

KATOLIKUS *Pedagógia*



2013/3–4.

FÜLÖPNÉ DR. ERDŐ MÁRIA, PhD – FEHÉR ÁGOTA:
„Aki befogad egy ilyen kisgyermeket, engem fogad be.”
A gyermek helye a befogadó családban

PROF. DR. HABIL. JAN ZIMNY:
A család Boldog II. János Pál tanítása szerint

DR. HABIL. FRIVALDSZKY JÁNOS:
Gyermeki jogok és a család jogai

DR. PÁLVÖLGYI FERENC, PhD:
A PDCA fejlesztési logika alkalmazása
a konstruktivista szemléletű erkölcspedagógiában

DR. PÉTER LILLA, PhD:
A tantervi önállóság mint szükségesség és lehetőség
a romániai magyar elemi oktatásban

DR. SZÓKE-MILINTE ENIKŐ, PhD:
Pályamotiváció a pedagóguspályán

DR. BARABÁSI TÜNDE, PhD:
A pedagógusok, óvodások és szülők szerepmintázatai
a projektek általi oktatásban

DR. MÉSZÁROS LÁSZLÓ, PhD:
Pedagógia történeti tények és tanulságok
a keresztény szellemiségű nevelés számára

BETHLENFALVYÉ DR. STREITMANN ÁGNES, PhD:
Értékközvetítő posztmodern Shakespeare-filmek
egy élményközpontú világban

DR. MOLNÁR BÉLA, PhD:
Diákok, diákélet a dualizmus korában
a kőszegi Domonkos Rendi Nővérek Tanítóképzőjében

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

NEMZETKÖZI NEVELÉSTUDOMÁNYI SZAKFOLYÓIRAT

II. ÉVFOLYAM, 2013/3–4. SZÁM

LAPTULAJDONOS

AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Főszerkesztő:

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD (Magyarország, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Főszerkesztő helyettes:

Prof. Dr. hab. Jan Zimny (Lengyelország, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli)

A szerkesztőbizottság tagjai:

Prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD (Szlovákia, Katolícka univerzita v Ružomberku)

Prof. Dr. Peter Lenninger, PhD (Németország, Katholische Stiftungsfachhochschule München)

Dr. Péter Lilla, PhD (Románia, Babeş-Bolyai Tudományegyetem/Universitatea Babeş-Bolyai)

Dr. Pilecky Marcell, PhD (Magyarország, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Szilágyi Csaba, PhD (Magyarország, Pázmány Péter Katolikus Egyetem)

Az angol nyelvű szövegeket lektorálta: **Bethlenfalvyné dr. Streitmann Ágnes**

Olvasószerkesztő: **Szathmári Éva**

ISSN 2080-6191

Írások beküldése, információ: katolikuspedagogia@gmail.com

Adományok a folyóirat támogatására: CIB Bank 107003236735326452000001

Egyes szám ára: 1300 Ft – Előfizetőknek: 1200 Ft

2013-ban két összevont szám jelenik meg (2013/1–2. és 2013/3–4.)

KIADJA AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA MEGBÍZÁSÁBÓL

A SZENT ISTVÁN TÁRSULAT

AZ APOSTOLI SZENTSZÉK KÖNYVKIADÓJA

1053 BUDAPEST, VERES PÁLNÉ UTCA 24.

www.szit.katolikus.hu

FELELŐS KIADÓ: DR. RÓZSA HUBA ALELNÖK

FELELŐS KIADÓVEZETŐ: FARKAS OLIVÉR IGAZGATÓ

TIPOGRÁFIA: KOCZKA ETELKA KRISZTINA

KÉSZÜLT A BUDAPESTI PRIME RATE NYOMDÁBAN

FELELŐS VEZETŐ: DR. TOMCSÁNYI PÉTER IGAZGATÓ

TANULMÁNYOK

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD – Fehér Ágota: „Aki befogad egy ilyen kisgyermeket, engem fogad be.” – A gyermek helye a befogadó családban	3
Prof. Dr. habil. Jan Zimny: A család Boldog II. János Pál tanítása szerint	12
Dr. habil. Frivaldszky János: Gyermeki jogok és a család jogai	21
Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD: A PDCA fejlesztési logika alkalmazása a konstruktivista szemléletű erkölcspedagógiában	36
Dr. Péter Lilla, PhD: A tantervi önállóság mint szükségesség és lehetőség a romániai magyar elemi oktatásban	57
Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD: Pályamotiváció a pedagóguspályán	68
Dr. Barabási Tünde, PhD: A pedagógusok, óvodások és szülők szerepmintázatai a projektek általi oktatásban	79
Dr. Mészáros László, PhD: Pedagógia történeti tények és tanulságok a keresztény szellemiségű nevelés számára	87
Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD: Értékközvetítő posztmodern Shakespeare-filmek egy élményközpontú világban	96
Dr. Molnár Béla, PhD: Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi Domonkos Rendi Nővérek Tanítóképzőjében	106

AZ EGYHÁZ HANGJA

Családjogi Charta	117
--------------------------------	-----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA**KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS**

A generációk közötti párbeszéd szerepe és lehetőségei a hit átadásában (Szerk. Kautnik András)	123
--	-----

SZEMLE

Dr. Pilecky Marcell, PhD: Jövők a családban születik	129
Dr. Szántó Biborka, PhD: Az árva gyermek mint gyermeki irodalmi hőstípus	131

CONTENTS

ARTICLES

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD – Fehér Ágota: 'Whoever welcomes one of these little children in my name welcomes me.' – The Child's Place in the Foster Family	3
Prof. Dr. habil. Jan Zimny: Teaching of Blessed Pope John Paul II on Family	12
Dr. habil. Frivaldszky János: Children's Rights and Family Rights	21
Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD: The Application of the PDCA Development Logic in Constructivism-Based Ethics Pedagogy	36
Dr. Péter Lilla, PhD: Necessity and Possibility of the Curricular Self-reliance of Teachers in the Hungarian Primary-School Education in Romania	57
Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD: Carrier Motivation in the Pedagogical Profession	68
Dr. Barabási Tünde, PhD: The Roles of Teachers, Preschool Children and Parents in the Project Method	79
Dr. Mészáros László, PhD: Facts and Lessons in the History of Pedagogy Beneficial for Christian Education	87
Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD: How to Use Postmodern Shakespeare Films to Speak about Values in an Age of Spectacle?	96
Dr. Molnár Béla, PhD: Students, Student Life in the Teachers' Training College of Dominican Sisters in Kőszeg during the Period of Dualism	106

VOICE OF THE CHURCH

Charter of the Rights of the Family	117
--	-----

PEDAGOGY OF EVERYDAY LIFE

ROUNDTABLE DISCUSSION

Role and Possibilities of the Dialogue between Generations in the Transmission of Faith (edited by Kautnik András)	123
--	-----

REVIEW

Dr. Pilecky Marcell, PhD: It is the Family that Gives Birth to Our Future	129
Dr. Szántó Bíborka, PhD: The 'Orphan Child' as the Protagonist in Children's Literature	131

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD – Fehér Ágota

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

*„Aki befogad egy ilyen kisgyermeket, engem fogad be.”
– A gyermek helye a befogadó családban*

Napjainkban jelentős változások történnek a gyermekvédelem rendszerében, s ezen belül a gyermekotthonokba került gyermekek ellátásában. Tanulmányunkban összegezzük a vér szerinti családjukból kikerülten felnövő gyermekek helyzetének sajátosságait, és a befogadó szülők szerepét e gyermekek nevelésében. Felvázoljuk azokat a szempontokat, amelyek segíthetik, hogy a nevelőszülők megfelelően gyakorolhassák fontos hivatásukat.

A GYERMEKI JOGOK ÉS A GYERMEKVÉDELEM ÁTALAKULÁSA

A szociálpolitika célkitűzése kiemelten a szociális biztonság, a munka és a foglalkoztatottság egyensúlyának biztosításához kapcsolódik, s amennyiben „javul a szociális ellátórendszer hatékonysága, akkor annak egyenes következménye, hogy a rendszerrel bármely módon kapcsolatban álló ellátottak társadalmi helyzete, közösséghez való viszonyulása, én- és jövőképe oly módon változik, hogy az egyén akarjon és képes is legyen a munka világában boldogulást találni...”¹ Ezen törekvések természetesen nemcsak a felnőtt munkaképes korosztály helytállását határozzák meg, hanem családjaik, gyermekeik életére is befolyással vannak.

A gyermekek jogainak védelme, különösen „mindenek felett álló érdekének érvényesítése”² kiemelt törekvés. Magyarország Alaptörvénye ennek kapcsán a XV. cikk (5) bekezdésében rögzíti: „Magyarország külön intézkedésekkel védi a gyermekeket...” Ezen intézkedések célzottabb körvonalazása pedig így történik a XVI. cikk (1) bekezdésében: „Minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz.”³

Ennek a védelemnek és gondoskodásnak a kapcsán az országunk gyermekvédelmi tevékenységének szabályozását kiemelten tartalmazó, 1997. évi XXXI. törvényben szintén

¹ DR. TÓTH T. – SPIESZ T., *A szociális továbbképzési rendszer megújítása*, in *Kapocs*, 2013/3, 5.

² Az Egyesült Nemzetek Szervezetének a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban 1989. november 20-án kelt Egyezményének középpontban meghatározott elve, melyet Magyarország az 1991. évi LXIV. törvénnyel hirdetett ki.

³ Magyarország Alaptörvényét az Országgyűlés a 2011. április 18-i ülésnapon hirdette ki. Ld. *Magyar Közlöny*, 2011/ 43, 10656–10681.

több elv került rögzítésre. A 11. § (1) pontja kimondja: „A gyermeki jogok védelme minden olyan természetes és jogi személy kötelessége, aki a gyermek nevelésével, oktatásával, ellátásával, ügyeinek intézésével foglalkozik.” Ezeknek a személyeknek a feladatai így foglalhatók össze: „a gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerülő gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló tevékenység.”⁴

Az új Polgári Törvénykönyv Családjogi Könyve ugyancsak kapcsolódik ezekhez az irányelvekhez, s a következőképp fogalmaz a 4: 2. §-ban: „A gyermeknek joga van ahhoz, hogy saját családban nevelkedjék. Ha a gyermek nem nevelkedhet saját családjában, akkor is biztosítani kell számára, hogy lehetőleg családi környezetben nőjön fel és korábbi családi kapcsolatait megtarthassa.” Az alábbiakban összegezzük a saját származási családon kívüli családi környezet biztosításának lehetőségeit, és elemezzük azokat a feltételeket, melyek a családi nevelésben, a családtagok egymás felé fordulásában, valamint az egymásra figyelés folyamatában elengedhetetlenek a feladatok beteljesítéséhez.

A CSALÁDI NEVELÉS SOKSZÍNŰ LEHETŐSÉGEI

Minden kisgyermek felnövekedéséhez nélkülözhetetlen egy olyan szeretetteli közösség, amelyben védelmet, biztonságot élhet át, amelyben elfogadó, személyre hangolt figyelem kíséri és meghallgatást, támaszt érezhet maga körül. Amennyiben ezek közvetlenül elérhetőek, nemcsak a világot tekintheti biztonságosnak és kiszámíthatónak, hanem az önmagáról alkotott belső képe is formálódik: a kapott hit és bizalom egyben az önmagába vetett hitének és bizalmának talaját is megeremti. Ha úgy érezheti, van, akivel megoszthatja élményeit, s van, aki követi a jelzéseit, akkor ő maga is „méltónak” érzi magát a figyelemre, fontos személynek gondolja magát, így az önmagába vetett bizalma is megalapozódik. Ez a saját hatékonyságába vetett hit pedig segítségül szolgál abban, hogy megtalálja saját belső erőforrásait, amelyekre építve bátrabban néz szembe kihívásokkal, a világ megpróbáltatásaival.

Mindezen élmények azonban sajnos nem érhetők el mindenki számára: vannak olyan családok, melyekben a gyermek nem kapja meg a szeretetteli figyelmet, amelyekben elhanyagolják, esetleg fokozott feszültség, kiszámíthatatlanság, vagy akár bántalmazás kíséri felnövekedését. A veszélyeztetettség „olyan magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza”⁵.

Ilyen és hasonló megterhelő élményekkel kísért helyzetben tudnak a befogadó szülők kellő támaszt nyújtani⁶. Olyan családi környezetet biztosítanak, amelyben a gyermek ismét érzelmi támaszra, a személyes egymásra figyelés biztonságos élményeire lelhet. Olyan anyai és apai mintát mutatnak az emberi kapcsolatokról, amely lehetővé teszi, hogy a családtagok valóban társai legyenek egymásnak, így minden tag számára biztonságos háttér

⁴ RÓZSÁS E., *A gyermekjogok tartalma, érvényesülése és védelme*, PhD-értekezés, Pécs 2008, 19.

⁵ A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 5. § n. alapján.

⁶ Kiemelendő azonban, hogy A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 7. § (1) alapján nem szabad a családjától elszakítani a gyermeket, ha származási családjában a veszélyeztetettség pusztán anyagi okból áll fenn.

adatik. Ezzel a meleg légkörrel pedig a világ felfedezésének érzelmi támaszát is biztosítják, amivel a gyermekek értelmi és erkölcsi fejlődéséhez szintén támogatást nyújtanak. A befogadó családok segítségével tehát a személyiségfejlődés folyamata visszatérhet a kiegyensúlyozott alapokhoz, így a befogadó családban történő felnövekedés további kibontakozás lehetőségeit is magában rejt.

A befogadó szülői ellátás többféle formában bontakoztatja ki mindezen célokat. A következőkben számba vesszük ezeket, majd a befogadó szülői hivatás kibontakozásához szükséges szemléleti sajátosságokat ismertetjük.

A BEFOGADÓ SZÜLŐI ELLÁTÁS SOKSZÍNŰSÉGE

Azok a gyermekek, fiatalok, akik valamilyen oknál fogva származási családjukban nem kapják meg a szükséges törődést, biztonságot, a szükségleteik megfelelő színvonalú ki-elégítését, családot pótló, helyettesítő ellátásra szorulnak. Ilyen otthont nyújtó ellátást biztosíthatnak a **nevelőszülők**, akik gondoskodnak a gyermekről, állandóságot, biztonságot teremtenek számára. A vonatkozó törvényi szabályozás értelmében a gyermek kiegyensúlyozott fejlődése érdekében a nevelőszülőnek a következő területeken kell támaszt nyújtania:

- a) elő kell segítenie a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, személyisége kibontakozását;
- b) a működtető támogatásával elő kell segítenie a gyermek vér szerinti családjába való visszakerülését, és ennek érdekében együtt kell működnie a családdal, vagy ha ez nem lehetséges, illetve ez nem áll a gyermek érdekében, segítenie kell a gyermek örökbefogadó családnál történő elhelyezését;
- c) elő kell segítenie a gyermek vallási vagy lelkiismereti meggyőződésének szabad megválasztását, kinyilvánítását, gyakorlását, hit- és vallásoktatásban való részvételét;
- d) fel kell készítenie a gyermeket az önálló életvezetésre, alapvető személyes ügyeinek intézésére.⁷

E feladatkörök megvalósítása során lényeges tehát, hogy a nevelőszülők a gyermek számára kellő biztonságot, megértő háttérrel nyújtsanak, és a kapcsolatukban megnyilvánuló érzelmi támaszon felül egyértelmű iránymutatókkal is el kell látniuk őt. Hivatásuk célkitűzéseinek teljesítése érdekében pedig fontos a gyermek hazagondozásának segítése. Ennek során a nevelőszülőnek támogatnia kell a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartás folyamatát, a gyermek és a szülők számára is segítséget kell nyújtania, hogy lehetőség szerint megvalósulhasson a gyermek saját származási családjába való visszahelyezése. Tapasztalatok alapján erre az első két évben van leginkább lehetőség, mert ez a legszenzitívebb időszak a hazagondozás szempontjából. Amennyiben a visszatérés a származási családba mégsem valósítható meg, a nevelőszülő azzal nyújthat segítséget, hogy a végleges sorsrendezés lehetőségeként az örökbefogadás folyamatát segíti – melynek révén akár nevelőszülői családba is kerülhet a gyermek –, ügyelve rá, hogy ezzel mindenképpen a gyermek biztonságérzetének megteremtéséhez járuljon hozzá.

⁷ A gyermekek védelméről és a gyámsági igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 55. § (1) alapján.

A nevelőszülőknél elhelyezett gyermekek körében kiemelt figyelem irányul bizonyos gyermekcsoportokra. A gyermekvédelmi rendszer jelenlegi átalakulásának folyamatában különösen fontos szempont a 12 év alatti gyermekek családi körben történő felnevelkedésének előnyben részesítése. Már a *Familiaris Consortio* is így fogalmaz a Harmadik részében, a keresztény család feladatairól szóló 26. pontjában: „A családban mint személyek közösségében igen nagy gondot kell fordítani a gyermekekre azáltal, hogy tiszteletben tartják személyi méltóságát, nagyra becsülik és nemes akarattal oltalmazzzák jogait. Ezt minden gyermekről el kell mondanunk, de annál inkább hangsúlyoznunk kell, minél kisebb a gyermek, minél több segítségre szorul, illetve beteg vagy nyomorék.”⁸

A gyermekvédelmi törvény a felsorolt kívánalmakat úgy igyekszik megvalósítani, hogy elkülöníti a „különleges” és a „speciális” nevelőszülői ellátás fogalomkörét. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 54. § (4) alapján „különleges nevelőszülő az a (...) nevelőszülő, aki (...) alkalmas a nála elhelyezett tartósan beteg, fogyatékos, illetve három év alatti, különleges ellátást igénylő gyermek kiegyensúlyozott nevelésének biztosítására és családjába történő visszakerülésének elősegítésére.” Ezenkívül speciális figyelemnek kell irányulnia a „súlyos pszichés vagy disszociális tüneteket mutató, illetve pszichoaktív szerekkel küzdő, speciális ellátást igénylő gyermek kiegyensúlyozott nevelésének biztosítására és családjába történő visszakerülésének elősegítésére”. Nem kérdéses, hogy ezeknek a gyermekcsoportoknak az élethelyzete, átélt élményei és lehetséges sérülései fokozott figyelmet igényelnek, egyúttal mélyen megérintik a nevelőszülő hitét, a gyermek fejlődőképességébe vetett bizalmát, ezért a későbbiekben még visszatérünk a különleges és a speciális ellátást igénylő gyermekek helyzetére. Az azonban bizonyos, hogy bármilyen gyermek befogadását vállalja is a nevelőszülő, vállalására kellően fel kell készülnie, és a professzionalizálódását remélhetjük attól, hogy az erre vállalkozók képzése jelentős változáson – óraszámot és szakmai tartalmat is érintő módosuláson – megy át. Segítséget jelenthet az is, hogy a szakma foglalkoztatási jogviszonnyal társítja a nevelőszülői munkát, újabb lehetőségeket teremtve ezzel a vállalkozás megvalósításához.

A nevelőszülők mellett szintén lényeges segítséget nyújtanak a gyermekek és származási családjuk számára a **helyettes szülők**. Kiválasztásukkal kapcsolatban a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 49. § (2) alapján a legfontosabb irányelv, hogy olyan személy válhat helyettes szülővé, aki „személyisége, egészségi állapota és körülményei alapján alkalmas a gyermek átmeneti gondozására, és vállalja, hogy a szükséges ideig nála elhelyezendő gyermeket gondozza, neveli”. Munkájával kapcsolatban tehát a legfontosabb az átmeneti időszakokra mint „szükséges időre” vonatkozó segítségnyújtás, ám ebben az időszakban a gyermek vér szerinti szülei is fontos szerepet kapnak. A helyettes szülő bekapcsolódása tehát különösen krízishelyzetben és átmeneti nehézségek esetén indokolt. Maximum 12 hónapig gondoskodik a gyermekről, ezalatt biztosítja teljes körű ellátását, kielégíti az egészséges fejlődéshez szükséges igényeit. A gyermek tehát nem a vér szerinti családjában nevelkedik, de a vér szerinti szülő szülői felügyeleti joga él, nincs korlátozva, és gyermeke életéről a döntéseket maga a szülő hozza meg.

Mindez azért kiemelten lényeges, mert a rendszeres kapcsolattartás révén, és azáltal, hogy a vér szerinti szülő részt vesz a gyermek gondozási folyamataiban, a gyermek érzelmi

⁸ *Familiaris Consortio*, in <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=202#FC17> (Utolsó megtekintés: 2013. november 5.)

biztonságélménye feltételezhetően kevésbé csorbul, így amennyiben a szülő élethelyzete újra egyensúlyi állapotba kerül, a gyermek is könnyebben visszakerülhet korábbi szerepébe, szerető családjába. A helyettes szülő segítő szerepe ebben az esetben tehát főként a szülő problémamegoldó készségének támogatására és a gyermek biztonságélményének megőrzésére irányul.

A BEFOGADÓ SZÜLŐI TEVÉKENYSÉG MINT HIVATÁS

Az eddigiekben bemutatott nevelőszülői és helyettes szülői szerepkör vállalása olyan személyiségeket feltételez, akik bizonyosan érzékeny figyelemmel tekintenek a gyermekekre – legyen az akár a saját gyermekük, akár ismeretlen személy gyermeke. A családi körhöz kapcsolódó támasz nyújtása a legnagyobb segítséget jelenti ezeknek a gyermekeknek, akik életkorukból adódóan, és azon veszélyeztető és megterhelő szülői minta beépülése okán, amely a további életszakaszaikban is kísérni fogja őket, igen sérülékenyek. A kisgyermekek gyakran érzik úgy, hogy ők maguk a hibásak, ők tehetnek arról, hogy a szüleik nem jól gondoskodnak róluk, hogy ők rontottak el valamit, amiért a veszélyeztető körülmények között bántalmazás érte őket.⁹ Lényeges volna tehát, hogy – a lehetőségekhez és a körülményekhez mérten – minél több gyermek kerülhessen befogadó családba, olyan szerető közösségbe, melyben átélheti, hogy bármilyen körülmények közül és bármilyen megterhelő élményekkel érkezzen is, elfogadható és szerethető lény, olyan, akinek van helye egy biztonságot nyújtó szülői házban.

„A II. Vatikáni Zsinat a családot a társadalom »alapsejtjének« nevezte, amely a személy életének alapját jelenti. II. János Pál pápa pedig az »élet szentélyének« hívja, amelyben a megfogant élet a valóságos fejlődés kívánalmainak megfelelően növekedhet.”¹⁰ Fontos volna, hogy ez a „valóságos fejlődés” valóban a gyermek életkorához, szükségleteihez igazodó fejlődést jelentsen, ám felvetődik a kérdés: mi szükséges mindehhez? Az alábbiakban a befogadó szülők szempontjából tekintjük át a lehetséges válaszokat.

A *Familiaris Consortio* a Harmadik részében, a keresztyén család feladatairól szólva, a 17. pontban így ír: „őrizze, nyilvánítsa ki és közölje a szeretetet”.¹¹ Ennek értelmében a személyek közösségének megvalósítása az elsődleges. Bizonyos, hogy mind a szeretet közvetítése, mind a személyiségeket építő-gazdagító közösség alapjainak megvalósulása nélkülözhetetlen az olyan gyermekek számára, akik biztonságos gyökerek és bölcső nélkül nevelkednek. A család kiemelt feladata továbbá, hogy a szülő megfelelő mintát nyújtson a gyermeknek. „A szülői szeretet normává válik a gyermek számára: itt sajátítja el az állhatatosságot, a jóindulatot, az érdek nélküli gondolkodást és az áldozatos lelkületet.”¹²

Ahhoz, hogy ezeknek az értékeknek az átadása megvalósulhasson, elengedhetetlen a családtagok valódi egymás felé fordulása, az együttérzés, a kölcsönös elköteleződés, a bevonódás megtapasztalása. A családtagok összehangolódása pedig magában rejtje közös célkitűzéseik, reményeik formálódását és összetartásukat ezek megvalósulásáért, kibon-

⁹ MÉREI F. – V. BINÉT Á., *Gyermelelektan*, Gondolat Kiadó, Budapest 1993.

¹⁰ BERAN, F. – LENHARDT V., *Az ember útja – Az Egyház társadalmi tanítása*, Szent István Társulat, Budapest 2013, 299.

¹¹ *Familiaris Consortio*, in <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=202#FC17> (Utolsó megtekintés: 2013. november 5.)

¹² BERAN, F. – LENHARDT V., i. m., 299.

takoztatásáért. A következőkben sorra vesszük azokat a reményeket, amelyek szorosan kapcsolódnak a befogadó szülői hivatáshoz és az azzal járó feladatok hatékony megvalósulásához.

a) Bízni a gyermek fejlődőképességében

A befogadó szülők alapvetően olyan gyermek családjukba fogadását vállalják, akit korábban nem ismertek, miközben bizonyos elképzeléseik mégiscsak vannak már róla. Ennek a helyzetnek a sajátossága így hát abban is megmutatkozik, hogy az egymásra figyelem nem feltétlenül tisztán, az „itt és most” élményei alapján bontakozik ki. Ha az előre kialakított elképzelések és elvárások túl nagy hangsúlyt kapnak egy ilyen segítő kapcsolatban, akkor ez óhatatlanul nehezíteni fogja a személyre irányuló figyelem elfogulatlan-ságát, s így a gyermek valódi megismerését és elfogadását is.

A személyközpontú pszichológia képviselői fokozott hangsúlyt helyeznek a személy elfogadására, hisz az ilyen elfogadó kapcsolatok vezetnek közelebb az egyént ahhoz, hogy önmagát is elfogadva felfedezhesse eddig rejtve maradó készségeit, és általuk fejlődni tudjon. Rogers így írja le a folyamatot: „miután elfogadtam önmagamot olyannak, amilyen vagyok, megváltozom”.¹³ Az önelfogadás megvalósulásához a családra nagy szükség van, a veszélyeztetett környezetből érkező gyermekek számára még fokozottabban. Ugyancsak szükségük van az elfogadás kifejeződésére a különleges és a speciális ellátási igényű gyermekeknek, akik szintén hozzák magukkal a sérülékenységet, sőt akár családjuk elutasítását is, ezért az ő esetükben még fontosabb, hogy az elfogadó figyelem és megerősítés megvalósulhasson.

A személyiségfejlődés folyamatában a **3 év alatti életszakasz** magában hordja a kiszolgáltatottság alapélményét, ám ha a gyermek még a harmadik születésnapja előtt nevelőszülőkhöz kerülhet, rugalmas segítségnyújtással kiaknázhatók az erre az életszakaszra jellemző fejlődési lehetőségek. Ebben az időszakban az érzelmi biztonság megalapozása a legfontosabb, s ez mindenekelőtt a gondozó személy gyermekre hangolt, érzékeny figyelmén keresztül bontakozhat ki, amennyiben a nevelőszülő a gyermek szükségleteihez igazodva, vagyis „érzékeny válaszkészségét” tükrözve gondoskodik a rábízott kisgyermekről.¹⁴ Kiemelt szerepe van a kiszámíthatóságnak, s annak is, hogy a gondozó személy a világ egyre bővülő megismerési folyamatában engedje a szabad felfedezést, bátorítson és egyúttal legyen elérhető a gyermek számára. Ha van kihez visszatérnie, ha van kivel megosztania a felfedezés örömeit, a gyermek a korábbi élményeinek feldolgozásával is könnyebben megbirkózik, és egyúttal az előtte álló élményekre összpontosuló figyelme és a nyitottsága is megalapozódhat. A korai életszakaszban kifejeződő elfogadás élménye így – önmaga elfogadásán keresztül – segíti a kisgyermeket abban, hogy kellő bátorságra tegyen szert.

A különböző **fogyatékosági** csoportokba tartozók számára ugyancsak lényeges a személyre hangolt és főként a személyiség pozitív erőforrásaira irányuló, megerősítő figye-

¹³ ROGERS, C. R., *Valakivé válni – a személyiség születése*, Edge 2000 Kiadó, Budapest 2010, 45.

¹⁴ Ehhez az időszakhoz köthető Erik Erikson „ösbizalom” fogalma, valamint a „biztonságos kötődés” fogalmához kapcsolódó elméletek. (Részletesebben lásd in BETTELHEIM, B., *Az elég jó szülő*, Gondolat Kiadó, Budapest 1994.; STERN, D. N., *Anyá születik*, Animula Kiadó, Budapest 2007.; ERIKSON, E. E., *Gyermekkor és társadalom*, Osiris Kiadó, Budapest 2002.)

lem. A sérültségét átélő egyén számára súlyos érzelmi terhet jelent fogyatéka, mely a világtól, a társas kapcsolataitól való visszahúzódnás reakcióját hívja elő benne, miközben bizonyos, hogy van olyan képességterület, amelyen legalább olyan jól teljesít, mint a társai.¹⁵ Ez azonban nem feltétlenül tud megmutatkozni, ha az érzelmi alapjai hiányoznak, vagy ha kora gyermekkorban vér szerinti szüleinek elutasító reakcióival találkozott. A befogadó szülő feladata tehát ilyen esetben elsősorban a pozitív képességek és erőforrások támogatása, tudatosítása, hogy a gyermek fejlődőképességébe vetett hitének kibontakoztatásával adjon segítséget a képességek fejlesztéséhez. A sérült gyermek önbizalmának fejlesztése, az önmagát elfogadó hozzáállás modelljével abban is segíthet, hogy megváltozzon a gyermek vér szerinti szüleiével való kapcsolata, és ez akár a gyermek visszafogadásához vezethet.

A **tartós betegséggel küzdő** gyermekek ugyancsak kiemelt figyelmet igényelnek befogadó szüleiktől, és szükségük van az elfogadásra meg a fejlődőképességbe vetett bizalomra, csakis, mint a **speciális ellátási igényű gyermekeknek**. A beteg és a speciális ellátásra szoruló gyerekek élethelyzetei fokozottabb kiszolgáltatottságot rejtenek magukban, egészségi állapotuk, valamint az orvosi ellátás gyakran közvetlen negatív visszajelzésekhez és testi-lelki fájdalomhoz vezethet, ezért még fontosabb számukra a környezet támogatása. A megértő, szeretetteljes kapcsolatban, az összetartozás és a bizalom kifejeződése mellett a testi egészség is könnyebben elérhetővé válhat, így a fájdalomra, a hiányra való fókuszálás helyett ezeknek a gyermekeknek a számára is a pozitív lehetőségek, képességek visszatükrözése és megerősítése válhat fontossá.

b) Bízni a befogadó család változásra való készségében

Egy gyermek elfogadása és befogadása természetesen nem csak egyetlen személy szándékán és elköteleződésén múlik, a befogadó család minden tagjának képesnek kell lennie a változásra. A befogadó családdá válás folyamatában minden családtag érintett, mindenki vállal bizonyos áldozatokat, s lényeges, hogy megfelelő összetartó erőre építve találjanak új egyensúlyt. Minden család magával hoz egy szokásrendet, a kapcsolatok egyfajta összefonódását, így az érkező családtag mindannyiuk elfogadó és befogadó készségét megérinti. Csak akkor válhat teljessé a befogadó szülők szándéka és elköteleződése, ha a család mint rendszer szintjén is egységet képviselnek.

Ehhez személyes változásra és az együttműködés kereteinek változtatására egyaránt szükség van – a lakóter módosításán túl különösen fontos a családi közösség határainak, a családban élők szerepeiknek és a munkamegosztásnak az újragondolása. Egy család minőségileg mindig több és más, mint a családtagok összessége. Egymásba fonódó viselkedési mintázódások jellemzik, ám ha a családot érintő változások történnek, az új egyensúly megtalálásának érdekében szükség van a kellő rugalmasságra.¹⁶ Lényeges tehát, hogy a befogadó család tagjai is kölcsönösen hatással vannak egymásra, s az új családtag sikeres elfogadásának és befogadásának minden családtag részéről elemi feltétel a folyamat figyelemmel kísérése, az új tag legalább bizonyos mértékű elfogadása és befogadása. Az azonban bizonyos, hogy ha megvan bennük a rugalmasság és az alkalmazkodó készség, akkor mindannyian többé válhatnak, s a saját, korábbi működésmódjuktól eltérő reakciókkal, viszonyulásmódokkal is találkozhatnak.

¹⁵ KOLOZSVÁRY J., „Más” gyermek, „más” szülő, „más” pedagógus, Okker Kiadó, Budapest 2002.

¹⁶ HEGYINÉ FERCH G., *Családpaszichológia*, Corvinus Kiadó, Budapest 2003.

c) Bízni a gyermek saját családjával való kapcsolatának javulásában

A befogadó szülők szerepvállalása nem válhat teljessé annak a hitnek kibontakozása nélkül, amely a befogadott gyermek saját vér szerinti családjába való hazagondozás reményéhez, sikerének beteljesüléséhez kapcsolódik. Tekintettel arra, hogy a befogadó szülők tevékenysége átmeneti, viszont pontosan be nem határolható időszakhoz kapcsolódik, mindez nem könnyű érzelmi alkalmazkodást igényel.

A gyermek hazagondozásának folyamatában lényeges szerepe van a befogadó szülei vel való együttélés első két évének, ebben az időszakban a korábbi élethelyzet megszakadásának vesztesége vélhetően feldolgozásra kerül, miközben a gyász élményeinek lezárulásával a visszatérésre is lehetőség nyílnak. Természetesen mind a gyermek, mind vér szerinti családja számára segítséget jelenthet és fontos, hogy a befogadó szülő és a gyermek szakemberek segítségével közeledjenek egymás felé. Így elkerülhetők az újabb sérülések, az ellenálló reakciók és a befogadó szülők számára is lehetővé válhat, hogy a hazagondozás folyamatát valóban tevékenységük sikereként élhessék át. Segítséget nyújthat továbbá a befogadó szülők tevékenységének modelljeként is értelmezhető „nyitott kézzel szeretni” helyzet, amelyről Rogers így ír: „Törődni fogok a szükségleteiddel, támogatni foglak, de nem tartalak vissza, amikor egyedül tudsz menni. Mindig készen állok majd rá, hogy veled legyek a bánatodban, magányodban, de nem fogom azt elvenni tőled.”¹⁷

ÖSSZEGZÉSÜL: BÍZNI A BEFOGADÓ SZÜLŐI HIVATÁS KITELJESEDÉSÉBEN

Munkánk során figyelemmel kísértük a napjainkban zajló, gyermekvédelmi rendszerrel kapcsolatos változások befogadó szülői hivatást érintő elemeit. Képet adtunk azokról a speciális élethelyzetekről, melyek a nevelőszülői hivatással együtt járhatnak. Összegeztük a szakma szépségeit és nehézségeit, valamint bemutattuk a nevelőszülő szerepét a gyermekek és vér szerinti családjaik kapcsolatának fenntartásában és esetleges megújításában.

Ahhoz, hogy a befogadó szülőség valóban hivatássá válhasson, az embertársi szeretet magas szintű megvalósulásaként kell megélni és értelmezni. Ennek lényege, hogy a befogadó család segítséget nyújt a befogadott gyermeknek személyisége pozitív kibontakoztatásában, a szeretettség és elfogadottság élményének megtapasztalásában. Ez a jóakarátú szeretet a legteljesebb módon akkor valósul meg, ha az ember a másik embert nem valamilyen tárgyi vagy szellemi értékkel, hanem saját személyiségének értékeivel (szerepetével, pozitív emberi példájával) ajándékozza meg.¹⁸ Bízunk abban, hogy mindennek megélése egyre több befogadó szülő számára személyiségének gazdagítását jelentheti, és valódi segítséget nyújt a befogadott gyermeknek és származási családjának a helyes szeretetkapcsolat képességének elsajátításában, ennek kapcsán pedig egymás elfogadásában és befogadásában.

¹⁷ ROGERS, C. R., *Nyitott kézzel szeretni*, in ELEKES MIHÁLY (szerk.), *Egy érintetlen dimenzió. Szemelvények a személyközpontú megközelítés elméletéből és gyakorlatából*, Kézirat, Budapest 1993, 290–291.

¹⁸ BERAN, F. – LENHARDT V., i. m., 176.

SUMMARY

Due to the transformation of the child protection system of our country, a more intensified attention is paid to children under the age of 12, living in children's homes. As family surroundings play an indispensable role in a child's growing up, it is crucial for these children to be placed with foster families should there be any chances. In our study we summarize the different forms and possibilities of family based foster care, the principal considerations facilitating the success of the families' caring activities in special regard to the ability of the children's personality to develop, to the willingness of the foster family to be open to changes, and to the development of the children's relationship with their natural parents. We believe that in the course of these processes, experiencing the supportive care of their foster families, the children will be able to acquire the right forms of affection, and in this way they will become such persons who are capable of both accepting and giving love.

Prof. Dr. habil. Jan Zimny

LENGYELORSZÁG,

II. JÁNOS PÁL LUBLINI KATOLIKUS EGYETEM / KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAVŁA II

*A család Boldog II. János Pál tanítása szerint**

BEVEZETÉS

A nagy pápa, Boldog II. János Pál halála óta hét év telt el. Testamentumában hátrahagyta számunkra az életről tett tanúságtételét, egy olyan mintát, amelyet érdemes követnünk. A mai konferencián is érdemes tehát feltennünk néhány kérdést: Vajon – II. János Pálhoz hasonlóan – mi is nyitottak vagyunk-e a másik emberre? Vajon tudunk-e mindenkit tisztelni? Ugyanolyan lélekkel térünk-e be egy magas hivatalt betöltő emberhez, vagy ülünk le egy szerény ebédhez egy egyszerű család vendégeként? II. János Pál minden emberrel szolidáris volt – függetlenül kortól, bőrszíntől és vagyontól –, és arról is meg volt győződve, hogy mint ugyanannak az Atyának a gyermekeit, mindegyikünket kötelez az egymás iránti kölcsönös tisztelet és felelősség. Olyan értékek ezek, amelyek minden időben, minden országban és nemzetben felbecsülhetetlenek.

A mai konferencia témájához illően egy alapvetően fontos kérdést is fel kell tennünk: Vajon értékeljük-e eléggé a családot? Megértjük-e szükségleteit? Vajon lehetőségeinkhez mértén fordítunk-e rá gondot? Védjük és óvjuk-e, ha szükséges egy adott helyzetben? Gondolom, a rendezvény résztvevői magukban igenlően felelnek ezekre a kérdésre. De vajon tényleg minden helyzetben kiállunk-e a család érdekei mellett? Vagy tehetünk-e még többet is érte, hogy jobban kifejezzük gondoskodásunkat, szeretetünket és hálánkat?

Úgy gondolom, a feltett és más hasonló kérdések megválaszolásában segítségünkre lesz II. János Pál családról szóló tanításának áttekintése. Szeretném hangsúlyozni, hogy a jelen előadás nem a teljesség igényével készült, csupán egy próba a kérdéskör feltérképezésére. II. János Pál gondolatainak és tanításának sora olyan gazdag, hogy nehéz lenne egy előadásba belesűríteni.

1. A CSALÁD EURÓPA DEMOGRÁFIAI TÜKRÉBEN

Minden kétséget kizáróan a család az a hely, ahol találkozunk az emberi méltósággal. Itt sajátítjuk el a kölcsönös tiszteletet és szeretetet. De vajon csakugyan így van ez? II. János Pál után mi is ismételjük meg a kérdést: Milyen is vagy te, család? A kérdésre nehéz fe-

* Elhangzott 2012. november 9-én, a *A keresztény család Európa jövője* címmel, az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán rendezett konferencián.

lelni anélkül, hogy belemerülnének a témába, hiszen a feminista körök egyre erőteljesebben küzdenek a kívánság szerint elvégzendő abortusz engedélyezéséért, a homoszexuálisok pedig nyomást gyakorolnak a törvényhozásra az azonos neműek házasságának elismerése érdekében.

II. János Pál mindig azt hangoztatta, hogy a család a nemzet legnagyobb kincse. A társadalmi erények iskolája, amely megalapozza az életet és a társadalmi fejlődést. 1994-ben a XVIII. Nemzetközi Családkongresszusra írt levelében a következőt olvashatjuk: „A család a társadalom tényleges alapja és az emberiség egyik legnagyobb értéke. A legjobb feltételekkel bíró közeg a vallási és a kulturális értékek átadására, amelyek segítik az embert azonosságtudata kialakításában. Ma a család intézménye válságot él át, és számos veszélynek van kitéve, csökkenthetik szent méltóságát, valamint az Egyházban és a társadalomban betöltött különleges jelentőségét. Szükség van tehát rá, hogy a jószándékú emberek bátran és áldozatosan együttműködjenek azért, hogy a mai családok felfedezhessék hivatásuknak, a szeretetnek és az élet szolgálatának szépségét és nagyságát.”¹ Az idézett szavak tartalma részben optimista, részben pedig keserű, és az elmúlt tizennyolc esztendő ellenére ma is aktuális. Az 1989-ben kezdődött társadalmi-gazdasági változások szélesre tarták a kapukat, és lehetővé tették, hogy megtudjuk, milyen szemléletmódok és viselkedésminták érvényesek a családalapításban és a családok életében határainkon túl. A változások tehát kedveztek a külföldi kapcsolatok kialakításának, és magukban hordozták az európai nyitás lehetőségét. Az információáramlás a tömegsajtó révén is könnyebbé vált, így a Nyugaton domináns negatív szemléletmódok és viselkedésminták gyorsabban és hatékonyabban kezdtek beáramlani hozzánk.

A nem hivatalos párkapcsolatok, a válások magas száma, a tervezett gyermektelenség vagy az alacsony gyermekvállalási kedv és az abortusz egyre inkább jellemzik az európai országokat. Bár más országokhoz viszonyítva a lengyel és a magyar családok még mindig jobb helyzetben vannak. A példa kedvéért: az észak-európai országokban (pl: Észtországban, Svédországban, Norvégiában) a házasságon kívül született gyermekek aránya 55%, Franciaországban 52%, Lengyelországban pedig átlagosan minden ötödik gyermek (20%) születik élettársi kapcsolatban vagy csonka családban, egyedülálló anyától.

Országainkban a házastársi kapcsolatok is erősebbek más országokhoz képest. Lengyelországban 2010-ben 1000 újonnan megkötött házasságra 278 válás jutott, 2008-ban 254. Ugyanez a mutató Belgiumban 775, Svédországban 625, a Cseh Köztársaságban 596, Olaszországban 218, Írországban pedig 155.

2. APOSTOLI ZARÁNDOKUTAK

Lelkipásztori munkájának minden lépésén nyomon követhetjük, hogy II. János Pál mennyire fáradhatatlanul hirdette a családról és az életről szóló jó hírt. Csodálattal olvasom a témában írt beszédeit, amelyeket a Föld legkülönbözőbb országaiban tartott. Több százat. Család iránti törődésében II. János Pál kiemelte, hogy a családpassztoráció legfontosabb feladata az imádság. A Család Évében, 1994-ben publikált levelében azt olvassuk, hogy az Egyház családpassztorációjának középpontjában az imának kell állnia – a családokért mondott imának, de a lelkipásztor és a családok közös imádságának is.

¹ Vö. II. JÁNOS PÁL, *Levél a XVIII. Nemzetközi Családkongresszusra*, 1994.

A niegowiçi és krakkói vikáriusra még emlékező tanúk beszámoltak Karol Wojtyła, és az általa vezetett ministránsok szülei között zajló találkozásokról. Jellemző, hogy ezekben a csoportokban nem volt semmilyen különbségtétel a kevésbé vagy jobban képzetek, illetve az alacsonyabb vagy magasabb társadalmi presztízűsek között. Karol Wojtyła atya hangsúlyozta, hogy Isten előtt mindannyian egyenlőek vagyunk. Mindnyájan egy atya gyermekei vagyunk. Mindannyian testvérek vagyunk. A találkozókhoz kiváló inspirációt nyújtottak a Szentírásnak és az Egyházi Tanítóhivatalnak a család témakörét érintő dokumentumai. Tudjuk, hogy Karol Wojtyła szerette idézni a Teremtés Könyvét és Szent Pál apostol Szeretethimnuszát.

Pásztori munkája során 1987-ben Szczecint is felkereste, ez a város – Valenciához hasonlóan – a tengertől nem messze fekszik. A Szentatya itt a következőket mondta: „Sokfelé tombolnak vad viharok, sokszor csapnak le ránk saját gyengeségeink. Győznünk kell! Azoknak, akik a tenger mellett élnek, a tenger hajós fiainak meg kell küzdeniük a viharokkal, hogy le tudják győzni őket. Amikor hát (...) csapások érnek téged (...) emlékezz a benned levő Szentlélek fuvallatára! (...). Ne azért, hogy a szél nádként lengessen, hanem azért, hogy mint a tengerész, te is helyt tudj állni és elérj a kikötőbe!”². Hogy elérd a kikötőt, vagyis Atyád házáat, ahol minden család számára van lakhely. Mindannyiunk számára. Ez az oka tehát az élet és a család kiemelt fontosságának. Az ember örök boldogságáról van szó. Hogy mindannyian magunkra leljünk Istenben az ő gyermekeiként, családjaként, együtt minden emberi teremtménnyel.

Az 1999. június 14-én Łowiczban tartott szentbeszéde során a Szentatya a szülőkhöz fordult, és arról a különleges hivatásról szólt, amelyet Istentől kaptak: „Mert Ti vagytok a még meg nem született, de megfogant élet első őrangyalai és védelmezői. Fogadjátok el az élet ajándékát Isten legnagyobb kegyelmeként, a családra, nemzetre és az Egyházra adott áldásaként”. Majd még egyszer tudatosította bennük, hogy a vallásos nevelésben senki sem tudja őket helyettesíteni. A pápa emlékeztetett arra is, milyen elemekből áll ez a nevelés: „Ne feledkezzetek meg a közös, mindennapi esti imáról, a vasárnap megünnepléséről és a vasárnapi szentmisén való részvételről! (...). Őrizzétek meg a vallásos szokásokat, és ápoljátok a keresztény hagyományt, tanítsátok meg a gyermekeiteket arra, hogy tiszteljenek minden embert!”

A szülőkhöz intézte buzdító szavait a pápai zárandoklat másik állomásán, Pelplinben is: „Arra kérlek titeket: az Evangéliummal érkezzetek meg az új évezredbe! Ne hiányozzon az egyetlen lengyel otthonból sem! Olvassátok és elmélkedjétek rajta! Engedjétek, hogy Krisztus szólhasson hozzátok!” A vallásos nevelés nélkülözhetetlen eleme az erkölcsi nevelés is, amelynek célja az értékek, a világnézet és a személyes minták átadása, következképp a helyes lelkiismeret kialakítása.

Sandomierzben a pápa különös figyelmet szentelt a tisztaságra való nevelésre, azt hangsúlyozva, hogy ennek nemcsak a család, hanem az egész nemzet szempontjából kiemelt jelentősége van: „Minél tisztább a család, annál egészségesebb lesz a nemzet”. A Szentatya óva int a pornográfia áradatától, és a tisztaság megvédésére buzdít, a tisztaszívű emberek evangéliumi boldogságáról beszél. Itt is kijelenti, a legjobb nevelési módszer a szülők személyes példamutatása.

A júniusi torunfi szentmisén mondott prédikációjában a Szentatya azt a feladatot adta a szülőknél, hogy törekedjenek a családtagok közti egységre és a szolidaritására. Az egység és a szolidaritás hozzájárul a béke építéséhez is. Az alapvető szülői kötelességek nemcsak

² Vö. *L'Osservatore Romano*, lengyel kiadás, n. 5/1987, 27. o.

a család életére, hanem az egész társadalomra hatnak. Ezért alapvető, hogy a többségi társadalom támogassa és segítse a családot.

1999. június 16-án Sary Sączban kiemelte: „A házasság mint két ember szétválaszthatatlan szeretetkapcsolata olyan érték, mely semmilyen körülmények között nem kérdőjelezhető meg. Bármilyen nehézségek merülnek is fel, nem mondhatunk le róla, hogy övünk a kezdeti szerelmet, amely egyesített két Embert, és amelyen Isten áldása van. A házasság a szentség felé vezető út, még akkor is, ha keresztúttá válik.”

1983. június 21-én Wrocławban az Isten iránti bizalomra szólított fel a pápa, kiemelve, hogy Isten épp a szülőkhöz vetett bizalmára építette a gyermek-szülő kapcsolatot. Isten szíve bíz a szülőkhöz. Az Atyaisten annyira be akarja biztosítani kincsének, a gyermeknek az életét, hogy már fogantatásától kezdve a gyermek legközelebbi rokonára, az anyára bízta. „Isten Szíve bíz az anyában.” A család akkor igazi, ha a kölcsönös bizalomra, a kölcsönös önatadásra épül. Csak ilyen talapzatra építhetjük a nevelést, a család alapvető célját és elsődleges feladatát.

1997. június 6-án II. János Pál a női érzékenység nélkülözhetetlenségét hangsúlyozta, hiszen az emberi és isteni dolgok iránti női érzékenység tölti be családunkat és az egész közösséget melegséggel, vidámsággal, békével és örömmel! Milyen óriási szükség van a női génuszra, hogy a mai világ értékelje az emberi életet, a felelősséget és a hűséget, s hogy megőrizze az emberi méltóság iránti tiszteletet! Örökkévaló gondolkodásában ugyanis ezt a szerepet jelölte ki Isten a nő számára, amikor az embert férfinak és nőnek alkotta meg, a maga képére és hasonlatosságára.

1997. június 2-án Legnicában arra hívta fel a figyelmet a pápa, hogy mindennap meggyőződhetünk róla, milyen sok ember és család, különösen a sokgyermekesek szenvednek segítséget. Számos egyedülálló anya hatalmas harcot vív azért, hogy eltarthassa és felnevelhesse gyermekeit. Sok az időskorú elhagyott és nélkülöző ember. Az árvaházakban sokan nem kapják meg a mindennapi kenyeret és a ruházatot. És hányan vannak olyan betegek, akik pénzhiány miatt nem kapják meg a szükséges ápolást! A városok utcáin és terein hajléktalanok élnek. Nem tagadhatjuk le, hogy ezek a testvéreink köztünk élnek, ők is nemzetünkhöz és Krisztus Testéhez tartoznak.

1999. június 16-án Wadowicében II. János Pál elmondta, hogy fiúi odaadással csókolja meg a szülői ház küszöbét, így fejezve ki az Isteni Gondviselés iránti háláját azért az ajándékért, melyet az élet drága szülein keresztül közvetített neki, és köszönetét a szülői fészek melegéért, rokonai szeretetéért, mely biztonságérzetet és erőt adott neki, még akkor is, amikor a halállal és a nehéz idők küzdelmes mindennapjaival nézett szembe.

Az olasz családokhoz intézett beszédében a pápa kiemelte, hogy Isten az embert az ő képére és hasonlatosságára férfinak és nőnek teremtette, így valósítva meg a köztük levő szeretetet. Ezt a kapcsolatot a szeretetet adó Isten-Vőlegény, a Messiás és a választott nép, a Menyasszony közötti kapcsolathoz hasonlítja, melyben gyakran megjelenik a hűtlenség csábítása. Isten nagy szeretetéből elküldte nekünk saját Fiát, a Vőlegényt, hogy megváltassa Menyasszonyát, az Egyházat, és benne minden embert és családot. Jézus elfogadott jelenléte különleges és rendkívüli szentségi erőt jelent, amely a férfi és a nő kapcsolatát Krisztus és az Egyház közötti hatékony szeretet jelévé változtatja át, mely központi helyet kap az Egyház és a társadalom életében. A házasság – a teremtés titka – Jézus Krisztusban válik az Újszövetség szentségévé.

3. APOSTOLI DOKUMENTUMOK

A katolikus társadalomtudomány a házasságot és a családot az Isteni Kinyilatkoztatás fényében ábrázolja, és ennek megfelelően fogalmazza meg jelentőségét, céljait és feladatait. A család különleges szerepét nemcsak az egyes ember, hanem az egész társadalom életének kontextusába helyezi.

II. János Pál szerint az Egyház egyik legfontosabb feladata a családhoz kapcsolódik. Már 1981-ben, pontifikátusának kezdetén életre hívta a Család Pápai Tanácsát.

A családi élet problematikája végig jelen volt II. János Pál tanításában, illetve az általa írott dokumentumokban. Egyik kivételes jelentőségű írása, a családi és a házasság kérdéskörével foglalkozó apostoli buzdítás, a *Familiaris Consortio*. II. János Pál szerint a család egyik központi feladata, hogy közösséget teremtsen. Ennek a közösségnek az áldozatosság az alapja, amely emberi és természetfeletti dimenzióban is számonkérő és felelősségteljes szeretetet követel meg. Az ilyen szeretet, a *Katolikus Egyház katekizmusa* szerint egységet, hűséget és felbonthatatlanságot sugall. És bár ezek kemény feltételek, a házastársak az Istentől kapott különleges szentség, a házasság szentsége révén mégis képesek megfelelni nekik. A házastársi hűség legjobb példája Isten hűsége a szövetséghez és Krisztus hűsége Egyházához. A család, ez az emberek közötti kölcsönös szeretetre épülő közösség hozzájárul a családtagok mindegyikének integráns fejlődéséhez, mely egymás kölcsönös támogatásában, valamint az egyre terjedő individualista mentalitás elutasításában mutatkozik meg. Ahhoz, hogy a házastársi közösség a szó teljes jelentésében alakulhasson családdá, nyitottnak kell lennie az utódok befogadására. Csak a szülők és a gyerekek együttese alkothat valódi családi közösséget. „A család alapvető feladata tehát az élet szolgálata, miközben nemzedékről nemzedékre ember adja tovább embernek az isteni képmást, s a századok folyamán beteljesedik a Teremtő ősi áldása.” írja a pápa a *Familiaris consortio*-ban. Ebben a buzdításban II. János Pál megállapítja, hogy a hivatás tudata „segíteni fogja a keresztyén szülőket abban, hogy derűvel és bizalommal szenteljék magukat a gyermekek nevelésének, és érezzék feladatuk felelősségét Isten színe előtt, aki hívja és küldi őket, hogy gyermekeikben az Egyházat építsék”.

II. János Pál nagyon határozottan hangsúlyozta az emberi életnek a fogantatástól kezdve meglévő méltóságát és szentségét. Ez a határozott pápai kiállás különösen fontos és aktuális a napjainkban zajló folyamatos viták idején. Az Egyház világosan kifejtett tanítása határozott útmutatást ad a polgári jog megalkotói számára is. A tanítás a pápa korábbi kijelentésein, és különösen az *Evangelium vitae* kezdetű enciklikán alapszik. Ez ugyanis – ahogyan maga a szerző írja – „pontosan és szilárdan újra meg akarja erősíteni, hogy az emberi élet érték és sérthetetlen, s egyszersmind Isten nevében történő szenvedélyes felhívás minden egyes emberhez, hogy tisztelje, óvja, szeresse és szolgálja az életet, minden ember életét!”. Ezek a szavak leginkább a szülőkhöz szólnak. Isten nekik adta meg azt a privilégiumot, hogy az életadás képessége révén részt vegyenek teremtő munkájában, ám egyúttal az isteni ajándék, az élet elfogadására és védelmére szólít fel.

A *Centessimus annus* kezdetű enciklikában a Szentatya az úgynevezett halál civilizációját szembeállítja az élet civilizációjával, amelynek középpontjában a család áll.

A család papi hivatással kapcsolatos felelősségének kérdésével a pápa a *Pastores dabo vobis* kezdetű apostoli buzdításában is foglalkozik. Ebben különös figyelmet fordít a családi élet negatív jelenségeire, amelyek kedvezőtlenül hatnak a papi hivatásra: „Ezen belül látnunk kell, hogy fölbomlik a család és elhomályosul, eltorzul az emberi nemiség igazi értelme: e jelenségek erős negatív hatással vannak a fiatalok nevelésére és nagyon gátolják őket mindenfajta vallásos természetű hivatás követésében.”

1994-ben a pápa a családokhoz írt levelében többek között ezt írta: „E számos út közül a család az első és a legfontosabb: olyan általános, mégis különleges út, mely egyetlen és megismételhetetlen, mint ahogyan megismételhetetlen minden ember; olyan út, melytől az emberi lét nem képes elszakadni. Az ember ugyanis rendes körülmények között családban jön a világra, s mondhatjuk, hogy emberi létéhez szüksége van a családra. Ha a család hiányzik, a világra jövő személyben fájdalmas hiány támad, mely teherként kíséri egész életét. Az Egyház aggódó gondoskodással áll az ilyen helyzetben élők mellett, mert jól ismeri a család alapvető szerepét. Az Egyház tudja, hogy rendes körülmények között az ember családból indul, hogy egy új családot alapítva töltsen be élethivatását. Ha pedig valaki úgy dönt, hogy egyedül marad, egzisztenciális szinten a család marad az az alapvető közösség, melybe közeli és áttételes társas kapcsolatainak gyökerei nyúlnak. Véletlen-e, hogy az »emberiség családja« kifejezéssel a földön élő összes emberre tudunk utalni?”³

4. A CSALÁD ALAPJA A SZERETET

II. János Pál az efezusiakhoz írt levél szerzőjét idézve magyarázza, mikor válhatnak a házastársak „egy testté” Isten és a többi ember színe előtt. Ennek az egyesülésnek a szeretetben van a gyökere: „Férfiak, szeressétek feleségeiteket, ahogy Krisztus is szeretete az Egyházat” (Ef 5,25). A szeretet a Szentlélek ajándéka. A házastársak csak akkor válhatnak egy testté, a teremtes szentségének kiszolgáltatóivá, ha szóval és tettel is megismélik: Az Isten szeretet, szeressük egymást, ahogy Isten szeretett minket. A férj és a feleség az efezusiakhoz írt levél tanítása szerint – magyarázza a pápa – egymásnak „kölcsonös ajándékai”, egyik a másiknak kölcsönösen alávetett. „Férfiak, szeressétek feleségeiteket”, írja a levél szerzője, feloldva azt az aggályt, melyet mai érzékenységünkre a következő fordulat jelenthet: „Az asszony engedelmeskedjék férjének”. II. János Pál azt mondja, a szeretet minden olyan alárendeltséget kizár, melynek révén az asszony szolgálja vagy rab-szolgája lenne férjének. Az Úrban a férj is alá van vetve feleségének. A házasság közössége és egysége a kölcsönös önátadásban válik valóságossá, amely kölcsönös „alárendeltség Krisztus félelmében”. Krisztus a forrás és egyúttal a minta, ezért a szeretet nem múló érzelem vagy pillanatnyi fellángolás, hanem akaratot fejez ki, és felelősségteljes döntést arról, hogy a házastársak jóban és rosszban kitartanak egymás mellett. A házasságra meghívottaknak a jegyesi szeretetet – a szeretetet a test és a lélek iránt – napról napra, évről évre tanulniuk kell. Tanulniuk kell a szeretetet, amely türelmes, jóságos, amely nem keresi a magáét, és nem rója fel a rosszat, amely együtt örül az igazsággal és amely mindent elvisel.

A pápa a házastársi szeretet két alapvető értékét említi. Az első a személyben nyilvánul meg, és a halálig tartó kölcsönös hűségben mutatkozik meg; megerősíti a férj hűségét felesége iránt. A második érték az elsőből származik, és az az új élet tiszteltetését tartását jelenti, valamint a gyerek jogainak védelmét, fogantatásának első pillanatától.

Isten megáldván a házasságot a szélesebb családi közösség dimenziójába emeli azt, s egyúttal felszólít az utódok szülésére és felnevelésére, melyek által a házasság kiteljesedhet. A házastársak Isten munkatársaivá válnak az új emberi személynek – a gyereknek – való életadással, aki szeretetüknek élő tükre, házasságuk egységének tartós jele lesz. A férfi és a nő a fizikai és lelki aktus révén apa és anya lesz. Ebben az aktusban kölcsönösen és teljes mértékben megajándékozzák egymást önmagukkal. Ezt a gazdag eseményt „nem

³ Vö. *L'Osservatore Romano*, lengyel kiadás, 1987/5, 27. o.

helyettesítheti egy technikai eljárás, amely meg van fosztva az emberi értékektől, és csupán a technikai eszközök által meghatározott külső feltételektől függ. A felelősségteljes szülőség nem azon alapszik, hogy a házastársak mennyire illeszkednek bele a biológiai ritmusba. A gyermek csak a házastársak kölcsönös, teljes és feltétlen szeretetében, a lélek, a szellem és a test mélységes egységében foganhat meg méltón.⁴

A pápa felhívja a figyelmet arra is, hogy az anya számára lehetővé kell tenni, hogy együtt lehessen kisgyermekével, és biztosítva legyen számára a megfelelő felkészülés a szerepre, a gyermek táplálására és nevelésére. Az apa szerepe szintén nélkülözhetetlen. Ezért fontos, hogy a gyermeket olyan család fogadja, amely a lehetőségeknek megfelelően mindkét szülő jelenlétét biztosítani tudja. A szülők ugyanis speciális értéket visznek a családba, és ezen keresztül a társadalomba. A gyermekek neveléséhez szükséges keresztény környezet kialakítását Isten mindkét szülőre rábízza. Istennek tisztelettől övezve kell jelen lennie a családban. Ennek alapja a mindennapi közös imádság, a vasárnap megünneplése és a vasárnapi szentmisén való részvétel. A családban meg kell őrizni a vallásos szokásokat, és ápolni kell a keresztény hagyományt. A szülőknek kell megtanítaniuk gyermekeiket arra, hogy tiszteljenek minden embert, és hogy egybefonódjanak Krisztussal és az Egyházzal. Ezekben a feladatokban támogatnia kell őket az Egyháznak és az államnak is.

Megismerkedvén az élettel a gyermekek a felnőttek viselkedését figyelik és utánozzák: megtanulják a szeretetet és a mások iránti tiszteletet, de elsajátíthatják az erőszakot és a gyűlöletet is. A családból származó tapasztalatok nagyon erősen hatnak a felnőttkori világnézet kialakulására. A családnak a béke első iskolájává kell lennie. A gyermeküket szerető szülők révén a gyermekek kezdettől fogva a béke légkörében nevelkedhetnek. Ezt elősegíti, ha a családban olyan értékeket tartanak szem előtt, mint egymás kölcsönös tisztelete és elfogadása, mások felé való nyitottság, a javak megosztása, érdeknélküliség és megbocsátás. A gyermek azt látja és tanulja a családi házban, hogyan lehet alázattal és bátran szembenézni a megkerülhetetlen nehézségekkel; mások és a sajátjától eltérő vélemények tiszteletének légkörében nevelkedik. A szülői házban a gyermeket elsősorban szeretetnek kell öveznie, mely arról a szeretetről fog tanúságot tenni, amellyel az az Isten ajándékozza meg a családot, aki békére és az emberek közötti kölcsönös tiszteletre vágyik. A szülőknek segíteniük kell gyermekeiket abban, hogy felismerjék azokat értékeket, amelyekre az életüket kell építeniük.

Az így kialakított család pótolhatatlan szerepet tölt be a biztonság és a bizalom légkörének biztosításában, amely ahhoz szükséges, hogy a gyermekek nyugodtan tekintsenek a jövőbe. A gyermekeknek meg kell tapasztalniuk, mit jelent a béke, hogy erre alapozhassák jövőjüket. A család a béke építésében való aktív részvételre kapott meghívást, s ezt azokon az értékeken keresztül teheti meg, amelyeket kifejez és átad az otthoni tűzhely mellett. A szülők vállára így nagy felelősség, a gyermek békére nevelése nehezedik. A jövőbe a fiatalságra jellemző lelkesedéssel néző, és tervekkel, álmokkal teli gyermekeknek értékelniük kell a család ajándékát, és egyúttal fel kell készülniük a felelős családalapításra és a családi életre. A nagyszülőknek a többi rokonnal együtt nagylelkűen meg kell osztaniuk tapasztalataikat és tanúságtételüket. Az idősebb emberek az idő előrehaladtával egyre érettebbek lesznek: okosabbak, érzékenyebbek és bölcsőbbek. A család és az idősebbek közötti kapcsolatot ajándékok cseréjének kell tekinteni.

⁴ Vö. II. JÁNOS PÁL, *A felelős szülőség kultusza* c. beszéde, mely *A születésszabályozás természetes módjai és az élet civilizációja* c. nemzetközi szimpóziumon hangzott el, 2004. január 28-án.

5. SZOLIDARITÁS A CSALÁDDAL

II. János Pál a családot mint többgenerációs egységet látja, melynek gyökerei a múltba nyúlnak vissza. Léteznie kellene a házastársi szolidaritásnak, amely azt jelenti, hogy a házastársak jóban és rosszban is összetartoznak, egymással életük végéig törődnek. Ennek a szolidaritásnak a gyermekekre is ki kell terjednie, akik a szülők közötti erős és tartós köteléket mintázzák. Ebből a kötelékből kell születnie annak a szolidaritásnak, amely a felnőtt gyermekeket az idősödő szülőkkel köti össze. Az ember semmilyen életkorban nem szűnik meg apának vagy anyának, fiúnak vagy lánynak lenni. Minden generációnak és minden társadalmi csoportnak a saját szerepét kell játszania. Különös felelősség terhel bennünket, s nemcsak azokért, akiket megajándékoztunk az élettel, hanem azokért is, akikről ezt az ajándékot kaptuk.

II. János Pál felfigyelt a halál civilizációjának képeiben terjedő és a családot veszélyeztető veszedelmekre. Nem késlekedett felemelni szavát, amikor meg kellett védeni a család jogait, és az élet civilizációját kellett hirdetni. Felhívta az állami szervek figyelmét, hogy biztosítsák a családokat megillető jogokat. Családokhoz intézett levelében azt írja, hogy a család az az út, amelytől egyetlen ember sem tudja függetleníteni magát. Mindannyian családban érkezünk a világra. És ha a világra való megérkezésakor az embernek hiányzik a családjá, az mindig hihetetlen nagy nyugtalanító és fájdalmas hiányt jelent, mely egy életen át elkésérti az embert. A pápa számára a család az élet szentélye volt. A családban érik meg az ember az emberségre; ebben valósítja meg a két házastárs a hivatását. A család személyek közössége, akiknek helyes létezési módja – az együtt létezés – valódi közösség: *communio personarum*.⁵

A „*communio*” az „én” és a „te” közötti kapcsolatra vonatkozik. A család létrejöttével új egység jelenik meg, amelyben a szülők közösségben megélt egysége kiteljesedhet. A tapasztalat azt tanítja, hogy a kiteljesedés egyszerre kötelesség és kihívás. A pápa arra kéri a papokat, hogy azokra is fordítsanak figyelmet, akik nem szentségi kapcsolatokban élnek, de azért mégis a házasság felbonthatatlanságát hirdeti. A család olyan mértékig tud szembenézni a modern világ kihívásaival és veszélyeivel, amilyen mértékig ki tud nyílni Isten felé.

VÉGSZÓ

Végezetül még egy dologot szeretnék említeni. II. János Pál tudta, hogy a család és az ember boldogságának legnagyobb ellensége a gonosz, a sátán. Ezért, például 1981 utolsó napján a római II. Gesù templomban tartott szentmiséjén hangsúlyozta, hogy a „sötétség le akarja győzni az életet”. És bár tudott erről, soha nem szegte kedvét. Hasonlóan XVI. Benedek Szentatyához, aki Krakkóban szólt a lengyel fiatalokhoz, II. János Pál is megerősített bennünket abban a meggyőződésben, hogy bár a családi életben sokféle nehézséggel kell megküzdünk, sőt, a gonosz lélek támadásaival is, a család mindig fennmarad, ha erős tud maradni Istenben.

Fordította: Sárossy Bence

⁵ *Gondolatok és a hit könyvei – Család, II. János Pál*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Krakkó 2008.

SUMMARY

The present study discusses the teaching of Blessed Pope John Paul II on the family. It is based on the pope's speeches he gave during his pastoral visits and on his writings about the family, which can be found in the documents published by him. In our world struggling with serious difficulties the Church's pastoral care of the family must be centred upon the prayer. Besides prayers for families, the prayers said together by the pastor and the families are also important. Marriage is an indissoluble love relationship between two people which cannot be questioned in any way. Couples should be open to the procreation and education of the offspring. Only the community of parents and children constitutes a true family communion. The most effective way of educating children is the parents' own exemplary conduct. Parents must be made aware of the fact that they cannot be substituted by anybody else in their children's education. The basis of the family is love. The pope mentions two basic values of matrimonial love. The first one manifests itself in the person and reveals itself in the mutual fidelity of the spouses, which lasts until their death. The second one, which is rooted in the first one, involves the respect of the new life and the protection of the child's rights from the first moment of its conception. Pope John Paul II ensures us that the institution of the family will endure if it is able to remain strong in God.

Dr. habil. Frivaldszky János

MAGYARORSZÁG,
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM, JOG- ÉS ÁLLAMTUDOMÁNYI KAR

Gyermeki jogok és a család jogai

I. EGY FURCSA KETTŐSSÉG A GYEREKJOGBAN: KIEMELT JOGVÉDELLEM ÉS SÚLYOS JOGSÉRTÉSEK

A gyermekekre vonatkozó nemzetközi joganyag terjedéséből és annak tartalmából az sugárzik, hogy a gyermekek jogai különlegesen hangsúlyos értékeket képviselnek az emberi jogokat tartalmazó joganyagban, de általában társadalmunkban is. Azonban ha megnézzük a bűnügyi statisztikákat, akkor azt láthatjuk, hogy a gyermekek sérelmére elkövetett nagyon súlyos bűncselekmények száma továbbra sem csökken. A kiszolgáltatottságukkal, gyengeségükkel és ártatlanságukkal történő legkülönbébb munkaügyi, az otthonok falai közötti, sőt a nemi erkölcs elleni stb. rémisztő visszaélések, jogsértések mutatják, hogy a gyermekek korántsem kapják meg azt a (jog)védelmet, mely megilletné őket, s amely valóban humánusabbá tehetné társadalmunkat. Egyfajta feszítő és zavarba ejtő kétarcúság jellemzi tehát e tekintetben társadalmi viszonyainkat, ami arra vezethető vissza, hogy maga a *gyermeki lét* mibenléte probléma a korunk számára.¹ A gyermeki létet ugyanis nagyra értékeli a nemzetközi² és a nemzeti jogrendszerek, a gyermekek jogai azonban nagyon sok tekintetben súlyosan sérülnek. Hogyan lehetséges, hogy miközben nem csupán a gyermekek jogai, hanem érdekeik elsőbbsége is a legfőbb alapelv az említett jogi dokumentumokban, jogszabályokban, a gyermekek legalapvetőbb jogai számos vonatkozásban ki vannak szolgáltatva a szűnni nem akaró abuzív magatartásoknak, visszás nézeteknek és jogfosztó társadalmi gyakorlatoknak? Jogfilozófiai értelemben ki is hát az a gyerek, akinek jogait, s jogvédelmét illetően ilyen kettősség mutatkozik meg? Kinek tekinthető őt ma a főáramú (libertáriánus laikus) bioetika és jogelmélet? Mi ennek a gyakorlati következménye a jogéletben, s mindezt miként kell értékelnünk a helyes jogfilozófiai gondolkodás szempontjából?

¹ D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, Giuffrè Editore, Milano 2003, 231–235.

² Lásd különösen: *Convention on the Rights of the Child*, 1989. november 20., hatályba lépett 1990. szeptember 2-án. Hazánkban kihirdetve: 1991. évi LXIV. törvény a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről.

II. AZ ÚJSZÜLÖTT ÉS A KISGYERMEK NE LENNE TELJES ÉRTELEMBEN SZEMÉLY?

A kortárs főáramú bioetikai elméleteket tekintve azt kell mondjuk, hogy súlyos, az antropológiát érintő fogalmi zavar észlelhető, amikor azt kell megfogalmazni, hogy ki az (erkölcsei értelemben vett) 'személy'? Talán Hugo Tristram Engelhardt Jr. *The Foundations of Bioethics*³ c. korszakos műve az, mely valamiképpen a kortárs vezető angolszász gondolkodásmódot emblematikusan fémjelzi e tekintetben. Ezen szerző szerint a 'laikus erkölcsi közösséghez' tartozó személyeket az jellemzi, hogy erkölcsileg érteni és akarni képesek, öntudattal és erkölcsi racionalitással rendelkeznek, s a dicsérő elismerés, illetve a kárhoztatás (is), vagyis az erkölcsi értékelés motiválja őket.⁴ Nem minden emberi lény rendelkezik öntudattal, racionalitással és azon képességgel, hogy megértse a dicséret és a kárhoztatás lehetőségét. Többek között a gyermekek is olyan emberi lények, akik nem személyek – írja Engelhardt. Azt mondja, hogy a gyermekek erkölcsi személy volta „problematikus”,⁵ egészen pontosan azt állítja, hogy bár az *emberi faj tagjai*, de a *laikus morális közösségnek nem tagjai*, ezen státussal nem rendelkeznek.⁶ Nem korholhatnak senkit, de nem is korholhatóak, nem dicsérhetnek meg senkit, de nem is dicsérhetőek meg; még ígéretet sem tudnak tenni, szerződést sem tudnak kötni, de egy jótékonyságban sem tudnak megegyezni.⁷ Az öntudat, az értelmes mivolt, az erkölcsi érzék és a szabadság⁸ az erkölcsi személy ismérvei, s az így jellemzett személyek jogosultak tiszteletre és kötelességük mások tisztelete. A személyek között kölcsönös ugyanis a tisztelet. Engelhardt nézete szerint az autonómia, azaz az *önrendelkezés* erkölcsé a személy erkölcsé.⁹ Azon jellemző vonások, amelyeket a személy tulajdonságaként említ, nem potencialitásként, hanem gyakorolt formájában értendők. A kisgyermekek tehát ezen megközelítésben szigorú, sajátos értelemben bár az emberi faj tagjai, *mégsem emberi személyek* a szó szoros értelmében,¹⁰ az erkölcsi közösségben nem rendelkeznek státusszal – mivel csak a személyek tagjai annak –, következésképpen a jogaik is korlátozottak. A gyermek, aki – az általános laikus moralitás' szerint – nem személy a *szó szoros értelmében*, nem is sérthető meg autonómiájában.¹¹ A szerző leszögezi, hogy az általános laikus morál szerint nincs értelme – többek között – a gyermekek esetében sem az autonómia tiszteletéről beszélni, minthogy nem rendelkeznek olyan autonómiával, amelyet mások megsérthetnének.

Engelhardt nyilvánvalóan összekeveri és súlyosan összezavarja a tudatos erkölcsi cselekvés *képességét*, vagy annak *ténylegességét* az *emberi méltósággal* – állapíthatjuk meg –, hiszen az emberi méltóság – helyesen tekintve – *objektív*, filozófiai antropológiai, *lényeg-*

³ Oxford University Press, 1986, 1996.

⁴ ENGELHARDT, H. Tristram, Jr., *Manuale di bioetica*, Nuova edizione, Il Saggiatore, Milano 1999, 156. 159–160.

⁵ Francesco D'AGOSTINO kritikai elemzését ld: *Una filosofia della famiglia. i. m.*, 236-tól. Engelhardt elméletének bemutatásához lásd még: COTTIER, Georges, O. P., *A humanizmus halála?* Folia selecta, Köröm, 2004. szeptember, 15–26. Engelhardt koncepciójának kritikai elemzéséhez: *i. m.*, 23–26. A tanulmány eredetileg megjelent: *Nova et Vetera*. 2003/4, 5–17. Vö: LUSCIA, Marco, *Ideologie della qualità della vita: Engelhardt e Singer, due profeti della bioetica laica*.

<http://www.libertaepersona.org/dblog/articolo.asp?articolo=1895> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.)

⁶ ENGELHARDT, H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 159.

⁷ Uo.

⁸ ENGELHARDT, H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 160.

⁹ Uo.

¹⁰ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 168.

¹¹ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 293.

adó kategóriaként minden emberi lény emberi személyi minőségét adja: maga az emberi személy, *élete minden stádiumában*, méltósága okán objektív értelemben, létezésének lényegét tekintve *erkölcsi lény*, függetlenül cselekvéseinek erkölcsiségtől vagy ilyen cselekedetekre való képességétől. Az emberi lény puszta léte okán meglevő méltósága adja ugyanis az ember emberi személyi, lényegi, azaz ontológiai értelemben vett erkölcsi minőségét, amely minőséggel, objektivitása folytán, *minden emberi lény mindig* rendelkezik, s amelyet sohasem veszíthet el senki, sem egy irreverzibilis kómában levő személy (aki nem képes gondolkodni és cselekedni), sem egy elvetemült bűnöző (aki nem akar erkölcsösen cselekedni). A gyermek, mivelhogy emberi lény, emberi méltósága folytán természetesen *teljes értelemben emberi személy*: az embert mindenekelőtt éppen az emberi méltósága teszi emberi személlyé, és ezt a méltóságot minden emberben elismerni és tisztelni tartozunk.¹² Engelhardt ezzel szemben – szándéka szerint az ’általános laikus morált’ megfogalmazva – a gyermekeket és az előrehaladott szenilitás állapotában levő egyéneket úgy tekinti, *mintha* (azaz potenciális) személyek lennének.¹³ A gyermekek így csak ’társadalmi értelemben’ személyek, vagyis bizonyos következményetikai, illetve utilitarisztikus szempontból tekintetnek ilyeneknek.¹⁴ A szerző utal az *amphidromia*¹⁵ antik görög gyakorlatára, melynek során, a befogadás aktusaként egy speciális szertartás keretében vezették be a gyermeket a családba, előtte azonban büntetlenül ki lehetett tenni az újszülöttet.¹⁶ Ezen befogadás után nyerte el a személy státusát, melynek révén néhány fontos jogot ismertek el számára.¹⁷ Engelhardt ezenkívül az egyik zsidó hagyományra is utal, amely szerint a csecsemőnek az első harminc napban történő elhalálozása a spontán vetéléssel azonos megítélés alá esik, nyilvánvalóan azért, mert – mint írja –, teljes mértékben még nem ismerték el számára azon gyermekek státuszát, akik már meghaladták (megélték) az említett kort.¹⁸ Végül a kortárs amerikai gyakorlatot említi példaként, amelyben a súlyosan sérült újszülöttek kezelését jóval könnyebben fel lehet függeszteni, mint azon gyermekekét, akik már „teljességgel szocializálódtak gyerek szerepükben”.¹⁹ Végül azzal a megállapítással összegzi fejtegetéseit, hogy számos újszülött számára nem ismerik el a teljes személyiséget rögtön a születés után. Ezen informális, de valóban gya-

¹² Vö. FRIVALDSZKY János, A jogalanyiság és a jog mint egyetemes elismerő viszony, a legújabb olasz jog-filozófiai eredmények tükrében. *Iustum Aequum Salutare*, V. 2009/2, 11–54.

<http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/20092sz/02.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.).

¹³ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 169.

¹⁴ Uo.

¹⁵ A családba való bevezetés ünnepe, az „αμφιδρόμια” a születés után az ötödik, illetőleg a hetedik (esetleg tizedik) napon történt. Az *amphidromia* meghatározását lásd: <http://lexikon.katolikus.hu/A/amphidromia.html> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.) Hozzá kell azonban tennünk, hogy Athénben a kitétel sokkal ritkább volt, mint Spártában, inkább csak a lányokkal szemben alkalmazták, hogy megkíméljék magukat a nevelés költségeitől. Ez sem jelentette azonban az újszülött megölését, hiszen a talált gyermeket bárki felnevelhette, s így akkor az annak rabszolgája lett. Lásd: *Az európai ókor neveléstörténete*, Prohászka Lajos egyetemi előadásából I. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Szerkesztette, a jegyzeteket kiékesztette és a kíséző szöveget írta: Orosz Gábor, 61. <http://mek.oszk.hu/04100/04153/04153.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.) A könyv *Az európai ókor neveléstörténete* című egyetemi tankönyv pontosított szövegű elektronikus változata. A nyomtatott változat: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Tanszék [Pallas Debrecina 13.] Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 2004.

¹⁶ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 169–170.

¹⁷ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 170.

¹⁸ Uo.

¹⁹ Uo.

korolt megkülönböztetéssel szemben egy nagyon halovány opciót villant fel, de nem kötelező érvénnyel. Azt említi meg ugyanis, hogy az érteni és akarni képes felnőttekével azonos erkölcsi státusz juttatása az embriók és a kisgyermek számára egy olyan erkölcsi intuíció, megsejtés eredménye, mely részét *képezheti* egy 'általános laikus morálnak'.²⁰ (Másutt azonban azt olvashatjuk nála, hogy az érteni és akarni képes felnőtteknek olyan erkölcsi pozíciójuk van, amellyel a magzat és a kisgyermek nem rendelkezik, vagyis erkölcsileg releváns különbözőség van közöttük.²¹) A gyermekek tehát az ő olvasatában olyan entitások, emberi lények, akik valószínűleg személyek lesznek, s akiknek egy *társadalmi szerepet ismertek el*, amely számukra egy *speciális társadalmi státust* hoz létre.²² Ez azonban – teljesen helytelen szemlélettel – a felnőttek társadalmának adománya, *jótéteménye*, és ezen státusz megléte az ő *konszenzusuktól* függ. Engelhardt világossá teszi álláspontját: a *jogok juttatásának* gyakorlata azon emberi lények számára, amelyek nem személyek, az általa kidolgozott 'általános laikus morál' szerint nem abszolút érvényű szabály. Ezen jogok tehát *adományozhatóak*, s ebből azt vonhatjuk le következtetésként, hogy *nem abszolút alanyi jogok* a (kis) gyermekekéi sem: ha ugyanis – jobbra utilitarista – érveléssel ki lehet mutatni, hogy ezen jogok juttatásának felfüggesztése több *előnyt* ígér, mint amennyi *kárt* okoz, akkor lehet kivételt alkalmazni a jogok juttatása alól.²³ Azt hiszem, már felsejlik, hogy miért ennyire gyengén védettek jelenleg a gyermeki jogok, mindenféle gyerekjogi charta és deklaráció, valamint gyermekvédelmi jogszabály ellenére.

De nézzük meg, hogy mi a helyzet abban az esetben, amikor a szülőknek súlyosan fogyatékos gyermekük születik! Nos, Engelhardt úgy tartja, hogy ezen kisgyermeket hagyani lehet meghalni fájdalommentes módon, sőt, akár halálba is lehet segíteni. Szerinte ebben az esetben sem a kisgyermek élethez való joga és a szülők érdeke (túl nehéz nevelési és gondozási feladat vállalása alóli mentesülés) ütközik egymással, hanem a szülők – akik teljes értelemben erkölcsi személyek, hangsúlyozza – említett érdeke és azon rájuk rótt (állami) kötelesség, mely a gyermekek számára juttatott 'társadalmi személy' szerepből fakad. A kisgyermek számára ezen tulajdonított (juttatott) kategóriából fakadó *kötelességek* alól vannak és lehetnek *kivételek*, tehát azoktól el lehet tekinteni bizonyos helyzetekben – érvel a szerző. A felnőttek, mint 'teljes értelemben vett erkölcsi személyek' partikuláris közösségének *egyezségétől* függ azon jótétemények mértéke és köre, amelyeket juttatnak, voltaképpen adományoznak a súlyosan sérült újszülötteknek. Praktikusán pedig a család joga dönteni – véli a szerző – a nem teljes mértékben személy státuszú tagjai sorsa tekintetében. Arra kényszeríteni a szülőket, hogy gondozzanak egy súlyosan sérült újszülöttet, nem más – olvassuk nála –, mint *indok nélkül* rájuk erőltetni egy meghatározott szemléletű jótékonykodási (jótéteményi) formát. A kötelességek csak akkor változnak, ha a család *elfogadja* a kisgyermeket, és így a gyermek szerepét juttatja neki – érvel Engelhardt. Innentől nyer el a gyermek egy morális státuszt, mind a család, mind a társadalom vonatkozásában – szögezi le. És mi van ez előtt? Engelhardt úgy fogalmaz, hogy ezt megelőzően a „dolgok nem világosak”. Olyan tekintetben például, hogy melyek azok az élethelyzetek, amelyekben a szülők nemcsak visszautasíthatják a súlyosan sérült gyermek gondozását, hanem kérhetik is, hogy hagyják meghalni, de azt

²⁰ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 170.

²¹ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 155.

²² ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 170.

²³ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 171.

is, hogy megöljék?²⁴ A súlyosan sérült újszülöttek szerinte – azokkal szemben, akiket *teljes körűen bevezettek a személyek társadalmi szerepébe* – a ’társadalmi személyek gyengített speciális státusával’²⁵ bírhatnak. Ez abszurditás a mi nézőpontunkból, hiszen *minden ember, mint abszolút méltósággal rendelkező személy egyenrangú személyi minőséggel bír objektív emberi méltósága okán.*²⁶ A gyermekek pedig kiemelt jogvédelmet kell hogy élvezzenek, éppen sérülékeny voltuk miatt, vagyis amiatt, hogy súlyos jogsértéseknek vannak, lehetnek kitéve. Akarva vagy akaratlanul a most ismertetett bioetikai elmélet is a legalapvetőbb emberi jogok súlyos sérelmének ágyaz meg a kisgyermekek esetében, akkor is ha – meglepő és következetlen módon – éppen ellenkezőjének célzatát hangoztatja itt-ott munkájában a szerző. Azt kell mondjuk, hogy a ’személyi’ minőség nem a család és nem is a társadalom befogadó *döntésének* a következménye, hanem az az emberi minőségből, tehát a már említett emberi méltóságból fakad. A személy-minőség nem valamiféle ’társadalmi szerep’-be való, közösségi döntéstől függő „bevezetés” következménye, egyfajta egyezségeen alapuló juttatásé tehát, minthogy a személy-mivolt nem *társadalmi szerep*, hanem az emberi minőség, vagyis az emberi méltóság velejárója, annak másik megfogalmazása. Ismételjük: az emberi személy az, akinek *sérthetetlen* méltósága van, pusztán emberi létezése okán. Van, aki a magzatkorú embertől az *emberi* jelleget, mások pedig a kisgyermektől a *személy*-mivoltot kívánják elméletileg, azaz filozófiai antropológiailag és erkölcsileg tarthatatlan módon elvitatni. Bár a ’személy’-nek eszméletlenül köztudottan van egy ’társadalmi szerep’-ként értett szemantikai rétege is, az történetileg köztudottan van egy ’társadalmi szerep’-ként értett szemantikai rétege is, az sohasem fordítható az *egyenlő* és sérthetetlen emberi méltóság ellen, vagyis nem fogalmazható meg a *minden* emberi személy valódi emberi mivoltával szemben. Az ember tehát méltósága okán sérthetetlen emberi minőséggel rendelkezik, ami *elidegeníthetetlen alapvető jogait* keletkezteti. A *társadalmi szerep* ezen túl van, és az előbbi, emberi méltóságból fakadó személy-mivoltot sohasem sértheti, azt csak kiteljesíteni rendeltetett. A gyermek, aki emberi méltóságánál fogva *teljes értelemben emberi személy*, gyermeki léte folytán azt igényli, hogy segítsék, gyámolítsák, gondozzák és neveljék – minden tekintetben maximálisan tiszteletben tartva személyi méltóságát, s sérthetetlen jogait. Ha a kisgyermek speciális egészségügyi vagy mentális helyzete folytán különös gondoskodásra szorul, akkor fokozottan érvényes vele szemben a *gondoskodási kötelesség*: mert – ellentétben azzal, amit Engelhardt állít – teljes értelemben emberi személy, s mert különösen védtelen és gyámoltalan. Ezzel szemben Engelhardt úgy tartja, hogy a súlyosan agysérült gyermekeknek olyan az *erkölcsi státuszuk*, hogy abból jóval kevesebb gondoskodási kötelezettség származik.²⁷ Csak remélni tudjuk és úgy is véljük, hogy a társadalom többsége természetes erkölcsi érzéke folytán ezt nem így gondolja.

Engelhardt nem zárja ki, hogy a kisgyermekeknek (a ’társadalmi értelemben vett emberi személyek’-nek) ugyanazon jogok juttattassanak, mint a teljes értelemben vett erkölcsi személyeknek, azaz a felnőtteknek, de ez egyáltalán nem következik az általa felvázolt filozófiai antropológiából – sőt, sajnos ennek éppen az ellenkezője mondható el. Ugyanis abszolút elsődlegesnek nevezi a *különbségtételt* az olyan személyek, akik erkölcsi cselekvők, és azon személyek között, akiknek az „erkölcsi cselekvők jogait tulajdonítják”.²⁸

²⁴ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 172.

²⁵ Uo.

²⁶ A ’személy’ fogalmának alaposabb elemzését lásd: POSSENTI, Vittorio, *Il principio-persona*, Armando Editore, Roma 2006., és CHALMETA, Gabriel, *Introduzione al personalismo etico*, Edizioni Università della Santa Croce, Roma 2003.

²⁷ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 172.

²⁸ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 173.

Tehát a kisgyermek olyan kvázi személyek, akiknek az erkölcsi cselekvők, mint igazi személyek jogait tulajdonítják. Nehéz elhessegetni a gondolatát azon veszélynek, hogy ennek nyomán némelyek a gyermeki jogokat esetleg egyfajta juttatott, szívésségi használatként tekintik majd, a bármikori visszavonás lehetőségének kikötésével,²⁹ minden olyan esetben élve ezen visszavonás lehetőségével, amikor a kisgyermek súlyos agyi/idegrendszeri, illetve mentális betegségben szenved. Annyi bizonyos, hogy Engelhardt szerint a gyermekeknek – pusztán emberi létükénél fogva – nincsenek a felnőttekével azonos alapvető emberi jogaik. Milyen természetűek akkor a gyermeki „jogok”? Engelhardt sajnos félreértésre alkalmas nem adó módon fogalmazza meg tételét: a ’társadalmi értelemben személyek’ jogai partikuláris közösségek *kreációi*.³⁰ Csak annyit tesz hozzá, hogy semmi sem akadályozza ezen erkölcsi közösségeket abban, hogy egyezségeen alapuló döntésükkel (elhatározásukkal) az érteni és akarni képes felnőtt személyek státuszának megfelelő erkölcsi méltóságot ismerjenek el a kisgyermekeknek. Ezen státusz, mint láthattuk, az ’általános laikus moralitásban’ nem a kisgyermek alapvető alanyi joga (ld. jogalanyiság elismeréséhez való jog³¹), hanem partikuláris közösségek *egyezségi döntésén* alapuló juttatása. Ezek előadása után a szerző mentegetőzik, hogy mindezekkel nem kívánja a kisgyermek státuszát meggyengíteni, hanem csak mintegy leírni kívánta a létező laikus erkölcsi gyakorlatot, amely pedig a ’szoros értelemben vett személyt’ állítja a középpontba, s nem az emberi lényeket mint olyanokat. Ezzel szemben azt kell mondjuk, hogy érvelése nagyon is normatív számos döntő helyen, tehát olybá tűnik, hogy egyet is ért a legvédtelenebbek személyi státuszának, s így jogaiknak jelentős csorbításával, helyesnek mutatván be a jogkorlátozást, illetve több esetben akár a jogfosztást is, melyet természetesen ő maga nem értékel akként. Utána pedig – következetlenül – „nyugtalanítónak” nevezi, hogy a jogok követelése azon emberi lények számára, akik a szó szoros értelmében nem személyek, az ’általános laikus moralitás’ jegyében kerül megfogalmazásra, s a legjobb esetben is azon következményetiekai, ha nem egyenesen *utilitarista* alapon, amelyet kifejezett vagy hallgatóságos megállapodások rögzítenek.³² Meglehetősen ambivalensnek, sőt, azt is mondhatjuk talán, hogy zavarosnak hat tehát szerzőnk érvelése a gyermeki jogok megalapozása vonatkozásában. Van egy hely például, ahol kategorikusan úgy fogalmaz, hogy mivel az ’általános laikus morál’ szerint a kisgyermek még nem személy, nem élhet közvetlenül követelésekkel.³³ Ezt csak úgy értelmezhetjük, hogy nincsenek alanyi jogai, és így sem ő, sem az ő nevében mások nem léphetnek fel jogigényekkel – ami természetesen tarthatatlan állítás, deskriptív és normatív szinten egyaránt. Nem véletlenül védik különös módon a gyermekek jogait a jogszabályok és nemzetközi egyezmények – azonban azok korántsem kielégítő hatékonysága részben talán éppen ilyen elméletek gyakorlati következményének is tulajdonítható. Annyi nem tagadható, hogy a gyermeki jogok deklarált nemzetközi és nemzeti védelmének szemlélete és a népszerű libertariánus bioetikai nézetek között láthatóan nagy a diszkrepancia. Ez az ambivalencia és zavarodottság nézetünk szerint – ha közvetett módon is – áthat a gyermeki jogok érvényesítésének, védelmének aktuális helyzetére is. Épp e jelenség okainak tisztázására kezdtünk bele az egyik vezető bioetikus vonatkozó gondolatainak elemzésébe. Sovány vigasznak hat

²⁹ Vö. FRIVALDSZKY JÁNOS, *A jogfilozófia alapvető kérdései és elemei*, Szent István Társulat, Budapest 2011, 73.

³⁰ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 173.

³¹ Vö. FRIVALDSZKY JÁNOS, *A jogalanyiság és a jog mint egyetemes elismerő viszony, a legújabb olasz jogfilozófiai eredmények tükrében*, i. m.

³² ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 173–174.

³³ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 287.

Engelhardt elméletalkotói törekvését igazolni igyekvő megjegyzése, miszerint fejtegetései nem jelentenek veszélyt azok számára, akik a szó szoros értelmében nem személyek, hiszen szerinte ezen emberi lények könyvében megfogalmazott helyzete csak a laikus filozófiai gondolkodás korlátait mutatja,³⁴ s végül azzal vigasztalja magát, hogy ezen gondolkodás legalább a 'szó szoros értelmében vett személyek' számára erős deontológiai jogokat igazol. Ennyivel – a dolgok belső természetét tekintő – jogász természetesen nem érheti be. Az alapvető emberi jogok minden emberi személyt, így természetesen a gyermekeket is pusztán emberi létük okán megilletik, s azok nem sajátíthatók ki a felnőttek, mint „birtokon belüliek”³⁵ számára, s a gyermekek kárára. Néha úgy tűnik, mintha a kisgyermeket a szülők valamiféle tulajdonának tekintené a szóban forgó bioetikus.³⁶ Talán mondanunk sem kell, hogy ezen eltárgyasítása a gyermeki személynek filozófiai antropológiailag elfogadhatatlan, minthogy az emberi személy, méltósága okán, sohasem lehet eszköz, hanem csakis *öncél*, hiszen *autonómiája* van, mert erkölcsi lényként mindekelőtt *önmagáért* van, s nem másvalaki céljainak eléréseért.

Engelhardt azt állítja, hogy egy általános laikus (szekuláris) moralitást, etikát igyekszik kidolgozni, s nem a saját álláspontját írja, fogalmazza meg, hanem egy általánosan érvényesíthető általános laikus (szekuláris) bioetikai álláspontot, azonban a vaskos munka és a benne olvasható érvelés (sokszor a szekuláris bioetikai álláspont mellett) mutatja, hogy miféle tarthatatlan, ambivalens hozzáállás érzékelhető a gyermekek személy-voltát, s így alapvető jogait illetően.³⁷ Nem csodálkozhatunk ezután, ha a születés utáni (!) abortusz lehetőségéről, sőt, olykor kíváncsú jellegéről, ha nem egyenesen az ahhoz való jogról cikkeznek némelyek és szólnak a sajtó híradásai, amikor például „tervezett szülőség” jegyében vindikálják az iménti „jogot”.³⁸ Azt hiszem sokak, minden jóérzésű ember állás-

³⁴ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 174. Egy másik helyen az általános laikus morál ugyanazon korlátozottságára mutat rá a gyermekvilgosság erkölcsi elemzésekor, arra tehát, hogy ez a moralitás nem igazán tud mit kezdeni a magzat és a kisgyermek morális státusával. i. m., 295. A kiutat azonban maga Engelhardt sem mutatja meg, sőt inkább megnehezíti a gyermek erkölcsi és jogi státuszának kimondását.

³⁵ Vö. FRIVALDSZKY János, *Johann Gottlieb Fichte: A jog kölcsönös elismerő viszony vagy a tulajdonosok egyezsége?*, in FRIVALDSZKY János (szerk.), *A jogi gondolkodás mérföldkövei: A kezdetektől a XIX. század végéig*, Szent István Társulat, Budapest 2012, 280–283.

³⁶ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 291.

³⁷ Mindez nagyrészt abból fakad, hogy magát (texasi) ortodox katolikus gondolkodóként határozza meg – aki önként és meggyőződésből tért meg –, miközben egy általános laikus bioetikai elméletet fejt ki. Miközben azt állítja, hogy a hagyományos erkölcsiiséget vallja (így például a kérésre végzett abortuszt és az eutanáziát elítéli), mégis egy libertáriánus bioetikai nézetrendszert fogalmaz meg. Azt állítja, hogy a szóban forgó vaskos monografikus munkájában nem az ő konkrét erkölcsi elképzeléseit, nem az ő bioetikáját fogalmazza meg. Miközben folyamatosan hathatósan érvel az általános laikus (libertáriánus) bioetikai nézet elemei mellett, s nemcsak kifejti, leírja azokat, hanem ő maga hoz létre egy elméleti rendszert – nyilván a domináns radikális liberális erkölcsi közmeggyőződési és megítélési helyzetekből, mint adottságból kiindulva –, és meggyőző(déses)en érvel mellette. Az így óhatatlanul előálló feszültséget ő maga is érzékeli, jobbra a visszajelzésekből, de nézetünk szerint nem tudja feloldani. Meglátásunk szerint mindent összevetve a monografikus munkája egy libertáriánus bioetikai nézetrendszer kifejtése, és amellől való rendszeres, szisztematikus érvelés. Lásd az 1995-ös előszót: ENGELHARDT, H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, különösen: i. m., 29–31.

³⁸ http://www.weeklystandard.com/blogs/video-planned-parenthood-official-argues-right-post-birth-abortion_712198.html (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.) Lásd különösen: GIUBILINI, Alberto – MINERVA, Francesca, *After-birth abortion: why should the baby live?* in *Journal of Medical Ethics*, Published Online First 23 February 2012. A tanulmány téziseinek összefoglalása: „Abstract: Abortion is largely accepted even for reasons that do not have anything to do with the fetus' health. By showing that (1) both fetuses and newborns do not have the same moral status as actual persons, (2) the fact that both are potential persons is morally irrelevant and (3) adoption is not always in the best interest of actual people, the authors argue that what we call 'after-birth abortion' (killing a newborn) should be permissible in all the cases where abortion is, including cases where the newborn

pontját fogalmazzuk meg, ha azt állítjuk, hogy erkölcsileg ennél mélyebbre nehéz lenne süllyedni: a csecsemő- és gyermekgyilkosság korunkban³⁹ minden (szub)kultúrában (még a bűnözőiben is) a lehető legsúlyosabb bűnök egyike, ha nem a legsúlyosabb mind közül. Manapság azonban komolynak tartott bioetikusok érvelnek a gyermekgyilkosság megengedhetősége mellett, tarthatatlan, jobbára hedonista-utilitarista érvelésekkel, s nehezen tudnak érvelni ellene a kortárs bioetikusok egy laikus morál bázisán.⁴⁰

Kiss János, az alkotmányjogi kérdéseket elemző magyar morálfilozófus, aki az abortuszvita idején a magyar liberális párt (SZDSZ) elnöke volt, s akinek gondolatain húsz év alatt a magyar alkotmányjogászok egész nemzedéke nőtt fel, hasonlóképpen úgy tartja, hogy az újszülött nem erkölcsi személy, hanem csak potenciálisan az. Ennek ellentmond azon állítása, miszerint az erkölcsi személy fogalma az ő megfogalmazásában 'küszöb-fogalom', vagyis a létezők egy csoportja vagy az, vagy nem az.⁴¹ A kisgyermek, vagy ahogy Engelhardt írja: entitások tehát – morális státusz híján – a morális közösségnek nem tagjai, hanem azon közösség *jótéteményeinek tárgyai* – írja az amerikai bioetikus. Kiss János pedig – korábban említett állításaival nem egészen konzekvens módon – mégis úgy tartja, hogy nem a jótékonykodás tárgyai, hanem az erkölcsi közösség potenciális(?) aktív tagjai.⁴² A kisgyermeknek – az engelhardti koncepciójában – nincsenek létükkel veled járó jogai.⁴³ Mint lehetséges, jövőbeli, azaz majdani reális személyekként lehet morálisan igazolt a jogi védelmük.⁴⁴ A személlyé válásra rendeltetett entitások csonkítások veszélyeitől való megvédelmezését érintő megfontolások a *jövőbeli személyek feltételes jogaira* vonatkoznak – írja.⁴⁵ Az őket érintő bánásmód az Engelhardt által 'személyek'

is not disabled." <http://jme.bmj.com/content/early/2012/03/01/medethics-2011-100411.full> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.) Hivatkozás történik többek között a következő tanulmányra: KUHSE H., – SINGER P., *Should the Baby live? The Problem of Handicapped Infants*, Oxford University Press, Oxford 1985, 697–707. <http://www.law2.byu.edu/lawreview/archives/1991/1/bar.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.)

³⁹ Engelhardt egyrészt úgy mutatja be – a különféle indokokból elkövetett – gyermekgyilkosságot, mint ami a nyugati (görög-római) kultúra része volt bizonyos tekintetben, másrészt – helyesen – rámutat arra is, hogy azt a zsidó-keresztény vallás mindig is tiltotta. A kereszténységben a legkorábbi időktől kezdve egyértelmű, nagyon határozott a tiltás. H. T. ENGELHARDT Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 293–295. A magzatelhajtást és a gyermek megölését születésük után a Didakhé is tiltotta. Ld. VANYÓ László, *Az ókeresztény egyház irodalma I. Az első három század*, Jel Kiadó, Budapest 1997, 91. A Didakhé (A tizenkét apostol tanítása) vonatkozó szöveghelye így hangzik: „II, 2. [...] ne öld meg a gyermeket az anyaméhben, sem pedig a megszületett gyermeket ne pusztítsd el [...]” Később pedig azok kerülnek elítélésre – akik a 'halál útját' járják –, akik „megölik a gyermekeket” (V. 2.). <http://magyartheologia.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=960919&> (Utolsó megtekintés: 2013. október 25.) Az elvirai zsinat (300?) LXIII kánonja például nagyon szigorúan rendelkezve így hangzik: „Azokról az asszonyokról, akik megölik házasságtörésből született gyermeküket: Ha egy asszony férje távollétében házasságtörő kapcsolatból fogant és a tett után megölte gyermekét, úgy határozunk, hogy még élete végén sem szabad megadni neki a közösségben való részesedést, mert bűnt bűnre halmozott.” ERDŐ Péter (szerk.), *Az ókeresztény kor egyházfegyelme* (Az első négy században), Szent István Társulat, Budapest 1983, 261. Az ankürai (314) zsinat később a XXI. kánonjában már némileg enyhítőleg így rendelkezik: „Azokról, akik elhajtják paráznaságból fogant magzatukat: Azok az asszonyok, akik paráználkodnak és megölik újszülöttjüket vagy azon igyekeznek, hogy magzatukat elhajtsák, a régi szabály szerint életük végéig ki vannak zárva. Mi azonban enyhítettünk ezen, és azt határoztuk, hogy tíz évet töltsenek vezeklésben a megfelelő fokozatok szerint.” i. m., 278.

⁴⁰ Vö. ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 295.

⁴¹ Kis János, *Az abortuszról – Érvék és ellenérvek*, Cserépalvai Könyvkiadó, 1992, 110–111.

⁴² Kis János, *Az abortuszról*, i. m., 131–132.

⁴³ Vö. D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, i. m., 237.

⁴⁴ ENGELHARDT H. T., Jr., *Manuale di bioetica*, i. m., 169.

⁴⁵ Uo. Az ezen állítást megelőző mondat nem kevésbé meglepő, hiszen ott arról ír, hogy az olyan emberi és a nem emberi állatok (!) megvédelmezése az értelmetlen kínzástól, akik nem személyek, a jótékonykodásra (jótéte-

nek nevezettek (felnőttek) érdekeinek lesz alávetve, s ahhoz lesz mérve. Hogyan érvényesülhetne ilyen elméleti közegben a gyermekek érdekeinek elsőbbsége? Sajnos igazából sehogyan, ha a 'személyek', azaz felnőttek és a kisgyermekek érdekei ütköznek. Mi úgy véljük, hogy önmagában az emberiség, pontosabban a felnőttek társadalmi érdekei, humánus érzése és kitüntetett figyelme, az ezeken alapuló *közvetett védelem* nem jelentenek elégséges garanciát arra, hogy a gyermekek jogai és valódi érdekei garanciát nyújtó igazi védelemben részesüljenek. Ezen közvetett védelem központi elve jobbára a fájdalom minimalizálása, mely az utilitaristák alapelve is egyben. Ezen elv alanyok egy körére való alkalmazhatóságához az szükséges, hogy azok képesek legyenek rá, hogy érezzék a fájdalmat, s azt elkerülendő, káros dolognak tekintsék, tehát érdekük fűződjön annak elkerüléséhez, amely érdeket a jog aztán védelemben részesít.⁴⁶ Ez a libertáriánus gondolkodók szerint az egészen kisgyermekek esetében korántsem egyértelmű. Ezért bizonyos kifejtett emlősöknek – ez következik gondolatmenetükből – fájdalomérző képességük miatt magasabb „erkölcsi” státuszuk van, mint az embernek méhmagzati vagy újszülötti állapotában. Az előbb elmondottak alapján könnyen cáfolható ezen vállalhatatlan nézet: az alapvető emberi jogokat ontológiai alapon az emberi méltóság alapozza meg az emberben, márpedig méltósága csak az embernek van, s az állatoknak nem. A felnőtt emberekéhez képest pedig feltétlenül alárendelték a gyermekek érdekei.⁴⁷

Egy ilyen koncepcióban a méhmagzat egy értékes tulajdon, illetőleg, ha sérült vagy nem kívánt, akkor a negatív érzelmek, sőt akár a gyűlölet tárgya is lehet, amellyel a test feletti önrendelkezési jog szerint rendelkezni lehet. Ha a népszerű Peter Singer gondolatát is hozzávesszük, akkor azt absztrahálva és leegyszerűsítve kimondhatjuk, hogy ezen irányzat szerint az érzéköképeség azon ismér, amely a jogok meglétének végső megítélési kritériuma, s amely végül a „személyt” személylé teszi. Így olvashatunk már az állatok „személyiségéről”,⁴⁸ miközben a magzat, sőt akár a kisgyermek személyisége elvitatásra kerülhet. Singer például sérelmezve állapítja meg, hogy az újszülött élethez való jogát az alapozza meg, hogy biológiailag a *homo sapiens* fajba tartozik, ellentétben az (emlős) állatokkal. Ez szerinte igazolhatatlan és önkényes faji megkülönböztetés, melynek alapján az emberi fajnak az élethez való jogot tulajdonítják, amelyre azonban az állati faj(ok) nem jogosult(ak).⁴⁹ Erre mi azt tudjuk mondani, hogy igen, az ember ontológiai más, és magasabb szinten helyezkedik el, mint az állat, éppen *emberi személyi méltósága* okán, amely miatt az embernek – többek között és mindenek előtt – *jogalanyiségének kötelező elismeréséből* fakadóan *élethez való alanyi joga* van, a fogantatástól kezdve életének minden stádiumában.

A tanulmányunkban említett szerzők által is képviselt szekuláris bioetika utilitarizmusa, empirizmusa és a racionalizmusa azok a redukcionizmusok, amelyek a gyermek személy voltának, s ebből fakadó jogalanyiségének teljes elismerését akadályozzák, s amelyek a korábban említett kettősség okainak tűnnek, annak a kettősségnek tudniillik, hogy bár a gyermekek jogai elvileg fokozott jogvédelemben részesülnek, mégis rendkívül sok jogsértés éri a gyermekeket.

ményre) vonatkozik. Uo. Ebből kiérezhető e magatartás nagyvonalúan tanúsítható, azaz opcionális, nem kötelező jellege, valamint az, hogy ha ezt a magatartást tanúsítják, az az erkölcsi cselekvő (felnőtt) személy morális érdeme lesz.

⁴⁶ Ez körülbelül Kis János érvelésének is a lényege.

⁴⁷ D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, i. m., 237.

⁴⁸ Vö. <http://www.lifesitenews.com/news/yale-conference-to-promote-non-human-personhood-will-feature-infanticide-ad/> (Utolsó megtekintés: 2013. október 23.)

⁴⁹ SINGER, Peter, *Animal Liberation*, Pimlico, London 1995², 18.

Hazai viszonyainkra térve, az újszülött Kis János szerint nem személy, hanem csak potenciálisan az, ami jó indokot szolgáltat arra, hogy a társadalom úgy kezelje, „mintha” már személy lenne.⁵⁰ Az élethez való alanyi jogot elismeri a ’potenciális jogalany’ számára,⁵¹ de a méltósághoz való jogot nem említi. A ’méltóság’ ugyanis szerinte az erkölcsi személyek felnőtt közösségéhez való tartozás képességét fedi.⁵² Az újszülött megölése tehát azért tilos, s azért a lehető legrosszabb dolog Kis János szerint, mert „ennek következtében nem jön létre az a személy, akit a morális közösség tagjaként tisztelnék”,⁵³ vagyis a gyermek nem válhat felnőtté. Az újszülöttet, s mondhatnánk az egészen kisgyermeket ezen gondolati vonulat nem tekinti teljes mértékben emberi személynek, azaz erkölcsi személynek, akit kötelesek lennének elismerni, s tisztelni a jogok alanyaként. Életéhez tehát joga van, de a méltóságához? Egyáltalán, mit jelent a méltóság a méhmagzat és az újszülött esetében, a kortárs főáramú alkotmányjogi és jogelméleti-bioetikai szemléletben? A *méltóság* szerintük „természetnél fogva vitatott fogalom”.⁵⁴ A helyzet viszont az, hogy – mint már szóltunk róla – a méltóság az, ami az embert emberré teszi, vagyis az az emberi személy lényege, mely változatlanul megvan a fogantatástól a halálig. Ahol az emberi személy van, létezik, értelemszerűen ott van az emberi személy lényege is, vagyis az emberi méltóság is, amely objektív, és nem függ egyéni tulajdonságok meglététől. Ebből fakadóan tehát nemcsak az újszülött teljes értelemben emberi személy, hanem a méhmagzat is az, mivel emberi lény. A méltóság filozófiai fogalom, az emberi személy jogfilozófiai normatív fogalma, s nem függ empirikusan ellenőrizhető egyéni *tulajdonságok* meglététől vagy azok nemlététől. A zigóta, az embrió, a méhmagzat vagy az újszülött ugyanolyan emberi személy, mint a felnőtt ember vagy a kómában levő személy, vagy az öntudatlan, agg ember. A kisgyermekben a teljes értelemben vett emberi személyt tiszteljük, a teljes jogú jogalanyt, aki ráadásul még gyengébb szociális alany is, így ki van téve annak a veszélynek, hogy méltósága és jogai sérülhetnek. Nincsen tehát jogfilozófiai és alkotmányjogi jogosultsága a főáramú ’*erkölcsi személy*’ fogalom használatának. Sőt, ha az említett módon használják, rendkívül veszélyes is ez a fogalom, mivel nem foglalja magába az újszülöttet (és talán a kisgyermeket sem), minthogy ezen koncepció nem tekinti őt valódi (erkölcsi) személynek, azaz voltaképpen igazi *jogalany*nak. A gyermekek és kiskorúak *jogvédelmének igazi alapja* nem a felnőttek feléjük megnyilvánuló, rájuk irányuló szeretete kell legyen, annak a gyermek gyengesége és az ártatlansága indokolta emotív jellegében, hanem emberi méltóságuk indokolta igazi személy-voltuk, mely az érzelmeknél erősebb kategória. S mint gyengébb és ártatlan személyeket, jogalanyokat illeti meg őket a különös, fokozott jogvédelem. Fontos tehát, hogy a múltékony és változó, vagy sokszor bizonytalan jellegű és tartalmú *érzelmeknél* biztosabb talajon álljon a gyermekek jogvédelme: ők teljes értékű emberi személyek tehát, ugyanannyira, mint a felnőttek. Sőt, a meg nem született gyermekek is személyek, s ezért jogalanyok, így nem az elveszületésüktől függően, *feltételesen jogképesek*,⁵⁵ ahogyan azt némely meghatározó, kontinentális

⁵⁰ Kis János, *Az abortuszról*, i. m., 131.

⁵¹ Kis János, *Az abortuszról*, i. m., 123.

⁵² „Morális közösségnek nevezzük az olyan embercsoportot, amely valamennyi tagjával mint személlyel bánnik. Emberi méltóságnak nevezzük a személy azon képességét, hogy morális közösséget alkosson a többi emberi személlyel.” Kis János, *Az abortuszról*, i. m., 110.

⁵³ Kis János, *Az abortuszról*, i. m., 128. Azt gondolhatnánk, hogy akkor Kis János szerint a felnőtté válással jön létre az erkölcsi személy, aminek ellentmondani látszik Kis egy másik írásában megfogalmazott állítás: Kis János, *Az állam semlegessége*, Atlantisz, Budapest 1997, 257.

⁵⁴ Lásd pl. GYÓRFI Tamás, *A tulajdonságok nélküli ember elmélete*, in *Fundamentum*, 1998/3, 28.

⁵⁵ Vö. FRIVALDSZKY János, *A jogfilozófia alapvető kérdései és elemei*, i. m., 19–48.

polgári jogkönyv állítja, hanem a fogantatásuktól kezdve *jogalanyok*, akiknek alanyi joguk van arra, hogy a *jogalanyisághoz*, az *élethez és emberi méltósághoz való jogukat* elismerjék. Mind a magzat, mind az újszülött és természetesen a kisgyermek is igazi személyek, tehát *teljes* mértékben jogalanyok, s nem csupán *potenciálisan* azok. A *jogképesség* pedig feltétlen a fogantatástól kezdve (azaz már a magzatnál sem potenciális), azonban a jogképességből fakadó egyes jogosítványok lehetnek a dolgok, azaz az életviszonyok természeténél fogva, többnyire az életkor révén *korlátozottak*, vagy bizonyos életkorban nem meglevők (pl. házassági képesség, választójog stb.), de sohasem a teljes jogalanyiságukból fakadó jogi státuszuk, illetve alapvető jogaik rovására.⁵⁶ A magzat tehát teljes értékű jogalany, valamint *feltétlenül* és nem az élvészületéstől fogva feltételelesen jogképes, s csupán a gyakorolható jogképességből fakadó (egyes) jogok nem realizálódnak akkor, ha esetleg később meghal, mondjuk a születés előtt, alatt vagy utána valamikor. Tehát a szerzőképesség *érvényesülésében* „feltételes” a joggyakorlása, nem pedig a jogképesség meglétében van a feltételeesség. Ez utóbbi „korlátozottság” azonban mindannyiunkkal, a felnőttekkel is bármikor előfordulhat, pl. ha az örökség megnyílása előtt elhunyt az örökös. Nyilvánvalóan egy ilyen sajnálatos tény még nem teszi csak „potenciálisan” vagy „feltételelesen” jogképessé az örökség várományosát.

III. GYERMEKEK JOGAI ÉS A CSALÁD VALÓSÁGA:

A GYERMEK CSALÁDI KAPCSOLATRA VONATKOZÓ JOGAI

A kisgyermek olyan teljes jogú személyek tehát, akik *meghatározott élethelyzetben* vannak a családi és egyéb társadalmi relációkon belül, vagyis nem „kicsi felnőttek”. A gyermeki érdekek és jogok a *családon belül* tudnak érvényesülni helyesen és maximális mértékben, ezért a *‘gyermek érdekének elsőbbsége’* legfőbb értelmében a *‘családon belüli nevelkedéshez való jogot’* jelenti.

A gyermek érdeke és legfőbb joga tehát, hogy *saját családjában* nevelkedhessen, vagyis elsődlegesen nem a gyámsághoz vagy örökbefogadáshoz van joga, hanem arra, hogy *szüleitől természetes módon fogantasson, saját anyja méhében* növekedhessen, és hogy *saját családjá* legyen. Mindenekelőtt tehát arra van joga, hogy *saját szülei legyenek*, akik szeretet-kapcsolatából fogan, tehát saját apja és anyja – ezért is kizárt a homoszexuális párok „örökbefogadási joga”.⁵⁷ A gyermeknek tehát anyja méhében kell anyjától és apjától megfogannia, anyja méhében kell növekednie – egyáltalán: családban kell születnie, saját szüleitől tehát, és ott is kell nevelkednie. Ezek mind *gyermeki ‘családi jogok’*⁵⁸, melyeknek alapja a család eredendő *kapcsolatiságában* rejlő természeti rend, amely *‘családi kapcsola-*

⁵⁶ FRIVALDSZKY János, *Az emberi személy alkotmányos fogalma felé – a méhmagzat életjogának tesztjén keresztül*, in SCHANDA Balázs – VARGA Zs. András (szerk.), *Látélet közjogunk elmúlt évtizedéről*, PPKE JÁK, Budapest 2010, 19–51. [PPKE JÁK Könyvei] [Tanulmányok 1.] http://www.FRIVALDSZKYjanos.fw.hu/02_FRIVALDSZKY.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.)

⁵⁷ D’AGOSTINO, Francesco, *A család és a fiatalok jogai*, in A Család Pápai Tanácsa: *A gyermekek: család és a társadalom az új évezredben*, Nemzetközi Pasztorálteológiai Kongresszus, Vatikánváros 2000, október 11–13. A Márton Áron Társaság közreműködésével kiadja a Püspökkari Családpasztorációs Bizottság, Budapest 2005, [Családpasztorációs Füzetek 3] 135–140.

⁵⁸ A családi jogok nem individuális jogosultságok, hanem a jogok egy új fajtát alkotják, minthogy ‘kapcsolati jogok’, mert *családi kapcsolati javakra* vonatkoznak. DONATI, Pierpaolo, *Manuale di sociologia della famiglia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2007, 190. A kapcsolati javakat átfogó szociológiai megközelítésben lásd: DONATI, Pierpaolo, *Sociologia relazionale, Come cambia la società*, Editrice La Scuola, 2013.

*lati javakként*⁵⁹ jelenik meg: ez esetben a házaspár mint szülők és a gyermekek relációjában. A gyerekek ezen, létét, identitását és méltóságát átító családi javakhoz, a *szüleikhez fűződő*, létét adó *kapcsolatra* van alapvető joga: a fogantatásától a felnőtté válásig.

A gyermek érdeke, s annak elsődlegessége azonban manapság már egyre inkább *pozitíválható individuális jogok* formájában jelenik meg, különösen az életkor előrehaladtával.⁶⁰ Nem szabad azonban abba a hibába esni, hogy a gyermeki jogokat a *család elleni bizalmatlanság* talaján szemléljük, vagyis, hogy szembeállítjuk azokat a család valóságával, melynek épsége a gyermek elsőrendű érdeke is egyben. A gyermeki jogok egyrészt a legkülönbözőbb abúzusok ellen nyújtanak védelmet, s a gyermeki jogok védői sohasem lehetnek eléggé éberek, mert gyengeségük okán a gyermekek rendkívül kiszolgáltatottak. Sohasem elég tehát a jogvédelemből, de a megelőzésből sem, így a gyermekvédelmi korai jelzőrendszert mindig fejleszteni kell és élesítve kell tartani. Nem szabad azonban megengedni, hogy a család elleni propagandává váljon, mintha *maga a család* lenne a gyermek jogainak elsődleges veszélyeztetője. A gyermekek elsődleges érdeke a családban való fejlődés, s a gyermekek önrendelkezési, individuális jogait is a gyermeki létükből fakadó valódi érdekeiknek megfelelően szükséges szemlélni. Empirikus kutatások kimutatták, hogy a házasságon alapuló család nyújtja a legnagyobb védelmet a gyermek számára, így a magyar nyelvben használt 'családon belüli erőszak' kifejezés pontatlan, hiszen nem annyira a házasságon alapuló hagyományos családon belül, hanem inkább a különböző élettársi, s egyéb bizonytalan szereposztású együttélési formációkon belül gyakori a gyermekek elleni jogsérelem. A mindezek ellenére a nem egészen pontosan, olykor elnagyoltan vagy netalán rosszhiszeműen, általános érvennyel használt 'családon belüli erőszak' vagy esetleg 'családi erőszak'⁶¹ kifejezések a családdal szembeni bizalmatlanság keltésével – paradox módon – közvetetten a gyermekek érdekeit sérthetik, hiszen fő szabály szerint az ő biztos nevelkedési közegük éppen a család.

A gyermeki jogok immáron nem csupán olyan jogokat jelentenek, mint az egészséges fejlődéshez és a neveléshez való jog, hanem kifejezetten individuális jogosítványokat is tartalmaznak: ilyen pl. a lakóhely megválasztásához való jog, a név megváltoztatásának joga, a végrendelkezési jog, az útlevélhez és azzal való rendelkezéshez való jog, a vallási közösséghez való csatlakozás joga, a munkaszerződés megkötéséhez való jog stb. A kiskorú ezen jogait a családi kapcsolatain kívül kellene, hogy gyakorolja, esetlegesen a szülőkétől különböző képviselők révén.⁶² Van, aki ezen irányban látja szükségesnek kiteljesíteni a gyermekek jogairól szóló egyezményt. Ebben az irányban hat, hogy a jogalkotásban kb. a 16. év környékén gyakran egy életkori határt húznak, amelyen felül ha nem is teljes cselekvési képességgel, de széles individuális jogosultságokkal rendelkeznek a nagykorúságot még el nem ért fiatalok. E gondolat mentén halad az a további igény, hogy ha pedig valamely 16 év alatti gyermek a megfelelő belátási képességgel rendelkezik, akkor már abban a korban rendelkezhesen ezen jogok gyakorlásával. Erdemes lenne azonban megfontolni azt is, hogy a szülők képesek főszabály szerint a gyermekek érdekeit artikulálni és kifejezni.

⁵⁹ DONATI, Pierpaolo, *Manuale di sociologia della famiglia*, i. m., 45. 180. 256.

⁶⁰ D'AGOSTINO, Francesco, *A család és a fiatalok jogai*, i. m., 132.

⁶¹ A hazai és nemzetközi empirikus felmérések tanúsága szerint nem igazán pontos tehát a 'családi erőszak' megfogalmazás, akkor sem, ha nyilvánvalóan, s teljes mértékben jóhiszemű és jobbjó szándékú ez a gyermekvédelem érdekében használt terminus. Vö. KEREZSI Klára, *A védtelen gyermek. (Erőszak és elhanyagolás a családban)*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest 1995, III. fej. 1.) „A családi erőszak.” 50–54.

⁶² D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, i. m., 217.

IV. A HÁZASSÁG ÉS A CSALÁD JOGVÉDELME A GYERMEKEK ÉRDEKÉBEN

Manapság a házasság és a család *közjogiatlanítása*, azaz privát szférába történő sorolása érzékelhető, miközben a kiskorúakra vonatkozó joganyag növekszik, jórészt függetlenül a családjogtól. A családi viszonyok magánosítása azonban nem jelenti azt, hogy a házasság és a család jogalkotástól mentes területté válna. Éppen ellenkezőleg: a jogalkotási termékek, valamint az egyre tágabban értett *individuális jogok* immáron teljes terepüket eluralják, eluralják. Az intézmény- és jogellenesség posztmodern illúziója így paradox módon az egyre fokozódó *eljogiasítás* tényével párosul a házasság és a család vonatkozásában. Ha a házasságra⁶³ és a családra tekintünk, akkor szembetűnő azok viszonyainak, eseményeinek *intézményes-antropológiai*, azaz sajátlagosan *jogi jellege*.⁶⁴ A család az emberi lét szerkezetének *konstitutív* eleme, így nemcsak a jogi szabályozás tárgya, hanem belső intézményes-normatív természettel, azaz jogisággal rendelkezik, amely tételes *jogi elismerést* kíván. A család mivoltához tehát a jogisága *elszakíthatatlanul* tartozik hozzá.⁶⁵ A posztmodern korban azonban már nem annyira családjogról, hanem egyre inkább a családot alkotó *egyének családon belüli jogairól* beszélnek.⁶⁶ Némely posztmodern gondolkodó úgy tartja, hogy azon családi relációk, amelyek természetes módon eleve elrendezettek tűnnek, voltaképpen hatalmi akaratok és érdekek által meghatározottak, így szükségképpen elnyomott érdekek, illetve jogok *rendszerinti* sérelmét palástolják. Ezért például a gyermek érdekeinek képviseletére nemigen látják alkalmasnak a szülőket,⁶⁷ és olyan gyermeki jogokról beszélnek, amelyek szinte már *antagonisztikus ellentétben* állóknak látszanak a család intézményével. A gyermeki jogok védelmének fokozása – amelyért mindent meg kell tennünk – azonban nem felejtetheti el velünk azt a tény, hogy a gyermek legfőbb érdeke, hogy egészséges környezetben fejlődhessék, márpedig ezt számára a család adhatja meg. Az individuális jogok ezen elv mellett, ezzel párhuzamosan védendőek. A család, jellegénél fogva, normális esetben, nem veszélyezteti, hanem kiteljesíti a gyermek személyiségét, és – ha tetszik – érdekeit, sőt jogait is. Ezzel szemben néha már úgy tűnik, hogy a jogsérelmet a posztmodern gondolatiság képviselői közül sokan *rend-szerintinek*, általánosnak vélelmezik a családon belüli gyengébb alanyok (gyermek, nők) vonatkozásában, s így nem csak a valódi jogsérelmi állapotokra korlátoznák a jogászok jogvédelmi munkáját. Olykor már úgy látszik, hogy a család a posztmodern (elvileg) relativizmus számára zárttságában, értéktartalmában, közfunkcióiban és belső „hierarchikusságában” „veszélyes” és „leküzdendő” modellnek számít. Olybá tűnik tehát, hogy maga a feleségi mivolt, vagy az, hogy valaki valakinek a gyermeke jelenti immáron potenciálisan a veszély forrását, mert így a gyengébb szociális alany *elnyomó relációkba* kerül. Talán ezzel magyarázható azon jelenség is – melyet már bizonyos vonatkozásban említettünk –, hogy bár az empirikus felmérések szerint döntően nem a házasságon alapuló, tradicionális családban, hanem az egyéb együttélési/élettársi kapcsolatokon nyugvó *háztartások* vagy *otthonok falain belüli* jelenség a 'családon belüli erőszak', mégis a köz-

⁶³ Lásd FRIVALDSZKY János, *A házasság és a család: elnyomó hatalmi viszonyok, avagy a jog relacionális jellegének prototípusai?*, in *Iustum Aequum Salutare*, IV. 2008/3, 5–29. <http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/20083sz/01.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.)

⁶⁴ D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, i. m., 219.

⁶⁵ FRIVALDSZKY János, *Szempontok a családvédelmi törvény értékeléséhez*, in *Iustum Aequum Salutare*, VIII. 2012/2, 57–69. <http://ias.jak.ppke.hu/hir/ias/2012sz/07.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 21.)

⁶⁶ D'AGOSTINO, Francesco, *A család és a fiatalkorúak jogai*, i. m., 131.

⁶⁷ Vö. D'AGOSTINO, Francesco, *A család és a fiatalkorúak jogai*, i. m., 131–132.

beszédben a többnyire vétlen (házasságon alapuló) családdal hozzák összefüggésbe a bűncselekmény-típust. Úgy tűnik tehát, hogy e *nyelvpolitikai szándéknak* az a célja, hogy maga a család tűnjön *erőszakos intézménynek* ('családi erőszak' → erőszakos család), ami ellen küzdeni kell. Márpedig a családon belüli *funkcionális* hierarchikusságnak, a nem és családi szerepeknek, valamint a család társadalmi funkcióinak semmiféle eredendően „elnyomó” jellege nincs, mely posztmodern „kritikai dekonstrukciót” és „intézményes felszabadítást” kívánna. A helyes fogalomhasználat szerinti 'otthonok falain belüli erőszakra' vonatkozó empirikus felmérések eredményei az utóbbi években jelentek meg, így most már biztosan jelenthetjük ki, hogy az főszabály szerint nem a tradicionális család velejárója, hanem sokkal inkább a bizonytalan, érzelmileg instabil, különféle együttélési formák szomorú ismérve. A tévesen 'családon belüli erőszakként' meghatározott jogsértések ellen így éppen maga a jól működő család jelenti a legfőbb védelmet.⁶⁸

Minden gyereknek joga van ahhoz, hogy teljes családi közegben, illetve egészséges pszichés és szociális családi környezetben növekedjék és fejlődjön. Így az egyedülálló és a homoszexuális párok esetében, bármennyire is megérthető szubjektív, egyéni szempontból a gyerek utáni vágyuk, illetve bármennyire érthető is általában az anyaság és az apaság utáni vágy, mégis – mivel a gyermek és a gyermektelenek saját gyermek iránti vágyukból fakadó érdekei ütköznek – azzal szemben a megszületendő *gyermek érdeke védendő*, vagyis, hogy legyen saját anyja és apja is.⁶⁹ Ez utóbbi ugyanis a gyermekvédelem legfőbb elve, mely többek között a gyámügyi eljárásokban is érvényesítendő. Itt kell megjegyezni, hogy nem létezik 'gyermekhez való jog', viszont a gyermek egyéni és családi jogai igenis léteznek. A gyermek mindenekelőtt nem hozható létre mesterségesen, mert az *emberi méltóság* normatív jellege ezt kategorikusan tiltja, másrészt nem adható örökbe homoszexuális párhoz, mert akkor az egészséges fejlődéshez való joga súlyosan sérülne, olyannyira, hogy az ilyen esetleges örökbeadási egyedi határozatot vagy bírói döntést jogi értelemben is semmisnek, azaz érvénytelennek kell tekinteni, vagyis nem hajtható végre.⁷⁰

A tradicionális alkotmányjogi felfogás a *szülők jogairól* beszélt a gyermekek számára megadandó nevelés tekintetében. Manapság a *szülők kötelezettségeiről*, s a *gyermekek jogairól* van szó a családon belül is.⁷¹ Nem feltétlenül helytelen ez a jelentéselmozdulás, mert a dolgok más-más aspektusairól van szó. Ma már azonban az a helyzet, hogy a család egységével szemben és a család intézményének háttérbe tolásával párhuzamosan, a *családon belüli egyenlőség* hangsúlyozásával egyre inkább a *családon belüli individuális érdekek* és jogok hangsúlyozása kerül az előtérbe.⁷² Csakhogy továbbra se feledjük, hogy a gyermek érdekének elsődlegessége a családon belüli fejlődés révén valósul meg. Vagyis a család *többféle* személyközi kapcsolatok olyan intézménye, amelyben elsődrendűen valósulnak meg a gyermekek érdekei. Ezért fontos a család ezen személykiteljesítő jellegének a nyomatékosítása a gyermekvédelmi jogalkotásban és jogvédelemben, mert a *család jogainak* érvényesítése főszabály szerint a *családon belüli személyek*, s különösen

⁶⁸ Lásd a gyerekbántalmazás és az együttélési-élettársi kapcsolatok, illetve a hagyományos család valóságának relációit egy kortárs neves konzervatív gondolkodó, Roger Scruton láttatásában: SCRUTON, Roger, *A pesszimizmus haszna és a hamis remény veszélye*, Noran Libro, Budapest 2011, 146–148.

⁶⁹ Lásd D'AGOSTINO, Francesco, *Una filosofia della famiglia*, i. m., 226.

⁷⁰ FRIVALDSZKY János, *A jogfilozófia alapvető kérdései és elemei*, i. m., 266–269.

⁷¹ Vö. MARTINOLI, Caterina, *La famiglia naturale. Garanzia istituzionale & diritto di libertà*, Edizioni Ares, Milano 2009, 170.

⁷² MARTINOLI, Caterina, *La famiglia naturale*, i. m., 176.

a gyermekek érdekeit szolgálja. A gyermeki individuális jogok tehát nem állítandók szembe, és főleg nem játszandók ki a család funkciójával szemben, hanem *garanciális* jogokként elsődrendűen a jogsérelem elleni *gyermeki jogvédelem* hatékony eszközeként tekintendők a nevelés felelősségével visszaélő szülők, nevelők, családok esetében. A gyermeki kiteljesedést biztosító *további* individuális jogok pedig szintén nem a család egységével és funkciójával szemben szemlélendők, hiszen a család valóságának komplex érdeke főszabályként az azt alkotó személyek érdeke.

Égető szükség van azon gyermeki jogok intézményrendszerének sokkal fokozottabb érvényesítésére, amelyek az otthonok falai között történő, gyermekek sérelmére elkövetett jogsértésekkel szemben védenek. Itt még számos tennivalónk van, s szinte még csak az út elején vagyunk. A gyermeki érdekek ezen túli védelme azonban a család személykiteljesítő természetével való egységben szemlélendő, hiszen az üdvözlendő gyermeki jogok, illetőleg a kiskorúak individuális jogosítványai – ismételjük – azon gyermek érdekeit szolgálják, akinek legfőbb érdeke, hogy egészséges családban éljen és fejlődjön.

Ha a család mind a mai napig a társadalom helyettesíthetetlen alapegysége, ha intézményes valóságában belső, konstitutív jogi minőséget hordoz, akkor jogi személyiséget, *jogalanyiságot* kell kapnia,⁷³ hogy a közpolitika és közcselekvés alanya is lehessen. Sőt, némelyek szerint (állam)polgári jogok is kell hogy társuljanak a családok valósága mellé, elsődrendűen a gyermekek érdekeinek fokozottabb védelme miatt.⁷⁴

SUMMARY

Concerning children's rights our social relations are characterized by a kind of two-faced attitude, which is rooted in the inability of our age to define the very nature, the essence of childhood. On the one hand childhood is made a high priority in international and national legal systems on the other hand children's rights are heavily violated in many respects. In the present study we intend to point out that contrary to mainstream bioethical views, a child is an unmitigated human person just like an adult, while at the same time he has original and special rights in respect of family relationships. But in this case family itself should be considered as a system of family relationships and goods.

⁷³ Az olasz szociológiaelméletben látunk komoly teoretikus törekvéseket arra, hogy a jogi gondolkodás számára hiteles, szociológiailag megalapozott kiindulópontot nyújtsanak a család jogalanyiságában, egyfajta „álmiglapolgárságában” (Pierpaolo Donati) gondolkodva. Ld. SANTOLINI, Luisa – SOZZI, Vittorio (szerk.), *La Famiglia soggetto sociale: radici, sfide, progetti*, Città Nuova, Roma 2002. Lásd benne Pierpaolo Donati frását: *La famiglia come soggetto sociale: ragioni, sfide, programmi*. Ezen kötetben a 38. oldalon azt írja, hogy a családnak mint „társadalmi személynek” (*persona sociale*) (állam)polgársága (*cittadinanza*) van, mely által sajátos alanyi jognak a címzettje, amely több mint az egyes, a családot alkotó személyek alanyi jogainak összessége. A család „társadalmi alanyiságához” lásd még: DONATI, Pierpaolo, *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*, Editrice A. V. E., Roma 1997, 227–229.; A család társadalmi és jogalanyiságához továbbá lásd DONATI, Pierpaolo, *Manuale di sociologia della famiglia*, i. m., 215, 247–251.

⁷⁴ A családi (szülői) szavazás gondolatának felvetése elsődrendűen a gyermekek érdekeinek (közvetett) megjelenítését célozza. Lásd SCHANDA Balázs, *Családi választójog – alkotmányjogi képtelenség vagy a fenntartható demokrácia biztosítéka?*, in Magyar Jog, 57, 2010/10, 608–611.

Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD

MAGYARORSZÁG,

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM, BTK – SAPIENTIA SZERZETESI HITTUDOMÁNYI FŐISKOLA

*A PDCA¹ fejlesztési logika alkalmazása a konstruktivista szemléletű erkölcspedagógiában**

A közelmúlt nemzeti oktatáspolitikai törekvései – összhangban a *szociális életképesség* és a *moralitás* területén kiteljesedő új európai polgár víziójával² – az erkölcsi nevelés kérdéseit a közfigyelem fókuszába helyezték. Az *etika* mint új tantárgy Magyarországon ez év szeptemberétől felmenő rendszerben, az általános iskolák első és ötödik osztályában kerül bevezetésre. Egyre többen ismerik ugyanis fel, hogy az erkölcsi nevelés a legfontosabb társadalmi feladat, amely elől semmiképpen sem szabad kitérnünk, mert ettől függ a 21. század mindenki számára élhető társadalmi rendjének kialakítása. Nem kétséges, hogy milyen lényeges a morális problémák feletti elemző gondolkodás, s hogy a nevelés és oktatás területén mennyi kiaknázatlan, „rejtett kincs” található. A morális fejlesztés fő irányvonala adott: „az »ember embernek farkasa« (homo hominī lupus) típusú elvek hamvaiból meg kell születnie az »ember embernek barátja« (homo hominī amicus) jellegű összeurópai gondolkodásnak. A humanizáció – mint az emberi teljesség kibontakozása – azon a ponton találja meg tökéletes formáját, ahol a szabadság és a felelősség útjai rendszeresen találkoznak” – olvashatjuk az UNESCO Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottságának jelentésében³. Természetesen vannak olyan európai országok, ahol az erkölcsi nevelés tradíciója hosszú idő óta stabil és töretlen, tehát az iskolák széles tapasztalati bázisra támaszkodva közvetíthetik Európa két nagy gondolati pillérének: a *kereszténységnek* és az *antikvitásnak* minden kor számára jelentős, morális eszményeit. Azonban a feladat megoldása nálunk és a többi hasonló sorsú országban – az elmúlt kommunista évtizedek történelmi sajátosságai miatt – különösen problematikusnak bizonyul. A magyar állami iskolákban 1948 óta nem volt kötelező a hit- és erkölcsstan oktatása, ami az állami pedagógusképzésben szinte automatikusan az etika-tantárgypedagógia teljes elszoradását eredményezte. Egyedül a történelmi egyházak őrizték meg – korlátozott lehetőségeikhez képest – az erkölcspedagógia régebbi hagyományait. Az ún. „rendszer váltás” utáni idők

¹ A Plan – Do – Check – Act (Tervezd meg! – Cselekedj! – Ellenőrizd! – Avatkozz be!) logika a minőségfejlesztés területén általánosan használt algoritmus.

* Elhangzott a révkomáromi Selye János Egyetem nemzetközi tudományos konferenciáján, 2013. szeptember 17-én. A konferenciáról megjelent tanulmánykötetben: *Új kihívások a tudományban és az oktatásban*, Selye János Egyetem, Komárom 2013, 255–275.

² BÁBOSIK István, *Neveléstudományok*, Osiris Kiadó, Budapest 2004, 16.

³ DELORS, Jacques (szerk.), *Oktatás – rejtett kincs*, A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről, UNESCO – Osiris, Budapest 1997, 171.

politikai és világnézeti megosztottsága viszont továbbra is akadályozta az európai értelemben vett *konstruktív életvezetést*⁴ megalapozó morálpedagógiai koncepciók kidolgozását. Az erkölcsi nevelés ez évi bevezetésére vonatkozó öröndetes oktatáspolitikai döntés azonban csak a tárgy intézményes kereteit jelölhette ki, a tanításával kapcsolatos tartalmi és módszertani bizonytalanságok sajnos továbbra is fennállnak, vagyis megoldásra várnak.

Szükséges és érdemes tehát foglalkozni az erkölcsi nevelés szakmai kérdéseivel. Az elmondottakon túl e kutatási terület azért is inspiráló, mert nem egyszerűen csak a hagyományok „visszaállításáról” van szó, hanem azok korszerű továbbgondolásáról, sőt új utak kereséséről és új módszerek kidolgozásáról is. A több-kevesebb sikerrel mozgósítható, régi erkölcspedagógiai hagyomány újraélesztése adhat ugyan némi muníciót az aktuális feladatok megoldásához, de ez nem tarthat ki sokáig. A pedagógiai valóságot vizsgálva látható, hogy a tradíció legalább két területen nem kínál hatékony megoldást az aktuális feladatok elvégzéséhez. Az etikaoktatásra és erkölcsi nevelésre vállalkozó kollégák általában az alábbi kérdésköröket szokták feszegetni a továbbképzések alkalmával: (1) Milyen *alapvető értékeket* képviseljünk az „értéksemlegesnek” kikiáltott iskolában? (2) Milyen *korszerű módszereket* alkalmazzunk a régi és eredménytelen metodikák helyett? A problémafelvetés valóban a lényegre tapint. Két fontos tényező változott meg ugyanis gyökeresen azóta, amióta az intézményes hit- és erkölcsstanról le kellett mondanunk: *a társadalom értékrendje és a pedagógus tekintélye*, ami vélhetően összefügg a felvetett problémákkal is. Tanulmányomban e fontos témával foglalkozom, s igyekszem választokat találni a két alapvető kérdésre: hogy miképpen hidalhatjuk át a társadalom plurális értékvilága és az iskolai értékközvetítés konkrét pedagógiai feladata között húzóódó széles szakadékokat, és hogy miképpen ellensúlyozhatjuk az iskola és a pedagógus tekintélyvesztéséből adódó módszertani hátrányokat. Mivel e munkámat elsősorban didaktikai jellegűnek szánom, ezért főképpen az erkölcsi nevelés módszertani kérdéseire igyekszem választokat keresni. Azonban úgy vélem, hogy az etikaoktatásról szóló fejtegetéseimet mégis nevelésfilozófiai keretbe illik foglalnom, így nem kerülhetem el az első kérdés rövid, áttekintés szintű tárgyalását sem.

POSZTMODERN ÉRTÉKVILÁG – HOGYAN TOVÁBB?

A plurális „értékrend” természetének, hatásainak és következményeinek elemzése ma már tekintélyes irodalommal rendelkezik. Itt elég csak Jürgen Oelkers⁵, Alasdair MacIntyre⁶, Jürgen Habermas⁷, Hársig László⁸, Bolberitz Pál⁹ vagy Molnár Tamás¹⁰ munkáira gondol-

⁴ A „konstruktív életvezetés” a magyar pedagógiában általánosan alkalmazott célfogalom: *egyéni és társadalmi szempontból is hasznos* életvezetést jelent. Itt a „konstruktív” jelző a „destruktív” ellentétét képviseli, és nem tévesztendő össze az ún. „konstruktivista” ismeretelmélettel és pedagógiával!

⁵ OELKERS, Jürgen, *Nevelésetika*, Vince Kiadó, Budapest 1998.

⁶ MACINTYRE, Alasdair, *Az erény nyomában*, Osiris Kiadó, Budapest 1999.

⁷ HABERMAS, Jürgen, *Filozófiai diskurzus a modernségről*, Helikon Kiadó, Budapest 1998; *A kommunikatív etika*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2001.

⁸ HÁRSIG László, *Nyitott gondolkodás: Filozófiai problémák – alternatív válaszok*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1998; *Irányzatok az etika történetében*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2001.

⁹ BOLBERITZ Pál, *Hit és Ész*, Magyar Kolping Szövetség, Budapest 1997.

¹⁰ MOLNÁR Tamás, *Utópia – örök eretnokség*, Szent István Társulat, Budapest é. n.; *Az értelmiség alkonya*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1996.

nunk. A hozzánk időben legközelebb álló, de még egységes és kiegyensúlyozott európai értékrend egyértelműen a *kereszténységhez* köthető, mely többféle olvasatban ugyan, de főbb irányelveiben mégis a Biblia talaján álló, szilárd etikai szemléletet képvisel. Az értékvesztés folyamata a reneszánsz idején kezdődött, amikor az ember ráeszmélve önmaga lehetőségeire és képességeire, egyre inkább kezébe kívánta venni a saját sorsát. Ez a tendencia azonban – mely a természettudományos gondolkodás kialakulásával csak tovább erősödött – nem feltétlenül Isten akarata ellen való. Az életterünkben mozgósítható kreativitás és alkotóerő hozzátartozik *emberségünkhöz*, amelynek kiteljesítéséhez egyetemes érvényű felhatalmazás van a keresztény hagyományban¹¹. Azonban a kibontakozás útja csak önmagunk emberi természetének helyes ismeretén keresztül vezethet. A filozófiai gondolkodás újkori fejlődésének állomásai elég szemléletesen mutatják, hogy mennyire félreismertük saját természetünket, hogy megfélemlítettük emberi kompetenciáink véges határaitól. Az Isten eszméjétől való függetlenedésünk útján először kivontuk Őt a világból (deizmus), majd személytelenné tettük (panteizmus), végül megtagadtuk (ateizmus). Az egyre inkább atomizálódó modern-posztmodern kor végén – ha következetesen haladunk a magunk választotta úton – *át kellene vennünk Isten szerepét*. Létre kellene hoznunk Isten helyett egy igazságos világot és egy jobb értékrendet. Azonban rend helyett inkább káoszt teremtünk, amelyben még önmagunk felett sem tudunk uralkodni, amint ezt a XX. század történelmi eseményei is egyértelműen igazolják. E nagyon rövid és szükségszerűen leegyszerűsített kép csak vázlatos összefoglalója lehet az európai kultúra igen bonyolult és szerteágazó útjainak. Azonban elegendő arra, hogy rámutasson a lényegre: az ember gondolati „függetlenségének” ára az *alapvető eszmények elvesztése* volt. Nyertünk-e valamit ezen az üzleten? Bár az elemző és értékelő munka jelenleg is folyik, a pedagógia területén már egyre inkább látszik, hogy a történet vesztesei vagyunk. A pedagógus ugyanis *eszményekkel* dolgozik, szellemi táplálékkal szolgál, ezek segítségével neveli és a szó szoros értelmében növeli¹² a gyermeket tudásban és erkölcsiségben. Mit kezdhet a nevelő lelkesítő eszmények nélkül?

Pedagógiai területen különösen erős kritika éri a plurális értékrendet, hiszen az a pedagógus munkáját csaknem lehetetlenné teszi. E paradox erkölcsi világkép, amelyben valami és annak ellenkezője is érvényes lehet, nem viszi előre a nevelés ügyét. Amint Jürgen Oelkers, a svájci nevelésfilozófus is kifejti: a pluralizmushoz – mint megtapasztalható valósághoz – legfeljebb alkalmazkodni lehet, de azt elfogadni nem.¹³ Oelkers elemzése szerint számos kísérlet történt már az eszmények újrafogalmazására. Alasdair MacIntyre például az erény arisztotelészi fogalmához tér vissza: az ókori koncepcióval szembeni különbség nála a nyilvánosság előtti indoklás és a kritika.¹⁴ Nicholas Rescher (1989) pedig ismét abszolútnak tekinthető erkölcsi értékeket fogalmaz meg: pl. „az emberi személy értékét”, „az individuum méltóságát”, vagy „az egyén szabadságát”.¹⁵ Nyitva áll tehát az út, amelyen haladva akár túl is léphetünk a posztmodern világán. A fő kérdés viszont ismét az, hogy Isten nélkül megyünk-e tovább, vagy iránymutatása szerint. Utópiának tartanám, ha valaki azt állítaná, hogy az eddigi folyamatok visszafordíthatók. Van azonban két

¹¹ Gen 1,28: „Szaporodjatok, sokasodjatok, töltsétek be és hódítsátok meg a földet.”

¹² Érdemes eltűnődni a *nevel* szó régies alakjain (pl. növelde), és a szó más nyelvekben is megfigyelhető, hasonló jelentéstartalmú változatain (pl. educare, erziehen, raise).

¹³ OELKERS, Jürgen, *Nevelésetika*, Vince Kiadó, Budapest 1998, 129–130.

¹⁴ OELKERS, Jürgen, i. m., 154–157.

¹⁵ OELKERS, Jürgen, i. m., 159.

fegyverünk, amellyel módosíthatunk helyzetünkön: van *kritikus gondolkodásunk* és van *választási lehetőségünk*.

Mint keresztény pedagógus könnyen válaszolhatnék a leendő etikatanárok fent említett első kérdésére, vagyis hogy milyen erkölcsi értékeket képviseljünk az iskolában. Tagadhatatlan, hogy az ószövetségi alapokon nyugvó keresztény értékrend továbbra is biztos morális iránymutatást nyújt sokak számára. Sajnos egyre kevesebben élnek az evangéliumi tanácsok szerint, pedig ez ma is érvényes választási lehetőség. Az üdvösségi döntés azonban hitből fakad, mely kegyelmi ajándék. Máté evangéliumból tudjuk, hogy *sokan vannak a meghívottak, de kevesen a választottak*¹⁶. Így a hittanár keresztény értékeket preferáló válasza csak keveseket elégíthet ki.

Neveléstudomány szakos bölcsészként azonban már óvatosabb és differenciáltabb módon illik megfogalmaznom a fenti kérdésre adható választ. A keresztény hit elutasítása is egy lehetséges és érvényes választás. Ez nem feltétlenül jelent ateizmust, hiszen ma már távoli kultúrák találkozásának határvidékén élünk, s a nagy világvallások Európában is dominánsan vannak jelen. Fontos üzeneteket hordoznak az emberiség számára, mert szent irataikban évezredek erkölcsi és társadalmi tapasztalatai örökítődtek át. A szilárd morális alapokat kereső ember számára igen hasznos a világvallások tanulmányozása. Azonban az ateista ember is hordoz komoly erkölcsi értékeket, mert az ún. *természetes erkölcsi törvény* mindannyiunk szívébe van írva, akár hívők vagyunk, akár ateisták. Erről régóta tudomásunk van, hiszen a természettörvényt már az antik kultúrákban az erkölcs régóta tudomásunk van, hiszen a természettörvényt már az antik kultúrákban az erkölcs egyik forrásának tartották, a mózesi kőtáblák pedig sajátos olvasatban tartalmazzák azt, amit a kereszténység is iránymutatónak tekint. A természetes erkölcsi törvény lényegében a lelkiismeret szava és annak mindenkori érvényesítése, ami az *emberségünk* egyik fontos része: sokszor nehéz emberi kötelességeket fogalmaz meg számunkra, ugyanakkor – a másik ember kötelességein keresztül – véd is bennünket. A *természetes erkölcsi törvény helyes működése az emberiség túlélésének záloga*. A *kritikus gondolkodás* segítségével, amelyre oly büszkék vagyunk, minden bizonnyal eljuthatunk annak felismeréséhez, hogy a természetes erkölcsi törvény segíthet megtalálni a különböző etikai felfogások közös nevezőjét. Az állami (értéksemleges) iskolákban működő pedagógusok számára közt kell tehát ajánlanom, hogy a nevelőmunka során a természetes erkölcsi törvényből levezethető értékeket közvetítsék, mert plurális világunkban ezek lehetnek a közös etikai irányelvek. A tennivaló egyértelmű: *a modern társadalom nyelvén újra kell fogalmazni a természetes erkölcsi törvényt*. De hogyan?

A TERMÉSZETES ERKÖLCSI TÖRVÉNY MODERN INTERPRETÁCIÓJA

E feladat megoldása csaknem lehetetlen, hiszen a természetes erkölcsi törvény számtalan olvasatban él, de egyik sem általános érvényű, így erősen kérdéses, hogy egyetemes megközelítésben létezhet-e határozott alakja. E témával régóta foglalkozom, eddigi eredményeimet legutóbb 2013 januárjában, egy révkomáromi konferencián publikáltam, melyet Olvasóim szíves figyelmébe ajánlok.¹⁷ Egyre inkább azon a véleményen vagyok, hogy lehetséges olyan közös értékek meghatározása, amelyek a nevelésben jól felhasználhatók.

¹⁶ Mt 22,14.

¹⁷ PÁLVÖLGYI Ferenc, *A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja a korszerű szociomorális fejlesztésben*, in: KARLOVITZ – TORGYIK (szerk.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*, Konferenciakötet, 2. rész, International Research Institute s.r.o. Komárno 2013, 155–163.

Az eddigi kutatási eredményeket összefoglalva elmondhatom, hogy a pedagógiai értéktelezéshez az emberi gondolkodás írásos örökségének (vallások és filozófiák), az ember sajátosságainak (pedagógiai antropológia és pszichológia) és a társadalom igényeinek (oktatásszociológia és politika) kellő mélységű tanulmányozása szükséges. Az értékszelekcióhoz egy megfelelően kidolgozott kategóriarendszert kell alkalmazni. Álláspontom szerint az a *tudományosan elfogadható pedagógiai erkölcsi alapérték*, amely megfelel az alábbi hét kritériumnak: (1) az emberrel kapcsolatos értékrelációkban jelenik meg, (2) előfordulása gyakori és hatásszélessége nagy, (3) alapvető szükségletek kielégítését biztosítja, (4) az absztrakció legmagasabb fokán áll (eszmény vagy vezérelv), (5) a társ-tudományok eredményeivel alátámasztható, (7) és a társadalmi valóságra irányuló empirikus kutatásokkal is igazolható. A relevánsnak tekinthető pedagógiai alapértékek *az embert testi és szellemi valóságában alapvetően érintik, az emberi személyiség lényegi mivoltát garantálják, szabad fejlődését biztosítják és tevékenységét értelmessé teszik*. A hatékony felhasználáshoz azonban még a pedagógiai szakma egyetértése és támogatása is szükséges.

A korszerű erkölcsi nevelés során kitűzendő pedagógiai célokat és egyben a nevelőmunka során interiorizálandó legfontosabb morális értékköröket így foglaltam össze:

1. Az emberi élet védelme
2. Az emberi személy értékének és méltóságának védelme
3. A család és a társadalom védelme
4. Az igazságosság és a kölcsönös szabadság védelme
5. A testi és a lelki egészség védelme
6. A szellemi értékek védelme
7. Az anyagi javak védelme.

A természetes erkölcsi törvény e modern interpretációja az ember alapvető fizikai, biológiai, biztonsági, motivációs, fejlődési, közösségi, társadalmi, kulturális, szellemi, önépítő és önkibontakoztató szükségleteit és igényeit igyekszik *kölcsönösségi alapon* biztosítani. A javaslatként megfogalmazott értékkörök jelentése sokrétű és szerteágazó, értelmezésük bőséges lehetőséget ad az ésszerű és hatékony morális kommunikációra. A fentiekből világosan látszik, hogy a magam részéről elutasítom az értéksemleges iskola gondolatát. Az általam ajánlott erkölcsi fejlesztési irányok ugyanis teljes tudatossággal az emberi alapértékek mellett foglalnak állást. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, így bizonyos értelmezési különbségek elfogadásával, a pedagógia hatáskörén belül az emberi értékek eredőjét képviselhetik. *A pedagógiának manapság éppen arra van szüksége, hogy az általános emberfejlesztés koncepcióját a legalapvetőbb természetes erkölcsi értékekre alapozza.*

Visszatérve a pedagógusok által feltett első kérdésre: álláspontom szerint az állami, vagyis a deklaráltan „világnézetileg semleges” iskolákban is van lehetőség az alapvető erkölcsi értékek következetes nevelésbeli érvényesítésére. Mivel a természetes erkölcsi törvény az emberiség közös öröksége, ezért a belőle levezethető pedagógiai értékek képviselete nem sértheti a túlnyomó többség világnézeti érzékenységét. E megfontolásból mind a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, mind a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskolán a fentebb megfogalmazott erkölcsi alapértékek mentén képezzük a világi etika-tanárokat. Komoly missziós munka ez, hiszen plurális értékvilágunkban újra le kell fektetni azokat a tájékozódási pontokat, amelyek iránytűként szolgálhatnak a mindenki számára elérhető társadalom megteremtése felé. Az elmondottak főképpen arra szolgáltak,

hogyan eszmei háttérét alkossák a második nagy pedagógiai probléma, vagyis a valóban korszerű etika-didaktika kérdéskörének.

A METODIKAI MEGÚJULÁS PROBLÉMÁI, LEHETŐSÉGEI ÉS ÚTJAI

Az erkölcsi nevelés hagyományainak egyik nagy múltú metodikai repertoárja a *tekintélyelvű pedagógiához* köthető, amely főképpen a frontális módszert használja. Ennek alkalmazása során a pedagógus mögött egy komoly tekintéllyel rendelkező eszmei vagy politikai háttér tapintható ki, amely leginkább állam, egyház vagy domináns társadalmi csoport képében jelenik meg. E megkérdőjelezhetetlen háttértekintély adja meg a pedagógus szavának és az általa közvetített értékeknek a súlyát. Az ilyen „magister dixit” jellegű pedagógia azonban csak addig lehet hatékony, amíg a nevelt maga is elfogadja az adott tekintély dominanciáját. Amint azonban megkérdőjeleződik ez a tekintély, eredménytelenné válik az őt képviselő pedagógia. Kis közép-európai világunkban sorozatosan tapasztaltuk meg a tekintélyvesztés negatív hatásait. Például a kommunista pártállam módszeresen rombolta a keresztény egyházak tekintélyét, a mesék világába utalva a vallás tételesen mérhetetlen károkat okozott a tömegek erkölcsiségében, s ennek hatásai ma is erősen érezhetők. Sokak szemében ugyanígy értékvesztés magának a kommunista pártállamnak a bukása is, amely felfedte az erkölcsi horizontot, amely a posztmodern Európa mi”. Ha ehhez hozzáillesztjük azt az erkölcsi horizontot, amely a posztmodern Európa plurális értékfelfogását reprezentálja, könnyen beláthatjuk, hogy a tekintélyre épülő pedagógia ma már működésképtelenné vált. A katedra magasáról „kihirdetett” értékeknek ma már nincsen erejük, beépülésük esetleges, hatásuk kétséges. A korlátok nélkül értelmezett „önmegvalósítás” pedig egyre divatosabbá válik, s e parttalan individualizmus előbb-utóbb megbontja a társadalom működésének egyensúlyát.

A másik metodikai lehetőség a *reformpedagógiák* hagyományából importált módszertani repertoár alkalmazása. A maguk is útkereső, gyermekközpontú pedagógiák a gyermek belső világának megértésére épülő pedagógiai módszerek tucatjait dolgozták ki. A probléma itt nem is módszertani, hanem nevelésfilozófiai jellegű. Az olyan pszichológiai alapozású nevelésfelfogások, amelyek a gyermektanulmányi mozgalom talaján jöttek létre, a nevelés során természetesen nem foglalkoznak konkrét erkölcsi értékekkel. Ebben a megközelítésben a gyermek önépítő tevékenységét a pedagógus nem irányítja, hanem a háttérből kíséri, bár szükség esetén impulzusokat is ad, tevékenysége azonban alapvetően csak facilitációnak tekinthető. Ennek a megoldásnak egyaránt vannak előnyei és hátrányai. Előnye például az alkotó és önérvényesítő kompetenciák erőteljes fejlesztettségének lehetősége. Hátránya viszont az értékek következetes képviselésének és tervszerű beépítésének megoldatlansága. A reformpedagógiák nem egységesek, maguk is színes nevelésfilozófiai köntösben jelennek meg, így meglehetősen heterogén értékpalettát képviselnek. Kutatásokat végeztem annak kiderítésére, hogy a reformpedagógiák milyen szerepet játszanak a 20. század szellemi reformmozgalmaiban. Eredményeimet szintén a kedves Olvasó figyelmébe ajánlom.¹⁸ Úgy tűnik számomra, hogy a reformpedagógiák többsége a korábbi értékrendek és pedagógiák lebontásaként értelmezhető. A reformpedagógiák jól beleillenek abba a Gál Péter által is leírt folyamatba, amely a „New Age” megteremtését és az individuális-plurális értékvilág kialakítását célozza.¹⁹

¹⁸ PÁL VÖLGYI Ferenc, *A reformpedagógia vallásos dimenziói*, in *Iskolakultúra*, XV. évf., 2005/9. 38–49.

¹⁹ GÁL Péter, *A New Age keresztény szemmel*, Lämpás Kiadó, Abaliget 1997.

Mire jutottunk tehát? Van egy hagyományos, tekintélyközpontú pedagógiánk, amely nagy affinitást mutat a meghatározott értékekhez való kötődéshez, de módszertani kultúrája miatt immár korszerűtlennek mondható. S van egy reformpedagógiai hagyományunk, amely valóban kiváló gyermekközpontú metodikával rendelkezik, ám itt a konkrét érték-közvetítés feladatának értelmezése bizonytalan. Mindkettőben van jó is, rossz is. A korábban emlegetett kritikus gondolkodás azt sugallja, hogy használjuk ki az előnyös vonásokat és vessük el a hátrányt okozó tényezőket. Ez a kézenfekvő megoldás azonban csak akkor működhet jól, ha van valami új pedagógiai perspektíva, amely a két tradicionális nevelésszemlélet pozitív elemeit integrálni képes. Öröndetes, hogy a 20. század végén kibontakozott egy ígéretes pedagógiai irányzat, amely szakított a hagyományos oktatás (és tudományfelfogás) induktív szemléletével, s amely deduktív úton kiépített, kognitív struktúrák szintéziseként értelmezi a tudást, azt a belső világmodellt, amelyet minden ember saját magában alkotó módon épít ki. A konstruktivizmusnak nevezett ismeretelmélet és a belőle leágazó pedagógiai gondolkodás integráló tényező lehet az erkölcsi nevelés tradíciójának továbbépítésében is. A továbbiakban ezt a didaktikai fejlődési/fejlesztési vonalat fogjuk megvizsgálni.

A KONSTRUKTIVIZMUS PEDAGÓGIAI JELENTŐSÉGE

A konstruktivizmus mint ismeretelmélet élesen elhatárolódik a régebbi, ún. objektivista alapállású epistemológiáktól (empirizmus, racionalizmus), melyek az emberi tudatban objektíve tükröződő valóság feltételezéséből indulnak ki, vagyis a valóság és a tudás között egyértelmű azonosságot feltételeznek. Az új ismeretelmélet, amelyet többek között Jean Piaget, Thomas Kuhn, Lakatos Imre vagy G. A. Kelly neve fémjelez, az emberi tudást kognitív konstrukció eredményének tartja, vagyis a megismerő ember önmaga által felépített belső tudásrendszere lesz további tapasztalatainak szervezője, befogadója és értelmezője. Ennek a belső világnak, vagy inkább „világmodellnek” egyik nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. A tanulás tehát egy állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése. Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik, ezért a konstruktivista szemléletben kritikus szerepe van a megelőző tudásnak. Ha a megelőző tudás kellően mozgósítható, akkor az információ értelmezése sikeresen lejátsszódik és a tudat mintegy lehorgonyozza a meglévő rendszeréhez az új tudást. Mindez azt jelenti, hogy a tanulás nem lehet induktív folyamat, nem elég csak „találkozni” az új ismerettel. A tudatba kerülő információ fölött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra, a befogadó tudásrendszer, amely megérti, értelmezi a tapasztalatokat, az empirikus tényeket és a szociális tanulás, vagy kommunikáció útján közvetített információkat. A gyerekek „mindig mindent tudnak a világról”. Ez a meglepő állítás azt jelenti, hogy a megismerő tudat mindig rendelkezik olyan értelmezési keretekkel, amelyek képesek gyakorlatilag bármilyen információ adott szintű feldolgozására. A pedagógiának tehát azzal kell számolnia, hogy a gyerekek tudatában kognitív struktúrák, értelmezési keretek szolgálnak az egész kognitív tevékenység, s benne a tanulás irányítására is, s ezek a struktúrák egyben a tárgyai is a tanításnak.²⁰

²⁰ NAHALKA István, *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I. rész)*, in: *Iskolakultúra*, 1997/2, 23–25.

A konstruktivista tanuláselmélet szerint a tanulás folyamata *értelmezés*, vagyis az új információ egy tágabb kognitív rendszer segítségével méretik meg, ezért a tanulási folyamatban a *deduktív* elemek játsszák a döntő szerepet. Érdekes jelenség, hogy a gyermek önálló értelmezéseket konstruál meglévő tudása segítségével, s ezek a „gyermeki ontológiák” az életkori sajátosságokat is magukon hordozó egyéni, belső konstrukciók eredményei. Tanulás közben a kívülről jövő új információk feldolgozásának hatására a belső „világmodell-konstrukciók” megerősödhetnek, de meg is változhatnak. Azt a mozzanatot, amikor a belső konstrukcióban jelentős változás történik, *„konceptuális (fogalmi) váltásnak”* nevezzük. A konceptuális váltás a konstruktivista paradigma egyik központi fogalma. Fogalmi váltás például annak megértése, hogy nem a csillagképek vándorolnak felettünk, hanem a Föld fordul el velünk együtt tengelye körül. De az is fogalmi váltás, amikor ráébredünk erkölcsi értékeink fontosságára, vagy életünk igazi céljaira. Nahalka István szerint a konceptuális váltás bekövetkezhet a meglévő alapelvek fogalomrendszerének fokozatos *differentiálódásával* is. Fontos lehet továbbá a tudásterületek közötti *keresztterképezés*, vagyis az a folyamat, amelyben egy adott terület ismereteit egy másik terület alapelvrendszerének felhasználásával építjük ki. Mindezek alapján látható, hogy a konceptuális váltások kulcsfontosságú területet képeznek a konstruktivista pedagógiában, hiszen egy-egy tantárgy, műveltségi terület teljes tantervi rendszerét fel lehetne építeni a konceptuális váltások hálójaként.²¹

A tudás megszerzése tehát a gyermek kognitív rendszerének alapvető tevékenysége. Konstruktivista megközelítésben a gyermek úgy tanul, hogy állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre ütközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. Az *aktivitás* tehát döntő jelentőségű a konstrukciók belső kiépítésében. De a konstruktivizmus aktivitásfogalma nem azonos a reformpedagógiák látványos kommunikatív- és cselekvéses aktivitásával. A konstruktivista paradigma a koncentrált belső figyelem és a gondolkodás jelentőségét sokkal nagyobbra értékeli, hiszen az érdekesítő, az okosan, logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást válthat ki a tanulóban, ami a konceptuális váltás legfontosabb előfeltétele.

A konstruktivista pedagógia nemcsak a természettudományok oktatásában nagy jelentőségű, hanem a *nevelésben* is. Az ember aktuális világszemlélete, vagyis világlátásának önmaga által kiépített belső konstrukciója viszont a külső világ értelmezésének viszonyítási alapja, vagyis kulcsa! Nahalka István – mint matematika-fizika szakos tanár – a természettudományos tárgyak világában jelöli ki a konstruktivista pedagógia helyét, ám ugyancsak ő veti fel a humántudományok, illetve a nevelés területén való alkalmazhatóságának kérdését is.²² Az *ember legszélesebb értelemben felfogott gondolati-erkölcsi világa ugyanis szintén személyes konstrukció, az egyén önépítő, önmegvalósító tevékenységének eredménye*. Ez a belső, ismeretekből és tapasztalatokból álló „épület” nagyobb és bonyolultabb, mint amit a fizika vagy más természettudományok megértése kíván, de létrehozásának módja és szabálya a konstruktivista pedagógia elveire is felépíthető. Az *erkölcsi nevelés tehát konstruktivista nézőpontból is elgondolható!*

²¹ NAHALKA István, *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III. rész)*, in: *Iskolakultúra*, 1997/4, 4.

²² Uo., 5–18.

A „KONCEPTUÁLIS VÁLTÁS” PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE

A nevelés pszichológiai nézőpontú felfogása az attitűdöknek fontos szerepet tulajdonít. Az attitűdök mint személyi viszonyulások, erkölcsi vélekedések és értékek hordozói is lehetnek, hiszen a kialakult attitűdök mögött az egyén értékfelfogása, értékekhez való kötődése áll. Az attitűd a szociálpszichológia legközpontibb fogalma. Az attitűdök lényegük szerint pozitív és negatív viszonyulások: fizikai tárgyak, jelenségek, személyek, mozzanatok, eszmék stb. iránti vonzalmak és tőlük való idegenkedések formájában jelennek meg. Attitűdjeinket gyakran *véleményként* fogalmazzuk meg. Az attitűdök egy *kognitív*, egy *affektív* és egy *viselkedéses* összetevő együtteseként foghatók fel. Például a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdök *sztereotípiákból* (gondolat), *előítéletekből* (érzelem) és *diszkriminációkból* (cselekedet) állnak. A különböző attitűdök között egyénre jellemző összefüggés, ún. *kognitív konzisztencia* (gondolat), *állandóság*, *következetesség* figyelhető meg, amelynek hátterében az egyén *értékrendje*, *értékítélete* áll.²³

Leon Festinger 1957-ben kimutatta, hogy az egymással inkonzisztens vélekedések, érzések vagy viselkedések kellemetlen belső feszültséget hoznak létre, melyet *kognitív disszonanciának* nevezett. Ez a disszonancia a személyt arra motiválja, hogy *attitűdváltással* küszöbölje ki az inkonzisztenciát, és így hozzon létre *új harmóniát*. Az attitűdváltás annál biztosabb, minél kevesebb nyomással váltható ki a disszonanciát okozó viselkedés.²⁴ Pedagógiai vonatkozásban tehát az attitűdváltás eredményesebben oldható meg szelíd érveléssel, mint goromba tiltás útján. Az ésszerű és bizonyítható érvek belátása és igazságuk szabad elfogadása a kognitív harmónia irányába mutató, feszültségcsökkentő hatású, a kényszerítő eszközök viszont növelik a tanárral szemben megnyilvánuló unszimпатиát és a személyi ellenállást. A jó tanár-diák viszony azért fontos, mert az erkölcsi elvekkel való azonosulás területén igazi eredményt, vagyis a kívánt irányban történő határozott konceptuális váltást csak a nevelt szimpátiájának megnyerésével, szabad akarátának tiszteletben tartásával és aktív, személyes közreműködésével lehet elérni. *Véleményem szerint a Festinger-féle kognitív disszonancia-elmélet az erkölcsi nevelésben alkalmazandó pszichológiai eszköztár egyik legfontosabb eleme.* Az erkölcspedagógiában ugyanis a nevelési hatásrendszerek működtetése által bizonyos erkölcsi szituációkhoz kapcsolódó viszonyulásokat, tehát ilyen tartalmú attitűdöket kell megváltoztatnunk. Az attitűdök akkor változtathatók meg, ha pedagógiai eszközökkel *tudatosan inkonzisztenssé tesszük* őket, és ezzel mintegy „kikényszerítjük”, hogy a gyermekek attitűdváltással küszöböljék ki a keletkező kognitív disszonanciát. Hogyan tehetjük inkonzisztenssé az aktuális nevelési célrendszer szerint nem megfelelő attitűdöket? Tény, az attitűdök három komponensből állnak, bennük mindig (1) *gondolati*, (2) *érzelmi* és (3) *cselekvéses* összetevők vannak jelen. Kognitív disszonancia akkor keletkezik, ha az attitűd egyik alkotóeleme valamely külső ok hatására megváltozik. Ezt a nevelés folyamatában vagy *tervszerűen alkalmazott rádöbbszentő erejű érveléssel*, vagy a kívánt attitűdváltás irányába ható *tudatos érzelmi befolyásolással*, vagy a helyes erkölcsi döntést reprezentáló és/vagy kiváltó *cselekvéses szituációk előidézésével* lehet elérni. Például bizonyos kisebbségekkel szemben kialakult negatív attitűdöt e néprétegek történetének, társadalmi szerepének és helyzetének tényező, dokumentumerejű feltárása (kognitív komponens), vagy e kisebbségek (emberi vagy

²³ ATKINSON, Rita & Richard és mtsai, *Pszichológia*, Osiris Kiadó, Budapest 1997, 522.

²⁴ Lásd Festinger & Carlsmith (1959) híres „1-20 dolláros” kísérletét, továbbá Aronson & Carlsmith (1963) és Freedman (1965) gyerekekkel végzett újabb vizsgálatait, in ATKINSON R. & R. és mtsai, i. m., 527.

művészi) értékeinek és életvalóságának bemutatása (affektív komponens), vagy a velük való érintkezés, kapcsolatépítés és munka gyakorlati megvalósítása (cselekvéses komponens) útján lehet megingatni. Bármelyik irányban indulunk is el, bizony számíthatunk arra, hogy ha az új tapasztalatok következtében az egyik attitűdkomponensben létrejött kognitív disszonancia kellően erős lesz, akkor a nevelt csak úgy tud a bizonytalan és kellemetlen érzéstől megszabadulni, hogy az attitűd másik két összetevőjét kényszerűen – nagy valószínűséggel a kívánt pozitív irányban – hozzáigazítja a megváltozotthoz.²⁵ Ekkor azonban a régi attitűd funkcionálisan megsemmisül és szerencsés esetben az új, már a kisebbségeket elfogadó pozitív viszonyulásként jelenik meg. Az *erkölcsi nevelés tehát akár attitűdváltások láncolataként is felfogható*. Természetesen az attitűdformálás és a konceptuális váltás előidézésére irányuló pedagógiai tevékenység soha nem lehet kampányszerű: lassú, türelmes, gondosan tervezett és előkészített nevelőmunkát igényel. Ezért nem szabad az erkölcsi nevelést csak néhány kiemelt életkori szakaszra korlátozni, hanem a konzekvens pedagógiai munkának a tankötelezettség egész ideje alatt és természetesen tárgyszerű keretek között kell működnie.

A KONSTRUKTIVIZMUS TÉTELEI – ERKÖLCSPEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSBEN

A konstruktivisták négy tételben foglalták össze „tudományos hitvallásukat”.²⁶ Az első tétel szerint, *„az ember tudati világában szerveződő aktuális, azaz pillanatnyilag érvényes világmodell a valóságnak az egyénre jellemző absztrakt interpretációja*.” Ez a rendszer többnyire ismeretekből (objektív információkból), tapasztalatokból (szubjektív információkból) és a belőlük építkező következtetésekből (információfeldolgozási eredményekből) áll. Valamennyien tudjuk, hogy a világról szóló információink jellege, megbízhatósága és szubjektív dominanciája mennyire különböző lehet. Tudásunk megbízhatósága erősen függ pl. az ismereteink forrásától, azok közvetlen vagy közvetett voltától, ellenőrizhetőségétől és hitelességétől. Az is lényeges, hogy az egyes tudáselemek mennyire fontosak számunkra, vagyis konstrukcióinkban mennyire domináns helyet foglalnak el. Világmodellünkben lehetnek egész lényünket meghatározó, egyéni gondolkodásmódunkat befolyásoló explicit vélekedések, melyek identitásunkat, világnézetünket és erkölcsünket alapvetően jellemzik. Ismét hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a konstruktivizmus tézisei szerint a valóság belső modellje *nem tükrökép* – ahogyan korábban, az emberi megismerésről alkotott elképzeléseink alapján gondoltuk, hanem a valóságtól független rendszer, amely csak *modellezi* a valóságot. Emberi tévedéseink is ebből adódnak. Ugyanis a külvilágra vonatkozó bármilyen döntés és a belőle adódó cselekvés úgy születik, hogy a rendelkezésre álló információk alapján világmodellünkön mintegy „lejátsszuk” a lehetséges válaszok következményeit, és optimális esetben a legjobbnak ítélt verzió szerint cselekszünk. Ha információink helyesek, és világmodellünk jól működik, akkor valószínűleg jó döntést hozunk, ellenkező esetben tévedünk. Erkölcsiségünket, vagyis legmagasabb szintű valós és szimbolikus cselekvéseinket alapvetően jellemzi a mentális konstruk-

²⁵ Néhány pszichológus véleménye szerint a kognitív disszonancia feloldásánál alternatív magyarázatok is elképzelhetők. Bem (1972) önértékelési elmélete szerint az attribúciós logikát követve a feszültséget belső okokra is visszavezethetjük. Tedeschi és Rosenfeld (1981) viszont úgy látja, hogy az embereket nem a nézeteik közötti ellentmondás zavarja, hanem csupán az, ha olyan színben tűnnek fel, hogy nincsen a gondolkodásukban koherencia. A kísérletek zöme azonban Festingert igazolta.

²⁶ FALUS Iván (szerk.), *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003, 120–121.

cióink szerinti előzetes értékelés.²⁷ Emiatt az erkölcsi nevelésben különösen fontos a gyermeki világmodellek etikai irányú fejlesztése.

A második konstruktivista tétel szerint „*agyunk információ-feldolgozó apparátus, mely tudásterület-specifikusan szerveződik*”. Ez csak akkor lehetséges, ha örökölt és eredendően erre alkalmas szellemi struktúrákkal jövünk a világra.²⁸ A születéskor rendelkezésünkre álló agyi mechanizmusok tulajdonképpen kész „világmodell-vázak”, vagyis az emberre jellemző gondolkodás lehetőségének feltételei. Az alapstruktúrák tehát az újszülötteknél már jelen vannak, és viharos gyorsasággal töltődnek fel információkkal. Érdekes, hogy a gyermeki alapmodelleknek is ugyanaz a jellemzőjük, mint a felnőttek konstrukcióinak: *teljes és egész* alkotások, melyek *világmagyarázó erővel rendelkeznek*. Persze a csecsemő- és kisgyermekkorban születő naív elméletekből csak hosszú tanulási és tapasztalatszerzési ciklusok nyomán lesz a valósághoz közelítő belső konstrukció. A gyermeki fejlődés legfontosabb mozzanatai nemcsak a biológiai érés programjaiban, hanem a világról alkotott konstrukciók formai és minőségi változásaiban is keresendők. A klasszikus kognitívizmus egyik jellegzetes felfogása szerint a gondolkodás *formális* jellegű. Pléh Csaba értelmezése szerint a „gondolat formáján” alapuló rendszerben a megismerés *mintázat-felismerő és mintázat-átalakító* algoritmusoknak megfelelően működik, és szekvenciálisan dolgozza fel a szimbólumokat. Ezzel magyarázható az emberi figyelem fókuszált jellege. Más elképzelések szerint gondolkodásunknak vannak tovább nem redukálható, az evolúció által adott, veleszületett elvei, s ezek az örökölt kategóriarendszerek alkotják az *isteni adományként kapott Gondolat Nyelvét*, vagyis egy alapvetően propozicionális szerveződésű mentális kódrendszert. Mai vélekedések szerint az evolúciós nézőpont segít abban, hogy a tanulást mint a gondolatok evolúcióját jobban megértsük.²⁹

A harmadik konstruktivista tétel azt mondja ki, hogy „*az ember a környezet értékelésére és a cselekvés irányítására alkalmas »elméletekkel« rendelkezik*”. A tudatunk belső világában szerveződő ismeretháló – mint komplex individuális tudásrendszer – nem képzelhető el merev, változásra képtelen szerkezetként. Mindaz, amit gondolkodási vázként örököltünk és bonyolult mentális információ-feldolgozó architektúrává fejlesztettünk, mindaz, amit lényeges információként kognitív rendszerünkben lehorgonyoztunk és elmentettünk, és mindaz, amit ezek felhasználásával belső világunkban a valóság modelljeként felépítettünk, *élő és állandóan működő organizmusként* alkotja személyiségünket. Az egyén és a társadalom szempontjából egyaránt kielégítően működő belső világmodell csak akkor építhető ki jó eséllyel, ha a fejlesztő munka *időben elkezdődik és szilárd alapokra épül*. A nevelés erős talapzatát azok a legfontosabb erkölcsi törvények és értékek kell hogy alkossák, amelyek az egyén céljainak elérését és az emberi társadalom harmonikus működését eredendően lehetővé teszik. A konstruktívizmus tételeiből következik, hogy a valóság belső modelljei arra is szolgálnak, hogy a várható eseményeket még bekövetkezésük előtt, a rendelkezésre álló információk alapján „lejátszhassuk”, s a legjobbnak vélt cselekvést az eredmények alapján meghatározhassuk. E kognitív cselekvések – vagyis a személyiség által a saját lehetőségeiből kiválasztott érzékelhető döntések – alapján ismerhetjük fel mások világmodelljeit, illetve közölhetjük a sajátunkat. Tehát minden tudatos emberi cselekvést szükségszerűen belső modellezés előz meg, így

²⁷ Tetteink előzetes kognitív értékelését a polgári és büntetőjog is vélelmezi, és így a felnőtt személy cselekvőképességét mindaddig megállapítja, amíg az ellenkezője nem bizonyított.

²⁸ Spelke és Van de Walle, 1993; Baillargeon, 1993; Spelke és mtsai., 1994, in NAHALKA István, *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Konstruktívizmus és pedagógia*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2002, 31.

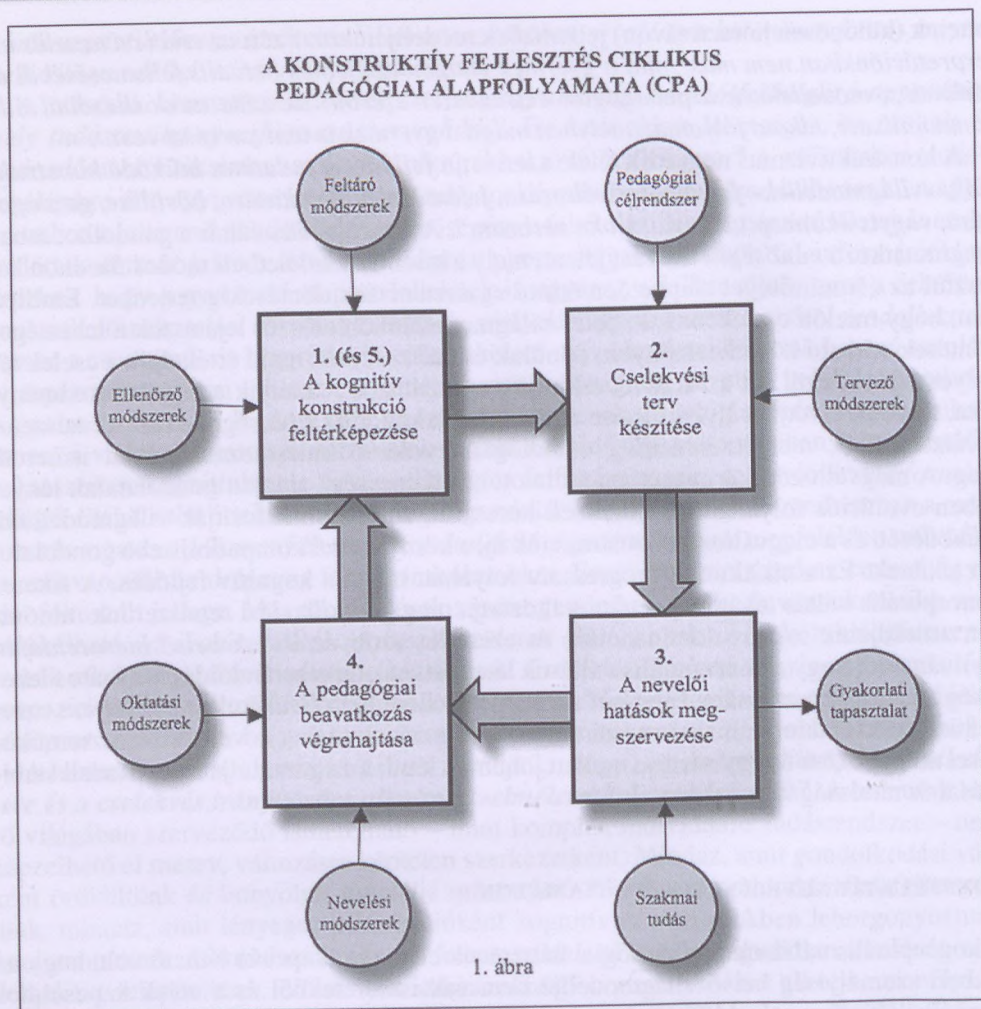
²⁹ PLÉH Csaba, *Bevezetés a megismeréstudományba*, Typotex, Budapest 2003, 221–228.

tetteink (különösen hosszú távon) jellemzőek modelljeinkre. Ezért az *erkölcsi nevelés interpretációnkban nem más, mint a gyermek világmodelljeinek aktuális felismeréséből és ezeknek a modelleknek a pedagógiai célrendszer szerinti aktuális módosításából álló kommunikatív, alkotó folyamat, melyben maga a gyermek is aktívan részt vesz.*

A konstruktivizmus negyedik tétele szerint „*a fejlődés a tudatban működő konstrukciók, »világmodellek« folyamatos változása, jelentősebb átalakulása, bővülése, gazdagodása, vagyis »konceptuális váltások« sorozata*”. A konceptuális váltás a gondolkodásban megmutatkozó *minőségi* változást jelent, mely a kisebb szemléletbeli módosulásokon keresztül az életminőséget alapvetően érintő egzisztenciális döntésekig terjedhet. Említettem, hogy mielőtt cselekednénk, belső-világmodellünkön először lejtátszunk a lehetséges döntések várható következményeit, döntünk és cselekszünk, majd értékeljük a cselekvés helyességét. Végül azt a variációt tekintjük optimálisnak, amelyik a legjobb eredményt adta, a többit elvetjük. Ilyen módon a gondolatok között is lehetséges az a „természetes kiválasztódás”, melyet eredetileg a biológiai evolúció kulcsmózzanataként ismertük meg. A megváltozott környezetben mutatott „életképesség” alapján gondolataink lényegében evolúciós folyamatokon mennek keresztül, amelyek módosítják világmodellünk működését, és a megváltozott konstrukciók új, a környezettel kompatibilisebb gondolatokat szülnek. Ez a ciklikus és progresszív folyamat maga a kognitív fejlődés. A sikeres konceptuális váltás tehát alapvetően változtatja meg gondolkodási rendszerünk minőségét, attitűdjeink sajátos dominanciáit, és ezen keresztül *értékeink belső hierarchiáját*. Nyilvánvaló, hogy a konceptuális váltások láncolatának tervszerű előidézése fontos lehetőség a pedagógia számára. Egyrészt azért, mert valódi belső átalakulást hoz létre, s ezzel új konstrukciót teremt, másrészt azért, mert a változások csak a nevelt aktív közreműködése, meggyőzése és egyetértése mellett jöhetnek létre, s ez garantálja az új modell stabilitását és tartósságát.

KONSTRUKTÍV NEVELÉSI ALAPFOLYAMATOK

A konceptuális váltások pszichológiai hátterének elemzése kapcsán látható volt, hogy az emberi személyiség belső világmodellje nemcsak ismeretekből és a velük kapcsolatos formális következtetésekből áll, hanem a viselkedést befolyásoló személyiségbeli komponensek is a modell fontos részét alkotják. Az *ismereteken kívül* ide tartoznak az öröklött *adottságok*, a komplexebb cselekvést lehetővé tevő *jártasságok* és automatizálódott *képességek*, az alkotó munkát támogató *képességek* és a mindezeket integráló, szélesebb értelmhez kötött *kompetenciák*, továbbá a külvilághoz való viszonyulást meghatározó *attitűdök*, a viselkedés és cselekvés mozgatórugóit reprezentáló *értelmi, érzelmi és akarati megnyilvánulások* ugyanúgy, mint a fentiek hátterében álló sejtésszerű *vélekedések*, vagy a már kikristályosodott *értékek*. A nevelés szempontjából elegendő, ha a tudati konstrukció azon részei térképezhetők fel, amelyekben a személyre jellemző ismeretháló, a beépült legfontosabb társadalmi alapértékek, valamint a kialakult személyes értékek kölcsönhatása és működése nyomon követhető. A gyermeki világmodellről nyert információk alapján a pedagógiai cselekvés *megtervezhető*, a terv *végrehajtható*, és az eredmény *ellenőrizhető*. Az így születő *konstruktív nevelési ciklus* újabb és újabb célok kitűzésével számtalanszor lefuttatható, ismételhető, finomítható. A *spirálisan* előrehaladó nevelési körfolyamatok keretében a közbülső pedagógiai célokat mindaddig aktualizáljuk és korrigáljuk, amíg a kitűzött végcélokat el nem érjük. A pedagógia konstruktivista szemlélete alapján a nevelés így képzelhető el:



Az 1. ábrán a konstruktivista nevelési koncepció folyamatának elemi lépései láthatók. A négy alapvető és jól elkülöníthető tanári feladatkör finomszerkezetét a továbbiakban részletesen bemutatjuk. A konstruktív, *ciklikus pedagógiai alapprogram* (CPA) első megközelítésben hermeneutikai értelmezési körként fogható fel, melyben a pedagógus feladata a *gyermek világmodelljének megértése* és számára célirányos és adaptív *fejlesztési programok kidolgozása*. A négyfázisú nevelési körfolyamat mindegyik szakasza összetett szakmai tudást, alkotói, „társaszerzői” szemléletet és gyermekközpontú pedagógiai gondolkodást igényel. A figyelmes olvasó azonban a ciklikus alapprogram háttérében hamar észreveszi az iskola világában is egyre fontosabbá váló minőségfejlesztés PDCA logikáját. A fejlesztés ezen hatékony koncepciója az iparból és a gazdaságból érkezett az oktatásügy területére, ahol a pedagógiai minőség megvalósításának egyik legfontosabb elve lett. Lehetőséget ad arra, hogy tanuljunk a tegnapi elkövetett hibáinkból, és ma jobban csináljuk, mint tegnap, majd ismét tanulunk a ma elkövetett hibáinkból, hogy holnap jobban csináljuk, mint ma. A folyamatos minőségfejlesztés alapmodellje a W. A. Shewart

által 1939-ben publikált, W. E. Deming által 1950-ben bevezetett és sokak által továbbfejlesztett PDCA ciklus.³⁰ Eszerint bármely tevékenység négy lépésre bontható: (1) PLAN! Tervezd meg! Meghatározzuk, hogy hol vannak a tevékenység kulcsproblémái, és hogyan lehet őket kijavítani. (2) DO! Cselekedj! Valósítsd meg a tervet! (3) CHECK! Ellenőrizd! Ellenőrizzük és elemezzük, hogy amit megterveztünk, megoldja-e a problémát. (4) ACT! Avatkozz be! Ha kell, akkor módosítjuk a folyamatot és alkalmazzuk a még jobb változatot. Bármilyen javítható, ha szisztematikusan megtervezzük annak fejlesztését.³¹ Ahhoz, hogy a PDCA logika az etikaoktatás módszertanát gazdagítani tudja, az *erkölcsi nevelést szellemi minőségfejlesztésként kell felfognunk*. Ezt annál is inkább megtehetjük, mert – mint fentebb láttuk – a konceptuális váltás a gondolatok evolúciójának is tekinthető, s mint ilyen, a fejlődéssel/fejlesztéssel áll logikus összefüggésben. A PDCA ciklus esetünkben katalizátorként működhet a gyermeki gondolkodás minőségének fejlesztési folyamatában.

Az első pedagógiai alapeladat a gyermek belső kognitív konstrukciójának a feltérképezése. Ez két okból válhat szükségessé: vagy a kiinduló primer modell diagnosztikus vizsgálata, vagy a pedagógiai eszközökkel már módosított konstrukció ellenőrzése lehet a cél. Az aktuálisan zajló konstruktív alapfolyamatok spirális láncolatában azonban a megoldott nevelési részfeladat hiszen az előző ciklus vége egyben a következő kezdete is. A megoldott nevelési részfeladat eredményére épül az újabb kitűzött cél megvalósítása, mindaddig, míg a tervezett konceptuális váltásokat el nem érjük. A *konstruktív ciklus* működtetésének *első fázisában* tehát a gyermek konkrét és egyedi világmodelljének megismerése a legfontosabb feladat. A megoldás több irányban képzelhető el. Támaszkodhatunk például egyes kommunikatív oktatási és nevelési módszerek alkalmazásakor keletkező „járulékos” információkra, a pedagógiai és pszichológiai kutatásban alkalmazott eljárásokra, vagy a szociológiában is használatos statisztikai feltáró módszerekre. Az alábbi pedagógiai lehetőségek – természetesen célirányosan válogatva – alkalmasak az aktuális gyermeki konstrukció feltérképezésére:

- az aktivitást és a cselekvést támogató reformpedagógiai eljárások, melyeknek az eredményeiben másodlagosan tükröződnek a gyermek ismeretei, sajátos személyiségvonásai és értékei,
- a kommunikatív pedagógiai módszerek, melyekben a gyermeknek spontán és személyes megnyilatkozásokra van alkalma,
- a megfigyelés mint kutatómódszer tapintatos változatai, amelyek nem sértik a gyermek intimitását,
- a kikérdezés mint közvetlen beszélgetés, melynek során egymás kölcsönös megismerése a cél, és megbecsülése a mérce,
- a pszichológiai tesztek, általában az intelligencia-, a kreativitás-, a képességvizsgáló és a személyiségtesztek – a pedagógiában is járatos pszichológus szakember segítségével,
- a tudásszintmérő tesztek, főleg a pedagógus által kidolgozott speciális mérőeszközök,

³⁰ Bővebben: BÁLINT Julianna, *Minőség – Tanuljuk, tanítsuk és valósítsuk meg és fejlesszük tovább*, Terc Kiadó, Budapest 2004, 21.

³¹ Érdekességgént megjegyzem, hogy a PDCA ciklus nem újdonság, hiszen koncepciója Francis Bacon 1620-as munkáján (*Novum Organum*) alapszik, amelynek lépései: hipotézis – kísérlet – értékelés, vagy egy későbbi olvasatban: tervezés – megvalósítás – ellenőrzés – javítás.

- az írásos tanulói megnyilatkozások, pl. dolgozatok és egyéb rekvizitumok vizsgálataára alkalmas *dokumentum- és tartalomelemzés*,
- a *szociometria*, amelynek segítségével a gyermeki közösség aktuális kapcsolati hálóját ábrázolható,
- a *környezettanulmány* és az *esettanulmány*, melyekkel a gyermek iskolán kívüli szociális kapcsolatrendszere is felderíthető,
- továbbá a szociológia kutatómódszereiből átvett kérdőíves eljárások: pl. az erkölcsi értékek közvetlen hatását és működését jelző *értékpreferencia-vizsgálatok*.

E tíz módszercsoport bőven ad eszközbeli lehetőséget arra, hogy a gyermek belső világmodelljét az eredményes pedagógiai munkához nélkülözhetetlen mélységig felderítsük. Feladatunk itt az, hogy elegendő információt gyűjtsünk össze a minél összetettebb, árnyaltabb kép megalkotásához, a további pedagógiai elemzés céljaira.

A konstruktív ciklus második fázisában pedagógiai cselekvési tervet kell készítenünk. Ehhez megbízható információkkal kell rendelkezünk a gyermeki világmodellről, pontosan kidolgozott nevelési célrendszer szerint kell az aktuális tennivalókat kijelölnünk, és megfelelő *tervezőmódszereket* kell alkalmaznunk az adekvát pedagógiai cselekvés kidolgozásához. Az aktuális pedagógiai cselekvési terv elkészítésének lépései a következők:

- az aktuális gyermeki világmodellről rendelkezésre álló információk komplex elemzése,
- a modell működésének megértése és jellegzetességeinek a pedagógiai munkához szükséges mértékű tanulmányozása,
- az óhatatlanul bekövetkező értelmezési hibák és torzítások tudatos csökkentése,
- a modellben szükséges változtatásoknak a nevelési célrendszer alapján történő stratégiai tervezése,
- a konkrét pedagógiai tennivalók meghatározása és a cselekvési terv kidolgozása.

A konstruktív kiértékelő és tervező munka a nevelési folyamat legkényesebb és legproblematisabb része. Itt kap értelmet és lendületet a pedagógiai cselekvés, itt dől el, hogy a nevelési folyamat milyen irányban folytatódik. Itt történhetnek a legnagyobb stratégiai tévedések, de ezen a ponton születhetnek meg azok a megoldások is, amelyek a helyes erkölcsi fejlődéshez szükséges konceptuális váltásokat előidézhetik. A pedagógusnak a megfelelő cselekvési tervek kialakításához a teljes szakmai kompetenciakészletre szüksége van, laikus ilyen szintű pedagógiai döntéseket nem hozhat. „A pedagógiai erkölcs egyik alap gondolata az, hogy a nevelés nem okozhat kárt”.³² Ezt a szakmai felelősséget éppen a konstruktivista szemlélet mobilitása és variabilitása csökkentheti elviselhető szintre, hiszen egyrészt az ismétlődő konstruktív nevelési ciklusok egyben értelmezési körök is, melyekben a korrekcióra minden periódusban lehetőség van, másrészt a konstruktív nevelési folyamatok csak a gyermekkel egyetértésben működtethetők, s így a nevelt természetes én-védő mechanizmusai megóvhatják őt a lelki sérülésektől. A pozitív irányú konceptuális váltás kizárólag a kölcsönös bizalom, az egyetértés és a közös munka platformján jöhet létre.

³² OELKERS, J., i. m., 183.

A konstruktív ciklus harmadik fázisában történik a pedagógiai hatásrendszerek megszervezése. A didaktikai paradigmákkal kapcsolatosan már korábban említettük, hogy a negyedik didaktikát reprezentáló konstruktivista pedagógia metodikai szempontból az első három összegzésének tekinthető. A konstruktivista pedagógia „csak” szemléletében új, minden más területen a korábbi didaktikai-metodikai elemekre támaszkodik, ezért szerves folytatása a több ezer éves pedagógiatörténeti fejlődésnek. Így mindaz, amit az ókori bölcsek, a keresztény nevelők, a reneszánsz és a felvilágosodás pedagógusai vagy a tudományos pedagógia képviselői a nevelésről tanítottak, a konstruktivista pedagógiában továbbra is érvényes. A változás alapvetően *filozófiai* jellegű. Olyan ez, mint amikor egy elforgatott színes kaleidoszkóp alkotóelemei szükségszerűen új képbe állnak össze: a rendelkezésre álló színek és formák változatlanok ugyan, de a belőlük kialakuló szimmetrikus rendszer már nem a korábbi. Ennek mintájára kell elképzelnünk a pedagógiai hatásszervezés lehetőségeit és feladatait is. Az a szakmai tudás és gyakorlati tapasztalat, mely a cselekvési terv végrehajtásához feltétlenül szükséges, az alábbi két pontban foglалható össze:

- Alkalmazható az *intellektuális hatásszervezés* minden lehetősége, beleértve az általános tankönyvi információkat és a mögöttük álló látens gondolkodási struktúrákat, a heurisztikák különböző változatait, a logikus érvelés, a vitatkozás és a meggyőzés valamennyi formáját, továbbá a nevelő által kidolgozott és a neveltire szabott sajátos kognitív eljárásokat stb.
- Ugyancsak használhatjuk a *naturalisztikus hatásszervezés* valamennyi módozatát, különösen a gyermek személyes aktivitását kiváltó szervezési módokat vagy munkaformákat, a háttérből indirekt úton szervezett szituációk adta lehetőségeket, a képzőművészet, a fotóművészet és a filmművészet nyújtotta értelmi és érzelmi hatásokat, a céloknak megfelelő irodalmi alkotások katartikus erejét, a hiteles emberekkel való személyes találkozások élményét, vagy a mindennapi élet nyújtotta lehetőségeket.

A konstruktivista pedagógia hatásszervezési eljárásainak többnyire csak egyetlen célt kell szolgálnia: annak a konkrét mentális változásnak az előidézésére kell irányulnia, amelyet a cselekvési tervben kijelöltünk, s amely az aktuális kognitív ciklusban éppen a figyelem középpontjában áll. Ez a sajátos körülmény könnyíti meg a nevelő hatások egyetlen célpontra irányítását, és ezzel a pedagógiai hatékonyság növelését. A konstruktív hatásszervezési feladat lényege tehát az, hogy *a szükséges pedagógiai eszközök fókuszált alkalmazásával a gyermeki világmodell megváltoztatandó pontján erős kognitív disszonanciát igyekezzünk létrehozni.* Ehhez a nevelt bizalma, nyitottsága is szükséges, hiszen a gondolkodásában és attitűdjeiben keletkező feszültségeknek egy új személyiségbeli harmóniába oldásában már neki is közre kell működnie. Kooperatív együttműködése nélkül a kívánt „gondolati evolúció” nem valósulhat meg.

A konstruktív nevelési ciklus negyedik fázisában a tervezett aktuális pedagógiai beavatkozást hajtjuk végre. Ezt a feladatot a cselekvési tervben megszabott területen, a pedagógiai hatásszervezésben kijelölt módszerek alkalmazásával tudjuk szakszerűen elvégezni. A gyakorlati alkalmazásban ismét nagy szerepe van a pedagógus adaptív szemléletének, a gyermeket „belülről látó” és megértő (eidetikus) képességeinek ugyanúgy, mint a határozott, célirányos és adekvát pedagógiai cselekvésnek. E negyedik feladatkör középpontjában a *nevelési és az oktatási módszerek* problémaközpontú alkalmazása áll. Itt már pon-

tosan meghatározott pedagógiai feladatok vannak kijelölve, és ezek hatékony megoldása a cél. A pedagógus cselekvésrepertoárjába az alábbi módszerek tartozhatnak:

- *Tradicionális nevelési módszerek.* A pedagógia történetén végigtekintve számos ma is jól alkalmazható *direkt*³³ nevelési eljárás található. Konceptuális váltás a hosszabb időn keresztül és következetesen alkalmazott *szokásformálás*³⁴ útján is kialakítható. Ez a módszercsoport mintegy keretét alkotja az erkölcsi nevelésnek, jellemzője a lassú, de eredményes nevelő hatás. Az *értékközvetítő modellek* bemutatása és a *meggyőződés-formálás* eljárásai³⁵ sokkal alkalmasabbak a gyors kognitív változások előidézésére.³⁶ A hagyományos nevelőmódszerek közé tartoznak a pozitív és a negatív megerősítési módszerei³⁷, vagyis a viselkedés preferálása és szankcionálása is.
- *Modern nevelési módszerek.* A direkt nevelési módszereknek legtöbb esetben létezik *indirekt*³⁸ változatai is. Ezekben nagy szerepet kapnak a változatos *kölcsönhatások* és a *kortárs interakciók*. Az indirekt nevelési módszerek alapja a *közösség tevékenysége*, amelynek személyiségformáló hatása erősebb lehet a direkt módszerekénél. A működés lényege, hogy a nevelő különböző *feladatok* megszervezése útján irányítva a többnyire kooperatív munkát, és a folyamatok ellenőrzését *felelősök* rendszerén keresztül oldja meg.³⁹ Az indirekt nevelési módszerekhez tartozik még két érdekes megoldás, melyek erős kognitív aktivitást képesek kiváltani. Az egyik a „jóvátétel elve”, amely az igazságtalanságok kiegyenlítésére és a jó kapcsolat helyreállítására irányul. A másik az „objektív következmények elve”, mely szerint maga a helytelen viselkedés hordozza a negatív következményt. Mindkét elv átgondolásra és értékelésre készíti a gyermeket, ami önmagában is képes értékteremtő folyamatokat beindítani.⁴⁰
- *Tradicionális oktatási módszerek.* A konstruktivista pedagógia a nevelés kognitív aktivitást igénylő területein többnyire deduktív érvrendszereket használ, s emiatt természetesen nagy oktatási módszerigénye van. A nevelési folyamatokban legalább olyan súlyú az oktatási mozzanatok jelentősége, mint a nevelőmódszereké. Az első két didaktikai paradigma⁴¹ módszereit hagyományos eljárásoknak tekinthetjük. Ezek közül ma is nagy jelentősége van a *memoriternek*, hiszen a gyermekkorban kívülről megtanult gondolatok szinte „beleégnek” a személyiségbe, irányt adva a gondolkodásnak és a cselekvésnek. Így a módjával alkalmazott memoriter az erkölcsi nevelés területén is felbecsülhetetlenül fontos, különösen az alapvető értékek beépítése során. A jó *nyelvi képességeket*, a *vitakészséget* és *érveléstechnikát* az ókortól kezdve

³³ Direkt módszer: a nevelő által *közvetlenül* irányított pedagógiai eljárás, amelynek cselekvési középpontjában ő maga áll.

³⁴ A szokásformálás közvetlen módszerei: a követelés, a gyakoroltatás, a segítségadás, az ellenőrzés és az ösztönzés.

³⁵ Modellközvetítés: modellértékű irodalmi művek, műalkotások vagy személyek bemutatása. Meggyőződéssformálás: előadás, magyarázat, beszélgetés, tanulói elemzés.

³⁶ BÁBOSIK István, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1999, 91–104.

³⁷ CZIKE Bernadett (szerk.), *Bevezetés a pedagógiába*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1996, 98–110.

³⁸ Indirekt módszer: a nevelő háttérirányításával működő, *közvetett* pedagógiai eljárás, amelynek cselekvési középpontjában a gyermek áll.

³⁹ BÁBOSIK István, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, i. m., 126–148.

⁴⁰ CZIKE Bernadett, i. m., 110–111.

⁴¹ Az ókori kognitív-deduktív eljárás, amely a memoriterekre épül (első didaktika) és a Comenius-féle újkori koncepció, amely szemléltetésre épül (második didaktika).

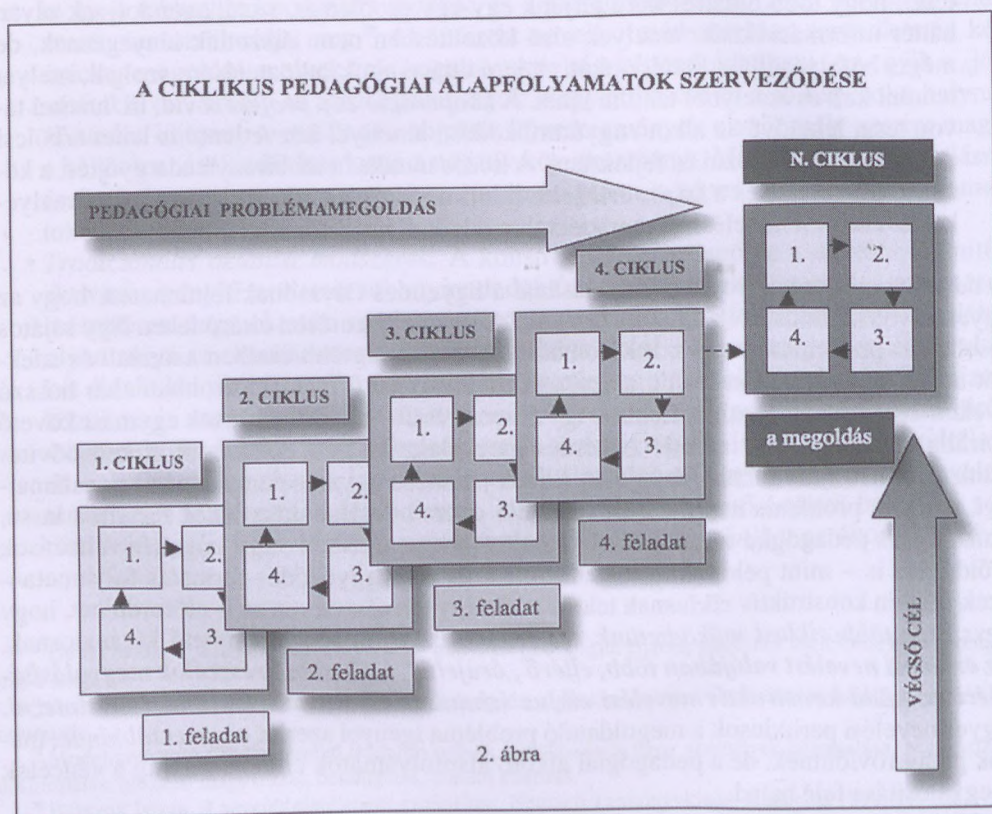
nagyra értékelték, s így van ez mai, információközpontú, verbális-kommunikatív világunkban is. Fontosabb verbális-kognitív módszerek: az *előadás*, a *magyarázat* és az *elbeszélés*. A comeniusi *szemléltetés* – mint a verbális nevelést kiegészítő vizuális csatorna – szintén nagyra becsült lehetőség. Az attitűdök érzelmi komponenseinek kialakításában talán fontosabb szerepe van, mint a szövegeknek, mert a képi látvány nagyon erős *emocionális* hatásokat tud előidézni. Más területen viszont a gondolkodás kereteit képes a szavaknál átfogóbban és pontosabban megjeleníteni (statisztikai ábrák, blokkvázlatok stb.)

- *Modern oktatási módszerek*. A korszerű erkölcsi nevelés talán legtöbbet a gyermeki cselekvésre épülő didaktikától, vagyis a reformpedagógiai ihletésű oktatási módszerektől remélhet (harmadik didaktika). Ezek alapvetően a *tevékenységet* állítják a hatásszervezés középpontjába, működésük közben számtalan *kortársi interakcióra* adnak alkalmat. Kulcsfontosságú módszer a megbeszélés, a vita, a kooperáció és a projekt. Mivel az erkölcsi nevelés ezen interpretációja alapvetően a mentális konstrukciók átalakítására épül, olyan oktatási módszerekre van szükség, amelyek képesek változásokat előidézni a gyermeki világmodellekben. A *megbeszélés* lehetővé teszi, hogy több oldalról körüljárjunk egy-egy problémát, s utánagondoljunk olyan háttér-információknak, amelyek első közelítésben nem látszottak lényegesnek, de mégis befolyásolják döntéseinket. A *vita* álláspontok ütköztetésére szolgál, melyet tanulni kell és amelyből tanulni lehet. A *kooperáció* és a *projekt* rövid, ill. hosszú távon teszi lehetővé az alkotó együttműködést, amellyel közvetlenül is lehet erkölcsi értékeket megalapozni és fejleszteni. A közös munka, a többirányú adatgyűjtés, a közös gondolkodás és a közös értékelés mind-mind olyan lehetőségek tárháza, melyeket az erkölcsi nevelésben maradéktalanul ki kell használni.

A nevelési módszerek rövid bemutatásánál a figyelmes Olvasónak feltűnhetett, hogy az egyes nevelési módszerek alkalmazásának időigénye jelentősen eltérő lehet. Egy sajátos viselkedés preferálása vagy szankcionálása ugyanis a legtöbb esetben azonnali és adekvát nevelői beavatkozást jelent, a szokásformálás lassú folyamata azonban akár hosszú éveken keresztül is eltarthat. Lehet-e így a konstruktív nevelési ciklusok egymást követő spirális rendszerét fenntartani? A kérdés megválaszolásához feltétlenül ki kell bővítenünk a „konstruktív ciklus” fogalmát. Ennek jelentése ugyanis nem csupán egy pillanatnyi, aktuális probléma megoldására irányuló gyors nevelési aktus lehet, hanem a lassú, konzekvens pedagógiai munkával végrehajtott magatartásbeli vagy kognitív változások előidézése is – mint például a szokásformálás és a meggyőződés-formálás folyamata – ezek szintén konstruktív ciklusnak tekinthetők. Így természetesen az is előfordulhat, hogy *egyszerre több ciklust működtetünk*, sőt inkább ez az állapot tekinthető kívánatosnak. **Az erkölcsi nevelést valójában több, eltérő „órjelű”, különböző részcélok megvalósításáért működő konstruktív nevelési ciklus szimultán alkalmazásának kell értelmezni.** Egyes nevelési periódusok a megoldandó probléma igényei szerint *augmentálódnak*, mások pedig rövidülnek, de a pedagógiai alkotó alapfolyamatok eredője mindig a végcélok megvalósítása felé halad.

Visszatérve a második pedagógiai alapkérdésünkre, vagyis hogy milyen *korszerű módszereket* alkalmazzunk a régi és eredménytelen metodikák helyett, a fentiek alapján már sokkal könnyebb a válaszadás. A konstruktivista pedagógiai szemlélet nem metodikai rendszer, hanem sajátos *nevelésfilozófia*, olyan látásmód, amely új nézőpontból közelíti meg a tanítás-tanulás folyamatát. S mint ilyen, egyetlen érvényes módszert sem vet el, hanem szemléletmódja alá integrálja az összes ismert pedagógiai eljárást. Tehát nem is az

a kérdés, hogy milyen módszereket alkalmazzunk, hanem az, hogy *hogyan*, vagy *miképpen* nyúlunk a meglevő didaktikai-metodikai repertoárhoz. Minden módszernek megvan a maga kitüntetett szerepe ebben a rendszerben, még a frontális módszernek is. Csak egyetlen fő szabály van: a konstruktív fejlesztési ciklus (CPA, lényegében a PDCA logika) mentén gondoljuk el a fejlesztés folyamatát! E szellemi minőségfejlesztő munkában nem feledkezhetünk meg a gyermek aktuális világmodelljének (személyes ismeretrendszerének) állandó feltérképezéséről, folyamatos kiértékeléséről, a fejlesztés tennivalóinak kijelöléséről és megfelelő módszerekkel történő végrehajtásáról és ellenőrzéséről. A következetesen lefuttatott, ciklikus pedagógiai alapfolyamatokkal sok apró, szinte naponta felmerülő problémát oldunk meg, tervezett és átgondolt módon, majd ezek, mint a kis patakok, „összefolyva” beleilleszkednek a nevelés fő sodrába, amely nagyobb és fontosabb célok megvalósítása felé visz bennünket. Egy meghatározott célt a szükséges mennyiségű (n számú) CPA lefuttatásával, lépésről lépésre érhetünk el. Az alábbi 2. ábra ezt a folyamatosan és spirálisan előrehaladó tevékenységsort igyekszik a lehetőségekhez képest megfelelően szemléltetni:



Az első ciklusban felmérjük a kiinduló (primer) gyermeki világkép (az aktuálisan érvényes kognitív konstrukció) állapotát, sajátosságait, majd megtervezünk az első szükséges módosításokat. Ehhez megkeressük a legcélszerűbb nevelői hatásrendszert, és a gyermekkel közösen, az ő személyes közreműködésével végrehajtjuk a szükséges változásokat.

Ezzel lefutott az első ciklus. A második ciklus elején felmérjük az előző ciklus sikerét vagy kudarcát, és ennek megfelelően tűzzük ki a továbbhaladás útjait, egészen addig, míg az utolsó, n. ciklusban végre elérjük a kitűzött magasabb szintű (esetleg végső) célt. A szükséges ciklusok számát nem lehet pontosan meghatározni, mert az előrehaladás nagyban függ például a kiinduló gyermeki konstrukció állapotától, a pedagógiai kapcsolat minőségétől, az alkalmazott módszerektől, valamint a motiváció és az aktivitás szintjétől. Végül szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy a már említett aktív tanulói együttműködés nélkülözhetetlen feltétele a gyermekben kiépülő kognitív konstrukciók fejlesztésének, hiszen csak azon keresztül férhetünk hozzá a világmodelljéhez. Ebből viszont az is következik, hogy az etikaoktatásban és erkölcsi nevelésben dominánsan megnő a gyermek személyes közreműködését és aktivitását igénylő kooperatív módszerek jelentősége, ami a reformpedagógiai módszeregyüttes elsőbbségét jelenti a frontális módszerekkel szemben.

KONKLÚZIÓ

Szabadság és demokrácia a polgárok biztos erkölce nélkül elképzelhetetlen. Márpedig Európa e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amelyben az állampolgárok konstruktív életvezetésének is meg kell nyilvánulnia. Egyén és társadalom egymást erősítő harmóniája nem vásárolható érték, hanem az erkölcsi nevelésben megjelenő folyamatos *párbeszéd, közös gondolkodás, morális egyezkedés és artikuláció* eredménye. Az új Európa erkölcsének olyan szilárd alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. Ezeket az alapokat – vagyis a természetes erkölcsi törvény modern olvasatát – minden gyermeknek „zsigeri szinten” kell elsajátítania. A konstruktivista pedagógia e feladatra minden korábbi nevelési és oktatási elképzelésnél alkalmasabb, mert eredendően kognitív jellegénél fogva kellően támogatja az erkölcsi nevelésben feltétlenül szükséges logikai és kommunikatív alapfunkciókat. *Ha a nevelést a világról szóló belső konstrukció építéseként fogjuk fel, akkor a fejlesztés domináns folyamataiban végig kell vezetnünk azokat a szellemi minőségfejlesztő köröket, amelyek a megfelelő értékek helyét stabilizálják a gyermeki kognitív világmodell szerkezetében.* Ehhez a munkához pedig olyan nevelési koncepció szükséges, amely ezt a tevékenységet lehetővé teszi.

A modern nevelés sohasem az elvek erőszakos és kényszerrel történő végrehajtását célozza. Sokkal inkább olyan módszereket használ, amelyek a problémák megértésén és az értékek elfogadásán alapul, belső azonosulást támogatják. A gyermekeknek feltétlenül el kell sajátítaniuk az erkölcsi alapkódokat, mert az így megismert általános értékek jelentik a nevelésben meginduló morális kommunikáció bázisát. Éppen az alapkódok sikeres interiorizálásának élménye készíti őket azok folyamatos használatára, ami szükségszerűen újabb és újabb megbeszélni, értékelni és megoldani való probléma felbukkanását idézi elő. Emellett az így szerzett tapasztalatok egy mindinkább gazdagodó morális kompetencia-együttest hoznak létre, amelyet a nevelt az aktuális erkölcsi problémák kezelésében mindenkor hatékonyan mozgósítani tud.

SUMMARY

Among contemporary didactic-methodological trends the pedagogy based on constructivist epistemology offers the most interesting reform opportunities in the field of ethics pedagogy. According to the constructivist view the all-time "world model" of a child changes by differentiating the actual pieces of information and experiences. To pursue this pedagogical activity aiming at the spiritual quality development of a child we need new approaches and methods. Shaping of the inner, moral world, or in other words inducing the desired quality "conceptual changes" consciously, is a long term didactic process requiring lots of teacher-learner interactions. Its contemporary theoretical framework can be based on constructivist pedagogy, and its practice on the PDCA quality development concept published by Shewart and Deming. Out of the creative combination of these two approaches evolved a highly successful education theory model. Talán itt jön a "felhívás", ezért tettem ezt a részt zárójelbe. (which I successfully apply in teaching at the teacher education programs of the Sapientia College of Theology and the Pázmány Péter Catholic University. I would be most pleased if I could share my experiences with the wider professional audience of this conference.)

(*Keywords:* inner interpretative system as world model, information processing, cognitive dissonance, conceptual changes, spiritual quality development, PDCA (Plan-Do-Check-Act) development logic, CPP (cyclical pedagogical process), moral education, responsible decision making, constructive way of life.)

Dr. Péter Lilla, PhD

ROMÁNIA,
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

A tantervi önállóság mint szükségesség és lehetőség a romániai magyar elemi oktatásban

1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

A romániai közoktatás elmúlt két évtizede állandó változások színtere volt. A rendszer-váltáskor a romániai oktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak közép-kelet-európai vonatkozásban. Így egyértelmű, hogy az oktatás megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. Az újító szándékkal ellentétben azonban a konkrét nevelési-oktatási gyakorlat azt mutatta, hogy a decentralizáció sem jelent(het) megoldást az oktatás összes problémájára. Sőt, a decentralizációs jellegű elmozdulások sok esetben az adott oktatási rendszer problémáit, ellentmondásait még jobban felerősíthetik. A romániai oktatásban is ez történt. Az oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellentmondások kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. Ezek nagy része az oktatásnak a társadalmi igényektől való teljes eltávolodásában és az oktatási rendszer zártságában gyökerezett.

Az oktatás demokratizálódásának és decentralizációjának folyamatában a romániai oktatás nem volt egyedül. Más közép-kelet-európai országokban is – gyorsabb vagy lassúbb lefolyással, más-más hangsúllyal – hasonló folyamatok játszódtak le. Elemzők szerint¹ ezekben az oktatási rendszerekben a közvetlen állami szabályozás csökkenésével párhuzamosan az egyéni és közösségi felelősségvállalás igénye jelenik meg. A decentralizáció különösen azokban az országokban jelentett komoly kihívást, ahol az oktatás évtizedeken át szoros centralizált irányítás alatt működött, és így volt ez romániai vonatkozásban is. Ebben a folyamatban a tanárok helyzete is jelentősen megváltozott. Jelen tanulmány egy átfogóbb munka² részét képezi, amelyben a romániai oktatásügyi változások és a romániai magyar pedagógusok kapcsolatát tárjuk fel. Kutatási problémánk arra a kérdésre kereste a választ, hogy az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére. Kutatási problémánkon belül több részkérdés (az oktatási reform jellege

¹ HALÁSZ Gábor – LUKÁCS Péter, *Fordulat és megújulás (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz)*, in *Csak reformot ne...* Edukáció Kiadó, Budapest 1989, 9–32.

² PÉTER Lilla, *Reform és visszhangok. A romániai közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*, Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem, Interdiszciplináris Bölcsészettudományok és Társadalomtudományok Doktori Iskola, Neveléstudományi Doktori Program, Debrecen 2006.

és szakaszai, tantervi szabályozás, iskolai munka, szakmai önkép, szakmai professzionalizáció) mentén is vizsgálódtunk.³ Az oktatásügyi változások és a gyakorló pedagógusok kapcsolata mindig kettős: egyfelől egyértelmű az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása, másfelől pedig a pedagógusok részvétele, támogatása és érdekeltsége nélkül nem sikeresek ezek a modernizációs folyamatok.⁴ Jelen tanulmány keretei között a tantervi változásoknak és a pedagógusok tantervi önállóságának a kérdéseivel foglalkozunk.

2. ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK AZ OKTATÁSÜGYI VÁLTOZÁSOK FOLYAMATÁBAN

Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenő romániai tanulmányok szerzői⁵ hangsúlyozzák a pedagógusok szerepét az oktatásügyi változásoknak és az oktatás megújításának a folyamatában, úgy tűnik, hogy az oktatáspolitikai jóval később figyelt fel a „pedagóguskérdés” fontosságára.

A szocializmus éveiben a kelet-európai országokban a pedagógusokkal szemben sajátos elvárások érvényesültek, amelyek a tanári hivatás bürokratizálódásához és a tanárok szakmai identitásának feladásához vezettek.⁶ Románia sem képezett kivételt e folyamat alól. A romániai politikai rezsim nem igényelt a pedagógusok részéről innovációt, döntési felelősséget, szakmai identitást, csupán a bürokratikus kontroll elvárásainak való megfelelést. Ez vezetett aztán napjainkra az egész romániai oktatási rendszerben jellemző „felelősségi krízishez”⁷, melyet a reformfolyamatok elterjedésének egyik akadályaként emlegetnek. A rendszerváltás előtti centralizált rendszer az oktatásban érdekelt feleket ambíciójuk, aktivitásuk, döntéseik, felelősségvállalásuk csökkentértékűségéhez szoktatta hozzá.

Az addig vertikális, bürokratikus és külső irányításhoz szokott pedagógus-társadalomnak a megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben sokkal több és összetettebb feladattal, kihívással kellett szembenéznie. Az oktatási rendszerekben zajló változások azzal, hogy újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat, növelik terhelésüket. Ez a dilemma nemcsak a tanárok, de az oktatás minősége és eredményessége szempontjából is kulcskérdés. A romániai magyar pedagógusok helyzetét még a kisebbségi létükből adódó szerepelvárások is összetettebbé tették.

A romániai, teljes rendszert átfogó oktatásügyi változások több ponton is érintették a gyakorló pedagógusok munkáját. Az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatásügyön belüli felelősségi rendszer átalakulása, az iskolastruktúra és a vizsgarendszer változásai mind-mind ilyen hatást gyakoroltak.

³ PÉTER Lilla, i. m.

⁴ NAGY Mária, *Tanárok – Európában*, in HALÁSZ Gábor, *Az oktatás jövője és az európai kihívás*, Educatio, Budapest 1993, 147–163.

⁵ BIRZEA et al., *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc*, in *Revista de Pedagogie*, 1993/1-2, 7–18.; BUNESCU, *Valorile și reformele învățământului românesc*, in *Revista de Pedagogie*, 1993/1–2, 39–46.; CRISTEA, S., *Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice*, in *Revista de Pedagogie*, 1993/1-2/1993, 19–31.

⁶ DARVAS Péter, *Tanárok és politika*, in *Educatio*, 1993/4, 593–607.

⁷ IVAN, G., *Eșecul reformei educației*, in MIROIU, A., *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*, Polirom, București 1998, 90.

Az oktatási rendszerek centralizált, illetve decentralizált jellegétől függően Hoyle a pedagógusokkal szemben kétfajta szerepelvárást azonosít: a *korlátozott és kiterjesztett szakmai szerepelvárás*⁸. A romániai oktatás túlzott centralizáltsága *korlátozott szakmai szerepelvárások* elé állította a pedagógusokat. Az utasítások, elvárások mindig „felülről” érkeztek, ezek létjogosultságát megkérdőjelezni nem lehetett. Az előírások és ellenőrzések rendszere sok mindenre kiterjedt, az ellenőrzés kritériumait azonban nem lényegi, hanem formális, bürokratikus szempontok képezték. Ilyen feltételek mellett nem csoda, ha a pedagógusok „osztálytermen kívüli” oktatási kérdésekben való érintettsége, involváltsága minimálisra csökkent. Egy elemző⁹ már az oktatási reform kezdeti időszakában egyértelműen azonosítja a romániai iskolai kultúrának azokat az elemeit, amelyek a centralizált oktatási rendszer korlátozott szakmai szerepelvárásainak következményei. Ezek a következők: az autoriter vezetési stílus elterjedése, a kezdeményezés hiánya, a pedagógusok hatalomtól való eltávolodása, a szolgáltatók (iskola, pedagógus) érdekeinek a használók (szülők, tanulók, helyi közösség) érdekei fölé helyezése. Ivan szerint a romániai oktatásra egészen a kilencvenes évek végéig jellemző egyfajta merevség, vagyis az a tendencia, hogy mellőzi a használók igényeit, és nem veszi figyelembe az oktatással szemben megváltozott társadalmi igényeket.¹⁰ A reformfolyamatok elindítása után a romániai pedagógusok teljesen új szakmai kihívásokkal találták szembe magukat. Ezek a kihívások olyan jellegűek voltak, amelyek magatartásbeli, attitűdbeli, szerepbeli és a tanítási gyakorlatra is vonatkozó új beállítódást igényeltek a pedagógusoktól.¹¹ Ezek a *kiterjesztett szerepelvárások* nemcsak a romániai pedagógusokat érintették, a közép-kelet európai országok nagy részében megfigyelhető volt a felelősségi rendszer átalakulása, a fenntartói és használói kontroll megjelenése¹², illetve az oktatásban való egyéni érdekelt-ség növekedése¹³. Sőt, Nagy Mária, az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulását „a tanári munka és szabályozási környezet változásainak”¹⁴ részeként emlegeti.

A romániai tanártársadalomnak tehát szembe kellett néznie az oktatáson belüli *felelősségi rendszer átalakulásával*. A decentralizációs folyamatok bizonyos mértékig gyengítették a központi szabályozást, és növelték a regionális és helyi szabályozási szintek szerepét. A *használói és fenntartói kontroll szerepének* együttes növekedése figyelhető meg az oktatáspolitikai azon decentralizációs jellegű törekvéseiben, melyeknek értelmében, a korábbi gyakorlattal ellentétben, a szülők, tanulók, helyi közösségek beleszólási, valamint döntési jogot és felelősséget kapnak oktatási kérdésekben. A pedagógus-tanuló, a pedagógus-pedagógus, valamint a pedagógus-szülő kapcsolat változásai az *oktatás demokratizálódásának* bizonyítékai.¹⁵

⁸ HOYLE, E., *Social Status of Teaching*, in ANDERSON, L. W., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, 58–61.

⁹ IOSIFESCU et al., *Culturi organizaționale în școala românească*, Institutul de Științe al Educației, București 2001.

¹⁰ IVAN, G., i. m., 90.

¹¹ TOROIMAN, E., *Considerații asupra strategiilor și rolurilor profesorului în conducerea învățării*, in *Revista de Pedagogie*, 1993/1–2, 101–108.

¹² DEÁK Zsuzsa – NAGY Mária, *A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországnak*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 1993/3, 7–22.

¹³ HALÁSZ G., *Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában, valamint Az oktatás jövője és az európai kihívás*, Educatio, Budapest 1993, 77–98.

¹⁴ NAGY Mária, *A tanári munka és a szabályozási környezet változásai*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/2, 57.

¹⁵ IONESCU, G. N., *O întrebare insolită: sunt școlile românești pregătite să facă față concurenței celor din țările Uniunii Europene?*, in *Tribuna învățământului*, 2005/21–25. 8.

Az oktatásügyi változások *oktatáspolitikai koherenciájának hiánya* is befolyásolja a pedagógusok reformfolyamatokhoz való viszonyulását. A hivatalos retorika szintjén megjelenik a decentralizáció szükségessége és szándéka. A konkrét gyakorlatban azonban az oktatásügyi reformfolyamatok „top-down” módon, vagyis fentről lefelé terjedtek el. Ebben a vonatkozásban erős disszonancia tapasztalható az elméleti megfogalmazások és a konkrét gyakorlat között. A decentralizálás központi utasításra történt, a legkisebb lehetőséget sem biztosítva az iskolai innovációnak. Számos elemző utal rá, hogy ilyen körülmények között a pedagógusokat nem sikerült megnyerni a reformfolyamatoknak. Ezért a reformfolyamatok működéséből a pedagógusok mintha kimaradtak volna.¹⁶ Sőt, némelyek szerint a reformfolyamatoknak éppen ez a vertikális, fentről lefelé tartó jellege akadályozta a pedagógusok szakmai professzionalizációjának megvalósulását.¹⁷

Szintén az oktatáspolitikai koherencia hiányára utal a decentralizációs szándék és az oktatás rendeletekkel, határozatokkal való túlzott szabályozottságának disszonanciája. Az OECD-nek a romániai oktatásra vonatkozó 2000-es jelentése is utal rá, hogy a törvényi háttér, az eljárások és szabályzatok „sűrű pókhálója” annyira beszabályozza az intézmények és magánszemélyek mozgásterét, hogy ezáltal a reformfolyamatok gátját képezi.¹⁸ A túlszabályozott jelleg mellett a szabályozásban való következetlenség sem kedvezett a pedagógusok helyzetének. Az egymást sűrűn követő, egymásnak gyakran ellentmondó minisztériumi rendeletek és kormányhatározatok megrendítik a pedagógusok bizalmát, a bizonytalanság érzetét keltették bennük.

A helyi tantervek kidolgozásában való részvétel, a választható tárgyak kidolgozásának, az alternatív tankönyvek használatának lehetősége teljesen új feladatkörök elé állították a pedagógusokat. Ezek olyan jellegű feladatok, amelyekre a régebbi alapképzés nem készítette fel, mert nem is készíthette fel őket¹⁹, illetve amelyek teljesítése többlet-tevékenységet, -tájékozódást és erőfeszítést igényel részükről. Így számunkra is kérdésként merült fel, hogy a centralizált, bürokratikus irányításhoz szokott gyakorló pedagógusok meg tudnak-e felelni a tantervi reform kihívásainak, aktív részesei vagy csupán passzív szemlélői lesznek-e a tantervi reformok folyamatának, valamint hogy a tartalmi tervezéshez kötődő funkcióik bővülésében a szabadság, a szakmai beteljesülés lehetőségét látják-e, vagy szakmai kompetenciájuk hiányosságait észelve, szakmai kudarcként élik meg a lehetőséget. Ezirányú eredményeinkről egy átfogóbb munkában bővebben beszámolunk.²⁰

3. A ROMÁNIAI TANTERVI SZABÁLYOZÁS VÁLTOZÁSAI

A romániai oktatás decentralizációja a tantervi szabályozás átalakulásában érezhető a legjobban, és ez az a terület, amely a pedagógusok munkájára is talán a legközvetlenebb hatást gyakorolta. A *tantervi szabályozás decentralizációja* révén a romániai pedagógusok tevékenységi köre nagymértékben kibővült. Most már nemcsak kiszolgálói az oktatási folyamatnak, hanem komoly döntési és tervezési funkciókhoz jutottak. A helyi tantervek kidolgozása által beleszólhatnak az oktatási tartalom alakításába.

¹⁶ IVAN, G., i. m., 90.

¹⁷ PAPP Z. Attila, *Pedagógusok és minőségkonceptiók a romániai magyar közoktatásban in Regio, Kisebbség, Politika, Társadalom*, 2004/2, 79–103.

¹⁸ OECD, *Thematic Review of National Policies of Education: Romania*, 2000.

¹⁹ NAGY Mária, *Tanárok – Európában*, i. m., 147–163.

²⁰ PÉTER Lilla, *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár 2012.

A rendszerváltás előtti hagyományos, előíró jellegű tanterv már nem felelt meg a változó társadalmi körülmények kihívásainak, ezért változtatni kellett. A romániai tantervi változások azonban nem „alulról jövő”, az oktatás különböző szereplőinek igényeit figyelembe vevő innovációs folyamatként játszódtak le, hanem egyfajta „erőltetett menetként”, amelyben a változások folyamatát központi szinten indították el. Emellett a romániai tantervi szabályozás utóbbi másfél évtizedének változásai nem jellemezhetők egyirányú, következetesen lezajló folyamatként. Inkább több szakaszt is magukba foglaló, „hullámzásszerű” változásoknak tekinthetők. E változásokon belül, Fóris-Ferenczi szakaszolására alapozva, három periódus különíthető el²¹:

1990 és 1998 között az *előíró, hagyományos jellegű tanterv* általi szabályozás volt érvényben, amelyet 1994-től új tantárgyi programokkal és alternatív tankönyvekkel „lazítottak”.

Az 1998 és 2000 közti periódusban fontos lépés a *keretjellegű alaptanterv* bevezetése (*Nemzeti Curriculum*), mely az addigi egypólusú szabályozásról a kétpólusú irányába jelentett elmozdulást. Ebben az időszakban rendszerszintű változások korát éli a romániai oktatásügy, amelyekre a bemeneti és kimeneti szabályozás módosításai egyfajta koherens oktatáspolitikai alapján történnek.

2000-től kezdődően, az alaptantervhez kapcsolódó *keretjellegű óratervek módosításával* tulajdonképpen az egypólusú szabályozás irányába történt visszalépés. Ennek ellenére a tantervi szabályozás bizonyos szintű decentralizált jellege megmaradt, az elemi oktatás alaptanterve pedig teljesítményközpontú alaptantervként teljes mértékben illeszkedik az európai alaptantervek közé.

Tehát a *Nemzeti Curriculum*²² nemcsak összetett tantervi funkciókat tölt be, hanem az Európa-szerte megfigyelhető tantervi változások folyamatába is illeszkedik. Műfaji szempontból, teljesítményközpontú tantervként összetettebb és differenciáltabb oktatási tartalmat tesz lehetővé, valamint egy egységes, közös műveltségi alap és a helyi igények és lehetőségek egyidejű érvényesülését segítheti elő. Jellegéből adódóan, a helyi tantervek kidolgozása révén pedig lehetőséget teremt a pedagógusok bizonyos szintű tantervi önállóságának az érvényesüléséhez. A romániai tantervi változásokra is érvényes Ballér megállapítása, amely szerint a volt szocialista államokban a tantervi reformok körültekintően előkészített és fokozatosan bevezetett, legalább egy évtizedet magukba foglaló folyamatokként zajlanak.²³

4. A TANTERVI ÖNÁLLÓSÁG SZÜKSÉGESSÉGE ÉS LEHETŐSÉGEI A ROMÁNIAI ELEMI OKTATÁSBAN

A pedagógusok tantervi önállóságának lényegre törő meghatározását Ballér adja, aki szerint: „A tantervi önállóság lényege: érdemi döntések hozatala és megvalósítása a tananyag kiválasztásában, elrendezésében, a helyi körülményekhez, feltételekhez történő alkalmazásában, feldolgozásában és irányításában, módszereiben, eszközeinek a felhasználásá-

²¹ FÓRIS-FERENCZI Rita, *Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban*, in *Regio*, 2004/2, 15–56.

²² *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Planurile-cadru pentru învățământul preuniversitar*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București 1998.

²³ BALLÉR Endre, *Nemzetközi változások a tantervfejlesztésben*, in BÁBOSIK I. – KÁRPÁTI A, *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*, BIP, Budapest 2002.

ban, a tanterv fejlesztésében.”²⁴ A pedagógusok tantervi önállóságáról akkor beszélhetünk, ha a tanítóknak lehetőségük van a tananyag vonatkozásában érdemi döntések meghozatalára.

A tanítók tantervi önállóságának a szükségessége nem vitatható, ugyanis az oktatási rendszer bármely szintjén és szakaszán vizsgálódunk is (az óvodától a felsőoktatásig, a tervezéstől a megvalósításig), reális kérdésként merül fel, hogy voltaképpen van-e a gyakorló pedagógusoknak lehetőségük a döntéshozásra. Majdnem szabályszerűségeként számolhatunk azzal a ténnyel is, hogy minél nagyobb a pedagógusok tantervi önállósága, annál motiváltabbak és involváltabbak lesznek ezen a téren.

Amint az előbbiekben már utaltunk rá, a romániai tantervi változások eredményeként a romániai elemi oktatásban – ha csak korlátozott mértékben is – beszélhetünk a tanítók tantervi önállóságáról. Az alaptanterv (*Nemzeti Curriculum*) alapján kidolgozandó kerettantervek és helyi tantervek által a pedagógusok már nemcsak „kiszolgálók”, hanem „tervezők” és „alkotók” is ebben a folyamatban. Romániában a tanítók tantervi önállósága a következőkben nyilvánul meg: lehetőség szerint bekapcsolódhatnak az intézmény pedagógiai programjának és helyi tantervének a kidolgozásába, a rugalmas óraszámok vonatkozásában döntéseket hozhatnak, az alternatív tankönyvek közül választhatnak, saját osztályuknak választható tantárgyat dolgozhatnak ki, illetve saját egyéni terveiket kell elkészíteniük. Az aktuális iskolai gyakorlat viszont számtalanszor azt mutatja, hogy hatalmas a szakadék az elvi lehetőségek és a konkrét gyakorlati alkalmazás között. Nagyon sok esetben a tanítók tantervi önállósága a rugalmas óraszámokra vonatkozó döntésekben, a helyi tanterv kidolgozásában (a kiterjesztés, a felzárkóztatás és/vagy a választható tárgyak tekintetében) és saját, egyéni terveik kidolgozásában realizálódik.

A pedagógusok számára tehát lehetővé vált a helyi tanterv kidolgozása, a kidolgozásba való bekapcsolódás. Az alapképzésben tevékenykedő tanító például – a szülők és a tanulók igényeit, az adott osztály fejlettségi szintjét és a helyi lehetőségeket figyelembe véve – maga dönthet arról, hogy a helyi tanterv kidolgozásának melyik módját választja (kiterjesztés, felzárkóztatás, vagy választható tárgyak). Ez a központilag előírt, kötelező törzsanymagon túlmenően a minimális és maximális óraszámok, valamint a választható tárgyak vonatkozásában jelent döntési lehetőséget. A pedagógus nemcsak választhat, hanem maga is kidolgozhat választható tantárgyat, melyet – ha a Megyei Tanfelügyelőség alkalmasnak találja és jóváhagyja – az adott félév/tanév folyamán oktathat az osztályának. A romániai alaptanterv keretjellege lehetővé teszi az alternatív tankönyvek használatát, így ebben a vonatkozásban is dönthet a pedagógus. A középfokú oktatás alsó és felső szintjén mindez már nem a pedagógusok egyéni döntése, hanem az adott iskolában tanító pedagógusok képviselőiből álló Vezetőtanács és a vezetőség hatáskörébe tartozik.

5. A TANTERVI ÖNÁLLÓSÁG LEHETSÉGES ELŐNYEI ÉS KORLÁTAI

Bár más országokhoz viszonyítva nálunk aránylag korlátozottabb a tanítók tantervi önállósága a tantervi szabályozás előző szakaszához képest mégis jelentősen megnövekedtek a pedagógusok lehetőségei, és ez komoly tervezési és döntési feladatokkal jár együtt. A konkrét gyakorlatban érdekes, ambivalens helyzet állt elő. A centralizált iskolarendszerhez és vertikális irányításhoz szokott pedagógustársadalom egyrészt örült (örül) a sza-

²⁴ BALLÉR Endre, *A pedagógusok tantervi önállósága*, in *Pedagógiai Szemle*, 1988/1, 3–10.

badság lehetőségének, ám bizonyos mértékben félt (fél) is a szabadságtól, az abban rejlő felelősségtől és többletmunkától. A pedagógusok jelentős része rendelkezik kezdeményezőkésséggel, bízik saját erejében és szakmai kompetenciájában. A tantervi önállóság lehetősége felbecsülhetetlen forrásokat rejtethet magában, nagyfokú szakmai innovációs tartalékokat hozhat a felszínre. Minden tanító azon a területen dolgozhat ki választható tantárgyat, amelyik a legjobban érdekli, és amelyen szakmai szempontból a legfelkészültebbnek érzi magát.

Ez azonban nem jelenti azt, hogy a helyi tantervfejlesztésnek nincsenek olyan korlátai, amelyek a pedagógusok munkáját érintik vagy abból erednek. Az alábbiakban ezekről a korlátokról írunk részletesebben.

a) A helyi tanterv részét képező választható tárgyak kidolgozása esetén kérdésként merülhet fel, hogy a pedagógusok jelentős része *rendelkezik-e* a tantárgyak kidolgozásához és az adott tárgy tantárgyi programjának elkészítéséhez *szükséges szakmai kompetenciával*, mivel nem valószínű, hogy az alapképzés erre is felkészítette őket. A pedagógusok ilyen irányú önállósága, egyes elemzők szerint, komoly szakmai hozzáértést feltételez. Így mindig kérdésként merül fel, hogy van-e a tanítóknak elegendő erő és igény a többlettájékozódásra, az önképzésre ahhoz, hogy sikeresen oldják meg ezt a feladatot is. Bízunk benne, hogy van és lesz a továbbiakban is.

b) A tantervfejlesztés korlátait a *régi beidegződésekből eredő félreértések* is eredményezhetik. Romániai vonatkozásban a másfél évtizede lezajlott tantervi változások lényeges tantervi szemléletváltást hoztak, nem ideális esetben maguk a pedagógusok is akadályozhatják az új szemlélet érvényesülését azzal, hogy a régi tantervhasználati gyakorlat szerint alkalmazzák az új szemléletű tantervet és tantárgyi programokat. Egyes elemzők szerint az 1996-tól bevezetett teljesítményközpontú tantárgyi programokat a pedagógusok egy jelentős része tananyagközpontúként értelmezte, így nem a megcélzott tanulói teljesítmények, hanem az annak alárendelt tartalmak határozták meg a tanítási gyakorlatot.²⁵

c) Romániai vonatkozásban a *pedagógusok tantervi önállóságának nincsenek hagyományai*. Emellett a pedagógusléthez kötődő tényezők sora sem motiválja a pedagógusok tantervi önállóságát. A tantervi önállóság érvényesülése a pedagógusoktól például magasabb szakmai követelményeket, bonyolultabb feladatokat, több időt és energiát kíván. Az iskolák és pedagógusok helyzete, az anyagi és eszközbeli feltételek hiánya, sőt, a pedagógusok gyenge anyagi megbecsültsége is mind-mind a tantervi önállóság érvényesülése ellen hatnak.

d) A pedagógusok tantervi önállóságának megvannak a *központi szabályozás általi korlátai* is. Ez bizonyos szempontból a pedagógusok motiváltsága ellen hathat. Igaz, hogy a pedagógusok kidolgozhatnak választható tantárgyakat, részt vehetnek az órakeret és helyi tanterv kialakításában, mindennek a nevelési gyakorlatban való alkalmazásához azonban tanfelügyelőségi jóváhagyásra van szükség. Ezt a helyzetet a neveléstudományi szakirodalomban „tanügyi dekoncentráció” néven emlegetik. Ez konkrétan azt jelenti, hogy bár a szakminisztérium a döntési felelősség egy bizonyos részét úgy mondja „kiengedte a kezéből”, ezeket nem az iskolák, hanem csupán a megyei tanfelügyelőségek szintjére helyezte át. Másrésztől viszont ennek a szabályozásnak, ellenőrzésnek minőségi szempontból megvannak az előnyei.

²⁵ FÓRIS-FERENCZI Rita, *Tantervelmélet. Tervezés és tantervhasználat*, BBTE, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Kolozsvár 2004.

6. A TANÍTÓKKAL SZEMBEN TÁMASZTOTT SZAKMAI ELVÁRÁSOK ROMÁNIÁBAN

Napjainkban a pedagógusokkal szemben sokrétű és összetett elvárások rendszere fogalmazódik meg, így ha megpróbáljuk áttekinteni azokat az elvárásokat, amelyeket az oktatás különböző szereplői (vezetők, szülők, tanulók, kollégák) a pedagógusokkal szemben támasztanak, akkor joggal mondhatjuk, hogy „pedagógus legyen a talpán”, aki ezeknek az elvárásoknak maradéktalanul meg tud felelni. A hivatalosan és nem hivatalosan megfogalmazódó elvárások mindegyikét viszont nem lehet, és nem is kell teljesítenie a gyakorló pedagógusnak, arra azonban szükség van, hogy különbséget tudjon tenni a fontos és kevésbé fontos elvárások között. A már két évtizede elindult, és még most is folyamatban lévő oktatásügyi változások – többek között, a pedagógusokkal szemben támasztott elvárások letisztulásaként – szakmai standardok megfogalmazását is eredményezték. Először 2001-ben, *A pedagógusok és az egyetem előtti oktatás menedzsereinek képzési és továbbképzési stratégiája*²⁶ reformprojekt keretén belül került sor a pedagógusok szakmai standardjainak kidolgozására a közoktatásban. A szakmai standardok kidolgozásának az alapját a szakmához közvetlenül kötődő alapelvek képezték. Ezek a következők:

- A pedagógus jól ismeri saját szakterületét és annak tanítási módszertanát;
- Ismeri a tanulókat és segíti őket fejlődésükben;
- A pedagógus aktív tagja a helyi közösségnek;
- Magatartása reflektív;
- A pedagógus egy jól körülhatárolható nevelési eszménnyel összefüggő értékrend közvetítője.²⁷

Ezek az alapelvek tulajdonképpen a közoktatás bármelyik szintjén tevékenykedő pedagógus teljesítménystandardjainak a kidolgozásához szolgálhatnak alapul. A témánk szempontjából viszont most a tanítói szakmához kötődő szakmai standardok a fontosak, így az alábbiakban ezeket részletezzük (1. táblázat).

1. A tanító jó ismerője a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, és ezen ismereteket a tanítási-tanulási folyamat megtervezésében és megszervezésében fel is használja.
2. A tanító alapos szakmai felkészültséggel rendelkezik: ismeri és hatékonyan felhasználja szakterülete információit, tantervi követelményeit, és tanításának módszertanát.
3. A tanító az általa irányított tanulócsoportban olyan pozitív munkaléggört teremt, amelyet bizalom, elfogadás, tolerancia és tanulási vágy jellemez.
4. A tanító hatékonyan használja fel a rendelkezésére álló anyagi és emberi erőforrásokat (kollégák, szülők, a helyi közösség tagjai).
5. A tanító olyan módon szervezi meg a tanítási-tanulási folyamatot, hogy minden tanuló a saját képességeinek, érdeklődésének és lehetőségeinek függvényében fejlődjön.

²⁶ GLIGA, L., *De ce standarde profesionale?*, in GLIGA, L. (coord), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educației și Cercetării, București 2002, 56–70.

²⁷ PĂUN, E., *Profesionalizarea pentru cariera didactică – un concept controversat*, in GLIGA, L. (coord), *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Ministerul Educației și Cercetării, București 2002, 20–23.

6. A tanító az oktatási tartalmak vonatkozásában előtérbe helyezi az interdiszciplináris szempontok érvényesülését.
7. A tanító olyan ellenőrzési-értékelési stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a tanulókat az önellenőrzésben és önmegismerésben.
8. A tanító hatékonyan együttműködik kollegáival, a családokkal és a helyi közösség különböző tagjaival az oktatási-nevelési célok elérése érdekében.
9. A tanító saját szakmai tapasztalatait kritikai-építő jelleggel használja fel a jövőbeli szakmai tevékenysége hatékonyságának növelése érdekében.
10. *A tanító egész magatartásából tükröződnie kell annak, hogy tiszteli a gyermekeket és igényeiknek megfelelően cselekszik, ezenkívül szilárd polgári, kulturális és erkölcsi értékrend hordozója kell legyen.*

1. táblázat: Az elemi oktatásban tevékenykedő tanító szakmai standardjai (Forrás: Gliga és mtsai²⁸)

Ha áttekintjük a tanítói szakmai standardokat, akkor láthatjuk, hogy a szakmai kompetenciák aránylag széles skáláját fogják be. Ha a témánk szempontjából vizsgálódunk, akkor a tíz szakmai standardból közvetlenül négy (1., 2., 4. és 6.) kapcsolódik a tervezéshez és így akár választható tantárgyak kidolgozásához is. Természetesen, bizonyos mértékben a többi is kapcsolódhat a választható tantárgyak kidolgozása szempontjából fontos kompetenciákhoz.

7. A VÁLASZTHATÓ TANTÁRGYAK KIDOLGOZÁSÁBAN SZEREPET JÁTSZÓ SZAKMAI KOMPETENCIÁK

Amint az előbbieken már utaltunk rá, a választható tantárgyak kidolgozása a tantervi önállóság egyik fontos lehetősége a romániai tanítók számára. Viszont ez a lehetőség csakis akkor tud igazi optimális lehetőséggé válni, ha a tanító rendelkezik olyan szakmai tudással, attitűdökkel, készségekkel és képességekkel, amelyek birtokában a választható tantárgy által érdekes, hasznos, örömteli tanulást tud biztosítani a tanulók számára. Ballér a választható tantárgyak kidolgozásában szerepet játszó kompetenciák általános és speciális összetevőt emeli ki, mindkét csoportba ismereteket, attitűdöket, képességeket egyaránt besorolva.²⁹ Egy másik megközelítés szerint viszont az ismeretek, attitűdök, készségek és képességek különválasztása a fontos.³⁰ A kétféle felfogást közös nevezőre hozva, az alábbiakban azokat a szakmai kompetenciákat részletezzük, amelyeket mindenképpen fontosnak tartunk a választható tantárgyak kidolgozásában.³¹

Ha a tudásrendszert akarjuk áttekinteni, akkor annak általános és speciális (tanterv-elméleti és tantárgypedagógiai) összetevőit is kiemelhetjük. Az általános ismeretek közé

²⁸ GLIGA, L., i. m., 56–70.

²⁹ BALLÉR Endre, i. m., 6.

³⁰ POTOLEA, D. – MANOLESCU, M., *A curriculum elmélete és alkalmazása*, Oktatási és Kutatási Minisztérium, Vidéki Oktatási Program, Bukarest 2006; SZABÓ-THALMEINER Noémi, *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó-tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*, Státus Kiadó, Csíkszereda 2010.

³¹ AMBRUS Ágnes – PÉTER Lilla – STARK Gabriella, *Te mit választanál? Választható tantárgyak az elemi oktatásban*, Ábel Kiadó, Kolozsvár 2013.

sorolható: a választott területhez kötődő tananyag összefüggéseinek alapos ismerete, az adott területen való tájékozottság. A tantervelméleti és szak módszertani ismeretek szintén fontosak. Így a tantervelméleti alapfogalmakra, az alaptanterv és tantárgyi programok szerkezetére és az alkotóelemek közti összefüggésekre vonatkozó tájékozottság, az adott területhez kapcsolódó szakirodalom kritikai és reflektív értelmezése, saját értékítéletek megfogalmazása, az adott választható tantárgy kidolgozásához és megvalósításához szükséges didaktikai, értékelésméleti, játékpédagógiai és szak módszertani tájékozottság (didaktikai alapelvek, aktivitást biztosító stratégiák és módszerek, alternatív értékelési módszerek, játékrepertoár és egyebek) mind-mind fontosak a tanító számára.

A választható tantárgyak sikeres kidolgozása és feldolgozása bizonyos *attitűdöket* is igényel a tanítóktól. Ezek közül a legfontosabbak:

- az adott területhez kötődő tanítói tudásrendszer állandó fejlesztésének igénye,
- érdeklődés és nyitottság az adott terület iránt,
- érdeklődés, nyitottság, rugalmasság és kreativitás általában,
- érdeklődés és nyitottság a tanulói igények vonatkozásában,
- nyitottság a tantervelmélet és tantervhasználat területén lezajló újítások iránt,
- gyermekcentrikus és játékos beállítódottság,
- nyitottság az alternatív oktatási és értékelési módszerekkel és eljárásokkal szemben,
- annak tudatosítása önmagunk számára, hogy a választható tantárgyaknak jóval nagyobb mértékben kell figyelembe venniük a tanulók érdeklődését és igényeit, mint a kötelező tantárgyaknak.

A pedagógus *szakmai jártassága és képességei* sem elhanyagolható feltételei a választható tantárgyak kidolgozásának, ugyanis az ehhez kötődő tudásrendszer és az attitűdök az alkalmazás, megvalósítás folyamatában válnak realitássá. Ezek a következők:

- az alap- és kiegészítő tantervi dokumentumok alkalmazásának képessége,
- a tananyag logikus tervezésének képessége, összefüggések felismerése, lényeglátás,
- a választható tantárgy tervének szakszerű összeállítása: az alkotóelemek ismerete, a köztük levő kapcsolatok megteremtése (indoklás, általános és részletes fejlesztési követelmények, tanulási tevékenységek, tanulási tartalmak, értékelési módok, teljesítményszandardok),
- olyan követelmények, tanulói tevékenységek, tartalmak és értékelési módok kiválasztása és alkalmazása, amelyek magukban rejtik a tanulói igények figyelembe vételét és a tanulók személyiségének fejlesztését,
- a kidolgozott tantárgyi program reflektív, kritikai, szakszerű értékelése, a tantervfejlesztés eljárásainak ismerete és alkalmazása,
- deontológiai alapelvek asszimilációja és következetes alkalmazása a választható tantárgy tervének kidolgozásakor és alkalmazásakor.

A választható tantárgyak kidolgozásához szükséges tanítói kompetenciák fontosságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a tanítók és óvodapedagógusok számára kidolgozott legújabb szakmai kompetenciák között megjelenik a különböző életkori sajátosságokhoz, képzési szintekhez és célcsoportokhoz adaptált oktatási-nevelési programok tervezése, mint a megjelölt hat alapkompétencia egyike. A tervezésben pedig az adott területhez kötődő, pszichológiai, pedagógiai és módszertani tudásrendszer felhasználása, alkalmazása egyaránt szerepet játszik.

A már lassan két évtizedes, *A tanár ma* című, OECD-dokumentumban arról olvashatunk, hogy: „A tanárok nem menekülhetnek a változások modern kényszerétől, a társadalom a legmagasabb szintű kompetenciát és elkötelezettséget várja el tőlük.”³² Ez a kijelentés napjainkra hatványozottan érvényes, hiszen az oktatással szembeni társadalmi elvárások és igények is jelentősen kibővültek, és az iskola eredményessége is sokkal összetettebb módon jelentkezik, illetve igényelt. Ez a pedagógusokat is jelentős szakmai kihívások elé állítja, amelyben a „kiterjesztett szerepelvárások” összetett elvárásainak is meg kell felelniük. Ezeknek a szerepelvárásoknak a valóra váltásában a tantervi önállóság szakszerű érvényesítéséhez szükséges szakmai kompetencia fontos mérföldkő lehet.

SUMMARY

The *starting point* of our empirical research is constituted by the changes in the Romanian educational system in the past one and a half decades. The Romanian educational reform has influenced the work of the teachers in several respects. The efforts aiming at the decentralization of the controlling of education, the curricular reforms, the transformation of the responsibility system inside education, the modifications of the school structure and exam system have all had an effect on the formation of the educators. Our paper deals with the Romanian curricular reform and the necessity and the possibility of the curricular self-reliance of the Hungarian teachers in Romania.

³² OECD, *A tanár ma. Feladatok, feltételek, irányelvek*, in *Educatio*, 1993/4, 717.

Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD

MAGYARORSZÁG,
VITÉZ JÁNOS TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT

Pályamotiváció a pedagóguspályán

A pályamotiváció kapcsán idézzük fel Ancsel Éva harangöntőjét, aki rettentő türelemmel kutatja a megfelelő anyagot, és a világ végére is elmegy érte. Ismeri a harangöntés hagyományait, ért a harangöntéshez és a harangot komolyan önti, hisz tudja, hogy egy közösség használatára fog szolgálni. Tisztában van vele, hogy a harangöntés nem teljesen veszélytelen, hiszen harangöntés közben a harangöntő lángra is lobbanhat. Zokog, ha nem tökéletes a hangja, de a harangöntő tudja, hogy nincs tökéletes harang. Azt is tudja, hogy harangot türelmes szenvedéllyel kell önteni, akkor is, ha sohasem fogja meghallani a kondulását. Hiszen nem a saját használatára önti.¹ A harangöntőhöz hasonló, alkotó ember a pedagógus is. Mindennapi munkájához szükséges a mozgató erő, a lelkesedés, a türelem, a szenvedély, az igényesség, a kitartás, a hagyományok tisztelete, a tudásvágy és a folyamatos nyitottság. Vizsgáljuk meg, pszichológiai értelemben mit jelentenek ezek a fogalmak!

1. A MOTIVÁCIÓ FOGALMA, AVAGY MILYEN A JÓ HARAGÖNTŐ?

A motiváció gyűjtőfogalom, az ember viselkedésének hátterét és mozgatórugóit jelöli, etimológiáját tekintve a latin mozgatni, indítani igéből származik. Felelős a viselkedés beindításáért, irányítja és fenntartja azt, egészen addig, amíg a célirányos viselkedés a motiváció kielégülését nem eredményezi. A motivált állapotot egy biológiai vagy egy pszichológiai **hiányállapot** nyomán keletkezett **szükségleti állapot feszültsége** indítja be. Ez a feszültség ún. **belső hajtóerőt (drive)** teremt, mely a szükséglet kielégítésére törekszik.

A környezet jelzőingerei (ún. **incentívek**) is gyakran segítségünkre vannak, hiszen vonzerejük külső ösztönzést jelent. A szakirodalom különbséget tesz az **alapvető motívációk** (önfenntartó, fajfenntartó, kíváncsiságmotiváció) és a **humánspecifikus** motívációk között. Ez utóbbiaknak két fajtája ismeretes:

¹ ANCESEL Éva, *Hogyan kell harangot önteni?*, in ANCESEL Éva, *Töredékek az emberi teljességről*, Magvető Kiadó, 1982, Budapest 2. kiadás, 272.

1. Az extrinzik (külső) motivációk, olyan humánspecifikus késztetések, melyek célja valamilyen kézzelfogható cél, nyereség elérése, kár elkerülése. A tevékenység végzésében fontos szerepet kapnak külső tényezők (pl. jutalmak) és megfigyelhető a cselekvés eszközzeljele.

2. Az intrinzik (belső) motiváció olyan cselekvéseket, tevékenységeket indít be, amelyekben maga a cselekvés, a benne rejlő öröm a cél, így a tevékenység maga önjutalmazó.

Az intrinzik motivációk sajátos fajtáját, a **kompetenciamotivációt**, amely a környezettel való hatékony bánásmód szükségletét jelenti, White írja le, 1993-ban. Busch-Rossnagel 2000-ben az **elsajátítási motivációt** azonosítja, amely az egyén saját készségeinek, képességeinek fejlesztésére irányuló késztetést jelenti. Sajátos, belső motiváció típusként írja le Hidi 2000-ben az **érdeklődést**, amely egy tárgyhöz, tevékenységhez kötött hajtómotorja a viselkedésnek.²

A motivációkutatás kezdeti szakaszában úgy gondolták, hogy a belső és a külső motiváció kizárja egymást: az intrinzik késztetés öröme elvész, ha a tevékenységért extrinzik jutalmat adunk. Később Deci 1993-ban a külső motiváción belül különbséget tesz a **kontrolláló jutalmazás** és az **információs típusú jutalmazás** között. A kontrolláló jutalmazás, melyet csak a kontroll jelenlétében végzünk megváltoztatja a cselekvés kontrolljának a helyét, információs típusú jutalmazás esetén pedig a jutalom visszajelzést ad a teljesítményünkről. Deci tehát azt állítja, hogy az információs típusú, pozitív külső visszajelzés növeli a kompetencia és az öndetermináció érzését, ami a tevékenység folytatására ösztönöz.³ Egyes kutatások a két motivációtípus ötvözését is elfogadhatónak tartják, vagyis azt állítják, hogy a belső és a külső motiváció hosszú távon jól kiegészítheti egymást egy adott tevékenységtípussal kapcsolatban.⁴

Az életpályamodellnek a pedagógusok belső kompetencia- és elsajátítási motivációját lenne célszerű támogatnia, a külső motivációból pedig az információs típusú visszajelzésnek – portfólió részletes méltatása, értékelése, a portfólióval és a pedagógus tevékenységével kapcsolatos beszélgetések folytatása az igazgatóval, szaktanácsadóval, szakértővel és a minősítő bizottsággal – van helye a PÉM-ben⁵, hiszen ez növeli a kompetenciaérzést és pozitívan visszahat a tevékenység minőségére, vagyis pályán tartó tényező.

2. A MOTIVÁCIÓ FEJLŐDÉSE, AVAGY MIÉRT ÖNTÜNK HARANGOT?

A motiváció személyiségelméleti megközelítései közül Abraham Maslow munkája releváns a pedagógusok motivációjának vizsgálata szempontjából. Maslow elmélete szerint a különböző biológiai, pszichés és társas szükségleteink hierarchikus elrendeződést mutatnak, és ez a hierarchia jelzi az egyes szükségletek jelentőségét: az alacsonyabb szinten elhelyezkedő szükségletek kielégítése elengedhetetlen ahhoz, hogy a hierarchiában magasabban lévő szükségleteket kielégíthessük. Maslow a szükségletek nyolc szintjét különítette el:

² SZABÓ Mónika, *Motiváció*, in N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.), *Pszichológia pedagógusoknak*, Budapest, Osiris Kiadó, Budapest 2004, 169–192.

³ DECI, E. L. *Kognitív értékelés elmélet: az extrinzik jutalom hatása az intrinzik motivációra*, in BARKÓCZI I. – SÉRA L. (szerk.), *Az emberi motiváció. II. Humánspecifikus motiváció*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1993, 333–360.

⁴ PINTRICH, P. – SCHUNK, D., *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. 1996, idézi SZABÓ Mónika, i. m.

⁵ PÉM – pedagógus életpályamodell.

1. **élettani szükségletek**, amelyek a biológiai fennmaradást szolgálják;
2. **biztonsági szükségletek**, amelyek hozzásegítenek, hogy tartósan kielégíthessük biológiai szükségleteinket (pl. rend, kiszámíthatóság);
3. a **közösséghez tartozás és a szeretet szükséglete**: a család, a társas kapcsolatok, az elfogadás, az elismerés szükséglete mind a szeretet kapását, mind a szeretet adását jelenti;
4. az **elismerés és önbecsülés szükséglete**: az az igény, hogy mások elismerjenek és mások szemében sikeresek legyünk, valamint az önbizalom, a rátermettség érzése, a kompetencia iránti igény;
5. **kognitív szükségletek**: a megértés, a tudásszomj, vagyis az ismeretek elsajátításának igénye;
6. az **esztétikai szükségletek**: a szépség, a forma, az egyensúly keresése;
7. az **önmegvalósítás szükséglete**: az a szükséglet, hogy az egyén a benne rejlő lehetőségeket maximálisan kiteljesítse, megértse és belássa. Az önmegvalósításban az ember ún. **csúcsmélységeket** élhet át, a határtalanság, a tökéletesség, a kielégültség pillanatait;
8. a **transzcendencia szükséglete**: az emberi lét valódi értelmének a keresése.⁶

Az első négy szintet Maslow deficitszükségletnek is nevezi, mert ezek, kielégülésük után már nem motiválják tovább a cselekvést. A hierarchia tetején álló négy szükségletet pedig növekedési vagy létszükségletnek tartja, hiszen ezeknek nincs végső állapota, a cél maga a cselekvés, az előrehaladás, a fejlődés. Maslow szerint a kielégülésük elérésére sarkalló szükségletek meghaladásának képessége az önmegvalósító személyiség fejlődésének a kulcsa, ezért nevezhető elmélete az önmegvalósító személyiség fejlődéseméletének.

Feltehető a kérdés: milyen szükséglet motiválja a pedagógus tevékenységét? Amennyiben a pedagógus tevékenységét csak a deficitszükségleteinek kielégítése motiválja, úgy nem lesz képes magas szintű, önmaga és a környezete számára is értékes, minőségi munkát végezni. A PÉM akkor fogja betölteni a funkcióját, ha a deficitszükségletek támogatása mellett a pedagógusok létszükségleteinek kielégítését is sikerül támogatnia, vagyis a minősítésben az anyagi jutalmazás mellett helye kell legyen a kognitív, esztétikai szükségletek gondozásának is.

A motiváció egy másik személyiségelméleti megközelítése Allport nevéhez kötődik. Allport elméletében megállapítja, hogy az embernél bármilyen rendszeresen végzett tevékenység, mely egy idő után szokássá válik, önmagában, a motiváció eredeti forrásától függetlenül is motiváló erővé válhat. Allport ezt a **motivációk funkcionális autonómiájának** nevezi.⁷ Amennyiben egy gyakornoknak szokásává válik a portfóliókészítés, amikor pedagógus I. szintre lép, a portfólió tartalmi elemeinek elkészítése és összegyűjtése már önmagában mint motiváló erő jelentkezhet, és természetes velejárójává válhat a mindennapjainak. Így a portfóliókészítés szokása már magasabb rendű szükségletek (például az önmegvalósítás) szolgálatába állhat.

Az autonómia másik formája a tanult motivációk létrejötte: az érdeklődés, az attitűdök, az értékek és szándékok kialakulása a személyiségfejlődés során azáltal, hogy extrinzik

⁶ MASLOW, A., *Elmélet az emberi motivációról*, in OLÁH A. – PLÉH Cs. (szerk.), *Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1989, 373–392.; MASLOW, A., *Az emberi szükségletek*, Ursus Libris, Budapest 2003.

⁷ ALLPORT, G. W., *A személyiség alakulása*, Gondolat Kiadó, Budapest 1980.

motivációk intrinzikké válnak. Például ha a pályán lévő pedagógusok a PÉM bevezetésének hatására (extrinzik motiváció) alaposabban, igényesebben fogják dokumentálni munkájukat, az esettanulmányok készítése, egyes tanulói produktumok rögzítése (mozgóképes vagy egyéb eszközökkel), a portfólióval kapcsolatos eszmecsere egy idő után értékké válhatnak számukra (intrinzik motiváció). Más esetben a fokozat megszerzésének szándéka állhat a motivált viselkedés hátterében, tudatosan tűzi ki ezt a célt a pedagógus, elkerüli az ettől eltérítő hatásokat, és hosszú időn keresztül fenntartja a célra vezető viselkedést (készíti a portfólió tartalmi elemeit, gyűjti a tanulói előmenetelt dokumentáló anyagokat stb.).

Allport elméletének egy fontos üzenete van a pedagógusok motivációjával kapcsolatban: a viselkedés és a tevékenység motivációjának nem szabad a szokás szintjén rögzülnie, hanem felülemelkedve a szokáson, olyan növekedési szükségletek által kell motiváltnak lennie, mint a szándék, az attitűd vagy az érték, hiszen csak ezek garantálják a hosszú távú minőségi tevékenységet és a személyes kiteljesedést, önmegvalósítást. Nem közömbös tehát, hogy a pedagógus a biztonságsszükséglet által motiváltan tanítja a nyelvtanórán az érvtípusokat, vagy abból a meggyőződésből fakadóan, hogy a gyerek kommunikációs kompetenciájának fejlesztéséhez az érvelés képességére feltétlenül szükség van.

3. A PÁLYAMOTIVÁCIÓ ÉS ANNAK ALAKULÁSA, AVAGY HOGYAN LESZ VALAKI HARANGÖNTŐ?

„Az életpálya olyan folyamat, amelyben a személy számos fejlődési feladattal találja magát szembe, s ezeket úgy próbálja meg megoldani, hogy közben azzá válik, amivé szeretne. Mivel a *self* és a szituációk állandó változásban vannak, a kettő közötti megfeleltetési folyamat sohasem válhat teljessé”.⁸ Super úgy tartotta, hogy a személyek jelentősen különböznek életpálya-építéssel kapcsolatos képességeik, szükségleteik, értékeik, érdeklődési területeik, személyiségvonásaik és érdeklődésük tekintetében. E tényezők különféle kombinációja az emberek számára számos életszerep-kombinációt tartogathat, melyeket az élethossz során egyeztetni kell az aktuális környezeti lehetőségekkel. Megállapítja, hogy a szerepek száma és a megvalósítás módja jelentős mértékben befolyásolja az egyén elégedettségét és az élet során átélt stressz mértékét. Szívárványmodelljében kilenc életszerepet és ezek kombinációs lehetőségeit vázolja fel, szemléltetve azt a dinamikát, amely az életszerepek, az egyéni sajátosságok és a helyzeti meghatározók közt játszódik le (lásd 1. ábra).⁹ A pályamotiváció az életpályán belül nagyon összetett motivációs struktúra, mely magába foglalja mindazokat a hajtóerőket, amelyek egy adott pálya kiválasztását és színvonalas gyakorlását biztosítják.

⁸ SUPER D. E., *Önmegvalósítás munkában és szabadidőben*, in RITOÓKNÉ – GILLEMONTNÉ (szerk.), *Pályalélektan szöveggyűjtemény*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1984.

⁹ HATVANI Andrea – TASKÓ Tünde, *Személyiségfejlődés és pályafejlődés*, in V. DÁVID Mária (szerk.), *Pedagógiai tanácsadási módszerek a pályaválasztás segítésében*, B.A.Z. Megyei Munkaügyi Központ, EKF Eger, 2003, 5–16. Forrás: http://www.ekf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/super_szivrvnymodellje.html (Utolsó megtekintés: 2013. október 5.)



1. ábra

Super tíz olyanalapelvet ír le, amelyen az általa kidolgozott életpályamodell nyugszik:

- Egyénenként különböző képességekkel, érdeklődéssel, személyiséggel rendelkeznek az emberek.
- Személyiségük alapján az emberek több pályára mutatnak alkalmasságot.
- A pályák jelentősen eltérő embereket is befogadnak.
- Az egyének élete során változnak a preferenciái és a kvalifikációi.
- Az egyénre életstádiumok sorozata jellemző.
- Az egyén pályafutását befolyásolja szocioökonómiai indulása, képességei, készségei, személyiségjellemzői és rendelkezésre álló lehetőségei.
- Az egyéni fejlődési folyamat irányítható, és a pályafejlődési folyamatban központi szempont az öndefiníció, az egyéni és a társadalmi tényezők, valamint az, hogy a saját elképzeléseket egyeztessük a realitással.
- Az önmegvalósítás az élettel való elégedettség alapja, amely az életstíluson és az életstílusokon keresztül fejeződik ki.¹⁰

A pedagóguspálya szempontjából fontos tanulságokkal szolgálnak Super alapelvei:

1. Pedagóguspályát az válasszon és az gyakoroljon, akinek a személyisége és az egyéni képességei, motivációi szerencsésen találkoznak a pálya elvárásaival. Az új felsőoktatási törvényben előírt pályalkalmassági vizsgálat célja éppen ennek a találkozásnak a megállapítása.

¹⁰ SZILÁGYI K., *Munka- pályatanácsadás mint professzió*, Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest 2000.

2. A gyakornok vagy a pedagógus az iskolai munka folyamán is megtapasztalhat olyan diszfunkciókat felkészültsége, személyiségtulajdonságai és a pálya követelményei között, amelyek megnehezítik számára a pálya gyakorlását. Ebben az esetben azt kell mérlegelni, hogy milyen lehetőségei vannak a diszfunkciók kiküszöbölésére, elegendő-e a (gyakornok számára a törvény által biztosított) mentor segítségével, vagy más szakemberhez kell fordulnia.
3. Az életstádiumok változásával párhuzamosan változnak a preferenciák és a kvalifikációk is, előfordulhat, hogy a változások (pl. új szerepek) egy idő után vállalhatatlanná teszik a pedagógus számára a pedagóguspályát. Ebben az esetben tudni kell a megfelelő időben pályát módosítani vagy pályát váltani.
4. A pályafejlődés a személyiségfejlődést támogatja, a személyes önmegvalósítást biztosítja, ezért fontos, hogy a pedagógusnak világos pályaismerete és pályaképe legyen, realisan mérlegelje a lehetőségeit, tudja és akarja megtervezni személyes pályafejlődését, képes legyen önmaga pedagógusként való meghatározására a különböző pályaszakaszokban.

Super életpályamodellje azt bizonyítja, hogy a **pályaválasztás és a szakmai fejlődés életre szóló folyamat**, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli, ezáltal modelljében a **pályaválasztás és beilleszkedés folyamatosan végbemenő fejlődést jelent**. Vagyis a pályaválasztás nem egyszeri esemény, hanem egy életen át tartó folyamat. Super téziseinek központi üzenete, hogy a pályaalakultság egyik legfontosabb paramétere a pályamotiváció.

A *Hogyan lesz valaki harangöntő vagy pedagógus* kérdése tehát az egyéni életpálya és a pályamotiváció szempontjából nyeri el méltó helyét. A pedagóguspálya választása és annak gyakorlása is feltételezi azt a folyamatos fejlődést és dinamikát, melyet a pálya elvárásai és a pedagógus személyiségének a lehetőségei közti dialektikával írhatunk le. Ennek tükrében nem egyértelmű egy, a pedagóguspálya mellett hozott döntés érvényessége, mint ahogyan a végzettség megszerzése és a pályafejlődés közötti ok-okozatiság sem. Vagyis a pályaválasztási motivációt, a pályafejlődést és a pályamotivációt is folyamatosan gondozni szükséges. A pedagóguspályánál erre különösen oda kell figyelni, mert a pálya természeténél fogva nemcsak a pedagógus személyes önmegvalósítása a tét, hanem a neveltek személyiségfejlődése és lelki egészsége is. A PÉM akkor fogja megfelelően betölteni funkcióját, ha valóban képes lesz megteremteni a pedagógus életpályájának, pályamotivációjának és szakmai fejlődésének a kereteit, és biztosítani azok tartalmait.

4. A PÁLYAMOTIVÁCIÓ GONDOZÁSA

4.1. A pályamotiváció gondozása teljesítményalapú bérezéssel

Az ezredforduló környékén megszorodtak azok a kutatások, amelyek a tanítás minősége és a tanulók teljesítménye közötti ok-okozatiságot feltételezték, vagyis azt bizonyították, hogy a tanári minőség javulása a tanulói teljesítmény javulását eredményezi.¹¹

¹¹ ODDEN, A., *Paying Teachers for Performance*, in *School Business Affairs*, 2000/6, 28–31.; LANNERT Judit, *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*, TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és oktatáskutató központ, 2008, 34. <http://www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/tanarberezes.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 5.)

Az OECD a PISA-vizsgálat mintájára háromévente nemzetközi tanárvizsgálatot is elindított: a 2005-ös *“Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers”* című jelentésben kiemelte, hogy kevés ország kapcsolja össze a tanároknak szánt juttatásokat az elnőrzött pedagógusi teljesítménnyel és az eredményes szakmai fejlődéssel.

Az angol, az amerikai, de tőlünk keletre, a román oktatási rendszerek korábban felismerték, hogy a pedagógusok pályamotivációját teljesítményalapú bérezési rendszerek bevezetésével pozitívan befolyásolhatják. Ezekben az oktatási rendszerekben tehát már van hagyománya a pedagógusok értékelésének és ezzel párhuzamosan, anyagi jutalmazásának.

A teljesítményalapú bérezések mellett szóló érvek:

- Nem a formális képesítést és a szolgálati időt, hanem a hozzáadott értéket jutalmazza.
- A pénzügyi többletforrások a pályára vonzzák a tehetségeket.
- A tanulói teljesítmények nőnek és a tanári minőség is javul.
- A hátrányos helyzetű térségekben is jó tanárok jelennek meg, hiszen ott könnyebben kimutatható a hozzáadott érték.
- Segíti a tanárok közötti együttműködést.
- Serkenti az innovációt.¹²

Az angol oktatási rendszerben jelentős változást hozott a munkáspárti kormányzat 1997-ben meghirdetett oktatási reformja, melyet a *Zöld könyv*ben összegeztek, és amelynek része a teljesítményösztönzés bevezetése a tanárok részére. A *Zöld könyv* szerint egy új életpálya-struktúrára van szükség, amelyben a magasabb teljesítményt elismerik, ez pedig új teljesítménymenedzsment-formát igényel, amelynek része az éves értékelés. A tanári munka értékelését a *Zöld könyv* az osztálytermi megfigyelésben és a tanulói előrehaladás nyomon követésében látja. A teljesítményhez kötött fizetési rendszert, a tanári ösztönző fizetési projektet (Teacher Incentive Pay Project) Angliában 2000-ben vezették be, két lépcsőben: 1. küszöbértékelés (Performance Threshold) és 2. teljesítménymenedzsment (Performance Management) formájában.

1. A modellben van egy ún. **fő fizetési skála** (Main Scale), amelyben fizetési fokozatokhoz vannak hozzárendelve a pályakezdő tanár, a tanár, és a minősített tanár szintjei. A fő skálán való előrehaladás feltétele az idő és a teljesítmény igazolása. „Azokak a tanároknak, akik eljutottak a kilencfokú bérskála tetejére, és nem tudtak továbblépni, ez a rendszer lehetőséget ad arra, hogy átlépjék ezt a küszöböt. Ehhez ki kell tölteniük egy **jelentkezési lapot, amelyben összegzik a tanítási gyakorlatuk érettségére vonatkozó bizonyítékokat, konkrét példákat hozva a napi munkájukból**. A konkrét bizonyítékokat nem kérték csatolni, de azt igen, hogy azok bármikor, kérésre megkaphatók legyenek. Minden standardhoz maximum három példát kértek, és standardonként 250 szóban limitálták a terjedelmet.”¹³ A portfólió összeállítása nem kötelező, de a gyakorlatokat bemutató bizonyítékokat rendelkezésre kell bocsátani; az értékelést az iskolaigazgatók végzik.

2. A projekt második részében vezették be a teljesítménymenedzsmentet. Ezt is rendszeres jelleggel folytatják, és úgyszintén az iskolaigazgatók végzik. Ebben a rendszerben csak azok a tanárok kaphatnak béremelést, akik elérik a kívánt szintet.

¹² HARVEY-BEAVIS, O., *Performance-based Rewards for Teachers: A Literature Review* <http://www.oecd.org/edu/school/34077553.pdf> (Utolsó megtekintés: 2013. október 5.)

¹³ LANNERT Judit, i. m.

A **felső fizetési skálához** a kiváló tanár (Excellent Teacher) és a vezető tanár (Advanced skill Teacher) szintek vannak hozzárendelve, megszerzésük egy külső minősítési folyamatban portfólióvizsgálattal, interjúval, külső minősítők (felügyeleti szerv) által történik.

A tanárok körében a felmérések szerint kezdetben negatív, később pozitívabb fogadtatásra talált a kezdeményezés. Negatívumként a megnövekedett stresszt és bürokráciát, a folyamatok időrabló és megosztó jellegét, valamint a tanulói előrehaladás mérésének problematikus voltát említették.¹⁴

Megvizsgálva az angol életpályamodellt, pozitívumaként a folyamatos éves értékelést és a hozzárendelt teljesítményarányos béreket említhetjük. Elgondolkodtató azonban a modell ellentmondásos fogadtatása a pedagógusok körében¹⁵ és a minőségre gyakorolt hatásának ellentmondásos megítélése is (Doubts over Performance Pay 2003). Problematikusnak tartható, hogy a modell a külső motivációnak a kontrolláló formáját alkalmazza a fő fizetési skálán való előrehaladással (kivételt képez ez alól az egyéves pályakezdő pedagógusi periódus, amelyben mentor segíti a pedagógusjelöltet a portfólió elkészítésében). Azáltal, hogy az előrehaladás nagyon hasonlít egy adminisztratív aktusra (konkrét bizonyítékokat nem kértek csatolni; minden standardhoz maximum három példát kértek, és standardonként 250 szóban limitálták a terjedelmet; nem kötelező a portfólió), az értékelésnek az informatív része marad ki, amely érdemben támogathatná a pedagógusok pályamotivációját. Joggal feltételezhető, hogy az életpályamodellnek a külső motivációt támogató, anyagi pillére egymaga nem töltheti be az életpályamodell pedagógusi pályamotivációját és az életpályát gondozó funkcióját.

Ezt a megállapítást támasztja alá a 2011-es társadalmi vita eredményeként született 2012/115 *School Teachers' Appraisal* rendelet anyaga, valamint az annak nyomán született eredmények a tanárok teljesítményének értékeléséről és képességeik támogatásáról.

Két fontos elemet kell kiemelni a rendeletről:

1. A tanári közösségekben egymás hospitálását helyezi a középpontba.
2. A szakmai fejlődés folyamatos támogatása, mentor segítségével, 4–10 hétig terjedő időszakokban, a kezdő pedagógusok és azon pedagógusok esetében, akiknél a képességek felmérése hiányosságokat mutat.

Mindkét intézkedés a pályamotiváció belső erőforrásainak gondozását célozza, vagyis az anyagi jutalmazás mellett az életpályamodellbe beépítették az információs típusú jutalmazást, melynek során a pedagógusok visszajelzést kaphatnak saját teljesítményükről, tevékenységükről, miközben kompetensen részt vehetnek saját életpályájuk és pályamotivációjuk alakításában.

A román oktatási rendszerben a teljesítményalapú bérezésnek több évtizedes hagyománya van, a nyugati minta alapján szerveződő, teljesítményalapú bérezés logikáján alapuló pedagógusminősítési rendszer kidolgozására 1990-től folyamatosan törekszik az oktatáspolitikai.

¹⁴ LANNERT Judit, i. m.

¹⁵ HARVEY-BEAVIS, O., i. m.

A pedagógusok minősítésének fokozatai:

1. *Okleveles pedagógus* – országos rendszerű versenyvizsgával jut ún. címzetes állás-hoz.
2. *Véglegesített pedagógus* – 5 éven belül újra vizsgázik a pedagógus, sikeres vizsga esetén kapja meg a címet (elnyerése végleges garanciát jelent a pedagóguspályán). A véglegesítő vizsga tartalmi elemei: óralátogatás, szóbeli és írásbeli vizsga.
3. *II. fokozat* – a véglegesítő vizsga után négy évvel lehet jelentkezni. A minősítés tartalmi elemei: négy foglalkozás/óra látogatása, írásbeli vizsga.
4. *I. fokozat* – a II-es fokozat megszerzése után minimum négy évvel lehet jelentkezni, a jelöltnek rendelkeznie kell az intézménye szakmai testületének ajánlásával és egy arról szóló igazolással, hogy valamilyen kiemelkedő kutató-fejlesztő tevékenységet végzett. A minősítés tartalmi elemei: elméleti vizsga, előzetes szakfelügyelet a jelölt két óráján/foglalkozásán, mely kiváló minősítést eredményez, új óralátogatások, valamint tantárgypedagógiai jellegű, tudományos szakdolgozat elkészítése, és annak véde.
5. *Érdemfokozat* – ez versennyel szerezhető meg, és öt évre ítélik oda. Az érdemfokozat odaítélésének kritériuma a megelőző négy év tevékenységének értékelése az OM által összeállított úrlapon.

Megállapítható, hogy a romániai életpályamodellből teljes egészében hiányzik a pedagógus önértékelésére és önreflexiójára lehetőséget biztosító portfólió. A fokozatok megszerzésének stabil eleme a jelölt óráinak/foglalkozásainak látogatása, valamint a tárgyi tudást mérő, központi tematika és módszertan alapján megszervezett és lebonyolított vizsga. A legmagasabb fokozat odaítélésénél megjelenik a tudományos dolgozat, mintegy megismételve a tanulmányokat záró szakdolgozat megírásának aktusát. Az érdemfokozat megszerzése pedig egy adminisztratív aktushoz hasonlít leginkább, a pedagógus a rendeletben közzétett nagyszámú szempont szerint „leltárt” készít az eredményeiről, oktatási, kutatási és fejlesztési tevékenységeiről. Az érdemfokozatnál tervbe volt véve, hogy a portfólió bevezetésével ki lehet váltani az adminisztrációt, erre azonban mind a mai napig nem került sor.¹⁶

Megkérdezve a romániai pedagógusokat, hogy mennyire motiválja őket az érvényben lévő életpályamodell, elgondolkodtató választ kaptam: csupán a magasabb bér miatt éri meg fokozatot szerezni, különben nincs sok értelme. Olyan formális eljárásrendet ismerhetünk meg tehát a román modellben, mely aligha tölti be a pedagógus életpályájának és pályamotivációjának a támogatását, nem igazán alkalmas a szakmai fejlődés tartalmi elemeinek gazdagítására, tökéletesítésére, az önfejlesztés és szakmai önmegvalósítás igényének a gondozására.

4. 2. A belső erőforrások gondozása a pályamotiváció szolgálatában

Az ezredforduló megteremtette a pozitív pszichológiai és a pozitív pedagógiai gondolkodásmód megjelenését, amely **hangsúlyozza a tudás, a fejlődés önmagáért való örömet, jutalmazó hatását**, valamint az önkezdemenyezésből fakadó aktivitások fontosságát és

¹⁶ http://isj-db.ro/wp_isjdb/wp-content/uploads/OMECTS-Nr-6211-2012.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. október 5.)

a kíváncsiság szerepét.¹⁷ A pozitív pszichológia és pedagógia az egyéneket **aktív döntéshozóknak** tekinti, és az élet pozitív aspektusait hangsúlyozza.¹⁸ Előzménynek tekinthető a pozitív gondolkodásban a humanisztikus pszichológia, amely fontosnak tartja az egyéni önmegvalósítás és jóllét, valamint az ezeket elősegítő feltételek tanulmányozását. Azonban a pozitív pszichológia, a humanisztikus megközelítéssel ellentétben az egyéni mellett **a társas jóllét fontosságát** is hangsúlyozza.¹⁹

A pozitív szempontú pedagógia legfontosabb célja az iskoláskorúak **kompetenciájának fejlesztése**. A kompetencia az egyéni és társas készségek használatának hatékonyságát jelöli a különféle problémák megoldására készítő helyzetekben (pl. megküzdési stratégiák, csoportba való beilleszkedés). Az egyéni és társadalmi jóllét megteremtését segítő emberi erősségek, erények, személyiségjegyek tanulmányozásával, a kompetenciák fejlesztésével a pozitív irányzat **fontos egészségvédő funkciót** tölt be. Ezeknek a tulajdonságoknak a feltárása és kutatása így nemcsak az élet pozitív oldalának megismerését segíti elő, de a testi és lelki egészség fenntartását is.²⁰

A PÉM központi elemei közül lényeges a tudás és a fejlődés lehetőségének megteremtése, mely hozzájárulhat a gyakorló pedagógus életpályájának tudatos és önmegvalósítás által motivált alakulásához. Fontos lenne, hogy a mentorálás a pedagógusok önfejlesztő és egymást támogató, együttműködő aktivitását díjazza, a szupervízió, az iskolapszichológusi és mentálhigiénés hálózat, valamint a szaktanácsadói rendszer megerősítésével. Az életpályamodellben helyet kell kapniuk azoknak a foglalkozásoknak, tréningeknek, továbbképzéseknek, hospitálásoknak, szakmai beszélgetéseknek, amelyek hozzájárulnak a pedagógusok lelki egészségének megőrzéséhez, karbantartásához. Jó, ha az életpályamodell díjazza a lelki egészséget, és arra ösztönzi a gyakorló pedagógust, hogy tegyen annak érdekében, hogy lelki egészsége megmaradjon. Célszerű lenne a szaktanácsadói hálózatot és az életpályamodellt a lelki egészség gondozása érdekében is összekapcsolni, hogy a gyakorló pedagógusnak lehetősége legyen a felmerült problémáit megvitatni és szakmai segítséget kapni. Hasonlóképpen, a pedagógus-továbbképzési rendszerben azokat az elemeket kellene erősíteni, amelyek a lelki egészségvédelem szolgálatában állnak. Ajánlani lehetne a pedagógusoknak, hogy minimum háromévente végezzék el a burnout-prevenációs tréninget.

5. HAZAI KEZDEMÉNYEZÉSEK A PEDAGÓGUSOK ÉLETPÁLYÁJÁNAK ÉS PÁLYAMOTIVÁCIÓINAK GONDOZÁSÁRA

- A 2010-ben megjelent *Szárny és teher* című kiadvány egyebek mellett a Bölcsék Tanácsának a magyar oktatás megújítására tett javaslatait tartalmazza. A javaslatok közül ki kell emelni a pedagógusképzés átalakításának szükségességét és az osztatlan egyciklusú képzés visszaállítását. Ugyanez a szakmai fórum tartja szükségesnek a pályán lévő pedagógusok szakmai támogatását, és ezzel párhuzamosan a teljesítmény-

¹⁷ PLÉH Csaba, *A pozitív pszichológiai hagyományok Európában*, in *Iskolakultúra*, 2004/5, 57–61.

¹⁸ SELIGMAN, M. E. P. – CSÍKSZENTMIHÁLYI M., *Positive psychology. An introduction*, in *American Psychologist*, 2000/55, 5–14.

¹⁹ OLÁH Attila, *Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának?* in *Iskolakultúra*, 2004/11, 39–47.; SELIGMAN, M. E. P. – CSÍKSZENTMIHÁLYI M., i. m.

²⁰ HAMVAI Csaba – PIKÓ Bettina, *Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai*, in *Magyar Pedagógia*, 2008/1, 108. évf., 71–92.

alapú bérezés bevezetését. A szakmai támogatást és kontrollt a hálózatképző szakfelügyelet intézményének felállításával és a szakmai értékelés (minősítés) bevezetésével tartja megvalósíthatónak. A szerzők a mentorálást és az egymást támogató szakmai attitűd meghonosítását is fontosnak tartják.

- A Független Pedagógiai Intézet szervezésében indult, Pedagógus Akadémia elnevezésű akkreditált képzések tárgya 2012–2013-ban a pedagógusok lelki egészségvédelme volt (az utolsó előadásra 2013 júniusában került sor). Bagdy Emőke, a lelki egészségvédelem jeles hazai szakértője vezette a résztvevőket olyan szellemi és gyakorlati terepre, ahonnan megerősödve, megújulva, különböző egészségvédő technikákkal felvértezve léphettek tovább a mindennapokba.
- A SOTE Mentálhigiéné Intézete rendszeresen meghirdeti gyakorló pedagógusok számára akkreditált szakirányú továbbképzéseit mentálhigiéné és burnout-prevenció, illetve szervezetfejlesztés témakörökben, melyekre szép számmal jelentkeztek az elmúlt években. A képzettség birtokában a pedagógusok nemcsak a saját lelki egészségükért tudnak hatékonyan tenni, hanem iskolájukban kollégáik megküzdési stratégiáit és lelki egészségét is támogathatják.

SUMMARY

The introduction of a career model for teachers has generated divergent discourses among the teaching communities in Hungary. Some welcome the support for quality performance and the emergence of professional quality control, whereas others perceive it as an unnecessary source of stress. The current study provides an overview of the process and types of the motivational development from the perspective of a career in teaching, and, thus, moves toward a focus on the essential components of the pedagogue's career model. It intends to demonstrate that the teacher's professional development is a life-long process, and career choice as well as professional preparation and integration will imply continuous progression. Therefore, the career model should support and reward continuous professional development.

Dr. Barabási Tünde, PhD

ROMÁNIA,
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

A pedagógusok, óvodások és szülők szerepmintázatai a projektek általi oktatásban

A projektek általi oktatás szerepének, hatékonyságának vizsgálata napjaink pedagógiai kutatásaiban gyakran képezi elemzés tárgyát. Az elemzések az alkalmazás előnyeit emelik ki, a személyiségfejlesztés eredményes megvalósulásáról számolnak be, és a különböző oktatási fokozatokon alkalmazott projekt módszert az egyik optimális, célravezető oktatási stratégiaként mutatják be, külön hangsúlyozva az óvodai nevelésben, fejlesztésben betöltött pótolhatatlan szerepét. Jelen tanulmányban e régi-új tanulási alternatíva által biztosított lehetőségek óvodai vizsgálatára fókuszálunk, és az ezekben rejlő potenciális felhasználati vetületeire hívjuk fel a figyelmet. Rámutatunk arra, hogy a projekt módszer előnyeinek érvényesülésében a szerepek megfelelő megélése a minőségbiztosítás egyik alapvető záloga. Elsődleges célunk tehát a személyiség alakulásában és alakításában érintettek – gyerekek, óvopedagógusok, szülők – szerepeinek számbavétele, illetve a projekt módszer keretei között megélhető szerepek feltárása, és az egymással való kölcsönös meghatározottságuk bemutatása.

A projektek általi tanulás előnyeinek fel- és elismerését napjainkban már az óvodai nevelés gyakorlatában való elterjedtsége jelzi leginkább. Az alkalmazás gyakorisága növekvő tendenciájú. Egyre több óvopedagógus alkalmazza igen hatékonyan, és állítja minden jellemzőjét a fejlesztés szolgálatába.

Köztudott, hogy a projektek általi tanulás elsősorban a konstruktív tanuláselméletre épít, és ebbe ágyazza a kooperatív tanulás alapvető elemeit. Ez azt jelenti, hogy a tanulás folyamatában a gyermek az előfeltétel-tudásának elemeire építi, s ezek tükrében értelmezi saját tapasztalatait, amelyekből a későbbiekben majd kialakulnak a kikristályosodott tudáselemek. Nem magányos építkezésről van azonban szó, hanem szociális konstrukcióról, amelyben a társak (pedagógus, kortársak, szülők) erőteljes befolyást gyakorolnak a folyamatra.

A megismerés folyamatában a gyermek a komplex valósággal szembesül, ugyanannak a jelenségnek számos megjelenési formájával, ám ez nem minden esetben tudatosul benne. Az egymástól elszakított, a feltárásban elhatárolt valóság szeletek nem kedveznek a koherens tudás kialakulásának. A megismerés folyamatában általában – a természettudományos megismerésben sajátosan – éppen ezért van szükség a valóság komplex, többszemléletű

bemutatására, a különböző területeken szerzett ismeretek integrálására. Ennek lehetőségeit egy előző tanulmánykötetben összesítettük.¹

Az óvodában és az alsó tagozatban a projektek általi tanulás alkalmazása az integrálás megvalósulásának nem csupán a műveltség tartalmak és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységek szintjén kedvez, hanem a szerepintegráció létrejöttét is lehetővé teszi. Vizsgáltunk tárgyát jelen esetben – természetesen az említett kutatástól nem függetlenül – az képezi, hogy a természettudományos témájú projektek (de nem csak azok) milyen szerepek megélését kívánják meg és teszik lehetővé a folyamatban érintettek számára, a módszer tanulásméleti tételeinek helyes értelmezése alapján. A kérdés megválaszolása érdekében vegyük számba a pedagógus és a gyermek minőségeit és lehetséges szerepeit ebben a folyamatban, azt is vizsgálva, hogy a szerepek, és a hozzájuk tartozó tevékenységek egybekapcsolódásának milyen lehetőségei adódnak! Bár a konkrét, formális tanulási folyamatban a pedagógus és a gyermek szerepeinek elemzése hangsúlyos, nem kerülhetjük meg a szülői szerepmintázatokra való reflektálást sem.

A pedagógiai tevékenység résztvevőinek (gyermek, pedagógus) **szerep-meghatározása** a projektek általi tanulás esetében az alábbiakban foglalható össze:

- a) **A pedagógus minősége a projektekben:** problémafelvető, tevékenységfelajánló, segítő-támogató, koordináló, eszközbiztosító, sugalló, tanácsadó, motiváló.
- b) **A gyermek minősége a projektben:** kezdeményező, felkutató, kérdéseket feltevő, válaszokat kereső, cselekvő, tevékenykedő, tapasztalatokat szerző, együttműködő partner.
- c) **A szülők minősége a projektben:** motiváló, segítő-támogató, eszközbiztosító, együttműködő partner.

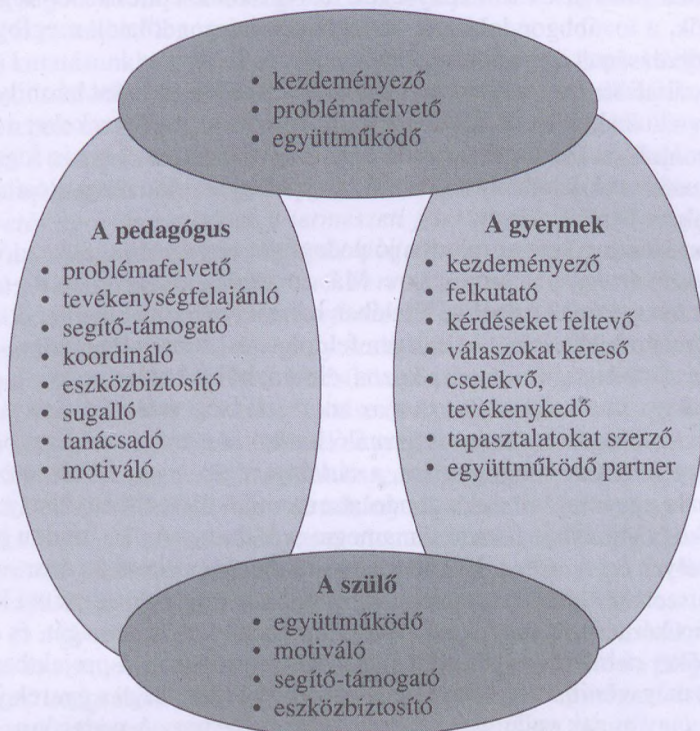
A szerepek egy része – így például a kezdeményező, a problémafelvető, az együttműködő partner stb. – pedagógus és gyermek között cserélődik/cserélődhet, ennek azonban nem kellene a hangsúlyok eltolódásához vezetnie, hiszen az a tanulási sajátosság lényegét meghatározó elemek érvényesülését lehetetlenítené el. A pedagógusi és szülői közös szerepek megélése a rendeltetés felerősítését hozhatja.

A minőségek, szerepek számbavétele nyomán érzékelhetően felértékelődik az egyéni, gyermeki kezdeményezés szerepe, a saját élmény, elgondolás és megtapasztalás biztosításának törekvése. Értelemszerű, hogy ennek megfelelően a pedagógusi szerepek is alárendelődnek a tanulási tevékenység szemléletmódjának, és a facilitátori szerep különböző mintázatai erősödnek fel. Emellett megnő a szülői bevonódás lehetősége is, s ennek eredményessége nem kizárólag a pedagógus munkájának megkönnyítésében mutatkozhat meg, hanem a gyermeki kezdeményezést és involválódást is jelentősen motiválhatja (1. ábra).

A nevelési tevékenység két alaptényezője közötti partneri viszony biztosításának szükségessége nem kétséges. Értelmezésünkben ez azt jelenti, hogy engedjük a gyermeki kezdeményezések megnyilvánulását, teret engedve annak, hogy beépüljenek, sőt alappilléreivé váljanak a tudásépítési folyamatnak.² A tapasztalat azt bizonyítja, hogy elméletileg a legtöbb pedagógus elfogadja a gyermeki kezdeményezés és elméletalkotás szerepét,

¹ Lásd BARABÁSI Tünde, *Gyermeki projektek – mint a levegő és a víz természeti jelenségekkel való szembe-sülés többszemléletű kerete*, in FISCHER, H. – J. HEGEDŰS Gábor (szerk.), *Természet és technika a gyermekkorban I.*, Egyetemi Kiadó, Kolozsvár 2009.

² Uo.



1. ábra: Szerepek a projektben

a mindennapi nevelői gyakorlatban mégis nehezen érvényesíti. Egyszerű reagálásokkal serkenthetjük a reflexiót és az elméletalkotást, például ha a gyermek okfeltáró kérdésre azzal a kérdéssel felelünk, hogy „Te miért gondolod, hogy így van?”. A pedagógus arra érez késztetést, hogy rögtön (tudományosan helyes) választ adjon a gyermeki kérdésekre. Ekkor gondolja magát hatékonynak, ekkor véli jól elvégzettnek a munkáját. Ezt a gyermek vagy érti, vagy nem, de általában elfogadja legitim tudásnak. Ne adjuk meg rögtön a választ! Serkentsük a gyermeket válaszkérésre!

Elfogadva a pedagógus háttérből irányító szerepét, a partneri viszonyt akkor véljük kiteljesedettnek, ha nem hagyjuk magára a gyermeket a megélt élményeivel, a kipróbált gondolataival, megalkotott elméleteivel. Jó, ha segítjük őt ezek tudatosításában, továbbgondolásában, sőt ráirányítjuk a figyelmét a kérdéskör olyan más elemeinek felkutatására, megvizsgálására is, amelyek az egyéni kezdeményezésben nem voltak nyilvánvalók, de hozzáférhetőek, érdekesek és fontosak lehetnek számára, s a tudásépítés kiteljesedését szolgálhatják. Ebben a pedagógus motivációs tevékenységének van kiemelkedő szerepe. A projektek általi tudásépítés konkrét folyamatában igen fontos, hogy a gyermek választ-hassa ki, mely terület érdekli őt leginkább, s abban vállaljon nagyobb részt. Serkenteni kell azonban arra is, hogy más területeket is kipróbáljon, megismerjen. Nem gondoljuk, hogy ebben a késztetésben a pedagógus meghaladja azokat a szerepmintázásokat, amelyeket a fentiekben bemutatunk, amennyiben a tevékenységre-késztetés olyan – a gyermek számára vonzó – cselekvési lehetőségek és alkalmak felvillantásával történik (pl. játékok,

játékos kísérletek, mozgásos tevékenységek, barkácsolás, építés lehetősége stb.), amelyek megnyerők, a továbbgondolásnak, további egyéni gondolatok megfogalmazódásának, ezek kipróbálásának igényét hívják életre.

A projektek általi tanulás megvalósításának folyamatában – mint bármilyen más tanulási helyzetben – kulcskérdés az is, miként tudjuk megnyerni a gyerekeket a tevékenységnek, hogyan vonjuk be őket a tervezésbe és a megvalósításba. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a problémafelvető, tevékenységkínáló szerepek gyakorlati megvalósításának kérdéséhez érkezünk.

Hartmut von Henting szerint minden jó pedagógia egy élménnyel kezdődik.³ Ez a ki-jelentés különösen érvényes a projektekre. Más stratégiák alkalmazása esetében is javallott, de a projektek gyermek-közelivé tételében hangsúlyozottan kínálkozik annak lehetősége, hogy maga a projekttema – bármilyen feldolgozási formát megelőzve – valamilyen (a gyermekek és a pedagógus számára közös) élményből fakadjon, mint pl. egy közös kirándulás, ahol a gyermek rácsodálkozhat az adott jelenség valamely fizikai vagy kémiai tulajdonságára, szépségére, környezetformáló hatására, erejére stb. Egy patak, egy kút vagy forrás, egy víztározó megfigyelése, a sárkányeregetés, egy közös mosás vagy egy esős nap élménye egyaránt kiinduló, gondolatserkentő, közös élményként jelenhet meg.

Ebből a közös élményből fakadó téamegragadásban spontán módon jelenik meg a gyermek személyes érintettsége. Ily módon tudjuk őt elmozdítani az önszerveződő tanulás irányába, hiszen kérdéseket, problémákat fogalmaz meg egy-egy téma kapcsán, saját válaszokat keres kérdéseire, tehát a kínálkozó témához rendeli önmagát, és nem egy külső tekintély erőltet rá bizonyos gondolatokat, tevékenységeket. A projektben az erőltetés automatikusan megszűnik, még abban az esetben is, ha nem maga a gyerek jut el egy-egy érdekes téma, vagy annak valamely vetülete megragadáshoz. A pedagógus, illetve a társak kínálják azokat a kérdéskörrel kapcsolatos, ötletbörze nyomán megjelenő, érdeklődésre számot tartó altémákat, amelyek közül a gyerek kiválaszthatja a számára legvonzóbbat. Ez azt jelenti tehát, hogy a személyes érintettség életrehívása, az erre való tudatos pedagógusi törekvés megtérül, hiszen a gyermek érdeklődését – mint kognitív motívumot – bekapcsolja a folyamatba, emellett az erős, pozitív érzelmi viszonyulás is jelen van (pl. a gyerekek nagyon szeretik a vizet, és az ezzel való tevékenykedést), és affektív motívumként motiválja a tevékenységet.

Így válhatnak a pedagógus projektjei a gyermekek projektjeivé, és ami még fontosabb, a gyermeki projektkezdeményezések a pedagógus projektjeivé – mint a szerepintegráció gyakorlati megnyilvánulásai. A projektben megjelenő pedagógusi és gyermeki szerepek érvényesülése kölcsönös meghatározottsági viszonyt jelenít meg. Ha alaposan megvizsgáljuk akár a pedagógus, akár a gyermek szerepeit, azt látjuk, hogy a különféle megélt szerepmintázatok erőteljesen összefüggnek egymással, és a szükséges attitűdök kifejezésével egységesíthetők. Az a gyermek ugyanis, aki kutat, kezdeményez, minden bizonnyal kérdéseket tesz fel, tevékenykedik, keresi a válaszokat. Az a pedagógus pedig, akinek fontos a problémafelvetés és gondosan választja ki a tevékenység-megajánlást, minden bizonnyal segíteni, támogatni fogja a gyermeket, serkenti a cselekvéseit, megfelelő eszközöket biztosít számára stb. A pedagógus megélt szerepmintázatai döntő módon meghatározzák azt is, hogy a gyermek milyen szerepeket mer/tud megélni. A pedagógusnak tehát tudatosítania kell, hogy – mint a pedagógiai szituáció sok más dimenziójában is –

³ Idézi FISCHER, H. – KNÖRZER, M., *Játék levegővel és vízzel*, in FISCHER, H. – J. HEGEDŰS Gábor (szerk.), *Természet és technika a gyermekkorban I.*, Egyetemi Kiadó, Kolozsvár 2009.

a vezetői minőségből adódó felelősség a szerepérvényesülési lehetőség tekintetében is jó részt őt illeti (és remélhetőleg nem terheli).

Empirikus kutatásunkban abból az alaptézisből indultunk ki, hogy az egyre inkább terjedő projekt módszer-alkalmazás a fentiekben leírtak szerint szolgálhatja a pedagógusi és gyermeki szerepek megélését, valamint hogy a projekt általi tanulás lényegi elemeinek tudatosítása és a természettudomány területén történő alkalmazása általában is optimalizálhatja a szerepmegélés minőségét. Olyan kérdésekre kerestük a választ, mint: *Milyen problémafelvetés nyomán születnek a természeti jelenségeket feltáró projektek? A problémafelvetés, a feldolgozás megtervezése és kivitelezése során figyelnek-e a pedagógusok a gyermeki kezdeményezésekre, ötletekre? Teret engednek-e a gyermeki elméletalkotásnak, serkentik-e az egyéni tevékenységi reflexiót?* Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása érdekében a vizsgálatnak három nagy szakaszát különítettük el. Az első szakaszban 38 gyakorló pedagógus által készített víz és levegő projektet elemeztünk, az alábbi szempontok szerint: a projekt téma kezdeményezése és a projekt célkitűzések jellege; élmények, tapasztalatok beépítése, gyermeki öntevékenység fontossága; többféle szemlélet, integráltság megjelenése. Az elemzett projektek összességében véve tükrözik a projektpedagógia elméleti tételeinek elvárásait, bár van néhány olyan terület, ahol a gyakorló pedagógus számára pontosítani kell azokat a lényeges elemeket, melyeknek elsikkadása a módszer lényegi elemeinek ellehetetlenítéséhez vezet. Ezek: a tartalmi gazdagítás a gyermeki élmények és tapasztalatok alapján; a gyermeki kezdeményezések érdemi felhasználása; a pedagógusi és a gyermeki projekt célok találkozása; a szociális konstrukció, a gyermeki elméletalkotás és személyes reflexió elemeinek egyértelmű beépítése a projektekbe; a műveltségterületek integrálása mellett a tevékenységi területek egységesítésére való törekvés; a tantervvel való egyeztetés lehetőségeinek megtalálása stb.⁴ Érzékelhető, hogy a pontosításra váró módszertani elemek többnyire a pedagógusi szerepekhez, illetve, ezek megjelenési változataihoz kapcsolódnak.

Ezt követően az erre önként vállalkozó tanítókat és óvopedagógusokat megismertettük az ún. Naturbild-konceptcióval, melynek lényege – sok más összetevő mellett – éppen a már bemutatott szerepmegélési lehetőségek tudatosítása és gyakorlati kivitelezésének konkrét segítése, a természettudományos tudásépítés területén. Egy harmadik kutatási szakaszban azok a pedagógusok voltak a vizsgálati személyek, akik részt vettek a koncepció alkalmazásában – és egyben disszeminációjában – szolgáló továbbképzésen. Az első kutatási szakaszban alkalmazott dokumentum- és tartalomelemzés módszerét ebben a szakaszban kiegészítettük egyrészt a résztvevő megfigyelés módszerével, másrészt csoportos interjúval és az írásbeli kikérdezéssel is. Dokumentumokként a pedagógusok projektterveit elemeztük, a már bemutatott szempontok szerint. A kérdőíves kikérdezés, valamint a csoportos interjú során azokra a projektreflexiókra kérdeztünk rá, melyekkel értékelni lehetett a gyermekek és a pedagógusok tanulási tevékenységét e koncepció gyakorlati érvényesítésének folyamatában. Feltételezéseink között szerepelt az is, hogy a koncepcióval való megismerkedés a hatékony szerepmegélés optimalizálását fogja szolgálni.

A nyert adatok feldolgozásakor kiemeltük azokat, amelyek a gyermeki, illetve pedagógusi szerepek közvetett vagy direkt megnyilvánulására vonatkoztak. Különös tekintettel kerestük a választ arra a kérdésre, hogy *kié a projekt*, vagyis hogy a kezdeményező, cselekvő, kérdéseket feltevő stb. (gyermek), illetve a problémafelvető, tevékenységfel-

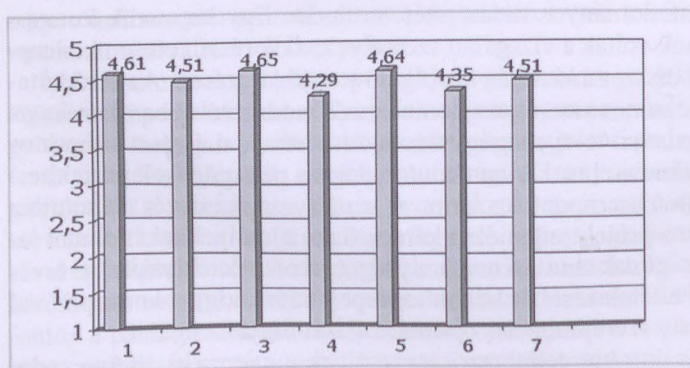
⁴ BARABÁSI Tünde – ANTAL Sándor, *A gyermekek víz- és levegőprojektjei. Az alkalmazás pedagógusi és gyermeki tapasztalatai*, in FISCHER, H. – J. HEGEDŰS Gábor (szerk.), *Természet és technika a gyermekkorban II.*, Egyetemi Kiadó, Kolozsvár 2011, 120–141.

ajánló, motiváló, támogató stb. (pedagógus) szerepeket milyen mértékben sikerül a mindennapokban érvényesíteni.

A pedagógusi szerepekre vonatkozó eredményeinket összefoglalva, az alábbi táblázatot nyertük, amelyben az egyes szerepmintázatok megjelenésének átlagértékeit tüntettük fel. A vizsgálati személyek, a feltüntetett kijelentéseket egy egytől ötig terjedő skálán értékelték, amely az egyetértés mértékét növekvő sorrendben jelölte.

Szerepmintázatok	Átlag	Szórás
1. Egyértelművé vált a gyerek szerepe és a saját pedagógusi szerepem a projekt folyamatában	4,61	0,55
2. A projekt sikere érdekében fontosnak tartottam a személyes érintettség létrehozását: MOTIVÁLÓ	4,51	0,67
3. A gyerekek egymás közötti együttműködését a fejlesztés szolgálatába tudtam állítani: SEGÍTŐ – SUGALLÓ – KOORDINÁLÓ	4,65	0,55
4. Teret engedtem a gyermek önszerveződő tanulásának: TEVÉKENYSÉGFELAJÁNLO – TANÁCSADÓ	4,29	0,97
5. A gyermeki ötleteket beépítettem a projektbe: PROBLÉMAFELVETŐ	4,64	0,66
6. Menet közben a gyermeki ötletekkel egészítettem ki a projektterképet: TÁMOGATÓ – KOORDINÁLÓ	4,35	0,61
7. Teret engedtem a gyermek egyéni problémafelvetésének, kérdésfeltevésének, elméletalkotásának: TEVÉKENYSÉGFELAJÁNLO – SUGALLÓ – ESZKÖZBIZTOSÍTÓ	4,51	0,50

1. táblázat: Pedagógusi szerepmintázatok megélésének statisztikai mutatói (1–5-ig terjedő skálán)



1. diagram:
Szerepmintázatok átlagértékei

Az egyes kijelentések tulajdonképpen mind-mind valamely szerepelem, vagy ezek kombinációinak gyakorlati megnyilvánulásait képviselik. Az asszociált szerepeket kiemelve jelöltük. A táblázat első átlagértéke azt mutatja, hogy megvalósult a pedagógus és a gyermek szerepeinek tudatossá tétele. Az átlagok összességében véve magas értéke azt jelzi, hogy a tudatos koncepcióalkalmazás és a projekt módszer kritikus pontjaira való szándékos

odafigyelés egyrészt felhívja a pedagógus figyelmét az érvényesítés fontosságra, másrészt a mindennapokban való alkalmazás során a megélést dokumentálja.

Örömmel tapasztaltuk, hogy a segítő, sugalló, koordináló, valamint a problémafelvető szerepeket igen fontosnak ítélték meg a vizsgálati személyek, és törekedtek is ezek megélésére. A magas pontszámok jelzik, hogy a gyakorló pedagógusok látják ezen szerepek szükségességét, a szabad gyermeki személyiség kibontakozásában betöltött szerepét.

A legalacsonyabb értékek a tevékenységfelajánló és támogató szerepek vonatkozásában jelennek meg, ami jól jelzi, hogy melyek azok a rögzült szerepelemek, melyek a hagyományos nevelési szemléletmód hagyatékai, s amelyeket csakis tudatos ráfigyeléssel lehet felülírni. Valójában ez az alacsony érték is az „általában jellemző rám” megjelölés feletti intervallumot képviseli, hiszen a szerepelemek mindegyike a maximális érték közelében mozog. A szórás alacsony értéke is azt jelzi, hogy a negatív véglet egyetlen esetben sem jelenik meg.

Azt is kértük a pedagógusoktól, hogy reflektáljanak arra, mely szerepeik tekintetében érzik azt, hogy a felismertetés, tudatosítás sikerén felbuzdulva ezentúl jobban törekszenek ezeknek az elemeknek a pedagógusi viszonyulásmódjukba való beépítésére, mivel a koncepció megismerése szembesítette őket ezek hiányával. Az alábbi eredmények születtek:

- a gyermeki kezdeményezés szerepe, fontossága és figyelembevételének lehetőségei (64,5%);
- a gyermeki elméletalkotás serkentése (48,3%);
- a gyermeki reflexió fontossága (41,9%);
- a személyes érintettség, közös élmény szerepe (38,7%).

Az eredmények azt láttatják, hogy leginkább a gyermeki kezdeményezésre való odafigyelés tudatosítására van szükség, a pedagógusok közel felének azonban az elméletalkotás serkentésére és a reflexiók támogatására is tudatosan nagyobb gondot kell fordítania a munkájában. Kisebb arányban jelenik meg a személyes érintettség révén kialakuló motiváló szerep hangsúlyossága, ami elsődlegesen azzal magyarázható, hogy a pedagógiai tevékenység ezen eleme más megközelítésekben és szemléletmódokban is igencsak előtérbe kerül.

A szülői szerepek vonatkozásában a gyakorló pedagógusok elvárásait vizsgáltuk. Az adatgyűjtés csoportos interjúval valósult meg. A szülői szerepeket három kategóriában jeleníthették meg: elvárt, jóleső, nem igényelt. Figyelmünket elsődlegesen az elvárt szerepekre irányítottuk. Különböző megfogalmazásban ugyan, de elsősorban (92%-ban) a segítő, támogató, együttműködő szerepeket emelték ki a vizsgálati személyek. A jóleső szerepeknél azokat a szülői megnyilvánulásokat találtuk, amelyeket nem várhat el a pedagógus, ám amelyekkel a szülő, ha ráérez, nagymértékben segítheti a gyermeki megismerést. Leginkább az eszközbiztosító, építő visszajelzést megfogalmazó, felügyeletbe bekapcsolódó (pl. kirándulások, rendezvények alkalmával) és adminisztratív teendők felvállalásának szerepeit jelölték meg. A nem várt szerepek körében olyan mintázatokkal találkozunk, mint: negatív hozzáállás, a gyerekek demotiválása, különösen a tényanyaggyűjtés szakaszában. A pedagógusok ezenfelül azt is nehezményezték, ha a szülők segítő szándéka túlméretezett, és ebből fakadóan a támogató szerepkörből átlépnek a szervezői, sőt olykor a pedagógusi szerepbe.

A vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy a gyakorló pedagógusok a módszeralkalmazás tanulásméleti háttérének és a természettudományos fogalomalkításban betöltött

szerepének a tudatosításával és a gyakorlati alkalmazás fortélyaival való megismerkedéssel egyértelműen a projektmódszer lényegi jellemzőinek a tudatosabb érvényesítéséhez és egyben a szerepek tudatos megéléséhez juthatnak el. Mindez a gyermeki kezdeményezésekre, ötletekre való odafigyelés, valamint a gyermeki elméletalkotásnak és az egyéni tevékenységi reflexiónak a serkentése révén nyilvánulhat meg, ami jogossá teszi, hogy gyermeki projektekről beszéljünk az oktatásban, és ezek válhassanak a pedagógus (és bizonyos mértékben a szülők) projektjeivé is.

SUMMARY

In this paper we emphasize the importance of the teacher's roles, which constitute the basic premise for the enforcement of the features of the learning strategy called 'learning through projects'. In our research we analyze the quality of the teacher's roles in the everyday educational practice of preschool teachers. By means of a complex research we have also focused on the reflections of the surveyed teachers using interviews and participating observation method to get information about the extent to which they can enforce consciously those teacher's roles which are necessary in the 'learning through projects' process. Our findings shows that after getting familiar with the theoretical background of the strategy and its practical implementation possibilities, the preschool teachers validated the roles required by the projects more effectively, and transformed the teachers' projects into children's ones according to their real function.

Dr. Mészáros László, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Pedagógiatörténeti tények és tanulságok a keresztény szellemiségű nevelés számára

1. BEVEZETÉS

Filozófia nélkül nincs élet – tartja a régi mondás. A filozófiai gondolkodás átszövi az egész életünket, hiszen a filozófia¹ olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyek az emberi életet érintő legfontosabb kérdések: Ki az ember? Mi az ember? Honnan jön és hová megy? Mi a célja életének? – és most csak a legfontosabbakat említettem. Az emberi létről való gondolkodás és az abban megfogalmazott tételek nem önálló életet élők, hanem szervesen illeszkednek az emberi cselekedetek mindennapi mezejébe. E mezőből most egy mozaikkockát kívánok kiemelni, mégpedig a nevelést, mely az emberi lét egyik legmeghatározóbb és legfontosabb eleme. A történelem folyamán az emberiség a nevelésnek mindig nagy jelentőséget tulajdonított, noha azt társadalmanként, kultúránként nem szükségszerűen ugyan, de különbözőképpen fogta fel. Ebben az írásomban az európai kultúrában fellelhető tradicionalista (konzervatív) és liberális szemléletű nevelés legfőbb jegyeit próbálom bemutatni, majd kísérletet teszek arra, hogy a keresztény ihletettségű nevelés számára mindkét irányból ajánljak értékeket.

2. ISKOLA ÉS NEVELÉS EURÓPÁBAN

Kiindulópontként vizsgáljuk meg, mit értettek az európai lét kezdeteinél az iskolán és a nevelésen!²

a) A görög *paideia* szó Aiszkülosznál gyermekgondozást jelent. Szókratész, Platón és Arisztotelész nevelés, tanítás, oktatás, műveltség, képzettség és tudomány értelemben használja. A Septuagintában büntetést is jelöl. További jelentésrétegei: gyermekkor és ifjúság. A nevelés szónak e görög megfelelője a *paisz* szóból származik, mely gyermeket

¹ A filozófia szót először Püthagorasz (kb. Kr. e. 580–500 között) használta a „bölcesség szeretete” értelemben. Ilyen értelemben összekapcsolódik a neveléssel, melynek az egyik legfőbb feladata a bölcesség megszerzése, valamint a bölcesség általi cselekvés és cselekvőképesség.

² A szavak elemzéséhez lásd GYÖRKÖSY Alajos – KAPITÁNYFÉY István – TEGYEY Imre, *Ógörög–magyar nagyszótár*, Akadémiai Kiadó, Budapest 2007 és FINÁLY, Henrik, *A latin nyelv szótára*, Arcanum, Budapest 2002.

jelent, valakinek a fiú- vagy lánygyermekét, azonban jelölhet szolgát, szolgálót és rabszolgát is. Ezeken kívül a valakihez való tartozást is jelzi: tartozást a szülőhöz és tartozást a városállamhoz. A nevelésre vonatkozó ige pedig a *paideuó*, mely a következőket jelöli: gyermeket gondoz, felnevel, képez, tanít, oktat, mérsékel, megzaboláz, büntet. A *paidagógosz* jelenti a nevelőt, a tanítómestert, aki kezdetben gyermekkísérő rabszola volt, elkísérte a gyermeket az iskolába és onnan hazavitte. A *paidagógia* pedig a *paidagógosz* tevékenysége, tehát a nevelés és a tanítás, de ezek mellett Euripidész betegápolást, Plutarkhosz pedig gyümölcsfagondozást is ért rajta. A görög irodalomban az említett kifejezések mellett egyebeket is találunk a nevelésre vonatkoztatva. Az *agógé* főnevet táplálás, ellátás, gondoskodás, felnevelés értelemben már Homérosztól kezdődően használták, csakúgy mint a *didaszko* igét, oktat, tanít, betanít, előad jelentéssel. Az *agógé* főnevet pedig nevelés, fegyelmezés, vezetés, menetelés értelemben. A *szkholé* főnév, amely az iskola épületét jelöli, jelent még szabadidőt, nyugalmat, időtöltést, beszélgetést, késedelem és sietség nélküli előadást.

b) A latin *educatio* szó állatok tenyésztését és növénynevelést is jelent a nevelés érteleme mellett. Az *educo* ige a kivezet, kihoz, felnevel, táplál, felemel, megszülni jelentéstartalmakat hordozza. A *paedagogus* főnév a göröghöz hasonlóan nevelőt, mestert, gyermekkísérőt jelöl, azonban a latin nyelvben többletjelentése is van, méghozzá tanácsadó, felügyelő jelentéstartalmakkal. A nevelés témakörben megemlíthető még a *ludus* főnév, mely játékot és iskolát egyaránt jelent, a *schola* főnév, amely iskolát jelent, de tudományos vizsgálódás, tárgyalás, felolvasás és testület értelemben is használatos. Megemlíthető továbbá az *erudio* ige, amelynek alapjelentése: durvaságból és tudatlanságból kivesz, tehát oktat, tanít, kiművel, valamint az *instituo* ige, amelynek jelentései: tanít, képez, meghatároz, elkezd, célba vesz, készít, felállít, elhelyez.

c) A görög nevelésnek a célja a *kalokagathia*, vagyis az erkölcsi kiválóság, az erkölcsi tökéletesség, a nemeslelkűség, amely a múzsai és a gümnasztikai nevelésben valósul meg: kiművelni a lelket, a testre nézve pedig erőssé és széppé tenni a gyermeket. Mindezt teljesen önzetlenül. Az alap az *areté*, vagyis az erény, amely Hérodotosz szerint bátor tettekre, Platón szerint nemes cselekedetekre sarkall. Az az ember pedig, aki az erénnyel egybehangzóan működik, Arisztotelész szerint megszerzi az *eudaimonia* állapotát, vagyis a boldogságot. Az athéni *paideia* egyéni jellegű, de közösségi háttérű, vagyis az teljesíti legjobban a közösségi feladatait, aki leginkább önmaga kiművelésén fáradozik, hiszen így lesz, így lehet a *polisz* jó állampolgára, aki Platón szerint nem más, mint a közügyekben, államügyekben jártas férfi.

d) A római nevelésnek a célja a *vir bonus*, vagyis a jó férfi, a derék ember kimunkálása. Jó férfi az, aki jó katona, jó családfő és a birodalom jó polgára. Ahhoz, hogy ez maradéktalanul teljesülhessen, a nevelés során a gyermeknek az öt nagy római erényt kell elsajátítania. Ezek a következők: *auctoritas*, vagyis tekintély; *fides*, vagyis hűség, hit(elesség); *pietas*, vagyis istenfélelem és kegyelet; *dignitas*, vagyis tisztesség és *officium*, azaz kötelességtudás. A Római Birodalomban az erényeket összefoglalva legszebben a Krisztus korabeli időben az ún. erénypajzsos fejezték ki.³

Összegezeként elmondható, hogy az ókori európai szellemiségen nyugvó nevelés és a tanítás egy sietség nélküli, az adott társadalom kultúrájába beleillesztő (inkulturáció), valamint társadalmi életébe belenövesztő (szocializáció), szükségszerűen egész életen át-

³ Az erénypajzsot (clipeus virtutis) Kr. e. 26-ban adományozta a szenátus Augustusz császárnak, az istenek és a haza iránti erényessége, kegyelmessége, igazságossága és kegyessége miatt.

ívelő folyamat. Ebben a folyamatban a pedagógus (tanító, tanár, mester, elöljáró) a tanulót (növendék, tanítvány, nevelt, hallgató) a nevelésnek és oktatásnak kijelölt helyén (iskola), a tudomány és kultúra, valamint a közéletben (állami életben) való szükséges cselekvés átadásának útján (tanítás, oktatás, képzés) a szellemi sötétségből a világosságba vezeti (nevelés, növelés). Ahol ezek a gondolatok nem, vagy csak részben fordulnak elő, ott nem beszélhetünk igazi nevelésről, legfeljebb kísérletezgetésről, mely egy fizikai vagy kémiai laborban lehet igen érdekes és tanulságos, ám a pedagógiában, ahol az emberek személyként vannak jelen térben és időben, valamint testben és lélekben, egy folyamatosan (előre) haladó és nem ismételhető létállapotban, ott meglehetősen kártékony és elítélendő.

3. TRADICIONÁLIS (KONZERVATÍV) ÉS LIBERÁLIS

Ezek után lássuk, hogy milyen filológiai megfontolásokat célszerű tennünk a tradicionális, konzervatív és a liberális szavak értelmezése keretében!

a) filológiai alapok

A tradíció a latin *trado* igéből származik, melynek jelentései: átad, átszármaztat, rábíz valakire valamit, odaad, rendelkezésre bocsát, hátrahagy valamit, elárul. A *traditio* főnév jelent átadást, kiadást, hagyományt, oktatást, tanítást. A *traditor* pedig átadót, tanítót és árulót.

A latin *conseruo* igéből – melynek jelentése sértetlenül megőriz, megtart – származik a *konzervatív* magyar szó, amely állhat főnévi és melléknévi alakban is. Jelentése: maradi, a régi rend, állapot híve, aki minden újítással szembeszegül és ellenséges vele. Jelenti még a vallási, kulturális és politikai tradíciókhoz való ragaszkodást is, valamint igei alakban azt is, hogy elraktároz valamit a jövő számára. A liberális és a liberalizmus szavunk a latin *liber* melléknévből eredeztethető. Ennek jelentése: szabad, önálló, akadályozatlan, szabadon gondolkodó, zabolátlan. A *liberalis* melléknév jelentése: szabad, szabad emberhez illő, tisztességes, kegyes, adakozó. Politikai értelemben szabadelvű, régies stílusban jelenti az apróságokkal nem törődő, engedékeny, elnéző embert is. A *libero* ige magyar jelentései: szabaddá tesz, felszabadít, kiszabadít, kötelezettségek alól feloldoz.

A mondottakból az következhet (természetesen igen leegyszerűsített formában), hogy a *tradicionálizmus* (*konzervativizmus*) olyan eszmerendszer, mely a régi rend megőrzését és annak fenntartását tartja elsődleges feladatának, mégpedig úgy, hogy a fennálló vallási, kulturális szokásokat és intézményeket tiszteletben tartja, és egyben az újításokat célzó eszméket elveti, azokkal ellenséges érzületű. A *liberalizmus* pedig olyan eszmerendszer, amely szabadelvű módon hirdeti meg az individualizmust a társadalomban. Másképpen azt a társadalmi jót, mely biztosítja az egyén szabadságát, mert ez az egyetlen abszolút érték, amely létezik számára.

b) társadalomtudományi alapok

A *tradicionálizmus* (*konzervativizmus*) metafizikai-transzcendens irányultságú, vagyis a létezés mikéntjét az emberi világon túlról vezeti le. Létezik egy transzcendens erő, mely alkotta, fenntartja és kormányozza ezt a világot. A neve: Isten. A tradicionálizmus a társadalmat egyközpontúként gondolja el. Az arra jogosultak a társadalmat megszervezik, biztosítják a létfeltételeket, megalkotják az embereknek azt az életet, amelyet élniük kell. Nem mindegy az sem, hogy a társadalom hogyan gondolkodik az iskoláról, hiszen a nevelés visszahat rá, ezért a *konzervatív* gondolkodás megkonstruálja, létrehozza az iskolát.

Legkiválóbb példa a tradicionalista-konzervatív szellemű iskolaügyre a felvilágosult abszolutizmusban található. Nagy Katalin⁴ vagy Mária Terézia⁵ iskolaügyi rendelkezéseinek vizsgálata kiválóan szemlélteti mindazt, amit a tradicionalizmus magáénak érez! Az iskola központilag irányított, jól megtervezett és felépített tanrendje van, szorosan kötődik az államhoz, amely kötődik az államvalláshoz. Az emberi szabadságot törvényekkel korlátozzák. Ezek a törvények azért jöttek létre, hogy az embert a tökéletesség felé irányítsák. Az iskola követelményrendszerét kitartó és alapos munkával, igen szilárd fegyelemmel és kemény fegyelmezési eljárásokkal, tekintélyelvre hivatkozva, következetesen megvalósítják. Az iskolát mint szervezetet megpróbálják elszigetelni a környezetétől. A tradicionális értékeket és tudást igyekeznek átszarmaztatni, azzal az alapgondolattal, hogy a felnövekvő gyermek annyit tudjon, amennyi szükséges a társadalomba való beilleszkedéséhez. A nevelés legfőbb célja tehát: „derék polgárokat és hű alattvalókat [képezni], akiknek az erény és a haza szívükön fekszik.”⁶ A szükséges fogalmán kívül a hasznos fogalma is megjelenik ebben a gondolkodásban, szintén a társadalom javára. A pedagógus tudós, pap és hivatalnok egy személyben, de mindig az állam képviselője. A *liberalizmus* nem metafizikai-transzcendens irányultságú, nem is foglalkozik ezzel a kérdéssel, noha hallgatólagosan tudomásul veszi. Célja a tekintélyelv felszámolása és az erkölcsi individualizmus meghirdetése. Egyetlen abszolút, immanens érték létezik számára, az egyén szabadsága. Minden ember erkölcsileg azonos értékű, azonban sem az állam, sem pedig a vallás nem vindikálhatja a jogot arra nézve, hogy megmondja, mi az erkölcs. A legfőbb alapelv: a másik ember erkölce és erkölcsi gondolkodása semmilyen esetben sem sérthető meg, nem engedhető, hogy az sérüljön. A *liberális* oktatás megszervezésébe és annak a lebonyolításába az állam egyáltalán ne, vagy csak a lehető legkevesebb beleszólással éljen. A (köz)oktatás mottója: ami a gyermeknek jó. Ezt a nézetét arra alapozza, hogy a gyermeket megilleti a neki való nevelés joga. A tanítás és a tanulás a nekem jó és a nekem nem jó értékduál közüli választáson alapul. Alapelv még az alkalmazható tudás megszerzése, a fegyelmezési eljárások teljes kiiktatása, a törvényi kötöttségek lazítása – alkalmanként semmibe vétele –, az érték- és a világnézeti semlegesség széles körben való elterjesztése és alkalmazása. A *liberális* pedagógus művész, akinek meggyőző erővel kell rendelkeznie, és egyben kötelessége megkísérelni megtalálni azt a tanulási együttműködést, amelyben a gyermek a saját akaratából és az együttműködését felajánlva kezd majd tanulni.

c) Érdemes egy táblázatban megjeleníteni a tradicionalista és a liberális pedagógia fő gondolatait!⁷

⁴ II. (Nagy) Katalin cárnő (uralkodott 1762–1796) a felvilágosodás és az abszolutizmus eszmerendszerének segítségével kívánta megújítani az orosz oktatásügyet. Ennek szép példáját mutatják az 1767. évi *Utasítás* (Nakaz) pontjai az oktatásügygel kapcsolatban, valamint az 1768-ban létrehozott Iskolaügyi Bizottság számára megküldött instrukciók az oktatás megszervezésével kapcsolatban. A témához bővebben lásd KAMENSKIJ, Alekszandr, *Nagy Katalin*, Pannonic Kiadó, én., 194–210, 216–224 és SZABÓ, Miklós, *Az orosz nevelés története*, Akadémiai Kiadó, Budapest én., 115–141.

⁵ Mária Terézia (uralkodott 1740–1780) szintén felvilágosult abszolutista szellemben szervezte meg birodalmában az iskolai oktatás és nevelés ügyét. A magyar oktatásügyben szép példa erre az 1777. évi Ratio Educationis. A témáról bővebben lásd KORNIS, Gyula (szerk.), *Az 1777-iki Ratio Educationis*, Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest 1913.

⁶ Vö. *Ratio Educationis* 121.§

⁷ A témáról lásd még: HORVÁTH, Attila, *Elméletek a nevelésről*, OKKER Oktatási Iroda, Budapest 1996, 20–59.

Tradicionalista	Liberális
embereszményben (idea) gondolkodik	utilitarista gondolkodású
metafizikai irányultságú	antropológiai irányultságú
kultúráközpontú	tapasztalatközpontú
klasszikus tudást átadó	praktikus ismereteket átadó
a nevelés lényege (célja) a társadalom értékeinek az átszármaztatása	a nevelés lényege az egyén boldogulásának elősegítése
a közösség érték, valamint az autoritás forrása	végletesen individuális
a személyes autoritás közösségi érték	autoritást elutasító
önfegyelmzés	spontán megnyilvánulások elfogadása
a személyiség formálása a központi értékek (tananyag) feldolgozása által	a személyiség formálásának az alapja nem a közvetítendő tudás
másból le nem vezethető értéktételezés	a tudás megegyezés kérdése
szabálykövetés	pluralista minták
feltétlen és önkéntes tekintélytisztelt	egyéni szabadsága
a társadalom formálása a nevelés és az oktatás révén valósul majd meg	a jelenre orientált
normatív értékelés	kritérium alapú értékelés

4. TÉNYEK ÉS TANULSÁGOK EGY KERESZTÉNY IHLETETTSÉGŰ NEVELÉS SZÁMÁRA

Mind a *tradicionalista*, mind a *liberális* gondolkodásnak vannak olyan tételei, amelyek kétséget kizáróan pozitív irányba terelhetik a keresztény szemléletű nevelést és oktatást. Lássunk erre néhány példát!

a) A tradicionalista (konzervatív) gondolatokból kiemelendő a *transzcendens-metafizikai* megalapozottság. A keresztény ihletettségű nevelésnek transzcendens-metafizikai alapozottságúnak kell lennie. Megítélésekor mindenképpen döntő lesz, hogy a mai keresztény pedagógiai gyakorlat valóban transzcendens irányultságú-e a tetteiben is?

b) Szintén a konzervatív gondolkodásból emelhető ki a *rend, a fegyelmzés* kérdése. A nevelés és az oktatás a rendre, a rendezettségre, a kiszámíthatóságra épül. Ismerjük mindnyájan a mondást: *Serva ordinem et ordo servabit te*, vagyis: Tartsd meg a rendet és a rend megtart téged.⁸ A mai közoktatásunk és a mai keresztény szemléletű nevelésünk rendezett, tervszerű, előrelátó?

c) A konzervatív gondolkodás nélkülözhetetlen elemei a *törvények* és a *normák*. A törvények életünk útján „eligazító tábláink”. A törvény nem megköt, hanem irányít és megtart a helyes úton. Amikor szeretek valakit, akkor keresem az Ő akaratát, megteszem azt, amit mond nekem, kér tőlem. A törvény a Tízparancsolat,⁹ melyet Isten az ujjával ír mindnyájunk szívébe. Ez zsidó örökségünk. A krisztusi törvény pedig a szeretet parancsa:

⁸ Nursiai Szent Benedek (kb. Kr. u. 480–547) egyik nevelési alapelve, amelyet a *Regulában* írt meg szerzetársainak és a szerzetes növendékeknek.

⁹ Kiv 20,1–14 és MTörv 5,6–21.

„Úgy szeressétek egymást, amint én szerettelek titeket!”¹⁰ Kérdés: erre alapozza-e ma a keresztény pedagógia az elméletét és a gyakorlatát egyaránt?

d) Szólnom kell a *tradíciók, az ünnepek és a szokások* jelenlétéről is. Ezek évszázadokon keresztül éltették és éltetik ma is Európát, annak ellenére, hogy Európa folyamatosan megtagadja zsidó-keresztény gyökerét, amely által felemelkedett, és amely erőt adott neki. Az európai szekularizált lét szisztematikusan megfosztja életét a zsidó-keresztény gondolkodás tartalmaitól. A materialista életstílust élteti, annak adózik. Mit tesz ez ellen a keresztény szellemiségű pedagógia? Az ünnepek és a szokások gyakorlatával biztonságot adhat, közösséget teremthet, amelyben mindenki megélheti, hogy léte egyszeri és megismételhetetlen.

e) A liberális gondolatokból kiemelendő a *szabadság* utáni vágy. Az egyik legfontosabb emberi tulajdonság, hogy az embernek *szabad akarata* van. Szabadságában teheti a jót éppúgy, mint a rosszat. A mai keresztény pedagógia megfelelően segíti-e a az egyént a szabadság, a jó út keresésében?

f) A liberális gondolkodásban jelen van az „*ami a gyermeknek jó*” gondolat. Igen, érvényesítsük ezt a nevelésben! De mi a jó a gyermeknek? Minden bizonnyal az, ami által kiteljesedett és harmonikus életre tesz szert. A jó¹¹ metafizikai érték a filozófiai gondolkodásban, aminek van „*evilági*” vetülete is: a lét jósága megalapozza az ember célirányos tevékenységét. Segíti-e, előmozdítja-e a pedagógiai gondolkodásunk a lét jóságában való részesedést?

g) Értékelendő a *liberális* gondolkodásnak a *tudásra* vonatkozó nézete. Minden, amit tudunk, valamire való kell hogy legyen. A tudás váljon személyessé, bensővé. Az elméleti tudásom tegyen engem cselekvőképpé. (Ez rendben van: a mai kor nem feltétlenül kedvez a *l'art pour l'art* szellemiségnek.) De hogyan lehetséges ez, miközben a liberalizmus által hangoztatott *érték- és világnézeti semlegességet* kell az embernek magára öltetnie? Ezen a ponton a liberális gondolkodás meghasonlott önmagával, hiszen saját maga sem tudja gyakorolni az általa hangoztatott tételt, mert a tudásban mindig jelen van az érték, és az érték révén valamilyen jellegű állásfoglalás. A keresztény ihletettséggű nevelés a krisztusi értékek mellett elkötelezett állásfoglalás, mely a tettekben, a cselekedetekben (is) megmutatkozik.

h) A pedagógus *művész* a *liberális* felfogásban. A művész mindig kimond valamit, közvetít valamit, láttatni akar, szemet és fület nyitni. Vagy erre, vagy arra. Ez mindig egyfajta *erkölcsi állásfoglalás* is. A pedagógia *vezetés* metaforájában is előkerül ez a gondolat: a vezető (művész) egyfajta értéktöbblettel rendelkezik, amely felé a vezetettet terelni kívánja. A vezetés és az állásfoglalás befolyásoló (ráható) erővel bír, mely szintén megjelenik a pedagógia egy másik metaforájában: a *kormányzásban*. Törekszik-e a ma pedagógusa művésszé lenni?

i) Kiemelendő még az *igazság* keresésének a gondolata. Az igazság a lét alapját meghatározó érték. Ha az élet alapját a hazugság és a tévelygés képezi, akkor az az élet olyan, mintha nem is lenne. Lehet, hogy bizonyos helyzetekben úgy tűnik, a tévelygő ember élete egészen sikeres, elismert, megfizetett – legalábbis, ha kívülről szemléljük. Azonban ez semmiképpen sem jelenti azt, hogy a tévedés, az igaztalanság, a hazugság ártatlan dolog lenne. Keresztény filozófiai felfogásban az igazság változatlan és örök, nem függ attól, hogy befogadjuk-e, vagy sem. Ami azonban rendkívül aggasztó a mai közgondolkodás-

¹⁰ Jn 13,34–35.

¹¹ A bonum a törekvés céljaként tudatosul az emberben. A bonum maga a cél, amennyiben a megkívánás tárgya lehet.

ban, az az, hogy az igazság (még a relatív igazság is) megszűnik *eszménynek* lenni. Ismeretes az ószövetségi prófécia: Jaj, azoknak, akik a rosszat jónak mondják és a jót rossznak, akik a sötétséget világossággá teszik, és a világosságot sötétséggé.¹² Akik a társadalom életéből kitartó és megfeszített munkával megpróbálják az *igazságot* kiszorítani, még hozzá úgy, hogy olyan propagandát folytatnak, mely erkölcsi felelőtlenséget, önzést, fogyasztói szemléletet hirdet, akik eltagadják a bűnt, mely az emberi létezés alapproblémája, valamint a valódi értékek helyett hamis értéktelenségeket csillogtatnak, azok hamis próféták. A mai pedagógiai gondolkodásunk minden körülmények között keresi az igazságot, a lét végső értelmét?

Ezeknek a gondolatoknak a segítségével érdemes néhány alapvető tételt a transzcendens ihletettségű pedagógia számára megállapítani:

Az ember test és lélek egysége. A testet és a lelket együtt szabad, kell és lehet nevelni. Szétválasztásuk megtöri az emberi mivoltot.

Csak és kizárólag transzcendens pedagógiát szabad, kell és lehet művelni. Az immanens pedagógia képtelen az ember őszinte vágyát betölteni.

Mivel a nevelés a tökéletességre törekvő útja is, hagyjuk, hogy járjon át bennünket a végtelenül Tökéletes létező, aki majd megadja számunkra is a tökéletességet.

Mivel a pedagógus művész, a segítség és a kísérés feladata művészet. Csak az tud jól segíteni, aki szilárd lábakon áll. A csupán csak emberi módon való gondolkodás nem szilárd, mert az állandóan változik. Az isteni: örök.

Ezek mellett a gondolatok mellett a kifejezetten keresztény szemléletű pedagógiában fel kell mutatni az evangéliumi értékeket, amelyeknek a mindennapi életben való gyakorlása mutatja meg a keresztény közösségen keresztül a Jézus Krisztushoz való elköteleződést. Az elköteleződésnek egyik kiemelkedő pillanata a megbocsátásra és a kiengesztelődésre való meghívás. A keresztény pedagógiával foglalkozó embereknek, és mindazoknak, akik a keresztény nevelés és oktatás ügyén fáradoznak, tudatosítaniuk kell magukban, hogy nem tökéletesek, hogy szükségük van a megtisztulásra és a megújulásra, egymás megbecsülésére és támogatására, ami csakis a Krisztusba vetett hit által valósítható meg. Ennek a szüntelen megújulásnak a mottója Krisztus húsvéti üzenete: Ne féljete! A keresztény pedagógiának húsvét erejében rejlik nagysága, ezért nincs szüksége különösebb eszközökre, hanem a saját léte a garancia arra, hogy amikor más divatos eszméáramlatok elbuknak, neki jövője és kibontakozása van és lesz.

5. A KERESZTÉNY PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS IDŐSZERŰSÉGE

a) A keresztény pedagógiai gondolkodásban olyan válaszokat kell keresnünk a jelen kor kihívásaira, amelyek eredetiek. Eredetiek a görög *en arkhé* (= kezdetben volt)¹⁴ szelvényében, mégis szüntelen meglepnek a frissességükkel. Úgy szükséges felmutatni a régi értékeket, hogy ne támasszunk kétséget az újjal szemben. Mindenképpen a tradíciókból, mégpedig igen mély tradíciókból kell eredeztetnie a keresztény pedagógiának a gondolkodását, azonban az idők jeleit is figyelnie kell, vállalva akár a hídverő szerepét is a régi és a modern között.

¹² Iz 5,20.

¹³ Lk 24,36

¹⁴ Utalás Szent János evangéliumának prologusára: az Ige kezdetben volt, élet volt Benne, és az élet az emberek világossága volt.

b) A keresztény pedagógiai gondolkodásnak felelős gondolkodásra kell ösztönöznie a neveléssel foglalkozókat, a pedagógiát megélni akarókat. Ez nem kis feladat, különösen akkor nem, ha elfogadjuk, hogy minden ember teljes egészében a pedagógiai tradíció részese.

c) A keresztény pedagógiát az fogja minősíteni, amit maga után hagy örökül, a keresztény pedagógust pedig azok az emberek, akiket tanított és nevelt, noha egyik eredmény sem abszolutizálható. Dmitrij Lihacsov orosz irodalomtörténész szerint embernek lenni büszkeség és dicsőség dolga.¹⁵ Ez áll a keresztény pedagógusra is: pedagógusnak lenni büszkeség és dicsőség. Ez alapozza meg azt, hogy a pedagógia tudományos eredményeivel alkotó módon bánjon a keresztény pedagógiai gondolkodás: a szabad és gazdag személyiség bőkezűségével rendelkező, alkotó embereket neveljen.

d) A keresztény pedagógiai kultúrában egyesítenie kell mindazt a jót, ami benne megtalálható. Ennek érdekében tanulmányoznia kell saját történelmének és kultúrájának sajátosságait, mégpedig úgy, hogy értelmezze a történelmét, mutassa fel a minden korban fellelhető lényegi vonásait, állítsa helyre a pedagógiai kultúra teljességét, valamint tanuskodjon a szellemi és anyagi javainak igen nagy tartalékairól.

e) A keresztény pedagógiai gondolkodásnak tudatosítania kell azt is, hogy az igazság nem választható el a szeretettől és a szolidaritástól. Az igazság feltételezi a szellemi tisztesség és az intellektuális becsület fogalmának elsajátítását és gyakorlati alkalmazását is. Ez azt is jelenti, hogy az embernek a megismert igazságot olyannak kell elfogadnia, amilyen az a maga objektív valóságában. Az ehhez való töretlen ragaszkodás példaképeket állít minden kor embere elé.

f) A keresztény pedagógiai gondolkodás vallja azt, hogy a lelkeség és a pedagógia szétválaszthatatlan egységet alkotnak. A zsidó-keresztény spirituális hagyomány szerint a lelki életben sohasem szabad a gyengébbekhez hasonlulni, hanem mindig a tapasztaltabb és lelkileg gazdagabb tanításhoz kell fordulni. Nincs ez másképp a pedagógiai gondolkodásban sem, mert ott is a tapasztaltabb és lelkileg gazdagabb tanítást kell alapul venni. Jonathan Sacks brit főrabbi szerint, ha Európa elveszíti zsidó-keresztény lelki örökségét, melyből a történelmi identitása származik, elveszíti önazonosságát és nagyságát is. Ez egyben az európai jövő elvesztésének kockázatát is magában hordozza. Sacks arról is szól, hogy azok a társadalmak, amelyek az önérdeteket a közjó elé helyezik, menthetetlenül szétesnek, mert pusztán a jogi szabályozással és a törvényekkel nem lehet egy társadalmat életben tartani. A mai európai társadalomban igazi közösségekben gondolkodó és élő, valamint az emberi bensőben tudatossá tett és vállalt erkölcsre alapozott emberi életre van szükség. Sacks szerint a zsidóság és a kereszténység a neveléssel és az oktatással alapozta meg Európa szellemi arculatát, amely ma az ún. liberális demokrácia állandó támadásainak van kitéve. A támadások kétirányúak: tudományos köntösbe bújtatott és lelki természetűek. Az agresszív tudományos ateizmus a hitet támadja, a beszűkült materializmus pedig az emberi lelket. Sacks szerint az előbbi süket a hit zenéjére, az utóbbi vak az emberi lélek képességeire. Úgy véli, hogy egy ún. kreatív kisebbség¹⁶ szerepében kell átmenteni a nyugati kulturális örökséget a következő nemzedékek számára.

¹⁵ Dmitrij Lihacsov szellemiségének kiváló lenyomatát adja a tanulmányaiból és esszéiből összeállított magyar nyelvű tanulmánykötet. Lásd LIHACSOV, Dmitrij, *Az orosz kultúra két ága*, Russica Pannonicana, 2010.

¹⁶ A kreatív kisebbség (creative minority) Arnold Toynbee (1889–1975) angol történészről származó kifejezés. Toynbee szerint a társadalomban fellelhető kreatív kisebbség proaktívan reagál a civilizációs krízisre, aminek következtében az adott civilizáció tovább nőhet. Ilyen proaktív reakció volt pl. a Római Birodalom bukásakor az ókori görög és latin bölcsesség átmentése és megőrzése a nyugati civilizáció számára.

Ebben a folyamatban kiemelkedő szerepe van a XXI. századi európai pedagógiának, amelyben helyre kell állítani az emberi méltóságra alapozott, és az istenképiségből fakadó zsidó-keresztény etikát.¹⁷

g) Henri Nouwen szerint a keresztény szellemiségű pedagógia lehetőség a XXI. században is, hogy a mindennapi élet kérdéseiben transzcendens látásmódjával közösséget kínáljon fel mesternek és tanítványnak egyaránt, hogy ebben a közösségekben feloldódjanak a pusztítást és erőszakot szülő megkülönböztetések.¹⁸ Nouwen szerint az alapvetően önzésre irányuló pedagógiai erősz helyett az önzetlen pedagógiai agapé gondolatát kell érlelni, mely nem más, mint a személyes szeretetre való fel- és meghívás a nevelésben. A nevelés gesztusai és szavai talán így az ember értésére tudják adni, hogy van értelme a földi létezésnek, és létezése kiragadható a halálból.

SUMMARY

The study shows the main characteristics of European traditionalist and liberal pedagogy. The traditional and liberal education's ideals of the facts and draw lessons for the Christian ethos of educational thought. Highlights: the transcendent pedagogy can fulfill the highest aspiration of the people. Christian education is presenting the values of the Gospel defines the main value of Christ's personality development.

¹⁷ Jonathan Sacks angol nyelvű értekezése a http://www.catholiceducation.org/articles/social_justice/sj0255.htm lapon olvasható. (Utolsó megtekintés: 2012. február 15.)

¹⁸ A témáról lásd NOUWEN, Henri, *Te vagy a Szeretett*, Ursus Libris, 2004.

Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Értékközvetítő posztmodern Shakespeare-filmek egy élményközpontú világban

MIÉRT ÉPPEN SHAKESPEARE?

2014-ben jelentős eseményt fog ünnepelni a világ: Shakespeare születésének 450. évfordulóját, melyet szorosan követ 2016-ban a másik hasonló: halálának 400. évfordulója. Európa-szerte számos kulturális intézmény készülődik színházi előadások, filmvetítések, fesztiválok szervezésével a jeles alkalmak megünneplésére. Magyarországon természetesen a British Council a legaktívabb: 2014-től 2016-ig tartó oktatási program összeállításán dolgoznak, mely a világ számos iskolájában folyó Shakespeare-oktatás eredményeit és eddigi tapasztalatait veszi alapul. Az Uránia Nemzeti Filmszínház – ugyancsak a British Council támogatásával – 2013 tavaszán színházi közvetítés-sorozatot indított a londoni Globe színház és a National Theatre előadásaiból. A közelgő Shakespeare-évfordulóra való tekintettel a tizenkét előadás között számos Shakespeare-klasszikust is láthatunk.

Kérdezhetjük persze, miért is fontos nekünk Shakespeare-évfordulókkal foglalkoznunk – itt, Magyarországon –, azon kívül persze, hogy Shakespeare-ről mindenki hallott, tanult róla, és leghíresebb drámáinak ismerete általános műveltségünkhöz tartozik. Válaszom: minden alkalmat, akár egy évforduló megünneplését is érdemes megragadnunk, ha az lehetőséget nyújt bizonyos alapvető morális értékek – mint például hűség, igaz szerelem, önfeláldozás, bajtársiasság, kitartás, nemzeti érzés –, valamint a jó és a rossz egyértelmű megkülönböztetésén alapuló világszemlélet hangsúlyozására. Shakespeare pedig, európai kultúránk emblematikus alakja, a műveiben megnyilvánuló értékorientált világlátása okán pontosan ebben a küldetésben lehet fontos szövetségeseink, nekünk, pedagógusoknak, különösen itt és most, az értékrendi válsággal küzdő Magyarországon.

A nagy drámaíró és műveit fiataljaink számára baráti közelségbe hozni nem lehetetlen vállalkozás: Shakespeare ma már korántsem a magas kultúra elérhetetlen, érinthetetlen alakja; a kultúra minden területén jelen van – legyen az „magas” vagy „populáris”, ha még beszélhetünk a posztmodern korban ilyen felosztásról. Találkozhatunk vele üzletembereknek szóló kézikönyvekben, popzenében, képregényekben, televíziós reklámokban, komputeres játékokban, de képét ott láthatjuk üdvözlőkártyákon, bevásárlótáskákon, pólókon is. Abban, hogy napjaink élmény- és látványközpontú kultúrájának sikerült Shakespeare-t ilyen szinten kisajátítani, az 1990-es években készült Shakespeare-filmeknek vitathatatlanul nagy szerepük volt. A 20. század utolsó évtizede a Shakespeare-filmek addigi száz éves történetében kivételes időszaknak bizonyult: nemcsak az angol-amerikai

Shakespeare-filmadaptációk addig példátlan áradatának lehettünk tanúi, de a shakespeare-i szöveg filmnyelvi megjelenítésének módjai is hallatlan változatosságot mutattak. Az 1970-es és 80-as évek nagy szünete után – amikor a televíziózás térnyerése következtében gyakorlatilag eltűntek a Shakespeare-filmek a mozikból – a 90-es évek a szélesvásznú Shakespeare-film újjászületésével leptek meg bennünket, és szerencsére azóta sem csökkent a kedv a Shakespeare-filmek készítésére. Persze lehet aggódni a szövegűesség és művészi integritás megsértése miatt; amiatt, hogy a shakespeare-i szöveg sok esetben jelentősen rövidül a filmes adaptáció során. De higgyünk Jack Jorgensnek, a neves filmkritikusnak, aki amellett érvelt, hogy a filmnek saját nyelvezete van, mely, ha igazi hozzáértő szólaltatja meg, képes közvetíteni Shakespeare retorikus, burjánzó, költői szövegének szépségét és tartalmát is. Egy Shakespeare-mű filmes adaptációja során ugyanis az alaptörténet – vagyis a dráma – számos speciális filmes kód közvetítésével jut el a nézőhöz, és ezeknek a kódoknak a felhasználásával a hiteles „filmköltő” (az „auteur”) olyan művészi alkotást hozhat létre, amely – éppen azáltal, hogy autentikusan „filmes” – paradox módon a leghűbb Shakespeare művészetéhez.¹ Mivel tehát egy Shakespeare-film elviekben képes megfogalmazni mindazokat az értékeket, melyeket hagyományosan Shakespeare-rel társítanak, érdemes élnünk a film mint vizuális műfaj által nyújtott lehetőségekkel. S bár a mozi korai korszakában a Shakespeare-művek megfilmesítése segítette a filmművészetet abban, hogy befogadják a művészetek körébe, napjainkban éppen a fordítottja történik: a kommersz kultúra által meghatározott közegben – melyben a vizualitás uralkodik az írásbeliség hagyományos formái fölött – éppen a film segíthet abban, hogy a Shakespeare drámáiban kirajzolódó értékek megjelenjenek a populáris kultúra fogyasztóinak tudatában is, és így a Shakespeare-filmek akár hasznos segédeszközök lehessenek fiataljaink nevelésében, oktatásában.

A következőkben először azt fogom bővebben kifejteni, milyen is az a shakespeare-i erkölcsi univerzum, melynek ismerete sokat segíthet megerősíteni diákjainkban bizonyos morális kategóriákat, hagyományos értékeket. Ezután két korszak-meghatározó Shakespeare-film elemzésén keresztül – az egyik Kenneth Branagh *V. Henrik* (1989) című alkotása, a másik Baz Luhrmann *William Shakespeare Romeo+Juliet* (1996) című filmes adaptációja – azt vizsgálom, hogyan lehet posztmodern kultúránkban a film nyelvére lefordítani a shakespeare-i örökérvényű igazságokat, hogyan lehet ezek igenlése és tagadása is hatékony szemléltetője az értékek jelentőségének.

SHAKESPEARE ÉRTÉKKÖZPONTÚ VILÁGLÁTÁSA

Shakespeare értékközpontú-világlatása minden drámáját áthatja, egybefogja, és a Shakespeare-filmadaptációkban is teremtmő, formáló erő. Műveiben és az azokon alapuló alkotásokban bizonyos értékek mentén olyan egységes erkölcsi rend rajzolódik ki határozottan, mely megbízható erkölcsi, érzelmi kapaszkodókat nyújthat a morális kérdések iránt halatlanul fogékony fiatalság számára, és amely nélkül társadalmi normalitás nem létezik. Mindazonáltal tudnunk kell, hogy Shakespeare nem moralitásdarabokat írt, művei nem erkölcsi imperatívuszok gyűjteményei,² még ha drámáiban valamilyen formában mindig

¹ JORGENS, J., *Realizing Shakespeare on Film*, in SHAUGHNESSY, R. (Ed.), *New Casebooks: Shakespeare on Film*, Macmillan Ltd, London 1998, 18–43, 24.

² GREER, G., *Shakespeare*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1986, 41.

jelen van is a Jó és a Rossz, melyek az Ember (az „Everyman”) lelkéért küzdenek. Drámáiban nem teológiai gondolatok fogalmazódnak meg, bár sok utalás van Istenre, a mennyországra, a Sátánra, a pokolra, de ugyanúgy olvashatunk tündérekéről, boszorkányokról, rossz szellemekről, pogány istenekről is. Shakespeare nem alkotott új eszméket, nem dolgozott ki új filozófiai rendszert, semmiféle ideológia nem fogalmazódik meg műveiben. Viszont mindent felhasznál, ami megihlette, számos és változatos forrásból dolgozott – merített ókori szentenciák és közmondások gyűjteményéből, germán ősmondából, angol-szász krónikából, olasz novellából, a Biblia kortárs magyarázataiból, a népi kultúra megannyi formájából. Olvasott Arisztotelészt, Ovidiust, Terentiust, Horatiust, Senecát és Montaigne-t, még ha nem is a tudós igényével. Ebből a heterogén forrásanyagból alkotta meg azután azt a sokrétegű shakespeare-i univerzumot, mely drámáiban élénk tárul. Ez a világ, melyben egymásnak sokszor ellentmondó nézetek, elképzelések feszülnek egymásnak, amelyben az összetett emberi jellem és annak rejtelmei tárulnak fel, Shakespeare kivételes szintetizáló képességéről tesznek tanúságot.

Shakespeare valójában csak kortársainak azt a felfogását követte, hogy a színház feladata az emberi élet teljességének bemutatása. Ahogy Sir Philip Sidney írta *A költészet védelme* című művében: a színjáték feladata, hogy „tükröt tartson mintegy a természetnek, hogy felmutassa az erénynek önábrázatát, a gúnynak önön képét”.³ De az Erzsébet-kori színházi világban jól ismert volt Donatusnak, a negyedik században élt grammatikusnak a vígjátékkal kapcsolatos meghatározása is, mely hasonló koncepciót takar: a vígjáték „az élet utánzata, az erkölcsök tükre, az igazság képmása”.⁴ Shakespeare minden vígjátéka kétségkívül híven tükrözi ezt az elvet, de talán mégis tragédiái azok az alkotások, melyekben leginkább élvezhetjük a lélek rejtelmeit vizsgáló, morális kérdéseket felvető, fenséges shakespeare-i világ izgalmát.

A Shakespeare-tragédiákban mindig az emberi cselekedeteken van a hangsúly, melyeknek forrása mindig a szereplők jelleme. Ahogy A. C. Bradley, a neves irodalmár írta, „a tragédia középpontja a jellemből fakadó cselekvésben, vagy a cselekvésben megmutatózó jellemben található”.⁵ S noha Shakespeare mindig nagy szerepet juttat a történet alakulásában a természetfelettinak, a véletlennek és a szereplők közötti (külső) konfliktusoknak is, a főhős bukásának igazi okai soha nem ezek. A hős belső vívódások során – ez a belső küzdelem főleg a későbbi, érett művekre jellemző – hozza meg döntéseit, szabad akaratból, és semmi nem fosztja meg a felelősségtől. A szereplők cselekvők, akik felelősek tetteikért.

Bár a Shakespeare-tragédiák világában a rossz cselekedeteknek mindig van következményük, és a szereplők megbűnhődnek tetteikért, nem beszélhetünk költői igazságszolgáltatásról: a jólét, a balsors nem érdemek szerint van kiosztva.⁶ Desdemona ugyanúgy meghal az *Othello* végén, mint Jago. Mindazonáltal „ez az erkölcsi rend nem szeszélyesen működik, hanem a természetéből következő általános törvények szerint – amelyek természetesen nem ismernek kivételt...”⁷ Ebben a shakespeare-i univerzumban határozottan elválnak a jó a rossztól, és „a szenvedést és halált előidéző megrázkódtatás fő forrása minden

³ SIR SIDNEY, P., *A költészet védelme*, in HORVÁTH I., (szerk.), *Francia és angol poétikák 1392–1603*, JATE, Szeged 1975, 134–156, 139.

⁴ GREER, G., i. m., 30.

⁵ BRADLEY, A. C., *Shakespeare tragikus jellemei*, Palatinus Kiadó, Budapest 2001, 19.

⁶ BRADLEY, A. C., i. m., 42.

⁷ BRADLEY, A. C., i. m., 43.

esetben a rossz, a tisztán erkölcsi rossz”.⁸ *Romeó és Júlia* szerelmi története kizárólag a két család olthatatlan gyűlölete miatt végződik tragikusan, és a romlást a *Hamlet*ben is a rejtőzködő gonosz tettek – a házasságtörés és a gyilkosság – idézik elő. Shakespeare mindig egyértelműen megmutatja, hová vezetnek a kisebb-nagyobb bűnök, gyarlóságok: a hiszékenységgel, a féltékenységgel, a túlzott becsvágy, az önhittséggel, hirtelenséggel. A rossz felforgatja a világ rendjét, szétbomlaszt, megsemmisít, nem csupán másokat, önmagát is, és a küzdelem végén ott marad „egy kimerült, fényét és erejét veszített család, város vagy ország.”⁹

A megtisztult, emelkedett lelkiállapotot, a katarzist mindig megkapjuk ajándékként a shakespeare-i tragédia végén: olyan világban bolyongunk a főhőssel, melynek erkölcsi rendje örök értékeken nyugszik, és végigküzdjük vele magunkat ennek az univerzumnak hegyein, völgyein, szakadékein. Amikor a tragikus hős, aki számtalan „jó”, kivételes tulajdonsággal rendelkezik, elbukik, ez a világ „tulajdon lényegének egy részét veszíti el”, maga is szenved, ahogy pazarolja önmagát. Nem a rossz eltávolítása a tragédia: a tragédia az, hogy ez a jószág pazarlásával jár.¹⁰

POSZTMODERN ÉRTÉKRELATIVIZMUS ÉS ÉLMÉNYKÖZPONTÚSÁG

Mint láttuk tehát, Shakespeare drámái a klasszikus európai gondolkodás megnyilvánulásai, melyek a jó és a rossz határozott megkülönböztetését és a cselekvő ember felelősségét hirdetik. Ezzel szemben a posztmodern gondolatiság megkérdőjelezi a morális kategóriákat, általában minden szabállyal szemben ellenséges, tagadja az örökérvényű igazságok létét, és alapvetően idegenkedik az egységes, stabil, logikus rendszerektől. A 20. század utolsó negyedében lezajlott nagy kulturális váltás alapvető vonása ugyanis az, hogy a modern kori értékkonfliktusok helyét – melyeket még a ráció ereje, a klasszikus érvelések működtettek – átvette a posztmodern kori értékrelativizmus, és így felbomlott, darabjaira hullott a korábbi állandó értékekre alapozott, biztonságosnak tűnő világ. A posztmodern kor fő jelszava már a tolerancia: a kulturális és világnézeti sokszínűség elfogadásával az értékek kérdése tulajdonképpen lényegtelenné vált.

A posztmodern kor másik jellegzetes vonása az élményközpontúság. Az érdeklődés középpontjában nem a különböző értékek, az erkölcsi igazság, a jó és a rossz kérdései állnak; a figyelem az élmények minősége, a moralitástól független esztétikum felé fordult. A posztmodern ember esztétikai szempontból közelít meg sok olyan lényegi kérdést, amelyet korábban metafizikai, logikai kategóriákkal írtak le. Ahogy Török Csaba írja, a posztmodern világban nem értékek, érvek, iskolák vagy rendszerek vitáznak egymással, a nagy csaták nem tartalmak, hanem gesztusok, stílusok, színek között zajlanak: a forma lesz a tartalom.¹¹ Nem véletlen, hogy Jean Baudrillard a posztmodern kultúrát „simulacrum”-kultúrának, az üres másolat, a felszín kultúrájának nevezi.¹²

⁸ BRADLEY, A. C., i. m., 46.

⁹ BRADLEY, A. C., i. m., 47.

¹⁰ BRADLEY, A. C., i. m., 49.

¹¹ TÖRÖK Cs., *Posztmodern és kereszténység (harmadik rész). Kereszténység a posztmodernben*, in *Egyház-fórum*, 2007/3, 19–22.

¹² BAUDRILLARD, J., *Simulacra and Simulations*, in POSTER M. (Ed.), *Selected Writings*, Stanford University Press, Stanford, California 2002, 169–188, 173.

Az olyan világban azonban, ahol a kiüresedett tartalmak, az esztétikai világnézet válik uralkodóvá, ahol az életszemlélet széttöredezett, bizonytalan eszmei közegben gyökerezik, az emberek erőtlenné, alkalmatlanná válnak a problémák megoldására, kiszolgáltatottak lesznek mindenféle befolyásnak. Ilyen esetekben mindennél nagyobb szükség van az állandó értékek védőhálójára, egy erkölcsi rend integritására. Csak az a kérdés, hogyan lehet ennek átadását, közvetítését megvalósítani. Hogyan lehet/kell értékekről, erkölcsi kérdésekről, jóról és rosszról beszélni napjaink kulturális közegében? Az egyik legfontosabb szempont talán az, hogy vegyük figyelembe az adott közeget, amelyben léteünk. Az értékközvetítés csak akkor működik, ha az „itt és most” elvét követi. Olyan nyelven kell beszélni, amelyet megért a mai kor embere, amely hat gondolkodásmódjára, érzésvilágára. Azok az új kommunikációs csatornák, melyek képesek a morális kérdéseket a posztmodern kor élmény- és látványközpontú formanyelvén felvetni, amelyek képesek etika és esztétika szintézisét megvalósítani, kétségkívül hasznosak ezen a területen. Úgy gondolom, az elmúlt húsz évben készült posztmodern Shakespeare-filmek mindenképpen ezek közé az új kommunikációs formák közé tartoznak.

POSZTMODERN FILMEK ÉS HAGYOMÁNYOS ÉRTEKEK

A posztmodern korban készült filmadaptációk Shakespeare erősen moralitásközpontú, hagyományos értékekből építkező drámáit fordítják le az intenzív látványvilágú posztmodern filmes nyelvre. Izgalmas megvizsgálni, hogy egyrészt hogyan viszonyulnak ezek az alkotások olyan morális kategóriákhoz és hagyományos értékekhez, mint hűség, barátság, árulás, bosszú, megbocsátás, felelősségvállalás, hazafiság, hierarchia, másrészt pedig, hogy milyen az általuk teremtett képi világ, amelyben ezekhez az értékekhez, morális kategóriákhoz való viszonyuk megnyilvánul? Vajon az a céljuk, hogy megkönnyítsék a néző számára a shakespeare-i szöveg vizuális „fogyasztását”, elősegítsék az azonosulást, vagy éppen ellenkezőleg, az összeférhetlenségekre, a szöveg és a vizuális kép ütközéseire hívják fel a figyelmet, és illúziómentes filmes nyelvet használnak? Az általam kiválasztott két filmből – Kenneth Branagh *V. Henrik* (1989) című alkotásából, és Baz Luhrmann *William Shakespeare Romeo+Juliet* (1996) című adaptációjából – kiemelt részeket ilyen szempontok alapján szándékozom elemezni.

1. Értékek érvényesülése Kenneth Branagh *V. Henrik* című alkotásában

Kenneth Branagh – akit Sir Laurence Olivier utódjának is szoktak nevezni¹³ – az a rendező, akinek munkássága, főleg pedig az *V. Henrik* című filmes adaptációjának sikere elindította az 1990-es évek nagy Shakespeare-film áradatát. Branagh 90-es években készült adaptációi (*V. Henrik*, 1989; *Sok hűhó semmiért*, 1993; *Hamlet* 1996) – melyekben gyak-

¹³ Az *V. Henrik* bemutatója előtti napon a *The Times* fiatal trónkövetelőnek nevezte Branagh-ot, aki vállalta a címkét, és kijelentette: igen, a darabot meg kell szabadítani propagandisztikus jellegétől és a II. világháborús asszociációktól, vagyis mindattól, amivé Sir Laurence Olivier 1944-ben készült feldolgozása tette. Az összehasonlítás Olivier és Branagh között elkerülhetetlen. Nemcsak azért, mert akárcsak Olivier, Branagh is ezzel a Shakespeare-drámával kezdte filmrendezői pályafutását, hanem azért is, mert mindketten mulhatatlan érdemeket szereztek a Shakespeare-filmek elismertetésében. Mindkettőjük filmjét lelkesedéssel fogadta a közönség, építg, mint a kritika és az irodalomtudomány.

ran utal más korszakos filmes alkotásokra, és a hagyományos angol színjátszást hollywoodi sztárok játéktílusával vegyíti – kétségtelenül posztmodern esztétikai megközelítésről árulkodnak. Filmjei azonban távol esnek azoktól a posztmodern produktumoktól, például Luhrmann adaptációjától, melyek a reflexivitás, a paródia, az intellektualizmus és az elidegenítés más formáit alkalmazzák. Branagh filmjeiben minden – a hollywoodi populáris műfajokból kölcsönzött elemek, a lírai hangvétel, a romantikus dalbetétek, a shakespeare-i nyelv tiszta, érthető tolmácsolása, valamint az átélt, hiteles színészi alakítások – az érzelmi azonosulást segíti elő, a cselekmény jobb érthetőségét szolgálja. Branagh nem dekonstruálja a shakespeare-i drámát, hanem hagyja érvényesülni Shakespeare értékorientált világlátását, és a populáris filmes hagyomány által kínált élményszerűséget, az erőteljes képi hatásokat arra használja, hogy a magasztos témák megszólaljanak, megérintsék az emberi lélek mélyebb rétegeit.

V. Henrik című filmje 1989-ben készült, Margaret Thatcher miniszterelnöksége alatt, hét évvel a Falkland-szigetekért folytatott katonai akció után. Stephen Greenblatt és az új historizmus hatását tükrözi, feltárja a sikeres uralkodáshoz vezető, buktatókkal teli utat is. Az adaptáció a jellemábrázolás tekintetében merőben eltér Olivier alkotásától. Olivier filmjében Henrik statikus figura: lovag, csillogó vértben, aki már azelőtt hős volt, hogy a film elkezdődött volna. Ezzel szemben Branagh Henrikje összetett jellem, jó és rossz tulajdonságokkal; olyan fiatalember, aki úton van, és célja, hogy nagy király legyen. Olivier Winston Churchill javaslatára kihagyta a drámából azokat a részeket, amelyek árnyékot vetnek Henrik jellemére, Branagh viszont mind megtartja ezeket – például amikor Henrik csapdába csalja gyerekkori barátait, akik elárulják, kegyetlenül megfenyegeti Harfleur parancsnokát, vagy engedi felakasztani az öreg Bardolphot, egykori ivócimboráját –, és ezeknek a jeleneteknek hangsúlyos szerepét szán a sikeres uralkodáshoz vezető, rögs út bemutatásában. Branagh rögtön a film elején érzékelteti Henrik „sötét oldalát”. A király fekete köpenybe burkolózva jelenik meg: a félreérthetetlen utalás Darth Vader baljós alakját idézi a *Star Wars* című filmből (1977). Nem sokkal később felakasztja Bardolphot, egykori barátját, mert mint király már nem hagyhatja megtorlás nélkül, ha valaki lop, ráadásul templomból. A fiatal király arcát premier plánban mutatják, és lát-hatjuk, amint könnyezik. A téma, amelyet Branagh feszeget, a közéleti szerepvállalás (itt a királyi hatalom képviselte) és az ezzel járó felelősség, valamint a magánszféra, a személyes érzések (jelen esetben a barátság) ütközése. Branagh adaptációjában humanizálja az angolok eszményített királyát, hangsúlyozza fiatalágát, s egyúttal felhívja figyelmünket erejére, bátorságára is, mely leginkább abból a teljes meggyőződéséből fakad, hogy Isten az ő oldalán van. Henrik ábrázolásának alapköve a hite, őszinte alázata Isten előtt. Az agincourt-i csata előtt újra premier plánban láthatjuk a fiatal király arcát, amint bűnbocsánatért imádkozik Istenhez, és kéri, ne most büntesse apja, IV. Henrik vétkeért, aki meggyilkoltatta az előző törvényes királyt, II. Richardot.

A csatát az angolok végül megnyerik a túlerőben lévő francia sereggel szemben, és mi a film végén, azonosulva a maroknyi életben maradt angol katonával, meghatódva nézzük, amint a király egy halott fiú holttestét viszi, miközben a *Non nobis*-t, ezt szép, hálaadó latin himnuszt énekli, mely nem a megbánás és a gyász, hanem a dicsőség, a győzelem hangján szól, „megemelve” a lelkeket. Ez a harc, minden borzalma ellenére, arról szól, hogy érdemes küzdeni, áldozatot hozni, a hősiesség és kitartás, a hűség nemes ügyek mellett lehetetlen helyzetekben is meghozza gyümölcsét. Ez a jelenet ugyanúgy a film emblémájává vált, mint Henrik színrelépése „Darth Vaderként”.

2. Értékek hiánya Baz Luhrmann *William Shakespeare's Romeo+Juliet* című filmjében

Baz Luhrmann *William Shakespeare's Romeo+Juliet* című alkotása, mely a dráma posztmodern újragondolása, a shakespeare-i erkölcsi univerzum vonatkozásában egészen más rendezői viszonyulást tükröz, mint Branagh klasszikus hollywoodi hagyományokat követő, karakterközpontú alkotásai. Nem a drámában megnyilvánuló értékeket bontja ki egy hatásos, erős jellemábrázolás mentén, hanem ellenkezőleg: a drámát aktualizálva korunk értékhiányára hívja fel a figyelmet. Azoknak a Shakespeare-filmadaptációknak a zászlóshajója ez a mű, melyek az eredeti drámákat gyakran a paródia, a groteszk és az úgynevezett pastiche (humor nélküli, sötét paródia) eszközeivel formálják át – ezek elidegenítő hatásaival akadályozva meg a művel való azonosulást – és így hívják fel a figyelmet a jóléti társadalmak legaggasztóbb problémáira, civilizatorikus válságjegyeire: az erőszakra, drogfogyasztásra, a család válságára, a fogyasztói mentalitás pusztító hatására, a tömegkommunikációs túlterheltségre. Ezeknek a filmeknek az alkotói az eredeti Shakespeare-drámát nyersanyagként, „subtext”-ként használják, hogy az így készülő művészi produktumban – mint a különböző elemek keveredéséből és egymásra hatásából intertextuális módon felépülő alkotásban – megjelenítsék művészi vízióikat.

Luhrmann filmje, csakúgy mint Richard Loncraine *III. Richardja* (1995), Julie Taymor *Titus-a* (1999) vagy Michael Almeyda *Hamlet* (2000) című alkotása tipikus példája korunk filmes „shakespop” jelenségének.¹⁴ Ezek a bizarr, játékos shakespop-hibridek, melyek tobzódnak az utalásokban, nemcsak a populáris film hagyományaiból, műfajaiból merítenek, nemcsak más filmszövegekhez való viszonyukban határozzák meg magukat, hanem más művészeti ágakhoz – színházhoz, építészethez, festészethez és nem utolsósorban a shakespeare-i kultúrtörténethez – fűződő vonatkozásaikban is. Intertextuális szövetük a populáris film műfajainak idézeteiből és a shakespeare-i dráma tipikusan magas kultúrához tartozó toposzaiból jött létre. Az úgynevezett posztmodern költői filmes nyelv¹⁵ használatának ékes példái közé tartoznak. Nem a vizuális és a verbális egységére törekednek: a posztmodern *mise-en-scène* – melynek a töredezettség, a formai eklektika a sajátja – hangsúlyozottan „ütközik” a shakespeare-i kora modern szöveggel.

Luhrmann adaptációja gyakorlatilag újraépíti a Shakespeare-drámát a populáris film-műfajokra való utalásokból: a film a spagettiwestern, az akciófilm, a szappanopera és a tinédzserfilm elemeiből létrehozott intertextuális alkotás, melynek vibráló nyugtalanságát tovább fokozza a szaggatott vágás, a kézi kamera bizonytalan mozgása és a harsány szí-

¹⁴ A *shakespop* terminus, melyet Douglas Lanier alkotott, Shakespeare kisajátítását jelenti a populáris kultúra által, és olyan kulturális termékekre utal, melyekben pop-imidzsek, stílusok, műfajok keverednek a Shakespeare-t mint kulturális ikont meghatározó minőségekkel.

¹⁵ Ebből a szempontból jelentősen különböznek az 1950-es és 60-as években készült modernista Shakespeare-filmadaptációktól, melyek az úgynevezett „költői” filmnyelvet használták (Jack Jorgens terminusa). Bár mind a modernista, mind a posztmodern esztétikát alkalmazó Shakespeare-filmekre jellemző az antirealista technikák széleskörű, intenzív alkalmazása és a formai kísérletezések, hangsúlyozni kell, hogy jelentős különbség van a modern és a posztmodern Shakespeare-filmek képi világa között. Akira Kurosava, Grigorij Kozincsev, Orson Welles vagy Peter Brook adaptációiban a metaforákban bővelkedő ábrázolás a vizuális és a verbális egységére törekedve alapvetően összefüggő, koherens filmnyelvet használ, a posztmodern produktumokban viszont az eklektikus, töredezett látványvilág és a shakespeare-i szöveg hangsúlyozottan „ütközik”. Ezek a tulajdonságok megkülönböztetik a posztmodern alkotások filmes nyelvét a tradicionális „költői mód” alkalmazó modernista filmekétől, és véleményem szerint egy új kategória, a „posztmodern költői mód” elnevezés bevezetését indokolják.

nek, melyek leginkább zenei videoklipek világát idézik.¹⁶ Az eklektikus képi világ másik jellegzetessége a kereszténység, a reneszánsz művészet, a középkori lovagi kultúra és udvari szerelem motívumainak intenzív, de többnyire csak díszítő jellegű használata. A Capulet-ház firenzei palota, amelyet az álarcosbálra karácsonyi égőkkel díszítenek fel, a bálon Romeo középkori loagnak öltözik, Júlia pedig Boticelli-angyalnak. A kriptajelenetben, Júlia halálakor megszólal Wagner *Trisztán és Izolda*-jából „Izolda szerelmi halála”.

„Verona Beach” – ahol a történet játszódik – latin-amerikai miliőt imitáló nagyváros, mely tobzódik a katolicizmus jelképeiben. A domináns vallásos szimbólum a kereszt, mely magában a filmcímbe is megtalálható, és ugyanúgy utalhat a fiatalok tragikus szerelmére, amelynek terhét hordozniuk kell, mint a popkultúra tipikusan leegyszerűsítő gesztusára, melyben az „és”-t a „plusz” jel helyettesíti. Keresztet találunk a szerelmesek karikagyűrűjén, a Montagues-szülők limuzinjának hátsó ülésén, a lift falán, melyben Romeo és Júlia először megcsókolják egymást. A kriptajelenetben, mely a mexikói Día de Muertos-t¹⁷ (halottak napját) hivatott megidézni, neonkeresztek tucatját, gyertyák százait láthatjuk, Júlia pedig koszorúkkal, virágokkal díszített oltáron fekszik. A film jeleneteit elárasztják a Szűz Mária- és Jézus-képek és -szobrok: Krisztus-képet látunk Tybalt ingén a verekedésjelenetben, a két ellenséges család fiataljainak automata fegyvereit Mária-kép díszíti, és a leggyakrabban visszatérő kép a hatalmas Krisztus-szobor, amely egy templom tetején áll, és kitárt karokkal tekint le a városra.

De a latin-amerikai vallásosság mindent elárasztó jelképei csak mint vizuális elemek, mint a posztmodern multikulturális brikolázs egzotikus részei szerepelnek a filmbe. A gyertyák és a Szűz Mária-szobrok Júlia szobájában nem a lány vallásos buzgalmét tükrözik, hanem a giccs üres megnyilvánulásai. A vallás szimbólumai, csakúgy, mint a reneszánsz művészet vagy a klasszikus zene, kulturális díszítménnyé válnak, a posztmodern esztétizálás megfosztja őket spirituális lényegüktől, és a fogyasztói kultúra sekélyes, hamis voltát fejezik ki.

A film valódi főszereplője Verona Beach, mely egyfajta nagyvárosi antiutópia: sokfajú, multikulturális társadalom, melyet a szenzációhajhász média irányít, amelyben a hivalkodó gazdagság mellett jelen van a nyomorúságos szegénység, és az utcákat ellepi az erőszak. A romantikus, idilli jeleneteket gyakran durván megszakítja egy-egy erőszakos képsor bevágása. Amikor Júlia esdekelve kéri az éjszakát, hogy hozza el neki Romeót (III.ii. 1–13)¹⁸, elragadtatott arca hirtelen eltűnik, és helyette Romeo eltorzult, véres arcát láthatjuk, amint autójával Tybaltot üldözi. A nászéjszaka utáni hajnali jelenetben (III.v. 1–36) a kamera az ifjú szerelmesek diszkrét meztelenségét mutatja, aztán egy hirtelen vágás, és máris Tybalt golyószaggatta testét látjuk, Romeo pedig borzadva ébred.

A film sivár, reduktív jelenettel ér véget. A Capulet- és Montague-szülők, miután kiszálltak limuzinjaikból, megdöbbenve, elveszve, idegenül állnak a templom előtt, és nem mozdulnak egymás felé. Csak nézik, amint gyermekeik letakart tetemeit a hordágyon berakják a mentőautóba. Ezeket az utolsó pillanatokat a televízió is közvetíti: a fiatalok halála a hírműsor szenzációja lesz. Romeo és Júlia tragikus szerelmét kiárusítják, médialátványosságot csinálnak belőle. Az epilógus zárószavait ugyanaz a bemondónő olvassa fel, aki a film elején a prologust, ugyanolyan tárgyilagos, közömbös hangon.

¹⁶ LOEHLIN, J. N., *These Violent Delights Have Violent Ends: Baz Luhrmann's Millennial Shakespeare*, in BURNETT, M. T. – WRAY, R., *Shakespeare, Film, Fin de Siècle*, Macmillan Press Ltd., London 2000.

¹⁷ A mexikói emberek ezen a napon oltárokat állítanak a sírokon, feldíszítik koszorúkkal, virágokkal, telekajak étellel, itallal, hogy majd a visszatérő halott rokon józúen fogyasztthasson belőlük.

¹⁸ SHAKESPEARE, W., *Romeo és Júlia*, in *Shakespeare összes drámai művei*, Franklin Társulat, Budapest é.n.

Bár Luhrmann újra és újra hangsúlyozza, hogy a fiatal szerelmesek nem Verona Beach harsány, nyughatatlan világából valók (gyakran veszi körül őket például a víz, ez a tiszta, zajtalan, időntúli őselem a szépségével) és utal „másságukra” (a bálon Romeó középkori lovagnak öltözik, Júlia pedig Boticelli-angyalnak), szerelmük nem tud Verona Beach erőszakos, média által irányított világa fölé kerekedni. Az adaptáció nem egy tragikus szerelem megváltó erejéről szól, mely békét hoz a világba, hanem az erőszakról, a média hatalmáról, a család válságáról, arról, hogy a szülő és a gyermek nem talál közös hangot.

Láthatjuk, hogy Luhrmann filmje nem egyszerűen látványosság, mely csak esztétikai élményt – szín, látvány és ritmus kavalkádját – nyújtja, hanem egyszersmind olyan újra-gondolása is a Shakespeare-drámának, mely képes morális problémákat felvetni és a társadalmi diskurzus tárgyává tenni. Bár a film pusztán *simulacrum*ok (üres másolatok) gyűjteményének tűnik, melynek semmi köze a valósághoz, és csak a látványát, az „érzetét” adja az „eredetinek”, paradox módon éppen a magas és populáris kultúra kiüresített jeleinek tobzódása, a hiány hangsúlyozása az a sajátosság, mely felhívja a figyelmet korunk jóléti társadalmának aggasztó problémáira.

Luhrmann adaptációja egy tipikusan posztmodern eszköz, a pastiche jegyeit hordozza. A pastiche-nak sok közös vonása van a paródiával, mégis külön kell tőle választanunk. „A pastiche, mint a paródia, egy konkrét stílus utánzása, egy stílus-maszk viselése, beszéd egy halott nyelven. De a paródiával ellentétben ez semleges utánzás, a paródia rejtett szándéka nélkül, szatirikus impulzus, nevetés nélkül. Megfoszt minket attól az élménytől, hogy létezik valami normális, amelyhez képest komikus, amit hozzá viszonyítunk. Röviden, a pastiche üres paródia.”¹⁹

A pastiche művészi eszközeinek alkalmazása hasonló célt szolgál, mint a *simulacrum*-jelleg: előtérbe állítja a posztmodern társadalom problémáit, mintegy cáfolva a posztmodern művészi eszközök elhíresült öncélú narcizmusát; egyúttal bizonyítva, hogy ezek kiválóan alkalmasak az élményközpontú, értékrelativizmus által szétzilált korunk szorongásainak megfogalmazására.

A jóléti társadalom válsága, a család és egyéb közösségek szétesése – a mindent átható individualista életszemlélet következtében – már jó ideje tartó folyamat, és valójában a fiatalok körében is hatalmas az igény arra az erkölcsi biztonságra, amely a hagyományos értékeken alapul. Éppen ezért érdemes megkeresni azokat a kommunikációs csatornákat, melyeken keresztül hatékony lehet az értékközvetítés fiataljaink számára. Az elmúlt két évtized értékekben bővelkedő Shakespeare-filmjei tapasztalatom szerint ilyen jól működő értékközvetítő csatornák. E vizuális műalkotások elemzése során közösen gondolkozhatunk diákjainkkal bűnökről és erényekről, értékekről és a világunkat fenyegető veszélyekről. Úgy gondolom, érdemes bevinni ezeket az alkotásokat erkölcsstan- és hittanórákra, irodalom- és angolórákra, iskolai filmklubokba, izgalmas és életszerű beszélgetések születhetnek így.

¹⁹ JAMESON, F., *The Cultural Turn: Selected Writings on the Postmodern, 1983–1998*, Verso, New York 1998, 5.

SUMMARY

In 2014 and in 2016 there will be two anniversaries of great importance in the cultural life of Europe: In 2014 we will commemorate the 450th anniversary of Shakespeare's birth, and in 2016 the whole world will celebrate the 400th anniversary of his death. With reference to these significant cultural events, in my study I intend to point out why Shakespeare's plays and the postmodern film adaptations based on them are worth paying more attention to in the classroom. The last decade of the twentieth century was an exceptional period in Shakespearean filmmaking: it witnessed the greatest explosion of Shakespeare film adaptations in the history of Shakespeare on screen, and this incredible flood has not shown any sign of abating since then. These latest screen versions of Shakespeare engage not only with traditional moral values associated usually with Shakespeare –loyalty, faith, patriotism, camaraderie, true love, for example – but also with some of the most pressing concerns of our culture – familial crisis, drug consumption, media saturation, and violence – topics, which can be exciting enough to arouse our students' interest. In our spectacle-crazed culture marked by the belief that moral categories are relative and suspect, we need such new communication channels, which argue for the existence of universal truths, general moral values, and convey this view in a language acclaimed by young people. In my opinion postmodern screen versions of Shakespeare using an intensive, spectacular filmic language meet these needs and requirements.

Dr. Molnár Béla, PhD

MAGYARORSZÁG,
NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEM

Diákok, diákélet a dualizmus korában a kőszegi Domonkos Rendi Nővérek Tanítóképzőjében

Jelen tanulmány a 19. század közepén alapított női szerzetesi közösség, a Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja történetének egy különleges aspektusára kívánja felhívni a figyelmet. Különleges azért, mert a közösséget olasz és osztrák szerzetesek hozták létre, olyan történelmi időszakban, amikor a polgárosuló Magyarországon az állam fokozott beleszólást igényelt az oktatásba és a felekezeti ügyekbe egyaránt. A kőszegi apácáknak nagy nehézséget jelentett, hogy idegenként, kezdetben a magyar nyelv kellő ismeretének hiányában kellett intézményeket működtetni egy olyan országban, amelyet növekvő mértékben egyre jobban áthatott a nemzeti szellem.

Az értekezés célja, hogy a tanítóképző volt tanárainak és növendékeinek áldozatos munkájáról megemlékezzünk, hogy a nővérek fenntartásában jól működtetett tanítóképző több évtizedes tevékenysége ne merüljön a feledés homályába.

A dolgozat a kőszegi anyaház tanítóképzőjének történetét követi nyomon, s mindekelőtt az iskola diákjainak jellemző tulajdonságait és a diákélet sajátosságait tárja fel 1874-től kezdve 1918-ig. A kutatáshoz elsősorban a deduktív-analitikus jellegű kutatási stratégia alkalmazása látszott célszerűnek, amely során források, dokumentumok elemzésére került sor. Az anyag nagy részét a Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fiókleveletárában leltük fel. Az évkönyveket a rend napjainkban is működtetett kőszegi általános iskolájában találtuk meg.

1924-ben Németh Imre, a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója írta meg az intézmény történetét.¹ A másodlagos források tekintetében a rend egyik tagjának a munkája segített, hogy a tanítóképző fenntartói háttérét bemutathassuk. Magyar Marietta kiváló dolgozatában a rend, a Kongregáció történetének ötven évét tárta fel, a közösség iskoláinak megalapítását, történetét azonban csak részben dolgozta fel.²

A domonkos apácák által fenntartott tanítóképző intézet történetének megírását többek között az motiválta, hogy 1988-ban tanítói oklevelet szereztem a Zsámbéki Tanítóképző Főiskolán. Meghatározó jelentőségű, hogy a pedagógiai stúdiumok elsajátításakor

¹ NÉMETH Imre, *A Szent Domonkosrendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története, 1874–1924*, Rónai Frigyes Könyvnyomdája, Kőszeg 1924.

² MAGYAR Marietta, *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében, 1868 és 1920 között*, Szakdolgozat, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely 2001.

mesterem hatására érdeklődésem, kíváncsiságom a neveléstörténet területei felé fordult. Művelődéstörténeti, helytörténeti kutatásokat végeztem szakdolgozatomban, témavezetőm segítségével bekapcsolódtam a tudományos diákköri kutatásokba, Országos Tudományos Diákköri konferencián szerepeltem. Tanító szakos hallgatók gyakorlati képzésében két esztendőn keresztül vettem részt, szakvezető tanítói munkakörben, a főiskola gyakorló általános iskolájában. 1997-től a szombathelyi felsőoktatási intézmény Tanítóképző Intézetében oktatók, négy éve irányítom az intézet szakmai munkáját. A nővérek kőszegi tanítóképző intézete jogelőd intézménye jelenlegi munkahelyemnek. Az egykori katolikus tanítónőképző múltjának megismerését a fentiek miatt tartottam fontosnak, időszűrűnek.

A Szent Domonkos Rendi Nővérek Tanítónőképzőjének történetét több konferencián is megismertettem a neveléstörténeti kutatásokat végzőkkel. Az Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara jelentette meg *A Szent Domonkos Rendi Nővérek kőszegi működésének és iskoláinak története a dualizmus korában*³ című tanulmányomat, s emellett további két cikk is – megjelenés előtti állapotban – a kőszegi zárdaiskolai pedagógusképző történetének fontosabb aspektusait vizsgálja.

A DOMONKOS NŐI SZERZETESKÖZÖSSÉGEK ÚJJÁSZERVEZÉSE

1867. november 26-án, Kőszegen egy ház megvételével megtörtént az első lényeges lépés a domonkos női szerzetesközösség tényleges megalapítására. A házvétel valódi célját az eladón kívül senki sem tudta, ő azonban szívesen vette az ötletet, hogy a házban kolostort szeretnének alapítani a domonkosok.⁴ Az alapítást intéző domonkos atyák közeli ismerősei közé tartozott az a gráci család, amelynek elkötelezett gyermekei világi harmadrendiek, illetve már domonkos szerzetesek voltak. Az olasz származású édesapa, Johann D'Azula ebben az időszakban Grác egyik ismert tisztségviselője, nyugalmazott főszámvévője volt. A D'Azula nővérek: Anna, Johanna és Rosalie D'Azula az atyák invitálására beleegyezésüket adták, hogy beköltöznek a kőszegi házba. Utánuk Antonie Lichtenegger csatlakozott a beköltözőkhöz. Sopronból jelentkezett Marie Fink, majd hamarosan még egy fiatal nő, Anna Schwarz gyarapította a létszámot, a megalakuló közösségnek kezdetben ő volt az egyetlen tanítónői diplomával rendelkező tagja. Az első jelentkezőket ezután további négy gráci nő követte: Louise Schrank, Anna Ballin, Amalie Schönherr és Olga Steinbock. Anna Ballin olasz, a D'Azula nővérek olasz-német, a többiek pedig német anyanyelvűek voltak.⁵ A jelentkezők beöltöztetésére 1868. október 15-én került sor. Közben az enzi monostorból három apácát kértek a kőszegi kolostor számára: M. Cassiana Höllensteinert, M. Thomasia Pohlt és M. Hyacintha Azulát, aki később az újoncok mesternője lett.

A nővérek mindennapi életét két tevékenység, az imádság és a tanítás köré rendezték. A nővérek munkájának legfőbb színtere az iskola volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze egyszerre.⁶ Az apácák iskolái közül az első a kőszegi elemi iskola volt, amelyhez a domonkosok 1868. szeptember 24-én kértek engedélyt a szombat-

³ MOLNÁR Béla: *A Szent Domonkos Rendi Nővérek kőszegi működésének és iskoláinak története a dualizmus korában*, in LŐRINCZ Ildikó (szerk.), XV. Apáczai Napok. Gazdasági és társadalmi átalakulás perspektívái Magyarországon, Tanulmánykötet, Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr 2012, 28–36.

⁴ NÉMETH I., i. m., 7.

⁵ NÉMETH I., i. m., 10–12.

⁶ NÉMETH I., i. m., 38.

helyi püspöktől, miután a kőszegi városi tanáccsal sikerült megegyezniük. A püspökség a beadványt továbbküldte a vallásügyi miniszternek. Az iskolát a nővérek 1868. november 15-én 4 osztállyal indították el. A minisztérium 1870. február 4-én kelt, 1818-as számú leirata alapján az iskola nyilvánossági jogot kapott.⁷ Major János plébános, aki a város fiú és leány katolikus népiskoláinak előjárója is volt, 1871. augusztus 28-án terjesztette a kőszegi közgyűlés elé, hogy a nővérek átvehessék a város ismétlőiskoláját, valamint a katolikus elemi leányiskolát, ami egyben az egyházközség elemi iskolájának megszüntetését is maga után vonta.⁸ A város minden leányiskoláját a nővérekre bízta, azzal a kikötéssel, hogy az 1871/72-es tanévben csupán próbaidőre kapják meg azokat, kölcsönös félévi felmondási határidővel. A nővérek nevében Anselmi (graci prior és vicarius, a provinciális helyettese) írta alá és kötötte meg a szerződést, amelyet a közgyűlésnek 1871. október 25-én mutatott be, és amelyet a polgármester és három képviselő hitelesített.⁹ A próbaidő jól sikerült, 1872. szeptember 12-én határozatlan időre meghosszabbították, később pedig véglegesítették a szerződést.¹⁰

AZ APÁCÁK KŐSZEGI TANÍTÓKÉPZŐJE

A képző megnyitása érdekében 1873. október 7-én nyújtotta be a perjelnö a szombathelyi püspökhöz folyamodványát, amelyben a tanítónőképző megnyitását Trefort Ágoston vál-lás- és közoktatásügyi minisztertől kérte, arra hivatkozva, hogy főleg saját újoncaiknak lenne fontos, hogy tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni.¹¹ A főnöknő kérvénye megokolásául felhozta, hogy az 1868-ban letelepedett rend 1871-ben átvette a város iskoláit, s hogy a képzővel úgy a hazának, mint a társadalomnak még több erkölcsi hasznót hajtának. A miniszter 1874. szeptember 28-án kelt 22017 sz. alatti leiratával a nyilvánossági jog megadásával engedélyezte a képző megnyitását.¹²

Kezdetben a domonkos atyák, később már a nővérek kezdeményezésére a közösség 1890 és 1909 között fokozatosan megvásárolta a kőszegi kolostor szomszédságában álló összes kisebb házat és telket (Rudrich-, Szabó-, Dax-, Pohl Müller-, Wölfel-, Gruber-ház), és 1891-ben itt építették fel az új kolostort, 1902-ben pedig elkészült a kolostor temploma, és az iskolaépület is. A templom berendezésének költségeire 1899 és 1909 között rendszeresen gyűjtéseket szerveztek.¹³

A rend nagy áldozatok és lemondások árán 1900-ban látott hozzá az utcára és udvarra elhúzódó iskolaépület felhúzásához. A régi otthon kicsi lett a sok tanítónőjelöltnek, s ez tette szükségessé az új palotaszzerű iskola építését, amely 12 tanteremmel, 7 kisebb-nagyobb szobával, 1-1 tornacsarnokkal és kápolnával rendelkezett. 1902. október 15-én István Vilmos püspök szentelte fel a zárda templomát. Az 1901/02-es tanév már az új épületben, annak a legmodernebb követelményeknek is megfelelő termeiben nyílt meg. Csak

⁷ Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fiókleveleltára (továbbiakban VaML KFL) Kőszeg Város Választmányi Közgyűlésének iratai, 1861–1871, a) Jegyzőkönyvek 1861–1871 (továbbiakban KözigJkv), 1868., 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213, valamint VaML KFL, KözigJkv 1870. 12. sz. ülés/285–440 sz.

⁸ VaML KFL, KözigJkv 1871. 40. sz. ülés/1065 sz.

⁹ VaML KFL, KözigJkv 1871. 51. sz. ülés/1412 sz.

¹⁰ VaML KFL KözigJkv 1872. az ülésnek nincs száma /1307 sz.

¹¹ NÉMETH I., i. m., 28.

¹² *A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló r. kath. Tanítónőképző-intézet értesítője az 1898/99. iskolai évről*, Feigl Gyula könyvnyomdája, Kőszeg, 1899. 5.

¹³ *Kőszeg és Vidéke*, XXI. évf. 1902/41., 42. sz. hírek.

a tanítóképző 100-nál több növendékkel kezdte meg működését, az ő elhelyezésükhöz szükség volt az új, tágas tantermekre. Az iskola építésének költségeihez a nővérek kérésére ezúttal a város is hozzájárult, bár nem könnyen, és egészen más formában, mint ahogy a közösség kérte.¹⁴ A várostól a „helybeli Szent-Dömés rend tanintézetük további fejlesztéséhez illetőleg kiépítéséhez: 700000 drb. fali téglát, 400m³ terméskövet s a tanítónők díjazására 2500 frtnyi évi hozzájárulást s egyéb segélyezést kér[t]”.¹⁵ A képviselők 1900. január 15-én és 16-án rendkívüli közgyűlést tartottak. A támogatás csupán egyetlen szavazaton múltott: „a közgyűlés hosszabb tárgyalás után 16 szavazattal 15 ellenében elhatározta, hogy a Szt. Dömés rendnek és iskolájuk további terjeszkedésének céljaira most a város rendelkezésére nem álló építési anyag helyett – egyéb fejezet hiányában – kötelezvéen útján felveendő 6000 hatezer forint vagyis 12000 Korona segélyt, s 1901 évi január hó 1-től kezdve az eddigi évi hozzájárulás beszámítása nélkül évi 1000 Korona hozzájárulást, melynek 1/3 harmada vagyis 333 K 33 f az ág. Helv. Evang. Gyülekezetnek kiadandó megszavaz. [...] Felhivatott polgármester, hogy legfőlebb 6% kamatláb mellett valamely helybeli pénzintézetől felveendő 50 év alatt visszafizetendő 6000 frtnyi kölcsönről kiállított adóslevelet e határozatra való hivatkozás mellett jóváhagyási záradékkal ellássa.”¹⁶ E sorokból is kiolvasható, hogy a közgyűlés szavazatai általában az evangélikus egyházköztség és az evangélikus vallású képviselők hozzáállásától függtek, illetve csak bizonyos kompromisszumok elfogadásával születettek meg.

Az 1902-ben megjelentetett iskolai évkönyvben beszámoltak az intézet felavatásáról, aprólékosan leírták az új épületszárny és kápolna frissen elkészült épülettömbjét: „Az új épület minden tekintetben megfelel a jelenkor modern követelményeinek. Legnagyobb része befelé nyúlik az intézeti kertbe, mely nagyságra és szépségre nézve ritkítja párát. Az utcai rész I. emeletében a polg. iskola tantermei, a természettani és vegytani szertár és rajzterem vannak elhelyezve, földszint pedig az elemi osztályok, iroda, könyvtár és a portásnö szobája. A kertbe nyúló nagy szárnyépületben vannak az első emeleten a polg. isk. és elemi tanítónőképzők gyönyörű tantermei, elzárva minden utcai zajtól és szórakoztató háborgásoktól, mint ezt a képzőintézet komolyabb tanulmányai megkívánják; földszint megint néhány elemi osztály, tanári szoba, tornaterem, melyben rendszeren az ünnepek szoktak tartatni. A palotaszerű épületben szép tágas és világos folyosók vezetnek végig, melyeken a képző növendékei szünórákban igen szívesen tartózkodnak. A tantermek kivétel nélkül 4 ablakosak, tehát világosak és tágasak, szellőzőkkel vannak ellátva és mintaszerűen berendezve és felszerelve. Az intézet földszét képezi góth ízlésben épült templom, melyet az iskola fenntartói és sok jótevő áldozatkészsége emelt a bold. Szűz tiszteletére. Általában az épület minden része a kath. jelleget viseli”.¹⁷

1908-ban Bíró Antal Mór esztergomi egyházmegyes pap végrendeletében a nővérekre hagyta a kolostor szomszédságában álló házát és kertjét, valamint könyvtárát. Ezeket szintén az iskola céljaira használták fel.¹⁸

¹⁴ VaML KFL, Kőszeg Város Képviselőtestületének iratai, 1872–1944 (továbbiakban KVK), Közgyűlési jegyzőkönyvek 1872–1944 (továbbiakban KgyJkv), Közigazgatási jegyzőkönyvek (továbbiakban KözigJkv), 1900. január 16. ülészsám nélkül/5046/899, 5–7., A közgyűlésről beszámol a Kőszeg és Vidéke, XIX. évf. 1900/3. sz. Közgyűlés.

¹⁵ VaML KFL KVK iratai, 1872–1944; KgyJkv, 1872–1944; KgyJkv, 1900. január 16. ülészsám nélkül/5046/899. 6.

¹⁶ VaML KFL KVK iratai, 1872–1944; KgyJkv, 1872–1944; KgyJkv, 1900. január 16. ülészsám nélkül/5046/899. 6–7.

¹⁷ A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák által fenntartott r. kath. tanítónőképző-intézet értesítője az 1901/1902. iskolai évről, Nyomtatott Feigl Gyulánál, Kőszeg, 1902. 6.

¹⁸ NÉMETH I., i. m., 25.

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETI NÖVENDEKEK

Kőszeg igazi diákváros volt. A városban működő iskolák: alreál, fiú polgári iskola, leány-gimnázium, vasutas árvaház egyre vonzotta a diákságot. Bár kezdetben nagy volt a bizalmatlanság az idegen apáccal szemben, később a képzője miatt messze vidékekről is felkeresték a várost a tanulni vágyó lányok.

A kőszegi képző I. osztályába való felvételért folyamodhattak a „14. életévüket betöltött olyan tanulók, kik a polgári leányiskola IV. osztályát, vagy a felső népiskola II. osztályát sikerrel” elvégezték. „A tanítónőképző-intézet III. osztályába felvehetők [voltak] 16. életévüket betöltött olyan tanulók, kik a felsőbb leányiskola VI. osztályát sikerrel végezték, továbbá olyan tanítónőjelöltek, kik az óvónő képesítő oklevelet megszerezték, de életkoruk 18. életévet túl nem haladta.”¹⁹ A kőszegi zárdaiskolába a lányok döntő többsége a polgári iskola elvégzése után jelentkezett.

Az első évben 14 növendéke volt a képzőnek. Az 1874/75-ös tanévtől az 1890/91-es tanévig, az utolsó hároméves képzőig az átlagos osztálylétszám 12 fő volt. Az 1891/92-es tanévtől az 1901/02-es tanévig a négyéves, de csak váltakozó évfolyammal tanító képzőben a növendékek száma az osztályokban már 18-ra nőtt. 1918-ig a képző teljes benépesülésének időszakában a tanulócsoporthoz már 28 főt találhatunk. 1874-től 1895-ig évente alig akadt két-három magántanuló, többnyire apácájelöltek voltak. Az 1899/1900-as tanévben kezdett emelkedni a magántanulók létszáma. Ekkor 60 rendes tanuló mellett 24 magántanulót találunk. A tárgyalt korszak végére a magántanulók száma már 90 főre emelkedett.

A Kőszegen tanuló tanítónőképzősök felekezeti összetételét vizsgálva nem meglepő eredményre jutunk. Római katolikus fenntartású iskoláról lévén szó, a római katolikusok szembetűnően magasan képviseltetik magukat. A katolikus vallású tanulókon kívül az első évtizedekben beiratkozik egy-két izraelita, s néhány evangélikus is. A római katolikusok aránya a századfordulótól kezdve 86–99%-os volt. A néhány százalékos kitevő más vallású tanulók közül legtöbbször az evangélikusok kerültek ki, majd arányukat tekintve a reformátusok és az izraeliták következtek, végül egyszer előfordult az is, hogy görögkeleti vallást követő növendék is tartozott a tanulók közösségéhez.

A német-magyar vegyes lakosságú országrészen elhelyezkedő kőszegi képző magyar tanítási nyelvű intézményként indult és működött, még annak ellenére is, hogy a nővérek, tanárok többsége is német anyanyelvű volt. A tanulók anyanyelvi megoszlása is igencsak eltérően alakult. Az első tíz évben a magyar nyelvűek aránya 50–70% körül alakult, majd ezt követően az összetétel jelentősen módosul, az intézetbe járó diákok túlnyomó többsége már magyar anyanyelvű, arányuk általában 90% körül, vagy 90% felett mozgott. Az idegen ajkúak közül legtöbbször német anyanyelvűek, de voltak az intézménynek horvát, cseh, szlovén, szlovák származású tanítványai is.

Egyes értesítők közlik a növendékek szüleinek foglalkozását, „polgári állását” (1. sz. táblázat). Az adatok bizonyítják, hogy a képzőben a középosztályt a tanítók és hivatalnokok gyermekei képviselték. Legnagyobb százalékban kispolgári származásúak voltak a növendékek, de szép számban találunk szegényebb sorsúakat is a tanulók körében, előttük a társadalmi felemelkedés útját nyitotta meg a képző.

¹⁹ A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák által fenntartott r. kath. tanítónőképző-intézet értesítője az 1897/8. iskolai évről, Nyomatott Feigl Gyulánál, Kőszeg, 1898. 42.

A szülő foglalkozása	1896/1897	1897/1898	1898/1899	1899/1900
Tanító	8	8	5	8
Iparos	7	9	16	26
Hivatalnok	8	9	13	24
Földbirtokos	3	3	3	4
Egyéb	14	12	14	6
Összesen	41	41	51	68

1. táblázat: A tanulók szüleinek „polgári állása” (forrás: Értesítők).

A tanítóképzős tanulmányok kedvéért érkeztek növendékek Vas, Zala, Sopron, Veszprém, Somogy és Tolna megyéből, a fővárosból, az Alföld tájairól, de még a Felvidék is állandó diákszállító vidéke volt Kőszegnek, pedig idővel Sopronban, Pápán, Veszprém-ben is alakultak tanítónőképzők. Az Osztrák-Magyar Monarchiából Horvátország is képviselve volt a képző növendékei közt. A kőszegi intézet érdeme volt, hogy nem tett különbséget a különböző társadalmi rétegű növendékek nevelése között. Kőszegen minden időszakban a nevelésben külsőknél és bentlakóknál is teljes egyenlőséget és azonos bánásmódot találhattunk.

AZ INTERNÁTUS

Miután sok nehézség után a nővérek letelepedtek, hozzáláttak feladatukhoz, a leányneveléshez, és iskolájukkal egyben internátust is létesítettek. A megélhetés egyik feltétele, alapja lett volna ez, ha mindjárt akadt volna elegendő növendék. Az volt a baj, hogy az első két évben, 1869-től 1871-ig mindössze egyetlen növendékük volt. Idővel azonban a város lakói is megszerették a fehérruhás apácákat, és rájuk bízta gyermekeik nevelését. 1871-től 1880-ig a bennlakó növendékek létszáma – beleszámítva a tanítóképzős diáklányokat is – 7 és 15 között váltakozott, 1880-tól 1900-ig 17 és 28 között volt. A kőszegi internátus épülete valóban ideális volt: távol esett az utca porától és zajától, virágokkal, fákkal beültetett árnyékos udvari részre nézett. A növendékek maguk gondozták az utakat, a virág-ágyásokat.

Az internátus elöljárói voltak:

1. Blaümüller M. Janka	1874–1884
2. Nigitz M. Alfonza	1884–1895
3. Pauthner M. Jácinta	1895–1904
4. Koppensteiner M. Róza	1904–1906
5. Ferencz M. Dominika	1906–1911
6. Szeibert M. Margit	1911–1912
7. Pauthner M. Jácinta	1912–1913
8. Twrdy M. Vincentia	1913–1914
9. Desits M. Evangelista	1914–1916
10. Szeibert M. Margit	1916–1917
11. Galambos M. Hieronyma	1917–1920

Az internátus előjárói 1911-ig hosszabb ideig látták el megbízatásukat, majd ettől kezdve évenként, másodévenként cserélték őket.

Az internátusban kétirányú nevelés folyt: valláserkölcsei és esztétikai, ez utóbbi főleg a nyelvek tanulásában, kézimunkában, rajzban, festészetben, énekben és zeneoktatásban (zongora, hegedű, cimbalom) mutatkozott meg. Az iskola tanulói angol, német, olasz, francia nyelvet tanulhattak, évi 2 forintért, később évi 20 koronáért. Akkoriban azt is megállapították és kötelezővé tették, hogy a növendékek szabadidejükben milyen nyelven beszélgesseken egymással. A legáltalánosabb a német vagy a francia volt, ritkábban az angol. Az internátusban a tartásdíj 1869-től 1890-ig évi 120 forint, majd 150, 1896-tól 1900-ig 180 forint volt. A tartásdíj évről-évre emelkedett 50-100 forinttal, 1914-ben már 600 korona volt.

Az 1901/02-es tanévben vezették be a képzőben a teljes négy évfolyamot, és ettől kezdve évente történtek a képesítések, mindez már az új iskolaépületben léphetett életbe. Az internátus is átalakításokon ment keresztül. 1900-tól 1910-ig 50–90 között váltakozott a létszáma. 1910-től 1920-ig ugrásszerűen megnőtt a létszám, 100–136 között ingadozott. Az internátus kényelmes berendezésű épülete 1911 nyarán készült el. Tervezője Blau-müller Janka nővér volt. Az internátusnak hét hálóterme volt, amelyekben a növendékek kor szerint voltak elkülönítve, két hatalmas nappalija, két ebédlője, két betegszobája, nyolc zongoraszobája, egy ruhatára, egy éléskamrája, valamint tizenkét mellékhelyisége és vízvezetékkel ellátott fürdőszobája is.

1913-tól az internátus helyiségeit közösen használták a polgári leányiskola, a polgári iskolai tanárképző és az elemi iskolai tanítónőképző növendékei. Az internátus az emeleten elhelyezett tíz hálóteremből állt, melyekből egy az utcára, a többi a kertbe nézett. Az intézmény 1914-es értesítőjében ez olvasható: „A hálótermekben minden növendéknek bizonyos magasságig függönyökkel elkülönített szobácskája [van], mely akkora, hogy ágya, széke és mosdó asztalkája kényelmesen elfér, s így minden háborgatástól mentes.”²⁰

Az iskolaépülethez szervesen hozzátartozott az udvar, valamint a kilenc holdnyi gyümölcsös és veteményes kert. 1913 után az internátus a testi nevelésre is több gondot fordított. A növendékek a nevelő nővérek vezetésével sétáltak, fürödni és korcsolyázni jártak a szabadba. Az intézetnek volt tenisz- és korcsolyapályája és a tornaterem svéd tornaszerei is a növendékek rendelkezésére álltak.

Az internátusban lakók napirendje alkalmazkodott a tanításhoz:

„1/2 6 órákor télen-nyáron fölkelés, öltözködés;

6 órákor közös reggeli ima;

1/4 7 órákor szent-mise;

7 órákor reggelizés, a hálósobák rendezése;

8–12 óráig rendes tanítás;

12 órákor ebéd, utána sétálás, társalgás (magyar és német nyelven);

1/2 2 – 2 óráig lecketanulás;

2–4 óráig rendes tanítás;

4 órákor osonna;

1/2 5 – 1/2 7 óráig lecketanulás;

1/2 7 órákor vacsora;

²⁰ A Kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Tanítónőképző Intézet értesítője az 1913/1914. iskolai évről, Rónai Frigyes könyvnyomdája, Kőszeg 1914, 27.

7–8 óráig sétálás, társalgás, szabadfoglalkozás;
8 órakor közös esti ima, utána fésülködés, mosakodás, lefekvés.”²¹

AZ ÖNKÉPZŐKÖR

Az „önképzőkör létesítése céljából tett sokszori felhívásnak” tett eleget a tantestület 1897. március 8-án, amikor a tehetséges tanulók fejlesztése érdekében megalapította az önképzőkört.²² „Az önképző-kört az árpád-házi boldog Margitról nevezték el, ugyanezt választva az önképző-kör védőszentjéül. Az önképző-kör munkálkodásának célja a tagok kedélyének vallásos és hazafias szellemben való nemesítése, a munkaszerezetnek ápolása és a paedagógiai nemkülönben irodalmi ismereteiknek gyarapítása.”²³ Az alapszabályt a budapesti királyi katolikus tanítónőképző önképzőkörétől kapták-kérték, a lemásolt szabályzatot Hidasy Kornél szombathelyi püspök hagyta jóvá.²⁴ A kör elnöke tanár volt, a diákok közül alelnököket, jegyzőket, könyvtárosokat, pénztárosokat, bírálókat és ellenőröket választottak. Az iskolában működő önképzőkör havonta tartotta gyűléseit. Minden gyűlésük valóságos ünnep volt: a tagok 18–20 számból álló műsorral készültek az összejövetelekre. Tevékenységük sokrétű volt: verselés, kisebb dolgozatok, novellák írása, néhány pedagógiai kísérlet megbeszélése, tanítási gyakorlat tervezetei, kézimunkakísérletek, meseillusztrációk készítése. A gyűlésre beérkező dolgozatok száma évente 50 és 120 között váltakozott. A beadott dolgozatokat a bírálók minősítették, a jól sikerült írásműveket felolvasásra ajánlották, a kevésbé színvonalas dolgozatokat visszaadták (2. sz. táblázat). Az iskola igazgatója minden tanévben jutalmat ajánlott fel annak a tagnak, aki a kitűzött pedagógiai vagy irodalmi pályamunka címével egyező dolgozatot nyújtott be, s azt a bírálótanár a legkiválóbbnak ítélte. Az önképzőkör gyűlésein az igazgató, Kincs István rendre megjelent, hozzászólásaiban „szép szavakkal fejtegette a kör jótékony hatását szellem fejlesztésére” vagy „a szavalásnál alkalmazható gesztusokról adott felvilágosítást”. Az önképzőkör mindenképpen hatékony tényező volt a tagok önművelődése, önnevelése, önértékgyarapítása szempontjából. A gazdag és tartalmas működést szemlélteti a 2. sz. táblázat a következő oldalon.

A Margit-kör vezetői, akik segítették a tagok önművelődését:

1. Franschitz M. Ludovika	1897–1903
2. Szabó M. Alberta	1903–1912
3. Molnár M. Hildegarda	1912–1917
4. Sinkovits M. Aquinata	1917–1920

²¹ Uo., Évkönyv, 1914, 51.

²² VaML KFL, Kőszegi tanítóképző iratai, 1874–1945, Tanítónőképző intézet önképzőköri jegyzőkönyvek 1904–1912, Jegyzőkönyv az 1897. március 8-án tartott zárt gyűlésről.

²³ A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák által fenntartott r. kath. tanítónőképző-intézet értesítője az 1896/97. iskolai évről, Nyomtatott Feigl Gyulánál, Kőszeg 1897, 37.

²⁴ VaML KFL, Kőszegi tanítóképző iratai, 1874–1945, Tanítónőképző intézet önképzőköri jegyzőkönyvek 1904–1912, Jegyzőkönyv az 1897. március 8-án tartott zárt gyűlésről.

A működés mutatói	1904/ 1905	1905/ 1906	1906/ 1907	1907/ 1908	1909/ 1910	1910/ 1911	1911/ 1912	1917/ 1918
Gyűlések száma	8	8	7	9	6	9	8	5
Beérkezett dolgozatok száma	80	61	57	108	38	120	98	76
Pályamunkák száma	2							
Ünnepségeken elhangzott beszéd	3	3	3	3				
– magánének	5							
– karének	12	10		4				
– szavalat	16	21	21	15				
– zongoradarab	13	21	22	19				
– felolvasás	15	14	6	4				
– színdarab		1						
– melodráma		1	3	1				
– monológ		2		1				

2. táblázat: A „Margit-kör” működési mutatói. Forrás: VaML KFL, Kőszegi tanítótételező iratai, 1874–1945, Tanítótételező intézet önkételezőköri jegyzőkönyvek 1904–1912, Önkételezőköri jegyzőkönyvek 1917–1929.

AZ ALAPÍTVÁNYOK ÉS A SEGÉLYEZÉS

A legtöbb évkönyvben tájékoztatták az érdeklődőket, hogy „miután az intézetben alapítványi helyek még nincsenek, azért ingyenes bentlakásra felvenni senkit sem lehet”.²⁵ Csak az 1897-ben és az 1898-ban nyomtatott évkönyvek közölték, hogy 3-4 leány számára egészen ingyenes ellátást biztosítanak, hogy 1–3 növendékkel a költségek felét fizettetik meg, valamint, hogy 6 tanulóól mérsékelt összeget kérnek. 1900-tól 1914-ig kevés segítséget kapott a zárda alapítványok formájában, de a kételező igazgatója, az egyházmegyei főtanfelügyelőök és a tanügy iránt érdeklődő városi urak is tettek 10–20 koronás felajánlásokat. Némileg kedvezően alakulhatott az intézmény helyzete 1914 után, mert évente 2–5 diákot egészen ingyen „tartottak”, 3–7 tanulónak mérsékelték a díjat, 6–20 fő pedig tandíjelendést kaphatott.

1985-ben Dr. Dallos Károly városi orvos tette az első alapítványt, 10 000 korona alapítókével, s azzal a kikötéssel, hogy a kamatokból egy árva kőszegi lányt neveljenek fel. Az alapítvány végrehajtója Kőszeg városa lett, a neveltetés helyszínéül a zárdát nevezte meg az örökhagyó. Kőszeg város polgármesteri hivatalában 1900. november 17-én került sor „a Dr. Dallos Károly által a helybéli Szt-Dömés rendnél tett alapítványra beérkezett pályázatok” bemutatására. Mivel az alapítványt a minisztérium ekkor még nem hagyta jóvá, az előjáróság óvatosskódó lépéseket tett: „Miután 1899. évi június 22-én 2024/899. sz. alatt ezen alapítványra vonatkozó alapító levél jóváhagyás végett vasvármegye alispáni hivatalához felterjesztetett, s a jóváhagyott alapítólevél mindeztidáig le nem érkezett, a város tanácsa megkéri vasvármegye tekintetes alispáni hivatalát, hogy ezen ügyet a [...] belügyminisztériumnál szorgalmazni szíveskedjék.”²⁶ A minisztérium az alapítványt 1903-ban hagyta jóvá.

²⁵ A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák által fenntartott r. kath. tanítónételező-intézet értesítője az 1905/06. iskolai évről, Nyomtatott Feigl Gyulánál, Kőszeg, 1906, 17.

²⁶ VaML KFL KVK, 1872–1944; Kgyjvk, 1872–1944; Közjigkv, 1900. nov. 17. ülősszám nélkül/2998/899, 145.

1909-ben Stegmüller Mária alapítványát egy rokon leány neveltetésére hozták létre, 1910-ben pedig Bíró Antal Mór olyan leányok jutalmazására tett felajánlást, akik a magyar nyelvben kiváló előmenetelűek. Az ő hagyatékából kapta a zárda az ún. Bíró-házat iskolai célokra. 1915-ben Karmasy Vince kőszegszerdahelyi plébános ajánlott fel segítséget rokonai fiú és leánygyermekéi taníttatására. Az alapítványok a háború végére teljesen elvesztették értéküket.

A diákszegélyezés a képzőben az 1900-as évekig esetről-esetre történt. Jobbára a szorgalom, vagy az irodalomban kifejtett tevékenység megjutalmazását tekinthetjük ekkor segélyezésnek. Dr. Kovács István igazgató teremtette meg az alapját a segélyezéseknek, azzal, hogy az ünnepélyekből befolyó pénz bizonyos hányadát a segélyegyesületeknek adta.

A MÁRIA KONGREGÁCIÓ

Kincs István visszaemlékezéséből tudjuk, hogy a Mária Kongregáció felállítása alulról jövő, tanulói kezdeményezés hatására történt. *„Nem az előjárók döntő szavával alkottam meg a képző Mária-kongregációját, hanem azt a leányok szívéből akartam kifakasztani. Az ifjúsági lapok akkor széltiben-hosszában tárgyalták országsszerte a kongregációs intézmény nevelő hatását és én biztosra vettem, hogy annak a sok cikknek visszhangja támad az én derék növendékeim szívében is és jól számítottam. Rövidesen ők kezdték bolygatni a dolgot: egyre-másra jöttek, ajánlották, kérték, majd könyörögtek, hogy alakítsam meg én is az intézményt.”*²⁷

1906. március 25-én alakult meg a kőszegi képzőben az ún. Mária Kongregáció, amely hathatósan támogatta a tanári kart nevelői munkájában. A lelkipásztorok itt adtak a tagoknak gyakorlati és elméleti útbaigazítást. A tagok a végzett tanítónőkből és a képző tanítójelöltjeiből kerültek ki. Évente kétszer tartottak tagfelvételt. A tagfelvételtől a kongregáció magisztrátusa (vezetősége) szavazott, de a rendi előjáróságnak vétőjoga volt. Titkos szavazással választották meg a vezetőket az alábbi posztokra: prefekta, I. és II. asszisztens, jegyző, sekrestyés, segédsekrestyés, könyvtáros, segédkönyvtáros, jánitor, tanácsosok, pénztáros.²⁸ A gyűléseket kéthetenként, vasárnap, a szentmise után tartották az internátusban²⁹, az erre a célra kijelölt két tágas helyiségben, ahol a tagok oltárt állítottak fel, és a terem falát képekkel díszítették. Könyvtáruk is volt, amelynek állománya évente jelentősen gyarapodott. A taggyűlések tárgya: a lelki élet, jó könyvek, a saját, missziók, templomgondozás, szegényügy, betegápolás, szociális kérdés, egyesületi élet, a falusi ifjúság téli gondozása és foglalkoztatása volt. Itt olvasták fel a tagok sikerült dolgozatait, a vidékiek beküldött értékes megfigyeléseit, az életből kipróbált beszámolóit. A helybeli működő tagokkal időnként munkadélutánokat rendeztek, vagy az általuk elkészített tárgyakból kiállítást, vásárt rendeztek. Önkéntes adományozásaikból, gyűjtéseikből igyekeztek támogatni a város szegényeit is. *„1912-ben az egyik buzgó tag mások segítségével 2 szegény templomot teljesen ellátott fehérneművel, 2 miseruhával, egy-egy valummal és egyéb szükséges eszközökkel.”*³⁰

²⁷ NÉMETH I., A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítóképző Mária Kongregációjának negyedszázados története, Rónai Frigyes könyvnyomdája, Kőszeg 1931, 4.

²⁸ VaML KFL, Kőszegi tanítóképző iratai 1874–1945, Kőszegi rk. Tanítónőképző Mária kongregáció jegyzőkönyve (továbbiakban Mária kongregáció jkv.) 1915–1924, 98. jkv.

²⁹ VaML KFL, Mária kongregáció jkv., 1915–1924, 115. jkv.

³⁰ NÉMETH I., A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítóképző Mária Kongregációjának negyedszázados története, i. m., 1931, 28.

A kongregáció magisztrátusa 1916. április 30-án 1000 koronát kitevő vagyonát ajánlotta a IV. hadikölcsönbe.³¹ „A világháborúban Bertalan Erzsébet kongreganista tag buzgólkodására a kongregáció a kórház sebesültjeit ellátta olvasmánnyal, újsággal, könyvvel és itt-ott élelemmel, ruhával és pénzadománnyal.”³² A kongregáció összetartotta az egész országban szétszórta élő kongreganistákat. A vidéki tagokkal körlevél útján és az év végén rendezett zártkörű lelkigyakorlat alkalmával érintkeztek. A lelkigyakorlatok tárgya a hitélet volt. Ilyenkor a kongregáció tagjai részére jó és olcsó könyvekből vásárt, elméleti és gyakorlati tudásuk bővítésére gyűléseket rendeztek. A körlevelek küldésének az volt a célja, hogy erősítsék egymást, beszámoljanak a kongregáció tevékenységeiről, és közöljék a lelkigyakorlatok idejét. A felmerülő kiadásokat a tagok tagsági díjából, bőkezű adományaiból fedezték, amelyből lehetőség szerint a szegényebb tagok lelkigyakorlatos kiadásait is biztosították. A kongregáció prézesei, az iskola igazgatói, Kincs István (1906–1917) és Dr. Kovács Ferenc (1917–1920) voltak. A kongregáció vezetőiként Ferencz M. Dominika (1906–1913) és Galambos M. Hieronyma (1904–1908) irányították a munkát.

ÖSSZEFOGLALÁS

A diáklányok az internátusban modern körülmények között, szigorú napirend szerint éltek mindennapjaikat. A tanulók alulról jövő kezdeményezésére megszervezett Mária Kongregáció kiegészítette a pedagógusképző intézmény nevelőmunkáját, mélyen átélte vallásos életre nevelt, altruisztikus-konstruktív magatartású fiatal tanítónőket adott hazánknak. A Margit-körnek nevezett önképzőkör termékeny működése elősegítette a tanulók tudásának elmélyítését, kutató-alkotó tevékenységre buzdított.

A kőszegi iskola 1948-ig (az államosításig) az ország egyik eredményesen és hatékonyan működő tanítónőképző intézete volt, sok bentlakó növendékkel (számuk az első világháború előtt a százat is elérte). A tanítás nyelve – a nővérek nagy nyelvi nehézségei ellenére is – kezdettől fogva a magyar volt. Diákjaik az ország minden részéből jöttek, még Kelet-Magyarországról, sőt Erdélyből és a Felvidékről is.

SUMMARY

This paper reveals the characteristic features of the Teachers' Training College of Dominican Sisters in Kőszeg during the period from 1874 to 1918. As far as the number of those belonging to other denominations is concerned, most students were Evangelic followed in number by the Reformed, but there were also some Israelites among the students. As for the students' distribution concerning their mother tongue, the proportion of Hungarian students was between 50 to 70% in the first ten years, afterwards this composition changed drastically and the overwhelming majority of students attending the institution had Hungarian as their native language. Among those speaking a foreign language, the majority of students were of German origin, but the institution also had students having Croatian, Czech, Slovenian or Slovakian as their mother tongue. The Maria Congregation completed the educational work of the teachers' training college by providing a deeply religious education. The literary and debating society of the school called Margaret Circle promoted the deepening of the students' knowledge and made the students sensible enough to carry out exploratory and creative activity.

³¹ VaML KFL, Mária kongregáció jkv, 1915–1924, 106. jkv.

³² NÉMETH I., A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítóképző Mária Kongregációjának negyedszázados története, i. m., 1931, 53.

Családjogi Charta

1983. október 22-én mutatták be a Szentszék sajtótermében a *Családjogi Chartát*, a három évvel korábban tartott püspöki szinódus megbeszéléseinek ajánlása nyomán. A *Családjogi Charta* természetes indítását az ENSZ 1948-ban megjelent *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatából* meríti. Ez a nyilatkozat az alapvető jogok között elismeri a családot, mint „a társadalom természetes és alapvető magvát”. A charta elmélyült és továbbfejlesztett megfontolás az ésszerűség fényében arról, amit már az ENSZ nyilatkozata is leszögez. Az évforduló alkalmából a Szentszék olasz, francia, angol és spanyol nyelven újra közzétette a *Családjogi Charta* szövegét, azzal a kéréssel, hogy a családpolitikáért felelősséget viselők helyezték azt megfontolásaik középpontjába. Néhány gondolatot idézünk Vincenzo Paglia érsek, a Család Pápai Tanácsa elnökének szavaiból: „A *Családjogi Charta* az utóbbi évtizedek szentszéki dokumentumai között a legszebbek közé tartozik. Olyan igazságokat közöl a családról, amelyek abszolút evidensek és biztonságot sugárzóak. Ha azonban ma újraolvassuk ezt a dokumentumot, azt látjuk, mintha nyugtalanságot keltene és valamiképpen provokálna bennünket. Igen, mert az elmúlt harminc év során rendkívül megváltozott a kollektív, személyes, társadalmi és kormány szintű felfogás. Eddig soha nem tapasztalt felgyorsulás ment végbe a történelemben, és kettős »szenvetelyesség« alakult ki a kérdés körül: egyfelől a család értékének megerősítése, másfelől identitásának felforgatása, paradox kulturális dinamizmus, amely döbbenetet kelt, ám amelyre az Egyház még nem dolgozott ki megfelelő megfontolást. [...] Olvassuk ezért újra a *Családjogi Chartát*, amely segítséget nyújthat ahhoz, hogy felülkerekedjünk az emberi jogokkal kapcsolatos önkényes követeléseken! Engedjük, hogy a charta jótékony nyugtalanságot keltsen bennünk és az újraolvasásból megfelelő pszichológiai, morális, kulturális és vallási erőt merítsünk!” – zárja gondolatait a Pápai Család Tanács elnöke, Vincenzo Paglia érsek a *Családjogi Charta* kiadásának 30. évfordulóján.¹

¹ Forrás: <http://www.magyarurkurir.hu/hirek/harminc-evvel-ezelott-tettek-kozze-csaladjogi-chartat> (Utolsó megtekintés: 2013. október 16.)

A DOKUMENTUM²

Bevezetés

Tekintettel arra, hogy

A. az emberi jogoknak alapvetően fontos társadalmi dimenziói vannak, amelyek a családban jutnak kifejezésre;

B. a család alapja a házasság, a férfi és nő bensőséges, egymást kiegészítő egyesülése, amelyet a házasság szabad elhatározásból vállalt és nyilvánosan megerősített köteléke hoz létre, az élet továbbadása érdekében;

C. a házasság az a természetes intézmény, amelynek feladata az élet továbbadása;

D. a család, mint természetes társulás, az állam, vagy más közösség előtt jön létre, és sajátos, elidegeníthetetlen jogai vannak;

E. a család több, mint egyszerű jogi, szociológiai, vagy gazdasági közösség: a szeretet s szolidaritás közösségét valósítja meg. Az a feladata, hogy a kulturális, erkölcsi, szociális, lelki és vallási értékeket továbbadja, amelyek szükségesek a családtagok és a társadalom életéhez;

F. a családban több nemzedék él együtt, egymást segítve; benne az egyének és a társadalom jogai és igényei összhangba kerülnek;

G. a családot és társadalmat szoros kötelékek fűzik egybe: egymást kiegészítve egyaránt fontos szerepet vállalnak az egyes ember és az egész emberiség védelme érdekében;

H. a történelem folyamán több kultúra tapasztalatai mutatták meg a társadalomnak, hogy a család intézménye szükséges, s azt védeni kell;

I. a társadalom, különösképpen az állam és a nemzetközi szervek védeni tartoznak a családot, politikai, gazdasági, társadalmi és jogi eszközökkel, erősíteniük kell a család egységét és szilárdságát, hogy az kifejtthesse sajátos működését;

J. a család jogait, alapvető igényeit, jólétét és értékeit ugyan ma már egyre inkább figyelembe veszik, mégis gyakran semmibe veszik, sőt fenyegetik egyes törvények, társadalmi-gazdasági intézmények és programok;

K. sok család kényszerül nyomorúságos helyzeten élni, s ez lehetetlenné teszi, hogy hivatásukat méltósággal betöltsék;

L. a katolikus egyház tudja, hogy az egyén és a társadalom, sőt az egyház java is a család kezében van, és küldetése alapján minden embernek hirdeti Istennek az emberi természetbe írt tervét a házasságról és a családról, ezért segíti és védi ezt a két intézményt minden támadástól;

M. az 1980-ban összegyűlt püspöki szinódus egyértelműen azt ajánlotta, hogy szerkesszenek egy családjogi chartát, és juttassák el azt minden érdekelthez; a Szentszék a püspökkari konferenciákkal való tanácskozás után közreadja az itt következő

Családjogi Chartát,

és felhívja az államokat, a nemzetközi szervezeteket, valamennyi érdekelt intézményt és egyént, hogy mozdítsák elő e jogok tiszteletben tartását, elismerését és alkalmazását.

² Forrás: <http://www.katolikus.hu/charta.html> (Utolsó megtekintés: 2013. október 16.)

1. §

Mindenkinek joga van szabadon megválasztani azt az állapotot, amelyben élni kíván, tehát, hogy akar-e családot alapítani, vagy pedig nőtlen, ill. hajadon kíván-e maradni.

a. Minden férfinak és nőnek, aki elérte a házassághoz szükséges életkort és rendelkezik a kellő adottságokkal, joga van házasságot kötni és családot alapítani, mindenféle hátrányos megkülönböztetés nélkül; e joggyakorlását – állandó, vagy ideiglenes jelleggel – csak akkor lehet törvényesen korlátozni, ha ezt magát a házasság intézményét, vagy annak nyilvános és szociális jelentőségét érintő súlyos körülmények indokolják; azonban minden esetben tiszteletben kell tartani a személyek méltóságát és alapvető jogait.

b. Azok a személyek, akik házasságot kívánnak kötni és családot kívánnak alapítani, joggal várhatják a társadalomtól, hogy olyan erkölcsi, nevelési, szociális és gazdasági körülményeket teremtsenek számukra, amelyek lehetővé teszik, hogy ezt teljes érettséggel és felelősséggel megtehessek.

c. A házasság intézményének értékét az államhatalomnak kell elismernie, a házasságon kívül élő párok helyzete nem lehet azonos a törvényes házasságban élőkével.

2. §

Házasság csak a házasfelek szabad és teljes beleegyezésének kinyilvánítása alapján jöhet létre.

a. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy egyes kultúrákban a családoknak hagyományos szerep jut gyermekeik döntésének irányításában, azonban kerülni kell minden erőszakot, amellyel meggátolnák a házastárs szabad megválasztását.

b. A jövődő házastársaknak joguk van vallásuk szabad gyakorlásához; ezt a jogot sértené, ha olyan feltételt szabnának a házasság megkötésére, hogy tagadják meg hitüket, vagy tegyenek a lelkiismeretükkel ellenkező hitvallást.

c. A házastársak mint férfi és nő, egymást kiegészítik; a házasságban azonos a méltóságuk, és egyformák a jogaik.

3. §

A házastársak elidegeníthetetlen joga, hogy eldöntsék, milyen időközönként hány gyermeket kívánnak világra hozni, figyelembe véve egymás, a gyermekek, a család, a társadalom iránti köteleességeiket, az értékek helyes rangsora szerint, az objektív erkölcsi törvény értelmében, amely kizárja a fogamzásgátlók, a sterilizáció és az abortusz alkalmazását.

a. Ha közhatalom képviselői vagy magánszervezetek bármi módon korlátozni igyekeznek a házastársaknak ezzel kapcsolatos elhatározásait, akkor súlyosan sértik az emberi méltóságot és igazságosságot.

b. A nemzetközi kapcsolatok terén, a fejlesztésre szánt gazdasági segélynyújtást nem szabad ahhoz a feltételhez kötni, hogy a segélyezett népek fogadják el a fogamzásgátlók, a sterilizáció és abortusz alkalmazását.

c. A családnak joga van a társadalom segítségére a gyermekek világrahozatalában és fölnevelésében. A sokgyermekes házastársak jogosan támaszthatnak igényt megfelelő támogatásra, és semmiféle megkülönböztetést nem szabad velük szemben alkalmazni.

4. §

Az emberi életet a fogantatás pillanatától kezdve feltétlen tiszteletben kell tartani és védelemben kell részesíteni.

a. Az abortusz közvetlenül megsérti az ember alapvető jogát az élethez.

b. Az emberi méltóság tiszteletben tartása kizárja a magzattal való mindenféle kísérletezést vagy kizsákmányolást.

c. Az emberi személyiség genetikai örökségével való bármilyen manipuláció, ami nem a rendellenességek elhárítására irányul, sérti a személy testi integritásához való jogát és ellentétben áll a család javával.

d. A gyermeknek születése előtt és után egyaránt joga van különleges védelemre, ugyanígy az anyának is joga van erre a védelemre a terhesség alatt és a születést követő időben.

e. Személyiségének fejlődése érdekében minden gyermeknek, akár házasságban, akár házasságon kívül született, egyformán joga van a társadalom védelmére.

f. Az árvák és a szülei támogatásától megfosztott gyermekek a társadalom különleges védelmét élvezik. Ha a gyermekeket nevelőszülők gondozására kell bízni, vagy örökbe kell adni, az állam hozzon megfelelő törvényeket, amelyek megkönnyítik, hogy az arra alkalmas családok gyermekeket vegyenek magukhoz, ugyanakkor azonban tiszteletben kell tartani a szülők természetes jogait.

g. A fogyatékos gyermekeknek joga van ahhoz, hogy a családi otthonban és az iskolában olyan környezetben nőjenek fel, amely biztosítja emberi fejlődésüket.

5. §

Minthogy a szülők adtak életet gyermekeiknek, eredeti, elsőrendű és elidegeníthetetlen joguk azok nevelése; ezért el kell ismerni őket, mint gyermekeik elsődleges és legfőbb nevelőit.

a. A szülőknek jogában áll gyermekeiket saját erkölcsi és vallási meggyőződésük szerint nevelni, figyelembe véve a család kulturális hagyományait, a gyermek java és méltósága érdekében. A társadalomtól pedig meg kell kapniuk minden segítséget ahhoz, hogy nevelői feladatuknak megfelelő módon tegyenek eleget.

b. A szülőknek jogában áll, hogy szabadon válasszák meg, milyen iskolába küldik gyermekeiket, vagy milyen más módon nevelik őket lelkiismeretüknek megfelelően. A hatóságoknak a közsegélyeket úgy kell elosztaniuk, hogy a szülők valóban szabadon élhessenek ezzel a jogukkal, anélkül, hogy méltánytalan terheket kellene vállalniuk. A szülőknek sem közvetlenül, sem közvetve ne kelljen külön terheket vállalniuk, ami akadályozná vagy korlátozná e joguk szabad gyakorlását.

c. A szülőknek joguk van azt kívánni, hogy gyermekeik ne kényszerüljenek olyan oktatásban részt venni, ami nincs összhangban saját erkölcsi és vallási meggyőződésükkel. Elsősorban a szexuális nevelés – mivel az a szülők alapvető joga – folyjék a szülők gondos ellenőrzése alatt, akár otthon, akár az általuk választott és ellenőrzött oktatási intézményben.

d. A szülők jogait sérti, ha az állam olyan oktatási rendszert tesz kötelezővé, amelyből minden vallási nevelés ki van zárva.

e. A szülők alapvető joga, hogy biztosítsák az együttműködés minden formáját a szülők, oktatók és az iskola vezetői között, és főleg, hogy az állampolgárok beleszólhassanak az iskolák működésébe és az oktatáspolitiká megvalósításába.

f. A család joggal elvárhatja, hogy a társadalmi kommunikációs eszközök a társadalom építésének pozitív eszközei legyenek, és támogassák a család alapvető értékeit. Ugyanakkor a családnak joga van ahhoz, hogy elsősorban legfiatalabb tagjait megvédje a tömegkommunikációs eszközök negatív hatásaitól.

6. §

A család jogaihoz tartozik, hogy mint család éljen és fejlődjék.

a. A hatóságok tartoznak tiszteletben tartani a család méltóságát, jogos függetlenségét, bensőségét, egységét és szilárdságát.

b. A válás megkárosítja a családnak és házasságnak az intézményét.

c. A nagyobb család rendszerét is tiszteletben kell tartani, és segíteni kell abban, hogy betöltse hagyományos szerepét a szolidaritás és kölcsönös segítségnyújtás jegyében, ugyanakkor tiszteletben kell tartani a szűkebb család jogait, és az egyes családtagok méltóságát.

7. §

Minden családnak joga van ahhoz, hogy otthonában vallásos életet éljen a szülők vezetése mellett, ezenkívül nyilvánosan megvallhassa és terjeszthesse hitét, hogy részt vegyen a nyilvános istentiszteleteken és az általuk szabadon választott vallásoktatási alkalmon, mégpedig minden hátrányos megkülönböztetés veszélye nélkül.

8. §

A családnak joga van arra, hogy a társadalom építésében részt vegyen szociális és politikai tevékenységével.

a. A családoknak jogában áll, hogy más családokkal és intézményekkel egyesületeket alakítsanak, így a család sajátos szerepét megfelelően és hatékonyan töltsék be; hogy a család jogait megvédjék, javát előmozdítsák, és érdekeit képviseljék.

b. Gazdasági, társadalmi, jogi és kulturális vonatkozásban figyelembe kell venni a családok és családi egyesületek szerepét az olyan programok szervezésében és lebonyolításában, amelyek érintik a családi életet.

9. §

A családok jogosan számíthatnak a hatóságok megfelelő családi politikájára jogi, gazdasági, társadalmi és pénzügyi téren, hátrányos megkülönböztetés nélkül.

a. A családoknak joga van arra, hogy részesüljenek mindazokban a gazdasági javakban, amelyek méltóságuknak és teljes kibontakozásuknak megfelelő életszínvonalat biztosítanak számukra. Nem szabad őket megakadályozni abban, hogy megszerezzenek vagy megtartsanak olyan javakat, amelyek kedveznek a kiegyensúlyozott családi életnek; az öröklési és vagyonátruházási jognak tiszteletben kell tartania a családtagok igényeit és jogait.

b. A családoknak biztosítani kell azt a jogot, hogy részesüljenek a szükséges szociális juttatásokban: elsősorban egyik, vagy mindkét szülő halála esetére, ha egyik házastfél kiválik a családból; baleset, betegség, rokkantság esetére; vagy ha a családra külön teher hárul, öregség, fogyatékoság, vagy a gyermekek nevelése következtében.

c. Az öregeknek joguk van saját családjuk kebelében, vagy ha ez lehetetlen lenne, megfelelő intézményeknél olyan körülmények között élni, hogy öregkorukat derűsen, koruknak megfelelő tevékenység mellett élhessék, és részt vehessenek a társadalom életében.

d. A család jogait és igényeit, főleg a családi egység értékét figyelembe kell venni a büntetés-végrehajtási politikában, oly módon, hogy az elítélt vagy letartóztatott kapcsolatban maradjon a családjával, s megfelelő támogatásban részesüljenek a családtag letartóztatása alatt.

10. §

A családoknak joga van olyan társadalmi és gazdasági rendhez, amelyben a munka szervezése lehetővé teszi, hogy a családtagok együtt élhessenek; nem akadályozzák a család egységét, jólétét, egészségét és szilárdságát, és lehetőséget adnak egészséges szabadidős foglalkozásokra is.

a. A munka díjazásának elegendőnek kell lenni ahhoz, hogy méltó módon családot lehessen belőle alapítani és fenntartani, akár úgynevezett családi fizetést, akár más szociális juttatások formájában, mint pl. a családi pótlék, vagy az egyik szülő otthoni munkájának díjazása; a fizetésnek olyannak kell lennie, hogy a családanya ne kényszerüljön házon kívüli munka vállalására, a család, de különösen a gyermekek nevelése rovására.

b. Az anya otthoni munkáját el kell ismerni és tiszteletben kell tartani, a család és a társadalom javára gyakorolt értéke miatt.

11. §

A családnak joga van tisztességes lakásra, amely alkalmas a családi életre, és arányban van a családtagok számával, olyan környezetben, ahol biztosítva vannak a család és a közösség életéhez szükséges szolgáltatások.

12. §

A bevándorlók és vendégmunkások családjainak ugyanolyan védelemre van joga, mint a többi családoknak.

a. A bevándorló családoknak joguk van ahhoz, hogy kultúrájukat tiszteletben tartsák, megkapják a szükséges segítséget, hogy beilleszkedhessenek abba a közösségbe, amelyben dolgoznak.

b. A vendégmunkásoknak joguk van ahhoz, hogy meglátogathassák családjukat, vagy azok őket, és hogy minél előbb együtt élhessenek velük.

c. A menekülteknek joguk van a hatóságok és nemzetközi szervezetek segítségéhez, amely megkönnyíti a családok egyesítését.

KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS

*A generációk közti párbeszéd szerepe és lehetőségei
a hit átadásában*

A Hit évének egyik fő feladata XVI. Benedek pápa szándéka szerint, hogy figyelmünket a hit átadására irányítsa. A missziós parancs nemcsak a szekularizált társadalmi környezetben, hanem a hívő családban és a katolikus iskolában is kihívás elé állítja a nevelőket. A Család évében e folyóirat hasábjain megjelent kerekasztal-beszélgetésből kiderült, hogy a családi életben és a nevelő-nevelt kapcsolatban a legtöbb gondot a generációk közti párbeszéd nehézségei okozzák, így a hit élményének, tartalmainak megosztásában is ezek gátolják leginkább a felnőtt generációt.

A generációk felosztását illetően jelen beszélgetésünkben Tari Annamária *Z generáció* című könyvében megjelent határokból indultunk ki. A most gyermekeket nevelő szülők generációja az ún. X generáció, ők az 1963–1975 között született, ma a hozzátvetőlegesen 38–50 éves korosztály tagjai, akiknek gyermekei – ha 1995 előtt születtek – az Y, vagy ha később, a Z generáció tagjai. A generációs határokat az idézett szerző az online világ, a virtuális valóság térhódításának állomásaihoz köti. Az X generáció még a kereskedelmi tévéadások és az internet megjelenése előtt vált felnőtté, alakította ki értékrendjét, életvitelét. Gyermekkorát, szocializálódását, identifikációját a valóságos, nem virtuális élmények határozták meg. Az Y generáció már a média által uralt világba nőtt bele, de még az internetrobbanás előtt vált nagykorúvá. A Z generáció tagjai már identitásuk kibontakozásának hajnalán a virtuális valósággal találkoztak, melynek a személyiségre gyakorolt hatása a web2, a hordozható internet megjelenésével csak erősödött.

Figyelemre méltó tény, hogy a Z generációs fiatalokat X generációsok nevelik, illetve a hozzájuk, közelebb álló, „idősebb” Y-osok. A társadalmi és technikai valóság drasztikus változásaiból eredő generációs különbségek tehát egészen új kérdések elé állítják a nevelőket. A kerekasztal műfaja lazább, gyakorlatorientált kereteket biztosít a problémák létszerű felvetéséhez, több szempontú megvitatásához, azon nevelők orientálásához, akik – a növekedést adó isteni kegyelmet sem nélkülözve – igyekeznek szaktudásukat és tapasztalataikat az élő hit átadásának szolgálatába állítani.

A beszélgetés résztvevői:

Sályiné Pásztor Judit – a PPKE BTK Tanárképző Intézet adjunktusa;

Dr. Török Csaba – az Esztergomi Hittudományi Főiskola docense, a MKPK tv-referense;

Buza Domonkos – Magyar Mentálhigiénés Szövetség elnöke, pszichológus;

Tibély András – villamosmérnök, négy gyermek édesapja, akik a Szent Gellért Katolikus

Általános Iskola és Gimnázium tanulói (voltak);

Nyáry Zsigmond – a Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium igazgatója;
Kautnik András – a Szent Gellért Katolikus Általános Iskola és Gimnázium tanára vezet-
te és szerkesztette a beszélgetést.

Tapasztalataik szerint helytálló-e a generációkat a digitális forradalom állomásai alapján felosztani?

Buza Domonkos: A rendszerváltozással megjelenő kapitalizmus is éles határt von a fiatalabb és az idősebb generációk közé.

Nyáry Zsigmond: Ebben a totális polifóniában a fiataloknak még azt is nehéz megtalálni, ami ellen lázadhatnak, a rendszerváltás óta valóban minden relatív.

Sályiné Pásztor Judit: A mi életünknek még a folyosó lehetne a szimbóluma, melynek az elejétől elindulva természetesen követték egymást az állomások: az egyetem, a házasság, a gyerekek. A mostani fiatalok világát a labirintussal lehetne szimbolizálni: sok-sok útvesztőt találunk benne.

Tibély András: Számomra az válik kérdéssé – ha elfogadom a szociálpszichológiai felosztást –, hogy mi lesz az „Y vége, Z eleje gyerekekkel”, akik ma egyetemista korúak, akiket az X-es szülők erősen a maguk értékrendje szerint szocializáltak: hittanra, cserkészetre járatják, plébániai közösségbe kapcsolták be őket. Horizontálisan, egy-egy korosztályon belül is tapasztalható törés.

Török Csaba: Tapasztalataim szerint komoly feladat a katolikus gimnáziumokból az egyetemek egészen más világába csöppenő diákok lelki gondozása, mert gyakran súlyos értékrendi-életvezetési konfliktusba kerülnek környezetükkel.

Nevelői munkájuk, hivatásunk során hogyan szembesültek azzal, hogy az önkéntől nagyon különböző generációval van dolguk?

Török Csaba: 2005 óta oktatok a jezsuiták szakkollégiumában. Mint korai Y generációs az X-szel jól kijövök, a fiatalabb Y-osokkal viszont olykor hallatlan nehézséget okoz egymás megértése. Filozófiát tanítva nehezen kezelhető helyzetben találom magam: a tudáshoz, szöveghez, másik emberhez, tekintélyhez való viszony jelentősen átalakult, a klaszszikus „bölcshetség” kevésbé talál utat sok mai fiatalhoz.

Sályiné Pásztor Judit: A mai generáció számára úgy süllyed el a múlt, mint az Atlantisz, örök jelenben élnek. A sokszor idejétműltnak tűnő kötelező olvasmányok is a múlthoz való viszony kialakításában segítenek. A fantázia világa ugyanígy veszélybe került.

Buza Domonkos: A pedagógia, mint rendszer – a maga teljességében – nem hat. Egyes személyiségek vannak, akik fénylenek. A megfelelő kommunikációs viszonyban akár egy kazánkováccsal jobban megérteti magát a fiatal.

Török Csaba: A múlt-élmény, és ezzel a mi generációnk időélménye azért került veszélybe, mert a mai Z-sek életében nincs jelen a múltat képviselő generáció: a nagyszülők, akiknek kertjében még láthatott kutyát, tyúkot. S így a kötelező olvasmányok fiktív világa is érthetlenebb számukra.

Hallgatóimat olykor egyfajta önbizalomhiány vagy félelem jellemzi az olvasással kapcsolatban. Egyetértek Radnóti Sándorral, aki szerint az olvasás „muzealizálódott” cselekvéssé vált: kikopva a hétköznapi világából az illemszabályokkal terhelt, kevésbé otthonos ünnepi cselekvések közé sorolódott.

Tibély András: A mai fiatal mindent lát, nem elképzel, így a fantázia világának tényleg nincs sok esélye.

Nyáry Zsigmond: Azt tartom nagy különbségnek, hogy a szó hatalma, ereje, melyben a mi generációnk annyira tud hinni, tanítványainknál relatívvá vált. Pusztán a szó kevés. A pedagógia ilyen szempontból valóban a múlté, mert a szó mögött már nincs ott a tekintély. Pusztán a szerepem, az életkorom nem adja meg szavaim tekintélyét.

„A hit hallásból ered” – írja Szent Pál. Ha igaz, hogy a mai fiatalok képekben, vizuálisan fogadják be a valóságot, ha ennyire átalakult viszonyuk a szöveghez, a verbalitáshoz, akkor meghallják-e a hitre vezető ígét? Mit tehetnek azért a pedagógusok, nevelők, hogy a következő generáció tagjai is az Ige meghallóivá váljanak?

Tibély András: Aki hiteles volt, arra odafigyeltek, akkor is, ha unalmasan beszélt, ha motyogott, mert súlya volt annak, amit mondott. Ma nincs ilyen tekintély. Pillanatról pillanatra meg kell szerezni a gyerekek figyelmét, és ma nem a tekintély a kérdés, hanem az, hogy le tudja-e kötni az előadó a diákok figyelmét. Megfordítva: ha van egy jól felszerelt multimédiás tanterem, s azt az előadó használni is tudja, sikerre számíthat.

Sályiné Pásztor Judit: Csak az a kérdés, hogy az ilyen előadó tanár lesz-e vagy oktatástechnikus. A tanárképzésben a hallgatók már jól kezelik az eszközöket, gond inkább a verbalitással van, ezért feladatuk kapják, hogy húsz percig tartó beszédben adjanak elő összefüggő gondolatmenetet.

Török Csaba: Az Ige lett testté, amely Ige a Szentírásban nyilatkoztatja ki magát. A zsidóság, a kereszténység és az iszlám itt rendelkezik közös keresztmetszettel: az írott szótól nem tudnak eltekinteni. Nincs a szónak alternatívája, a kép lehet a közvetítés eszköze, de az írástudónak kell értelmeznie a képet – szóban.

Reális problémának tartom, hogy a majdan szóból élő emberek, a jövő írástudói nem tudnak mit kezdeni magával a szóval. Ez abból is látszik, hogy még a teológiai fakultáson is könyvek helyett szemelvényekben, egy weboldali információegységekben kell gondolkodnia az oktatóknak.

Pozitív tapasztalatok sorát szerzem, amikor írásra kényszerítem a tanítványaimat. Először csikorogva megy, majd elképesztően jó tartalmak kerekednek ki belőle, amivel a hallgató nemcsak tanárát, de önmagát is meglepi.

A tapasztalat és élményszerzés lehet tehát az a közeg, melyben az előző generáció üzenete találkozik a következő generáció érdeklődésével?

Török Csaba: Az élményalapon szerzett tudás mind volumenében, mind elmélyültségében megbízhatóbb... Felvetődik a hogyan tovább kérdése: a jövő generáció számára is kellene értelmiségiek, hívő emberek. A népszerű technikákkal látványos eredményeket lehet elérni, de ezek az eredmények – tapasztalataim szerint – nem egyszer a klasszikus értelemben vett tudás tárgyától, belső valóságától idegenek.

Buza Domonkos: Az élmény alapú tudással kapcsolatban szerintem nem a felszínesség az elsődleges probléma, hanem az, hogy azért, hogy hasson, egyre nagyobb dózisa és intenzitásra van belőle szükség.

Nyáry Zsigmond: Az említett labirintusban a közösség élményében, közegében szülehetnek értékek, célok a fiatal számára.

Sályiné Pásztor Judit: Az új oktatásirányítási dokumentumok az individuum kiteljesedését a közösségben, a közösség javára képzelik el. A kompetenciák is végre ezen célok alá rendelődnének. Nem úgy, mint eddig, amikor a kompetenciák jelentették a nevelő-oktató tevékenység célját, mert majd ezekkel tud az egyén a munka világában hasznosan érvényesülni. A személy, az egyén kiteljesedését nem lehet erre a szintre degradálni. Ez nem életszerű cél, jövőkép, mely motiválná a fiatalot. A kompetenciák is a helyükre kerülnek, újra a közösség szolgálatának egyedi eszközeivé válnak.

Az iskola már nem szolgáltató intézmény, hanem közszolgálat: a két megnevezés mérőben más tartalmat tükröz. Többek közt az egyik legjelentősebb lépés ebbe az irányba az ötven óra közszolgálat, melyet a Köznevelési törvény az érettségi feltételeként előír.

Török Csaba: XVI. Benedek pápa szerint az egyház hagyományos, intézményes szervezete mellett a lelkipásztoroknak fel kell építeniük a spirituális kisközösségeket, melyek az egyház jövőjének zálogát jelentik, hiszen az intézményes forma jövője kérdéseket vet fel. Ezek a közösségek találkozási pontok lehetnek a fiatalabb generációk és az előzők értékei, üzenete között.

A pedagógusnak tehát elsősorban nem egyéniségeket kell megszólítani, hanem közösségek formálására kapott hivatást? Amennyiben az idők jeleit meg akarja érteni a pedagógus, hogyan fogjon közösségteremtő munkájához? Véleményük szerint mi a fő feladata a Z generációs fiatalokkal kapcsolatban?

Sályiné Pásztor Judit: Sok esetben magának a pedagógusnak sincs pedagógus-képe, nincs képe arról, hogy mi az a cél, érték, melynek a képviselője őt hitelessé, értékessé teszi. Ennek tisztázása fontos feladat. Érdemes lenne az új oktatásirányítási dokumentumokat és a mögöttük álló elméleti háttéranyagokat egyszer ilyen szempontból is elolvasni.

Török Csaba: Nem lehet elhallgatni, hogy az egyházi közösségben is megjelenik az individualizálódás. Nehezen alakul ki közösség ott, ahol sokan csak a maguk üdvösségével vannak elfoglalva, a lelki vezetőtől pedig elvárják, hogy szolgálatkészen mindig az ő személyes rendelkezésükre álljon...

Nyáry Zsigmond: A mi generációnk sokkal szemérmesebb és gátlásosabb volt abban a tekintetben, hogy kinyilvánítsa érzékenységét, a szép és jó iránti vágyát. Ha utat találunk hozzájuk, egy mai kamaszcsoport döbbenetes erővel fejezi ki a szép és jó iránti vágyát.

Hagyatkozhatnánk bátrabban arra, ami őbennük igény... S ha ezt meghalljuk, már egészen ókonzervatív módon is lehet őket kényszeríteni. El kellene engednünk a saját generációnk képeit, elképzeléseit arról, hogyan szokás egy közösséget formálni. Mert bár minden tiszteletem azoké, akikről mi kaptuk a hitet, azért valljuk be, ez a folyamat sem volt problémamentes. Isteni kegyelemnek is jócskán meg kellett jelennie a minket megelőző generáció hibáinak kijavítására.

Tibély András: A ministrálás és a cserkészlet az én fiatalságomban a rendszer elleni lázadásnak számított. Ma ellenben a fiatalok sokszor a kortárs csoportok perifériáján érzik magukat, ha ilyen szolgálatot végeznek...

Tehát a közös tevékenységek, szolgálatok értékét, méltóságát kell a nevelőknek helyreállítani?

Török Csaba: A közösségi tevékenységek, a közös akciók iránti igényre csaptak le az internetszolgáltatók. Ma a legtöbb fiatal a virtuális világban épít kapcsolatokat, s az egyik közösségi portál épp azért kopott ki, mert nem tudott elég – természetesen online, virtuális – cselekvési lehetőséget nyújtani tagjainak, szemben a legnépszerűbb közösségi portállal, mely az akciók sokaságát kínálja fel tagjai számára.

Nyáry Zsigmond: A virtuális térben a vágykielégítés sebességét csak az internetkapcsolatunk kapacitása határozza meg. Pillanatok alatt birtokunkba kerülhet egy virtuális tigris...

Török Csaba: Online barátaink pedig észre se fogják venni, hogy profilképünkön a tetszetős izomzat nem kitartó sportolás, hanem néhány perces számítógépes munka eredménye.

Az imént említett „ókonzervatív kényszerítés” az egyén és a közösség hazavezetését jelenti a virtuális valóságból...

Török Csaba: Ez a bizonyos kényszerítés a mai világban a keretek megváltoztatását is jelenti. Lelkigyakorlatra bizony el kell vonulni olyan helyre, ahol nincs internetkapcsolat...

Tibély András: Abban látom a kitörés lehetőségét, hogy a fiatalokkal az értékekről és a felelősségről beszélgetünk. Először is nálunk a családban mindenki rálát az internetes gép monitorára. Sokszor megkérdezem gyerekeimet, hogy értékes volt-e az az idő, amit a világhálón töltöttek.

Ha nem, mondja ki, vállalja fel... Továbbá felhívom a figyelmüket a kommunikációnak azokra az értékes elemire, melyeket csak a személyes találkozás adhat meg. Például az online társalgásban alig fedezhető fel, hogy milyen érzelmeket váltottak ki szavaim, a személyes találkozások során viszont ezeknek az érzelmeknek – a remegéstől kezdve, az izzadáson át az arcpirulásig – számtalan jele lehet.

Sályiné Pásztor Judit: A kimondáshoz, felvállaláshoz a szülővel, pedagógussal, a közösséggel eltöltött nagyon sok minőségi időre van szükség. Felmérések szerint a magyar gyerekeknek van a legkiterjedtebb kapcsolatrendszerük a Facebook-on, viszont ők beszélgetnek legkevesebbet szüleikkel online szerzett élményeikről.

Buza Domonkos: Valóban rengeteg minőségi időre van szükség ahhoz, hogy a pedagógus, a szülő a káros társadalmi folyamatokkal szemben más világképpel, értékrenddel, cselekvési mintákkal bíró közösségeket hozzon létre, melyek „szigetekként” képesek a nagy „katyvaszban” fennmaradni. Be kell látni, hogy nem jut mindenkire időnk. A meg tapasztalt negatív társadalmi folyamatokat a pedagógusok nem tudják megállítani.

Török Csaba: Az egyház prófétai küldetéséhez tartozik az is, hogy – a német jezsuita Gerhard Lohfink gondolatait idézve – kontraszt-társadalomként létezzen. Egy ilyen közösség nemcsak az adott társadalom visszasságait igyekszik kiszűrni, hanem Isten akara- ta szerint a benne rejlő lehetőségeket is fel szeretné mutatni.

SUMMARY

The participants of the round-table talk, held in the year of Faith, are all experts in theology and pedagogy. They share the view that, as a result of accelerated social and technical changes, younger generations' philosophy, values and way of thinking largely differ from those of their educators, i. e. their parents and teachers.

The problem can be rooted in the profoundly changing relationship of young people with words and verbatim. This phenomenon is caused and intensified by the influence of virtual reality on their personality just taking shape.

Among other things it makes it difficult for us to share the joy of our faith with younger generations.

Professionals agree that, in line with the new educational policy documents, individuals of rising generations should form communities. The personality of the individual can only fully develop in a community, as serving the community provides meaning to his life.

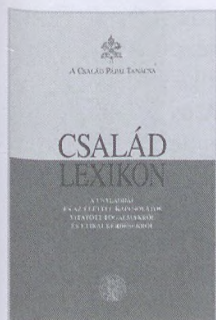
Education aimed at forming communities not only responds to young people's basic needs in this respect, but it can also be a new way of mediating values when traditional authority-based methods fail.

The experts present agreed that a primary task of teachers and educators is to guide both communities and individuals from the realm of virtual reality back into a world where real, attentive love provides the context of relationships. To work for this goal can be one of the appropriate interpretations of conservatism when it comes to leading church or secular communities.

Jövőnk a családban születik

CSALÁDLEXIKON

A családdal és az élettel kapcsolatos vitatott fogalmakról és etikai kérdésekről
Szent István Társulat, Budapest 2012



A tavaly magyar fordításban is napvilágot látott kötet címe és alcíme két, a kötet egészére jellemző vonásra tesz utalást: egyrészt a teljességre törekvő, kifejtő és egyben összegző jellegére, másrészt tartalmának égető társadalmi aktualitására. A fenti alcímben tulajdonképpen a fordításhoz felhasznált olasz és német nyelvű kiadások címeinek kulcsszavai köszönnek vissza: *Lexicon Termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questione etiche*, Bologna 2006; *Lexikon Familie und Leben*, Paderborn, 2007.

Műfaji kritériumait tekintve tulajdonképpen nem is lexikonról van szó. A címszóként feltüntetett negyven fogalmat leíró, összesen kilencvenhárom „szócikk” ugyanis sokkal inkább nevezhető tanulmányjellegűnek és -értékűnek, mintsem azt első látásra gondolnánk. Ezek külső szerkezete – ha nem is teljesen azonos – a gondos és átgondolt szerkesztői munkálatoknak köszönhetően egységes felépítésű, áttekinthető, a potenciális olvasó érdekeit messzemenően figyelembe vevő. A Család Pápai Tanácsa által szerzőként felkért nemzetközi híró és nagy tapasztalatokkal rendelkező szakértők személye jelent erre garanciát. Hogy mennyire szerteágazó kérdéskör összefoglalására tesz kísérletet a recenzált kötet, mi sem mutatja jobban, mint a „címszóként” szereplő fogalmak listája. A betűrendben szereplő címszókat e rövid ismertetőben akár tematikai csoportosításban is ismertetethetnénk, hogy ezzel is érzékeltesük az érintett tudományterületek skáláját. A felsorolás azonban így sem lenne maradéktalanul kielégítő, mégpedig elsősorban azért, mert a tanulmányok többségében tetten érhető az alkalmazott tudományokra jellemző multidiszciplináris jelleg. Ezen kívül az egy fogalomkörbe sorolt írások is elemzésükben különböző nézőpontot érvényesítenek. A (nyilván nem véletlenül) legterjedelmesebb *család* címszó alá sorolt tizenhárom tanulmány például elemzést ad a család és a média kapcsolatáról, a gazdasági folyamatok és a család kölcsönös viszonyáról, a keresztény család kultúrantropológiai sajátosságairól, a kulturális kontextus jelentőségéről, valamint a család intézményével kapcsolatos jogalkotási tendenciák irányáról.

A közölt írásokban található elemzések tudományos értékét és perszuazív erejét növeli a gazdag jegyzetanyag és hivatkozáslista. Hogy a fenti példánál maradjunk, a család kérdéskörével szűkebb értelemben foglalkozó szócikkek közül csak kettő esetében nem találtunk szakirodalmi utalást (Család, gazdaság, szegénység; Család, természet és személy), ezek azonban – címük is ezt sugallja – inkább felvázolt látülethez alapozva kísérlelnek meg összefüggéseket keresni jelentésükben (látszólag) távol eső fogalmak között. Mindenképpen dicsérendő, hogy a kötet fordítói 52 tanulmányhoz a magyarországi jelenlegi ál-

lapot rövid – részben retrospektív, főként társadalompolitikai jellegű – leírását és a magyar nyelven olvasható szakirodalom jegyzékét is csatolják. A hazai viszonyokra utaló jegyzetek között (pl. a család vagy a házasság témakörében, olykor különböző fogalomkörökbe sorolt szócikkek viszonylatában, pl. Születésszabályozás és népességszökkenés – Felelős szülőség?) azonban találhatóak olyanok is, amelyek – véleményünk szerint indokolatlanul – több különböző szócikkben is változatlan formában szerepelnek.

A kötet szerkesztői arról sem feledkeztek meg, hogy külön bekezdésben utaljanak egy-egy fogalomnak más szócikkben való előfordulására, ezzel is segítve az olvasót abban, hogy a lehető legteljesebb képet kapja az adott kérdéskörrel kapcsolatban.

A tanulmányok szinte mindegyikében tetten érhető a tárgyalt témákkal összefüggő, illetve ezeket megjelenítő nyelvi kifejezőeszközök (pl. legiszlatív szövegek) értelmezésének igénye. Mindez tágabb összefüggésben tulajdonképpen az embernek a világ megértésére irányuló viszonyulásából fakad. Az ezt kifejező nyelvi megnyilatkozások – ilyenek a kötetben görcső alá vetett deszignátumok nyelvi megfelelői – a szerzők interpretációiban etikailag (is) determináltak. E mellett érvel a kötethez írt bevezetőjében Alfonso López Trujillo bíboros, a Család Pápai Tanácsának 2008-ban elhunyt elnöke is, aki a nyelv kétértelmű használatát korunk legszembetűnőbb jelenségének tartja: „A nyelv szándékos manipulációjáról van szó, amit elkendőznek: ahelyett, hogy megkönnyítenék a fogalmi tartalmak általános érthetőségét, zavart keltenek, mellyel elérik azokat a meghatározott célokat, amelyeknek napjainkban elsősorban politikai természete van.” A valóság és a szó „eltávolodásáról” beszélhetünk tehát. A különböző indíttatásból felszínre vetett kifejezések „álarca” mögötti szándékok körülhatárolása, illetve elemzése ugyancsak részét képezi számos tanulmánynak. Erre utal a könyv alcímében szereplő „vitatott” jelző is. A sajátos szinonima-használat, illetve parafrázis (pl. terhességmegszakítás – abortusz, eutanázia – a halál bekövetkeztének kegyetlen meggyorsítása, esemény utáni tabletta – abortuszt kiváltó eszköz), a szó jelentéstartalmának attributív elemmel történő tendenciózus befolyásolása, illetve jelentéskörének indokolatlannak tartott szűkítése (hagyományos család) ennek csupán egy-egy megnyilvánulása. Ez utóbbi példával kapcsolatban jogosan vetődik fel a kérdés, hogy a jelző segíti-e a jelzett szó deszignátumának azonosítását? Az ezzel kontradiktórikus viszonyban álló „nem hagyományos” jelző melléknév milyen irányban is módosítja a vonatkozást? Meg kell ezzel kapcsolatban jegyeznünk, hogy a kötetben tárgyalt fogalmak nyelvi kifejezésének kérdéskörével két különálló tanulmány is foglalkozik (*A nyelv manipulálása, Zsonglőrködés a szavakkal*). Ezekben akár a címszóként két tanulmányt is magában foglaló gender fogalmával, illetve ideológiájával összefüggő nyelvi vonatkozásokra is történhetett volna utalás. Mindenképpen zavaró ugyanis, ha egy szónak kettő vagy több közül valamelyik jelentése nem tisztázott, illetőleg a nyelvközösség tagjai nem azonos értelmet tulajdonítanak neki. A felvetett nyelvi és szemantikai kérdések tisztázása emiatt (is) látszik kiemelten fontosnak.

A fentiekben említett szempontok – tekintettel a *Családdlexikon* terjedelmi és tartalmi összetettségére, valamint a család és a társadalom kapcsolatának komplementer voltára – az elemzett kérdéskörnek csupán a recenzens által önkényesen kiragadott szeletei lehetnek. Biztosra vehetjük azonban, hogy a kötet által felvetett kérdésekre adott bátor, megalapozott és elkötelezett válaszok meghozzák gyümölcsüket. Jövünk ugyanis a családban születik.

Dr. Pilecky Marcell, PhD

Az árva gyermek mint gyermekirodalmi hőstípus

MÁTÉ ANGI: *Mamó*

Koinónia Könyvkiadó, Kolozsvár 2009



A magyar nyelvű gyermekirodalom a felvilágosodás korában született meg, és a reformkor idején, a romantika és népiesség korában fejlődött ki. A XVIII. század végén és a XIX. század első felében számos fordítás jelent meg, ám egyre nagyobb igény volt az eredeti gyermekirodalmi alkotásokra. A kor jeles írói, tudósai, nyelvészei, pedagógusai kötelességüknek érezték a gyermekvilág felé fordulást, és egyre több népköltészeti gyűjtemény, valamint eredeti, gyermekeknek szánt könyv jelenik meg. A korabeli eredeti gyermekirodalmi művekben sokféle témával találkozunk, ezek között kell megemlítenünk a „gyermek-témát”. A romantika korában a gyermek kétféle szerepben jelenik meg a versekben: egyrészt mint áldozat, másrészt mint kedves, csintalan, komikus szereplő. Az ek-

kor megteremtett ártatlan, komikus hős – például Vörösmarty Mihály Petikéje vagy Petőfi Sándor *Szeget szeggel* című költeményének körtelopáson rajtakapott gyermekszereplője – még ma is a gyermekolvasók kedvence. Az árva gyermek és szenvedései a kezdetektől máig, a kortárs, posztmodern korszakig a gyermekirodalom állandó témája. Nemcsak a gyermek- és ifjúsági irodalomban találkozunk ez utóbbi hőstípussal, hanem a népköltészetben és a felnőtteket megszólító irodalmi alkotásokban is. Gondoljunk csak a közismert Grimm-mesére, a *Hamupipőkére* vagy a *Három árva*¹ című balladaváltozatokra, amelyeket az egész magyar nyelvterületen megtaláltak a gyűjtők, a csángóföldi Frumoszától kezdve a legnyugatibb részekig. Hogy mennyire az élet, a valóság adta az irodalomnak a témát, az is jelzi, hogy ez a balladatípus Európa-szerte ismert. A ballada története: az árván maradt testvérek elmennek anyjukat keresni, útközben találkoznak Szűz Máriával, aki vesszőt ad nekik, azzal megverik a sírt, és kérik anyjukat, keljen föl, mert a mostohájuk rosszul bánik velük, de az anya nem tudja teljesíteni kérésüket. Vannak változatok, amelyek szerint az édesanya felkel, és ellátja a gyermekeket (a mesei változathoz is ez a megoldás ismert). A kutatók² azt valószínűsítik, hogy a téma a középkori legenda-költészet része lehetett, onnan került át a népköltészetbe, de népszerűvé vált a XIX. századi népies költészetben is. Gyulai Pál *Éji látogatás* című költeménye ugyanezt a témát dolgozza fel. A vers a XIX. és a XX. század fordulóján országsszerte elterjedt, elsősorban kalendáriumok, olvasókönyvek, ponyvakiadványok, kéziratos versgyűjtemények révén, és ismert folklorizálódott formában is. A magyar romantikus költészet ugyanis kedvelte a tanító jellegű erkölcsi allegorizálást, az érzelmes-dramatikus történeteket, és a temetői díszletek között megjelenített kísértet a XIX. század húszas éveitől a hetvenes évekig ter-

¹ A *Három árva* egyik balladaváltozatát lásd in POZSONY F., *Szeret vize martján, Moldvai csángómagyar népköltészet*, Kriza Könyvtár, Kolozsvár 1994, 253.

² VARGYAS L., *A magyar népballada és Európa I-II*, Zeneműkiadó Vállalat Kiadó, Budapest 1976, 85.

jedő időszakaszban a költészeti konvenciók elterjedt elemei közé tartozott: a különböző erkölcsi princípiumok megszemélyesítésének és felléptetésének egyik legalkalmasabb eszköze volt egy halott visszatérésének eljátszása.³

A temetői díszletek között megszólaltatott árva gyermek Eötvös József *A megfagyott gyermek* című versében is megjelenik, azzal a különbséggel, hogy itt a gyermek is utána hal édesanyjának. A költeménynek olyan sikere volt, hogy a kis árva hős történetét Sas Ede még a XX. század első felében is elővette, és 1921-ben átültette a némafilm nyelvére, 1936-ban pedig magyar filmdráma készült belőle, Balogh Béla rendezésében (*Tom, a megfagyott gyermek*). Sőt, a téma és a költemény ma is népszerűnek bizonyul, ezt bizonyítja az a tény is, hogy a *Szirt* együttes állandó műsorszámai között szerepel a két tagjuk – Andrassy Frigyes és Andrassy Krisztina – által megzenésített mű (Andrassy Duo – Eötvös József: *A megfagyott gyermek, dal basszus hangra, kürt, nagybőgő, harang és zongora kísérettel*).

Azonfelül, hogy a XIX. században megírt művek mára sem veszítettek népszerűségükből, új gyermekirodalmi alkotások is születnek a témában. Azonnal hozzá kell azonban tennünk, hogy – természetesen – változik a nézőpont, amellyel az írók és költők az árvaság tényét és gyermekekre tett hatását a művekben bemutatják. Máté Angi *Mamó* című Bródy Sándor-díjas alkotását ajánlva, a borítólapon Lackfi János költő elsőként ezt az új nézőpontot emeli ki: „Máté Angi hőse árva kislány, aki zord nagyanyjával, Mamóval egy kidőlt-bedőlt, kék falú univerzum lakója. Mégsem afféle árvagyerekes-ríkatós lelki horrortörténet ez, sem pusztá tudósítás a szeretetlenség poklából.” Tárgyilagos a hang, még akkor is, amikor a kézenfogás-simogatás hiánya vagy a verések mondanak el: „Nem tudom a kezét mamónak, sosem hagyta mellettem, mindig valahol a magasban kalimpált velük. Vagy csattintott, de olyankor túl közel volt már a szememnek, hogy megjegyezhesse”. És akkor is az marad, amikor az mesélődik el, hogy az édesanya szoknyáját felvágják gomolyagnak, „anya-labdának”, hogy azután szőnyeg készüljön belőle: „Regina néni bólogatva gomolyított, míg akkora nagy labda lett anyám szoknyájából, hogy játszhattam volna vele. Anya-labda. Beletekerték, eldugták előlem a szagát, aztán szőnyeggé szőtték. Nem tudtam játszani a barna labdával, s később a barna csíkra sem tudtam lépni a szőnyegen, inkább körbekerültem”.

A kortárs erdélyi író műve egy nagyanya-unoka kapcsolat különös történeteit tartalmazza, különös nyelven elbeszélve, különösen szerkesztve, tagolva és illusztrálva a történeteket. Az egymástól függetlenül is olvasható és értelmezhető fejezetek sokszor a lap közepén kezdődnek, olykor ott is végződnek, a szöveg nincs bekezdésekre tagolva, balra zárt, és nem sorkizárt a forma, az illusztrációk pedig régi fekete-fehér családi fényképek és azok pauszpapírra megrajzolt lenyomatai. Mintha az emlékezés folyamatát, az emlékek felidézésének nehézségét és az emlékek formátlanságát, valamint elfakulását érzékeltetné a szövegszerkesztés és az illusztrálás.

A címadással kapcsolatban meg kell állapítanunk, hogy – a cím ellenére – nem „mamó” áll a történetek középpontjában, hanem a kislány, az, ahogyan ő látja a körülötte levő világot, embereket, és ahogyan képzeletével kitölti az életében mindvégig jelen levő nagyfokú hiányt: „Nézem a helyeket, melyik az, ahová bármikor, még este is elindultam volna, minden félelmeim ellenére is. Tulajdonképpen mindenhová, bármikor, még este is. Egyik ilyen hely sem a házban volt, jól tudtam, hogy elmenni kell, legalábbis szemmel el, bentről ki, mert a szobában rendjén voltak a dolgok, és a rendjén levő dolgok mindenét kipróbáltam már”. Mégis: érthető, miért *Mamó* a mű címe, mert bármennyire is kemény

³ MARGÓCSY I., *Petőfi mint hazajáró lélek*, in *Beszélő*, 2007/12.

és zord, sokszor egyenesen szeretet nélküli a nagyanya viselkedése az unokájával, mégis ő a legfontosabb az árván maradt kislány életében, és az állandóságot jelenti számára. Ezért nem is tudja elképzelni a kislány, hogyan mehet tovább a világ természetes rendje és az ő élete a nagyanya nélkül: „Egy kicsit az is eszembe jutott, vajon én én leszek-e ezentúl, vagy már egy másik valaki, így, mamó nélkül”.

A narrátor a műben a főhős, az árva kislány, aki nem sokkal lehet idősebb, mint az a gyermeklány, akivel megtörténtek az események. Egyes szám első személyű a történetmondás, és ez a beszédmód bele enged látni a gyermekszereplő érzéseibe, gondolataiba. A múltbeli történések elbeszélése az időben lineárisan halad előre, a kislány nagyanyjához való kerülésétől egészen a mamó haláláig. A „mamóhoz” kerülés oka kiderül már az első oldalon: a kislánynak az édesanyja meghalt, apja pedig nincs, így fel sem merülhetett a nála való elhelyezés lehetősége.

Pedig valamikor régen lehetett apja, mert mamó hozzá hasonlítja a kislány elviselhetetlen, éjjeli fogcsikorgatását, erről szól egy fejezet, és arról, hogyan nem tudja elképzelni az apját. Az utolsó fejezet pedig az idő gyors múlását és benne a gyermek növekedését, valamint a nagyanya halálát beszéli el: „Nőtt a hajam, már vissza is kellett kanyarítani, ott kötni meg a piros vagy fehér masnikkal. Nőttek az új fogaim, a cipő pedig mind kisebb lett a lábamnak, ki kellett vágni az orrát, hogy elférjenek megindult lábujjaim. [...] azon a napon, amikor a tyúkok közt guggoltam, piszkálva a földet, a nagy udvarban, és Sanyi bácsi a csutakról felállva hozzám szólt: kicsi leánykám, nagyanyád meghalt – csodálkoztam, hogy hát ezt is lehet mondani?” Mindvégig a gyermeki naivitás szemléletmódját közvetíti az elbeszélés, és csak nagyon kevésszer érezzük azt, hogy a későbbi értebb gyermek (vagy már a felnőtt?) szólal meg, és értelmezi is a történéseket, például ebben a részletben, amely külön fejezetet alkot a műegész közepén: „Kicsi volt a kék ház, az udvar, kicsi volt körülöttem a megfogható, kevés volt a világ, amiben kicsi testem mozoghatott. Ezért kerestem mindig, s leginkább magamon vagy a fejemben a dolgokat.”

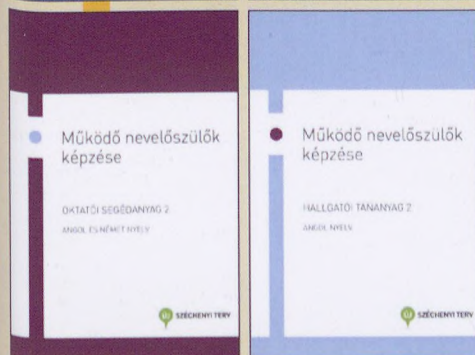
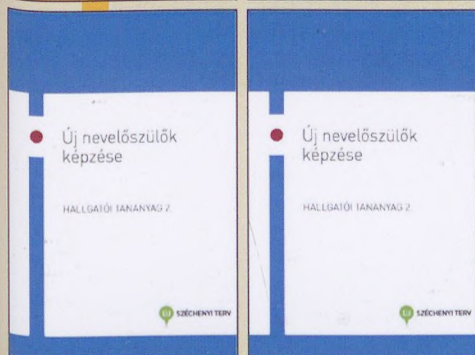
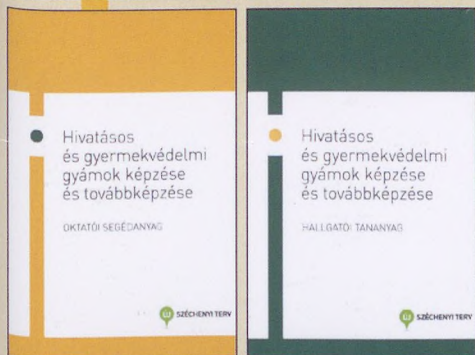
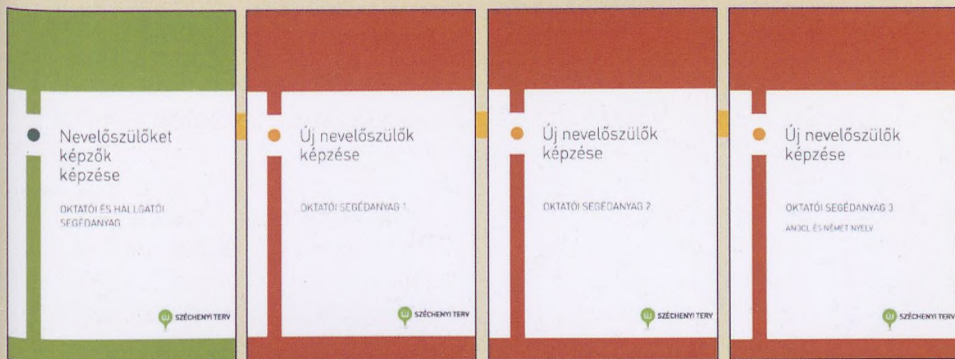
Néhány jelzésből megtudjuk, mikor és hol történhetnek a műben elbeszéltek: a rendszerváltás előtti Erdélyben vagyunk, erre utal a karácsony téli faünnepélynek nevezése, a mamó bukaresti „da doamna”-s⁴ életének a története, a más nyelvűek említése, az óvodás gyermekek kivezénylése a „lapos helyre” integetni annak bácsinak, aki az ovi falán volt, ugyanakkor Erdélyre utal néhány tájszó is az elbeszélésben, például a „csicsonka” (jégcsúszda) vagy a „csiklint” (csiklandoz). De a valóságos tér ellenében ott van egy másik is a műben, amelyet a gyerek a képzeletével teremt meg, amely segít neki felülemelkedni a magányon és szeretetlenségen, és amelynek a dolgait és jelenségeit meg is nevezi az ő sajátos nyelvezetével. Ebben a teremtett világban vannak „...olyan nagyanyák, akiknek kötényeik vannak, azok zsebében üres vaníliautasok, hogy oda lehessen bújni, a márdártejszagba beledőlni”, és ahol mézesbödönbeli sűrű édesség honol. Vagy megszépül és szeretettel teli lesz az őt körülvevő környezet, mert ő szépnek és szeretetre méltónak tudja látni: „Azért szerettem mindenkit, aki a kék ház körül járt: postás Feri bácsit, aki a nyugdíjat hozta, Fülöp bácsiékat, a csigabegyűjtő Gáborékat, őt, mindenkit és mindent. Tudtam szeretni a ribizlibokrot, a szánkót, bármilyen furcsa is. Aztán megnőttem, s akkor az ovit, mindenestől”. A sajátos nyelv pedig egyszerre költői és gyermeki: tele szokatlan képzettársításokkal, az író által teremtett egyedi szavakkal és szó szerkezetekkel, metaforákkal és hasonlatokkal: „ott álltak a legszebb anyák”, „eltelt a nap, elmúlt a fontos”, „Addig vártam, míg csípés nem ment a lábamba. Ekkor sziszeket mondtam, ugráltam,

⁴ A „da doamna” szókapcsolat, melyet a román nyelvben hasonló szöveggörnyezetben pejoratív értelemben használnak, azt jelenti, hogy 'igen, asszonyom'.

míg kiment a csípés...”, „Mamónak nem volt köténye, nem volt kötényében tasak, csak nehezen tudtam beszuszogni, szédítő szekrényszagba keveredett valami sós borszesznek a csípje...”, „Mamóban volt a gyors. Ott volt a gyors a kezében, a lábában, a szájában, a ruhájában”.

Írásomban a magyar gyermekirodalomban megjelenő „árva gyermek” hőstípust elemeztem, visszatekintve a népköltészeti előzményekre és vázlatosan bemutatva megjelenését a korai gyermekirodalmi alkotásokban. Bemutatásra került, hogy Máté Angi *Mamó* című regénye gyermekszereplőjének miként sikerül saját világot teremtenie a rászakadó magányban és árvaságban, miként sikerül meglátnia a szépet a világban, és szeretnie az embereket.

Dr. Szántó Bíborka, PhD



A Szociális képzések rendszerének modernizációja olyan sokszínű programsorozat, amely „egységes szemlélettel kezeli a befogadó szülők, illetve a befogadó szülőket segítő szakemberek képzését és továbbképzését, valamint a vér szerinti szülőknek a gyermek visszafogadására való felkészítését. A program kidolgozóinak meggyőződése, hogy a gyermek nevelésében érintettek felkészítésének egységes rendszerben, egységes szemlélettel történő kezelése nagymértékben hozzájárul a befogadó szülői hálózatok működésének eredményesebbé tételéhez, az érintett családok helyzetének sikeresebb alakulásához.”

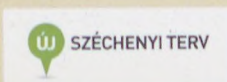
(Részlet a projekt Megvalósíthatósági tanulmányából, 128. o.)

A projekt keretében a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola kapott lehetőséget arra, hogy szakértőinek köréből munkacsoportot szervezve a program elemeit kidolgozza. Ennek során intézményünk nagy múltú tapasztalataira is építhettünk segítő szakemberek és pedagógusok képzése területén.

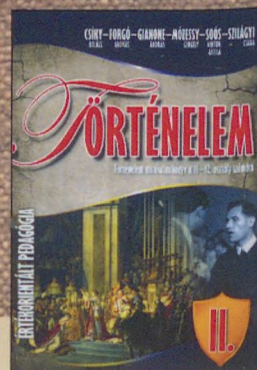
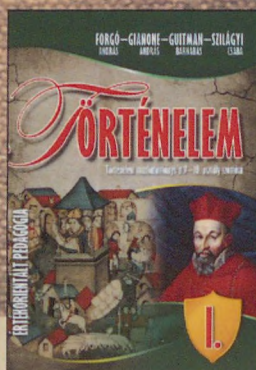
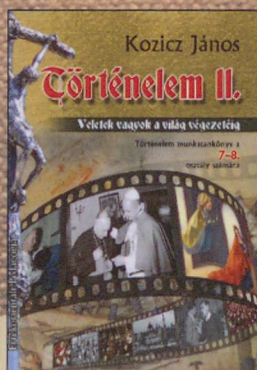
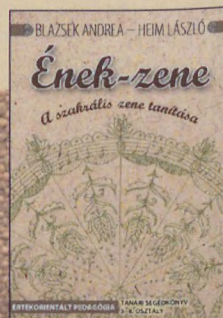
Sorozatunk egyes kötetei a jelzett tematikus egységeket mind a képzések résztvevői, mind oktatóik számára részletesen tartalmazzák. Mindezekon túl a szociális rendszer jelenlegi változásának folyamatához igazodva a www.avkf.hu honlapon keresztül tananyag-tárházhoz hozunk létre, így aktualizált szakmai feldolgozásainkat ilyen formában is elérhetővé tesszük.

Bízunk abban, hogy tananyagainkkal olyan ismereteket és módszertani útmutatókat nyújthatunk, amelyek hatékony segítségül szolgálnak a projekt célkitűzéseinek megvalósulásában.

**az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
szakmai munkacsoportja**



AZ ÉRTÉKORIENTÁLT PEDAGÓGIA SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI



SZOCIÁLPEDAGÓGIA • Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat

Főszerkesztő: Sárkány Péter • Társfőszerkesztő: Tamáska Máté
A szerkesztőbizottság elnöke: Fülöpné Erdő Mária

A szakfolyóirat a szociálpedagógia elméleti, módszertani, oktatási és gyakorlati problémáinak elemzésére vállalkozik. Ezenkívül fontos céljának tekinti a tárgyterület oktatásához nélkülözhetetlen tanulmányok, dolgozatok és műhelymunkák kiadását. Tervezett tematikus számok: A térkép szélén (2013/3-4); Szociális nevelés (2014/1-2); Egyház és társadalom (2014/3-4). Megjelenik évente két alkalommal (két összevont szám).

Írások beküldése, információ: szocialpedagogia.folyoirat@gmail.com



SZENT ISTVÁN TÁRSULAT

www.szit.katolikus.hu

1053 Budapest, Veres Pálné u. 24.

Telefon: 318-6957; 317-1049; Fax: 317-0974

Postai rendelés: Szent István Társulat Vevőszolgálati Iroda,
1364 Budapest, Pf. 277.

E-mail: vevoszolgalat@stephanus.hu

Stephanus Internetes Könyvárúháza: www.szitkonyvek.hu

