtatni. A következő lépcsőfok a teológiai ismeret, emberi szempontból nálunk a legmagasabb a misztikus ismeret. Előlött már csak a Jóisten színéről színre látása van.

A katolikus egyetem minden professzorának el kell jutnia a lépcsőfok tetejére, rá kell hogy ébredjen, az ő tudományának milyen bölceleti, teológiai alapjai vannak, el kell jutnia a tudományában is a misztika, a nagy sejtések, víziók időszakába. Hogy legyen az egészről látása, képes legyen a részt beállítani egy nagyobb perspektívába.

A katolikus egyetem egyik legnagyobb funkciója, hogy ezt az igazi holisztikus látást hordozza, ráébressze a hallgatóságot az igazság szeretetére, a küzdeni tudásra – az igazság nem mindig adja meg magát könnyen.

⁹Nem a magam akarátát keresem, hanem Krisztusét – Beszélgetés Kuminetz Gézával, a PPKE rektorával <https://www.magyarokurir.hu/hirek/nem-magam-akaratat-keresem-hanem-krisztuset-beszelgetes-kuminetz-gezaval-ppke-rektoraval>

Irodalomjegyzék

- Bolberitz P. (2010). Schütz Antal, a filozófus. *Teológia*, 2010/3–4., 168–175.
- Ferenc pápa (2015). Laudato si' kezdetű enciklika közös otthonunk gondozásáról. Szent István Társulat, pp. 164
- Ferenc pápa (2020). Video message of His Holiness Pope Francis on the occasion of the meeting organised by the Congregation for the Catholic Education: „Global Compact on Education. Together to look beyond”. Pontifical Lateran University – Thursday, 15 October 2020. https://www.vatican.va/content/francesco/en/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html
- Kozma G. (2023). Az átfogó nevelés kihívása – a pedagógusképzés felelősségéről. In *Energiatudatosság és környezeti nevelés – programok a magyar felsőoktatásban*. PPKE, 7–39.
- Kuminetz G. (2009). A lelkiismeret mivolta és rendeltetése katolikus szemmel. In *Iustum Aequum Salutare V. 2009/3*. Szent István Társulat, 19–56.
- Kuminetz G. (2010a). Schütz Antal ismeretlen arca: a pedagógiatudós. In Schütz A.: *Pedagógia*. Szent István Társulat, 371–419.
- Kuminetz G. (2010b). Schütz Antal, a pedagógiatudós. *Teológia*, 2010/3–4., 190–209.
- Kuminetz G. (2010c). Schütz Antal, a pedagógiatudós. In *Katolikus Pedagógia* (szerk. Kozma G.), 2010/1., 75–98.
- Kuminetz G. (2012a). *Klerikusok kézikönyve I. Szent szolgálattevők, vagyis klerikusok a katolikus egyházban*. Szent István Társulat, pp. 797
- Kuminetz G. (2012b). *Klerikusok kézikönyve II. A papnevelés és egy klerikusi etikai és illemtudós vázlata*. Szent István Társulat, pp. 587
- Kuminetz G. (2013). *Egy tomista jog- és állambölcselet vázlata I. (Bibliotheca Institutii Postgradualis Iuris Canonici II. Manualia 7/1.)* Szent István Társulat, pp. 835
- Kuminetz G. (2018). *Egy tomista jog- és állambölcselet vázlata II. (Bibliotheca Institutii Postgradualis Iuris Canonici II. Manualia 7/2.)* Szent István Társulat, pp. 937
- Kuminetz G. (2020). *A tudományos élet és a személyiségfejlesztés sajátos fellegvára a katolikus egyetemen*. Szent István Társulat, pp. 82. Pázmány Könyvek Sorozat 10.
- Kuminetz G. (2021). *A képzés és önképzés, a nevelés és önnevelés feladatai a katolikus egyetemen*. Szent István Társulat, pp. 175. Pázmány Könyvek Sorozat 11.
- Kuminetz G. (2023a). *A vezetés művészete Krisztus iskolájában*. Szent István Társulat, pp. 179. Pázmány Könyvek Sorozat 12.
- Kuminetz G. (2023b). *Rendszerszemlélet, stratégiai tervezés és vezetés a katolikus felsőoktatásban*. Szent István Társulat, pp. 118. Pázmány Könyvek Sorozat 13.
- Kuminetz G. (2023c). *Világi és vallási vezetéselméletek*. Jel Kiadó, 2023, pp. 368
- Kuminetz G. (2023d). *Emancipálható-e a pedagógia (s persze bármely szaktudomány) a világnézeti, vallási felfogás alól? In Pukánszky B. – Sárkány P. (szerk.): Pedagógia és kereszténység. Teológiai, neveléstörténeti és nevelésfilozófiai metszetek*. Szent István Társulat, 149–166.

- MKPK (2008). Felelősségünk a teremtett világért. A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia körlevele. Szent István Társulat, pp. 110
- Molnár T. (1996). Az értelmiség alkonya. Akadémiai Kiadó, pp. 318
- Németh A. (2005). A magyar pedagógia tudománytörténete, Gondolat, 332
- Németh G. (2018). Bioetikai vázlatok. Bioetikai és más életerkölcsei kérdések. Szent István Társulat, pp. 422
- Pálvölgyi F. (2014). Az erkölcsi nevelés új perspektívái. Az értékközpontú pedagógia szerepe és feladatai korunk plurális társadalmában. L'Harmattan Kiadó, Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola, pp. 262
- Schütz A. (2014). Pedagógia. Szent István Társulat, pp. 419
- Szabó J. L. (2013). Gondolatok a katolikus nevelésről – szülőknél és pedagógusoknak. Kairosz Kiadó, pp. 214

A digitális éhatékonyság

The Digital Self-efficacy

Szóke-Milinte Enikő

PPKE BTK VJTK

intézetvezető egyetemi docens

Abstract

DigKomp 2.2. responds to the challenges of digital technology by presenting digital competences in a complex way, including competences related to artificial intelligence.

Digital systems thus enable individuals to perform increasingly complex tasks, and therefore individuals with increasingly complex digital competences face ever greater challenges and opportunities (Larson & DeChurch, 2020) In their digital activities, they have to face new challenges every day, for which, according to Bandura's theory of social-cognitive learning, it is not enough to have digital competences, they also need to have the belief and conviction that they are capable and able to cope with new digital challenges. This belief can be identified with the concept of digital self-efficacy. This paper reviews the traditional conceptual framework of self-efficacy and develops the concept of digital self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, social-cognitive learning theory, digital self-efficacy

Absztrakt

A DigKomp 2.2. a folyamatosan átalakuló digitális technológia kihívásaira reagálva komplex módon mutatja be a digitális kompetenciákat, a mesterséges intelligenciával kapcsolatos kompetenciákkal is számol.

A digitális rendszerek lehetővé teszik az egyének számára, hogy egyre összetettebb feladatokat hajtsanak végre, ezért az egyéneknek egyre komplexebb digitális kompetenciával kell rendelkezniük, egyre nagyobb kihívásokkal és lehetőségekkel kell szembesülniük (Larson & DeChurch, 2020). A digitális tevékenységeik során nap mint nap meg kell küzdeniük új kihívásokkal, melyekhez Bandura szociális-kognitív tanulásmélete szerint nem elegendő a digitális kompetenciáik megléte; szükségük van arra a hitre, meggyőződésre is, hogy alkalmasak és képesek megküzdeni az új digitális kihívásokkal. Ez a meggyőződés a digitális éhatékonyság fogalmával azonosítható. A tanulmány az éhatékonyság hagyományos fogalmi keretét áttekintve kidolgozza a digitális éhatékonyság fogalmát.

Kulcsszavak: éhatékonyság, szociális-kognitív tanulásmélet, digitális éhatékonyság

Az emberi viselkedés megértéséhez kínál sajátos szempontokat Albert Bandura (1997) szociális-kognitív elméletében, amelyben a személy, a viselkedés és a környezet közötti dinamikus kölcsönhatást vizsgálta, és azt hangsúlyozta, hogy a viselkedés ebben a hármass összefüggésben értelmezhető.

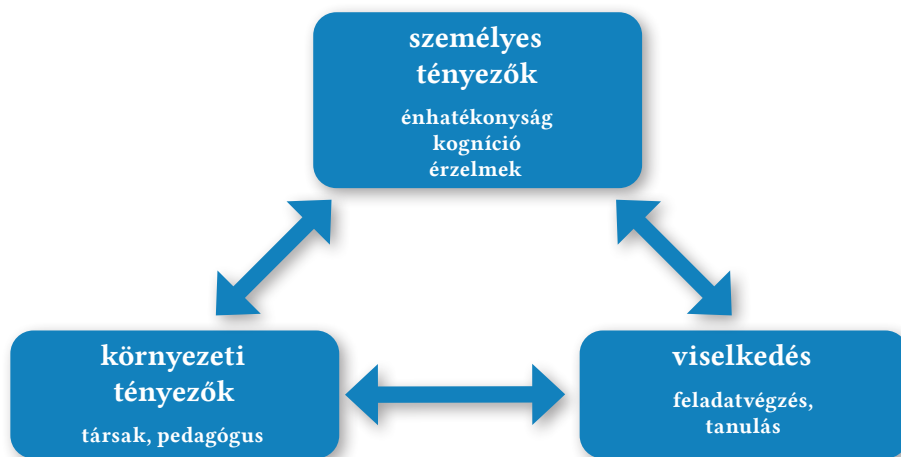
Kölcsönös determinisztikus kapcsolatot tételezett az egyén, a környezete és a viselkedése között: meglátása szerint a három elem dinamikusan kölcsönhatásban áll egymással, egymásra hatva formálja a viselkedés és annak megváltoztatására irányuló beavatkozások alapját (Bandura, 1977a, 1986, 2001). Bandura újrafogalmazta az egyént mint önszervező, proaktív, önmagát visszatükröző és önszabályozó lényt (Bandura 1986), énhatékonyság-elméletében ezek a tulajdonságok nagy jelentőségűek.

Bandura szociál-kognitív elméletének keretei közt vizsgálva a digitálisan tevékenykedő egyént, tevékenységének hatékonyságát csakis saját proaktív, önszervező, önszabályozó tevékenységével és az őt körülvevő környezettel összefüggésben lehetséges értelmezni.

1. A társadalmi tanuláselmélet alapvető megállapításai

Az emberi viselkedés egyik kitüntetett formája a tanulás. Bandura a kognitív folyamatok fontosságát hangsúlyozta a tanulásban, ami megkülönböztette elméletét a hagyományos behaviorizmustól. Szociál-kognitív elméletét gyakran nevezik hídnak a viselkedési és a kognitív tanuláselméletek között, mivel a viselkedés meghatározásában a belső tényezők, például a gondolkodás és a szimbolikus feldolgozás (pl. figyelem, emlékezet, motiváció) és a külső meghatározó tényezők (pl. jutalmak és büntetések) közötti kölcsönhatásra összpontosít.

Felismerte, hogy az egyéneknek olyan hiedelmeik és elvárásaik vannak, amelyek befolyásolják cselekedeteiket. Továbbá képesek elgondolkodni a viselkedésük és viselkedésük következményei közötti összefüggéseken (Schunk & Dibenedetto, 2020, 1–7).



1. ábra Személyes, környezeti és viselkedésbeli faktorok a szociális-kognitív tanuláselméletben, Dale Schunk Maria Dibenedetto (2020, 3)

Amint az 1. ábrán látható, a személyes tényezők, a környezeti tényezők és a viselkedés folyamatos kölcsönhatásban vannak, befolyásolják egymást (ún. reciprok determinizmus). Ebből az is következik, hogy a viselkedés, így a digitális viselkedés megváltoztatásának többféle módja is lehetséges: a tudás és az attitűdök megváltoztatása vagy a környezet megváltoztatása.

Bandura szociális-kognitív elmélete a magatartás előrejelző tényezői közt a motivációt, az énhatékonyságot, a viselkedés akadályainak és előnyeinek észlelését, az eredmény feletti kontroll észlelését, valamint a viselkedéskontroll személyes forrásait (önszabályozás) nevezi meg (Bandura, 1977a: 193, 1977b). A szociális-kognitív elmélet középpontjában a viselkedéses kontroll áll, az egyén önszabályozó képessége, amelynek egyik fő komponense a személyes hatékonyság (Bandura, 1977a, 1994).

1.1. Az énhatékonyság – énhatékonysági elvárás – eredményelvárás

Bandura szociális-kognitív elméletének egyik központi fogalma az énhatékonyság, az egyénnek az a hite, hogy képes egy viselkedés végrehajtására (Bandura, 1977b). A viselkedést az eredményelvárások (az emberek azt hiszik, hogy viselkedésük bizonyos eredményekhez vezet) és a hatékonysági elvárások (az emberek azt hiszik, hogy képesek elérni az adott eredményt) kölcsönhatása határozza meg (Bandura, 1977b, 1997).

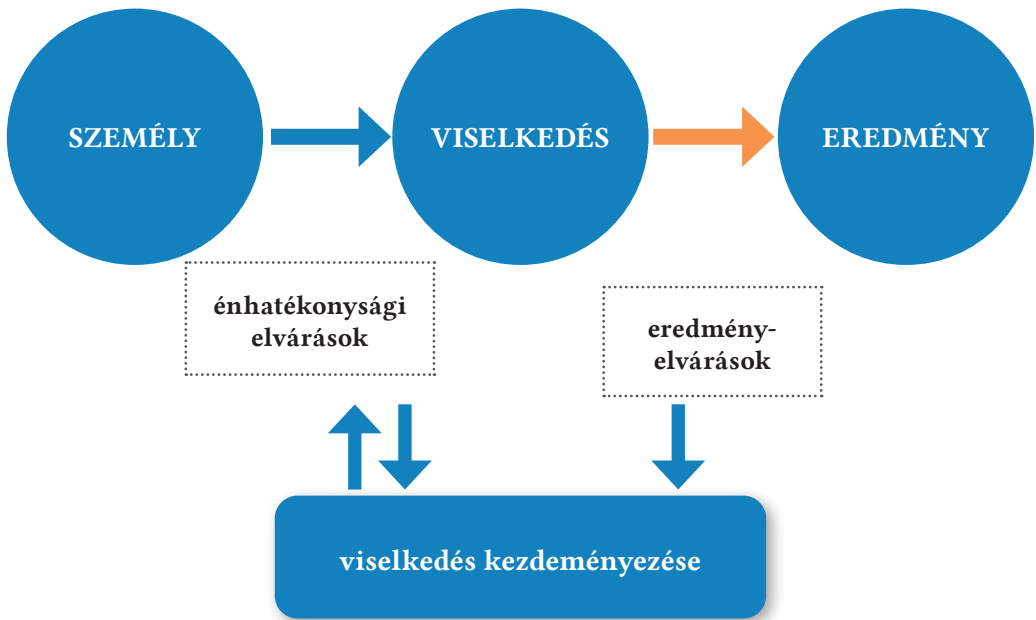
Bandura az énhatékonysági elvárásokat megkülönbözteti az ún. eredményelvárásoktól (Bandura, 1997, 193). Megfigyelte, hogy a viselkedészavarokkal küzdő emberek pontosan tudják, hogy mit kellene tenniük ahhoz, hogy eredményesek legyenek, de hiányzik belőlük az a meggyőződés, hogy a megfelelő cselekvést végre tudják hajtani.

A kívánt cselekedet végrehajtásának észlelt képességét Bandura énhatékonysági elvárásnak nevezi. Az énhatékonysági elvárások az egyén meggyőződései, hogy képes bizonyos magatartásváltozás végrehajtására, tehát ilyen módon a cselekvés mechanizmusának összetevői (Bandura, 1978, 141).

Az egyén bármely helyzetben rendelkezik egy énhatékonysági elvárással, mely a cselekvési képességein, kompetenciáin alapul. Akkor tesz erőfeszítéseket a cselekvés végrehajtására, ha úgy ítéli meg saját magát, mint aki képes az adott cselekvésre, függetlenül a felmerülő akadályoktól (Bandura, 1998, 141).

Az eredményelvárást Bandura úgy határozza meg, mint a személy becslését, miszerint adott viselkedés meghatározott eredményekhez vezet.

Az egyén rendelkezik valamilyen cselekvés-eredményelvárással, és a tényleges cselekvést illetően valamilyen énhatékonysági elvárással, amely a cselekvési képességein alapul. Az ember csak akkor tesz erőfeszítéseket, ha úgy látja magát, mint aki képes az adott cselekvésre, és azt – felmerülő akadályok ellenére – véghezvinni. A kompetens önvezérlés kulcsa az optimista meggyőződés saját magáról. Bandura szociális-kognitív elmélete szerint ez azonban kapcsolatban áll az egyén kognitív előfeltevéseivel és szociális feltételeivel.



2. ábra Az énhatékonysági elvárások és az eredményelvárások megkülönböztetése (Bandura, 1978, 141)

Az énhatékonysággal összefüggésben a célokat és az akadályokat (3. ábra, 1. táblázat) is érdemes vizsgálni: a személy meggyőződését saját viselkedése hatékonyságáról, szubjektív elvárásait saját tevékenységére nézve, az akadályok leküzdését és a cselekvések végrehajtását, a vágyott cél eléréséhez szükséges cselekvések végrehajtását kölcsönhatásban szükséges vizsgálni. Minél erősebb az egyén énhatékonyság-érzése, annál aktívabbak a megküzdő erőfeszítések (Bandura & Adams, 1977).



3. ábra Az elvárások, a célok és az akadályok kapcsolata (saját szerkesztés)

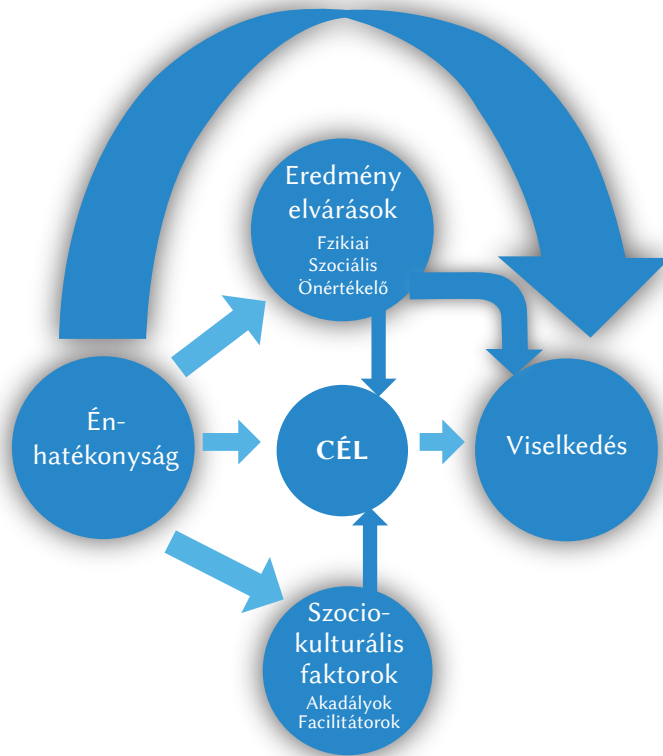
Célok	Elvárások	Akadályok
<ul style="list-style-type: none"> ▪ minél magasabb az énhatékonyság, annál valószínűbb, hogy az emberek kitűznek maguk elé célokat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ a magasabb énhatékonysággal rendelkező egyének nagyobb valószínűséggel érzékelik kedvezőbbnek az eredményeket ▪ az alacsony énhatékonysággal rendelkező egyének inkább úgy vélik, hogy erőfeszítéseik nem hoznak semmilyen pozitív eredményt 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ az énhatékonyság javítja az akadályok észlelését és kezelését ▪ a nagyobb énhatékonysággal rendelkező emberek keményen próbálkoznak és kitartóbbak még akkor is, ha váratlan akadályok merülnek fel

1. táblázat Az énhatékonyság kapcsolata az akadályokkal, célokkal, elvárásokkal (saját szerkesztés Bandura & Adams, 1977 alapján)

1.2. Az énhatékonyság direkt és indirekt hatása a viselkedésre

Az emberi cselekvés eredményességéhez nem elég ismerni a célt, melyet el kívánunk érni, az is fontos, hogy biztosak legyünk önmagunkban, hogy képesek vagyunk megvalósítani azt, amit kitűztünk magunk elé. Az ember *önmagába vetett hite* azt jelenti, hogy a személy úgy érzi, meg tudja tervezni és végre tudja hajtani azokat a cselekedeteket, melyek bizonyos cél eléréséhez szükségesek. Az énhatékonyság az a meggyőződés, hogy az egyén alkalmas arra, hogy egy bizonyos módon teljesítsen bizonyos célok eléréséhez (Ormrod, 2006); az egyénnek az a hite, hogy képes a kívánt eredmények elérésére (Bandura, 1997). Az énhatékonyság tehát az egyén azon képességébe vetett *hite*, hogy képes összeállítani és végrehajtani a *cél eléréséhez szükséges tervet*. Az énhatékonyság tehát direkt módon járul hozzá a célok kitűzéséhez és az elérésüket megvalósító tervek kimunkálásához.

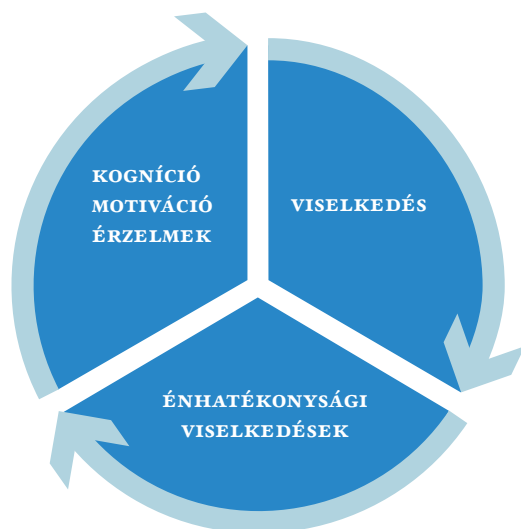
Az énhatékonny ember *képes változásokat előidézni a viselkedésében*, és tervezni, szervezni és megvalósítani önnön céljait, valamint a megvalósítás folyamatára reflektálni. Az énhatékonysági meggyőződés előrejelzi, hogy az emberek milyen mértékben fogják tevékenységüket folytatni, mennyire lesznek rugalmasak a kihívásokkal szemben, és mekkora erőfeszítést tesznek akadályok esetén. (4. ábra, Bandura, 2012, 180)



4. ábra Az énhatékonyság direkt módon és áttételesen, a célokon, szociokulturális faktorokon és eredményelvárásokon keresztül befolyásolja a viselkedést. (Bandura, 2012, 180; saját szerkesztés)

1.3. A hatékonysági vélekedések kapcsolata a pszichikus folyamatokkal és a viselkedéssel

A hatékonysági vélekedések négy fő folyamaton (kognitív, motivációs, érzelmi és döntési) keresztül szabályozzák, irányítják az emberi működést. Az egyén kognitív, motivációs és érzelmi állapotai függvényében vélekedik saját hatékonyságáról, eredményességéről. Ebben az értelemben az egyén kompetenciái, digitális készségei is meghatározzák vélekedéseit saját hatékonyságáról. Mindeközben az énhatékonysági vélekedések is befolyásolják, hogy az emberek hogyan éreznek, gondolkodnak, hogyan motiválják magukat, és miként viselkednek különböző helyzetekben (5. ábra) (Bandura, 1994; Bandura, 1995; Bandura, 2009).



5. ábra Az énhatékonysági vélekedések, a pszichikus folyamatok és a viselkedés kapcsolata

Korábbi kutatások igazolták az énhatékonyság befolyásoló szerepét a funkcionálás különböző területein (pl. tanulás, munka, sport, egészség, társas kapcsolatok), továbbá a személyiségfejlődésben és a motiváció alakulásában (Bandura, 2001, 1–26).

A magas énhatékonysági elvárásban az egyénnek az az optimista meggyőződése jut kifejezésre, hogy rendelkezik a szükséges személyes erőforrásokkal ahhoz, hogy a nehéz követelményekkel megbirkózzon. „Az észlelt önhatékonyság tehát nem a készségeink számával függ össze, hanem azzal, hogy mit hiszek arról, hogy mire vagyok képes ezekkel a különböző helyzetekben.” (Bandura, 1997c, 37)¹ A magas énhatékonysági felfogással rendelkező emberek remélik, hogy sikerrel járnak, és addig folytatják a tevékenységet, amíg az sikerrel befejeződik. Az énhatékonyság előrevetíti, hogy az egyén milyen mértékben vonódik be a tevékenységbe, és hogy a tevékenységet el fogja-e végezni (Bandura, 1997). Az énhatékonyság befolyásolja az emberi munkavégzést: a tudás és a képességek alapvetően fontosak a tevékenységek végzésében, mégis, az egyén inspirációja és tevékenysége attól függ, hogy mit fogad el érvényes előrejelzésként a tevékenységre nézve (4. ábra) (Bandura, 1997; Nina, 2008). Ezért az énhatékonyság elengedhetetlen az élethosszig tartó tanuláshoz. Azok az emberek, akik alkalmasnak érzik magukat és biztosak a saját információs és digitális műveltségükben, szívesen próbálkoznak és könnyedén megoldják az információs problémáikat. Bandura (1997) úgy vélte, hogy azok az emberek, akik szilárd énhatékonysági érzést alakítanak ki, készek az önszabályozó tanulásra. Ezért az erős énhatékonyság-érzés az információs műveltség iránti igény és az egész életen át tartó tanulás elérésének

¹ Perceived self-efficacy is not a measure of the skills one has but a belief about what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses.

feltétele (Kuranogu, Kukoyunlu & Umay, 2006). Az énhatékonyság szilárd érzése lehetővé teszi az egyén boldogulását. Az eredményesen elvégzett feladatok növelik az énhatékonyságot, az eredménytelenül végzett feladatok csökkentik (Pajares, 1997).

Az alacsony énhatékonyság-elvárással rendelkező emberek kudarcot vetítenek előre és idegenkednek a tevékenységtől. Minél magasabb az egyén hatékonyságérzete, annál inkább képes erőfeszítéseket tenni, kitartani, mely folyamatok a problémamegoldás és az önszabályozó tanulás alapját képezik.

1.4. Az énhatékonyság dimenziói

Az énhatékonyság több dimenzióban változik, amelyek befolyásolják a hatását (Bandura, 1977a, 194)

Nagyságrend	Általánosság	Erősség
A feladat nehézségével függ össze: egyes feladatok könnyebbek tűnnek, mint más feladatok; az emberek énhatékonysági szintje ennek megfelelően változhat, pl. egyes emberek csak egyszerűbb feladatokkal érzik magukat képesnek arra, hogy megbirkózzanak ezekkel, míg másoknak több kihívásra van szükségük ahhoz, hogy motiváltak legyenek a feladat elvégzésére	Arra utal, hogy egy tapasztalat általánosabb-e, vagy hogy az énhatékonyság inkább olyan személyiségvonásként értelmezhető-e, amely jóval túlmutat a konkrét viselkedési területen. Ezzel szemben egyes tapasztalatok korlátozott mesteri elvárásokat támasztanak az adott viselkedésdomain felé, más szavakkal az énhatékonyság szituáció-specifikus lehet abból a szempontból, hogy az emberek úgy érzik, hogy képesek megbirkózni egy specifikus akadállyal, de egy másikkal nem. Néhány konkrét énhatékonysági elvárás átvihető más helyzetekre és viselkedésre, de néhány nem általánosítható	Az elvárások erőssége határozza meg, hogy az ember hosszabb ideig vagy több akadállyal tesz-e erőfeszítéseket. A gyenge elvárásokat könnyen kiolthatják a negatív tapasztalatok

2. táblázat Az énhatékonyság dimenziói (saját szerkesztés Bandura, 1977a alapján)

1.5. Az énhatékonyság alakulása

Az Albert Bandura által javasolt szociális tanuláselmélet szerint az emberek mások viselkedésének megfigyelése, utánzása és modellezése révén tanulnak. Helyettesítő tanulásnak nevezi az elmélet azt, amikor mások megfigyelésével új viselkedésmódokat és ismereteket sajátíthatunk el.

Azt javasolja, hogy tegyünk különbséget az események által közvetített információk és az énhatékonysági ítéletekbe szelektált információk között (Bandura, 2009, 185).

Az éhatékonysági információkkal összefüggésben kognitív feldolgozás szempontjából két funkciót különböztet meg (Bandura, 1997, 2009):

A. Az egyének azokra az információkra figyelnek és azokat dolgozzák fel, amelyek az éhatékonyság négy forrásához kapcsolódnak (3. táblázat; Bandura, 2009).

Az első forrás a személyes tapasztalatok, melyekben megtapasztalja az egyén, hogy az akadályok legyőzéséhez erőfeszítésre van szükség. Fontos továbbá a kudarcok kezelésének megtanulása.

Az éhatékonysági információk második forrása a helyettesítő tapasztalat, azaz mások megfigyelése, miközben erőfeszítéseik eredményeként sikert érnek el. A társas összehasonlítási folyamaton keresztül a modellek hatnak az éhatékonysági vélekedésekre. A másik ember sikerének megfigyelése növelheti az éhatékonyságot, feltéve, ha a megfigyelt személyt mint lehetséges, reális modellt érzékeli a megfigyelő.

A harmadik forrás a társas meggyőzés, ez azt jelenti, hogy az egyént meggyőzik arról, hogy higgyen magában, ezért képes lesz nagyobb erőfeszítést tenni, így a siker elérésének esélyét növeli. A meggyőző személy hitelessége kulcsfontosságú.

Szomatikus és affektív információkra is támaszkodnak az emberek, amikor arról döntenek, miként oldanak meg egy helyzetet. A magas hatékonyságérzettel rendelkező egyének az érzelmi állapotokra mint energetizáló tényezőkre tekintenek; míg azok, akik kételkednek magukban, ezekre inkább mint gátló tényezőkre gondolnak. A pozitív hangulat növeli a hatékonyságérzetet, míg a lehangolt lelkiállapot csökkenti azt.

Viselkedésbeli hatékonyság

A személyes tapasztalat szubjektív megítélése
 A feladat észlelt nehézsége
 Az erőfeszítések
 A kapott külső támogatás mennyisége és minősége
 A teljesítés szituációja, a körülmények
 Az átélt érzelmi és fizikai állapot
 A sikerek és kudarcok átélt mintái
 A teljesítmény-ellenőrzés szelektív torzítása
 A teljesítményre való emlékezés szelektív torzítása

A helyettesítő viselkedés hatékonysága

Modell tulajdonságainak a hasonlósága
 A modell teljesítményének hasonlósága
 Modell történetének (életútjának) a hasonlósága
 A modellezés sokfélesége és változatossága
 Mesteri (pozitív minta) vagy megküzdési (negatív minta) modellezés
 Példamutatás stratégiákkal
 A feladat követelményeinek bemutatása

A meggyőzés

Hitelesség
 Szakértelem
 Konszenzus
 Az értékelésbeli különbségek mértéke
 A feladat követelményeinek ismerete

Szomatikus és affektív információk

A szomatikus állapotokra való figyelem mértéke
 A szomatikus állapotokra vonatkozó értelmezési torzítások
 Az affektív izgalom észlelt forrása
 Az izgalom szintje
 Az izgalom szituációs körülményei

B. Az egyének a különböző forrásokból származó hatékonysági információkat kombinálják és integrálják hatékonysági meggyőződéseik kialakításakor (Bandura 2009, 186). Ez történhet additív (kiegészítő), multiplikatív (sokszorosító), konfigurális (szerkezeti) vagy heurisztikus formában. Ez az értékelési folyamat szubjektív, tapasztalattól, érzelmi állapotoktól függően személyenként és idővel változhat.

Tekintsük át egy digitális tanulási példával az énhatékonyság forrásait. Egy fiatal, 13 éves lány az autóbussen szembesül azzal, hogy lejárt a havibérlete. Nagyon ki van számítva az ideje, nem tud leszállni és bérletet vásárolni. Eszébe jut, hogy osztálytársa megmutatta (2) azt az applikációt, mellyel ő vásárolja a bérleteket, és azt is, hogy mennyire átlátható a vásárlás folyamata, így, bár nincs tapasztalata, megkeresi és letölti azt, majd elindítja rajta a bérletvásárlást. Vásárlás közben szembesült azzal, hogy bankkártyás fizetésre lesz szüksége, ami nem is olyan egyszerű, különösen, mert egy időben, egy eszközön kell bonyolítani. Mivel folyamatosan azon izgult, hogy nem fog sikerülni, mielőtt az ellenőr kéri tőle a bérletét, az izgalmi állapot akadályozta a koncentrációban (4), úgy érezte, még nehezebben boldogul. Közben az is eszébe jutott, mikor látta az osztálytársát pár kattintással megoldani a vásárlást, és próbálta felidézni, mi a helyes hozzáállás és viselkedés (2). Mikor nem boldogult a kártyás fizetéssel, felhívta az anyukáját és elpanaszolta neki, hogy nem boldogul. Édesanyja biztatta (3), hogy menni fog, csak próbálja felidézni a telekódot, ami szükséges a vásárláshoz. Hosszas próbálkozás után végül sikerrel járt: megvásárolta a havibérletet (1). A bemutatott példában a négyféle információforrás erősítette, kiegészítette egymást, ezzel is hozzájárulva a viselkedés sikeréhez.

Könnyű belátni, hogy a bemutatott példa esetében sem oldódott volna meg a helyzet csupán énhatékonyság-érzéssel, szükség volt azokra a digitális készségekre, amelyek segítségével a rendelkezésre álló eszközön (mobiltelefon) és hozzáféréssel (internet) a viselkedés kivitelezhető volt.

2. Digitális énhatékonyság – digitális kompetencia

A digitális énhatékonyság meghatározásához elsőként a digitális kompetencia fogalmát szükséges tisztázni. Az Európai Parlament és a Tanács dokumentuma a digitális kompetenciáról 2006-ban a következőket írja: „A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalmi technológiák magabiztos és kritikus használatát a munka, a szabadidő és a kommunikáció terén. Ez az IKT terén meglévő alapvető készségeken alapul: számítógép használata információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje, valamint a kommunikáció és az együttműködő hálózatokban való részvétel céljából az interneten keresztül.” (az Európa Parlament és a Tanács ajánlása, 2006/962/EK) A dokumentum a digitális kompetenciát kulcskompetenciaként határozza meg.

A DigKomp digitális kompetencia keretrendszer 2013-ban Anusca Ferrari készítette el, melyben a digitális kompetencia a nyolc kulcskompetencia egyike. (Ferrari, 2013).

A technológiai és digitális változások tették szükségessé a DigKomp második verziójának megalkotását. 2016-ban jelent meg a DigKomp 2.0, amely néhány fontos elemmel bővítette a DigKomp első változatát. A DigKomp első változatát a második vál-

tozat megjelenésétől DigKomp 1.0-ként emlegetik (Vuorikari, Punie, Carretero & Van den Brande, 2016).

A DigKomp öt területen a 21 kompetencia felsorolásával mutatja be a digitális kompetencia összetevőit; a két változat között a területek megnevezése és a kompetenciák megnevezése a különbség (pl. DigKomp 1.0 Információ helyett a DigKomp 2.0 Információ és adatműveltség területként jelenik meg).

2017-ben jelent meg a DigKomp 2.1, mely különböző fejlettségi szinteken mutatja be a 21 digitális kompetenciát (4. táblázat; Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

Információs és adatműveltség	Kommunikáció és együttműködés	Digitális tartalom létrehozása	Biztonság	Problémamegoldás
Adatok, információk és digitális tartalmak böngészése, keresése és szűrése. Adatok, információk és digitális tartalmak értékelése. Adatok, információk és digitális tartalmak kezelése.	Kommunikáció a digitális technológiákon keresztül. Megosztás digitális technológiákon keresztül. Állampolgári szerepvállalás a digitális technológiákon keresztül. Együttműködés a digitális technológiákon keresztül. Netikett. A digitális identitás kezelése.	Digitális tartalom fejlesztése. Digitális tartalom integrálása és újbóli kidolgozása. Szerzői jogok és licencek. Programozás.	Az eszközök védelme. A személyes adatok és a magánélet védelme. Az egészség és a jólét védelme. A környezet védelme.	Technikai problémák megoldása. Az igények és a technológiai válaszok azonosítása. A digitális technológiák kreatív használata. A digitális kompetenciahiányok azonosítása.

4. táblázat DigKomp 2.1 Carretero, Vuorikari & Punie 2017 alapján

A 2020-ban elfogadott európai uniós *Digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027)* intézkedése *A digitális készségek és kompetenciák fejlesztése a digitális transzformáció érdekében* előírja, hogy létre kell hozni a frissített európai digitális kompetenciakeretet, mely tartalmazza a mesterséges intelligenciával és az adatokkal kapcsolatos készségekre vonatkozó ismerveket. Magyarországon a Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport DigKomp 2.1 EU-ajánlás alapján dolgozott ki javaslatokat a tanulók digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez 2021-ben.

2022-ben az Európai Bizottság közzétette a *DigKomp 2.2-t*, amely olyan kulcsfontosságú új területeket foglal magában, mint a *mesterséges intelligencia*, az *IoT (dolgok internete)* és a *táv munka*. Az EU digitáliskompetencia-keretrendszerének korábbi verzióira épít az új dokumentum; célja, hogy segítsen megtervezni és értékelni a *digitális készségek fejlesztését*.

A sorra elfogadott keretrendszerek közös jellemzője, hogy a tudás kombinációját foglalják magukban, azaz a digitális rendszerek használatának módjával, működésével, valamint képességeik és korlátaik megítélésével kapcsolatos ismereteket, készségeket és attitűdöket; a digitális tartalmak használatához, eléréséhez, szűréséhez, értékeléséhez, létrehozásához, programozásához és megosztásához szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket, továbbá az információk, tartalmak és digitális identitások védelméhez kapcsolódó ismereteket, képességeket és attitűdöket, beleértve e rendszerek reflektív és kritikus kezelését.

A keretrendszerek célja hozzájárulni ahhoz, hogy az állampolgárok magabiztosan, kritikusan és felelősségteljesen használják a digitális technológiákat a tanulás, a munka és a társadalmi részvétel érdekében.

2.1. A digitális énhatékonyság

A digitális énhatékonyság fogalmának értelmezéséhez nagyban hozzásegített Anna-Sophie Ulfert-Blank & Isabelle Schmidt (2022) *Assessing digital self-efficacy: Review and scale development* című átfogó munkája, melyben a témában releváns szakirodalom széles körű áttekintését és feldolgozását végezték el.

A digitális tevékenységek végzése során az egyén hisz abban, hogy képes egy viselkedés végrehajtására, a klasszikus értelemben vett énhatékonysága a digitális tevékenységek során is értelmezhető.

Bár összefüggnek egymással, a kompetenciákat és a kompetenciahiteket meg kell különböztetni, mivel egymástól függetlenül befolyásolják a tanulást, a motivációt és a teljesítményt (Hughes et al., 2011; Marsh et al., 2017).

A digitális kompetencia komponenskészletének és területeinek áttekintése lehetővé teszi a digitális énhatékonyság értelmezését. Eszerint a digitális énhatékonyság az egyén meggyőződése arról, hogy a technológiai eszközök kiválasztása és alkalmazása a digitális térben összhangban van az információs, kommunikációs, tartalomalkotási, biztonsági és problémamegoldó tevékenységének céljaival. E meggyőződését a digitális technológiák magabiztos, kritikus és felelősségteljes használatára alapozza. A digitális énhatékonyság birtokában etikus módon vesz részt a társadalmi együttműködésben, a tanulásban, a munkában (6. ábra).

Információs és adatumveltség	Kommunikáció és együttműködés	Digitális tartalom létrehozása	Biztonság	Problémamegoldás
Az egyén meggyőződése arról, hogy a technológiai eszközök kiválasztása és alkalmazása a digitális térben összhangban van az információs, kommunikációs, tartalomalkotási, biztonsági és problémamegoldó tevékenységének céljaival és a digitális és információs tevékenység sikerét eredményezi				
DIGITÁLIS ÉNHATÉKONYSÁG				

6. ábra A digitális énhatékonyság (saját szerkesztés)

Az egyén digitális viselkedését ugyanúgy meghatározzák az eredményelvárások (az emberek azt hiszik, hogy viselkedésük bizonyos eredményekhez vezet) és a hatékonysági elvárások (az emberek azt hiszik, hogy képesek elérni az adott eredményt, pl. befizetni egy alkalmazás segítségével a számláikat) kölcsönhatása, mint az offline tevékenységeikben (Bandura, 1977b, 1997).

A digitális énhatékonysági elvárások lehetővé tehetik az egyén számára a kívánatos digitális cselekvések, tevékenységek végrehajtását, hiszen az egyén meg van arról győződve, hogy képes bizonyos viselkedés és magatartásváltozás végrehajtására (Bandura 1978, 141).

A digitális énhatékonysági elvárások az egyén meggyőződései, hogy képes bizonyos magatartásváltozás végrehajtására, tehát ilyen módon a digitális cselekvés mechanizmusának összetevői. A digitális énhatékonyság mint a digitális rendszerek kompetens használatának egyik legkritikusabb meghatározó tényezőjének a mérésére skálát dolgoztak ki és validáltak, mely eljárás során a digitális énhatékonyság-dimenziók és az IKT-használat gyakorisága között elméletileg konzisztens összefüggéseket találtak (Ulfert-Blank & Schmidt, 2022, 13). Ez arra enged következtetni, hogy az IKT-használat tapasztalatai meghatározzák a digitális-énhatékonyság alakulását.

Bármely digitális helyzetben az egyén rendelkezik egy énhatékonysági elvárással, mely a digitális cselekvési képességein, kompetenciáin alapul. Akkor tesz erőfeszítéseket a cselekvés végrehajtására, ha úgy ítéli meg saját magát, mint aki képes az adott cselekvésre, függetlenül a felmerülő akadályoktól (Bandura, 1998, 141). Kulcsfontosságú tehát a digitális énhatékonyság kialakulásában a digitális kompetencia komponens-készletének fejlettsége, hiszen a digitális aktivitásával kapcsolatos meggyőződéseit az egyén a digitális kompetenciatapasztalataira alapozza. Ahogyan a digitális cselekedeteit, tevékenységeit a digitális kompetencia meghatározza, úgy a digitális énhatékonysági elvárásainak is fontos összetevői a digitális kompetencia komponensei.

Felvetődik a kérdés: a digitális énhatékonyság ugyanolyan összetevője a digitális tevékenységeknek, mint a digitális kompetencia?

A szakirodalom a digitálisan énhatékonny egyént úgy jellemzi, mint aki ismeri a digitális eszközök jellemzőit, valamint szervezi, fejleszti és használja az eszközöket. Tudja, hogy milyen technológiai eszközöket milyen célra kell használni, és fel is használja őket, megpróbál megbirkózni a problémákkal, melyekkel e technológiai eszközök használata során találkozik, és különböző megoldásokat dolgoz ki (Serkan Aslan, 2021). A digitális rendszerek használatával kapcsolatos énhatékonyságról kimutatták, hogy előrejelzi a digitális rendszerek hatékony használatát (Ulfert et al., 2022). Más források szerint a digitális énhatékonyság az IKT-használattal kapcsolatos tevékenységek sikeres elvégzésének központi előrejelzőjeként vélekedik a digitális énhatékonyságról (Bandura, 2001; Compeau & Higgins, 1995), mely meghatározza, hogy az egyének használják-e – és hogyan használják – a digitális rendszereket (Eastin & LaRose, 2000), vagy egyáltalán hajlandók-e használni (Venkatesh & Bala, 2008).

A bemutatott vélekedések szerint a digitális énhatékonyságnak központi, irányító, koordináló, előrejelző szerepet lehet hangsúlyozni.

Megjelenik emellett az a nézet is, hogy a digitális énhatékonyság a digitális kompetenciák „építőeleme” a digitális technológiákkal való interakcióban betöltött központi szerepe miatt (Janssen et al., 2013).

2.2. Információs műveltség – digitális kompetencia – énhatékonyság

A DigKomp 2.2. az információs műveltséget a digitális kompetencia egyik összetevőjeként értelmezi (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), így a digitális énhatékonyság központi irányító, koordináló és előrejelző szerepe az információs műveltséggel összefüggésben is értelmezhető. A szakirodalom szerint azok a diákok, akik biztosak az információs műveltségi készségeikben, magas tanulmányi eredményekre számíthatnak; a fordítottja érvényes azokra az egyénekre, akik nem rendelkeznek ezzel a magabiztossággal (Pajares, 1997). Az énhatékonyságon alapuló hozzáállás magas szintű jártasságot teremt az információs műveltségi készségek terén. (Correia, 2002; Owusu-Ansah, 2003).

Diseye 2018-as kutatása is megerősíti, hogy a hallgatók információs műveltségét meghatározzák az attitűdjük kognitív és affektív összetevői, melyek azonosak az énhatékonysági elvárásaikkal (Diseiye, 2018, 8).

Egy másik kutatás bizonyította, hogy a saját teljesítményre, kompetenciákra és képességekre vonatkozó mentális reprezentációk, például az énhatékonyság, jelentősen befolyásolhatják a digitális kompetenciák, köztük az információs műveltség fejlődését (Peiffer, Schmidt & Ulfert, 2020).

2.3. A digitális énhatékonyság fejlesztése

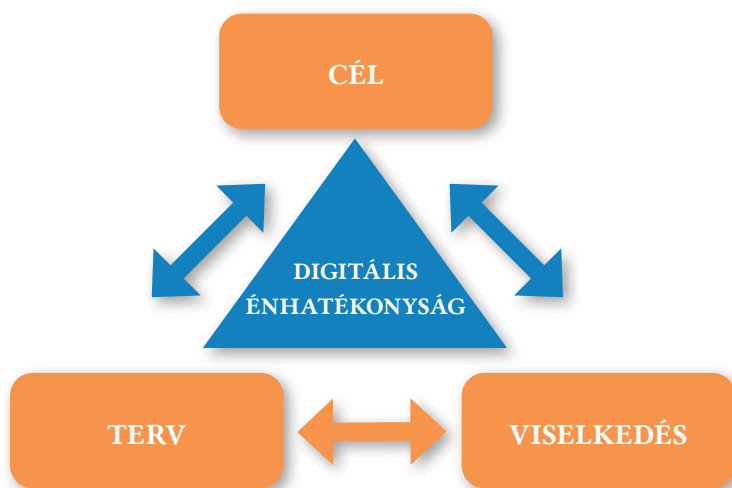
A DigKomp 2.2. a számítógépes hardverek és szoftverek folyamatos fejlődésére reagálva a *mesterséges intelligenciával kapcsolatos kompetenciákkal is számol*. A mesterséges intelligencia módszerei által lehetővé tett növekvő rendszerautonómia hatására megváltozik az egyének szerepe az e rendszerekkel való interakcióban (Parker & Grote, 2020). Konkrét cselekvési lépések megszűnnek vagy átalakulnak a digitális és információs tevékenységben (például az információk rendezése), mert a szoftverek kiváltanak olyan feladatokat, amelyeket előtte a felhasználó végzett el. A digitális rendszerek tehát lehetővé teszik az egyének számára, hogy egyre összetettebb feladatokat hajtsanak végre, vagy interakcióba lépjenek a mesterséges intelligenciával (Vrontis et al., 2022). Könnyen belátható, hogy a mesterséges intelligencia korában az egyéneknek egyre inkább digitális kompetenciával kell rendelkezniük és alkalmazkodóképeseknek kell lenniük, hogy megfeleljenek a megnövekedett követelményeknek, és megragadják a felmerülő új lehetőségeket (Larson & DeChurch, 2020). A kutatások azt mutatják, hogy nemcsak az objektív digitális kompetencia komponensek befolyásolják a digitális rendszerek hatékony használatát, hanem a szubjektív kompetenciahiedelmek is (Peiffer és mtsai., 2020). A digitális énhatékonyság a sikeres teljesítés központi

előrejelzője (Bandura, 2001; Compeau & Higgins, 1995), ezt az állítást, ahogy ezt már a digitális énhatékonyság fogalmánál is láthattuk, egy 2022-es kutatás is megerősíti, melyben a digitális rendszerek használatával kapcsolatos énhatékonyságról kimutatták, hogy előrejelzi a digitális rendszerek hatékony használatát (Ulfert és mtsai, 2022). A digitális énhatékonyság érzése, vagyis az egyén bizalma a digitális rendszerek jövőbeli sikeres használatában, meghatározza azt is, hogy miként válik alkalmassá az egyén a mesterséges intelligenciát információs tevékenysége szolgálatába állítani.

Mivel az áttekintett szakirodalmak egyöntetűen azt állítják, hogy az énhatékonyság alapvetően határozza meg a teljesítményt, a pedagógia számára adott a feladat: fejleszteni szükséges az énhatékonyságot. Az énhatékonyság olyan kognitív, célhoz kötődő meggyőződés, amely jövőorientált és viszonylag kontextusfüggő (Bong & Skaalvik, 2003; Marsh et al., 2017; Schunk & Pajares, 2002). Adaptálva ezt a felismerést a digitális énhatékonyságra, kijelenthető, hogy a digitális énhatékonyság digitális tevékenységek kontextusában fejleszthető. Ebben az értelmezési kontextusban felértékelődik a tanárképzéssel kapcsolatos legutóbbi intézkedések egyike, mely külön nevesíti a szakmódszertani ismeretek keretében a kollaborációs térrel, oktatástechnikai innovációval, mesterséges intelligenciával kapcsolatos gyakorlatokat (1. melléklet a 8/2013. I.30. EMMI rendelethez, A tanárképzés általános képzési és kimeneti követelményei, 4.1.2. bc).

Az énhatékonyságot fizikai aktivitással összefüggésben vizsgálva, Koring, Lippke és munkatársaik a szándékokat, a tervezést és a fizikai aktivitást közvetítő láncolatként határozták meg. Vizsgálatukban azt találták, hogy a szándékokat részben a tervezés alakította át fizikai aktivitássá. Az énhatékonyság, nagyobb önbizalommal rendelkező személy aktivitásában a tervezés nagyobb valószínűséggel valósul meg.

Digitális tevékenységekre adaptálva ezt a megállapítást érdemes hangsúlyozni, hogy a digitális énhatékonyság a célok kitűzésén, a tervek kimunkálásán és a viselkedés végrehajtásán át fejleszthető (7. ábra).



7. ábra A digitális énhatékonyság fejlesztése (saját szerkesztés)

A digitális énhatékonyság fejlesztésének forrásai Bandura elméleti keretéből határozhatók meg (Bandura, 2009, 186).

A digitális énhatékonyság kialakulásának és fejlesztésének egyik legfontosabb forrása a digitális tevékenységben szerzett tapasztalat, melyhez cél, szándék, terv és a viselkedés is társul. Fontos, hogy a mindennapi digitális és információs aktivitás, a digitális létmód ezzel a tudatossággal legyen jellemezhető.

A másik jelentős forrás a digitális énhatékonyság fejlesztésében azoknak a pozitív, jó példáknak a megismerése, amelyekhez igazodni lehet a digitális és információs tevékenységekben. Így a pedagógiai példák, a pedagógiai tevékenység és kapcsolat szerepe felértékelődik a digitális énhatékonyság fejlesztésében.

Ehhez kapcsolódik a harmadik forrás, a meggyőző személyek, akik pozitív visszajelzést adnak az egyén számára digitális tevékenységéről, kompetenciájáról. A legtöbb releváns visszajelzést, mely támogatja a digitális énhatékonyság alakulását, a referenciaszemélyektől, közülük a pedagógustól kaphat az egyén. Végezetül az is fontos, hogy a digitális és információs tevékenységeihez pozitív érzelmek, élmények társuljanak, hiszen ezek fogják digitális énhatékonyságát támogatni (8. ábra).

CÉL -> Terv -> Viselkedés	MINTA
Tudatos digitális létmód	Követendő példák
MEGGYŐZÉS	ÉRZÉSEK
Motiválás, visszajelzés	„Beavatódás”, pozitív élmény

8. ábra A digitális énhatékonyság fejlesztése (saját ábra)

Összegzés

Áttekintve azokat az elméleti írásokat, amelyek az énhatékonysággal foglalkoznak, megállapítható, hogy az énhatékonyság a hatékony emberi tevékenység és működés feltétele, az önszervezési, proaktív, önszabályozási és önreflexiós képességek alkalmazásának, a kompetenciák működtetésének és fejlődésének feltétele.

Az énhatékonyság befolyásolja az egyén céljait, szokásait, cselekedeteit. Minél magasabb az érzékelt énhatékonyság, annál kihívóbb célokat tűz ki az egyén maga elé (Bandura, 1993). Az énhatékonyság meghatározza, hogy az egyén hogyan észleli a környezetében felmerülő lehetőségeket és akadályokat, hogyan választja ki a tevékenységeket, mekkora erőfeszítést fordít azok végrehajtására, és meddig folytatja azt kihívásokkal szembeülve. Az énhatékonyság vezérli a többi szociokognitív tényezővel összhangban az emberi viselkedést, az alkalmazkodást, s a reflexvezérelt viselkedés helyett tudatos viselkedést eredményez (Bandura, 1993).

A digitalizáció és az információ korában az énhatékonyságot a digitális tevékenységekkel és a digitális kompetenciával összefüggésben is szükséges értelmezni. Az információ kora eddig nem tapasztalt mennyiségű és minőségű kihívás elé állít

ja az egyént, így a digitális énhatékonyság fejlesztésére célszerű kiemelt figyelmet fordítani. A pedagógia számára új feladatként jelenik meg az egyének digitális énhatékonyságának feltérképezése, mérése, a digitális énhatékonyság természetének vizsgálata azért, hogy megfelelő módszereket és eljárásokat tudjon kimunkálni a digitális énhatékonyság fejlesztésére. A tanulmány a digitális énhatékonyság fogalmának meghatározása mellett kijelölte a digitális énhatékonyság fejlesztésének forrásait és a fejlődés irányát, melynek alapján a fejlesztő-innovatív munka elindítható.

Irodalomjegyzék

1. melléklet a 8/2013. I.30. EMMI rendelethez, A tanárképzés általános képzési és kimeneti követelményei <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>
- A DigKomp 2.1 EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a tanulók digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez. Digitális Pedagógiai Fejlesztések Munkacsoport, Oktatási Hivatal, 2021. március 29. [Tanuloi_digitalis_komp_ke-rerendszer.pdf](#) (oktatas.hu)
- Anna-Sophie Ulfert-Blank & Isabelle Schmidt (2022). Assessing digital self-efficacy: Review and scale development In. *Computers & Education*, Volume 191. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104626>
- Anusca Ferrari (2013). DIGKOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Joint Research Center. <https://bit.ly/23osQI7>
- AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA (2006) Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Bandura, A.; Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, vol. 1, No. 4., 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997c) *Self-Efficacy. The Exercise of Control* W. H. Freeman and Company NY.
- Bandura, A. (1978) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change In. *Advances in Behaviour Research and Therapy*. Volume 1, Issue 4, 1978, 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachandran, V. S. (Ed.): *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 4., 7181. Academic Press, New York.

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura, A. (ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press, New York, 1–45. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.003>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In Locke, E. A. (Ed.): *Handbook of principles of organization behavior* (Vol. 2, pp. 179–200). Chichester: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Carretero Gomez, Stephanie Vuorikari, Riina & Punie, Yves, DigKomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-68006-9 (pdf), 978-92-79-68005-2 (print), 978-92-79-74173-9 (ePub), doi:10.2760/38842 (online), 10.2760/836968 (print), 10.2760/00963 (ePub), JRC106281.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189. <https://doi.org/10.2307/249688>
- Correia, A. M. R. (2002). Information Literacy for an active and effective citizenship. (Paper prepared by UNESCO for Information Literacy Meeting of Experts, Prague, Czech Republic). Retrieved from <http://www.nclis.gov/libinter/intolilitconf86mett/papers/brucefullpaper/pdf>.
- Dale Schunk & Maria Dibenedetto (2020). Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science*. Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001>
- Eastin, M. S., & LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), JCMC611. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2000.tb00110.x>
- Európai Unió digitális oktatási cselekvési terv (2021–2027) <https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Hughes, A., Galbraith, D., & White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment*, 93(3), 278–289. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.559390>
- Koch, M. (2001). Information Literacy: where do we go from here? *Technos*, 10(1), 1–8.
- Kuranogu, S.S., Kukoyunlu, B. & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self efficacy scale. *Journal of Documentation*, 62(6), 730–743. <https://doi.org/10.1108/00220410610714949>
- Larson, L., & DeChurch, L. (2020). Leading teams in the digital age: Four perspectives on technology and what they mean for leading teams. *The Leadership Quarterly*, Article 101377. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101377>
- Marsh, H. W., Martin, A. J., Yeung, A., & Craven, R. (2017). Competence self-perceptions. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence*

- and motivation: Theory and application (2nd ed., pp. 85–115). Issue February: The Guilford Press.
- Milena Koring, Jana Richert, Sonia Lippke, Linda Parschau, Tabea Reuter & Ralf Schwarzer (2011). Synergistic Effects of Planning and Self-Efficacy on Physical Activity In. *Health Education & Behavior* Vol. 39. <https://doi.org/10.1177/1090198111417621>
- Nina, S. (2008). A study on student's use of library resources and self. efficacy. (Master's thesis, Central Department of Library and Information Science, Library and Information Science. Tribhuvan.
- Ormrod, J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. New Jersey, Merrill: Upper saddle River.
- Oyighan Diseiye (2018) Self-Efficacy and Attitude towards Information Literacy Skills: A Study on Library and Information Science Students In. *Amity Journal of Training and Development* 3 (1), (1–11) ADMAA.
- Owusu-Ansah, E.K. (2003). Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversy surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 29(4), 219–230. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(03\)00040-5](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(03)00040-5)
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy research. In M Maehr & P. R. Pintrich (eds), *Advances in motivation and achievement* (pp 1–49). Greenwich, CT: SAI Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement* (pp. 3–21). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>
- Peiffer, H., Schmidt, I., Ellwart Thomas, Ulfert, A. (2020). Digital competences in the workplace: Theory, terminology, and training. In. E. Wuttke (Ed.), *VET and professional development in the age of digitalization*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18dvv1c.11>
- Riina Vuorikari, Yves Punie, Stephanie Carretero & Lieve Van den Brande. (2016). *DigKomp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens European Union, 2016*.
- Ulfert, A.-S., Antoni, C. H., & Ellwart, T. (2022). The role of agent autonomy in using decision support systems at work. *Computers in Human Behavior*, 126, Article 106987. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106987>
- Venkatesh, V., & Bala, H. (2008). Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision Sciences*, 39(2), 273–315. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Vrontis, D., Christofi, M., Pereira, V., Tarba, S., Makrides, A., & Trichina, E. (2022). Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human resource management: A systematic review. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(6), 1237–1266. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1871398>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). *DigKomp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

PÁRBESZÉD

Gondolatok a tanárképzés megújuló gyakorlatáról

Reflections on the renewed practice of teacher training

Gombocz Orsolya

*PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék
egyetemi docens*

Abstract

Current study deals with the changes in teacher training, including issues affecting practice. In September 2022, teacher training system in Hungary was renewed. Major changes have been introduced concerning the length and organisation of school placement. The duration of the training was reduced to 10 semesters, of which the last semester is a coherent individual school placement. However, the number of compulsory placements for students will not actually be reduced, but will be distributed more evenly and proportionately: students will be continuously involved in placements from the beginning of their training, thus meeting the school world and the students from the start, and will complete the continuous placement at the end of their training. One of the reasons for this change was the experience that in the previous training structure, teacher trainees really became acquainted with their chosen profession only at the end of their studies when they first met children as teachers, whereas practice is of paramount importance for the effectiveness of the career education process and for strengthening career identity in teaching profession. In our study, we carried out a documentary analysis based on the relevant regulations. In addition to presenting the changes, our aim was to draw attention to the most important issues affecting teacher training at our university, in particular the importance of cooperation with partner institutions and some aspects of the selection of partner institutions.

Keywords: teacher training, practice, mentoring, partner institution

Absztrakt

Tanulmányunkban a tanárképzésben bekövetkezett változásokkal, azon belül a gyakorlatokat érintő kérdésekkel foglalkozunk. 2022 szeptemberével megújult hazánkban a tanárképzés rendszere. Nagy változás tapasztalható a képzés hosszában és a gyakorlatok megszervezésében. A képzés időtartama 10 félévre csökkent, melyből az utolsó félév során a hallgató összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton vesz részt. Nem lesz azonban ténylegesen kevesebb a hallgatók számára kötelezően teljesítendő gyakorlat, inkább eloszlása válik arányosabbá, egyenletesebbé: a hallgató a képzés elejétől folyamatosan részt vesz szakmai gyakorlatokon, így a kezdetektől találkozik az iskola világával, a neveltekkel, az egybefüggő szakmai gyakor-

latot pedig a képzés végén teljesíti. Ezt a változást többek közt az a tapasztalat indokolta, hogy a tanárjelölt az eddigi képzési struktúrában túl későn, csak a tanulmányai végén ismerkedett meg ténylegesen a választott szakmával, akkor találkozott először tanárként a gyerekekkel, holott a pályára nevelés folyamatának eredményessége, a pályaidentifikáció megerősödése szempontjából a tanári pályán kiemelkedő fontosságú a gyakorlat. Tanulmányunkban a vonatkozó rendeletek alapulvételével dokumentumelemzést végeztünk. A változások bemutatásán túl az volt a célunk, hogy felhívjuk a figyelmet az egyetemünk tanárképzését érintő legfontosabb kérdésekre, elsősorban a partnerintézményekkel való együttműködés jelentőségére, a partnerintézmények kiválasztásának néhány szempontjára.

Kulcsszavak: tanárképzés, gyakorlat, mentorálás, partnerintézmény

1. Bevezetés

Az ezredforduló körüli években pályakezdő egyetemi oktatóként meghatározó élmény volt megtapasztalni, hogy a bölcsészkar hallgatóira – akik akkor még kötelezően kétszakos középiskolai tanárnak készültek – az iskolában teljesített tanítási gyakorlat milyen hatással volt. A pedagógiai stúdium megkezdésekor nagy számban elhatárolódtak attól, hogy tanárnak álljanak a diploma megszerzése után – ennél vonzóbb pályákon: a médiában, kutatóintézetekben stb. látták későbbi önmagukat –, azonban a gyakorlat sokak véleményét megváltoztatta, és az iskolában eltöltött néhány hét tanítási élménye után lelkesen készültek a tanári pályára. A személyes tapasztalatot a kollégák ugyan megerősítették, de tudományos vizsgálat módszereivel a tanszék nem tárta fel a hallgatók hozzáállásában bekövetkezett változást. A bizonyára túlzó, és az idő múlásával megszépülő élmény felidézése most is csak azt a célt szolgálja, hogy tudatosítsuk magunkban, az iskolai gyakorlatnak, az iskolában tanító kollégáknak meghatározó szerepe van a tanárképzésben. Erre a tapasztalatra irányítja figyelmünket a megújult tanárképzés is.

2. A megújuló tanárképzés és a gyakorlatok rendszere

2022 szeptemberével megújult a tanárképzés rendszere. A változás nem érintett minden területet: a közismereti tanárszakokat változatlanul kétszakos, osztatlan képzési formában lehet választani. Nagy változás tapasztalható azonban a képzés hosszában és a gyakorlatok megszervezésében. A tanárképzésben 2022 szeptemberétől nincs választási lehetőség: az általános és középiskolai tanárnak készülők egységesen 5 éves képzésben vehetnek részt, a megszerzett diplomával a pályakezdő általános és középiskolákban egyaránt taníthat majd. A képzés időtartama tehát 10 félévre csökken, melyből az utolsó félév során a hallgató összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton vesz részt. (283/2012.(X. 4.) Korm. rendelet, 2021) A kifutó képzések sokak által üdvözölt, mások által túlzottan tartott két féléves, összefüggő tanári gyakorlata ezzel megszűnik. Nem lesz azonban ténylegesen kevesebb a gyakorlat, inkább arányosabbá, egyenletesebbé válik az eloszlása: a hallgató a képzés elejétől folyamatosan részt vesz szakmai gyakorlatokon, így a kezdetektől találkozik az iskola világával, a neveltekkel, az egybefüggő szakmai gyakorlatot

pedig a képzés végén teljesíti. Ezt a változást többek közt az a tapasztalat indokolta, hogy a tanárjelölt az eddigi képzési struktúrában túl későn, csak a tanulmányai végén ismerkedett meg ténylegesen a választott szakmával, akkor találkozott először tanárként a gyerekekkel, holott a pályára nevelés folyamatának eredményessége, a pályaidentifikáció megerősödése szempontjából a tanári pályán kiemelkedő fontosságú a gyakorlat.

Vizsgáljuk meg a tanári szakképzettség elemeit a hivatalos dokumentumok alapján:

„(1) A tanári szakképzettség elemei:

a) a tanárszak szerinti szakterületi (szaktudományos, művészeti) tudás,

b) a tanári munkához szükséges

ba) pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati,

bb) szakmódszertani (diszciplináris és interdiszciplináris tantárgy-pedagógiai) tudás, képesség, attitűd (viszonyulás), valamint

c) a képzéssel párhuzamosan megszerzett pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlat részeként

ca) a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok,

cb) a tanítási gyakorlatok,

cc) a köznevelési intézményben, szakképző intézményben teljesített összefüggő egyéni iskolai gyakorlat...” (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet, 2021).

A gyakorlati rendszer része lett – a tanárképzés szereplői közt bizonyára sokak által régóta hiányolt és most örömmel üdvözölt – pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlat, melyet a hallgató az 1–4. félévben, a képzéssel párhuzamosan végez különböző típusú partnerintézményekben, ahol saját szakpárjaihoz is tartozó órákon, foglalkozásokon is részt vesz. Ezek a gyakorlatok formájukat tekintve társas gyakorlatok, a pedagógiai és pszichológiai szakterületek oktatói vezetik, és egyetemi kurzushoz kapcsolódnak. Kreditértékük összesen 6 kredit. (Bár már az első szemesztertől lehetőség nyílik arra, hogy a képzőintézmény ezeket a gyakorlatokat megszervezze, de egy, a pedagógusképző intézetek számára megrendezett konferencia és az első tanév tapasztalata szerint gyakoribb megoldás, hogy a hallgatók a második félévtől kezdik el a gyakorlatokat. Erre a szabályozás lehetőséget is ad: „a c) pont ca) és cb) alpontja szerinti gyakorlat a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatában meghatározottak szerint... vehető fel.” (8/2013 EMMI rendelet, 2021). Feltételezhető, hogy ennek a döntésnek elsősorban szakmai okai vannak: az első félév gyakorlat nélkül is kellő újdonságot jelent a hallgatónak, időt kell hagyni neki, hogy megtalálja a helyét az egyetemen, illetve betekintést nyerjen a pedagógia-pszichológia alapjaiba.)

A 3–9. szemeszterben a hallgató összesen 12 kredit értékben a szakmódszertani szakterületek támogatásával, a képzéssel párhuzamosan iskolai tanítási gyakorlatot végez. Ez a típusú gyakorlat két részre oszlik: a hallgató a 3–7. félévben társas vagy egyéni formában, partnerintézményben teljesíti a tanítási gyakorlatot, majd a 8–9. félévben szak tárgyi tanítási gyakorlatként, 2–4 kredit értékben. Ez utóbbit gyakorlóintézményben, vagy erre felkészült partnerintézményben kell teljesíteni. Az összefüggő, féléves egyéni iskolai gyakorlatra a 10. félévben kerül sor, ennek elvégzéséért a hallgató 20 kreditet kap. Ezt a gyakorlatot a hallgató partneriskolában abszolválja, szakos mentortanár felügyele-

te mellett. Amennyiben a hallgatónak csak az egyik szakja egyezik a mentortanár szakpárjával, akkor a másik szakon konzulens, mentor segíti a munkáját. Ezt a gyakorlatot az egyetem részéről a pedagógiai, pszichológiai, valamint a szakmódszertani szakterületek oktatói kísérő szemináriumok keretein belül támogatják. A szabályozás szerint ennek a gyakorlatnak a része a portfólió elkészítése is. (8/2013 EMMI rendelet, 2021)

Jól látszik, hogy az iskolai gyakorlatok teljes tanárképzést átfogó rendszerében az egyes gyakorlattípusok szervesen egymásra épülnek, egymással koherens módon összekapcsolódnak. A hallgatóknak a gyakorlatok során lehetősége nyílik megismerni az iskola világát, betekintést nyernek a tanári munkába, és egyre komplexebb nevelői, tanári feladatokat, tevékenységeket láthatnak el. Az iskolai gyakorlatok a szakmával való tényleges konfrontációt kínálják. Lehetővé teszik, hogy a hallgatók megfigyeljék és megismerjék az iskola világát, tapasztalatot szerezzenek a neveltekről, a pedagógusokról. (A korábban gyakran hallott hallgatói panaszra, miszerint csak az egyetem végén látnak gyereket, jó válasz a képzés elejétől megszervezett gyakorlat. A hallgató folyamatosan találkozik a neveltekkel, van ideje megismerni őket és természetesen saját magát is ebben az új viszonyban.) A tapasztalatszerzés, a tapasztalatok elemzése és az azokra való reflektálás fontos részét képzik a gyakorlatoknak, ebben az iskolai mentorokon túl az egyetemi oktatóknak is elengedhetetlen a szerepe. A folyamatos iskolai gyakorlat lehetőséget teremt továbbá a frissen elsajátított elméleti tudás próbájára is. A szaktárgyi tanításba és a tanórán kívüli tanítási-nevelési tevékenységekbe fokozatosan kapcsolódnak be a hallgatók, kihasználva az egyéni és csoportos gyakorlási lehetőségeket is. Feltételezhető, hogy a gyakorlatok bizonyos elemei, különös tekintettel a szaktárgyi tanítási gyakorlatra, nem változnak meg jelentősen. Az eddig jól működő praxis átalakításában bizonyára nem érdekelt sem az iskola, sem az egyetem.

2.1. A gyakorlatok célja

Régi tapasztalata a szakmának, hogy a pedagóguspályát választók közül többen már régóta tervezik, hogy pedagógusok lesznek (v.ö. J. Szilágyi et al., 1984). Előnyös, ha erre a feladatra készülnek, és saját személyiségüket is erre alakítják, ha gondolkodásmódjukat, érzelmeiket meghatározza az elképzelt pedagógiai munka. Nem szabad azonban arról sem megfeledkeznünk, hogy még a pálya mellett korán elköteleződő neveltek sem kapnak teljes képet a szakmáról. Látszólag nyílt színen folyik a pedagógusi munka teljes egésze, de még a szakma iránt érdeklődők sem feltétlen látják a komoly háttérmunkát, a szakmai nehézségeket. Sokszor csak felszínes, külsőségeken alapuló, saját élményeikre épülő hiányos kép alapján döntenek a pálya mellett. A pályaismereti, pályaszocializációs gyakorlatok többek közt abban is segítenek a hallgatóknak, hogy pontos (pontosabb) képet alkossanak a választott szakmáról. A vonatkozó rendelet szerint ezeknek a gyakorlatoknak az a célja, hogy a hallgatók tanári nézőpontból figyeljék meg az iskola világát, az intézményi környezetet, az iskola infrastruktúráját. Változatos körülmények közt gyűjtsenek tapasztalatokat az iskola mint szervezet, mint munkahely működéséről. Mindez a tapasztalatszerzés visszajelzés is egyben a hallgató pályaalakulási folyamatáról.

(8/2013 EMMI rendelet, 2021) (Fontos kérdés: Tudunk-e olyan gyakorlatot – és képzést – kínálni a hallgatóknak, hogy ne hagyják el a választott pályát, hanem megerősödjenek döntésükben, és minden nehézség ellenére kitartsanak mellette?)

A pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatokon szerzett tapasztalatokra építenek a tanítási gyakorlatok. Ezekben a gyakorlatokon is elvárás a fokozatosság. A hallgatók a szakos és nem szakos órákon csoportosan hospitálnak, reflektálnak a látottakra, majd fokozatosan kisebb tanári részfeladatokat látnak el. Ezek célja a szaktárgyak tanítására való fokozatos felkészítés. A leendő tanárnak szakértő módon kell irányítania a tanulási folyamatokat. A szakmódszertanos oktató, a pedagógiai, pszichológiai tárgyakat oktatók, a vezetőtanár és a mentortanár is támogatja a hallgatót, elsősorban szaktárgyi hospitálások, mikrotanítások, projekttanítások alkalmával. Sajnálatos módon az együttműködés a résztvevők közt nem mindig gördülékeny, holott akkor szolgálná igazán a tanárképzés céljait. Erről tájékoztat egy, az egyik tanárképző egyetem és gyakorlóiskolája együttműködését is feltáró kutatási eredmény is: „A hallgatók többet várnak az egyetemtől és a gyakorlóiskolától: kedvezőbb lenne számukra, ha a képzés tartalmi és szervezési vonatkozásában hatékonyabb egyeztetés valósulna meg a két intézmény között, másrészt a gyakorlóiskolai, a tanórára fókuszáló képzést szeretnék kitéríteni az egész iskolára és az iskolai környezetre is” (Falus, 2021, 24). Feltételezhető, hogy ilyen tapasztalata más egyetemen tanuló tanár szakos hallgatóknak is van.

A rendelet szerint feladat a különleges bánásmódot igénylő tanulók szaktárgyi foglalkozásain is hospitálni, illetve felzárkóztató és tehetséggondozó foglalkozásokat tartani. A szaktárgyi tanítási gyakorlat és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat alapvető céljai megegyeznek a korábbi elvárásokkal, a gyakorlatok ezen területeit tartalmukat illetően nem érintette a változás. Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat esetében azonban a két félévről egy félévre való módosítás a feladatok elvégzésére szánt idő jelentős lecsökkenésével érinti a célok kérdését is.

2.2. A gyakorlatok helyszíne

Jól látszik, hogy a gyakorlat és ezzel együtt a hallgatók iskolai jelenléte valóban átszövi a képzés egészét. A hallgató már az első évtől kezdve részt vehet egy-egy iskola mindennapjaiban. Szerencsés, ha a képzőintézmény meg tudja oldani, hogy hallgatói különböző iskolafokon, különböző típusú iskolákban végezhesék a gyakorlatokat, így általános iskolában és középiskolában is járjanak, tapasztalják meg a gimnáziumi munka mellett egy szakgimnáziumban, technikumban stb. folyó munkát is. A rendelet nagy szabadságot ad ebben a kérdésben a felsőoktatási intézménynek. A gyakorlatokra vonatkozó leírásban „különböző típusú partnerintézmények”, „iskola” szerepel, és egyedül a 8–9. félévben említi „gyakorlóintézményt”, de itt is csak választható lehetőségként. A gyakorlóintézmény a hazai pedagógusképzési gyakorlatba mélyen beágyazott, a pedagógusképző intézmény fenntartásában működő köznevelési intézmény, melyet a köznyelv is gyakorlóiskolaként ismer. Érthető a rendelkezésben megjelenő szabadság. Bár a gyakorlóintézmények számos előnnyel járnak, nem minden pedagógusképző

felsőoktatási intézmény rendelkezik velük, és még ahol rendelkezésre állnak is, sem tudnak annyi feladatot ellátni, amennyit a megváltozott gyakorlati rendszer elvár. Így minden pedagógusképző felsőoktatási intézmény rákényszerül arra, hogy gyakorlatait – legalábbis azoknak egy részét – partnerintézményekben szervezze meg. (Érdekes megfigyelni a rendelkezés megszövegezésében, hogy egyedül a 8–9. félévben, amikor a gyakorlóintézmény alternatívájaként választható a partnerintézmény, akkor pontosít a megfogalmazás „erre felkészült partnerintézmény”-re. Azt sugallja a leírás, itt más, komolyabb feladat hárul a köznevelésben dolgozó kollégákra. A feladat eltérő voltát megértjük, pedagógiai többletét azonban vitatjuk.) Bár partnerintézmény is elláthatja a gyakorlat adta feladatokat, mégis szerencsésnek mondhatók azok a felsőoktatási intézmények, melyek rendelkeznek gyakorlóiskolával. Túl azon, hogy egy ilyen kapcsolat nagyban megkönnyítheti a gyakorlatok, csoportos hospitálások megszervezését, feltételezhető a nagyfokú szakmaiság is. Vitathatatlan, hogy partnerintézményekkel is kialakítható magas színvonalú szakmai együttműködés, és a több nehézséggel megküzdési kénytelen iskola is jó gyakorlótere lehet a pályára készülő hallgatónak, de egyetértünk egy, a gyakorlóiskolák kérdését kutató tanulmány szerzőivel:

Látszólag meggyőzőnek tűnik az az érv, hogy menjenek átlagos iskolákba a hallgatók, hiszen ilyen körülmények között kell majd tanítaniuk, jobb, ha mindjárt ezt látják, ezt tanulják meg. Ez a nézőpont figyelmen kívül hagyja a pedagógussá válás folyamatának fokozatos jellegét és azt a [...] tény, hogy a gyakorlatnak nem szabad ellentmondania a legkorszerűbb elméleti ismereteknek. (Falus & Nagyné Fóris, 2021, 13).

A gyakorlóiskolával nem rendelkező képzőintézményekre különösen komoly feladat hárul. Törekedniük kell arra, hogy hallgatóik lehetőség szerint széles skáláját lássák az iskola világának, és ezen túl a legmagasabb szakmai kritériumoknak is meg kell felelnie a kiválasztott iskoláknak. Ezek a szakmai kritériumok sokrétűek: az odajáró tanulók magas fokú nevelésén túl a tanárképzés hallgatóinak is a szakmai ismeretek legjavát kell nyújtaniuk, és az egyetemmel is együtt kell működniük. Meggyőződésünk szerint csak azok az iskolák vállalják el ennek a feladatnak az ellátását, ahol a tanári kar, az iskola vezetése lehetőséget lát az egyetemmel való együttműködésre, és bizonyára szívügyének is tekinti a tanárképzést. Csökken a tanári pályára lépők száma, és sok iskolában már most átélhető probléma a tanárhiány. Senkinek, de különösen a szakma képviselőinek nem lehet közömbös, hogy kik választják a tanári pályát, és ők milyen felkészítést kapnak a felsőoktatásban. Sok iskola átérzi ennek a felelősségét, és elvállalják a tanárképzés feladatait. Az ő esetükben személyes döntés és nem kényszer eredménye a tanárképzésbe való bekapcsolódás, aminek bizonyára van többletértéke, de ez nem helyettesítheti a magas szintű szakmai (mentori) felkészültség hiányát.

2.3. A gyakorlatot végzők egyetemi támogatói

A különböző gyakorlatokhoz szerveződő egyetemi kurzusok felelősei eltérőek: míg a pályaismereti és pályaszocializációs gyakorlatok esetében a pedagógiai és pszi-

chológiai szakterületek oktatóinak a vezetésével szerveződnek a kurzusok, addig a tanítási gyakorlatok a szakmódszertani szakterületek támogatásával valósulnak meg. Az összefüggő gyakorlatot pedig az egyetem részéről már a pedagógiai, pszichológiai, valamint a szakmódszertani szakterületek oktatói is támogathatják kísérő szemináriumok keretein belül. A könnyen belátható praktikus okok mellett (az egyetemi oktatók terhelése) egyértelműek a szakmai érvek. A különböző gyakorlatoknak hangsúlyt ad az, hogy ki felel az adott gyakorlatért, a szakma mely területe érintett a gyakorlatok támogatásában. Reményeink szerint ez a változatosság az egyetemi oktatók, az egyetem és iskolák közti intenzívebb együttműködést, a kétoldalú szakmai támogatást és – az elmélet és a gyakorlat számára is hasznos eredményeket hozó – kutatásokat is előmozdítja majd. Bizonyára találunk ezen a téren már most is megemlítésre érdemes példákat, de valószínűleg inkább a Falus által feltárt tapasztalatok a jellemzők. Falus az egri Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájának „állapotfelmérő” vizsgálata bemutatásakor az iskola önfejlesztő tevékenységét elemezve arra hívja fel a figyelmet, hogy „az egyetemmel való együttműködést és a hallgatók támogatását kevésbé tartják fontosnak a pedagógusok, az egyetemmel való közös kutatások eredményeinek a megítélése nem egyértelműen pozitív, viszonylag kevesen vesznek részt ilyen kutatásokban, inkább saját szakmai tudásuk fejlesztésében kamatoztatják az egyetemmel való kooperációt” (Falus, 2021, 24).

2.4. A gyakorlatot végzők iskolai támogatói

A rendelet (8/2013 EMMI rendelet, 2021) szerint a hallgatót szakos mentortanár, illetve szakos konzulens támogatja munkája során. A mentortanári képzettség és megbízatás a bolognai folyamattal vált törvények meghatározta módon a tanárképzés fontos szereplőjévé, és került a gyakorlatok homlokterébe. Ez az új tanári szerep nem előzmények nélküli. Korábban a tanárképzésben vezetőtanár látta el a hallgató körüli teendőket, s többnyire gyakorlóiskolákban töltötte be ezt a funkciót. A mentortanár ugyan sok feladatot átvett tőle, de nem teljesen egyezik a két szerepkör. A régi és az új szerep közötti számtalan különbség talán legfontosabbika, hogy a vezetőtanár szakjának (tantárgyának) szakértő képviselője, vele ellentétben a mentortanár az iskolai nevelő tevékenység teljes körében illetékes felelős személy, beleértve a szaktárgy tanításának feladatkörét is. Ennek megfelelően a vezetőtanár és beosztott hallgatója döntően csak szaktárgyi órák előkészítése, megtartása, majd értékelése céljából működtek együtt. A mentortanár az iskolai munka minden frontján foglalkoztatja jelöltjét, megbízatása nem korlátozódik a szaktárgy oktatására való felkészítésre, módszertani támogatásra (Gombocz, 2020). Az aktuális rendelet a gyakorlatok leírásában (szakos) mentorról és konzulensről ír. Ez utóbbi feladatkört nem részletezi a leírás, így csak következtetni lehet arra, hogy mit várnak el az ebben a szerepben tevékenykedő kollégától. Feltételezhető, hogy a megkülönböztetést az indokolja, hogy a konzulens inkább csak a szaktárgy tanításában segíti a hallgatót, míg a mentor a teljes iskolai gyakorlat ellátásáért felel, előbbi funkciója tehát inkább a vezetőtanáréhoz hasonlít.

3. Partnerintézmények

Egyetemünk hosszabb ideje nem rendelkezik gyakorlóintézménnyel, ami megnehezíti a gyakorlatok megszervezését, és különös gondosságot igényel a partnerintézmények kiválasztásakor.

3.1. A kiválasztás hagyományai, egyetemünk eddigi gyakorlata

Karunkon a tanárképző központ munkatársai közvetlen munkakapcsolatban állnak az egyes mentortanárokkal és az iskola vezetésével. A személyes kapcsolattartás a folyamatos információcsere lehetőségét teremti meg. A gyakori iskolalátogatások, a közösen látogatott zárótanítások nem kizárólag a hallgató munkájának az ellenőrzését szolgálják, eszközei a gondolkodás összehangolásának is. A tudatosan tervezett rendszeres találkozások a közös munka minden fontos részletére kiterő egyeztetés, összehangolás lehetőségét adják. Mentortanárainkat, a gyakorlat megszervezésébe, lebonyolításába bekapcsolódó kollégákat meghívjuk tanszékünk szakmai rendezvényeire, többek között a minden tanévben megrendezett konferenciánkra. Igyekszünk a képzés fontos posztján tevékenykedő – szervezeti szempontból külső – munkatársaink munkáját összehangolni, és a képzés céljainak való megfelelés irányába terelni (Gombocz, 2020). Úgy gondoljuk, hogy csak a folyamatos emberi, szakmai kapcsolattal tartható fenn az együttműködés, és ez adja a lehetőségét a naprakész, igényes munkának is.

A partnerintézmények kiválasztásának szempontjai közt szerepel a hallgatók érdekének a figyelembevétel is. A személyes kapcsolat oktató és mentor, illetve oktató és hallgató közt jó lehetőséget teremt a hallgatónak leginkább megfelelő mentor és iskola kiválasztására is. A mentorálás sikere nagyban függ a személyek közti kapcsolat minőségétől. A hallgatónak előnyös a személyiségének leginkább megfelelő mentor mellett tanulni a szakmát, és bizonyára a mentort is jobban motiválja a személyes és szakmai elvárásainak megfelelő hallgató támogatása. A gyakorlatok megújuló rendszerében is igyekszünk megfelelni ennek a hagyományunknak. Elképzelhetőnek tartjuk, hogy a hallgatók maguk is jobban meg tudják majd fogalmazni, hogy milyen iskolában, milyen mentor mellett szeretnék szaktárgyi tanítási, illetve összefüggő egyéni gyakorlatukat végezni. (Ha ezeket az elvárásokat sem szakmai, sem szervezési okokból nem is fogjuk mindig figyelembe venni, örömteli, ha a hallgató tudatosabban készül a pályára. Továbbra is az egyetem szakmai felelőssége a hallgatónak leginkább megfelelő gyakorlólhely kiválasztása.)

3.2. Genius loci

Napjaink felsőoktatására jellemző, hogy egyre több hallgatót fogad, és a hallgatóság összetétele egyre heterogénebb. Gyakori oktatói tapasztalat, hogy a tanár szakosok jelentős része nem nagy múltú iskolák tanulója volt, így ezek működéséről, hangulatáról legfeljebb olvasmányjaiból tájékozódhat. Holott egy-egy nagy múltú iskola szá-

míthat arra, hogy mai tanítványai átéljék az elődök sikeres erőfeszítésének korokon átsugárzó, kihallható biztatását, nemcsak diákként, a tanári pályára való készülés alkalmával is. A neveléstudomány az iskola ethoszáról beszél, amikor ezt az erkölcsi feltöltöttséget sugárzó hatást mint pedagógiai erőt leírja. A hely szelleme, kisugárzásának ereje nyilvánvaló pedagógiai érték. A hely erkölcsi sugárzását többféle forrás szolgálhatja. Mindenki számára jól átélhetők a történelemben ágyazottság, s az ezzel együtt járó, elismerésre méltó egykori emberi tettek dekódolható üzenetei. Jó lehetőséget kínálnak ezek az iskolák a tanári pályára való készülés alkalmával is, élünk kell ennek a lehetőségével. Természetesen nem kizárólag a nagy múlt tesz egy-egy iskolát alkalmassá arra, hogy tere legyen a pályára való készülésnek. A gyakorlat során is átélhető jó iskolai közösség, a megtapasztalható fegyelmezett munka (tanáré, diáké egyaránt), az innováció stb. mind-mind vonzóvá tehetnek egy-egy iskolát, egy-egy pedagógiai koncepciót, tanári képet. Továbbá arról sem feledkezhetünk el, hogy napjainkban, amikor a tanári pálya iránt egyre nehezebb felkelteni a maturálók érdeklődését, akkor bizonyára az sem lényegtelen, hogy egy-egy iskola milyen környezetben tudja fogadni a pályára készülőköt.

3.3. Az egyetemnek megfelelő szellemiség

Az egyházi fenntartású felsőoktatási intézményeknek különösen oda kell figyelni arra, hogy a hallgatóikat saját felekezetük szerint is megfelelő gyakorló lehetőséghez kell juttatniuk. Jogos elvárás ez egy olyan hallgatótól, aki felekezetéhez való hűsége miatt választja ki képzőintézményét, és evangelizációs lehetőséget kínál a képzőintézményeknek olyan hallgatók esetén, akik más szempont miatt kerültek az adott intézménybe. Egy egyházi iskolát nem ismerő hallgató egy más világba nyerhet betekintést a gyakorlat során. Sokaknak itt válhat átélhetővé az egyház tanítása, hogy mit jelent egy egyházi iskola közössége, a tanárok egymáshoz és diákokhoz való viszonya, az egész iskolára jellemző légkör, a hétköznapi megszervezésének a rendje, az ünnepek hangulata stb. Számos – sokaknak talán – apró részlet, amely azonban meghatározó lehet az iskola világában. A vallás gyakorlásának olyan tapasztalataihoz juthat egy egyházi köznevelési intézményben a hallgató, melyeket egy felsőoktatási intézmény – méreténél, működésénél fogva – nem feltétlenül tud nyújtani.

4. Összegzés

Tanulmányunkban a megújuló tanárképzést vizsgáltuk a gyakorlatok megszervezésének szempontjából. A vonatkozó rendeletek alapulvételével dokumentumelemzést végeztünk, és bemutattuk a gyakorlatokat érintő változásokat. További célunk az volt, hogy felhívjuk a figyelmet az egyetemünk tanárképzésének gyakorlatát érintő legfontosabb kérdésekre, elsősorban a kiemelkedően fontos szerepet vállaló partnerintézmények jelentőségére, kiválasztásuk szempontjaira.

Irodalomjegyzék

- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről (2021) [https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor64/2021.\(XII.29.\)ITM.rendelet.7.melléklet.\(2021\).A.tanári.felkészítés.közös.követelményeiről.és.az.egyes.tanárszakok.képzési.és.kimeneti.követelményeiről.szóló.8/2013.\(I.30.\)EMMI.rendelet.valamint.egyes.kapcsolódó.miniszteri.rendeletek.módosításáról](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200283.kor64/2021.(XII.29.)ITM.rendelet.7.melléklet.(2021).A.tanári.felkészítés.közös.követelményeiről.és.az.egyes.tanárszakok.képzési.és.kimeneti.követelményeiről.szóló.8/2013.(I.30.)EMMI.rendelet.valamint.egyes.kapcsolódó.miniszteri.rendeletek.módosításáról) <https://njt.hu/jogszabaly/2021-64-20-7Q>
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet. (2021). A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H.8>
- Falus I. & Nagyné Fóris K. (2021). A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig. Líceum Kiadó. 13. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.13>
- Falus Iván (2021). A kutatási eredmények összegzése témakörönként és javaslatok. In Falus I. & Szűcs I. (szerk.), A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig. Líceum Kiadó. 24. <https://doi.org/10.46403/Agyakorlotol.2021.17>
- Gombocz O. (2020). Mentortanárok munkájának támogatása a Tanárképző Tanszéken. In Juhász M. K., Kaposi J. & Szőke-Milinte E. (szerk.), Változások a pedagógiában – A pedagógia változása. Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE). Szaktudás Kiadó Ház. 323–330.
- J. Szilágyi K., Dr. Völgyesi P. & Nagy Gy. (1984). Pedagógiai kísérletek a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen. Felsőoktatási Szemle. XXXIII.

Szent Pál és az ősegyház iskolái

Saint Paul and the Schools of the Early Church

Kránitz Mihály

*PPKE HTK Alapvető Hittan Tanszék
egyetemi tanár*

Abstract

Christianity is based on the preaching of Jesus Christ, the Gospel itself. Jesus stands before his disciples as a Master (rabbi), instructing them according to a specific (divine) pedagogy. The first apostles, including Saint Paul, will adopt this method, which is naturally rooted in the Old Testament tradition, but with the novelty of revelation. The preparation for baptism is manifested at the level of an intellectual approach to the illumination of the person of Jesus Christ, in cooperation with grace. The specificity of this method is characteristic of Christianity. The relationship between faith and reason has accompanied the life of the Church and of all Christians to this day. The starting point, which we can also admire in the life of the Apostle Paul, is therefore the spiritual foundations on which the world of faith can build in a suitable way and thus transmit the good news of salvation.

Keywords: Christian antiquity, wisdom, discipleship, education, beginnings of the Church

Absztrakt

A kereszténység alapja Jézus Krisztus igehirdetése, maga az evangélium. Jézus mint Mester (rabbi) áll tanítványai előtt, oktatja őket egy sajátos (isteni) pedagógia alapján. Az első apostolok, köztük Szent Pál majd ezt a módszert veszik át, ami természetes módon az ószövetségi hagyományban gyökerezik, de már a kinyilatkoztatás újdonsága társul ehhez. A keresztségre való felkészítés, Jézus Krisztus személyének a megvilágítása az értelmi megközelítés szintjén nyilvánul meg, együttműködve a kegyelemmel. Ennek a módszernek a sajátossága jellemző a kereszténységre. A hit és az értelem kapcsolata napjainkig elkíséri az egyház és valamennyi keresztény életét. A kiindulópont tehát, amelyet megcsodálhatunk Pál apostol életében is, azok a szellemi alapok, amelyekre megfelelő módon képes a hit világa ráépülni és ezáltal az üdvösség örömhírének továbbadni.

Kulcsszavak: keresztény ókor, bölcsesség, tanítványság, oktatás, az egyház kezdetei

1. Bevezetés

A kereszténység és a zsidóság szorosan összetartozik: az *Újszövetség* az *Ószövetségre* épül, a kettő pedig együtt alapja az európai kultúrának, a tudománynak, a művészetnek és természetesen a keresztény vallásnak is. A kereszténység előtti ókorra egyaránt jellemző az ember mindennapi életét átjáró vallási megnyilatkozás és az egy adott kultúrkörben jelen lévő szellemi adottság. A „*Biblia népei*” olyan társadalmak, amelyek gazdasági, kulturális és vallási meghatározottságaikkal hatást gyakoroltak Izraelre, a választott népre, és ezt természetes módon adták tovább a keresztény közösségekben. Itt gondolhatunk a babiloni, egyiptomi kultúrkör átfogó terjeszkedésére, mivel a hódítás következtében elfoglalt területeken mindig egy-egy meghatározó vallási, szellemi hatás érvényesült.

Egy nép, egy társadalom, egy vallási csoport lehetőségei szerint terjeszti a természetes és a természetfeletti világról szóló ismereteit, többnyire rendszerezett módon. Ez vonatkozik arra, hogy a vallási, orvosi, művészi, jogászai vagy filozófiai tudást következetesen fejlesztették és adták tovább egy-egy társadalmilag fejlett körben. Iskolák jöttek létre, melyek így a felhalmozott tudásanyag biztos közvetítését jelentették. Mind a zsidóságban, mind a kereszténységben egy meglévő és gyakorlatias módszernek lehetünk a tanúi, mely nemcsak az írást és az olvasást, a *Biblia* ismeretét és a kulturális alapokat biztosította, hanem fokozatos fejlődéssel dolgozta ki a hit iskolájában a vallási és szellemtudományok elsajátítását.

A kultúra és a vallás találkozási pontjában fedezhetjük fel a tarzuszi Sault, a későbbi Pál apostol alakját, akiben mintegy sűrűsödik a zsidó, a hellén és a római birodalom latin világa. Ezek mindegyikében a tanítás/tanulás az emberi kibontakozás része volt, így a kereszténység megjelenésével a társadalmi értékek az egyetemes igazság szolgálatába álltak. A hit és az értelem együttműködésére Szent Pál életében és apostoli működésében találunk követhető példát.

2. Szellemi kezdetek az egyház életében

A vallástörténelemben szinte páratlan gyorsasággal fejlődött ki a keresztény vallás, melyvel párhuzamosan megjelentek azok a szellemi alkotások, melyek egyébként is jellemzőek általában a vallási jelenségekre. Az alapító Jézus Krisztus, aki igehirdetőként lép fel népe körében, tanítványokat gyűjt maga köré és időnként nagy tömegek veszik őt körül. Beszédének a lelket és szellemet is megérintő hatásáról és gyógyító tevékenységéről már az I. század folyamán a zsidó történetíró, Josephus Flavius számol be. (Flavius 1983, 451–452.) Megnyilvánulásaiban szellemi szabadsága érvényesül, főképp a Törvénnyel (Tóra) szemben, mivel nem úgy beszél, mint az írástudók, hanem „tekintéllyel” (Mk 1,27).

Az *Ószövetség* könyvei is megérintik az értelmet, a tudást azonban sokszor egy szűk rétegnek tartják fenn (írástudók, farizeusok). A názáreti Jézus viszont mindenkire, még az egyszerű emberekre is kiterjeszti Isten bölcsességét: „Áldalak téged, Atyám, mennyi és föld ura, mert elrejtetted ezeket a bölcsék és okosak előtt, és kinyilatkoztat-

tad a kicsinyeknek.” (Mt 11,25) Jézus tanítása és módszere egy kétezer éves modell az egyház számára a hit továbbadásában, melyhez szorosan hozzátartozik a személyes tanúságtétel (*lex orandi, lex credendi*).

A kereszténység szellemi megnyilvánulásához fontos ismerni a zsidó és pogány (hellenista) hátteret, mely meghatározó volt a Krisztus utáni évszázadokban is. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy a születő kereszténység hátterét a görög műveltség adta, kiindulva a már Krisztus előtt görögre fordított *Ószövetségtől* (*Septuaginta*), a Nagy Sándor óta tudatosan terjesztett görög művészetek közel-keleti jelenlétén át egészen a görögül prédikáló Pál apostolig. Létezett tehát már egyfajta szellemi háló a zsidó vallásosságból a héber és az arám nyelv használata mellett előlépő apostoli igehirdetés (*kérügma*) számára, mely majd később is döntő lesz az alapvető hitszabályok (*regula fidei*), végső soron a hittételek (dogmák) megfogalmazásában.

A zsidóság életöstönét és gondolkodásának, kultúrájának életrevalóságát jelzik a Római Birodalom számos pontján jelen lévő zsinagógái (diaszpóra) közösségek. Az írásban, az olvasásban és még a filozófiai gondolkodásban is elmélyült zsidó tudósok Pál apostol missziója során az egyház növekedését is elősegítették. Ennek jele a már említett bibliafordítás, a *Salamon bölcsessége* kezdetű irat a Krisztus előtti századból, valamint Alexandria Philón munkássága (Krisztus és Pál apostol kortársa, Kr. e. 25. – Kr. u. 45.), aki az allegória módszerével dolgozta ki Logosz-tanát érdekes párhuzamként a jánosi elgondolással összevetve.

A zsidóság erejét az egyistenhit és az ehhez kapcsolódó erkölcsi magatartás jelentette. A választott nép története és kulturális megnyilvánulása megfelelő kiinduló alappal bizonyult a kialakuló kereszténység szellemi formálódásában.

3. Vallásosság és gondolkodás a Római Birodalomban

Az ókori városok nem pusztán egy társadalmi, politikai szerkezetben épültek ki. Nagyon jelentős volt a kultusz, vagyis a vallásosság közéleti megnyilvánulása. A birodalom keleti részén ősi vallások, vallási hiedelmek határozták meg a mindennapi életet. A hellenista időszakban Nagy Sándort (Kr. e. 356–323.) Zeusz Ammon fiaként tisztelték. A Szeleukida királyok megváltóként (szótér) vagy istenként való megjelenése (epifánia) jellemzően táplálta ezeket a hagyományokat. Végső soron a császárkultuszban, főleg Augustus császár (Kr. e. 63. – Kr. u. 14.) uralkodása idején érte el csúcspontját a vallás társadalmi megnyilvánulása.

Az emberi közösség minden szintjén érzékelhető volt az egyén mint *homo religiosus* megjelenése. A kor gondolkodásmódjára emellett jellemző volt a babonáság, a mágia és az asztrológia. A különböző filozófiai ágazatok (sztoicizmus, epikureizmus, platonizmus) is hozzájárultak a bölcsességnek mint vallásos jelenségnek a kibontakozásához, főképp a császárkor idején, mely vonatkozott az üdvösség útjaira, a földi és az isteni szféra közötti közvetítő elképzelésére. A pogány vallási környezet gyakran jelentett kihívást a kezdeti kereszténység számára (az ázsiai Kübelé és Attisz, az egyiptomi Ízisz és Ozirisz vagy a Szíriából való Adonisz és a perzsa Mithrász kultusza).

A kereszténység nem annyira új vallásként jelent meg, mint amely a zsidóságot pótolta volna, sokkal inkább egy valóságos személyhez, a názáreti Jézushoz való kapcsolódás újdonságával, kizárólagosságával, aki mint a második isteni személy felvette az emberi természetet és az első század történeti, társadalmi, vallási és kulturális adottságai között mutatkozott meg, önálló tanításával. (lásd: Ratzinger, 2007)

4. Az ősegyház értelmi megnyilvánulása és Szent Pál tanítói küldetése

Az ókorban az oktatás, a nevelés fontos részét képezte az emberi fejlődésnek. Kis-Ázsiában és a Közel-Keleten a gazdaságilag is erős városokban szellemi központok és iskolák adtak hírnevet egy-egy polisznak. Jézus maga is tanította apostolait, megváltó műve befejezésekor pedig ezzel a paranccsal bízta meg övéit: „Menjetek, tegyétek tanítványommá mind a népeket! Tanítsátok meg őket mindannak megtartására, amit parancsoltam nektek.” (Mt 28,19–20) Jézus tehát tanítani küldte apostolait, akik a Vigasztaló kiadásával azonnal hirdetni kezdték a keresztény tanítást: „Mindannyiukat eltöltötte a Szentlélek, és különböző nyelveken kezdtek beszélni, úgy, ahogy a Lélek szólásra indította őket.” (ApCsel 2,4) Az apostolok első megnyilvánulása a szóbeli igehirdetés volt, melynek mintája Péter püünkösdi beszéde (ApCsel 2,14–36), aki gondolati sorrendben támasztja alá Jézus életének, halálának és feltámadásának hitelességét. A fiatal közösség élete az imádságon alapszik, feljárnak a templomba, szétosztják a javaikat, amire példát is találunk Barnabás személyében. (ApCsel 2,42 és 4,36–37)

A tizenkét apostol összetartása egy mérce, egy mértékadó közösség, tanításukhoz igazodtak az első hívek. E közösség feje Péter, és a két testvér, Jakab és János. Őket nevezi majd Pál oszlopoknak, a tekintély képviselőinek, meghatározó személyeknek. (vö. Gal 2,9) Már kezdettől fogva kialakult a tanítás képviselőjének és elfogadásának kritériuma és az ehhez tartozó „apostoli” jelző. Ekkor jelenik meg egy új szereplő: Pál apostol, a tarsuszi Saul. Az apostoli tekintély őt is meghatározza, jóllehet szellemi képessége, felkészültsége, kulturális tapasztalata sokkal több, mint az apostoloké, de az egyházban megnyilvánuló rendhez ő is igazodik. (Hilton, 2018) Ez nemcsak a liturgiára vonatkozik, a pogányok megkeresztelésére vagy új tanítványok befogadására, hanem a hit tanításának szabályaira is. Ennek lesz majd ő kiváló mestere, amit több alkalommal is kijelent: Isten „... egyeseket apostollá, másokat pedig prófétává, másokat evangélistává, ismét másokat pedig pásztorrá és tanítóvá tett.” (Ef 4,11) A hit továbbadásában megnyilvánuló szellemi tevékenysége meghatározó módon a hittudomány alapjait képezi.

Pál apostol – korábbi nevén Saul – szülővárosában, a kilikiai Tarsuszban elsajátította mindazt, amit a hellenista bölcsességtől csak kapni lehetett: a filozófiát, a költészetet, a retorikát, saját családjában pedig a Szentírás ismeretét és a vallási szertartásokat. Nyelvtudása kimagasló volt: tudott héberül, a liturgikus imádság révén, görögül a hellenista iskolákban tanult, az arámi a napi társalgás nyelve volt a zsidók között, a latint pedig mint a római birodalom polgára sajátította el. Ifjú felnőttként Jeruzsálembe ment, ahol a híres rabbi házában, Gamálielnél tanulta meg a törvény magyarázatát: „Zsidó vagyok, a kilikiai Tarsuszban születtem, de ebben a városban

[Jeruzsálem] nevelkedtem, s Gamáliele lábánál az atyai törvény szigorú megtartására tanítottak.” (ApCsel 22,3)

Pál mint ifjú farizeus, rendkívül képzett írástudó és tanító lett. A Damaszkusz felé vezető úton tér meg, és immár keresztényként folytatja a tanulást, csak most már az egyházon belül. A keresztségre Ananiás készíti fel őt. Mindezt egy „belső” tanulásként lehet felfogni, mely a messiási jövendölések beteljesülését értelmezi Jézus Krisztusban. (vö. ApCsel 9,10–19) Ezután az Arábiában eltöltött három év idején a nabateus közösségben (vö. Gal 1,15–17) részesül a hit elmélyítésében.

A keresztény szellemi képzés következő fokát későbbi missziós társa, Barnabás jelentette, aki „... maga mellé vette, és elvitte az apostolokhoz.” (ApCsel 9,27) Ezután visszatért szülővárosába, Tarzuszba, mely egy közbeeső fokozata a tanulásnak, ahol megfelelő időt kapott arra, hogy a magáévá tegye a keresztény tanítást és a közösségi életet. Itt találja meg őt újból Barnabás és hívja meg Antiochiába, mely valószínűleg az ősegyház legnagyobb létszámú közössége volt. (vö. ApCsel 11,25–26), ahol név szerint ismerjük a prófétákat és a tanítókat. (ApCsel 13,1) Ez egy másik „iskola” Pál számára, mert azokkal is találkozik, „akik mindig velünk [az apostolokkal] tartottak, amikor a mi Urunk, Jézus közöttünk járt-kelt” (ApCsel 1,21), sőt megkapták az egyházvezetés karizmáját is. Ez volt az a város, ahol már nevet is adtak Jézus követőinek: ők voltak a keresztények, a krisztusiak, a „Felkent” követői. (ApCsel 11,26)

A keresztény hitre való oktatás akkor kapott nagyobb perspektívát, amikor az antiochiai közösségben lévő próféták és tanítók közül Pált és Barnabást kiválasztották az evangélium terjesztésére a pogányok között. (vö. ApCsel 13,1–3) A tanítványból itt lett mester, mert amit eddig elsajátított, azt most továbbadja. Pál apostol mint a világi, a zsidó és a keresztény oktatásban részesült személy kész volt arra, hogy közérthetően, szellemileg befogadható módon és a kegyelem segítségével hatásosan legyen képes tanítani. A szó, az érvelés, a szép beszéd győzte meg hallgatóit, s ezzel a keresőknek új távlatot tudott felmutatni és a Krisztus-követőket az Istennel való helyes kapcsolatra vezetni. Most ő szólítja fel hallgatóit, hogy kövessék őt, amint ő Krisztus követője. (1Kor 11,1) Fizikailag és szellemileg is azért küzdött, hogy mindazok – írja –, „akik személyesen nem ismernek, szívükben megerősödvé és a szeretetben egyesülve eljussanak a tökéletes megismerés teljes gazdagságára: Isten titkának, Krisztusnak a megismerésére. Benne rejlik a tudomány és a bölcsesség minden kincse”. (Kol 2,2)

5. Felforgató keresztény tanítás

A kereszténység és a görög filozófia első „hivatalos” találkozása Szent Pál athéni beszéde során történt, amikor a hit tartalmáról nem a vallásos zsidóknak, hanem a művelt és iskolázott pogányoknak kellett meggyőzően beszélni (ApCsel 17,22–34). Pál mesteri módon utal az általuk is ismert költőkre – Arátosz, Kleantész, Pindarosz –, akik filozófiai módon Isten egyetemességét vallották, de az egész emberiségnek szóló teljes kinyilatkoztatással még nem találkoztak: „Istenben élünk, mozgunk és vagyunk” – szólítja meg Pál az areioszpágoszon a filozófusokat – „ahogy költőitek is

mondják, az ő fiai vagyunk”. (ApCsel 17,28) Pál apostolra és munkatársaira is jellemző, hogy mindig a beszélgetőpartner által képviselt ismeretekből és kultúrából indulnak ki, és az értelem segítségével vezetik el a krisztusi hitre hallgatóikat.

A zsidókkal való találkozás esetében beszéde az *Ószövetségre*, vagyis a törvényre és a próféták tanítására épül, mivel azok csíraszerűen már tartalmazzák a Krisztusban beteljesült ígéretet, de a hitre való elvezetés mindenképpen része a párbeszédnek. Erre jó példa az alexandriai származású Apolló nevű zsidó esete, akivel Pál Efezusban találkozott, de még nem volt teljes áttekintése a keresztény tanításról. Amint ezt Pál apostol közeli munkatársai, Priscilla és Aquila meghallották, „elhívták magukhoz, és pontosabban elmagyarázták neki az Isten útját”.¹ Ez kiváló példa a világban élő keresztények apostoli hivatására.

A zsidóságnak volt már egy iskolai rendszere a zsinagógák és a tanházak hálózatával. Szent irataik között is külön kategóriát foglalnak el – a törvény és a próféták mellett – a bölcsességi könyvek (pl. *Példabeszédek könyve*, *Prédikátor könyve*, *Bölcsesség könyve*, *Jézus Sirák fia könyve*), melyek Istenről és az emberi létről a kérdés és a kutatás lehetőségét adják. A keresztény üzenet azonban kihívás elé állítja az első szövetség képviselőit, akik botrányt látnak a Pál apostol által hirdetett tanításban, vagyis hogy Isten nem tudta megmenteni Fiát a kereszttől.

A pogány gondolkodók viszont balgaságot vélnek felfedezni, mi több, ostobaságot érzékelnek a keresztény igehirdetésben, mely egy halálraitétet akar istenként elismertetni, jóllehet, korábban ő irányította a világegyetemet. Pál az evangélium hatásáról mondja, hogy „a zsidók csodajeleket kívánnak, a görögök bölcsességet követelnek, mi azonban a megfeszített Krisztust hirdetjük”. (1Kor 1,22–23) Ebben érvényesül a keresztény tanítás újdonsága. Míg a törvény követői a betűhöz ragaszkodnak, a filozófia képviselői pedig okoskodnak, addig „Isten a semminek látszókat választja ki, hogy megsemmisítse azokat, akik valaminek látszanak”. (1Kor 1,28) A keresztény misztériumokba a hit és a Szentlélek vezet el, mert „a betű öl, a Lélek pedig éltet”. (2Kor 3,6)

Ez az újdonság bizonyul igazán meghökkentőnek a kívülállók számára. A kereszténység kezdetén ezen viták és szembenállások során bontakozik ki a kereszt tudománya, vagyis a *theologia*, az Istenről való beszéd. A kifejezés eredetileg pogány környezetből származott, és a világ végső okairól szóló magyarázatot tartalmazott, amely a valóság végső elvét és a mítoszok értelmezését elemezte.²

¹ ApCsel 18,26. Pál apostol hasonló módon, a városokban (mint például Troászban) a családoknál összegyűlt zsidó és pogány érdeklődőknek néha éjfélig – gyakran virradatig – elhúzódó beszédekben fejtette ki a keresztény tanítást (vö. ApCsel 20,6–7).

² Platón, *Politeia* II., 348a. Erről lásd: Vanyó László (1992). *Theologia Graeca. A görög filozófia adaléka a keresztény teológiához*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Hittudományi Kar.

6. Összegzés

Pál apostol az egyház kezdeti évtizedeiben a hitterjesztés utazó nagykövete volt, a kor kultúrájának, művészi és filozófiai gondolkodásának jó ismerője. A zsidó vallás előírásainak követésével és a személyes hitre való eljutása által képes volt a Jézus Krisztusban kinyilvánított üdvösség magyarázatára. Levelein keresztül biztos alapot adott a mai napig tartó nemzedékek hosszú sorának, akik életük rendeltetését kutatják.

Mivel Pál apostol személyes élettörténete, missziós útjai és leveleinek gyűjteménye az *Újszövetség* és a kinyilatkoztatás része lett, ezért mind stílusában, mind szóhasználatában mintát adott a hit és a gondolkodás kapcsolatára, mely sokszor paradox módon a kereszt bölcsességében tárja fel az igazság egyetemességét. (II. János Pál pápa, 1999, 34.)

Irodalomjegyzék

Biblia (2008). Szent István Társulat.

Flavius, J. (1983). *A zsidók története*. Gondolat Könyvkiadó.

Hilton, A. R. (2018). *Illiterate Apostles: Uneducated Early Christians and the Literates Who Loved Them*. T & T Clark.

II. János Pál pápa (1999). *Fides et ratio*. Enciklika a hit és az ész kapcsolatának természetéről. Szent István Társulat.

Ó- és Újszövetségi Szentírás. (1997). Szent Jeromos Bibliatársulat.

Ratzinger, J. – XVI. Benedek pápa (2007). *A názáreti Jézus*. Szent István Társulat.

Vanyó L. (1992). *Theologia Graeca*. A görög filozófia adaléka a keresztény teológiához. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Hittudományi Kar.

Elmélet és gyakorlat összhangja az óvodapedagógus-képzésben

Theory and Practice in the Pre-School Educator Training

Miklós Ágnes Kata

*PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék
főiskolai tanár*

Abstract

The most important goal of teacher training is to impart practical and theoretical knowledge to students, which alone, without further studies, makes them suitable for the cultivation of their profession. In the case of pre-school educator training, a complicating factor is that it has to be completed in just six semesters.

The key to the success of the training lies in how we can take advantage of the available opportunities to acquire the most practical knowledge. The study deals with the issues of these opportunities.

Keywords: pre-school educator training, pedagogical practice, methodological diversity

Absztrakt

A pedagógusképzés legfontosabb célja: olyan gyakorlati és elméleti tudást adni át a hallgatóknak, mely önmagában, további tanulmányok nélkül is alkalmassá teszi őket szakmájuk művelésére. Az óvodapedagógus-képzés esetében nehezítő tényező, hogy ezt mindösszesen hat félév alatt kell megoldani.

A képzés sikerességének kulcsa abban áll, hogyan tudjuk kihasználni a rendelkezésre álló lehetőségeket a minél gyakorlatiasabb tudásanyag elsajátítására. Ebben a módszertani tárgyakon kívül az alábbiak kapnak rendkívüli jelentőséget: a csoportos tevékenységkísérések, az egyhetes egyéni gyakorlatok, az összefüggő komplex külső egyéni gyakorlat, valamint az államvizsga-felkészüléshez összeállított tételesorok. A tanulmány a fentiek megszervezésének és folyamatos megújításának kérdéseivel foglalkozik.

Kulcsszavak: óvodapedagógus-képzés, pedagógiai gyakorlat, módszertani sokszínűség

Az óvodáztatással szembeni elvárásokkal kapcsolatban születő kutatások kiemelt kérdése az óvodapedagógusok felkészültsége. Egy 2014-es felmérés szerint arra a kérdésre, hogy „Fontosnak tartja-e, hogy az óvodapedagógusok jól felkészült, főiskolát, egyetemet végzett emberek legyenek, akik rendszeresen továbbképzik magukat”, a válaszadók kétharmada (66,3%) választotta a „nagyon fontosnak tartom” opciót. (Jaskóné & Stóka 2014, 4) Ennek a felkészültségnek kardinális eleme a tanulmányok alatt szerzett elméleti és gyakorlati tudás – a jelen írás ennek sajátosságait tekinti át a Pázmány Péter Katolikus Egyetem óvodapedagógus-képzésének esetében.

A magyar felsőoktatás 21. századi átalakulása, ezen belül is különösen a bolognai folyamat érvényesítése nem csak azt eredményezte, hogy egyszerűbbé vált megállapítani a más-más felsőoktatási intézményben folyó képzések közti ekvivalenciát, vagy elfogadtatni a másutt (esetenként épp más országban) szerzett krediteket. A bachelor- (BA) és mastersképzések (MA) kategóriájának (új)bevezetése uniószerzte azt a következményt hozta magával, hogy a BA-fokozat megszerzéséhez vezető utat egyre inkább afféle „alapozó szakasznak” tekintjük, melyben a hallgató pusztán csak egy adott tudományterület alapvető tudásanyagával találkozik. A kutatás egy meghatározott irányára történő specializáció, a szűkebb szakterület kiválasztása már egyre gyakrabban az MA-képzések sajátja.

Mindehhez hozzáadódik az is, hogy a felsőoktatási intézmények összevonásával-összeolvadásával olyan egyetemi konglomerátumok jöttek létre, amelyekben a felsőoktatási képzések teljes vertikuma elérhető. Amennyiben nincs szükség jelentős helyszínváltásra, intézménycserére, sőt, a legtöbb esetben ugyanazok a tanárok dolgoznak a BA- és MA-képzésben is, a felsőoktatás összes résztvevője számára természetesnek tűnik az a fajta szelekció, ami a BA-, majd MA-képzésen át a PhD-fokozat megszerzéséig vezető utat jellemzi. A BA-képzés ebben a folyamatban valóban csak az első lépcsőfok – nélkülözhetetlen ugyan, de csak az adott tudományterület „belépő szintje”.

A fentiek ugyan minden bizonnyal nem szorulnak magyarázatra a jelen tanulmány olvasóinak nagy hányada számára, de nem indulhatunk ki abból a premisszából, hogy mindenki azonos tudással rendelkezik egy adott kérdéssel kapcsolatban. Valójában egyre inkább így tekintünk már a BA-képzésekben oktatott tárgyak egy részére is: nem különösebben elegáns, de meglehetősen pontos megfogalmazásban „bepótolni mindazt, ami kimaradt a középiskolában”. Bizony, egyre gyakrabban a BA-képzések feladataihoz sorolódik az adott tudományterületről megszerzendő ismereteknek nemcsak a bővítése és összehangolása, hanem a pótlása is.

Az eddig leírt folyamatok és trendek különösen bonyolulttá teszik azon képzések helyzetét, melyek a többi felsőoktatási képzéshez képest eltérő specifikumokkal rendelkeznek, mint például az óvodapedagógus-képzés. Az óvodapedagógus-képzés törvényrendelet szintjén előírt Képzési és kimeneti követelményeiben hosszú lista tartalmazza az óvodapedagógusoktól elvárt tudás elemeit, ezek közül csak egyet emelnék ki: (az óvodapedagógus) „Rendelkezik a 3-7 éves gyermek harmonikus és komplex személyiség-kibontakoztatását, teljes körű egészségfejlesztését megalapozó és elősegí-

tő szaktudományos és módszertani ismeretekkel” (63/2021. ITM rendelet). Ez a tudás viszont nem lehet pusztán elméleti.

Mivel erre van elsősorban rálátásom, a továbbiakban a PPKE BTK VJTK keretein belül működő Óvodapedagógus BA-képzésnek a fentiekből adódó nehézségeit, majd az azok kapcsán született megoldási kísérleteket veszem sorra. Az Óvodapedagógus BA-képzés abban különbözik a korábbiakban felvázolt BA-képzésektől, hogy önmagában is kerek és befejezett egészet nyújt: nem csak egy tudományterület alapjait adja át, hanem egy egész szakma elméleti és gyakorlati anyagát, mindezt pedig összesen hat félév alatt kell megvalósítania, a PPKE esetében jellemzően más tudományterületekre optimalizált képzési feltételek között. Mivel ez utolsó sajátosság olyan eleve adott körülményekre vezethető vissza, amelyekre semminő ráhatásunk nincs, csak jelzésszerű felsorolásukra szorítkozhatunk a jelen tanulmány keretein belül: az óvodapedagógus-képzés kötelező óra- és kreditszáma is ugyanazok az elvárások érvényesek, mint a PPKE BTK más BA-képzései esetében, a szakdolgozat megírásával, leadásával és értékelésével kapcsolatban is a bölcsész és társadalomtudományi BA-szakdolgozatok feltételei érvényesülnek, emellett pedig hallgatóink számára is kötelezőn teljesítendőek a minden BTK-s számára előírt, általános (többnyire bölcsészjellegű) műveltségterületeket nyújtó tárgyak, mint például az „Általános filozófiatörténet”. Ez utóbbiak időpontja, például a teljesítésükre előírt félév sorszáma is csak minimálisan változtatható meg, ez pedig szintén nehezíti a félévi maximális kredit- és óraszámhoz való igazodást.

Legnagyobb nehézségünk természetesen abban áll, hogy az elméleti és gyakorlati képzés összhangját kell megvalósítanunk a rendelkezésünkre álló keretek között, és ez egyenes következménye annak, amit a korábbiakban úgy fogalmaztam meg, hogy a képzés „önmagában is kerek és befejezett egészet nyújt”, vagy legalábbis ebben reménykedünk. Az Óvodapedagógus BA-képzésre nem épül Óvodapedagógus MA – amennyiben hallgatóink esetleg Neveléstudomány MA irányába orientálódnak, az csak elméleti ismereteik bővítését jelenti majd számukra; amennyiben viszont diplomaszerezésük után azonnal munkába állnak (ez a leggyakoribb), igen esetleges, hogy milyen elméleti továbbképzésekben részesülnek majd. Ezek jellege, témája, színvonala számos olyan változótól függ, amelyekre sem nekünk, sem végzett hallgatóinknak nincs igazán ráhatása: függhetnek az óvoda speciális Pedagógiai Programjától (például egy néphagyományőrző óvoda elsősorban ilyen jellegű továbbképzéseket fog preferálni dolgozóinál), a rendelkezésre álló időtől és ráfordítható összegtől, de még a továbbképzések fizikai elérhetőségétől is (például egy kis településen tevékenykedő óvodapedagógusnak az utazást-helyettesítést is nehezebb megoldania, mint egy közepes méretű város sokcsoportos óvodájában dolgozónak). Épp ezért az Óvodapedagógus BA-nak olyan, önmagában is helytálló képzési formaként kell működnie, amely biztos elméleti tudást nyújt a 21. század óvodáztatásának kurrens kérdéseivel kapcsolatban, például az SNI pedagógiájával-pszichológiájával vagy az interkulturális nevelés óvodai megvalósítási lehetőségeivel foglalkozó tárgyak révén (lásd a szak aktuális tantervi hálóját). Emellett viszont arra is törekednünk kell, hogy az elsajátított ismer-

reték azonnal implementálhatók legyenek a gyakorlatba, ehhez pedig mindenekelőtt arra van szükség, hogy hallgatónk minél több időt töltsenek szakmailag korrekt, de a mindennapi valósággal szoros kapcsolatban lévő gyakorlati képzési helyeken.

A fenti megfogalmazás körülményesebbnek tűnhet a kelleténél, de nem véletlen: az egyetemi-főiskolai pedagógusképzéshez kapcsolt, gyakran a felsőoktatási intézmény fenntartása és irányítása alatt álló gyakorlóiskolák és -óvodák kizárólagossága túlságosan is könnyen okozhatja azt, hogy a képzés résztvevői „elvesztik kapcsolatukat a realitással”. Az egyetemi gyakorlóiskolák például rendszerint egyúttal elitképzési helyszínek is, ami nemcsak a pedagógusok felkészültségében, a problémátlan szaktanári jelenlétben, hanem akár a gyermekcsoport összetételében is megmutatkozik. (Az ELTE főállású dolgozóinak iskolaköteles gyermekei például prioritást élveznek a Radnóti Gimnáziumban induló elsős általános osztály összeállításakor. Nyilván nem szükséges itt külön paranthesist nyitni az ezen gyermekek rendelkezésére álló szimbolikus tőkéről).

Szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hogy hallgatónk számára már első félévtől, sőt, lényegében annak első hetétől kezdve adott a lehetőség a képzés gyakorlati oldalának megtapasztalására a heti egy délelőttöt felölelő „Csoportos tevékenységkísérés”, valamint „Csoportos tantárgyi megfigyelés” tárgyak keretein belül. Ez kezdetben hospitálást, majd az épp párhuzamosan futó módszertani tárgyaknak megfelelő műveltség tartalommal ellátott tevékenységeket (régebbi nevükön foglalkozásokat) jelent. (Az elmúlt évben a PPKE BTK VJTK összevont tanárképzésében bevezetett PPGy1 tanegység viszonylag pontosan megfeleltethető az óvodapedagógus-képzés „Csoportos tevékenységkísérés 1.” tárgyának, bár más időkerettel dolgozik: nem heti egy délelőttöt, hanem egy megszakítások nélküli munkahetet ölel fel.) Mivel az egyetem nem rendelkezik saját gyakorlóóvodával, amelynek fenntartója is lenne egyben, az esztergomi óvóképzés gyakorlati helyszíne három olyan városi óvoda, amelyeken keresztül hallgatónk megtapasztalhatják a magyar óvodáztatásra jellemző pedagógiai módszertani sokszínűséget: az első évben az egyházi fenntartású Árpád-Házi Szent Erzsébet Gimnázium, Óvoda és Általános Iskola óvodájában teljesítik csoportos gyakorlatukat, másodéven az önkormányzati fenntartású, néphagyományőrző programmal rendelkező Szentgyörgymezei Óvodában teszik meg ezt, a harmadévesek gyakorlóhelyszíne pedig a szintén önkormányzati fenntartású Aranyhegyi Óvoda, mely német nemzetiségi kétnyelvű nevelést is ellát, ezáltal a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés speciális területeibe is betekintést ad.

Talán még a csoportos gyakorlatok változatos helyszíneinél is fontosabb viszont az, hogy az esztergomi gyakorlóóvodákon túl hallgatónk megismerkednek más köznevelési intézményekkel is: az 1–5. félév között minden félévben egyhetes egyéni gyakorlaton vesznek részt egy általuk választott óvodában. Ezeknek az óvodáknak a kiválasztásában egyetlen feltételnek kell teljesülnie: iskolára felkészítő funkcióval kell rendelkezniük, tehát az oda járó gyerekek számára további közbeiktatott intézmények nélkül kell biztosítaniuk az óvoda-iskola átmenetet. Az egyhetes egyéni gyakorla-

tok színhelyei különösen nagy változatosságot mutatnak: nagyvárosi magánóvodától kistelepülések egyetlen összevont csoportos intézményeiig mindenféle intézménytípus képviselteti magát, az elképzelhető legváltozatosabb pedagógiai programokkal, fenntartókkal, küldetésnyilatkozattal vagy különleges profillal. Általában éppen arra szoktuk bátorítani hallgatóinkat, hogy próbáljanak ki minél többféle intézményt, foglalkozzanak minél több lehetséges korcsoporttal a lehetőségek adta kereteken belül.

Az 1–5. félév egyéni és csoportos gyakorlatai által érintett területek esetében különösen fontos, hogy az éppen látogatott/gyakorolt tevékenység típusok és a hallgatók elméleti tudása összehangolható legyen. Ennek elősegítésére a gyakorlatok félévről félévre bonyolultabb és több elméleti tudást igénylő tevékenységek megfigyelésével és gyakorlásával foglalkoznak: az 1. félév fő témája a pedagógiai napló és a játékmegfigyelés, a 2. félévé az irányított játék és tevékenységmegfigyelés, a 3. a „Mesélés, verselés” tevékenység gyakorlásáról és az óvodai csoport szabad játéktevékenységének felügyeletéről és irányításáról szól, a 4. az „Ének, zene, énekes játék, gyermektánc” és a „Rajz, festés, mintázás, kézimunka”, az 5. pedig a „Külső világ tevékeny megismerése matematikai tapasztalatokkal” és a „Mozgás” tevékenységekre fókuszál. Ezek a területek érvényesülnek az egyéni és csoportos gyakorlatok felépítésében, valamint az egymásra épülő módszertani tudásanyagban is: az 1. félévben például a „Csoportos tevékenységkísérés 1.” párhuzamosan zajlik „A játékpedagógia elmélete” és „A pedagógia alapkérdései” tárgyakkal, valamint az „Óvodapedagógia” tárggyal. (Ez utóbbi oktatójaként a félév első egy-másfél hónapja során a hallgatókkal együtt veszek részt a „Csoportos tevékenységkísérés 1.” tárgy óvodai délelőtti jein, majd az ott tapasztaltakra építve kapnak elméleti magyarázatot a látottakra.)

Nincs rendszer, amely ne szorulna rá időnként javításokra és változtatásokra: a különböző műveltségtartalmak átadásának módszertanát, a tárgyak sorrendjét is folyamatosan átalakítjuk a tapasztaltak függvényében. Ez persze nem megy dőccenők és megakadások nélkül. Új tárgyakat csak felmenő rendben tudunk bevezetni, mindeközben pedig figyelemmel kell lennünk a már most is feszített tantervi hálóra. A félévenkénti maximált kredit- és óraszám miatt már arra is volt példa, hogy új tantárgyat csak egy régebbi tantárgy helyett tudtunk beilleszteni. Valamelyest szabadabb mozgástér adódik a „Csoportos tevékenységkísérés”, „Csoportos tantárgyi megfigyelés” és „Egyéni gyakorlat” tárgyak esetében – ezek konkrét problémáit a gyakorlóóvodák tapasztalatai és a hallgatók által leadott pedagógiai naplók hiányosságai mentén tudjuk korrigálni. Általában félévenként kerül sor az óvodavezetők, a szakfelelős és a tanszékvezető részvételével egy olyan találkozóra, ahol ezeknek a korrekcióknak az igénye és megvalósíthatósága a megbeszélés tárgya. Egy ilyen megbeszélés következtében került be például egy évvel ezelőtt a másodév első félévének gyakorlati anyagába az óvodai csoport szabad játéktevékenység közbeni felügyelete: ez a komplex feladat nemcsak a játéktevékenységben való részvételt, hanem a bal- esetveszélyek megelőzését, az esetleges konfliktusok megoldásában való segítséget is magába foglalja, tehát olyan szétartó figyelmet igényel az óvodapedagógustól, ami

gyakorlást igényel. (Apróságoknak tűnik ugyan, de ha megfigyelünk a gyermekcsoport szabad játéka közben egy szakszerű óvodapedagógust, ő bármilyen gyakran is változtatja helyét a csoportszobán belül, mindig úgy helyezkedik el, hogy a lehető legtöbb gyerekre legyen egy adott időpontban rálátása. Ennek készségszintű elsajátítása csak gyakorlással lehetséges.)

A hallgatók szakmai gyakorlatának legjelentősebb, már az óvodai dolgozói létre felkészítő időszaka a 6. félévre esik: ekkor teljesítik az „Összevont komplex szakmai gyakorlat” tárgyat, mely nappalis hallgatók esetében nyolcheti folyamatos óvodai jelenlétet igényel egy általuk választott, a korábbiakban leírt kritériumoknak megfelelő óvodában. Ez alatt összesen 25 tevékenységtervet kell elkészíteniük és megvalósítaniuk az óvodai értelmi nevelés által érintett összes műveltségterületen. Legtöbb hallgatónk számára azonban ez voltaképpen „próbaidő” is, melyet jövődő munkahelyükön töltenek, tehát a tevékenységtervek elkészítése-megvalósítása mellett helyt kell állniuk az óvodai élet minden területén a kollégákkal történő kapcsolattartástól a gyermekek gondozási feladatainak ellátásán át a szülőkkal való kommunikációig.

Az elmélet és gyakorlat kapcsolódási pontjainak esetében minden lehetőséget meg kell ragadnunk. Gombocz Orsolya megállapítását idézve: „Az eleven gyakorlat felvetette kérdések között természetesen sok olyan akad, amely több szakember összefogásával szervezett, nagy időráfordítással végzett kutatást igényel, s olyan is, mely szerényebb erőfeszítéssel is megvalósítható.” (Gombocz 2021, 319) Az Óvodapedagógus BA képzés esetében ilyen volt például az államvizsgatételek tanszéki összefogással történő 2022-es revíziója, melynek eredményeként a korábbiaknál nagyobb súlyt kapott az elméleti tudás gyakorlati alkalmazhatóságának kérdése. A jelenlegi rendszerben az államvizsgálóknak minden tétel esetében arra is hozniuk kell a saját praxisukból vett példákat, hogy az elméleti anyag miként hasznosítható a gyakorlatban. A hallgatók és a kollégák visszajelzései pozitívak a változtatással kapcsolatban.

A visszajelzések figyelembevételével formált, szakmai megbízhatóságra épülő képzési tartalmaknál természetesen soha nincs olyan pillanat, amikor azt mondhatjuk: itt már megállhatunk. A változó idők változó és alkalmazkodó pedagógiai tudást igényelnek. Egyre fontosabbnak tűnik például az is, hogy hallgatóink részletesebb tudással rendelkezzenek a kisgyermekgondozás területéről: a hároméves kortól kötelező óvodáztatás, az egyre később bekövetkező szobatisztaság, a folyamatos beszoktatás és az egyre gyakoribb „mini csoportok” megjelenése mind-mind olyan sajátosság, ami új képzési tartalmak bevezetését is indokolná.

Éz viszont, mondhatni, már a jövő feladata.

Irodalomjegyzék

- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm>
- A PPKE BTK VJTK Óvodapedagógus BA szak aktuális tantervi hálójaja. [http://btk.ppke.hu/uploads/articles/3113257/file/BALP-VOP-2023_H\(1\).xlsx](http://btk.ppke.hu/uploads/articles/3113257/file/BALP-VOP-2023_H(1).xlsx)
- A szakmai gyakorlatok útmutatói. <http://btk.ppke.hu/karunkrol/intezetek-tanszekek/vitez-janos-tanarkepzo-kozpont/ovo-es-tanitokepzo-tanszek/szakmai-gyakorlat>
- Gombocz O. (2021). A pedagógus mint támogató, segítő. In Fodor R., Karainé G. O. & Miklós Á. K. (szerk.) *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* PPKE. 319–327.
- Jaskóné Gácsi M., & Stóka G. (2014). Mit várnak el a szülők az óvodától? *Módszertani Közlemények* 54(2), 1–14. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35535>

VISSZAJELZÉSEK

„Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt”

„I learned this book from my students”

Bali János

PPKE BTK
egyetemi docens

Abstract

“I learned this book from my students”– the essay takes its title from Arnold Schoenberg’s famous book *Harmonielehre* (1911), and in its first part praises the openness of the pedagogy of Schoenberg: how the student was the most important for him and how he focused on research attitude. The second part of the essay brings up three events from the author’s earlier pedagogical experience when the dialogue with young pupils led him to better understanding of the functioning of musical perception and cognition.

Keywords: musical perception, musical meaning, artistic career versus teaching, Schoenberg’s pedagogy, the authority of the pupil

Absztrakt

„Ezt a könyvet a tanítványaimtól tanultam” – az esszé Arnold Schöberg híres összhangzat-tankönyvéből (*Harmonielehre*, 1911) kapta a címét, és első részében a schönbergi pedagógia nyitottságát méltatja: mennyire a növendék volt számára a legfontosabb, és hogyan összpontosított a kutatói attitűdre. Az esszé második része három olyan eseményt hoz fel a szerző korábbi pedagógiai tapasztalataiból, amikor a fiatal tanulókkal folytatott párbeszéd a zenei észlelés és megismerés működésének jobb megértéséhez vezetett.

Kulcsszavak: zenei felfogás, zenei jelentés, művészi karrier versus tanítás, Schönberg pedagógiája, a tanuló tekintélye

Azaz: „ezt a könyvet a tanítványaimtól tanultam”. Ez Arnold Schönberg híres összhangzattankönyvének (Schönberg, 1911) legelső mondata. Persze, mondhatjuk, hogy könnyű egy ilyen mondatot leírni, ha Anton Webern és Alban Berg az ember tanítványa; de hát a dolog lehet, hogy inkább fordítva van: a két meghatározó komponista egész életében hálával gondolt tanárára.

Schönberg szövege az erős felütés után nem kevésbé erősen folytatódik: már az első néhány bekezdésben leírja, hogy egy tanárnak nem megtanítania kell valamit, hanem keresésre biztatnia a tanítványait. Hogy ezt az alapvető pedagógiai gondolatot is tanítványaitól tanulta-e – nem tudjuk. De tény, hogy szinte az egész 20. századi európai zeneszerzés Schönberg hatásából sarjadt ki; és az egész nyugati zenetörténetben alig volt olyan figura, akinek a munkássága ilyen mértékben lett volna irányfordító: Schönberg előtt csak a 14. századi Machaut és a 19. század eleji Beethoven említhető. A barokk vagy a klasszika születése ugyan nagy fordulat volt, de nem egy ember hozta el, hanem alkotó közösségek egymásra épülő tevékenysége. Josquin, Bach és Mozart pedig, bár saját koruk legátfogóbb géniuszei voltak, de egyikük sem indukált radikális fordulatot.

Schönberg valódi avantgárd művész, akinek a számára az igazság kompromisszumok nélküli kutatása a művészet legfőbb feladata. Surányi László egy esszéje a zsidó vallási hagyomány magjában lévő bálványrombolást láttatja meg Schönberg iskolateremtő avantgárd tetteiben. (Surányi, 2008) Schönberg dodekafon operája, a *Mózes és Áron* a zenetörténet egyetlen operája, mely a kinyilatkoztatás kérdését helyezi előtérbe, s gondolat és szó, isteni meghívás és ima problematikájának biblikus vizsgálatára mer vállalkozni. És a mű forró modern zene, nem papírizű, avítt moralizálás. Schönberg zenéje a hangok világán túl is nagy hatású volt: a zeneszociológiát és zenefilozófiát megteremtő Theodor W. Adorno esztétikai és etikai mércéjét is ő adta meg.

De térjünk vissza Schönberg tanári munkájához. Összhangzattankönyve – melynek első mondatát választottam írásom címéül – kétségkívül módszeresen felépített tankönyv, mely alapján az akkordfűzések klasszikus kezelését tanítja. Ám célja nem az, hogy rá építve a klasszikus műveket megtanuljuk imitálni: a belső működés feltárása vezeti, de saját korának szellemi problémáin át. A klasszikus összhangzattan természetesen módon vezetett el Liszten, Wagneren, Richard Strausson át az atonalitáshoz. Schönberg ennek a folyamatnak a fényében értékeli a klasszikus harmóniatant, és ezzel két irányban is meghaladja a többi hasonló munkát: egyrészt a saját kora számára a már több mint száz éve letűnt klasszika eleven megértését adhatta, másrészt az akkoriban még mindig a zeneelmélet alapjául szolgáló összhangzattant a modernitáshoz vezető széles útként tudta bemutatni. E gesztus a kor zenetanításában ugyan szokatlan volt, de már például a képzőművészetben láthatunk hasonló, hídjellegű könyvet: Kandinszkij és Marc (1912) *Blaue Reiter Almanachja* formálisan nem tankönyv, hanem művészcsoportjuk manifesztuma, ám számos régi műalkotás fotóját közli, világosan azzal a kettős igénnyel, hogy egyszerre adja a régi képek aktuális mély megértését és vezessen el általuk a legmodernebb művészetéhez.

Schönberg mellé magamat állítani nem méltó, sem tanárként, sem zeneszerzőként: a kedves olvasó bizonyosan jobban jár, ha most azonnal leteszi az írásomat, és nekiáll Schönberggel foglalkozni. Ám Schönberg távoli tanítványaként, összhangzat-tankönyvének rendszeres forgatójaként állandóan szembejön velem a kikerülhetetlen kérdés: mit tanultam *én* a tanítványaimtól? Nagyon sokat, sőt, állandóan tanulok tőlük; itt most három mozzanatot írnék csak le ezek közül: kérem, tekintsék beszámolómat egyszerűen csak ceruzával írott margináliának; ami csak rámutat valami önára nagyobbra és erősebbre.

Amikor huszonevésen a pályámat kezdtem, a '80-as évek vége felé, a régizenei mozgalom nagy felfutása zajlott világszerte, még Magyarországon is. A kellős közepében voltam: az akkori legjobb magyar régi hangszeres együttesekben és zenekarokban furulyáztam, barokkfuvolóztam – és közben elkezdtem a zenét tanítani is, a gödöllői zeneiskolában. Volt pár tehetséges apróság, és volt pár kifejezetten nehéz eset is. Mint az utólagos beszélgetésekből kiderült, a tanítványaim szerencsére semmit sem éreztek abból a fáradt elkeseredettségből, amit az első években a tanítás egésze miatt éreztem. Persze, örültem a jóknak, de még a velük való foglalkozás is kinszenvedés volt. Kezdők. Engem pedig a zene legmagasabb csúcsai, vagyis a legmélyebb kérdései vonzottak.

A háromnegyed órás HÉV-utazás kifelé mindig egyre sötétebb lelkiállapotba vitt, hazafelé pedig az ólmos fáradtság telepedett rám. A harmadik tanítási évemben, már az estébe nyúló utolsó órában egy kisfiú járt hozzám, akinek két hónapja képtelen voltam megtanítani, hogy hogyan kell nyújtott ritmust játszani. Bizonyára érezte rajtam, hogy már feszült vagyok, és egy újabb sikertelen kísérlet után nagy kerek szemekkel azt mondta, hogy „Tanár úr, én nem értem ezt a ritmust. Hogy van ez?” A fiú egyáltalán nem volt buta: és akkor rájöttem, hogy az ő nyugodt természete milyen sokat ér egy ilyen helyzetben: lehiggadtam, és elkezdtem gondolkodni a kérdése nyomán.

Hogy végül meg tudtam-e tanítani neki a nyújtott ritmust, arra már nem emlékszem, de arra igen, hogy a hazaút során megvilágosodtam: amikor egy zenei mozzanat tanításakor valódi, masszív ellenállásba ütközöm, akkor muszáj a zene mibenlétének a mélyére ásnom. Nem maguktól értetődőek a zenei konvencióink, kifejezéseink, struktúráink: és éppen a tanítás dialógusa során érthetem meg legjobban a belső szerkezetüket. Ezért ettől a naptól kezdve alapvető tevékenységemnek kezdtem érezni a tanítást; és ráadásul olyanak, ami a saját alkotó munkámmal kétirányú kapcsolatban áll.

A békásmegyeri Veres Péter Gimnázium 1990 körül nyitotta meg kapuját; és a nyolcosztályosok tantervébe sok szokatlan, ám hasznos tantárgy került: latin, ógörög, néptánc, furulya, keleti küzdősportok. A furulyaoktatás kidolgozására én kaptam felkérést; két év alatt el is készültem vele, de annyira megszerettem az intézményt, hogy ott ragadtam további két évtizedre. Oktatásomban fontosnak tartottam, hogy a furulyázás ne csupán dalocskák eljátszását jelentse, hanem aktív bevezetés legyen mindazon szellemi körökbe, amivel a klasszikus zene érintkezik. Minden órán volt valami apró érdekesség is a közös és egyéni furulyázáson kívül.

Egyszer egy hangfelvételt mutattam nekik, és az osztálynyi tízéves azonnal önfeledt csevegésbe kezdett, mihelyst megszólalt a zene: hiszen a jól megírt mű oldott hangulatot adott. Leállítottam gyorsan a felvételt, és rájuk ripakodtam, hogy „hallgassák a zenét, ne beszélgessenek!” Erre egyikük megkérdezte: „De tanár úr, *mit* hallgassunk rajta?”

És akkor megértettem, hogy a zenéhez való viszonyunkban milyen sok réteg egymásra épülése alakítja ki a műértést. Hogy egy zene „tartalmának” a visszafejtése mennyire kulturálisan determinált. Hogy nem gondolhatom, hogy ez és ez a Schubert-dal „szorongást és vágyakozást fejez ki”, vagy ez és ez a Beethoven-szimfónia a „heroizmus” zenei megjelenése, vagy hogy az és az a Bach-kantáta „a hit tiszta fényét” mutatja fel, a gregorián ének pedig „áhitatot sugároz”. Ezek a kijelentések gazdagon differenciált kulturális és történeti háttérrel, értékelő, a saját háta mögött hagyományt tudó közösséget feltételeznek: a zenei „jelentések” nem magukban a művekben, hanem kizárólag *az értelmezési közegbe ágyazott* művekben vannak.

Osztályokban csoportosan furulyát tanítani nem egyszerű feladat, hiszen a gyerekek kezébe olyan eszközt adtunk, amivel kis energiabefektetéssel nagy hatás érhető el. Elég bekukorítani egy-egy artikulátlan magas hangot a közös játékba, és máris dől a röhögéstől az osztály. A túlzásba vitt fegyelem pedig elúzi a műzsákat. Nehéz megtalálni és fenntartani a dinamikus egyensúlyt.

Egyszer a tavaszi szünet előtti utolsó nap utolsó órája történetesen épp furulyaóra volt az egyik osztályban. Persze az ördög bújt beléjük, és az első perctől kezdve provokatív módon, infantilisan viselkedtek. Volt a teremben egy falióra, s a tanítás vége előtt nem sokkal mélyet sóhajtva néztem fel rá: meddig tart még a mai szenvedés. „Tanár úr, az az óra nem jól jár!” – kiáltotta be valaki hátulról. Csendben maradtam, és súlyosan mondtam: „Valóban. Úgy látom, vagy három évet késik.” Erre jött a válasz azonnal oldalról: „Nem, dehogy. A tanár úré siet kettőt!”

A nyelvi megformáltságnak és a magas intellektusnak ez a szintje meghökkentett. Hogy lehet ennyire finoman és szellemesen a tudtomra adni, hogy úgy érzik, hogy a koruknak megfelelőnél felnőttebb elvárásokkal vagyok velük mint csoporttal szemben... És ugyanakkor jelezni, hogy nagyon is értik, amit mondok, sőt, valójában igazat adnak nekem, és büszkén jelzik, hogy okos partnerek. Egyszerre megtanultam tisztelni a tízéveseket.

Irodalomjegyzék

- Kandinsky, W. & Marc, F. (Hrsg.). (1912). *Der Blaue Reiter*. R. Piper & Co. Verlag.
- Schönberg A. (1911). *Harmonielehre*. Universal Edition.
- Surányi László (2008). *Avantgárd formabontás és zsidó bálványrombolás Schönberg Mózes és Áron című operájában*. In Surányi László (2008). *Megszólít vagy elvárászol? A zene szelleméről*. Typotex. 287–292.

**Identity and conflict
International cooperation in history teaching and
history textbook revision**

**Identitás és konfliktus
Nemzetközi együttműködés a történelemtanításban és a
történelemtankönyvek revíziójában**

Richard Fodor

*Pázmány Péter Catholic University, Vitéz János Teacher Training Center
assistant lecturer
Mathias Corvinus Collegium, Learning Research Institute
research group leader*

Absztrakt

Tanulmányom a tankönyvvizsgálatok kutatási területének legfontosabb csomópontjait vizsgálja meg. A bevezetőben megjelennek az elmúlt évek európai történelemdidaktikai diskurzusának legfontosabb szakmai eseményei és a tudományterület újabb megközelítései, amelyek mindegyikében fontos szerepet játszik a nemzetközi együttműködés. Röviden bemutatom a történelemtanítás és a történelemtankönyvek iránti általános és szakmai érdeklődés okait és a tankönyvek kutatásának origóját. Kitérek a 20. század világháborúival szabdaltnak nemzetközi tankönyvtörténetére, a transznacionális együttműködések típusaira, hatékonyságára, céljaira és eredményeire. Végül bemutatom néhány határon átívelő projekt változó eredményeit és produktumait, kiemelt figyelmet szentelve a mintaadó francia–német tankönyvrevízióknak, a lengyel–német, skandináv, szlovák–magyar, európai nézőpontoknak, illetve a magyar tankönyvkutatásokban ritkán megjelenő ázsiai és afrikai példákra.

A tanulmány konklúziójában kontinens, időtartam, résztvevők jellege, és a funkció alapján összesíték több mint egy tucat együttműködést, amelyeket két kategória, a regionális identitásépítés és a konfliktusrendezés szerint értékelek.

Kulcsszavak: történelemdidaktika, történelemtankönyv, tankönyvkutatás, oktatási rendszer, tankönyvrevízió

Abstract

The study sheds light on several important aspects in the field of textbook research and history didactics. The introduction presents the most significant professional events of the European history didactic discourse in recent years and new approaches to the scientific field, in all of which international cooperation plays an important role. Reasons for the general and professional interest in history teaching and history textbooks and the origin of textbook research are also presented. The history of international textbook revisions, interrupted by the world wars of the 20th century, the types, effectiveness, goals, and results of transnational cooperation are also introduced. Finally, the study details the changing results and products of some cross-border projects, paying special attention to the exemplary French-German textbook revision, the Polish-German, Scandinavian, Slovakian-Hungarian, European perspectives, and Asian and African examples that rarely appear in Hungarian textbook research.

In the conclusion of the study more than a dozen collaborations are summarized based on continent, duration, nature of participants, and function. Among the results two categories are established as the main goals: regional identity building and conflict resolution.

Keywords: history didactics, history textbook, textbook research, education system, textbook revision

1. Introduction

Over the past three years, two highly respected professional communities: the International Society for History Didactics and EuroClio – Association of European History Teachers, have emphasized the controversial and path-seeking nature of the role and goals of history teaching at their international professional events. The three conferences were titled *Why history education? (ISHD)* *What is history for? (EuroClio)* *The Complexity of History (EuroClio)*. The choice of titles for the conferences held in Lucerne, Bologna and Vilnius, respectively, clearly reflect the changing position and responsibility of history teaching.

In the didactic discourse of history, the integration of social sciences are old phenomena, but the emergence of current political-ideological topics is certainly a new development. The American Black Lives Matter movement and the Russian-Ukrainian war have brought the *decolonization of history* and new dimensions of *memory politics* into the focus of professional dialogue. Radical environmental organizations (Fridays for Freedom, Extinction Rebellion) brought issues of the *Anthropocene*, the historical period of mankind, into the academic and public discourse related to the teaching of history.

Recent events and new approaches to history didactics all highlight the important role of international cooperation, for which history teaching provides exciting opportunities.

2. The development and role of textbooks

The spread of writing and physical recording of acquired knowledge are generally considered important milestones in human cultures. Different solutions have been developed for the long-term preservation of accumulated knowledge in different eras and geographical locations. Firstly, we can mention the clay tablets and papyrus of riverside civilizations, next to which animal skins and then the use of paper gradually spread. A qualitative change was the appearance of the first books, which initially did not resemble their counterparts on our shelves today. Following the less practical forms of vulnerable scrolls kept in ornate containers, the first codices appeared in the Roman Empire, which are closer to our current concept of books with their hardwood covers and Latin letters written on parchment. However, the production of books remained extremely expensive until modern times. They were considered a rare treasure. The change was instigated by Johannes Guttenberg of Mainz and the onset of book printing in Europe, which was further developed with Friedrich König and Andreas Bauer's printing machine operated by the power of steam (Mihalik, 1941). The revolutionary reform of printed books, which is difficult to exaggerate, changed many areas of life, including learning. Initially, any book served as a source of learning, a role that was mostly fulfilled by the Bible, and then, with the advent of complex educational systems, the need to publish official textbooks also emerged.

Viliam Kratochvíl regards modern textbooks as "methodological carrier tools" (Vajda, 2018). Countless steps led to the professionalization of textbooks. Their technical background was helped by the development of the printing industry in the 20th century. Multi-column layout, varied text formats, cursive, bold types appeared, and from the 1960s, colour printing and text blocks of varying sizes and layouts appeared, which created new opportunities for textbook writers (Katona, 2022).

2.1. Typology of textbooks

The first Hungarian textbook containing sources was published in 1959 by Mátyás Unger. Following the textbooks of Unger, who possesses both theoretical and practical knowledge in the subject, countless working textbooks (*munkatanykönyv*) have been published aiming to develop historical thinking skills (Gyertyánfy, 2020).

There are several alternative typologies for summarizing textbooks, of which only three are mentioned in this paper. János Karlovitz drew a comprehensive network of evaluation and typology. Karlovitz distinguishes between (1) *traditional*, (2) *task-based* and (3) *programmed textbooks*. Furthermore, he also lists (4) *textbooks of modern technology*.

Katona lists (1) *pedagogical synthesis*, (2) *textbooks based on induction* and (3) *task-based textbooks*. Synthesis for pedagogical purposes is characterized by the classical role of transmitting knowledge and a narrative, the book based on induction focuses on the selected knowledge, sources, and evidence to be processed, while in task-oriented

textbook, the author gives a task related to the essence of history, and raises a problem that needs to be solved by the student (Katona, 2022).

Barnabás Vajda partially complements the above. In summary, (1) *textbooks intended for teaching* are dominated by author's texts, which include (a) *chronology-based history textbooks* focusing on chronology, and (b) *thematic approach history textbooks* in a case-study-like way. In addition to the author's text, the (2) *source-based textbook* also allows the analysis of historical sources and evidence with didactic questions and tasks (a) *separately from the author's text* or (b) *integrated with the text*. Among the (3) *task-focused textbooks*, (a) *working textbooks* containing resources and tasks and (b) *books listing only didactic tasks* and not containing authorial texts are distinguished (Vajda, 2020).

Chart 1. Textbook typologies based on Karlovitz (2001); Katona (2022); Vajda (2018)

János Karlovitz (2001)		András Katona (2022)	Barnabás Vajda (2018)	
traditional textbooks	Descriptive textbook	pedagogical synthesis	Textbooks aimed at teaching	Chronological textbooks
	Information transmitter textbook			Thematic textbooks
	Minimal textbook		Textbooks with sources separated from authorial text	
work-based textbooks	traditional textbooks including work-based elements	task-based textbooks	Source-based textbooks	Textbooks with sources integrated with authorial text
	Textbook series including work-based modules (exercise books)			
	work-based textbooks			
programmed	Textbooks conducting linear programmes	textbooks based on induction		
	Textbooks including possibilities of choices and crossing			

Why has it become important to analyse textbooks and examine the points of view that appear in them? History textbooks draw a temporal and spatial network on which parallel events, characters, concepts, i.e. objects of history appear (Falk, 2010).

This alone does not distinguish them from any books on history. The most important property of textbooks is that they carefully select, systematize, and transform objects of the historical past in order to support processing and understanding of historical knowledge. While bringing our roots closer, they also determine our image and impression of our community and other peoples.

The genre of national history textbooks appeared in the nineteenth century in the service of emerging nation-states who needed an origin story about a common national past. At first, the political leadership had less control over textbooks and was more dependent on the intentions of publishers and authors. Today, textbooks occupy a different status and position in classrooms around the world, having multifaceted sociocultural significance. Based on these, it is of great social importance in what form a conflict situation is created in the textbook, by evaluating what narratives and points of views are presented (Fuchs & Vera, 2018).

This identity-forming effect puts history textbooks in the spotlight of public interest. Elieh Podeh called the textbook the "agent of memory", the mediator of state-approved knowledge, and more critically the "historical supreme court" whose purpose is to select historical knowledge and evidence and choose "correct" interpretations (Podeh & Alayan 2018). Quoting Pierre Nora, György Jakab is critical of the historical approach of history textbooks. He does not necessarily regard textbooks as a simple summary of collective memory, but merely as fulfilment of current educational policy orders (Jakab, 2021). Curriculum and textbooks can also be interpreted as battlegrounds, on which the interaction of multicultural education and national identity arises as an important issue (Kaposi, 2021).

Next to identity questions we have to briefly raise the fundamental professional aspect of history didactics when discussing textbooks as well. The international professional community prescribes high standards for textbook publishers concerning several points of views such as the updated historical content transmitting the latest findings of historical research, short but interesting and informative sources of multiple types (textual, visual, digital, primer, secunder etc.) and tasks developing high-level and critical cognitive thinking skills.

3. Transnational cooperation on textbooks

Widespread scientific interest in history textbooks dates back to the 19th century. In the years following the Napoleonic wars, pacifist criticism of exaggerated, or downright xenophobic statements and narratives in textbooks first emerged. At the same time, the textbooks of the opposing war parties received the same criticism a century later, during the period of the "Great War", which ended in 1918. After the war, international politics and national professional organisations turned to history textbooks. Among other things, the League of Nations considered textbooks to be an instrument of peace. In 1925, UNESCO's predecessor, the International Committee on Intellectual Co-Operation (ICIC), recommended that all nations begin comparative studies to re-

wise incomplete and biased stereotypical textbook texts by establishing a national coordination office. The Commission developed its own model for inspections and supported the formation and autonomous activities of national professional organisations, but the validity of the documents drawn up varied from country to country (F. Dárdai, 2006).

From the civil side of societies, the French, German and Scandinavian examples are all important historical milestones. The first exemplary activist organization was the French teachers' union, which in 1926 published a long list of textbooks presenting Germany with biased and stereotypical images of enemies. The list was followed by a serious strike and then a retreat from publishers. The German teacher trade union carried out similar activities. By 1935, in cooperation with France, joint textbook analyses were prepared, and a joint package of proposals was formulated for the authors of textbooks, however this cooperation was completely sidelined due to the total dictatorship of National Socialism.

The most systematic cooperation took place among the countries of Scandinavia within the framework of the Föreningen Norden (Northern Associations). The dialogue, which started in 1919 between Swedish, Norwegian, Danish, Icelandic, and Finnish history didactic professionals, established an institutional framework (Falk, 2010). The network of local offices in each partner country led to such a high level of cooperation that the publication of textbooks was preceded by a process of professional consultation and approval involving each of the five nations. In addition to validation, methodological discussions and research were also carried out for the quality reform of textbooks (Falk, 2010).

The period following World War II brought another opportunity for international curriculum revision. After the war, the process of reconciling textbooks was immediately resumed within the framework of UNECSO. Noticably, at the first meeting of the organization, in 1946, the textbook development program supporting international reconciliation was already on the agenda, and in 1947 the first UNESCO seminar was organized. Teachers and experts from many countries around the world were invited to this event, where the participants adopted joint resolutions and recommendations (F. Dárdai, 2006).

In 1949, the Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding was published, which became the first set of evaluation criteria adopted in an international environment and was subsequently followed as well.

In addition to official relations, the personal meeting of experts from nations with tense relations facilitated later cooperation. The Council of Europe also participated in the textbook reconciliation process by organizing symposia, and at the initiative of Germany, a research institute was founded in Braunschweig called Internationales Schulbuchinstitut (International Textbook Institute), which has become certified as the textbook centre of the Council. In the 1970s, the institution adopted the name Georg Eckert, after the historian president of the German UNESCO section, who-

se merits included the organisation of work behind international reconciliation and textbook revision. The institute, which is still operating today, fulfils its decisive role through the institutionalisation of textbook research, its publishing, science organizing and consulting activities.

3.1. Franco-German cooperation

Historiography that transcended national borders has developed as criticism of nationalist historiography. One of its most important claims is that past events were rarely determined by the ethnic-national boundaries established in the 19th century. Transnational historiography, also known as *histoire croisée* referring to interconnection, is usually based on thematic approaches linked to the social sciences rather than national territorial units (Gyáni, 2018). By deconstructing history, the transnational approach leaves the nation-state framework with a kind of physical and metaphorical crossing of boundaries and even embraces larger chronological units (Clavin, 2005). Thus, narrated history does not present the history of a given community and its "different" or "foreign" peoples, minorities, and newcomers, but seeks to synthesize parallel histories.

The German-French bilateral textbook revision cooperation is still the most outstanding example of reconciliation following protracted war conflicts. The textbook reconciliation negotiations took place on the basis of the work of joint committees, which adopted recommendations on controversial points in common history. The professional cooperation between historians and history teachers made it possible to initiate dialogue, thus "textbook diplomacy" successfully contributed to the normalization of political relations between the two nations (F. Dárdai, 2006).

Several decades later, the launch of the joint Franco-German history textbook series can be regarded as an organic continuation of the cooperation (Vajda, 2020). The project, which began in the first years of the new millennium, was originally initiated by the Franco-German Students' Parliament youth organisation and continued with the support of the ministries of education and foreign affairs of the two nations (Gruber, 2006). The textbooks are the result of the collaboration of a group of ten authors from Germany and France. The first book of the three-volume series presenting a complete European and universal history was published in 2006 (Kovács, 2009), which has been criticized several times since then. According to Heike Matzing's scientific conference presentation in Hungary, the book is more related to the French frontal teaching style than to the German didactic ideas, which enforces a wide range of methodologies. According to Matzing, French students and experts are more satisfied with it than their German colleagues (Vajda, 2020).

While teaching German history in preparation for Abitur allows more space for students' activity and reasoning skills, the French model relies primarily on lectures. Andreas Körber, in his study published in GEI, evaluated the textbook in more detail according to Jörn Rüsen's criteria (Rüsen, 1992). The researcher concludes that the

presentation of political history dominates the textbook, the questions closing the chapters are predominantly interpretive, while in the case of controversial historical topics there are few topics that provide an opportunity to confront national positions or historians' differences. He misses the exploitation of the potential of juxtaposing controversial or biased historical viewpoints. On the positive side, he mentions common tasks and methodological text boxes and pages, which he analyses in detail (Körber, 2009).

Ákos Kovács considers it a virtue of the textbook to present *lieux de mémoires*, i.e. common places of remembrance, with the concept derived from Pierre Nora. Places of remembrance include the Mass celebrated in Reims Cathedral with Charles De Gaulle and Konrad Adanauer, or the commemoration in Verdun in the presence of Chancellor Helmuth Kohl and President Francois Mitterrand.

Kovács argues for the possibility of developing a common European identity on several points, and in its formulation the textbook recognizes the limitations of a common European consciousness and "does not even attempt (obviously impossible) to create some kind of common European identity" (Kovács, 2009). He also finds the cooperation mechanism symbolized by joint textbook writing between other European nations questionable, citing the Russian relations between Lithuania and Estonia as an example (Kovács, 2009).

It took the German history didactics a longer period of work, but it also successfully cooperated with Polish colleagues. As a result of a bilateral project including textbook research and consultation, the mixed group of historians and didactic experts published the series "Europa – Unsere Geschichte / Europa – Nasza Historia". The first textbook was completed in 2016, in which the authors present prehistory, antiquity and the Middle Ages from a common German-Polish and partly European perspective. By 2020, three more textbooks had been published, the last of which focusses exclusively on the events of the 20th century.

3.2. Slovak-Hungarian cooperation

Vajda also emphasizes the peculiarity of the Franco-German relationship in connection with the unsuccessful attempt at the Slovak-Hungarian textbook project and mentions ___ aspects. He drew attention to the Franco-German Youth Office, a major awareness-raising international programme that financed the study trips and exchange of 8 million young students until 2008 on the basis of cooperation since 1963. The second is the balance or parity between the actors. In contrast to Slovak-Hungarian relations, both France and Germany, as decisive European historical figures, have similar economic and political weight. Paradoxically, the extent of the conflict between the characters also appears as a difficulty. From one point of view, Franco-German-Polish relations are facilitated by the post-war work of the International Court of Justice at Nuremberg, while the historical issues of Hungarian-Slovak relations are still the

subject of different interpretations, which are also complicated by current politics (Vajda, 2020). However, despite much more difficult and seemingly irresolvable conflicts (Ruth, Sami, & Falk, 2004), the Israeli-Palestinian joint textbook project proved to be successful.

The origin of Slovak-Hungarian cooperation dates back to 1996, when the Society of Slovak History Teachers and the Forum Institute for Research on Minorities initiated the preparation of a compromise textbook. So far, in 2023, the textbook has still not been completed despite the planned publication year of 1998. Numerous formal conference plenaries and workshops were organized on the matter involving historians and history teachers in Hungary and Slovakia, originally led by László Szarka and Štefan Šutaj (Vajda, 2020).

György Jakab mentions among the difficulties the difference between the historiographical approach of historians and history teachers, drawing attention to the fact that while historical sciences have been working with parallel histories and interpretations for a long time, this does not appear in textbooks and in the thinking of a significant number of history teachers (Jakab, 2007). In addition to the difficulties of Slovak-Hungarian cooperation, however, he also drew attention to its advantages. In his view, a common textbook would also provide an opportunity to experience the plural identities of minorities living in the two countries and to develop a Central and Eastern European perspective. Instead of a compromise, ultimately two parallel narratives were planned for the concept of textbooks. Both Jakab and Viliam Kratochvíl mention the comparison of positions appearing on both sides of Slovak-Hungarian disputed history and the understanding of the narratives of the other side among the advantages of the textbook concept (Jakab, Lator, Jr., Kratochvíl, & Vajda, 2011). Kratochvíl emphasises that skills development, and analytical tasks can help interpret perspectives. The authors of the Trianon aspect of the task modules were published in the Hungarian journal *Történelemtanítás* (History Teaching) (Jakab, Lator, Kratochvíl, & Vajda, 2011). The tasks shed light on the criticised depictions and designations of traditionally ethnocentric Hungarian and Slovak historiography (e.g. Highlands/Upper Hungary/Slovakia, Uhorsko/Ma'darsko). Historiographic questions are associated with higher-level thinking and thought-provoking tasks, which hold historical significance ("for Slovak historians it is important that..") causes and consequences ("why did Karinthy choose (...) ? / "What could have been the reason?") debate, argument, evaluation ("Discuss how much you agree with Ignác Romsics's statement"), creative work (design a poster from Trianon in groups), dialogue analysis (press debate between Karol Kalal and Štefan Krčméry). Numerous types of sources appear in the tasks, primarily memoirs of Hungarian and Slovak authors, speeches, articles, historical works, biographies, caricatures, postcards and maps.

Further academic literature on Hungarian history didactics e.g. cooperations and the situation of history education on the other side of the border are regularly listed and updated by András Gyertyánfy and Bálint Fekete (Gyertyánfy & Fekete, 2019).

3.3. European cooperation

The presentation of the historical narratives of a common Europe in secondary school books has a long tradition (Van der Leeuw, 2008). The first initiative appeared in the year of the signing of the Maastricht Treaty, which established the political and financial union of Europe. In 1992 a textbook titled *Histoire de l'Europe* was published. It was a co-authored textbook written by 12 European historians. The aim of the authors was to prepare a volume with a common European approach. Robert Strandling, who examined the European picture of the history curricula of the EU Member States, focused primarily on European cultural characteristics (Strandling, 2001, 2003). However, according to Andreas Körber, the 1992 European history textbook cannot be compared to the new generation of German textbooks due to its didactic background (Körber, 2009).

The European dimension of transnational or supranational historiography has gained ground in another genre as well. This organizing principle can be found in the exhibitions of the House of European History since 2017.

After the 90s, another European transnational history textbook project was carried out between 2019-22, which brought innovative solutions. The Erasmus+ project Teaching European History in the 21st century (Teh21) also initiated with the aim of developing and establishing a common European historical narrative. Its peculiarity lies in the fact that it was not launched through multilateral state cooperation or diplomatic relations, but through the application of a self-organizing professional community. In collaboration with seven universities, coordinated by EuroClio and Utrecht University, academic historians have written a textbook on common European history.

One of the project partners is Eötvös Loránd University, so Hungarian experts sit among the editors and authors of the textbook. Judit Klement, professor of Eötvös Loránd University was one of the six co-editors of the volume, and the project lists a total of twenty Hungarian contributors. The book examines the history of Europe from the early modern period to the present, from 1500 to 2022, with a thematic approach. The textbook titled *The European Experience – Multiperspective History of Modern Europe*¹ is available free of charge on the project website (EuroClio, 2023; Hung, 2021).

Its in-depth topics examine countless subfields within six categories: identity, societies, power and citizenship, knowledge, economy, differences, cultural encounters. Based on the concept of transnational historiography, the editors of the book structured each subchapter into three parts. The subchapters consist of an early modern, a modern and a contemporary section written by teams of three authors. Thus, each thematic subchapter examines the history of Europe in three epochs, from the point of view of nine authors organized around a specific concept.

The authors of the volume define the European point of view in many ways. The question of geographical demarcation, social, political and economic dimensions also appear.

¹ <https://www.openbookpublishers.com/books/10.11647/obp.0323> (2023.07.10.)

3.4. Transnational cooperation in history teaching and textbook revision beyond Europe

Replacing the European perspective with a global one, it is worth looking at developments in the field of global history textbook policy in a few words.

Four Asian and one Middle Eastern textbook project are covered by the research, which shed light on various educational policy players.

One of the concerns was criticism of Japanese textbooks. Critics declare that the Japanese textbooks emphasize a nationalist point of view when developing their historical narratives in the 20th century and do not depict the responsibility of the Empire of Japan during World War II. In 2005, serious Korean and Chinese protests were organized against textbooks published by the Japanese Society for History Textbook Reform, founded in 1997 (Wang, 2009). Named Tsukuru Kai in Japanese, the mission of the association was to publish textbooks that would teach Japanese youth confidence and pride in their own nation. Conversely, other viewpoints are classified as propaganda by the Tsukuru Kai (Hardacre, 2023).

Several international governmental and professional initiatives have been launched with the participation of East and Southeast Asian states, which have achieved important partial results in multicultural and transnational cooperation.

The Divided Memories and Reconciliation Research Project coordinated by the Shorenstein Asia-Pacific Research Center at Stanford University investigated the appearance of World War II historical memory in textbooks. The research analysed historical narratives from 19 secondary school textbooks in the participating countries. Surprisingly, differences emerged between the results. Most significantly, the number of war casualties, or the use and importance of the atomic bombs differ from nation to nation (Sekiguchi, 2016).

Following a historical conference organized in China in 2002, the tripartite Japanese-Korean-Chinese textbook development started in Seoul with an international group of 53 authors. In addition to professional historians, high school teachers from Korea and Japan also joined the authorial group. Following a lengthy procedure of 11 project meetings and six joint manuscript reviews, the first trilateral East Asian textbook was published in 2005. The focus of the textbook is to answer a series of central and inquiry questions. Topics include why the three East Asian countries reacted differently to Western pressure in the 19th and 20th centuries, how states modernised and what exactly happened in the military conflict that turned them against each other. The most important goal of the authors of the textbook *The Modern and Contemporary History of Three East Asian Countries* is to portray the three nations as one community (Wang, 2009).

Looking south, ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) also seeks to support regional cooperation, including the historical aspects. In 2012, the organization published a collection of tasks and resources (sourcebook), the important emphasis of which is on acquainting the communities of the member states with each other and

the mutual acceptance of different cultural and historical traditions (ASEAN, 2012). The first of the seven topics in this volume is history and social sciences. The topics of the book include sample lesson plans, thematic questions, and methodological aid. The resources represent a strong multicultural and multiperspective approach. Among other things, they contain ready-made, adaptable country cards and worksheets to compare ASEAN countries or to present a topic (like the reasons for the formation of the alliance). Another exciting topic is the goal of developing a common Southeast Asian identity emerging from the chapter 'Knowing ASEAN'.

The successful textbook revision of Israel and Palestine is a good example of the efforts of the parties that have converged despite the tense armed conflict. The initiatives, started during the controversial Palestinian-Israeli situation, differ from the previously mentioned conflicts. The armed conflict between the two communities has not yet turned from memory into history. In 2002, at the initiative of the Peace Research Institute in the Middle East (PRIME), the Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis project was launched with the participation of six Israeli and six Palestinian history and geography teachers, and six international observers. The collaboration led to the publication of a joint textbook and teacher's guide. The groups were led by two university professors, Sami Adwan of Bethlehem University and Dan Bar-On of Ben-Gurion University. The aim of the cooperation was to "disarm" the history teaching of the two countries. As a result of cooperation supporting knowledge of another aspect of the conflict, a joint curriculum and textbook were issued. Reconciliation materials focused on controversial points in history, such as Jewish immigration to Palestine, the Balfour Declaration, Britain's role, the impact of the Holocaust, the Arab-Israeli wars, the Intifada, and a series of peace talks (Peace Research Institute in the Middle East, 2007).

The revision and cooperation facilitation activities of UNESCO and its predecessor (ICIC), as well as the nations of Europe and Asia, following nearly a century of textbook history, have been extremely productive. Cooperation aimed at reconciliation, constructive cooperation, or representing a common future and identity appears in many parts of the world. Another important aspect is that these are not exclusively closed projects, by researching the conflict regions of the world, we can find several ongoing cooperation initiatives.

European cooperation took place with the participation of transnational organisations, national diplomatic, academic, and professional organisations. In Asia, Stanford University's exploratory research from the academic sphere, trilateral Korean-Chinese-Japanese cooperation involving academic and non-governmental social organizations, and the ASEAN volume on Southeast Asia was initiated by a transnational diplomatic corps. The activities of the Japan History Textbook Reform Society, a conservative association, may be labelled as an odd one as its goals are contrary to reconciliation and compromise.

Chart 2. Characteristics of transnational cooperation related to textbooks, own chart

Region	Name of cooperation/initiative	Participants	Period	Type	Function
Northern-Europe	Northern Associations	Sweden, Norway, Denmark, Iceland, Finland, ICIC	1919-	Trilateral textbook revision and cooperation	<i>regional identity building</i>
	The History of the Baltic Countries	Council of Europe, Estonia, Latvia, Lithuania	1999	Trilateral cooperation	<i>regional identity building</i>
	New Ways to the past	EuroClio, észak-tországi és kelet-tországi történelemtanárszervezetek	1998-2000	professional civil curriculum development	<i>regional identity building</i>
Central Europe	French-German textbook revision	France, Germany, ICIC, Franco-German Youth Office, UNESCO	935-1939; 1945-2006	Bilateral textbook revision	<i>conflict resolution</i>
	Polish-German textbook revision	Poland, Germany, UNESCO	1945-2016	Bilateral textbook revision	<i>conflict resolution</i>
	Slovak-Hungarian textbook revision	Association of Slovak History Teachers, Hungary, Forum Institute for Research on Minorities	1996-	Bilateral and civil textbook revision	<i>conflict resolution</i>
	Online Teaching in the Visegrád Region	EuroClio, history teacher organisations from the Visegrad 4: Slovakia (CEDIN), Czech Republic (German School of Prague), Poland (Pilsuczki Institut), Hungary (HHS TD)	2019-	Scientific-civil education project with textbook research and curriculum development	<i>regional identity building</i>

South-Eastern-Asia	<i>Nations and States in Southeast Europe</i>	Centre for Democracy of Reconciliation in South Eastern Europe, historians, local history teachers	-2005	Scientific-civil textbook development project	<i>conflict resolution</i>
	<i>Change and Continuity in Everyday Life in Albania, Bulgaria and Macedonia 1945-2000</i>	EuroClio, Government of the Netherlands, history teacher organisations in Albania, Bulgaria and Macedonia	2000-2003	Professional-civil textbook development project	<i>conflict resolution</i>
	<i>Ordinary People in an Extraordinary Country, Every Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia Transformation</i>	EuroClio, Bosnian, Croatian and Serbian history teacher NGOs	-2007	Professional-civil textbook development project	<i>conflict resolution</i>
	<i>Education Partnership for Advocacy, Capacity-Building and Transformation</i>	EuroClio, history teacher organisations from the Balkans: Montenegro (HIPMONT), Kosovo (SHMHK), Macedonia (ANIM), Serbia (UDI), Albania (ALBNA), Bosnia and Herzegovina (HIP BiH)	2019-	Scientific-civil education project with textbook research and curriculum development	<i>conflict resolution</i>
	<i>Learning History that is not yet History</i>	EuroClio, history teacher NGOs from the Balkan Peninsula: Montenegro (HIPMONT), Kosovo (SHMHK), Macedonia (ANIM), Serbia (UDI), Albania (ALBNA), Bosnia and Herzegovina (HIP BiH), Croatia (HUNP), Slovenia (SHTA)	2016-	Scientific-civil education project with textbook research and curriculum development	<i>conflict resolution</i>
	<i>The Black Sea, A history of Interactions</i>	Council of Europe, Bulgaria, Georgia, Moldova, Romania, Russia, Turkey, Ukraine	-2004	Multilateral curriculum development project	<i>conflict resolution</i>
Pan-European	<i>Histoire de l'Europe</i>	Council of Europe, 12 Member States	-1992	Multilateral textbook project	<i>regional identity building</i>
	<i>Teaching European History in the 21st century</i>	EuroClio, 7 universities: Utrecht, Madrid, Humboldt Berlin, Sheffield, Karlova (Prague), ELTE (Budapest)	2019-22	Scientific-civil textbook project	<i>regional identity building</i>

Asia	Tbilisi Initiative	<i>Council of Europe, Armenia, Azerbaijan, Georgia, Russia, Turkey</i>	1997-2002	Multilateral curriculum development project	<i>conflict resolution</i>
	Divided Memories and Reconciliation	Standford University Asia-Pacific Research Center, transnational research group	2006-	Scientific-civil education project with textbook research and textbook publishing	<i>conflict resolution</i>
	Chinese-Korean-Japanese textbook revision	Georg Eckert Institute for Textbook Revision, Asia Peace and History Education Network, Chinese Academy of Social Sciences, 2 Chinese universities, 12 Japanese universities, Association of Women's History Studies (Japan), Children and Textbooks Japan 21 Network, 5 S-Korean Universities, National Institute of Korean History	2002-	Trilateral textbook revision and cooperation	<i>conflict resolution</i>
	ASEAN textbook project	Association of Southeast Asian Nations, 10 South-Eastern-Asian countries	-2012	Multilateral curriculum development	<i>regional identity building</i>
Middle East	Palestinian-Israeli textbook revision	Peace Research Institute in the Middle East, Betlehem University, Ben-Gurion University	2002-2007	Bilateral textbook revision	conflict resolution

4. Conclusion

Two models can be identified in the study of transnational history textbooks, which, with some simplification, can be called conflict resolution and regional identity-building types. Among the situations that can be considered conflicts, already cooled, long-historical conflicts, such as the French-German, Polish-German, or Chinese-Japanese-Korean examples of World War II, can be found, as well as ongoing conflicts such as Palestinian-Israeli hostilities or the Sino-Japanese island dispute. In addition, an alternative image is presented by the identity-forming activities of political and economic associations in Europe and Southeast Asia (e.g. the European Union, Northern Associations and ASEAN).

A common feature of the projects is that they were always preceded by thorough preparatory research work. These reconciliation processes, regardless of the results and products or their use, are important milestones in the direction of changing historical thinking. Authors and developers participating in transnational cooperation establish regular dialogue with each other. They get to know each other's posi-

tions, arguments and thinking, they enter a kind of multicultural discourse, which, in addition to its identity-forming effect, may also influence their future activities and the thinking of other members of the given organization, school, university or publishing house.

In many other parts of the world, textbook research and conflict resolution projects supporting peaceful coexistence have been launched. Such as the Indian-Pakistani textbook cooperation coordinated by the international organization Seeds of Peace (Rehman, 2013), or the publication of the International Conference on the Great Lakes Region in Africa (Bhirabake, 2021), looking at a new continent, but the scope of this paper does not allow for their detailed representation.

The summary shows that history teaching can play a major role in both social functions, *conflict resolution* and *common identity building*. However, an important question may be what format it should be in, during the 2020s, that could be suitable for effectively conveying this.

At a supranational level, coordination of (member) state curricula, and the formulation of common points in education policy can strengthen these connections. While at a national content regulation level the emphasis on transnational and multi-perspective approaches in core curricula could be increased.

In addition to goal setting and setting the curricular framework, content, course development is also essential. As a result of the digital pedagogical innovations of recent years, the printed, static book format can certainly be replaced by common, adaptable platforms and related complex blended learning courses. Examples in this direction include EuroClio's editable virtual learning environment Historiana and a series of large-scale course development projects featuring broad European expertise that fill it with content (Fodor, 2023).

References

Textbooks

Europa – Unsere Geschichte, Band 1: Von der Ur- und Frühgeschichte bis zum Mittelalter. Eduversum, 2016.

Histoire/Geschichte – L'Europe et le monde depuis 1945. Nathan, 2006.

Hansen, J.; Hung, J.; Ira, J.; Klement, J.; Lesage, S.; Simal, J. L. & Tompkins, A. (2022) The European Experience A Multi-Perspective History of Modern Europe, 1500–2000 European Commission. <https://doi.org/10.11647/OBP.0323>

Academic literature

ASEAN. (2012). ASEAN Curriculum Sourcebook. ASEAN.

Bhirabake, A.-M. (2021). Peace Education Handbook for the Great Lakes Region. Bujumbura: International Conference on the Great Lakes Region.

- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421–439. <https://doi.org/10.1017/S0960777305002705>
- EuroClio. (2023). Teaching European History in the 21st century.
- Falk, P. (2010). UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision. Párizs-Braunschweig: UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- F. Dárdai, Á. (2006). *Történelmi Megismerés – Történelmi gondolkodás*. PTE Központi Könyvtár.
- Fodor R. (2023). Digitális remények és ígéretetek – Történelemtanítást támogató nemzetközi és hazai virtuális tanulási környezetek komparatív vizsgálata. Bonus Intra Melior Exi, Mathias Corvinus Collegium.
- Fuchs, E., & Vera, E. R. (2018). *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives*. Palgrave Studies in Educational Media.
- Gruber, B (2006). Joint German-French History Book a History-Maker Itself Deutsche Welle. <https://www.dw.com/en/joint-german-french-history-book-a-history-maker-itself/a-2078903>
- Gyertyánfy, A. & Fekete B. (2019). A történelemtanítás digitális bibliográfiája: Dinamikusan bővülő válogatás a történelemtanításhoz kapcsolódó írásokból https://diakoffice-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/fekete_balint_sulid_hu/EbukawLdUi-BOjJrIRP2ZUOcBAKMoW6d8KFTFmz9c-MedQA?rtime=99R56m-A20g (2023.07.10.)
- Gyertyánfy, A. (2020). A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai. Német és magyar történelemdidaktikai elméletek összehasonlító elemzése [Criteria and stages of content selection. Comparative analysis of German and Hungarian didactic theories of history] Doctoral dissertation, University of Pécs.
- Gyáni, G. (2018). *Nemzeti vagy transznacionális történelem* Kalligram. Kalligram.
- Hardacre, H. (2023). Constitutional Revision in Japan Research Project. 2023. Január, <https://www.crjapan.org/chapters>
- Hung, J. (2021). Towards a history education for the 21st Century: An interview with Dr. Jochen Hung. (A. Holtberget) EuroClio.
- Ivanova, A. (2020. szeptember). Learning History that is not yet History II. . Forrás: EuroClio: <https://euroclio.eu/projects/learning-history-which-is-not-yet-history-ii/>
- Jakab, G. (2007). Lehet-e közös magyar-szlovák történelemtanítást írni? *Iskolakultúra*, 8–10, 38–48.
- Jakab, G. (2021). Nem múltó történelmünk: Az iskolai történelemtanítási kánon ellentmondásos alapmintázata. *Új Pedagógiai Szemle*, 31(09), 63–80.
- Jakab, G., ifj. Lator, L., Kratochvil, V. & Vajda, B. (2011). Magyar és szlovák történelemtanítók együttműködése. *Történelemtanítás (XLVI.) Új folyam II(3)*. https://epa.oszk.hu/01900/01954/00007/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_02_03_05_Muhely.pdf
- Kaposi, J. (2021). *Pendulum Movements: History Teaching in Hungary Circumstances and Issues*. Passau: Schenk Verlag.
- Karlovitcz J. (2001). Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek *Új Pedagógiai Szemle*. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-karlovitcz-tankonyvtipusok.html>

- Katona, A. (2022). Fél évszázad a történelemtanítás szolgálatában. Magyar Történelmi Társulat.
- Kovács, Á. A. (2009). A közös történelem és az európai identitás reprezentációjának lehetőségei egy francia–német történelemtankönyvben. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 77–85.
- Körber, A. (2009). The Franco-German history textbook from the perspective of specialist didactics. *Eckert Dossiers*, 1.
- Mihalik, G. (1941). A könyvnyomtatás jelentősége és szerepe gazdasági életünkben. *Városi Szemle XXVIII*.
- Peace Research Institute in the Middle East. (2007). A Joint Palestinian and Israeli Curriculum Development Project.
- Podeh, E., & Alayan, S. (2018). Multiple Alterities Views of Others in Textbooks of the Middle East. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-62244-6>
- Rehman, S. (2013. May). The History Project: Inspiring Indian and Pakistani Children to Rethink the Past. *The Diplomat*.
- Ruth, F., Sami, A., & Falk, P. (2004). *The Israeli-Palestinian Conflict in History and Civics Textbooks of Both Nations*. Hannover: Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Strandling, R. (2001). *Teaching 20th-century European History*, Council of Europe
- Strandling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*, Council of Europe
- Sekiguchi, R. (2016). School Textbooks and East Asia's "History Wars": A Comparative Approach to Teaching About Perspective, Bias, and Historical Memory Education about Asia
- Van der Leeuw, J. (2008). A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge? in Bauer, Jan Patrick; Meyer-Hamme, Johannes; Körber, Andreas, eds. *Geschichtslernen, Innovation und Reflexion. Geschichts-didaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen*. festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. *Geschichts-didaktik*. Centaurus. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-836-8_2
- Vajda, B. (2020). *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Komárom: Sellye János Egyetem Tanárképző Kar Történelem Tanszék.
- Vajda, B. (2021). Teaching the Cold War in the post-Cold War era. *International Journal of Research on History Didactics, History Education and History Culture Yearbook of the International Society for History Didactics*, 42.
- Wang, Z. (2009). Old Wounds, New Narratives: Joint History Textbook Writing and Peacebuilding in East Asia. *History and Memory*, 21(1). <https://doi.org/10.2979/his.2009.21.1.101>

Sorskérdéseinkről Kor- és kórdiagnózisaimból

About our fate issues From my Diagnoses on Era and Disease

Lányi Gusztáv

ELTE ÁJK Politikatudományi Intézet

Abstract

My essay is a preliminary excerpt from my book titled Hungarian fate problems. Era and Disease diagnostics from a Socio-Psychological Perspective. In my book, I try to address – among other things – the issue of what determinant strength and/or weakness do the historical, political, pedagogical and psychological patterns of collective Hungarian fate present for us here and now. I will attempt to analyse the problems of Hungarian destiny in their local/Hungarian localities and even in their personal particularities without cutting them off from the universal world of universal values. I am presenting those fate problems, which in my opinion, are perhaps the most important of the many conflicts in our current Hungarian society, because they are an overwhelming presence in our everyday lives, often stirring up feelings of despair and hopelessness even in those whose vocation it would be to help. I do not want to shy away from the problems, nor do I want to raise false hopes – yet my final word can be nothing but encouragement, hope and faith. Thus, and that’s what the following excerpts are about: 1. Apocalypse and Christianity – 2. Somatic and sacral “Hungarian gospel” – 3. Christian (political) Identity – 4. St. Stephen and The Eucharist

Keywords: apocalypse and Christianity, “Hungarian Gospel”, Christian identity, Saint Stephen and the Eucharist

Absztrakt

Írásom előzetes részlet a *Magyar sorsproblémák. Társadalomlélektani kor- és kórképek* című könyvemből. Könyvemben – többek között – azzal a kérdéssel igyekszem szembenézni, hogy *a kollektív magyar sors történeti, politikai, pedagógiai és pszichológiai mintázatai vajon milyen determináló erőt és/vagy gyengeséget mutatnak itt és most számunkra?* Arra teszek kísérletet, hogy a magyar sorsproblémákat a maguk helyi/magyar lokalitásaiban, sőt személyes partikularitásaiban is úgy sikerüljön elemezni, hogy ne vágjam el az univerzális, az egyetemes értékek világtól sem. Azokat a sorsproblémákat mutatom be, amik a jelenlegi magyar társadalom számos konfliktusa közül, megítélésem szerint, talán a legfontosabbak, mert nyomasztóan

átszövik mindennapjainkat, sokszor a kilátástalanság és reménytelenség érzéseit felkavarva azokban is, akiknek pedig az lenne a hivatásuk, hogy segítsenek. Nem térek ki a problémák elől, nem keltek hiú ábrándokat – de a végső szavam nem lehet más, mint a biztatás, a reménység, a hit. Így és erről szól az alábbi néhány részlet is: 1. *Apokalipszis és kereszténység*. – 2. *Szomatikus és szakrális „magyar evangélium”* – 3. *Keresztény (politikai) identitás*. – 4. *Szent István és eucharisztia*

Kulcsszavak: apokalipszis és kereszténység, „magyar evangélium”, keresztény identitás, Szent István és eucharisztia

Az itt következő írásom előzetes részlet a *Magyar sorsproblémák. Társadalomlélektani kor- és kórképek* című könyvemből.¹

Könyvemben – többek között – azzal a kérdéssel igyekszem szembenézni, hogy *a kollektív magyar sors történeti, politikai, pedagógiai és pszichológiai mintázatai vajon milyen determináló erőt és/vagy gyengéset mutatnak itt és most számunkra?* Arra teszek kísérletet, hogy a magyar sorsproblémákat a maguk helyi/magyar lokalitásaiban, sőt személyes partikularitásaiban is úgy sikerüljön elemezni, hogy ne vágjam el az univerzális, az egyetemes értékek világától sem. Nem tankönyvet írtam, mert nyílt és lezáratlan (sőt, talán lezárhatatlan) kérdéseket feszegetek. Azokat a sorsproblémákat mutatom be, amik a jelenlegi magyar társadalom számos konfliktusa közül, megítélem szerint, talán a legfontosabbak, mert nyomasztóan átszövik mindennapjainkat, sokszor a kilátástalanság és reménytelenség érzéseit felkavarva azokban is, akiknek pedig az lenne a hivatásuk, hogy segítsenek. Nem térek ki a problémák elől, nem keltek hiú ábrándokat – de a végső szavam nem lehet más, mint a biztatás, a reménység, a hit.

Így és erről szól az alábbi néhány részlet is.

Apokalipszis és kereszténység

Kedvenc balatoni (bor)szakértőm írását olvasom:

„Egymástól csak látszólag független válságok követik egymást. Klimatikus vészhelyzet – gazdasági migráció. Járványok. Háború. Pénzügyi, gazdasági és társadalmi válság. Az apokalipszis négy lovasa?” (Jásdi, 2022b)

Apokalipszis?

Most?

Kitől, mitől várhatunk megváltást?

Látszólag és/vagy valóságosan is minden reménytelen?

Kedvenc balatoni (bor)szakértőm így folytatja:

¹ Könyvem az Orpheusz Kiadónál jelenik meg.

Vezetőinket évtizedek óta politikai marketingműhelyek szakértői főzik ki számunkra. ... A pénzügyi rendszer és a piac, amelyek az elmúlt évszázadok fejlődését és növekvő jólétének kereteit adták, elérték jó működésük határait. Arra alkalmatlanok, hogy a romló környezet, a fogyó energiahordozók és alapanyagok és az ivóvíz válságát megoldják. Ehelyett új, túlélésünkhöz felesleges, a környezetet tovább romboló szükségleteket támasztanak. (Jásdi, 2022b)

És még nincs vége:

A tudomány a piac rabja. Elsősorban a legnagyobb piacé – a fegyverkezése. Eredményei előbb rombolnak, mint hogy építhetnének. Előbb atombomba, mint nukleáris erőmű. A háború a növekedés lehetőségét kereső piacgazdaság szokásos szelepe. A természettudományok eredményeit tagadó, társadalomtudományok helyébe lépett provokatív és cinikus teóriák a társadalom békéjét támadják. (Jásdi, 2022b)

Ez már valóban maga az apokalipszis:

„Az apokalipszis fehér, vörös és fekete lovasa már köztünk száguldozik és úton van a sápadt lovas is kese lován. Addig is: a bort ne bánts!” (Jásdi, 2022b)

És a Balatont se bánts!

„Figyelem az eget, és visszafojtott lélegzettel jó híreket várok. A járvány és a háború végét. Öntöző, csöndes esőket a szőlőhegyen.” (Jásdi, 2022b)

Szomatikus és szakrális „magyar evangélium”

NE BÁNTSD A BORT!

- Nem holmi kocsmatöltelékek „szomjas” kívánsága ez, hanem a természetes életforma örökségéhez való hűséges ragaszkodás megnyilvánulása.²

NE BÁNTSD A BALATONT!

- A Balaton körül már jószerivel mindent szétbarmoltak a turizmus jegyében, ám a Tó még őrzi az eredeti, organikus életét. Ezért ebben az élő vízben úszni még ma is egészen más élmény, mint egy városi uszoda „tisztá” (klórozott) vizében. A víz és levegő találkozása a „végtelen” horizont látványát adja, ám a „magyar tenger” otthonos táj, nem pedig a félelmetesen végtelen tengerek/óceánok szorongást keltő világa.

NE BÁNTSD A MAGYART!

- A „ne bánts a magyart” nem könyörgés, nem fegyverletétel. Éppen ellenkezőleg! Ám nem is agresszív és provokatív melldőngetés. A végveszélyben is – sőt éppen ezért és ekkor – fegyverben (nem megadóan és nem támadóan) várja a jövőt; a fegyver: kard és szó/ige – *a szomatikus és a szakrális lélek együttes ereje.*

² Ehhez lásd paradigmaticus példaként: Jásdi, 2010.

Keresztény (politikai) identitás

Az emberi lélek *a puszta ismereteken túl identitása építésére is vágyik*. Egy Istent felejtő, keresztény gyökereit elvesztő poszt/modern világhelyzetben maradtak még néhányan, akik *keresztény (politikai) identitásuk* megszilárdítására is törekednek – innen és túl a politikán, de mégis határozottan politizálva is. Ehhez a bátor szellemi törekvéshez én Balás Béla emeritus püspök gondolatai között igazán figyelemre méltó megállapításokat találtam. Semmi hókuszpókusz – igazi bibliai bölcsesség! (Balás, 2021)

Például:

„Politizálni, közügyekkel törődni mindenkinek kell! A politizálás a mi szótárunkban a szeretet, a felelősség művészete, a másikké szolgálata. Mindenben van politika, de a politika nem minden. A Biblia telve van ragyogó példákkal, csak másként szól, mint ahogy megszoktuk.”

Ilyen egyszerű, de határozott kijelentő mondatokban szólnak, szinte evidenciaszerűen, a következő példák is:

Isten, mivel maga a szeretet, sehogy se maradt meg egek lakójának. Szembeszállt a káoszszal és nem tisztelte másságunkat. Beavatkozott Káin magánéletébe, Ábrahámot rávette a közügyekre, majd Mózeset nemzetközi konfliktusba sodorta. Jeremiás és Ezdrás fedőnevű ügynökeivel ellenállási mozgalmat indított a kisemberekért. Dánielt, a határon túli kisebbségek képviselőjét, Baltazár lakomáján egyoldalú médiaelőnyhöz juttatta, így megbontotta az addigi egyensúlyt és előkészítette a pogányok Galileáját a Puszta Kialtó szavára.

De még nincs vége ezeknek a sodró erejű, meghökkentő evidenciáknak és szokatlan gondolati és érzelmi asszociációkkal is a keresztény identitást építő lendületes felsorolásnak – jönnek az újszövetségi példák:

Isten ugyanis

Gyümölcsoltó Boldogasszony ünnepén személyesen belépett a napi politikába, majd fokozatosan megszállta a világot, mert nem fért el a sekrestyében. Maga körül feldühítette a hámisakat és lábba hozta az igazakat. Miatta örült meg a beépített Júdás, és tőle nem tudott aludni a köztisztviselő Pilátus. (Balás, 2014, 2)

A kampánypszichológiai összefüggések is rendkívül meghökkentőek, de találóak: Isten első számú jelöltje 33 éven át kampányolt, „megbukott nagypénteken, és mégis győzött húsvétkor. Ezzel azonban nem elégedett meg. Ő ugyanis nem győzni, hanem meggyőzni akart. Igényt tartott a világ jobbszélére is, balszélére is, sőt a centrumra is.”

Valójában azonban Isten nem valamiféle (lefizetett/megvásárolható) kampánymenedzser, első számú jelöltje sem holmi ügyes(kedő) spin doctorok kommunikációs trükközéseinek „arculati” látványterméke, mert „Bántotta őt a lakomán üresen maradt hely, fájt neki a piacon ácsorgó, a gyümölcstelen ág és a kamattalan tőke. Tüzet hozott, amit lángoltatni akart. Ehhez viszont vérkönny kellett, majd meghasadt Szív és áradó Lélek.”

Nem csoda, ha „mindez megtörtént”: Isten részéről „minden rendben” – ám „résznünk” annál kevésbé. A helyzet ezért pocsék és ezért tart még a történelem.” (Balás, 2014, 2)

A történelemnek tehát koránt sincs vége.

Sőt!

Most kezdődik csak igazán – a keresztény (politikai) identitásépítés is: a SZERETET EREJÉVEL. A hívő ember ugyanis az események sodrában „nem viselkedhet hűvös nézőként, avagy eszement rajongóként. (...) A világot, s benne az egyháztörténelmet utólag ugyan leírjuk, de előbb magunk alakítjuk.” (Balás, 2021, 18)

Szent István és eucharisztia

2021. augusztus 15–20. – szeptember 5–12.

Megváltó jelenlét:

„Az Úr nem ment el, itt maradt.

Őbelőle táplálkozunk.

Óh különös, szent, nagy titok!

(...) a mi

királyunk, Krisztus, nem halott!

A mi királyunk eleven! (Babits, 1938)

A mi magyar királyunk is eleven?

Egy elgondolkoztató történeti, politikai, pszichológiai és pszicho-teológiai párhuzam. – Jean Marie Lustiger (1926–2007), Párizs bíboros érseke egyik előadásában a következőket mondta: „A történelemben két népnek a fennmaradása valóságos csoda. Ez a két nép a zsidóság és a magyarság. A zsidók a mózesi törvény megszabta elkülönülésüknek, illetve teljes különállóságuknak, a magyarok pedig a keresztény népekhez való csatlakozásuknak köszönhetik fennmaradásukat.” (Jakab, 2021)

Magyar és/vagy keresztény

A Szent István-napi igéből idézek:

Hallgasd meg, fiam, fogadd el szavaimat, akkor megsokasodnak életed esztendei.

Megmutatom neked a bölcsesség útját, egyenes lesz az út, amelyen vezetlek.

Semmi sem gátolja lépteidet, amikor jársz, és ha gyorsan szaladsz, akkor sem botlasz meg.

Tartsd meg intelmemet, ne tágíts tőle! Őrizd meg, hiszen ez a te életed!

Ne lépj a gonoszok ösvényére, és a gonosztevők útján ne járj!

Hagyd el s ne menj rajta tovább, kanyarodj el tőle, úgy folytasd utadat!

Az igaz ember útja olyan, mint a hajnal pirkadása, amely egyre világosabb, míg fényes nappal nem lesz.

A gonoszok útja olyan, mint a sötét éjszaka, maguk sem tudják, miben botlanak meg.
 Fiam, figyelj szavaimra, nyisd ki füledet a beszédeimre!
 Ne tévedsz el őket soha a szemed elől, és őrizd meg a szíved közepében!
 Mert élet annak, aki megleli őket, gyógyulás az egész testének.
 Nagy gonddal őrizd a szívedet, mert hiszen belőle indul ki az élet.
 Tartsd távol magadtól a száj hamisságát, távolítsd el az ajkak álnokságát!
 Egyenest előre nézzen a szemed, legyen egyenes a szemed pillantása.
 Egyengess sima utat a lábadnak, legyenek biztosak mind az útjaid.
 Se jobbra, se balra ne térj le az útról, és a gonosztól tartsd távol a lábad. (Igenaptár 2021)

Nemcsak ezek a bibliai igék, de a Szent István-i „intelmek” sem veszítették el időszűrőségüket, ma is érvényesek, amelyekre erkölcsi életünk formálása céljából odafigyelni nagyon is érdemes (lenne). Erő és türelem, hit és méltóság, valódi tekintélytisztelet és őszinte alázat, férfiúi kitartás és megbocsájtó szeretet – és nem utolsósorban az uralkodói bölcsesség *királytükreben* a mai életünk bonyodalmai is megvizsgálhatók.³ Így a magyarság és a kereszténység összeegyeztetése igencsak összetett kihívás: *ma is igazi magyar sorsprobléma*. A Szent István-i örökség az „összeegyeztetés”: István magyarsága és kereszténysége nem egymástól külön-külön és egymást kizárva, hanem együtt fogható fel és értelmezhető. Ám mégis indokolt István felesége, Gizella aggódása, aki – Sík Sándor *István király* című drámájában egy helyen – ezt mondja: „*meg akarja ölni benned a magyar a keresztényt*”. Vazul kifakadása is indokolt, aki viszont azt mondja: „a keresztény ölte meg benned a magyart”.

Sík Sándor tompította ezt a konfliktust, mert valóban szinte alig volt megoldható (vagy inkább máig megoldhatatlan maradt?) az itt szóban forgó feszültség, ezért drámai a Sík Sándor-féle interpretációban is ez a mondat: „Nem! Ez a kettő nem kettő [magyarság és kereszténység], hanem egy! És egyé kell lennie népem szívében is, mert elpusztulunk, ha e kettő egyé nem lesz!” (Sík, 1934.)

István ezt az egyé-levést inkább egyé-tevésként gyakorolta: *kemény szeretettel* (vérrel és karddal, hatalmi erővel is) hozta létre és alapozta meg.⁴ Ám a kard hatalma önmagában kevés lett volna a SZERETET, a SZAKRALITÁS *kohéziós ereje* nélkül. Ezt végül is a női princípium közvetítő hatásában találta meg: *Szűz Mária*ban.

Nagyboldogasszony napja: augusztus 15. – István király a halála előtti legutolsó, végrendekezésnek tekinthető tettével nemcsak koronáját, de nemzetét is nem egy közönséges földi halandónak, vagy valamelyik földi nagyhatalomnak, hanem a *Magna Dominának*, a *Nagyasszonynak* az égi oltalmába ajánlotta.

³Lásd *Szent István király Intelmei Imre herceghez*. vö. Bogyay, 1988. lásd még: Bene, 1999, Klaniczay, 2000.

⁴A keresztény állam etatizmusa vagy őskeresztény, illetve a népi vallásosság és a pogány hiedelmek „szabadsága” – ez volt a tét. Az összefüggések bonyolult és árnyalt kifejtésére itt most nincs lehetőségem. Egy rövid utalással mégis hadd jelezsem: az „apostoli királyság” Szent István-i hagyománya a világi-hatalmi államépítő = etatista erőkoncentráció szimbolikus univerzuma volt, a szakrális (ebben az őskeresztény) kontinuitás átértelmezésével és végső soron megszakításával (Koppány kivégzése stb.). – Lásd ehhez: Grandpierre, é.n.; Gönczi, 2015; Kocsis, 2012; Pap, 2013; Tóth é.n. (2017).

István királynak az utódlással kapcsolatos személyes, apai fájdalma és államférfíui gyötrő aggodalma országa jövőbeli sorsáról: *kegyetlen fájdalom volt*. (Imre fia, aki a trónon is utódja lett volna, balesetben meghalt). Két választása maradt: a pogány rokon, Vazul, vagy az idegen, az olasz Péter. Ha a szívéhez közel álló Vazulra gondolt, a „tisztá magyarrá”, attól a kereszténységet féltette. Ha a „velencei Pétert” látta maga előtt, aki „jó keresztény, de idegen”, a magyarság függetlenségéért és jövőjéért aggódott. Ezért aztán nagyon bölcsen sem az egyiket, sem a másikat, hanem a Nagyaszszyonyt választotta, nála kötött ki, benne vélte a biztos égi oltalmat megtalálni. Ez nem más, mint a Teremtő Erő: az Animus és az Anima együtt, a szomatikusból a szakrálisba, a szakrálisból a szomatikus felé ívelve spirális mozgással, de *nem lefelé, pusztító és pokoli örvényléssel, hanem fölfelé*, a transzcendens **otthont és hazát** éltető világa felé.

Mária élete: archetípus és szakralitás. – Mária története olyan archetipikus képeket, eseményeket, csomópontokat tár elénk, amelyek a női személyiségfejlődés és hivatás kibontakozása szempontjából alapvetőek: olyan pontokat találunk Mária életében, amelyek az *anima-* és *animus* integrációs lépéseiként értelmezhetők. Sőt, a róla szóló viszonylag csekély forrás éppen támogatja ezt a szemléletet, mivel életének egyes jele- netei ikonszerűen sűrítik a női személyiségfejlődés legfontosabb integrációs pontjait.

A női lélekrész integrálása

Angyali üdvözlés (annuntiatio): befogadás, megnyílás, elköteleződés, odaadás, bizalom. – *Látogatás Erzsébetnél* (vizitáció): intimitás, kapcsolódás, találkozás, segítőkészség, szeretet, (női) barátság. – *Betlehemi születés* (nativitas Dei): életadás, áldozat, tápláló szeretet, gyengédség. – *Gyermeknevelés – Jézus elvesztése és megtalálása*: gondoskodás, figyelem, önzetlen szeretet, jelenlét, nevelés-növelés. – *Pietà*: veszteség, elválás, elengedés, szenvedni tudás, erősség, gyengédség.

A férfi lélekrész integrálása

A kánai menyegző: (Jn 2,1–12) figyelem, tudatosság, felelősségvállalás, bátorság, a konfrontáció vállalása. – *Mária a kereszt alatt* (Stabat mater): erő, biztonságadás, hit, szenvedni tudás, stabilitás, állhatatosság. – *Pünkösöd* (pentekosztész): lelkesedés, küldetésstudat, közösségvállalás, állhatatosság, kapcsolatteremtés. – *A Napba öltözött asszony*: (Jel 12,1–2,31) rend, belső sugárzás, világosság, a jó győzelme, erő. – *A mennyben megkoronázott Mária*: hatalom, erő, közbenjáró segítőkészség, igazságosság.

Ezt a mintajelleget ismerte fel a patrisztikus teológiai alapokon születő középkori ikonográfia, amikor Mária életének eseményeit az evangéliumok alapján – az apokrif hagyományokkal kiegészítve – női történetként ábrázolták. Olyan jelenetek sorát emelik ki a templomokban megjelenő ábrázolások, amelyek szimbolikusan, képekben jelenítik meg Mária történetén keresztül az egyetemes lelki és spirituális összefüggéseket: egyszerre mesélik el az ő személyesen egyedi történetét, az ebben a történetben megjelenő általánost, és közben, a középkori gondolkodásnak megfelelően, minden-

nek szimbolikus értelme – az üdvösség története, az emberiség spirituális története – is feltárul. (Tornay, 2011)

A Nagyboldogasszony napja történeti és politikai pszicho-teológiája. – István király tehát egyfelől személyes, apai fájdalma Imre fia halála miatt, másfelől az uralkodó államférfiúi gyötrelme, kétségbeesése az ország bizonytalan jövője miatt: olyan személyes és történeti-politikai szorongásokat keltettek benne, ami a teljes integritásvesztés örvénylő poklába taszíthatták volna. Ám István: az apa, és István: a király megküzdött a kétségbeeséssel – bölcs döntést hozott. A megújulás energiájára talált rá – Máriában, a Magna Dominában: a spirituális erőben, olyan női integrációs forrásban, ami/aki felszabadította benne/belőle a termékeny állam(i)férfiúi energiákat – még a halál torkában is. Ezzel évszázadokra előre, immár több mint ezer éve, mintáértékű megküzdési stratégiát adott utódainak: a leendő apáknak – és persze a leendő politikusoknak is.

Ez lehet (talán) a magyar eucharisztia: a keresztény Magyarország!

Ennek szimbolikus gesztusa volt, amikor az 52. Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus záró miséje előtt a Szépművészeti Múzeumban, 2021. szeptember 12-én a magyar miniszterelnök, Orbán Viktor átadta Ferenc pápának annak a levélnek a másolatát, amit IV. Béla királyunk IV. Ince pápához intézett. (Kovács, 2021) Ennek a diplomáciai gesztusnak nagyon is fontos történeti-politikai és pszichológiai jelentése volt/van: „a független Kárpát-medence védelme jelentette a mi küldetésünket és hivatásunkat”. (Orbán, 2015–2022)⁵

Működik ez a magyar eucharisztia?⁶

A végzetes és posztmodern értékrelativitások korában, amikor már alig van élő és tartós kohézió a családi és a nemzeti életközösségekben; amikor a politikai, az üzleti siker marketinges és kommunikációs illúziógyártók terméke; amikor az organikus életvilágainkban is civilizációs/kulturális és humánökológiai vészhelyzet van (pandémia, környezeti katasztrófák, háborúk stb.) – működik/működhet még a magyar eucharisztia?

A „happys”, fesztiváljellegű, nagy, liturgikus tömegrendezvények és/vagy a belső lélekmozgások néma rezdülései – mindez a kis- és nagyvilágaink hanyatlása, (vég?) romlása folyamataiban: a Nyugat, Európa és Magyarország keresztény gyökereinek

⁵ Ez a küldetés a jelen- és a jövőidőre is érvényes (lehet)? Lásd ebben az összefüggésben: A magyarok küldetése a Kárpát-medence védelme. Origo.hu 2021. 09. 13.

⁶ A múlt idők tanulságaképpen utalok az 1938-ban, szintén Budapesten megtartott 34. Eucharisztikus Világkongresszusra, annak is Pacelli bíboros, pápai legátus által elmondott megnyitó beszédére. Ebben a beszédben a fő téma, az eucharisztia árnyalt teológiai kifejtése mellett, Pacelli bíboros szólt a világ politikai bajairól, a közelgő világégés lehetőségét is megemlítette. Elismerően szólt Magyarország történelmi szerepéről, a „kereszténység védőbástyája” szerepéről; sőt arról is, hogy Magyarországra esetleg ismét ez a feladat vár(hat) a fenyegető német nácizmussal és a másik fő ellenséggel, a bolsevizmussal szemben. (lásd Pacelli pápai legátus megnyitó beszéde 1938. május 25-én). Ebből a szempontból is nagyon tanulságos dokumentumok, kiadványok: Bangha, 1938.a, 1938.b, lásd még Ligeti, 2018.

bomlásai közepette. Ám az *áhitatos tömeg* jelezte: a közösségi lélek konstruktív identitásvédő és identitásépítő hatása is jelen volt.⁷

*Az igaz ember útja olyan, mint a hajnal pirkadása, amely egyre világosabb, míg fényes nappal nem lesz? A gonoszok útja olyan, mint a sötét éjszaka?*⁸

Irodalomjegyzék

- A magyarok küldetése a Kárpát-medence védelme. <https://www.origo.hu/itthon/20210913-orban-viktor-a-magyarok-kuldetese-a-karpatmedence-vedelme.html>
- Babits (1938). Eucharisztia. Nyugat 1938. 6. <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00629/201-02.htm>
- Balás Béla (2014.) Mégis győzött húsvétkor ... Spiritus. A Kaposvári egyházmegye lapja. 2014. március
- Bangha Béla (szerk.) (1938a). Az Eucharisztia – Az Oltáriszentség tanainak hittani és erkölcsi tartalma. Korda RT Kiadása. http://www.ppek.hu/konyvek/Bangha_Bela_Az_Eucharisztia_1.pdf
- Bangha Béla (szerk.) (1938b). Napkelet és Napnyugat. Élő szellemek hódolata az Oltáriszentség előtt. http://www.ppek.hu/konyvek/Bangha_Bela_Napkelet_es_napnyugat_1.pdf
- Bene Sándor (1999). Theatrum politikum. Nyilvánosság, közvélemény és irodalom a kora újkorban. Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Bogyay Tamás (1988). Stephanus Rex, Ecclesia.
- Gönczi Tamás (2015). Nimród gyűrűje – Pilis mint szakrális kultuszhelyünk. Angyali Menedék Könyvkiadó.
- Grasndpierre Attila (é.n.). Ősi Magyarország. A Kárpát-medence és a Selyemút népeinek felemelkedése. Titokfejtő Könyvkiadó.
- Igenaptár 2021. 08.20. <https://igenaptar.katolikus.hu/nap/index.php?holnap=2021-08-20>
- Jakab Gábor (2021). Magyarság és kereszténység Szent István szellemében. Romkat.ro <https://romkat.ro/2021/08/21/magyarsag-es-keresztenyseg-szent-istvan-szellemben/>
- Jásdi István (2010). Szerenád a szőlőben. Jásdi Pince Kft.
- Jásdi István (2022a). Megöregedni. Mandiner.hu 2022. április 13. https://mandiner.hu/cikk/20220413_megoregedni
- Jásdi István (2022b). Járványok. Háború. Pénzügyi-, gazdasági- és társadalmi válság. Mitől várhatunk megváltást? Mandiner.hu 2022. július 22. https://mandiner.hu/cikk/20220722_jasdi_istvan_vendegszerzo
- Klaniczay Gábor (2000). Az uralkodók szentsége a középkorban. Magyar dinasztikus szentkultuszok és európai modellek. Balassi Kiadó.
- Kocsis István (2012). A Szentkorona-eszme időszerűsége. Püski.

⁷ Az *áhitatos tömeg* mibenlétéről lásd Pataki, 1998, 132–134.

⁸ Ezekkel a kérdő mondatokkal visszaalakok a Szent István-napi ígére – nem megkérdőjelezve, pusztán az *elgyengülését* jelezve.

- Kovács András (2021). Orbán Viktor kérése Ferenc pápához: Ne hagyja elveszni a keresztény Magyarországot! <https://www.origo.hu/itthon/20210912-orban-ferenc-papa-ne-hagyja-elveszni-a-keresztény-magyarországot.html>
- Ligeti Dávid (2018). Trianon az Eucharisztia budapesti világünnepének fényében 1938-ban. Trianoni Szemle. 2018 (július-december), http://real.mtak.hu/103193/7/Trianoni-Szemle_2018__pages482-488.pdf
- Orbán Viktor (2015–2022). Szamizdat 12. <https://2015-2022.miniszterelnok.hu/szamizdat-12/>
- Pacelli pápai legátus megnyitó beszéde 1938. május 25-én. <http://www.bibl.u-szeged.hu/ha/esemeny/euch/doc/legatus380525.html>.
- Pap Gábor (2013). Angyali korona, szent csillag. A Magyar Szent Korona. Vérszerződés Kft.
- Pataki Ferenc (1998). A tömegek évszázada. Bevezetés a tömeglélektanba. Osiris Kiadó.
- Sík Sándor (1934). István király. https://hu.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADk_S%C3%A1ndor
- Szent István király Intelmei Imre herceghez. <https://mek.oszk.hu/00200/00249/00249.htm>
- Tornay Krisztina (2011). Közelítések a női spiritualitás feltárásához. Embertárs. 2011(4), 359–375. https://jezsuitakiado.hu/wp-content/uploads/2020/03/08_tornay_krisztina_et_2011-4.pdf
- Tóth Zoltán József (szerk.) (2017). Hungaria Archiregnum. Szent Korona-eszme, Szent Korona-tan, Alaptörvény. Két Hollós Kiadó.



PÁZMÁNY

Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

ISSN 2939-8649 (Online)



2939-8649

ISSN 1785-4342 (print)



1785-4342