

KATOLIKUS *Pedagógia*



2014/1–2.

FÜLÖPNÉ DR. ERDŐ MÁRIA, PhD:

**A posztmodern értékrend kihívásai
a keresztény nevelés számára**

PROF. DR. HABIL. ANDRZEJ DZIĘGA ÉRSEK:

**A család mint a fiatal nemzedék preventív védelmének
természetes közege**

DR. SZILÁGYI CSABA, PhD:

Egy bencés tudós tanár: Erdélyi László élete és munkássága

DR. GLOVICZKI ZOLTÁN, PhD:

Paedagogus hungaricus

DR. PÁLVÖLGYI FERENC, PhD:

**A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja
a korszerű szociomorális fejlesztésben**

DR. SZÓKE-MILINTE ENIKÓ, PhD:

A dialógus szerepe az esélyteremtésben

DR. VERDES MIKLÓS:

**Keresztény nevelés – keresztény pedagógia
– Kérdések és irányvonalak a 20. századi olasz pedagógiában**

DR. GUTBRÖD GIZELLA, PhD:

Simone Weil pedagógiája és a figyelem kategóriája

DR. SZARKA EMESE, PhD:

**Pedagógus portfólió
– egy értékes koncepció megvalósításának rögzös útja Magyarországon**

DR. SZABÓ-THALMEINER NOÉMI, PhD:

**Értékorientált nevelés
Szatmárnémeti felekezeti tanítóképző intézményeiben**

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

NEMZETKÖZI NEVELÉSTUDOMÁNYI SZAKFOLYÓIRAT

III. ÉVFOLYAM, 2014/1–2. 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

2014-ben két összevont szám jelenik meg (2014/1–2. és 2014/3–4.)

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: A posztmodern értékrend kihívásai a keresztény nevelés számára	3
Prof. Dr. habil. Andrzej Dziega érsek: A család mint a fiatal nemzedék preventív védelmének természetes közege	12
Dr. Szilágyi Csaba, PhD: Egy bencés tudós tanár: Erdélyi László élete és munkássága	22
Dr. Gloviczki Zoltán, PhD: Paedagogus hungaricus	31
Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD: A természetes erkölcsi törvény pedagógiai interpretációja a korszerű szociomorális fejlesztésben	40
Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD: A dialógus szerepe az esélyteremtésben	50
Dr. Verdes Miklós: Keresztény nevelés – keresztény pedagógia. Kérdések és irányvonalak a 20. századi olasz pedagógiában	58
Dr. Gutbrod Gizella, PhD: Simone Weil pedagógiája és a figyelem kategóriája	69
Dr. Szarka Emese, PhD: Pedagógus portfólió – egy értékes koncepció megvalósításának rögzös útja Magyarországon	75
Dr. Szabó-Thalmeiner Noémi, PhD: Értékorientált nevelés Szatmárnémeti felekezeti tanítóképző intézményeiben	89

AZ EGYHÁZ HANGJA

Szent II. János Pál pápa: Familiaris Consortio (részlet)	97
---	----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

Görbe László: Kovács Mihály piarista tanár (1916–2006)	100
Kismóni Glória: Felnőttképzők a múzeumokban – Gondolatok a múzeumandragógia szakirányú továbbképzési szakról	107

SZEMLE

Dr. Szilágyi Csaba, PhD: Egy könyv, amely mindenkit fiatallá tesz	113
Dr. Mészáros László, PhD: Filozófiai és pedagógiai gondolkodás Alexandriai Kelemen <i>Paidagógosz</i> című művében	115
Dr. Cseszka Éva, PhD: Történelemtanítás – értékorientált módon	121

CONTENTS

ARTICLES

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD: Challenges of Postmodern Scale of Values for Christian Education	3
Prof. Dr. habil. Andrzej Dzięga érsek: Family as a Natural Environment for the Young Generation's Preventive Protection	12
Dr. Szilágyi Csaba, PhD: A Benedictine Scholarly Teacher: László Erdélyi's Life and Oeuvre	22
Dr. Gloviczki Zoltán, PhD: Paedagogus hungaricus	31
Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD: The Pedagogical Interpretation of Natural Moral Law for the Modern Socio-Moral Development	40
Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD: The Role of Dialogue in Creating Chances	50
Dr. Verdes Miklós: Christian Education – Christian Pedagogy Issues and Trends in the Twentieth-Century Italian Pedagogy	58
Dr. Gutbrod Gizella, PhD: Simone Weil's Pedagogy and the Category of Attention ..	69
Dr. Szarka Emese, PhD: Teachers' Portfolio – Implementation of a Valuable Hungarian Concept has Started in a Rugged Way ..	75
Dr. Szabó-Thalmeiner Noémi, PhD: Value-Oriented Education at the Denominational Teacher Training Institutions of Satu Mare	89

VOICE OF THE CHURCH

Saint Pope John Paul II: Familiaris Consortio (extract)	97
--	----

PEDAGOGY OF EVERYDAY LIFE

Görbe László: The Biography of Mihály Kovács, a Piarist Teacher (1916–2006)	100
Kismóni Glória: Andragogists in Museums – Thoughts about the Museum Andragogy Vocational Training Course	107

REVIEW

Dr. Szilágyi Csaba, PhD: A Book That Makes Everybody Young	113
Dr. Mészáros László, PhD: Philosophical and Pedagogical Thinking in Clement of Alexandria's work entitled <i>Paidagogos</i>	115
Dr. Cseszka Éva, PhD: Teaching History – in a Value-Oriented Way	121

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

A posztmodern értékrend kihívásai a keresztény nevelés számára

I. EURÓPAI ÉRTÉKREND – HAGYOMÁNYOS VAGY POSZTMODERN?

Talán sokan emlékeznek rá, hogy Európa-szerte a társadalom széles rétegeiben keltett visszatetszést, hogy az EU alkotmányába nem került be Európa keresztény gyökereinek és keresztény kulturális identitásának deklarálása. Korunk modern társadalmában fokozottan fennáll az értékek összemosódásának, elhalványulásának veszélye. Szubjektív, viszonylagos és egyben labilis az a hatásrendszer, amelyben fiataljaink felnőnek. A követhető, értékes életcélokat nyújtó perspektívák hiánya, a bizalom és az áldozatkészség fokozatos eltűnése az emberi kapcsolatokból¹ olyan jelenségek, amelyek könnyen vezethetnek egy pusztán a pillanatnak élő, reményvesztett, szeretethiánnyal küzdő nemzedék kialakulásához. Vajon milyen értékeket vall Európa lakossága? Mi jellemzi az emberek gondolkodását és jövőképét? Milyen feladatokat, kihívásokat jelent mindez a keresztény nevelés számára?

1. Európai Értékrend Vizsgálat (*European Values System Study*)

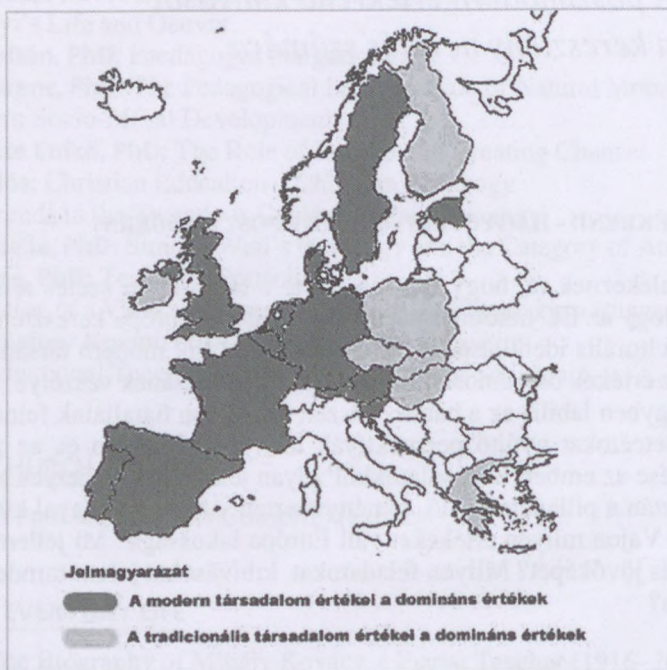
Számos kutatás vizsgálta az elmúlt évtizedekben az értékrend alakulásának kérdését, melyek közül a legjelentősebb az úgynevezett Európai Értékrend Vizsgálat, amely a vizsgált országok és a vizsgálatba bevont személyek számának tekintetében egyaránt kiemelkedő.

A *European Value System Study*, az Európai Értékrend Vizsgálat kiterjedt adatgyűjtés és több szempontú elemzés után értékes kiindulási alapot jelent számos tudományág elemzői és kutatói számára. Az adatfelvételt első ízben a nyolcvanas évek elején végezték el 24 országban, azonos kérdőívvel, majd 1990–91-ben ugyancsak azonos módszerrel – immár Nemzetközi Értékrend Vizsgálat, *World Value Study* néven – a világ 43 különböző pontján vettek fel adatokat. Majd a kutatást az ezredfordulón ismételt elvégzett adatfelvételek tették teljessé. Az eredeti kutatás problémafelvetése az volt, hogy rendelkezik-e az Európai Közösség olyan közös értékrenddel, amely a kulturális és politikai egyetértés alapja lehet. A későbbiekben arra is keresték a választ, hogy mi adja meg Európa sajátosságait, mi különbözteti meg a világ más régióitól? A kommunista rezsimok bu-

¹ Európai Értékrend vizsgálat Magyarországon – 2008 (A 2009. május 11-ei sajtótájékoztató anyaga).

kása után felmerült az utódállamok részéről a csatlakozás igénye. Ekkor kezdték vizsgálni, hogy az erkölcs és az értékek tekintetében az EU-ba felvételüket kérő országok hasonlítanak-e a tagországokhoz. E felmérés eredményeként megrajzolhatóvá vált Európa értékrendi térképe. Érdekes tény, hogy az EU-hoz később csatlakozó ún. kommunista utódállamok és Írország lakossága élesen különböző értékrendi prioritásokkal rendelkezik, mint az ún. fejlett nyugati államok polgárai.

Az alábbi ábrán szemléletesen érzékelhető a markáns különbség. (Az adatokat 2008-ban publikálták.²)



2. Főbb tendenciák a posztmodern értékrendet preferáló országok körében

A. Az első tendencia, amelyet az adatok tükröznek, a *fokozódó individualizmus*, az énközpontúság és az ebből fakadó szemléletmód és cselekvési minták preferálása. Európa népessége egyre markánsabban ragaszkodik az életút és a magatartás személyes megválasztásának lehetőségéhez, a társas környezet szabad megválasztásához, valamint az értékek és célok individuális meghatározásához. E jelenség a *szubjektívizmus térnyerését* hozza magával. A modern (nyugat-) európai ember gyakorlatilag önmagából indul ki, egyre kevésbé tud mit kezdeni nagyobb távú időbeli és elvi horizontokkal, valamint egyre csökkenő mértékben hajlandó arra, hogy másokért felelősséget vállaljon.³ E gondolkodásmód hatásai a társadalomban számos formában jelentkeznek. Ide sorolható az elmagányo-

² European Values System Study adatai alapján készült térkép.

³ ESTER, Peter – HALMAN, Loek – MOOR, Ruud de (szerk.), *The Individualizing Society. Value Change in Europe and North America*, Tilburg University Press, Tilburg 1994.

sodott, idős emberek helyzete éppen úgy, mint a házasságkötések számának rohamos csökkenése vagy a párkapcsolatok labilitása, a születésszám és ehhez kapcsolódóan a népesség csökkenése. Egy magányos, bizalmatlan, öntörvényű individuumokból álló társadalom képe látszik kirajzolódni az adatokból.

B. A második tapasztalat az egyre nagyobb fokú *tradícióvesztés*⁴. Ennek több dimenziója van. A néhány évtizede még kiszámítható rendszer szerint működő, a hosszú távú tervezésre is lehetőséget kínáló hagyományos társadalom helyét az állandó és kiszámíthatatlan változásokhoz való permanens alkalmazkodást szükségessé tevő új kultúra vette át. Az áttekinthető struktúrákat a lehetőségek szövevényes és nehezen átlátható bősége váltotta fel, mely jelenség a személy számára a világ bonyolultabbá válását eredményezte. A bonyolult világban elbizonytalanodó ember stabil iránymutatók nélkül kiszolgáltatott. A korábbi biztonság helyére az esetlegesség és bizonytalanság lépett. Mindennek nyomán az áthagyományozott kultúra és az előző generációk ismeretanyaga és élettapasztalata leértékelődött. Az átörökölt tudás birtoklásával szemben megnőtt az új ismeretek megszerzésére való képesség és az egyre újabb helyzeti adottságokhoz való alkalmazkodni tudás jelentősége. A modern társadalom embere markánsan más társadalmi és élettapasztalatokat szerez, más életérzést sajátít el, mint évezredekén át az előző nemzedékek. A modern ember ennek megfelelően jelentős mértékben magára van utalva, ugyanakkor szélesebb körű önálló döntéseket hozhat, ezáltal erőteljesebben szorong az elköteleződést vagy hosszabb távú elhatározást kívánó döntési helyzetekben. A tradícióvesztést szabadságként értelmezi, a múlt szabályaitól és kötöttségeitől való megszabadulást látja benne. Nem méri fel azt a hiányt, amelyet a folytonosság és a gyökerek elvesztése jelent a személyiség számára. Az egyre divatosabb posztmaterialista értékrend⁵ kibontakozása nyomán furcsa ellentmondásoknak lehetünk tanúi. Például miközben valaki lelkes állatvédő, időt, anyagi áldozatot nem sajnálva fáradozik egy kutyamenhely fejlesztése érdekében, idős családtagjait hónapokig, esetleg évekig nem látogatja meg, nem tervez saját családot sem, mert ez túlzott kötöttséget jelentene számára. A posztmodern társadalomban nem ritka ez a jelenség.

C. A harmadik tapasztalat az úgynevezett *tolerancia* terjedése. A modern nyugati társadalom jellegzetes élménye a sokféle szokásrend és világkép találkozása. A multikulturális társadalom által kialakított gondolkodásmód alapvető sajátossága, hogy azt vallja, egyik kultúra vagy vallás sem értékesebb a másiknál, nincs objektív mérce, objektív igazság. E gondolat nyomán azonban eltűnnek a vonatkoztatási pontok, az emberek közös értékrenden és egységes normákon nyugvó kapcsolataik helyett esetleges, főként alkalmi jellegű csoportok elterjedése a jellemző. A pluralizmus az „*élni és élni hagyni*” elve alapján válik természetessé. Napjainkban az európai társadalmi és viselkedési normák alakulása nyomán egyre inkább jellemzővé válik, hogy „*mindent szabad*”, nincs olyan objektív mérce vagy norma, melynek alapján bárki jogosult lenne a másik ember dolgába beleszólni, vagy azt kifogásolni. Az eredmény a társadalmi kontroll hatókörének szűkülése és egy posztmodern, megengedő társadalom létrejötte. Háttérbe szorul, sőt szinte el is tűnik a társadalom közös értékébázisa. A társadalmi konszenzus helyére az egymással versengő érdekeket és értékeket képviselő csoportok által átmenetileg kialakított, bizony-

⁴ KLAGES, Helmut, *Traditionsbruch als Herausforderung*, Frankfurt – New York, Campus 1993.

⁵ ABRAMSON, Paul – INGLEHART, Ronald, *Value Change in Global Perspective*, University of Michigan Press, Michigan 1995. – INGLEHART, Ronald, *Cultural Change*, Princeton University Press, Princeton 1989.

talán megállapodások lépnek. A gyakorlatban ez azt az utat jelenti, amelyen az egymástól független, ellenérdekelt csoportok közös álláspontja nem alakul ki, hanem a társadalom gyakorlati működőképességének fenntartásához szükséges irány meghatározásában az állandó harcban és vetélkedésben pillanatnyilag erősebb fél érdekei érvényesülnek hosszabb vagy rövidebb átmenetei ideig.

Ebben az összefüggésben természetes, hogy a hagyományok szerepe jelentéktelennek tűnik, és a közmegegyezésen alapuló elvi megállapodások is szükségtelennek látszanak. Az igaz, a jó létezésének ténye pedig egyértelműen tagadható. Nem léteznek többé a helyes és helytelen cselekedetek közti különbségek sem, mert minden relativizálódott. Egy relatív világban pedig e kategóriák érvényüket veszítik. Azonban a társadalomlélektan alapvető törvényszerűsége, hogy a kaotikus időszakok olyan hatást váltanak ki az emberek tömegeiből, amelynek nyomán kívánatosná válik számukra a rendezettség, a világos és érthető szabályokon alapuló, tervezhető, áttekinthető jelen és jövő. A társadalmi „játékszabályok” létesítésének igénye az ember természetéből vagy a társadalom logikájából következő implicit rendező elvek meglétére utal. Az Európai Értékrend Vizsgálat egyik legjelentősebb megállapítása, hogy *a társadalmi értékek és elvárások dimenziójában a keresztyény hagyomány mint háttértényező, ma is olyannyira meghatározó, hogy nem létezik azonosítható versenytársa*⁶.

Az Európai Értékrend Vizsgálat kimutatja a vallási hitek és a vallásgyakorlat tekintélyes szintjét⁷, de azt is látnunk kell, hogy a vallásosság formái differenciáltan vannak jelen a társadalomban. A világnézeti mező – empirikusan demonstrálhatóan – hármas szerkezetű⁸, a három pólus közül az elsőt egyháziasságnak nevezhetjük. Lényege a hagyományhoz és közösséghez igazodás, valamint az intézményes minta léte. A mintakövetésben határozott elköteleződés érzékelhető. Az ilyen személy egyértelműen valamely felekezethez, vallási közösséghez tartozónak vallja magát, ennek tanítását igyekszik követni, ezt tartja élete vezérlő elvének.

A második típus a „maga módján”, vallásos ember típusa.⁹ Az ilyen vallás egyéni válogatás eredménye, tartalmában pedig szinkretista. Az ilyen személy jellemzően válogat a különféle vallások tanai között, és neki tetsző elemekből állít össze egy számára kellemes összetételű egyveleget, amely nem kíván tőle sok áldozatot, viszont segítségére van a világ dolgaihoz való viszonyulás kialakításában. A „maga módján” vallásosság nem egy intézményesült mintának való megfelelés, és nem logikai konzisztenciára, hanem személyes igények kielégítésére való törekvés. Ez a típus saját intézményi formákkal nem rendelkezik, ennek következtében nehezen kommunikálható, s még nehezebben adható tovább a következő generációnak.

⁶ ASHFORD, S. – TIMMS, N., *What Europe Thinks: A Study of Western European Values*, Dartmouth 1992.; HARDING, S. – PHILLIPS, D. – FOGARTY, M., *Contrasting Values in Western Europe. Unity, Diversity & Change*, London, Macmillan 1986.; ZULEHNER, Paul M. (et alii), *Vom Untertan zum Freiheitskämpfer*, Herder, Freiburg 1992.

⁷ ZULEHNER, Paul M. – DENZ, Hermann, *Wie Europa lebt und glaubt. Europäische Wertestudie I-II.*, Patmos, Düsseldorf 1993.

⁸ LAMBERT, Yves, „La religion: un paysage pleine évolution”. in RIFFAULT, Hélène (szerk.), *Les valeurs des français*, PUF, Paris, 123–162.; CHAMPION, Françoise – LAMBERT, Yves, *De la religion chez les 12-15 ans*, in LAMBERT, Yves – MICHELAT, Guy (szerk.), *Crépuscule des religions chez les jeunes?* L'Harmattan, Paris 1992, 65–92.

⁹ GEREZEN Ferenc, „A vallásosság szociológiai típusainak kérdéséhez”, (Mit jelent a „maga módján” vallásosság?), in *Távlatok*, 1997/3–4, 356–365.

A harmadik típus a vallástól mentes világi gondolkodásmód, mely magába foglalja mind a vallási érdektelenséget, mind a ritka és csupán bizonyos társadalmi csoportokra korlátozódó materializmust és ateizmust. A világnézeti mezőnek ezt a hármas szerkezetét több országban, köztük Magyarországon is sikerült kimutatni.

3. A hagyományos értékrendet preferáló államok értékrendjét jellemző tényezők

Az Európai Értékrend Vizsgálat a kommunista utódállamokban és Írországon a hagyományos, keresztény szemléleten alapuló értékrend erős hatását mutatta ki. Ennek oka valószínűleg az, hogy a kommunista társadalmakban, az ún. „vasfüggöny” mögötti országokban nem érvényesültek azok a társadalmi tendenciák, amelyek Európa nyugati részében az értékrend szubjektívizálódásához vezettek. Lényeges tényező az is, hogy a kommunista rezsimek nyílt vallásellenessége, ateizmusa, az egyház üldözése nem elgyengítette, hanem megerősítette, sőt mintegy az ellenállás szimbólumává tette az egyházat, a vallásos hitet. Az adatok tanúsága szerint ezekben az országokban a nyugati társadalmaknál erőteljesebben élnek tovább az ún. „hagyományos” értékek.¹⁰ Ez alapvetően a keresztény értékrend alapértékeinek¹¹ helyesként, viszonyítási pontként történő elfogadását jelenti. E társadalmak polgárainak többsége a kereszténység normáitól való eltérést elvi megközelítésben helytelenként, rendellenesként minősíti, még akkor is, ha életvitelükben már nem mindenben alkalmazkodnak ezekhez a normákhoz.

Fontos hatótényező a posztkommunista államok fejlődésének alakulásában az államhatárok átjárhatóságának megkönnyítése, amely a nyugati kultúra hatásainak rohamos terjedését, a szokások és a gondolkodásmód gyors átvételét hozta magával. Ezt erősíti a kommunikáció fejlődése és az Internet használatának terjedése is. Elmondható, hogy évről évre csökken a különbség a kelet és nyugat erkölcsi világszemlélete és gondolkodásmódja, valamint életformája között.

II. KIHÍVÁSOK A KERESZTÉNY NEVELÉS SZÁMÁRA

1. A keresztény nevelés lényegi törekvései

A keresztény nevelés lényegi hivatásából fakadó feladatai:

- a keresztény értékrend, világszemlélet átadása;
- a nevelés keresztény szellemiségű megvalósítása;
- a család erősítése és támogatása nevelői hivatásának megélésében;
- az intézményes keresztény nevelés struktúráinak megteremtése és működtetése;
- keresztény közösségek létrehozása, fenntartása;
- a társadalom számára a keresztény életforma értékeinek felmutatása.

Minderre jelentős igény van nem csupán hazánkban, hanem egész Európában. Közös európai tapasztalat, hogy az egyre gyorsabban terjedő, már a volt kommunista utódállamokban

¹⁰ HANKOVSKY Tamás, *A kultúra mint a hit kifejeződése*, in *Sapientiana*, 2013/1, 43–53.

¹¹ MEDVIGY Mihály dr., *Erkölcstani jegyzetek*, Új Ember Kiadó, Budapest 2012.

mokban is erősen jelen lévő posztmodern értékrend társadalmi hatásai nem elhanyagolhatók. E hatások nem csupán az emberi gondolkodásmód, az énkép, az életcélok, a személyes kapcsolatok¹², hanem a lelki egészség alakulásában is nyomon követhetők. Bizonyos mentális betegségek szinte népbetegséggé váltak az utóbbi évtizedekben.¹³ Társadalmi jelenség a reménytelenség, az énközpontúság és a pozitív életcélok hiánya. Mindezek a problémák pedig kollektív, társadalmi szintű boldogtalanságot okoznak, amelynek leküzdése a fogyasztás folyamatos növekedésének megteremtésével nem oldható meg.¹⁴ A hit, a keresztény értékrend átadása, a keresztény nevelés alkalmas eszköz lehet arra, hogy a fent említett társadalmi és egyéni problémákat csökkentsük, és ezáltal hozzájáruljunk az egyén üdvösségéhez, boldogságához, lelki harmóniájához, valamint a társadalom egészségesebb működéséhez.¹⁵ E gondolat inspirálta a katolikus városmissziók megszervezését Európa nagyvárosaiban. A Budapesten 2007-ben megrendezett városmisszió jelmondata is erre utal „Reményt és jövőt adok nektek!” A keresztény nevelés egyben evangelizáció is, egyik legjelentősebb tartalmi kihívása az, hogy visszaadja az embereknek az elvesztett reményt, az örök élet perspektíváját, a földi életen túlmutató életcélokat, valamint az önzetlen szeretet képességét. E célok megvalósításának szinterei, útjai és hatásmechanizmusai sokfélék lehetnek, ezekről az alább közölt táblázat ad vázlatos áttekintést.

2. A nevelés megvalósulásának hatótényezői

Helyszín/Hatás jellege	Közvetlen, személyes hatás	Közvetett, személytelen hatás	Direkt hatás	Indirekt hatás
Család	+++++	–	+++++	+++++
Iskola	++++	+	++++	++++
Egyházi közösség	++++	++	+++	+++
Társadalmi közösség	+++	+++	++	++
Média, Internet	–	++++	+++	+++

(A „+” jelek száma a hatás erősség növekedésének arányában nő. Több „+” jel erősebb hatást jelöl.)

Az egyénre legerősebben a család hat, hiszen a családi hatások már a születéstől kísérik az emberi fejlődést. A hatás erőteljességének másik oka az, hogy a családban intenzív, szoros érzelmi köteléken alapuló személyes kapcsolatok veszik körül az egyént, amelyek éppen az érzelmi intenzitás miatt nagy jelentőséggel bírnak. Nagyon lényeges tehát a csa-

¹² BERNE, Eric, *Emberi játsszámok*, Háttér Kiadó, Budapest 2009.

¹³ BOURBEAU, Lise, *Az öt sérülés, mely megakadályozza, hogy önmagad légy*, Scolar Kiadó, Budapest 2012.

¹⁴ ANDORKA Rudolf – BUDA Béla – CSEH-SZOMBATHY László, *A deviáns viselkedés szociológiája*, Gondolat Kiadó, Budapest 1974.

¹⁵ BAGDY Emőke, *Hogyan lehetnének boldogabbak?*, Kulcslyuk Kiadó, Budapest 2010, 61–105.

ládok segítése, erősítése, hogy nevelési, értékátadó és szocializációs funkciójukat minél hitelesebben és hatékonyabban, valamint kellő tudatossággal tudják megvalósítani.¹⁶ A keresztény pedagógia tehát hivatott a családok, a szülők megszólítására is.¹⁷ Fontos tevékenységi területe lehet a családok hitbeli tájékozottságának és nevelési kultúrájának emelése.

Az iskolai kapcsolatoknak a személyiség fejlődésére gyakorolt hatása is jelentős. E hatások a pedagógusok tudatosan irányított (direkt), és nem nevelőszándékú (indirekt) megnyilvánulásain kívül magukban foglalják a kortárs csoport által kifejtett hatásokat is. Ezek jelentősége és intenzitása a serdülő- és ifjúkorban gyakran felülmúlja a felnőttek által gyakorolt hatás erősségét. A keresztény pedagógia olyan elméleti és gyakorlati alapok kidolgozásán kell hogy fáradozzon, amelyek segítik, hogy az iskola az ismeretek átadásának konkrét, direkt formáin keresztül, továbbá az intézmény szellemisége, a nevelők elhivatottsága, valamint a tanulói csoportok helyes értékrendje és az azokban érvényesülő pozitív normák és minták által közvetíteni tudja a keresztény értékrend tartását, támaszt és perspektívát nyújtó erejét és szépségét.¹⁸

Az egyházi közösség hatása elsősorban azokra korlátozódik, akik érdemi kapcsolatban állnak akár helyi szinten, akár az egyetemes egyház szintjén az egyház tanításával, követik az egyház életének fontos eseményeit, megnyilvánulásait. Az egyházi közösséghez fűződő kapcsolat fontos jellemzője, hogy a transzcendens világgal is összeköt, azaz az egyházzal való kapcsolaton keresztül Istennel is kapcsolatba kerülünk. Az egyház, az egyházi közösséghez való tartozás ezt a transzcendens találkozást segíti és valósítja meg. Ez a kapcsolat bevonja az egyént az Istennel való szentségi kapcsolat kegyelmeket közvetítő valóságába. Éppen ezáltal az egyházhoz, az egyházi közösséghez tartozás minden másnál hatékonyabban segíti az egyén boldogságának megtalálását és a végső cél, az üdvösség elérését. A kegyelmi dimenzió túl az emberi kapcsolatok oldaláról is különösen erős lehet a hatás azokban az esetekben, amikor valaki aktív részese egy-egy plébániai közösség vagy lelkeségi mozgalom életének. E körben sok személyes, akár baráti kapcsolat is kialakulhat. Ez esetben e kapcsolatok segítik a kegyelem kibontakozását, jelentős hatással vannak a személyiség pozitív alakulására, döntéseire és egész életvitelére. Az egyházi közösség támaszt tud nyújtani olyan személyeknek, akik valamilyen okból mások szerető gondoskodására, személyes odafigyelésére az átlagnál kisebb mértékben számíthatnak. A tanácstalan, nehéz élethelyzetben lévő hívek támogatása nem csupán szociális vagy karitatív feladat, hiszen számos esetben inkább emberi ráhangolódást, pedagógiai szemléletet, nevelői elhivatottságot kíván.¹⁹ Fontos tudni, hogy a keresztény nevelés nem csupán a gyermekek és fiatalok fejlődésének elősegítésére hivatott, hanem a felnőttek számára is lehet és van küldetése, hiszen a személyiség alakulása az egész élet minden szakaszát végigkísérő folyamat. A felnőtteknek szervezett előadások, csoportos interaktív jellegű megbeszélések segítséget adhatnak a különféle életszakaszok problémáinak megértésében és megoldásában, valamint megkönnyíthetik a felnőttek számára, hogy a családban rájuk háruló nevelői feladatukban felkészültebben tudjanak helytállni.

¹⁶ ERDŐ Péter, *A család Isten tervében*, Szent István Társulat, Budapest 2011, 64.

¹⁷ SKRABSKI Árpád – KOPP Mária, *A boldogságkeresés útjai és útvesztői a párkapcsolatokban*, Váci Egyházmegye, Vác 2008, 3–73.

¹⁸ ANSELM, Grün, *Lelkünk erőforrásai*, Jel Kiadó, Budapest 2010, 190.

¹⁹ ROBINSON, G. – WINWARD, S., *A keresztény életvitel – Gyakorlati tanácsok a keresztény élethez*, Evangéliumi Kiadó, Budapest 1992, 96.

A társadalmi közeg hatása a közvélekedésen, a társadalomban széles körben elfogadott normákon, véleményeken, szokásokon keresztül érvényesül. Bizonyos helyzetekben ezt a hatást akár társadalmi „nyomásnak” is nevezhetjük, hiszen képes arra, hogy szinte kényszerítő erővel orientálja a személyt egy-egy magatartásmód, eszmei áramlat, vagy éppen divatos nézet elfogadása, megvalósítása felé.²⁰ Az egyén ennek általában nem, vagy csak igen nehezen képes ellenállni. Tudatában kell lennünk, hogy a társadalmi nyomás nagy erő, amelynek iránya a 21. századi Európában az előzőekben bemutatott méretek és tendenciák alapján a „mindent szabad” elvével jellemezhető. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez az elv nem érvényesül következetesen, hiszen a „mindent szabad” kategóriába nem sorolható be a keresztény értékek képviselője és az azok mellett történő egyértelmű kiállás. A hangoztatott szlogenekkel ellentétben a keresztény értékek melletti egyértelmű kiállást a „pluralista” társadalom saját logikájának ellentmondva szankcionálja. Megnyilvánulhat a közösség nyomása például abban, hogy a fiatal kényszerítve érzí magát a divat követésére, vagy éppen a liberális gondolkodásmód elfogadására, bár saját meggyőződése szerint ezt nem tenné. Az erre való indítás általában egy a közgondolkodás által befolyásolt szűkebb közösség konkrét elvárásain keresztül jut el az egyénhez, aki annak érdekében, hogy a csoport elfogadott és elismert tagja lehessen, alkalmazkodik az elvárásokhoz.²¹ Bizonyos értelemben a keresztény nevelés feladata lehet a hagyományos keresztény értékek melletti társadalmi szintű kiállás, azok képviselője különféle fórumokon. Ez azért nagyon lényeges, mert feltétlenül szükséges az egyén számára, hogy vallásos meggyőződésével ne érezze magát magányosnak és kiszolgáltatottnak, hanem legyen lehetősége érezni, hogy nézeteivel egy nagyobb közösséghez kapcsolódik, amely képes képviselni a keresztény értékeket.

A személyiség alakulása szempontjából kiemelkedő jelentőségű terület a média.²² Napjaink információs társadalmában, nem szükséges bizonygatni, hogy milyen jelentős tudatot és gondolkodást formáló erő a média és a számítógépes kommunikációs csatornák. A közösségi portálok pedig nem csupán az „Y” generáció számára jelentenek olyan életteret, melyben a személyesség és személytelenség furcsa, korábban ismeretlen kettőssége van jelen. A világhálón át elérhető különféle közösségi oldalak személyesek annyiban, amennyiben gyakran helyeznek el rajtuk a felhasználók saját személyükre, családjukra, baráti körükre vonatkozó magánjellegű, személyes információkat. Ezek a tartalmak, amelyek még egy-két évtizeddel ezelőtt is kifejezetten szűk, személyes ismeretségi körhöz jutottak el, most a világhálón egy széles és nem igazán ellenőrizhető befogadói kör tudomására jutnak. A személyes információk olvasói-befogadói személytelen, olykor kifejezetten anonim módon kaphatják meg a megbízhatóbb információkat is. Ebben áll tehát a személyesség és a személytelenség kettőssége.

A tömegtájékoztatás, a híradások és a szórakoztató műsorok, valamint a tömegkommunikáció útján terjedő reklámok sajátos műfajt képviselnek, amelyben a didaktikus és burkolt befolyásolás legváltozatosabb formáival találkozhatunk. Az értékrendet, a világképet, a gondolkodást nem elsősorban a meggyőzés direkt eszközeivel kívánják formálni, hanem a műsorok jellegével, tartalmával, a bennük látható viselkedési minták és megoldási módok hatóerejével. A játékfilmekben kialakított mesterséges világot életszerűnek,

²⁰ HEBERMA, Jürgen, *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása – Vizsgálatok a polgári társadalom egy kategóriájával kapcsolatban*, Gondolat Kiadó, Budapest 1971, 315–329.

²¹ KULCSÁR Kálmán, *Az ember és társadalmi környezete*, Gondolat Kiadó, Budapest 1969, 191–203.

²² GOLEMAN, Daniel, *Társas intelligencia – Az emberi kapcsolatok új tudománya*, Libri Kiadó, Budapest 2012, 141–156.

a valósággal egyenértékűnek állítják be. Így merülnek fel olyan gondolatok és problémák, amelyek a valós társadalom szintjén nem fogalmazódtak meg. Ezeket lehet később mint társadalmi igényeket, szükségleteket kezelni, és ilyen minőségűvé emelve a kérdést a törvényalkotás szintjén reagálni rájuk. A híradásokban a közvetített hírek kiválasztása, jellege már önmagában is meghatározó a közvélemény befolyásolása szempontjából. A keresztény pedagógiának e téren is vannak lehetőségei. Így például az, hogy világos fogalmakat, egyértelmű értékrendet közvetítsen, illetve megtanítsa a társadalom tagjait az önálló és kritikus gondolkodásra. E képességek és értékek védelmet jelentenek a média kedvezőtlen hatásaival szemben. Fontos a felelősség tudatosítása is, amely egyrészt a „fogyasztott” médiatartalmak megválasztásában, másrészt a világhálóra felhelyezett, önmagunkról és másokról közölt információk szűrésében, esetleg az ilyen lehetőségek elkerülésében mutatkozhat meg.

SUMMARY

Challenges of Postmodern Scale of Values for Christian Education

The tendencies prevailing in our modern society set those ones who are engaged in education to new challenges. Citizens of developed societies are often marked by the lack of future prospects, hope and a stable value system, which results in mental illnesses and unhappiness on the level of the whole society in many cases. In these circumstances the scope of duties of Christian education is to be comprehended in a wider sense than ever before. Christian education is supposed to have an impact on people of different age and with all kinds of living conditions. Its mission involves evangelism, transmission of knowledge with a Christian approach, accompanying the lifelong development of the personality, promoting decisions for Christian values by means of supporting communities, and promoting the Christian-conscious use of the media by means of education.

Prof. Dr. habil. Andrzej Dzięga érsek

LENGYELORSZÁG,
SZZECIN

*A család mint a fiatal nemzedék preventív védelmének természetes közege**

BEVEZETÉS

Bevezető gondolataim bizonyos mértékig teológiai jellegűek. Ennek fényében engedjék meg, hogy rövid nyelvi magyarázattal kezdjem. Amikor teológiai szempontokról beszélek, tudom, hogy a hallgatóságban ülők közül néhányan esetleg fenntartásokkal fogadják majd ezt. Manapság ugyanis az a helyzet alakult ki Lengyelországban és Európában, hogy az egyház (különösen a katolikus egyház) vagy az egyházi személyek által hangoztatott nézeteket ideológialag és világnézetileg elkötelezett véleményként kezelik. Ez nagyon érdekes jelenség. A különféle témák megtárgyalása során tehát érdemes figyelemmel kísérni azokat a mozzanatokat, amelyekben ez az érv felbukkan. A tudományos élet képviselőire ez éppúgy vonatkozik, mint – és talán hatványozottan – a politikusokra, hírelemzőkre, a sajtó munkatársaira, az újságírókra és publicistákra. Magától értetődőnek veszik, hogy az egyház, illetve az egyházi személyek (pl. az egyetemi oktatóként dolgozó pap, vagy a magát katolikusnak valló politikus) által hirdetett igazságok világnézeti, ideológiai megfontolásból, vallási elfogultságból fogalmazódnak meg, vagy katolikus álláspontot jelentenek. Ez a fajta felfogás a hallgatót arról győzi meg, hogy a fenti vélemény tudományos értelemben nem teljes értékű, csak a hívők egy csoportjának igazsága, azoké, akiknek saját értelmezésük, saját érveik és meggyőződéseik vannak. Egy ilyen vélemény következképpen csak magánügy lehet, senki másnak nem kell túlzott mértékben foglalkoznia vele. Bizonyos értelemben úgy vélekednek: „Hagyjuk meg a katolikusok szabadságát! Ha a katolikusok ebben hisznek, éljenek így, a hitük szerint. Nem kötelezzük őket semmire. Mi azonban egy teljesebb igazság birtokában vagyunk. Nekünk sokkal tágabb körű, sokkal tudományosabb a szemléletmódunk.”

Ennek kapcsán további két aspektusra kell rávilágítanunk. Többször is részt vettem olyan vitán, melyen az a kérdés került a terítékre, hogy vajon az egyház tanítása – nem a szorosan vett dogmatikus kérdések, hanem az embert, az emberi élet lényegét, méltóságát, a társadalmi kérdéseket, főként a családokat, a gazdasági és politikai élet erkölcsi kérdéseit és bizonyos társadalmi normákat és értékeket, az emberek közösségi tevékeny-

* A szerzőnek az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2012. november 9-én megrendezett Nemzetközi Katolikus Családkonferencián elhangzott előadásának szerkesztett szövege.

ségét illető kérdések – vajon pusztán ennek az egyháznak az igazságáról szól-e. Vagy egy olyan igazságot jelent, amelyet az egyház emberei értelmükkel felismertek, racionálisan leírtak, megfelelően elneveztek, logikusan rendszereztek, kielemeztek és keresztyénként, katolikusként mindenki számára értelemmel felismert igazságként, tehát AZ igazságként mutattak be?

A katolikus egyház minden kijelentésében, egész tanításában két alterületet kell tehát megkülönböztetnünk. Először is vannak olyan állítások, dogmák és igazságok, amelyekben ténylegesen hiszünk, s amelyekhez kizárólag racionális úton, csak a megértés útján nem tudnánk eljutni. Ilyenek például az Isten természetére, attribútumaira vonatkozó igazságok. Például: hiszünk abban, hogy három isteni személy létezik, hogy Isten szent, mindenható és örökkévaló. Az ilyen igazságok némelyikét a filozófiai következtetés nyelvén is fel lehet tárni és fel lehet ismerni, mert ez a nyelv az abszolútumra vonatkozik, Isten pedig abszolút. Ugyanakkor tény, hogy a katolikus egyház tanításában lévő bizonyos állandó kérdések az úgynevezett kinyilatkoztatott Igazsághoz tartoznak. Tehát ha Isten nem nyilvánította volna ki, magunktól sohasem jutottunk volna el ezekhez az állításokhoz, még megfeszített gondolkodás és logikus következtetés útján sem. Az igazságok fenti első területe mellett azonban jelen van egy második is, a katolikus egyház kijelentéseinek, igazságainak, reflexióinak, nézeteinek és véleményeinek az a hatalmas területe, ahová az ember pusztán következtetés útján jut el. Bár a hívő ember számára a megértést a hit fénye támogatja, ugyanúgy értelmes következtetés útján történik. Megvallott hitünk igazsága csupán merészséget ad nekünk arra, hogy a múlandó világ kérdései mellett a logikai megértés és következtetés útját követve még az úgynevezett igazolási lehetőségek határain túlra is eljussunk. A főleg a természettudományokban alkalmazott jelenlegi tudományos módszer csak a megértés egy bizonyos területére vonatkozik, melyen a logikus kérdésfeltevés és a logikus válaszadás mellett az is lehetséges, hogy a gondolatmenet később más tudósok igazolják. Ebből kiindulva tehát annak, aki ugyanezt a gondolatmenetet szeretné megismételni, képesnek kell lennie ismét igazolni a gondolkodásnak, következtetésnek és bizonyításnak ezt az útját, valamint igazolnia kell a tudományos következtetéseket. Csak ebben az esetben szoktunk valamit tudományosnak tekinteni. Ez azonban így nem teljesen igaz. Ugyanis minden tudományos, ami értelmes, ami racionális, ami logikus, ami koherens, még akkor is, ha formális értelemben meghaladja az igazolás lehetőségét, főként a logikusan levont következtetések gyakorlati igazolását. Az az igazság, hogy a hívők, különösen a keresztyének (bár nem csupán ők), és különösen a katolikusok (bár nem csupán ők) képesek olyan dolgokra vonatkozó értelmes kérdéseket feltenni, amelyek meghaladják a múlandó világban az úgynevezett természettudományos módszerrel történő igazolás lehetőségét. Ezek mégis logikus, azaz értelmes kérdések. A kérdés bizonyításakor, illetve elemzésekor a logika minden szabályát betartják, az elemzés tehát értelmes. A következtetéseket is logikusan vonják le. Mivel tehát a következtetés logikusan következik a logikusan és szisztematikusan elvégzett elemzésből, amelyet a korábban logikusan feltett kérdésre logikusan gyűjtött érvek segítségével végeztek el, az erre adott válaszok és állítások is logikus állítások.

Visszatérek a bevezetőben feltett eredeti kérdéshez: joga van-e az egyház embereinek részt venniük olyan vitákban, amelyek nemcsak Isten titkáról, hanem elsősorban társadalmi kérdésekről szólnak? A válasz egyértelmű: joguk van rá, és kötelességük, mégpedig két okból. Először is, a logikus és értelmes következtetést, az értelmes véleményt az egész világ, az egész nemzedék minden tagja számára közzé kell tenni. Ha ugyanis nem hoznánk az emberek tudomására, hogy az evilágot érintő kérdésekre racionális következtetések révén milyen válaszokat adunk, a világ kultúráját tennénk szegényebbé. Az Apos-

toli Szentszék jelenleg pontosan ebben a kontextusban és ebből a megfontolásból hangsúlyozza az emberről, az életről, a házasságról és a családról vallott igazságot. Nem azért, mert ez az Isten által kinyilatkoztatott igazság, hanem azért, mert az emberi ész diktálja így. Az ember, a család és a társadalmi élet ebben a perspektívában vizsgálható. Ugyanakkor nekünk – katolikusoknak – kötelező mindig hitünk igazságaira is hivatkoznunk, amely által kiszélesítjük és elmélyítjük azokat az állításokat, melyeket értelmes állításokként fogalmazunk meg. Ezzel kapcsolatban olykor olyan vélemények is megfogalmazódnak, melyek szerint a hívőnek, a kereszténynek, a katolikusnak mindig tanúságot kell tennie a kinyilatkoztatásban megismert dolgokról, amelyeket pusztán értelmi úton nem fogna fel, hiszen ezek az olyan kijelentések megtételét is támogatják, amelyekhez az értelem útján juthatunk el. Ugyanis minden az Istenről, a világról és a világban levő emberről szóló igazság egyetlen nagy területéhez tartozik.

A CSALÁD ISTEN TERVÉBEN

Érdemes a fenti kontextusban a családot megvizsgálni. Ezzel kapcsolatban a családra mint a legkülönösebb „közösségi térre” szeretném felhívni a figyelmet; a családot alkotó, a maga nemében egyedülálló emberi kapcsolatra; a család pótolhatatlan feladataira és lehetőségeire. Ezek rendkívül fontos társadalmi kérdések, amelyekről beszélnünk kell, és amelyekről nem szabad elfeledkeznünk, még ha napjainkban sokan szeretnének is megfeledkezni róluk, vagy tudatosan elhallgatni őket.

A teológia számára e tekintetben nincsenek kételyek, hiszen az számos tartalmilag hasonló meghatározást kínál. A család Isten elgondolása szerint, Isten által az embernek adott javaslat. Az Isten férfinak és nőnek teremtette az embert, hogy azok – élethosszig tartó közösséget kialakítva, azaz a házasságban egyesülve – újabb élettel, utódokkal, emberi nemzedékkel ajándékozzák meg a világot. Ezáltal nemcsak új élettel töltik be a világot, hanem ténylegesen hozzájárulnak ahhoz, hogy a világ Isten elgondolása szerint megfelelő, bölcs irányítás és gazdálkodás alá kerüljön. Szigorúan teológiai értelemben így hangzik a – továbbra is e kérdés középpontjában maradó – isteni törvény, Isten akarata. Az Úr megteremtette az embert, megáldotta és feladatokat szabott neki, de megmutatta a feladat biztonságos elvégzésének kritériumait is.

Azt mondhatjuk, hogy az Úr, aki így vétezi fel és alakítja belsőleg az embert, a prevenció bizonyos alapelemeit teremti meg. Egyfelől ugyanis miközben az embert teljesen szabad személynek alkotja meg, bemutatja és felkínálja azt az alapvető lehetőséget, hogy a férfi és a nő egyek legyenek. Hogyan is egyeztethető az „eggyé válni egy másik emberrel” és a „teljesen szabadnak maradni” elve egymással? Azt látjuk, hogy amikor mindent áthat Isten hűsége és szeretete, nincs ebben semmilyen lényeges ellentmondás, semmilyen kétség. Ha azonban a férfi és a nő egységének dimenziójából kizárják az Úr személyét vagy a szeretetet, és az csak a köteleességek és parancsok vagy a saját jogok kategóriáiban marad, abból sok feszültség és probléma származik.

Mivel Isten szabadnak teremtette az embert, megkockáztatta, hogy némelyek – akár szabad választásuknál fogva, akár pusztán gyengeségből – kizárhatják vagy gyengíthetik a szeretet dimenzióját, az egység alapját pedig csak a jogokban és kötelezettségekben keresik. Az Isten azonban – tökéletes bölcsességében – az ilyen helyzetek megítélésére adta nekünk az értelmet. Az emberi értelem itt Isten különleges ajándéka. Az ember számára egyúttal bölcs, isteni prevenció. Ez az értelem, illetve a szabadság nem egymás mellett, elkülöníthető értékként, hanem csakis egymás kiegészítőjeként létezik. Ha nem így len-

ne, a szabadságot, a szabadság bizonyos dimenzióit különállóként ismernénk meg. És ettől függetlenül az értelemnek a szabadságtól különálló valamilyen területét is felismer-nénk. Az értelmet és a szabadságot azonban Isten az ember és mindannak a természetébe írta, amit az ember a földön megél. Az ember értelme és szabadsága két, formálisan különböző névként ugyanarra a valóságra, magára az emberi létre vonatkozik. Ha az emberre nézünk, azt látjuk tehát, hogy értelmes, ám szabad módon értelmes. Ha ugyanerre az emberre nézünk, azt is látjuk, hogy szabad, ám értelmes módon szabad. Az ember szabadságát tehát bölcs és produktív módon csak értelmének kontextusában lehet értelmez-ni. A szabadságnak értelmesnek kell lennie. Ha a szabadság nem értelmes, szabadosság-gá, féktelenséggé, sőt káosszá változik. A valódi szabadságnak értelmesnek kell lennie. Ezt akarta közölni velünk II. János Pál, amikor úgy fogalmazott, hogy a szabadság szá-munkra ajándék és feladat. A szabadság nem zárható ki a kölcsönhatásból, a más értékek-kel való kölcsönös kapcsolatból. Az ember értelmének is szabad, független értelemnek kell lennie. Az embernek ugyanis természetes a szabadsága, természetes joga van az ér-telmes kérdések feltételéhez, a megismeréshez, gondolkodáshoz, elemzéshez, követke-ztetésekhez és a döntésekhez. Értelmével bármit szabadon elfogadhat, vagy visszautasít-hat. Ha az értelmes ember megőrzi teljes szabadságát, és valóban az értelme alapján cselekszik, mindig elfogadja az igazságot. Ha az ember – még akkor is, ha értelmét akar-ja követni – egy adott pillanatban megsérti cselekvési szabadságát, megeshet, hogy a rosszat választja. Ebben a helyzetben ugyanis nem a saját teljes belső szabadságára fog támaszkodni, amely az értelmes megismerésen és a – megismerésnek ebből az értelméből kihajtó – szabad cselekvésen alapszik. Ha ezt az arányt megbontjuk, a káros következmé-nyekkel is számolnunk kell.

Ez a családra is vonatkozik. Isten a családot javaslatként fogalmazta meg az ember, az egész emberiség számára. Emellett azt is meghagyta nekünk, hogy az ember természetes útja a család legyen. A családon keresztül nemcsak az egyes embert akarja boldogsággal megajándékozni, hanem mindenekelőtt egy egyszerű emberi együttműködési teret, a kö-zösségi, jól szervezett munka terét kívánja kialakítani. A családon keresztül Isten termé-szetes közösséget alkot, amelyben az intelligens, megismerő élet minden fajtája fellelhető. Már a gyermek is megismer, és ezért kérdéseket tesz fel. Több száz, sőt több ezer kérdést. Először szüleit kérdezi, mert ők vannak a legközelebb. A szülők választ adnak, magya-ráznak, megmutatják a gyermeknek a dolgok, az emberek, események közötti összefü-géseket. Ez irányítja a fiatal intellektuális fejlődését. A család tehát a megismerés labora-tóriuma. Iskola és a társadalmi élet sajátos laboratóriuma is egyben.

Isten a családot rendkívül bölcsen, érdekes módon és hosszú távra alkotta meg. Láthat-juk, hogy új kultúrák, új civilizációk, új korszakok, új trendek, intellektuális divatok jön-nek-mennek, a család azonban, ha az Isten által megszabott alapokon áll, változatlanul megmarad. A család továbbra is az ember számára nyújtott védelem. Érdemes azonban felhívni a figyelmet egy érdekes dologra: Isten javaslata változatlan. Isten akarata, Isten terve a családot illetően változatlan. Ha egy adott időben, például a mai napon, új kérdé-seket teszünk fel a családra vonatkozóan, az nem jelenti azt, hogy Isten terve ezzel meg-változik. Csak az ember által egy adott generációban megélt és elvégzett értelmezési és megismerési munka változik. Az evangélium sorai nagyon tanulságosak. Amikor Jézus-nak különféle kérdéseket szegeznek, válaszaiban a „kezdetre”, azaz Isten elgondolására, Isten tervére, Istennek a család számára tett javaslatára utal. Előkerül például a házasság, a család érvényének nagyon fontos kérdése: lehet-e a feleségnek válólevelet adni és el-bocsátani őt, ahogy Mózes engedélyezte? Jézus nagyon érdekesen válaszol: Mózes szíve-tek gyengesége, szívetek keménysége miatt engedte ezt meg nektek. Figyelem: Mózes

engedte meg, nem Isten. Mózes engedte meg válólevél adását és a feleség elbocsátását. Ennek a rendelkezésnek, a mózesi törvény eme szakaszának érdekessége egy szükséges feltétel volt, amely csak akkor tette lehetővé a válást, ha a házasság megkezdése után a férj valamilyen „ellenszenveset” talált feleségében, tehát valami olyasmit, ami lehetetlenné tette a napok, éjszakák, az élet dimenzióinak közös megélését, mind családi, mind egyéni, valamint intim és kulturális szempontból, tehát gyakorlatilag az egész családi életet lehetetlenné tette. Ha megjelent valami, ami az „együttlétet” lehetetlenné tette, akkor Mózes megengedte a válást, nem adta parancsba, hanem megengedte, így szabadságot adott az érdekelt feleknek. Ha tehát Mózes szerint valaki ilyen helyzetben, szenvedve, a közösségbe magából több szeretetet, kitartást adva folytatni kívánja házasságát és a családi életet, ám tegye. Megengedte azonban, hogy ha valaki nem talál magában ilyen szeretetet, válólevelet állítson ki, és elbocsássa feleségét. Mit tettek azonban az izraeliták? Ezt a lehetetlen együttélésre vonatkozó rendkívüli helyzetet gyakorlatilag teljesen köznapiként értelmezték: ha valami nem tetszett a férjnek a feleségében, joga volt kiállítani a válólevelet, és elküldeni őt. Ezek azonban teljesen eltérő interpretációs kritériumok és interpretációs következtetések. Jézus tehát, mintegy megjavítván ezt az értelmezési hibát, a kezdetre hivatkozik. Kezdetben Isten férfit és nőt teremtett. Istennek ez az elképzelése, azaz az ember számára adott javaslat, változatlan marad. A mód azonban, ahogyan az ember ezt a javaslatot értelmezi, elnevezi, rendszerezi és magáévá teszi, az adott nemzedéktől és kultúrától függ.

ÉRTELMEZÉS A CSALÁD KÉPÉHEZ

Egy másik, a házasságra és a családra vonatkozó, elképesztően érdekes, és ma is megtapasztalható jelenség kapcsán szeretném felidézni azokat a vitákat, amelyek a családi életre és a legfontosabb választásokra vonatkozó kérdéseket érintik. Kössünk-e továbbra is szentségi házasságot Isten teljes jelenlétével és Isten teljes hűségével, vagy talán elég, ha polgári házasságot kötünk? A házasságot mindig a társadalmat érintő és a társadalom jóváhagyásával kötött kapcsolatként kezeljük, vagy teljesen magánügyként, tehát – ahogy egyszer valaki megfogalmazta – magánházasságként, azaz ténylegesen együttélésként kezeljük? Vajon a házasságot mindig teljes élethosszra szólóan kell-e kötni, azaz az egyik házastárs haláláig, vagy lehet a házasságot az érdekeltek aktuális tetszése szerint fennállónak is tekinteni (tehát: ma így élünk, holnap megváltoztathatjuk a döntésünket, elválhatunk, kereshetünk más életformát)? Ezekkel a kérdésekkel minden kornak meg kell birkóznia. Ma úgyszintén (sőt talán különösen erősen) tapasztaljuk ezeket a feszültségeket, hiszen Isten koncepciója sokaknak nem felel meg. Nem ismervé el, hogy Isten terve ellen fordulnak, az értelmetlen szabadság nevében a legkülönbözőbb javaslatokkal, elgondolásokkal, ötletekkel, sőt törvényjavaslatokkal bombázzák a társadalmat. A média pedig ezeket népszerűsíti. A kultúra és a társadalmi mentalitás ennek hatására változni kezd. Az értelmesen szabad cselekedeteket felváltja az értelmetlen szabadság. Ismét el kell jönnie tehát a pillanatnak, amelyben valaki hangosan kimondja „ez mind szívetek keménysége miatt van”, mert „kezdetben” máshogy volt. A mi nemzedékünknek is, ha az ember biztonságot szeretne, vissza kell térnie az Isten tervéhez, Isten javaslatához, Istennek a házasságról és a családról alkotott elképzeléséhez. Ebben a koncepcióban rejlik ugyanis az ember teljes szabadsága és teljes értelme is.

Amikor ez az isteni terv ismét határozottan felismerhető alakot ölt, minden embernek személyesen kell választania: „ezt elfogadom”, vagy „ezt nem fogadom el”. Fontos intel-

lektuális és akaratbeli küszöbhez érkezünk. Ilyen jellegű személyes választások elé az emberek konkrét élethelyzetekben, konkrét körülmények között kerülnek. Amikor fiatal voltam, a meg nem született gyermekek meggyilkolásához való jogot még hangos szóval vetették el. Sokfelé lehetett hallani: „a családukban ilyen nincs”. A válással kapcsolatban még harminc évvel ezelőtt is ugyanilyen büszkén hangzott el: „a mi családukban ilyen nincs”. A világi jog bevezette a válást, és megengedte a meg nem születettek bűntetlen meggyilkolását. Az egyház ezt soha nem fogadta el, és nem hagyta jóvá. A házasság ugyanis egység, amely egészen a halálig tart, amíg az Úr szét nem választja a házaspárokat. Az életből is egy van. Minden embernek, aki a fogantatáskor egyszer elkezdte földi életét, joga van ahhoz, hogy azt természetes haláláig élje.

A mi nemzedékünkben ez a kép azonban sokkal kaotikusabb. Sok téveszme fészkelődött már be az emberek mindennapi gondolkodásába, és kapott helyet az emberi döntéseket motiváló tényezők sorában. Attól függetlenül, hogy az Úr tervét társadalmi szinten, az adott kulturális dimenzióban mennyire pontosan vagy akár hibásan értelmezzük, minden embernek személyesen fel kell tennie magának a kérdést: „Melyik pályát követem? Mivel tudok azonosulni?” Hiszen a választás a legfontosabb ügyekre vonatkozik, és magában foglalja a döntés következményeit is, amelyek az egész hátralévő életet befolyásolhatják.

A CSALÁD MINT A MEGELŐZÉS TERMÉSZETES KÖZEGE

Térjünk vissza a megelőzés kérdéséhez! Látjuk, hogy az Úr által az ember és a társadalom természetébe írt leghatásosabb megelőző közeg a család. A családban lehet a leghatásosabban megelőzni a társadalmi dolgok félreértelmezését. A prevenció, tehát a hibás választások és ezek következményeivel szembeni bebiztosítás, garancia és a hatásos védelem lehetősége is egyben. A házasság és a család, amelyet Isten adott az embernek, a társadalmi megelőzésnek egy ilyen dimenziója, amelyet értelmes szabadsággal kell megélni. A házastársak szeretete az „egynek levés” akarását jelenti, a saját szeretetünk és szívünk, saját magunk átadását, mindannak, amink van és amik vagyunk, anélkül, hogy kikötne: mit is fogok ezért kapni. A házasságban és a családban magunkat kell a másoknak adnunk, a másik pedig önmaga ajándékozással kitjesíti és gazdagabbá teszi az ajándékozót. Ez a társadalmi boldogság alapja.

A szülői ajándékozásnak ez a környezete a gyermekekre is kiterjed. Eszerint a szemléletmód szerint a gyermekeknek teljes valónként adjuk. Manapság a fiatalabb nemzedék tagjai sokat panaszkodnak arra, hogy a szülőknek nincs rájuk idejük, nem akarnak velük foglalkozni. Azt mondják nekik: valahogy majd elboldogultok. Erre hajdanán azt mondták, „az utca nevel”. Drámai kifejezés. Azt jelentette, hogy a kortársak felelnek a kérdésekre, a kortársak tanítják az élet alapelveit, a kortársak vagy akár teljesen idegenek vezetik be őket a felnőtt világba. Az „utca” szó ma internetté szélesedett. Az internet nevel, felel a kérdésekre, barátta lesz, enciklopédiaként működik, a bizalmasunknak tekintjük. Valóban, minden kérdésre – bizonyos mértékig az etika, a lelkiismereti és Istenre vonatkozó enciklopédikus kérdésekre is – meg lehet találni az interneten a választ. A fiatal tehát ebbe veti bele magát. Bőngészés közben azonban tudnia kell, hogy olyan, mintha egy kosárban kutatna, amelyben vannak jó dolgok, rossz dolgok, egészséges dolgok és tiltott dolgok. Ha nem kap megfelelő védelmet az ilyen kaotikus kutakodáshoz, és a veszélyes dolgokkal való szembesüléshez, ha nem lesz képes bizonyos dolgok felismerésére, a jó megtartására, a rossz elvetésére (ha jószándékkal talál rá, azonnali elutasítására), olyan

károsodásnak lesz kitéve, melynek a romboló hatása akár visszafordíthatatlan következményekkel is járhat.

A tartalmasan megélt családi életet átszövi a házastársi szeretet, benne a szülők sok gondot fordítanak a gyerekekre, azzal a feltétellel, hogy az iskola és más állami intézmények segítenek a szülőknek, és nem helyettesítik őket. Csak akkor helyettesítik, ha nincsenek szülők, vagy amikor fizikailag képtelenek valamiért ellátni feladatukat. A gyermekgondozásba ilyenkor kapcsolódnak be a megfelelő állami és társadalmi szervezetek. Az abszolút elsőbbség alapelve azonban kötelező érvényű. Elsőbbsége a családnak van, a szülőknek és az ember természetes környezetétől szolgáló teljes családnak. A családi életnek pontosan ez az ajándéka, a preventív erő. Bizonyos kérdésekben ugyanis a család dönt, a család értelmezi, nevezi meg ezeket, a család nyújt biztonságot, a család tereli a fiatalot az élet bölcs és érett megélésének útjára.

GYEREKEK ÉS FIATALOK TÁRSADALMI PREVENCIÓJA

Érdekes a prevencióra és tágabb értelemben az elmúlt hetekben a mi lengyel médiánkban, a televízióban, a sajtóban és a rádióban (aránytalanul) nagy hangsúlyt kapott ügyekre vonatkozóan egy különleges témát is felvetni. Egyrészt ezekből a témákból már elegendő van, másrészt egyértelmű, hogy ezekről folyton beszélni kell, mert most jött el az idő, hogy a kérdéseket feltegyük, és válaszoljunk rájuk. A pedofília büntetéről van szó. Egy nagyon súlyos bűnről.

A pedofília a felborult erkölcsű felnőtt ember drámája, aki nem fogta fel a gyermek, a fiúk és lányok, a fiatal generáció védelme iránti kötelezettségét. Ezen a fiatalnak a felnőtt útra történő értelmes és biztonságos módon való vezetésének széles értelemben vett társadalmi kötelezettsége értendő: a fiatal ne csak felnőtté váljék, hanem bontakozhasson ki teljesen, és a társadalmi életben, a különböző emberi kapcsolatokban és közösségi tevékenységekben aktív, produktív szerepet tölthessen be. A pedofília emellett sokkal mélyrehatóbb mértékben a fiatal személy drámája is, nagyon súlyos és sokszor tartós következményekkel. Azt jelenti ugyanis, hogy a felnőtt jogosulatlanul behatol, beavatkozik a fiatal személyes, sőt intim életébe, amikor ez a fiatal a kapcsolatot illetően még nem érett meg a megfelelő, értelmes cselekedetekre. A pedofília a személyiségfejlődés tartós zavarát is okozhatja. A jog formálisan korszakhatárokat állít fel, amelyekben a fiatalnak a fent említett ingerencia kétségtelenül túl korai. A pedofil jellegű tettel kapcsolatos magától értetődő jogszabályi és etikai-morális tiltáson kívül az ilyen cselekedet tartósan meg tudja zavarni a fiatal érzelmi reakcióit, világról szerzett tapasztalatait, világnézetét, mentalitását és lelkiállapotát. Később ez kihatással lehet a felnőtt életében bekövetkező különféle helyzetekre is. A pedofília büntett, egyszersmind súlyos bűn. Az egyház mindig is súlyos bűnnek tartotta. Az ilyen jellegű cselekedeteket soha nem fogadta el. Hasonló esetekben a lelki büntetések és fegyelmi szankciók is nagyon súlyosak voltak.

A problémát a média már több éve felvetette, több éve foglalkozik vele. Az utóbbi hetekben azonban megnőtt a médiában azoknak a vádaknak és kommentároknak a száma, amelyek a papok által elkövetett pedofíliával voltak kapcsolatosak. A feszültség olyan mértékűvé nőtt, hogy az utóbbi napokban Lengyelország egyik vajdaságának tanfelügyelője minden iskolának hivatalos kérdőívet küldött a hitoktatók, papok, világi és szerzetes személyek részéről felmerülő esetleges pedofil tettekkel kapcsolatosan. A csak egy tárgyat tanító oktatók csoportját érintő felmérés és általában véve az a tény, hogy csak egy kiemelt csoport került vizsgálat alá, pl. csak a tanárok vagy csak az újságírók, csak a spor-

tolók már önmagában rendellenes dolog. Kérdezni kell és ellenőrizni, hogy megismerjük az igazságot, de az esetleges jogsértés teljes területét le kell fedni. Hasonlóképpen: ha a témával csak egy csoport kapcsán feltárt néhány eset tekintetében foglalkozunk, és csak ezeket kommentáljuk, eltorzítjuk a teljes ügyre vonatkozó igazságot. Ezért is annyira fontos, hogy a statisztika szerint ezek a rendkívül fájdalmas túlkapások sokkal, de sokkal alacsonyabb mértékben fordulnak elő papok esetében, mint más szakmai vagy társadalmi csoportokban. Ezzel nem megmagyarázni akarjuk a papok tettét, mert ha csak egy, csak egyetlen eset lenne, már az is eggyel több lenne a kelleténél.

A statisztikának csak egy részletére utalok, mert rendkívül érdekes. Az utóbbi tíz év kutatásai során megállapították, hogy Lengyelországban huszonzét ítéletet hoztak papi személyek által elkövetett pedofília ügyében. Ez évente 2-3 ítéletet jelent. Ha azonban megnézzük a tavalyi évet, csak ebben az évben 600 ilyen ítéletet hoztak Lengyelországban. A vásárnapokat és a szabad szombatokat leszámítva ez napi 2-3 ítéletet jelent. Megismétlem: a papokra évi 2-3 ítélet vonatkozik. Az arány önmagáért beszél. Ez persze nem ad felmentést arra az évi pár esetre sem, mert egyetlenegynek sem szabadna lennie, de rendkívül érdekes körülményt jelent arra vonatkozóan, hogy a papi közösséget, az egyház közösségét úgy láttassuk, mint amely jobban felkészült és nagyobb védelmet élvez az ilyen típusú bűntényekkel, az ilyen típusú bűnökkel szemben. Ezt azért mondom, mert pontosan ezzel kapcsolatban válik fontossá a megelőzés.

A Lengyel Püspöki Konferencia Jogi Tanácsának vezetőjeként az egyház belső – a Szent-szék irányelveit követő – dokumentumainak készítési munkálatai során néhány éven át sok olyan vitának lehettem részese, amely az egyházi személyek által kiskorúak ellen elkövetett, a hatodik parancsolatba ütköző bűntett ellen történő eljárásra vonatkozott. A vita során számos megbeszélést folytattunk jogászokkal, pszichológusokkal és pedagógusokkal. Nagyon eltérő vélemények és nézetek fogalmazódtak meg, amelyek révén sikerült ezt a nehéz témát viszonylag egységes keretben megragadni, és kidolgozni egy rendkívül érdekes dokumentumból álló csomagot. Úgy vélem, hogy pillanatnyilag mi, azaz a katolikus egyház vagyunk az egyetlen olyan közösség Lengyelországban, az egyetlen olyan társadalmi csoport, amely nemcsak eljárási, hanem megelőzési szempontból is különösen felkészült ebben a témában. A vita egy pontján ugyanis felmerült a bűntett áldozatára fordított figyelem szükségessége. Mi azt mondtuk: foglalkozunk a tény bizonyításával, foglalkozunk a tett elkövetőjével, de túlságosan kevésbé nyújtjuk ki kezünket az áldozat felé, ezért ezeket a dokumentumokat ki kell egészíteni, ki kell bővíteni, ki kell dolgozni, mert pontosan ez a dolog legnehezebb, legsúlyosabb és leglényegesebb része. Az emberek és Isten előtt is. A dokumentumcsomagban tehát nemcsak olyan dokumentum szerepel, amely a bűntett áldozatával való törődésről szól (hogyan hallgassuk meg, hogyan adjunk számára biztonságot, hogyan segítsünk), hanem olyan is, amely abszolút újdonságnak számít, mégpedig nemcsak a Lengyel Köztársaságban, hanem szélesebb körben is. A dokumentum az ilyen jellegű ügyek megelőzéséről szól.

Érdemes pár mondatban kitérni erre a kérdésre is. A család itt is a legbiztonságosabb és legszükségesebb környezetként szerepel. Képzeljük el az alábbi fiktív helyzetet. Egy ifjú, fiatalkorú személy (tíz vagy legyen tizenhárom éves) elmegy a plébánoshoz vagy a püspökhöz, vagy valaki máshoz azzal, hogy szeretne egy nagyon magánjellegű, belső beszélgetést kérni. Ezzel a kezdő formulával jelzi, hogy megengedhetetlen bűntettet követek el ellene, amely nyomasztja, mert felborította lelki békéjét, s nem engedi, hogy élete normális mederben folytatódjék. Amikor ezt követően megkérdezik, milyen módon segíthetnének neki, így válaszol: én nem akarok semmit, megoldom magamban az ügyet, csak abban kérek segítséget, hogy többet ne lássam azt az arcot, és ne halljam azt a han-

got. Ha egy pszichológushoz, pedagógushoz vagy iskolaigazgatóhoz fordult volna, azonnal feljelentést küldtek volna az ügyészségre, a nyomozó hatósághoz, amely egyből eljárást indítana. Azonnal nyilvános lesz ugyanis az áldozat neve, a család egyfajta szenzáció, társadalmi botrány, nyomozás, tisztázás középpontjába kerül. Érdemes feltenni a kérdést, először teljesen hipotetikusán, vajon ennek a fiatal embernek van-e joga ahhoz, hogy a bűnüldöző szervek foglalkozzanak az ügyével? A válasz természetes: persze, hogy van. A következő kérdés: a családnak joga van-e ahhoz, hogy segítséget kapjon az állami intézményektől vagy más intézményektől, ideértve az egyháziakat is? A válasz egyértelmű: persze, joga van ehhez. Van azonban egy következő kérdés is: vajon az állami intézményeknek joguk van-e ahhoz, hogy saját eljárási rendjüket rákényszerítsék a családra, hogy úgymond „belegyalogoljanak” az életébe, és mindent kitergecssenek? Ha az áldozat ezt elfogadja, akkor persze, nagyon is, ha ezt elvárja, teljes mértékben így kell lefolytatni az eljárást egészen az ítéletig, tiszteletben tartva a védekezéshez való jogot is. De mi a helyzet, ha ez a fiatal ember, aki átgondolt, meghányt-vetett magában mindent, azt mondja: „én magam elboldogulok, csak abban kérek segítséget, hogy ne lássam többé ezt az arcot, és soha semmilyen közöm ne legyen ehhez az emberhez”? Érdemes megvizsgálni egy ilyen helyzetet is. Ebben a szituációban elsősorban az áldozatnak nyújtott segítségről van szó, nem pedig elégtételről, vagy mondjuk másképpen, az igazságszolgáltatás kielégítéséről. Az igazságszolgáltatás mértékének vissza kell adnia az áldozat biztonságérzetét is. A büntettet be kell bizonyítani, és ki kell róni a büntetést, de az áldozatot meg kell védeni. A legjobb, ha prevenció útján nyújtunk védelmet, azaz nem engedjük, vagy legalábbis minimalizáljuk a büntett bekövetkeztének veszélyét.

A megingatott biztonság hogyan tud a legmegfelelőbb módon helyreállni? A családon belül. Ezért minden ilyen helyzetben jelen kell lennie az apának, jelen kell lennie az anyának, és egy családi közösségként kell kapniuk pszichológiai, lelkipásztori és jogi segítséget. Elsősorban azonban nekik kell tudatosítaniuk magukban, mit várnak el. Ha külső igazságot akarnak, mindenkinek ezt kell elősegíteni. Ha a családon belül szeretnék megélni, ezt kell lehetővé tenni. A családnak megvannak a mechanizmusai arra, hogy a sebeket meggyógyítsa, és biztonságban haladjon tovább az életben, anélkül, hogy a vezetéknev alá odakerüljön valami a hivatalos dokumentumokban vagy az interneten, hogy még tíz vagy húsz év múlva is bárki, aki az interneten keres, elolvashassa a róluk szóló szenzációt.

Ezek nehéz és társadalmi szempontból komoly ügyek. A prevenció tehát szükséges. A megelőzés formális értelemben megfelelő képzést is jelent. A lelkipásztorokat, a tanárokat, a nevelőket és magukat a szülőket is információkkal kell ugyanis ellátni. Informálni kell őket jogaikról, megtanítani őket arra, hogy olvassanak a jelekből, amelyeket a gyerek vagy a fiatal legelőször a hozzá közel állóknak mutat. Itt nemcsak a pedofíliaáról, hanem a magányosság, elhagyatottság, tanácstalanság és veszélyeztetettség különféle jeleiről is szó van. A gyermek – és a fiatal is – tökéletes pszichológus, ha érzi a szülők támogatását, akkor elsősorban a családtól akar majd támogatást kapni, nem keresi azt a családon kívül. Az ifjú ember számára a család az első védelmi vonal, az első biztonságot nyújtó menedék.

A TÉMA SZÉLESEBB KÖRŰ VIZSGÁLATÁNAK SZÜKSÉGESSÉGE

Rendkívül fontos, hogy a család segítséget kapjon a fenti funkció betöltésére való felkészülés során. Ez pedig az egész társadalomnak nyújtott segítséget is magába foglalja. Mindnyájan emlékszünk József Michalik érsek konkrét kijelentéseire, a pedofília értelme-

zési perspektívájának kiszélesítéséről szóló vitára. Ezt a perspektívát szélesíteni kell, mert érinti a család és a házasság tágabb értelemben vett válságát, amelyhez a fiatal nemzedék szokott tanácsstalansága is társul. A fiatalok tanácsstalansága sajnos gyakran szolgál táptalajul a felnőttek által elkövetett bűntettek számára: a gyermekpornográfia, a fiatalok pornográfiája, az úgynevezett „plázacikák” problémája. Azoknak a fiataloknak a problémája, akik pénzt akarnak szerezni. Mire? Általában valamilyen apróságra. Teljesen felborul az ifjú által megszerezni kívánt és az elherdált jó közötti arány. Ez nemcsak lelki probléma, hanem társadalmi is. Sajnos a médiában jelenlevő egyfajta szexkultúráról is beszélnünk kell. Nézzük meg a reklámokat: az ásványvíztől kezdve az autókön keresztül, a pihenéstől a kozmetikumokig mindenütt szerepel a fedetlen test, gyakran bizony kétértelmű helyzetekben. Provokálják az ember érzékeit, a lelkét viszont nem védi semmi. Amikor tehát prevencióról beszélünk, fontos megemlítenünk, hogy a preventív tevékenységek szerepelnek a törvényi normákban, törvényekben, államigazgatási és más eljárásokban. Szükséges és jó, hogy ez így van. Annál azonban, hogy valamit beírjunk a jogi normákba, sokkal fontosabb, hogy a társadalmi gondolkodásunkban, média- és oktatási kultúránkban, valamint a család társadalmi jelentőségéről, a nevelésről, az érett emberségről szóló gondolkodásban is szerepeljen az a jó. Ezt pedig nem tudjuk hatékonyan elvégezni, ha nem fordulunk az első isteni gondolathoz, az emberről, a családról szóló igazsághoz, a társadalmi életéről szóló igazsághoz.

Akárhányszor is beszélünk a prevencióról, Isten terve, Isten embernek szóló javaslata ebben a kontextusban mindig visszatér. Szükséges, hogy Isten tervét nemzedékünk megfelelő módon értelmezze, azt a különféle csoportok ne csak a hit alapján állva, hanem Isten javaslatának értelmét felismerve bátran el is fogadják.

Ha a különféle preventív tevékenységek ebbe az irányba mutatnak, a hatás eredményes lesz, érezhető, felismerhető lesz a mi nemzedékünk életében. Add meg nekünk ezt, Istenünk!

Fordította: Sárossy Bence

SUMMARY

Family as a Natural Environment for the Young Generation's Preventive Protection

Drawing on Polish and European experience the author, reveals that divine revelation in connection with marriage and family, and rational answers to challenges of the relationship between family and society should be considered together. The study interprets family as a suggestion given by God to people. The God-given sense and freedom in this context do not exist next to each other as separable values, but as complements of each other. The author presents family as a haven of security in relation to prevention.

Dr. Szilágyi Csaba, PhD

MAGYARORSZÁG,
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM*Egy bencés tudós tanár:
Erdélyi László élete és munkássága¹*

ERDÉLYI LÁSZLÓ ÉLETE

Az 1980-as években olvastam először Erdélyi László *Magyar történelem* című munkáját.² Annak idején PhD-hallgatóként tapasztaltam meg, hogy Erdélyi személye, tanári-oktatói szerepe és kutatói tevékenysége a mai generáció számára szinte teljesen ismeretlen. E szempontok közlése rávilágít a téma iránti érdeklődés okára. Erdélyi *Magyar történelem* alapul szolgál arra nézve, hogy összefoglaló képet adjak a bencés történetíró munkásságáról, de rögtön hozzáteszem: nem egy-egy, az általa felvetett, vitatott történeti kérdés, megállapítás helyességének eldöntését tűztem ki célul, hanem a tudós-tanár személyének bemutatását.

Írásomban először Erdélyi életét szeretném bemutatni. Ez azért is fontos, mert néhány 1945 után keletkezett biográfiában téves adatokkal találkoztam. Erdélyi élete 1909-ig viszonylag pontosan követhető, mert ő maga írta meg a Magyar Tudományos Akadémia számára.³ A pannonhalmi Főapátsági Könyvtár Benedictina gyűjteményében sok olyan anyag található, amely újabb információkkal szolgálhat.⁴ A kolozsvári, illetve a szegedi éveire vonatkozóan pedig magának az egyetem történetének tanulmányozásakor találkozhatunk többször is Erdélyi nevével.⁵ Továbbá Erdélyi egy-egy könyvének végén részletes összefoglalót ad az adott könyv megjelenése előtt publikált, korábbi munkáiról. Ám

¹ A tanulmány terjedelmesebb kiadása először a következő kötetben jelent: SZILÁGYI CS., *Erdélyi László: Magyar történelem. Művelődés- és államtörténet. Egy bencés tudós munkásságának bemutatása*, in ILLES P. A. – JUHÁSZ-LACZIK A. OSB (szerk.), *Örökség és küldetés. Bencések Magyarországon 2.*, METEM, Budapest 2012, 735–749. (Művelődéstörténeti Műhely. Rendtörténeti konferenciák 7/2, Piliscsaba)

² ERDÉLYI L., *Magyar történelem. Művelődés- és államtörténet* I–II., Athenaeum, Budapest é. n. [1936].

³ *Erdélyi László élete és munkái*, A Magyar Tudományos Akadémia számára írt életrajz, Pannonhalmi 1909.

⁴ Főapátsági Könyvtár, Pannonhalmi, Benedictina, BK 493/I–XVII. dr. Erdélyi László. Itt köszönöm meg a Főapátsági Könyvtár helyettes igazgatójának, Ásványi Ilonának és munkatársainak (Hegedüs Józsefné Éva és Samodai Éva) önzetlen segítségét, melyet a pannonhalmi kutatásom során kaptam.

⁵ *A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene (1921–1998)*, Kiadja DR. MÉSZÁROS R. egyetemi tanár, a József Attila Tudományegyetem rektora, Szeged 1999; DEVICH A., *A Szegedi Tudományegyetem története 1921–1990. I.*, József Attila Tudományegyetem, Szeged 1990; KOSZTA L., *Deér József, a szegedi egyetemi professzor*, in KOSZTA L. (szerk.), *Deér József emlékezete. Tanulmányok Deér József (1905–1972) professzor születésének centenáriuma*, JATEPress, Szeged 2006 (Capitulum 11.). Koszta László írásában a jegyzetek sok adalékkal szolgálnak a kolozsvári, illetve a szegedi egyetem történetéhez is.

Erdélyi Gyula, rendi neve László, 1868. március 2-én született Zsigárdon, Pozsony megyében.⁷ Tizenhat éves korában, 1884. augusztus 1-jén öltötte magára a bencés rend ruháját. Egyszerű fogadalmát 1887. július 2-án tette, ünnepélyes fogadalmára 1890. július 2-án került sor, áldozópappá 1891. július 6-án szentelték. 1890 és 1892 között egyetemi hallgató Budapesten, ahol történelmet és földrajzot hallgat. Egyetemi tanulmányaira így emlékszik vissza: „A tanárképző harmadik évében a budapesti egyetemre mentem, és az akkor legkiválóbb tanárokat: Salamon Ferencet, Ballagi Aladárt és Kerékgyártó Árpádot hallgattam”⁸. Kerékgyártó Árpád munkássága bizonyára meghatározó volt Erdélyi művelődéstörténet-írás felé fordulásában, hiszen az ő nevéhez fűződik Magyarország művelődéstörténetének egyik megírása.⁹

Tanulmányai befejeztével visszakerült Pannonhalmára, ahol főiskolai tanár, levéltáros és könyvtáros lett. Pannonhalmi éveinek legjelentősebb munkája a rendtörténeti sorozat szerkesztése volt. A millenniumi évek lázas jubiláló hangulata Pannonhalmát sem hagyta érintetlenül. Az 1890 augusztusában összeült rendi nagyképtalan – Vaszary Kolos főapát elnöklésével – elhatározta, hogy a honfoglalás ezredik és a Rend megalapításának 900. évfordulója tiszteletére most már végleges formában megírják a magyarországi bencés rend történetét. Vaszary Kolost 1892-ben kinevezték esztergomi érsekké, az új főapát Fehér Ipoly lett. A rendtörténet-írási körüli vitákra így emlékezett vissza Erdélyi: „Ekkor vették tervbe a pannonhalmi bencés rend történetének megírását, és a munkába engem is belevontak. Csakhamar felismertem azonban, hogy azzal a felosztással, ahogy Villányi Szaniszló szerkesztő tervezte, a hatalmas mű nem sikerülhet, mert tételek szerint osztoták ki a munkát (gazdaságtörténet, jogtörténet stb.) és így minden egyes írónak az összes forrásokat 900 esztendőre visszamenőleg tanulmányoznia kellett volna. Mikor felfedeztem az alapvető tévedést, a munkaterv átdolgozására kértem Villányit, de hiába. Mi sem bizonyítja igazamat jobban, mint az, hogy öt év alatt mindössze egy fejezet készült el: az apátok története. S a főszerkesztő még ennél az egynél is csak rossz másolatkönyvekből és nem az eredeti oklevelekből dolgozott. A hatodik évben Villányi meghalt, és ekkor be-terjesztettem egy olyan munkatervet, amelyben egy-egy íróra egy-egy kor okleveleit és tanulmányozását bízta rá. Sokan nem értették meg az új tervezetet, akadályozni is akarták, de Fehér főapát és Mátyás Engelbert helyeselték szándékomat, és megértették előnyeit. A munka annyira sikerült, hogy a harmadik évben már 2 kötet elkészült. A rákövetkező esztendőben megint 2 kötet, úgyhogy a főapát úr a tetemes költségek miatt kénytelen volt

¹ Életről lásd: BERKÓ P. – LEGÁNYI N. (összeállította), *A Pannonhalmi Szent Benedek-Rend Névtára 1802–1986*, Szent Benedek-Rend (Pannonhalma), Győr 1987; GRÁBICS F. – HORVÁTH S. D. – KUCSKA F. (szerk.), *Győri Életrajzi Lexikon*, Győr Városi Könyvtár, Győr 1999; *Új Magyar Irodalmi Lexikon 1.*, PÉTER L., (főszerk.), Akadémiai Kiadó, Budapest 1994; GLATZ F. (főszerk.), *A Magyar Tudományos Akadémia tagjai 1825–2002*, I., MTA Társadalomkutató Központ – Tudománytár, Budapest 2003; CSÓKA J. L., *Erdélyi László (1868–1947*, in *Századok*, 1947/81, 356–357; Erdélyi történetírói munkásságáról lásd RÖTTLER F., *Erdélyi László történetírása*, Bölcsészettudományi disszertáció, Budapest 1966, Kézirat. (ELTE Egyetemi Könyvtár, Budapest, Kézirattár, Kd 1247.) Rottler elsősorban a pannonhalmi rendtörténetben található Erdélyi-írásokat elemzi. A szerző értelmezésében Erdélyi 1920 után nem írt jelentős műveket, ezért nem tárgyalja például a munkánkban fókuszált *Magyar történelem Művelődés- és államtörténet* című munkát sem.

⁹ DOBSZAY T. – FÖNAGY Z., *Művelődéstörténet*, in BÓDY ZS. – Ö. KOVÁCS J. (szerk.), *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest 2003, 203, 399.

a kötetek kiadását lassítani. A 12 kötetes mű azonban, ha lassúbb tempóban is, mindinkább előrehaladt, és 1917-ben, a pénzösszeomlás előtt befejezést nyert.”¹⁰ A leírtakhoz hozzá kell tennünk, hogy a rendi vezetést felkérte Fraknoi Vilmost és Marczali Henriket Erdélyi tervezetének lektorálására, és ők helyeslő véleményeik nyomán 1899 áprilisában adták meg a végső megbízást Erdélyinek.¹¹

Erdélyi 1911-től a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemre nyert kinevezést. A távolságra való hivatkozással lemondott főszerkesztői tisztségéről, és Sörös Pongrácnak (1873–1919) adta át a helyét. Sörös, aki több kötet szerkesztője és írója volt, tanítványa volt Pannonhalmán. Így emlékezik rá: „Én, mint a pannonhalmi Szent Benedek-rend 12 kötetes történetírásának Villányi után új munkaterv-készítője és főszerkesztője, kötelességemnek tartom kijelenteni, hogy bármennyire biztosnak éreztem a kidolgozott munkaterv sikerét, ezt aligha érhettem volna el Sörös Pongrácz páratlan munkakészsége nélkül.”¹²

1911 és 1919 között tehát egyetemi tanár Kolozsváron. Az egyetemi kinevezése nem volt egyszerű. Az országban csak két helyen működött művelődéstörténeti tanszék: Budapesten és Kolozsváron. Erdélyi egyik kései írásában jelzi, hogy kinevezését Zichy János kultuszminiszternek és Majláth Gusztáv Károly erdélyi püspöknek köszönheti.¹³ Pannonhalmán, Erdélyi hagyatéka között megtaláltam azt a bizalmas levelet, melyet Majláth püspök írt a miniszternek. Ebből kiderül, hogy Szádeczky Lajos készítette a jelöltek rangsorolását, amelyben utolsó helyre került Erdélyi, az elsőre pedig Komáromy András. Szádeczky és Komáromy protestánsok voltak, az erdélyi püspök tehát joggal vélhette úgy, hogy Komáromy kinevezésével a katolikus vallás háttérbe szorulna. „Erdélyi Lászlónak Komáromyval szemben a szélesebb látkör, a sokkal terjedelmesebb tanulmányok, az összefoglaló képesség, a filozófiai alap, a tanári készség, s a katolikus szellem a legfőbb erénye. Összefoglaló képességének klasszikus példája a XI. századi Magyarországrol tisztán a törvények alapján írt könyve; tanári képességéről tanúskodnak tanítványainak az egyetemen elért szép eredményei: katolikus szellemét bizonyítja munkájának minden sora”¹⁴ – olvasható a levélben.

(Adalék Erdélyi László és Szádeczky Lajos kapcsolatához: Erdélyi 1891-ben védte meg bölcsészdoktori értekezését, melyet Szerémi Györgyről írt, és amely 1892-ben könyv alakban is megjelent.¹⁵ Ötven évvel később teljesen lefordította Szerémi emlékiratát, s az új kiadásban kitartott korábbi nézetei mellett.¹⁶ Szádeczky-Kardoss Lajos mint kolozsvári egyetemi tanár 1892-ben akadémiai székfoglalóját *Szerémi György élete és emlékiratai* címen írta meg. A két kutató között vita indult.¹⁷ Erdélyi László tehát elmondhatta, hogy pályáján való indulásakor mindjárt polemizálással kezdte. Talán ez a mozzanat is hozzájárult ahhoz, hogy Erdélyi a későbbiekben is oly szívesen és szenvedélyesen vitázott. Erdélyi Szerémi-fordítását az utókor is felhasználta: a Székely György történész

¹⁰ Főpátsági Könyvtár, Pannonhalma, Benedictina, BK 493/XV. (Szegedi Új Nemzedék, 1938. április. 3., 3.)

¹¹ ROTTLE F., i. m., 11.

¹² ERDÉLYI L., *Emlékezés Sörös Pongrácz (1873–1919) rendes tag felett*, Budapest 1941, 16. Sörösről lásd még: HÓMAN B., *Sörös Pongrácz*, in *A történelem útja*, [Hóman Bálint] Válogatott tanulmányok, Válogatta, szerkesztette és az utószót írta BUZA J., Osiris Kiadó, Budapest 2002, 453–454.

¹³ ERDÉLYI L., *Ünnepi gondolatok egy egyetemi tanár íróasztalánál*, Szerzői kiadás, Szeged 1943, 3.

¹⁴ Főpátsági Könyvtár, Pannonhalma, Benedictina, BK 493/IX–XII.

¹⁵ ERDÉLYI L., *Szerémi György élete és emlékiratai*, Akadémia, Budapest 1892.

¹⁶ SZERÉMI GY., *A mohácsi vész kora*, Ford. ERDÉLYI L., Szeged 1941.

¹⁷ ROTTLE F., i. m., 108.

bevezető gondolataival és jegyzeteivel kiadott *Magyarország romlásáról* című munkában Erdélyi László fordítását vette alapul Juhász József.)¹⁸

1919-ben a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemet Szegedre költöztették, ahol Erdélyi 1938-ig, nyugdíjba vonulásáig élt és dolgozott. Volt dékán és rektor is. Az egyetemi tanári évek után Zalaapátiba került, ahol 1946-ig perjel is volt. 1947. augusztus 17-én halt meg Zalaapátiban.

A MAGYAR TÖRTÉNELEM

Bevezetés

A munka 1936-ban jelent meg, Erdélyi László Serédi Jusztinián hercegprímásnak ajánlotta, akivel baráti kapcsolatot ápolt. Erdélyi a következő ajánlást írta a címben megadott művéhez: „Örömmel értesítem, hogy tudós körökben és a nagyközönség körében egyaránt régóta várt Magyar Művelődés- és Államtörténetem megjelent. Ez az a munkám, amelyet életem főművének tekintek, s amelynek anyagát évtizedes kutatással és tanulással gyűjtöttem egybe, Pozsonyban még csonka állapotában első pályadíjat nyert. Az Atheneum már 1928-ban szerződött velem a mű kiadására s én hét évig dolgoztam rajta. Közben egész sereg új történettudományi probléma vetődött fel, melyek munkámban sorra feleletet kapnak. (Az ezeréves magyar alkotmány. Igaz történetet tanítsunk. A magyar lovagkor társadalma és művelődése. A magyar lovagkor nemzetségei. Ősfoglaló-e a székel. Ki volt Anonymus. Krónikáink atyja Kézai) Nagy művemről tehát, mely annyi munka és elmélyedő gondolkodás után napvilágot lát, szerénytelenség nélkül elmondhatom, hogy a legmodernebb magyar történelmi kézikönyv.”¹⁹ Az idézetben szereplő Erdélyi-munkák valóban beépültek a *Magyar történelembe*.

Hogy jobban felfedezhessük Erdélyi „új történelmi rendszerét”, szólnunk kell a felsejolt művek közül az *Igaz történetet tanítsunk* című munkáról,²⁰ mely több oknál fogva is figyelmet érdemel. Pontosan nyomon követhetőek benne azok a történeti kérdések, problémák, amelyekkel Erdélyi nem értett egyet, s ezek után a *Magyar történelemben* már nem lesz nehéz felfedezni az „új történelmi” gondolkodást. Azért is jelentős munka ez, mert az egyetemi tanár nagyon fontosnak tartotta, hogy a középiskolákban mit és hogyan tanítanak az ifjúságnak. Erdélyi komolyan vette, hogy az egyetem egyben tanárképző intézet is, ahol megfelelő kézikönyvekkel kell ellátni a tanárjelölteket. Az *Igaz történetet tanítsunk* című munka előzménye Erdélyi korábban kiadott két tankönyve, az 1931-ben, Budapesten megjelent *Magyar történelem új rendszerben*, és a *Praktikus magyar történelem*, amely Szegeden került kiadásra. Mindkét könyv kiadását magára vállalta a szerző. Az *Igaz történetet tanítsunk* bevezetéséből kiderül, hogy a *Hivatalos Tanterv és Utasítások* előírásai szerint hat tankönyvkiadó felkérésére tízen írták meg a fiú-középiskolák VIII. osztálya számára a magyar történelmet. A szerzők között szerepel például Domanovszky Sándor, illetve Balanyi György. Hat könyvet a miniszter öt évre engedélyezett. Erdélyi könyvét (*Magyar történelem új rendszerben*) mint külső pályázóét nem

¹⁸ SZERÉMI Gy., *Magyarország romlásáról*, Erdélyi László fordítását átdolgozta Juhász László. A bevezetést és a szövegmagyarázatot írta Székely György. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1979.

¹⁹ Főpátsági Könyvtár, Pannonhalma, Benedictina, BK 493/ IX–XII.

²⁰ ERDÉLYI L., *Igaz történetet tanítsunk. Összehasonlító tanulmány hét tankönyvről*. Szerzői kiadás, Szeged 1932.

engedélyezte az Országos Tankönyvbíráló Bizottság. Megtaláltam Erdélyinek a hivatalos bírálóitokra 1931. május 18-án írt válaszát. Ugyancsak elutasításra került a *Praktikus magyar történelem* tankönyve, amely ellen 1932-ben írt fellebbezést a kultuszminiszternek. Mindkét levél Pannonhalmán van.²¹ Így hát nemcsak az ő bírálata vált ismertté a hat tankönyvről, hanem ismertek az ő tankönyveit ért bírálatok is. Erdélyi és Serédi levelezéséből kiderül, hogy a *Praktikus magyar történelem* tanító- és tanítónőképző intézetek részére készült.²²

A Magyar történelem szerkezete

A kétkötetes munka legszembetűnőbb újdonsága a történelmi korok szerinti felosztás. Az első kötet 1526-ig vizsgálja a magyar állami és művelődéstörténeti fejlődést, a második kötet Moháctól az 1930-as évekig. Erdélyi a *Bevezetőben* ismerteti a Kárpátország honfoglalás előtti történetét (már az elnevezés is egyedi), a magyar eredetkérdését. Az ezeréves magyar államéletet hat fő korszakra osztja, s valamennyit sajátos módon nevezi el: I. Pogány domíniumos örökfejedelemség, II. Keresztény domíniumos királyság, III. Szentkoronás hűbéri lovagkor, IV. Perszonális uniók a lovagkorban, V. Reformációs törökker, Habsburgok, VI. Gazdasági reformok, Lotharingok. A fő korszakokon belül nemzedékkorokat különböztet meg, történelmünket 27 átlag és közel 40 éves nemzedékben foglalja össze.

Vanyó Tihamér bencés történész a *Századokban* írt recenziójában megállapítja: „Az egész rendszeren (40 éves nemzedékkorok) bizonyos mesterkéltség és merevség ül.”²³ Vanyó recenziójában hiányolta a név- és tárgymutatót.²⁴ Ezt a kritikát komolyan vette Erdélyi, és 1942-ben kiadta a *Történeti Lexikont*. A munka bevezetőjében ezt írta: „Egy buzgó könyvbúvár rendtársam többször megpendítette a két magyar történeti kötet indexének szükségességét, hasznos voltát. S mennél többet gondolkoztam róla, annál inkább éreztem, hogy rendtársamnak igaza van. Két kötetem nagyon rendszeres, szabatos munka, egy tudós bírálója szerint olyan, mint egy theologiai vagy jogi dogmatika, de abból a tömört rendszerből egyes neveket, viszonyokat kikeresni, kiemelni munkába kerül, amire a türelmetlenebb olvasók és írók nem igen érnek rá.”²⁵ Tehát aki célirányosan el szeretne igazodni a *Magyar történelemben*, annak sokat segít a *Történeti Lexikon*.

²¹ Főapátsági Könyvtár, Pannonhalma, Benedictina, BK 493/ IX–XII.

²² Főapátsági Könyvtár, Pannonhalma, Benedictina, BK 493/ IX–XII. A *Praktikus magyar történelemről* 1932. március 31-én ezt írta Serédi hercegprímás Erdélyinek: „„Igaz történetet tanítsunk» című művét, amelyet folyó évi február hó 22-i sorai kíséretében volt szíves megküldeni, a folyó hó 16-án tartott püspökkari konferencián bemutattam és figyelmébe ajánlottam a püspöki kar tagjainak, akik az új munkát is szeretettel fogadták. Azon elismerés és értékelés mellett, amelyekkel Méltóságod érdemes munkálkodását a püspöki kar állandóan figyelemmel kíséri, különösen is fájdalmas volt rájuk nézve, hogy Méltóságod »Praktikus magyar történelem« című, eredeti felfogású, erkölcsi vonatkozásokban bővelkedő, általában sok előnyös tulajdonsággal ékeskedő könyvét a hivatalos kritika által e jelenségek kiemelése mellett kifogásolt »sürgöny-stílus« s ennek következtében »nehézkessége« miatt tankönyvvül elő nem írhatták, illetve nem engedélyezték. A könyv tömör előadása kiváló a Méltóságod előadásait hallgatóknak az összefoglalásoknál és átismétléseknél; félő azonban, hogy ugyanaz a tömörsége a képezdekben sok gondot okozna nemcsak a tanulóknak, hanem talán a tanároknak is.” Esztergom, 1932. március 31. Serédi Jusztinián bíboros hercegprímás, esztergomi érsek.

²³ VANYÓ T., *Erdélyi László: Magyar történelem*, in *Századok*, 1938/72, 101–102.

²⁴ Uo.

²⁵ ERDÉLYI L., *Történeti lexikon*. Az Athéneum Magyar történelem. Művelődés- és államtörténet két kötetének gazdag névmutatójával, Szerzői kiadás, Szeged 1942, 7.

Szekfü Gyula a *Magyar Szemlé*ben ezt írta Erdélyi László munkájáról: „Hosszú évtizedek munkásságának leszűrt eredményeit teszi közzé most két új kötetében, a széles közönséget is megnyerő, élvezetes stílussal írt új magyar történetben. Korábbi tanulmányaihoz híven a magyar középkort részletesebben tárgyalja, mint az újkort, s az Árpád-kort illető eredeti megállapításai sokban eltérnek Hóman Bálint magyar történetének felfogásától, valamint az egész történet-felosztása – 27, egyenként 40 éves »nemzedékkort« különböztet meg s e felosztását következetesen mindvégig keresztülviszi – egészen újszerű és önálló, érdekes kísérlet történeti anyagunk rendezésére. A munka legérdekesebb részét azonban a kultúrtörténeti fejezetek teszik, melyekben a szerző évtizedes olvasottságának nagyszámú eredményét hordja össze, gazdasági, társadalmi, művészeti, közéleti adatok garmadáját, melyek más történeti műben sehol meg nem találhatók. Ebből a szempontból különösen értékes a munka, mely széles körű tudományossága mellett is olvasóival élvezetesen ismerteti és szeretetteti meg hazánk történetét.”²⁶

Általánosságban a következő észrevételek fogalmazódtak meg, figyelembe véve a megjelent kritikákat is. Plasztikus céllal megírt, tömör előadás jellemzi. Olvasása komoly koncentrációt igényel. Sokszor a személynevek többféle formában, különböző alakban kerülnek leírásra, többször kerül elő egy-egy téma, különböző fejezetekben, így ismétlésekkel találkozhatunk. A források közlése is változatos: egy-egy oklevél, krónika vagy legenda – érthető módon főleg az I. kötetben – szolgál alapul, gyakran zárójelben kapunk utalást a szerzőre, akitől egy-egy kutatási eredmény származik. A *Magyar történelemben* Erdélyi gyakran hivatkozik a *hiteles* pannonthalmi alapító oklevélre. A rendtörténet I. kötetének II. fejezetében a pannonthalmi alapítólevél hitelességének ügye is szóba kerül. Ekkor már 127 éve tart az alapító oklevél körüli vita.²⁷ Thoroczkay Gábor nagyon alapos historiográfiai leírást ad az 1001-ben keletkezett oklevélről, melyet Erdélyi élete végéig hitelesnek tartott.²⁸

Az első kötetben szereplő társadalomtörténeti utalások megértéséhez szólni kell az Erdélyi-Tagányi vitáról is. A vita 1914 és 1916 között a *Történelmi Szemlé*ben zajlott. Tagányi Károly (1858–1924) 1879-ben került az Országos Levéltárba, ahol 1919-ig, nyugdíjazásáig dolgozott. 1897-től az MTA levelező, majd 1918-tól rendes tagja lett. Erdélyi díjazásáig dolgozott. 1905 óta volt levelező tagja az Akadémiának. Tagányi a Szent István Akadémiához 1916-tól csatlakozott, Erdélyi is ebben az évben lett itt tag. Erdélyi a *Történelmi Szemle* 1914. évfolyamában Anonymus korának társadalmi viszonyairól szólva több helyet foglalkozott Tagányi Károly nézetével. Ő erre ugyanott hosszabb válaszában reflektált, mely Erdélyit arra készítette, hogy terjedelmes dolgozatban fejtsen ki álláspontját Árpád-kori történelmünk legkritikusabb kérdéseiről. Erdélyi a vitát tűzpróbának minősítette, idős korában is gyönyörrel gondolt vissza rá: „Következett a tűzpróba. Óhajtottam, hogy kiválóbb szakértő mondja meg, vajon társadalomtörténeti új megállapításaimmal szemben mint vélekedik, és a régi tanításokból mit akar fönntartani. Kérésem nélkül is előrobant Tagányi Károly 20 oldalas erős támadása [...]. Előbb a szégyenpír, aztán az örömpír ült az arcomra; az öröme, azért, hogy íme, itt az alkalom összemérni az újat a régivel. [...]

²⁶ Idézi ERDÉLYI L., *Történeti lexikon* i. m., 9. (Szekfünek a *Magyar Szemlé*ben 1936 decemberében írt könyvismertetője, V. oldal.)

²⁷ KARÁCSONY J., *A pannonthalmi Szent-Benedek-rend története I. A pannonthalmi főapátság története. Első korszak: A megalapítás és terjeszkedés kora, 996–1243*, Szerkesztette és részben írta Erdélyi László, Budapest 1902, in *Századok*, 1903/37, 928–939.

²⁸ THOROCZKAY G., *Szent István pannonthalmi oklevelének historiográfiája*, in TAKÁCS I., *Mons Sacer*, 996–1996. *Pannonthalma 1000 éve* I., Szt. Gellért Hittud. Főisk., Pannonthalma 1996, 90–109.

Tagányi érdeme vitathatatlan.²⁹ A vita főbb kérdései – Szilágyi Ágnes Judit összefoglalása alapján – a következők voltak: mit jelent az adott korszakban szabadság és szolgaság fogalma, milyen rétegei voltak a szabadoknak a XI. században, mi volt a nemesség tartalma a tatárjárás koráig, kik voltak a jobbágyok, a várjobbágyok, kikből lettek a serviensek, köznemesek?³⁰ Bolla Ilona (1927–1980) volt az, aki indirekt módon, vitába szállt a korábbi kutatók megállapításaival, állást foglalt régebbi, lezáratlan történelemszvitákban, így az Erdélyi-Tagányi vitában is, s kimutatta, hogy sem Tagányi, sem Erdélyi nem adott megfelelő választ ezekre a kérdésekre.³¹

A művelődéstörténeti fejezetek

Ahogy Szekfű Gyula írta Erdélyi László munkájának ismertetésekor: a mű legértékesebb részét a kultúrtörténeti fejezetek adják. Mielőtt ennek ismertetésére térnék, tisztázandó, hogy szerzőnk mit értett művelődéstörténeten. Erdélyi már 1913-ben megfogalmazta koncepcióját: „Az eltérő világnézetek mind egyesülhetnek abban a felfogásban, hogy az emberi társadalom élete és fejlődése a kultuszban és kultúrában jut tetőpontra. Az egész fejlődést nevezhetjük társadalomtörténetnek vagy teljes magaslatán művelődéstörténelemnek. Ennek szűkebb körei: a vallástörténelem, államtörténelem, irodalom-, nyelv-, művészet-, mezőgazdaság-, had-, jogtörténet stb. másrészt földrajzi alapon világtörténelem, országos történelem, városi stb. helyi történelem. [...] A művelődéstörténelem legfőképpen az oklevéltanban és a törvények értelmezésében követel jártasságot. Módszere sokban közös a philológiával és még inkább az államtörténelemmel. E módszer feladatai: a forrás keresés, amely a repertóriumok, bibliográfia, könyv- és levéltári lajstromok tanulmányozásával lesz ügyessé; a szövegkritika, mely megállapítja a források legjobb szövegét; a hermeneutika, mely értelmezi a forrást; az analysis, mely cédulázással stb. szétszedi az adatokat; a történeti kritika, mely az egyes adatok megbízhatóságát mérlegetli, végül az adatok oly csoportosítása, synthesise, kombinációja, mely lehető híven fejezi ki, rekonstruálja a történeti valóságot. Ez az utolsó eljárás a legsajátosabb része a történeti módszernek. [...] A művelődéstörténelem különösen a múlt társadalmi állapotok tudománya, melyből kiolvashatjuk hosszabb időn át a fejlődést.”³²

Erdélyi művelődéstörténetében a vizsgálódás szempontjai a következők: 1. Föld- és néprajzi viszonyok, 2. A király és udvara, 3. Egyházi társadalom, 4. A világi társadalom osztálya és rendje, 5. Alkotmány és törvényhozás, 6. Hitélet és szellemi művelődés, 7. Család és társadalmi szokások, 8. Közigazgatás, 9. Bíraskodás, 10. Hadügy, külügy, 11. Adó- és pénzügy, 12. Gazdasági élet.

Néhány példa: A magyar lovagkor bevezetésénél Henne am Rhyn *Geschichte des Rittertums* (Lipce, 1894) című munkájára hivatkozva Erdélyi jelzi, hogy a szerző szerint Magyarországon és Lengyelországban csaknem hiányozni látszik a lovagi kultúra.³³ Ezt azért tartottam fontosnak kiemelni, mert egyrészt Erdélyi az idegen nyelvű szakirodalom

²⁹ CSÓKA L., i. m., 367.

³⁰ SZILÁGYI Á. J., *Érdekes személyiségek, emlékezetes viták a magyar történetírásban. 27 történetportré*, Palatinus, Budapest 2007, 75.

³¹ Bolla Ilonáról lásd: Uo. 164–169.

³² ERDÉLYI L., *Magyar Művelődéstörténet I–II.* Kolozsvár 1918, I. k. 17, 20. A könyvet Erdélyi a hallgatóinak írta kézikönyvként. A kolozsvári egyetem román megszállásakor a II. kötet félbeszakadt a hadügyeknél.

³³ ERDÉLYI L., *Magyar történelem I.*, i. m., 184.

ellenében bizonyítja a lovagi műveltséget, másrészt ez a történeti probléma napjainkban is vitatott kérdés. A Kósa László által szerkesztett *Magyar művelődéstörténet*ben Bertényi Iván jelezte, hogy a lovagi kultúra és mentalitás vitatott a magyar történetírásban. Szűcs Jenő azt a nézetet vallotta, hogy Magyarországon soha nem volt igazi lovagság, tehát az igazi lovagi kultúra meg se születhetett. Kurucz Ágnes bebizonyította kutatásaival, hogy igenis létezett egyfajta lovagi mentalitás, s magát lovagnak is tartó társadalmi réteg. Ez a réteg Bertényi szerint összeolvad a nemességgel, „s így kultúrája is a nemesi meg a királyi udvari kultúrával.”³⁴

Erdélyinél kaphatunk választ arra, hogy a középkori magyar egyetemek, így a pécsi (1367), az óbudai (1389) és a pozsonyi (1467) miért voltak rövid életűek. Mindegyik egyetemnél a király csak pártfogó, a pápai alapítólevél kérelmezője, a fenntartó az illető káptalan. Elsorvadásuk oka az, hogy a káptalani jövedelmek terhére alapítják, s a buzgó alapítók után nincs biztosítva a jövedelem.³⁵ A káptalan szó pedig a latin *capitulum* szóból származik, annak a kanonoki testületnek a neve, amely a nap első órájában a tanács-terembe ment az egyház, a bazilika kórusáról, szentélyéből, s ott felolvasott egy fejezetet – *capitulumot* – a kanonoki regulából.³⁶

Az új és legújabb koroknál az egyes témák tárgyalása, jellemzése, adatokkal történő bemutatása rövidebb. Ez érthető, hiszen Erdélyi László inkább a középkornak volt kutatója, kiváló ismerője. Példaként említhető meg, hogy a 18. századi iskolatörténetnél Erdélyi a *Ratio educationis* megjelenésének nem tulajdonított nagy jelentőséget, nagyon röviden említi, kiemelve, hogy a megjelenés évében az összes katolikus iskolában bevezették.³⁷ Részletesen bemutatja az evangélikus és református iskolákat, viszont az állam és a felekezetek viszonyát nem tárgyalja.³⁸

Napjaink történészei közül Dobszay Tamás és Fónagy Zoltán egy közös tanulmányban értékelték Erdélyi László művelődéstörténetét, és megállapították: „Szegedi professzorunk idején (1919–1938) dolgozta ki vitatható művelődéstörténeti koncepcióját, amelyet a harmincas évek elején megírt magyar történeti összefoglalóban is érvényesített. Elképzelésének gerince egy nemzedék-ciklus elv, amelynek mechanikus, kissé erőltetett módon, sok más tényező, feltétel és körülmény ellenében is túlzott hatást tulajdonított a magyar fejlődésben. Vitatható volta és szerényebb terjedelme ellenére ez a munka tekinthető az első igazi magyar művelődéstörténeti szintézisnek. A művelődéstörténet tágabb, civilizációtörténeti fogalmának alapján áll.”³⁹ Én leginkább azért tartom fontosnak ezt a munkát, mert Trianon után Erdélyi elsőként írt olyan összefoglaló művet a magyar nép művelődéstörténetéről, amely vitathatóan a saját történeti elképzeléseinek felel meg, ám a magyar nép kultúráját is szinte minden szinten bemutatja. Erdélyi magyarul megírt munkája úttörőnek számított, de idegen nyelvű fordítás hiányában külföldön (is) ismeretlen maradt. Napjainkban a legújabb kutatási eredmények fényében megindult a művelődéstörténet-írás fellendülése. Öröndetes, hogy már angol nyelven is olvasható egy modern feldolgozás. Így találkozunk a múlt elképzelése a modern történetírással.⁴⁰

³⁴ *Magyar Művelődéstörténet*, KÓSA L. (szerk.), Osiris, Budapest 1999, 99.

³⁵ ERDÉLYI L., *Magyar történelem I.*, i. m., 418–419.

³⁶ Uo., 390.

³⁷ ERDÉLYI L., *Magyar történelem II.*, i. m., 255.

³⁸ Uo., 252–266.

³⁹ DOBSZAY T. – FÓNAGY Z., i. m., 401.

⁴⁰ *A Cultural History of Hungary. From the beginnings to the Eighteenth Century*, Edited by L. KÓSA, Corvina – Osiris, Budapest 1999.

BEFEJEZÉS

Befejezésül a bencés Csóka J. Lajost hívom segítségül, aki jól összefoglalta Erdélyi történeti pályáját: „Történetiszemlélete közvetlenül a forrásokon alakult ki. Árpád-kori történetünk legértékesebb forrásait, a pannonthalmi levéltárat senki nem ismerte jobban nála. De középkori történetünk nyomtatásban megjelent anyagát: a krónikákat, legendákat, törvényeket, oklevéltárakat is sokszor áttanulmányozta. Bizonyos, hogy középkori történetünk anyagának egyik legalaposabb ismerője volt. [...] Gazdag irodalmi munkássága nem volt ment az ellentmondásoktól. Erős egyéniség volt, aki túlzottan is bízott saját élelátásában és kritikai képességében. Amit ő helyesnek vélt, attól nehezen tudott megválni. Alig tudta elképzelni, hogy ugyanazt a kérdést másként is lehet látni és megoldani, mint ő elgondolta, – s hogy közben ő maga is tévedés áldozta lett. Ez a magabiztos optimizmusa, s az ellenvélemények sokszor felületes kezelése, ami főleg az irodalmi – elsősorban a külföldi – eredmények, analógiák stb. figyelmen kívül hagyásában jelentkezett, nem egyszer hátrányosan befolyásolta tudományos működése eredményességét. De a vitának, a tudományos problémák közös erővel való tisztázásának lelkes híve volt. Mozgékony szelleme középkori lovagként bátran és készségesen állt ki az ilyen szellemi viadatok arénájára.”⁴¹

SUMMARY

A Benedictine Scholarly Teacher: László Erdélyi's Life and Oeuvre

The present paper introduces *The History of Hungary. The History of Culture and State* written by a Benedictine monk, László Erdélyi in 1936. László Erdélyi became known as a historian, who also edited *The History of the Order of Saint Benedict in Pannonhalma*. As a professor at universities in Kolozsvár (now: Cluj-Napoca) and later in Szeged he published a lot mainly on the Middle Ages. He considered *The History of Hungary* to be the masterpiece of his life. It is written with plasticity and characterized by conciseness. Reading it requires considerable concentration. The most apparent novelty of this two-volume work is how it establishes historic periods. The first volume examines the development of state and culture in Hungary until 1526, the second volume covers the period from Mohács until the 1930's. Erdélyi supported enthusiastically the discussions of academic questions in a scholarly community. He faced such intellectual challenges courageously and willingly, with such a lively spirit as a medieval knight.

⁴¹ CSÓKA L., i. m., 357.

Dr. Gloviczki Zoltán, PhD

MAGYARORSZÁG,
PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM, VITÉZ JÁNOS TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT*Paedagogus hungaricus*¹

Pedagógus. Az európai kultúrkör egyébként közös és nagy múltú kifejezésének a hivatásos, gyakorló nevelőkre-oktatókra történő általános alkalmazása Magyarország nyelvi unikuma. A nyugati kultúrkörben Dániában találjuk a jelenség párhuzamát, ahol a 3-5 év alatt képzett, MA szintű, szociálpedagógus jellegű nevelőtanári diplomával rendelkező szakemberek megnevezése a *paedagog*.² A nyugati szláv nyelveknek az orosz *ucityellel* rokon kifejezései mellett – a dolgozatban feltáruló, 20. századi politikai erővonalak okán – szintén érezhető a magyarhoz hasonló „pedagógus” általánosítása, inkább a hivatalos nyelvben.

Az OECD CERI³ nevelő-oktató munkában érintettek nemzetközi világát feltáró *Teachers matter* című kiadványának magyar változata⁴ rögzítette azt az egyébként is jelenlévő és a tudományos közvéleményt foglalkoztató nyelvi problémát, mely szerint az angol *teacher* szó általános jelentéstartományát a magyarban képviselő *pedagógus* szó helyett javasolható lenne a tükörfordítás, vagyis a *tanár* általánosítása a hazai gyakorlatban. A lexikai kérdést érintette az Arató Ferenc szerkesztette 11 nyelvű pedagógiai szótár (Budapest, 1982), mely a *tanító* és *tanár* szavakat modern idegen nyelvi megfelelőikkel azonosította, ám a magyar *pedagógus* kifejezést – nem teljesen indokolt módon – az angol és német *erzieher* és *educator* fogalmakhoz kapcsolta. Hasonlóan utal a problémára, de kényszerűen leegyszerűsítő módon *Pedagógiai lexikonunk* *pedagógus* szócikkének megjegyzése: „1945-től terjed a korábbi »nevelő« helyett, újabban kezdeményezések törtenek a tanító/tanár hasonló általánosítására.”⁵

¹ A tanulmány gondolatmenetének alapjául szolgáló előadás szövege: *Tanár-e a pedagógus?*, in TORGYIK J. (szerk.), *Sokszínű pedagógiai kultúra*, International Research Institute, Komárom 2014, 67–72.

² A képzésről és a fogalomról dánul:
<http://www.ug.dk/job/paedagogiskirkeligogsocialtarbejde/paedagogiskarb/paedagog.aspx> (Utolsó megtekintés: 2014. január 15.)

³ Centre for Educational Research and Innovation – a pedagógus kutatás nemzetközileg legelismertebb szervezete.

⁴ *A tanárok számítanak* (ford. OTTLIK András), Oktatási Minisztérium, Budapest 2007.

⁵ Deák Zsuzsa által szerkesztett szócikk in BÁTHORY Z. – FALUS I. (szerk.), *Pedagógiai lexikon*, Budapest 1997.

Korántsem egyértelmű, hogyan alakulhatott az antik előképből a magyar *pedagógus* értelmiségi szakemberré, miért maradt mindez magyar sajátosság, s hogyan vált a fogalom általánossá.

Mai *pedagógus* fogalmunk eredetével kapcsolatban szinte közhely az ókori görög gyermekvezető rabszolgát említeni. Amikor azonban mai világunkban rabszolgákról beszélünk, gyakran egyfajta romantikus, főként a keleti despotikus államok rabszolgatartását felidéző, egyúttal tehát téves kép jelenik meg előttünk. A görög világban a *paidagógosz* valóban az iskolában tanuló gyermek kísérésére, fizikai és morális védelmezésére alkalmazott rabszolga⁶, aki nem feltétlenül egy gyermekhez kötődött, inkább a család egészéhez, s a gyermekek összességével foglalkozott, akár az iskolát nem látogató lányok nevelésében is részt véve.⁷ A gyermekek dajkáik kezéből kikerülve az ő felügyelete alá kerültek. *Expressis verbis* partnere, kiegészítője volt a szülői nevelésnek, nemcsak a házon kívül, hanem a házban is. Erős kontrollt gyakorolt a gyermekek fölött, akár testi fenytéssel is, kimondott felelősséggel tartozott ugyanis bármiféle „helytelenkedésért”⁸. A felügyelet és felelősség a klasszikus gyermekkor végével nem szűnt meg: akár a felnőtté válás hivatalos aktusáig tartott, legfeljebb az idő múlásával egy-egy idősebb rabszolgára bízta az ifjat.⁹ A családi élet legmélyére hatoló görög tragédiák tanúsága szerint a *paidagógosz* konkrét feladatán túl is komoly tekintélynek örvendett a családban.¹⁰ A tanítóktól mindkét antik kultúra világosan és élesen elkülöníti (amazt *didaskalosz*, *praeceptor*, *magister* fogalommal illetve), oktatási szerepe azonban a lecke kikérdezésén túl a tanulás – bár inkább fizikai-pszichés – segítségét is felölelte. A szó eredeti jelentése tehát kevésbé mai rabszolga fogalmunkhoz, sokkal inkább a szó legtágabb és legpozitívabb értelmében vett hivatásos nevelő képzetünkhöz közelít.

Rómában a háznál született rabszolgák eleve megkülönböztetett státuszban voltak, különösen, ha szabad születésű apától származtak, s a háztartásban élő rabszolganő hozta őket világra – arról nem is beszélve, ha egyenesen a ház ura volt az apjuk. Őket minden esetben megtanították írni, olvasni, s ők kísérték a gyerekeket az iskolába (*pedisequi*).¹¹ Magával a görög fogalommal a rómaiak a Kr. e. 3. századtól ismerkedtek. A görög származású *paidagógoszok* a harmadik macedón háborútól, 168-tól jelennek meg. A görög rabszolgák nagyarányú bevándorlása után az eredeti latin *pedisequi* kifejezés felcserélhető lett a *paedagogus*-szal, de párhuzamosan önmagában is még jó ideig használták. A *paedagogus* szerepe azonban a görög előképhez hasonlóan már az első időktől fogva túllépett a kíséreten és a megőrzésen. Rómában egy másik – később teljesen megváltozó jelentéstartalmú – szó is egybeolvad a *paedagogus*-szal: az *educator* (női párja az *educatrix*), mely eredetileg a kitett, vagy egyéb módon szülő nélkül maradt gyerekek nevelőszülőjét jelentette. Rómában sajátos színt ad *paedagogus*-képünkhöz, egyúttal annak oktató funkciójához az is, hogy amikor az általunk tárgyalt rabszolgák a felszabadításuk után önálló munkát kerestek, ez elsősorban valamiféle hivatali funkció lehetett, de létrejöttek Rómában az ún. *paedagogiumok* is, az elterjedt nézettel szemben nem standard iskolaként, hanem mint olyan képzőhelyek, melyekben a „volt” *paedagogusok* már szabad

⁶ Pl. PLATÓN, *Lüsziasz*, 208c, *Lakoma*, 183c; XENOPHÓN, *A spártaiak állama*, 2.1.

⁷ PLATÓN, *Lüsziasz*, 223a.

⁸ PLATÓN, *Prótagorász*, 325c-d; *Törvények*, VII. 808d-e; XENOPHÓN, *A spártaiak állama*, 3.1.

⁹ XENOPHÓN, *A spártaiak állama*, 3.1.

¹⁰ Pl. EURIPIDÉSZ, *Ión*, 725 skk.; *Elektra*, 286–287.

¹¹ Róla, illetve további funkcióiról lásd QUINTILIANUS, *Szónoklattan*, X. 67.; HORATIUS, *Sermo* 1 6 78 skk.; JUVENALIS, X 117.

és ismeretekkel bőven rendelkező oktatókként egészítették ki az iskolai nevelést, elsősorban az onnan meglehetősen hiányzó gyakorlati tudáselemekkel, igény szerint a földműveléstől már-már az értelmiségi ismeretekig (könyvkiadás, titkári teendők, fordító stb.).¹²

A hellénizmus korában, a Kr.e. 4-3. században maga a *paideia* fogalom, mely egykor a „gyermekkel való foglalkozás”, „nevelés” jelölésére szolgált, önálló életre kel. A Nagy Sándor hódításai nyomán kialakuló, majd az utódállamokban és később a Római Birodalomban továbbélő hatalmas államok egyszer s mindenkorra véget vetettek az antik polisz-világnak, mely a korai Rómát is jellemezte, s ezzel a poliszokhoz kapcsolható, zárt, sajátos értékrenddel (és ezzel együtt kultuszokkal, nyelvi dialektussal, hagyomány-nyal) rendelkező kisebb közösségek lehetőségének is. A *paideia* egy-egy közösség nevelési hagyományából az emberi művelődés és műveltség egészének kifejezőjévé vált – közismertebb változatában mint *enküklo-paideia* (latinós átirásban *encyclopaedia*). Bár a késői utókor művelődéstörténete tévesen vetíti vissza az „enciklopédikus” jelentést egyfajta elképzelt „teljes körű nevelés”-re, hiszen az eredeti görög kifejezés éppen az „alapvető”, tehát bevezető jellegű stúdiumokat fedte, az bizonyos, hogy a gyermekkísérő rab-szolgá *paidagogiája* egy lényegesen absztraktabb fogalom-párhuzammal gazdagodik.

Ezt az absztrakciót, valamint a gyermekkísérő iskolán kívüli és túli szerepét egyszerre ragadja meg aztán a keresztény kultúra. Előbbi az Újszövetségi Szentírásban, Szent Pál apostol Galatabeliekhez írt levelében rögzül (3,24–25.): *Mielőtt a hit elérkezett, a törvény fogott össze és őrzött meg minket a hitnek, amelynek kinyilatkoztatása a jövőre várt. Így a törvény nevelőnk lett Krisztusra, hogy a hitben megigazuljunk. A hit eljövételével azonban kikerültünk a nevelő keze alól*¹³. A görög eredetiben és valamennyi későbbi latin verzióban szereplő *paidagóosz-paedagogus* ilyen értelmű használatának továbbélését igazolják maguk a latin fordítások, illetve a szöveghelyre történő patrisztikus utalások.¹⁴ Ennek az elvont fogalmi használatnak negatív tükre, amikor Tertullianus a Gonosz *paedagogus* voltát fedezi fel Szókratész gyermekkorában.¹⁵ Az emberi tevékenységre utaló jelentést, vagyis a gyermekkísérő-szerepet továbbörökítve a keresztény hagyomány Alexandriai Kelemen jóvoltából már a 2. században monografikusan tárgyalja a *paidagóosz* mibenlétét¹⁶, nevelőként, elsősorban a kereszténységre nevelő felelősként határozva meg azt. Szent Jeromos Alexandriai Kelemen *Paidagóosz*ának tudományosságát hozza fel a keresztények filozófiában való jártassága egyik példájaként¹⁷, s művéből világosan kitetszik, hogy az első századok keresztény kultúrája mindkét értelemben aktívan ismeri a fogalmat.

A professzionális oktatóra, iskolai nevelőre ugyanezek a szerzők ugyanakkor megtartják a pogány latin fogalmakat: Szent Ágoston a „tanítóról” *De magistro* címen ír traktátust, s a későbbi iskolai tananyagot meghatározó, a pogány és keresztény hagyományt ötvöző Cassiodorus is következetesen a *magister* kifejezést alkalmazza. Az érett középkor latin nyelvű Európája a tanítókra ugyanígy megőrzi a latin *magister*, *praeceptor* szavakat, s mint látni fogjuk, a *paedagogus* az iskolai élet tárgyalásából szinte teljes egészében eltűnik, a *paedagogus christianus* szókapcsolat a lelki nevelés szférájában azonban to-

¹² A jelenség bemutatása: BONNER, S. F., *Education in Ancient Rome*, Berkeley 1977, 76–77.

¹³ Szent István Társulat Bibliafordítása.

¹⁴ Pl. IRENAEUS, 4,2,7; AUGUSTINUS, *De doctrina Christiana*, 3,6,10; AMBROSIUS, *Sermones de Psalmo*, CXVIII. 12,34,1.

¹⁵ *De anima*, 1,4.

¹⁶ Magyarul: *Paidagóosz, a nevelő* (ford. TÓTH Vencel OFM), JEL Kiadó, Budapest 2013.

¹⁷ *Hieronymus Epistulae*, 70.4.3.

vább él, s utolsó reneszánszát Philippe d'Outreman valenciai jezsuita 1629-ben írt, s hatvannál több kiadásával a korabeli Európa egyik legnépszerűbb nyomtatványának számító hasonló című kézikönyvében éli meg. Az iskolák hétköznapi világában még egy rövidebb korszakban, a késő reneszánszban, kora újkorban tűnik fel a *paedagogus*. Bár a 16. századi (a latin tannyelvű oktatás végéig meghatározó) szóhasználatot legszélesebb körben rögzítő Sebald Heyden nem él a kifejezéssel¹⁸, s a gyakorlati nyelvhasználatban Erasmus és Comenius is a *praeceptor*t alkalmazza. Erasmus – talán humanista műveltségét megcsillantva – és Comenius is – a latin szinonímák között rögzítendő – csupán egy-egy vonatkozásban említi a *paedagogus* szót. Erasmus *Colloquia familiaria* című párbeszédgyűjteménye, melyben több alkalommal tanulók beszélgetnek a nevelésükkel foglalkozó személlyel, a beszélőt ugyan *paedagogusként* nevezi meg, ám magában a szövegben, még a személy mások általi megszólításakor is visszatér a *praeceptor-magister* szópárhoz. E különös ellentmondást maga oldja fel *A balgaság dicséretében*¹⁹, melyben világossá teszi, hogy *paedagogusnak* a keresztény hagyománynak megfelelő, „általában vett” nevelésért felelős személyt nevezi. Comenius az iskolai nyelvhasználat enciklopédiájának szánt *Ianuae linguae Latinae vestibulu* című művében²⁰ minden, a latin nyelvben ismert rokon értelmű szót sorra vesz, függetlenül attól, hogy saját, a korabeli szak- és iskolai nyelvet nyilvánvalóan reprezentáló nyelvhasználatában egész életművében *praeceptor*-ként nevezi meg az oktatókat. Így kerül sor a világosan definiált *praeceptor, magister és rector* szavak mellett a *paedagogusra*²¹. Magyar megfelelőjeként „kisgyermeket tanító” szerepel, de a latin meghatározás (*paedagogus advertit et urget* – „a pedagógus figyelmeztet és sürget”) méltón tükrözi a szó használaton kívüliségét.

Vajon kapcsolódik-e egyáltalán történetileg mai nyelvhasználatunk *pedagógusa* ehhez az antik-keresztény, görög-latin nyelvű előképhez?

Az angol nyelvben a *teacher* szinkrón módon (a szóhoz kapcsolható mintegy tizenöt-tizenhat élő szinoníma közt egyáltalán nem szerepel a pedagógus kifejezéshez köthető vagy abból eredő alak), és nyelvtörténetileg is uralja a fogalomkört. A *paedagogus*-pedagógus szócsaládjától, valamint az ókori-középkori latin kifejezőkészletől ugyan eltérő, de azzal azonos régiségű szó az indoeurópai **deik-*, **dik-* „mutat” jelentésű töből ered, melynek legrégebbiről ismert használt származéka a görög δεικνύμι, de ennél ismertebb a latin *dico* 3 és *dico* 1 ige, melyek más latin nyelvekben továbbélő alakok mellett a *diktál, prédikál* stb. szavakból ismertek, s érezhetően a „megmagyaráz, elmond” jelentés felé tolódtak. Az eredeti indoeurópai töből az ó- és középfelnémet verziókon át vezetett a szófejlődés az azonos jelentésű német *zeigen* igéhez, az óangol *teacanen* és a középkori angol *techenen* keresztül pedig a modern angol szóhoz, mely jelentését tekintve igeként a 9. századtól, főnévként pedig a 13. századtól egyértelműen azonosul mai fogalomkörével. A *pedagógusnak* megfelelő *pedagogue* szóalakot ismeri ugyan az angol nyelv, de eredeti jelentésében csak a reneszánsz antikvítás-keresése hozza divatba használatát a 15. század végétől, tényleges mai jelentésében pedig csak a 14. század végétől a 17. század közepéig fordul elő.²²

¹⁸ *Formulae puerilium colloquiorum* című műve (1527-től számos kiadásban) először éppen Krakkóban, az egyetemen tanuló német, lengyel és magyar diákok kommunikációját segítette.

¹⁹ 30. fejezet

²⁰ Comenius 1631-től több címen és formában foglalkozott ezzel a vállalkozással. Az anyagot a fenti címen magyar változatként (a gyulafehérvári Pedagogium számára) Lőcsén, 1643-ban adták ki először.

²¹ IV. *Capitulum, De rebus in schola.*

²² Vö. a világ legnagyobb lexikái adatbázisaként számon tartott SIMPSON, J. A. – WEINER, E. S. C. (szerk.), *Oxford English Dictionary*, Oxford 1989.

A *pedagogy* mint elvont főnév végképp nem az antik hagyományokon alapuló természetes fejlődés maradványaként, hanem a klasszikus műveltségű Jean Calvin (Kálvin János) műveiből terjed el a reformáció idején²³, csakúgy, mint – később utalunk rá – a francia és német nyelvterületen. Jelentése kiterjed ugyan a neveléstudományra és az aktív oktató-nevelő munkára is, ám használata mind időben, mind elterjedtségében roppant szűk körű: ilyen formában csak a 17. századig fedezhető fel, sajátos használata (az ókori *paedagogium* nyomán) a nevelés-oktatás helyszínéként pedig a 17. századtól a 19. századig fordul elő.²⁴

A franciában a *pedagógus* kifejezésből eredő *pédagogue* az élő nyelvhasználatban az oktató munkát folytató személy kifejezésére nem használatos, még távoli szinonimaként sem.²⁵ Legkésőbbi aktív használata a 14. századra datálható, akkor is inkább rendkívüli (pejoratív vagy éppen dicsérő) kontextusban, s azóta a *professeur* veszi át szerepét. A *professeur* mellett – inkább az alsóbb iskolákkal összefüggésben, de nem definiálhatóan – él a *maître* és a *précepteur* (a latin *magister* és *praeceptor* utóda), a 19–20. században már inkább irodalmi szövegekben. A *pédagogie*, ahogy valamennyi más nyugati latin leánynyelvben, ma egyértelműen a neveléstudományhoz köthető, a tanítás gyakorlatához legkésőbb a 20. század közepéig kapcsolódik a használata. A francia *professeur* használata egyértelműen azonosítható az angol *teacher*-ével.

A német nyelvben ugyanilyen mélységben mutat párhuzamot az angol *teacher*rel *Lehrer* szó²⁶, mely a 8. századi középfelnémet megjelenése után (*lēren*) az első német bibliafordításoktól Goethe művein át máig egyértelműen használatos a tanítás minden fókán. Német nyelvterületen a francia *pédagogue*-hoz hasonló *Pädagog* szintén megjelenik ugyan a 16. században, de használata csak a 18. századig mutatható ki. S noha a mai német nyelvben élő *Pädagoge* szótári értelemben a *Lehrer* szinonimájaként szerepel, jelentése az elvont főnév *Pädagogie*-hoz hasonlóan teljes mértékben a neveléstudomány gyakorlása felé tolódik el.

A magyar nyelvben a *tanít* és a belőle képzett szavak nyelvünk legősibb, uráli alaprétegéhez tartoznak.²⁷ A **tun-* alaptő nyelvrokonainknál ma „jós, jövődömondó, látnok, jósol, varázsol” jelentéstartományban mozog, ám az eredeti jelentés alighanem a „megszokik”, „utánoz” értelemez közelített. A régi magyar nyelvben, a 14. század második felétől ez jelenik meg visszaható és műveltető alakban (tanul, tanít), majd a 15. századi Jókai-kódexben a tanító²⁸, amelynek használata ettől kezdve folyamatosan kitapintható. E változatokból történik az a törlés a nyelvújítás korában, ami a mesterségesen képzett *tanoda*, *tanonc* és *tanár* szavak megszületéséhez vezet. 1833-tól ismert a *tanár*. A Fogarasi-féle műszótár a kifejezést még a felsőfokú oktatásban tanító *doctorra* érti, a magyar nyelvújítás szótára viszont, az 1836-os állapotot rögzítve így definiálja: „közép és felsőfokon oktató pedagógus, Gimnasial- und Hochschullehrer, Professor”.²⁹ Az 1870-es

²³ Elsősorban az 1536-ban, Bázelen megjelenő *L'Institution Chrétienne* (eredetileg *Institutio Christiana*) nyomán.

²⁴ KLEIN, E., *A comprehensive etymological dictionary of the English language I-II.*, Amsterdam – London 1967.

²⁵ Vö. pl. REY, A. (szerk.), *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, Párizs 2012; VON WARBURG, W., *Französisches Etymologisches Wörterbuch*, Tübingen 1948.

²⁶ Vö. pl. KLUGE, F., *Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache*, Berlin – New York 1989.

²⁷ *A magyar nyelv történeti etimológiai szótára I–IV.*, Főszerk. BENKŐ LORÁND, Budapest 1967–1994.

²⁸ SZARVAS GÁBOR – SIMONYI ZSIGMOND, *Magyar nyelvtörténeti szótár*, Budapest 1893.

²⁹ FOGARASI JÁNOS, *Diákmagyar műszókönyv*, Pest 1833; SZILY KÁLMÁN, *A magyar nyelvújítás szótára*, Budapest 1902–1908.

Czuczor-Fogarasi nagyszótár pedagógus szócikket nem tartalmaz, a tanítóról pedig ezt írja: „e névvel mint címmel rendesen csak az elemi iskolák tanítóit vagy nagyobb intézetekben csak a rendkívüli tanítókat nevezik, a többiek, kiket hajdan professoroknak hívtak, tanári nevet viselnek”. *Tanár* szavunk tehát a kezdetektől fogva a közép- és felsőfokú képzés nevelő-oktató dolgozóinak megnevezéseként rögzül, s onnan – néhány hatástalanul maradt neveléstudományi terminológiai kezdeményezést kivéve – máig sem mozdult el.

A *pedagógus* szó magyarországi használatát a nyelvtörténet 1537-től detektálja, a 18–19. században azonban máris inkább germanizmusnak véli³⁰. A korábbi szövegek a pedagógus helyett a latin nyelvű középkorban általános *magister-praeceptor-doctor* fogalomhármast használják, a Gellért legendától a reneszánsz és kora újkori latinságig. A latin tanítási nyelvű iskolához kötődő fenti fogalmak természetesen a magyar beszélt nyelvben használatos megfelelőikkel is azonosíthatók. A gyöngyösi szótártörödé³¹ az iskolai oktatóra a *tanító-magister* szópárt alkalmazza. Szenczi-Molnár Albert 1608-as latin-magyar szótára ugyanezt a *praeceptor*hoz is köti (hozzátéve: ő a *paedagogus* szó jentín-magyar szótára ugyanezt a magyar kifejezésekkel párosítja: *tanító, iskolamester*). Pápai-Páriz Ferencnek a kora újkortól a felvilágosodásig számtalan kiadásban átdolgozott és megjelent szótára az előbbivel mindenben azonos módon jár el, a latin tanítási nyelv és iskolai nyelvhasználat korának utolsó reprezentatív szótára, Márton József *Lexicon Latino-Germanico-Hungaricum* (Bécs, 1818) pedig jól láthatóan klasszikus, holt nyelvként kezdi megközelíteni a latint, s annak csak klasszikus rétegére összpontosít, a *paedagogus*t az eredeti rabszolga jelentésben értelmezve.

A *Pallas nagy lexikona* 1896-ban tömören „gyermekvezető, nevelő” jelentést ad a *pedagógushoz*, a *Révai nagylexikon* viszont 1922-ben kiegészíti az egykori jelentést: „a: tanító, nevelő, tanár, a pedagógiát tudományosan művelő személy”. Balassa József *A magyar nyelv szótárában* (1940) a pedagógust az ókori rabszolga mellett „tanító, nevelő”-ként határozza meg.

Mindezzel párhuzamosan a kialakuló tanügyi-jogi nyelv ennél is kitartóbban kerüli a *pedagógus* kifejezést. Az 1848. évi XIX. tc.-től kezdve az 1940. évi XX. tc.-ig követve a magyar nyelvű szabályozást, rendre az alsó fokú iskolák *tanító*, a középfokú intézmények *tanár* nevelőivel-oktatóival találkozunk. 1949-től jogszabály hozza ugyan létre a középfokú óvopedagógus és tanítóképzés rendszerét felváltó pedagógiai gimnázium intézménytípusát, illetve a pedagógiai főiskolákat, ám a hivatalos nyelv *pedagógusokról* nem szól. Ezzel párhuzamosan az Oktatási Minisztérium 1954-es javaslatában a MDP PB részére a *tanárképzés* egységesítéséről szól. 1959-ben pedig az említett pedagógiai főiskola-rendszerből *tanárképző* főiskola jön létre. Ezen a nyelvhasználati területen a fordulatot az oktatásról szóló rövid, 1961. évi III. törvény hozza, mely szükségesnek érzi a pedagógustársadalom egészét valamely egységes fogalomhoz kötni, s ez az *oktató* szó lesz.

Az *Új Magyar Lexikon* azonban 1962-ben a köznyelvi jelentést meghatározva ugyanerre a fogalomkörre már a *pedagógust* használja, az Akadémiai Kiadó 1972-es *Értelmező kéziszótára* első jelentésben már a gyakorló oktató-nevelő személyt érti a pedagóguson, s csak második jelentésben a neveléstudománnyal foglalkozót, de ugyanennek a műnek 2001-es kiadása már csak az első jelentést rögzíti. Az 1978-as *Értelmező szótár* a két fenti stádium között némileg összeolvasztja a két jelentést, s egyfajta tudatos, reflektív, de

³⁰ A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára, vö. 26. jegyzet.

³¹ Kiadta MELICH János, Budapest 1908.

gyakorlati oktató-nevelő munkát folytató személyről beszél. Második jelentésként azonban *tanító*ként definiálja a pedagógust. Az 1978-ban Nagy Sándor szerkesztésében megjelent *Pedagógiai lexikon* a *tanár* kifejezést a *pedagógus* fogalomból specifikálva határozza meg, mely „a gyermekek, serdülők, ifjak és felnőttek oktatásával és nevelésével az erre szolgáló intézményekben megfelelő képesítés birtokában hivatásszerűen foglalkozók közös neve”.

Végül az 1985-ös Oktatási törvény (1985. I. tv.) az első nyilvánvaló és nyilvános dokumentum, amely a pedagógus kifejezés mai használatát rögzíti, s ez a hagyomány az azt követő két későbbi törvényszövegben (1993. évi LXXIX és 2011. évi CXCV.), valamint az azokhoz kapcsolódó joganyagokban is megmarad.

Sajátos szempontként merülhet még fel a köznyelvi használatról esetleg eltérő modern szaknyelv szóhasználata is. Lubrich Ágost *Általános neveléstana*³² következetesen *nevelő-nevelés-növendék* (egyetlen esetben az általános értelemben vett *tanítás-tanító*) kifejezésekkel dolgozik. Felméri Lajos³³, Kármán Mór³⁴ és Schneller István³⁵ mintegy 50-50 százalékban a *paedagogus* és a *nevelő* mellett teszi le voksát. Weszely Ödön a *pedagógus* szót elméleti szakemberre, a *nevelőt* általánosságban érti³⁶, csakhogy, mint később Mitrovics Gyula³⁷ és Karácsony Sándor hatalmas pedagógiai életműve az 1930-as 40-es években. Imre Sándor *Neveléstana*-a³⁸ bevezetőjében szövé is teszi a fogalmak tisztázatlanságát. Fináczy Ernő *Didaktika*-ja³⁹ és Prohászka Lajos 1937-es egyetemi tankönyve⁴⁰ visszavonul a jogi és gyakorlati meghatározottságú *tanító-tanár* fogalompárba. A nyelvhasználat kérdésében is érdekes Nagy László két alapvető tanulmánya, melyekben a nevelés-oktatás rendszerének egészéről írva előbb a *pedagógus* szót alkalmazza⁴¹, majd – felismerve a fogalomrendszer bizonytalanságát – a rideg, de egyértelműsége törekvő *tanító személyzet* és *iskolai közalkalmazottak* szintagmákat alkotja meg⁴². Az 1935-ös, Fináczy Ernő – Kornis Gyula – Kemény Ferenc szerkesztette *Magyar pedagógiai lexikon* a szavak szakmai-tartalmi trivialitása miatt érthetően kerüli a probléma megoldását: a *paedagogus* antik jelentésében magyarázza, *tanító* és *tanár* szócikket pedig nem tartalmaz.

Látható tehát a 20. század első felének igénye a fogalomkör egységes megnevezésére, s a lehetőségek közt a *nevelő* mellett megjelenik a *pedagógus* fogalma is, ám általános használatáról korántsem beszélhetünk. Még az 1970-es évek marxista teoretikusa is visszatér a már elfogadottnak tűnő paradigmából: Mihály Ottó monográfiájában⁴³ a pedagógiának része ugyan a tényleges oktatás és nevelés, ám ennek végrehajtója a *nevelő*.

1945-ben még a meghatározó és progresszív értékeket valló Kisgazda Párt oktatási programjában, és a Nemzeti Parasztpárt Németh László munkáiban megjelenő nézeteiben éppúgy a neveléstudományban és a köznyelvben is használatos egységes *nevelő*, (ál-

³² 1-4. Budapest 1871.

³³ *A neveléstudomány kézikönyve*, Budapest – Kolozsvár 1890.

³⁴ Kármán Mór *válogatott pedagógiai művei* – Összeállította, bevezetővel, jegyzetekkel ellátta FALUDI Sziárd, Közreműködött JÁKI László, Tankönyvkiadó, Budapest 1969.

³⁵ *Pedagógiai dolgozatok*, Budapest 1900.

³⁶ *Pedagógia*, Budapest 1905.

³⁷ *A neveléstudomány alapvonalai*, Debrecen-Budapest 1933.

³⁸ Budapest 1929.

³⁹ Budapest 1935.

⁴⁰ *Az oktatás elmélete*, Budapest.

⁴¹ *Nagy célok felé*, in *A gyermek XII.*, 1918, 382–386.

⁴² *A magyar közoktatás reformja*, 1918. (Kéziratból közrebocsátja BALLAI Károly), Budapest 1934.

⁴³ *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*, Budapest 1974.

talában vett) *tanító* – kisebbsézt *pedagógus* – fogalomhasználat dominál a nevelő-oktató munkát végzők egészére⁴⁴, akárcsak az Ideiglenes Nemzeti Kormány szakminisztereként megjelenő Teleki Géza szóhasználatában⁴⁵. 1945-ben azonban, magyarországi előzmények után, ám szovjet mintára megalakul a Pedagógusok Szakszervezete is, mely minden megnyilvánulásában és kiadványában a *pedagógus* fogalom felé dönti a mérleget, s jól láthatóan ezt a fogalomhasználatot erősíti az a tény, hogy a még illegális Magyar Kommunista Pártban, majd a Magyar Dolgozók Pártjában *pedagógus* csoport és *pedagógus* vezetőség jelenik meg. Miközben – láttuk – a jogi szabályozásban meghatározó szakminisztérium sokáig ragaszkodik a *tanító-tanár* paradigmához, a párt hivatalos iratai, s végül azok nyilvános manifesztuma, az MSZMP KB 1972-es Oktatáspolitikai határozata a *pedagógus* fogalomhasználatához ragaszkodnak. A kétféle hivatalos beszéd kiegyenlítődése a minisztériumban keletkező iratokban értelemszerűen akkor kezdődik el, amikor 1950-ben a szakterület tényleges vezetését a MDP KV Agitációs és Propagandaosztálya veszi át. Az ötvenes évekre általánossá váló fogalomhasználat, mely 1956-ban a Petőfi Kör köznevelésről szóló nyilvános vitájában már köznyelvi szinten is egyértelmű⁴⁶, a legtöbb pedagógushoz eljutó, s így önmeghatározásukat nyelvileg is befolyásoló két lap, a szakszervezeti *Pedagógus Értesítő*, illetve a *Köznevelés* című folyóirat 1947-től következetessé és egyértelművé váló szóhasználatára is épülhetett.

Történt mindez úgy, hogy a szovjet megszállás szülte kényszerről sem beszélhetünk, hiszen a szovjet-orosz fogalomhasználat máig megmaradt a *tanító ucsityel* mellett, s a *pedagógus* fogalmat a nevelés elméleti síkján tartotta, a Szovjetunióból importált, s a kommunista szellemi diktatúrát reprezentálni hivatott Kairov-féle felsőoktatási pedagógia tankönyv pedig – bár használja a *pedagógus* szót – a nevelő-oktató személyeket általánosságban *tanító*ként nevezi meg.⁴⁷

A *pedagógus* szó modern térhódítása, legújabb kori rögzülése tehát – bármilyen bizarnak mondható is – az 1940–1970-es években egy jól kivehető nyelvi-fogalmi úrt töltött be. Mára már egyértelmű, hogy a történetileg alighanem az 1940-es évekig még verseytárs *nevelő* kifejezés fölé kerekedett. Jelentése időben, s jelentőségében is nagy múltú, óriási szellemi és lelki holdudvarával egyedülállóan gazdagítja fogalomtárunkat. Pedagógusokról beszélve a legtagabb értelemben véve a gyermekeket *kísérő* ókori rab-szolgának a hellénisztikus görög műveltség, a Szentírás és az egyházatyák írásai, majd az európai latin nyelvű teológia és népszerű keresztény olvasmányok szűrőjén tovább nemesült fogalmat használunk, az egyetemes örökséget sajátosan magyar nyelvi jelenséggé változtatva.

⁴⁴ Vö. KARDOS S. – KORNIDESZ M., *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1953*, Budapest 1990, 46–56.

⁴⁵ Különös érzékenységgel kezelik egységes körként a pedagógusokat a miniszternek a *Köznevelés* című folyóirat és a Köznevelési Tanács munkájának indulásához köthető írásai: Kérelem a Miniszterelnökhöz a lap engedélyezéséhez, 1945. június 25., MM irattár, Elnöki osztály 10 212/1945 (idézi: KARDOS – KORNIDESZ, i. m., 26–27.), valamint a lap beköszöntője 1945. július 15-i, első számban.

⁴⁶ Vö. a *Köznevelés* 1956. október 15-i számának beszámolójával. A teljes jegyzőkönyvet idézi: KARDOS – KORNIDESZ, i. m., 253–276.

⁴⁷ KAIROV, *Pedagógia* (eredetileg az 1939-es első változat nyomán Moszkva, 1948) (Ford. GALLYAS Ferenc). Budapest 1950, különösen 486–499. XIX. fejezet: *A szovjet iskola tanítója*.

SUMMARY**Paedagogus Hungaricus**

The Hungarian word „pedagógus” refers to all the people, who work as professional teachers in the educational system. Meanwhile the word „paedagogus” is a common European heritage, it is quite a unique lingual phenomenon. The paidagogos-paedagogus – across the Hellenistic culture, the Biblical use of the word, the language of the patristic age and the later theological and spiritual literature – became an abstraction without reference to the world of schools. The modern Indo-European languages consistently use other classical terminus (précepteur, professeur, maître etc.), or some own words (teacher, Lehrer etc.), but the Hungarian speech has stored it in the „backstage” of other terms. The use of „pedagógus” took its place in the 1940-1960’ years, thanks to a political-historical coincidence.

Dr. Pálvölgyi Ferenc, PhD

MAGYARORSZÁG,

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM, BTK – SAPIENTIA SZERZETESI HITTUDOMÁNYI FŐISKOLA

*A természetes erkölcsi törvény
pedagógiai interpretációja
a korszerű szociomorális fejlesztésben**

Az új magyar köznevelési törvény rendelkezései szerint az erkölcsstan kötelező, tantárgyszerű oktatása 2013 szeptemberétől az általános és középiskolákban bevezetésre kerül. Ezt a fejleményt a pedagógustársadalom különbözőképpen ítéli meg, ám a pedagógusok egy része komoly lehetőséget lát arra, hogy a rendszeres etikaoktatás nyomán a plurális társadalom – mindinkább egységes morális nyelvet beszélve – újra megtalálja közös értékeit.

Ma még nem látszik ugyan pontosan, hogy miként szabályozzák az etikaoktatás körülményeit, mert sem a köznevelési törvény részletes végrehajtási utasításai, sem az új kerettantervek nem készültek el. De bárhogy is oldódnak meg a felhalmozódó problémák, mindig lesznek olyan területek, főképpen a tartalmi és módszertani kérdések vonatkozásában, amelyek rendeletileg nem szabályozhatók. Ilyen érzékeny terület például a személyes értékválasztás lehetősége és módja, hiszen ennek világnézeti szabadságát alkotmányos garanciák védik. Azonban minden pedagógus tudja, hogy a tanítási órákat pontosan meghatározott célok szerint kiválasztott tartalmakkal és tevékenységekkel kell megtölteni, és a velük kapcsolatos tapasztalatokat a tanuló számára megfelelő pedagógiai eszközökkel kell feldolgozhatóvá tenni. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelési célokkal összefüggő általános értékeket a tanárnak mégiscsak ki kell jelölnie, s abban az esetben, ha a támogató környezet hiánya miatt ez világnézeti alapon nem lehetséges, akkor *pedagógiai szakmai érvek mentén* kell az erkölcsi nevelés alapvető értékeit meghatározni. Erre a feladatra azonban nincsen mindenki felkészülve, hiszen gyakran találkozunk hiányosan és szakszerűtlenül improvizált nevelési tervekkel. A valóban megfelelő pedagógiai értékeket nem egyszerű kiválasztani, s ha már nem áll mögöttük az etikai tradíció, akkor az értéktételezést bizony komoly szakmai munkának kell megelőznie.

A probléma tehát az, hogy miképpen lehet és kell szakmai ajánlásokat tenni a szociomorális fejlesztést pedagógiai értelemben támogató értékek kiválasztására. A Sapiientia Szerzetesi Hittudományi Főiskola 2003-ban indított először etikatanár képzést, s ennek

* Elhangzott az International Research Institute s.r.o. által rendezett Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencián, Révkomáromban, 2013. január 7-én. Megjelent a KARLOVITZ János Tibor – TORGYIK Judit (szerk.), *Vzdelávane, výskum a metodológia* (Oktatás, kutatás és módszertan) c. konferencia-kiadvány II. kötetében, Komarno 2013, 155–163.

kidolgozásában lehetőségem volt részt venni. Már a szak indításánál fontos szempontként fogalmazódott meg, hogy a képzésnek elsősorban az állami-önkormányzati iskolák igényeit kell szem előtt tartania, vagyis gyökeresen különböznie kell a hitéleti szakok szemléletétől. E követelmény főképpen a szerzetesi főiskola által képviselhető nevelés-filozófiai nézőpontok, valamint az erkölcsi nevelésben megjelenő alapértékek területén jelentkezett. A főiskola szellemisége – összehangolva a teológiai megfontolásokkal – érvényesnek tekintett minden hagyományos és modern nevelési koncepciót, de elvetette a gyermek célirányos fejlesztését nem szolgáló „laissez faire” típusú pedagógiákat. Az értékek vonatkozásában elsősorban az ún. *természetes erkölcsi törvény* képviselte mellett foglalt állást, amely immanens módon a keresztény tanításban is jelen van. Hogy a fenti elvek megvalósulhassanak, valamint hogy mindezek korunk nyelvén szólaljanak meg, az etikatanár-képzés számára ki kellett dolgoznom a természetes erkölcsi törvény modern interpretációját, s az arra felépülő nevelési koncepciót. E konferencia tanulmányban azokat a szempontokat és érveket igyekszem bemutatni, amelyek indokolják e törekvés fontosságát, létjogosultságát és társadalmi hasznosságát.

A TERMÉSZETES ERKÖLCSI TÖRVÉNY PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉSE

A modern-posztmodern gondolkodás alaposan megkérdőjelezi a nevelés és az etika klasszikus viszonyát. A neveléshez fűződő elvárások többnyire az egyéni értékítéleten nyugvó, plurális jellegű esztétikai véleményekben, kommunikatív formákban vagy explicit elképzelésekben öltenek formát. Ilyen pl. Jean-François Lyotard „olvasatokról”, Wilhelm Dilthey „világnézetekről” és Nelson Goodman a „világ általunk való teremtéséről” szóló elmélete.¹ Ezek a relativista vélemények azonban, arról hogy miképpen lehet felelősen erkölcsi döntéseket hozni, nem sokat tudnak mondani. Igen érdekes Jürgen Oelkers svájci nevelésfilozófusnak a pluralizmusról vallott ambivalens értelmezése. Ő a pluralizmust *elutasítja és egyszersmind el is fogadja!* Tézisei szerint a világ csak többes számban ragadható meg, ezért felfogása ennyiben plurális. Az emberek viszont egyedi és egységes személyek, akik *egyszerre autonóm és függő módon* építik fel önmagukat.² Vagyis ebben az egyén- és társadalomvezérelt személyiségformáló folyamatban a pedagógiának elsősorban a konstruktív³ értékek közvetítése felé kell nyitottnak lennie. Ez a posztmodern utáni vélemény azt sugallja, hogy mégsem lehet minden érték plurális, s hogy kutatnunk kell a nevelésre közvetlenül felhasználható, alapvető erkölcsi értékek után.

Az erkölcs arra szolgál, hogy az *egyén* és egy másik ember, tágabb értelemben az *emberi közösség viszonyát az igazságosság alapján* rendezze. Ilyen alapon közelíthető meg a különböző filozófiai-teológiai interpretációkban megjelenő, de pontosan mégsem definiált *természetes erkölcsi törvény* is, mely vélhetően a legalapvetőbb erkölcsi elvek foglalata, s amely emberi természetünkben, velünk született morális érzékünkben, azaz lelkiismeretünkben gyökerezik.⁴ A természetes erkölcsi törvény létezésére, vagyis a minden emberben működő etikai érzék működésére Pál apostol is rávilágít: „Amikor a *po-gány törvény híján a természet szavára jár el a törvény szerint, törvény híján saját magá-nak a törvénye. Ezzel igazolja, hogy a törvény szabta cselekedet a szívébe van írva. Erről*

¹ OELKERS, Jürgen, *Nevelésetika*, Budapest Vince Kiadó, 1988, 75–123.

² Uo., 129.

³ Itt: az *egyén és a társadalom* szempontjából egyaránt hasznos.

⁴ BODA László, *A keresztény erkölcs alapkérdései*, Szent József Kiadó, Budapest 1993.

lelkiismerete tanúskodik és önitétele, amely hol vádolja, hol menti majd az utolsó napon”.⁵ A kereszténység szeretet-etikája az ószövetségi törvényen nyugszik, amely egyben a természetes erkölcsi törvény foglalta is. Mózes második kőtáblája az emberi társadalom legfontosabb erkölcsi elveit rögzíti, amelyek a méltányos, igazságos és békés egymás mellett élés lehetőségi feltételeit garantálják (*lex naturalis*). Tehát a közös pont a keresztény és a világi erkölcs viszonyában a természetes erkölcsi törvény lehetne, de amíg e törvény konkrét megfogalmazása elsősorban egyházi hagyományokhoz van kötve, addig a társadalom egy részének sajnos nem lesz vonzó.

Mit tehetünk annak érdekében, hogy a társadalom ismét megtalálja a maga alapvető értékeit? A válasz nyilvánvaló: *a modern társadalom nyelvén újra kell fogalmazni a természetes erkölcsi törvényt*. Az etika történetében sokan próbálták e feladatot megoldani, de még senkinek sem sikerült az emberiség egyetemes erkölcsét mintegy „lepárolni”.⁶ Ehhez akkora tekintély kellene, amilyen egyetlen embernek sincsen. Van viszont más lehetőség, amely kerülő úton ugyan, de végül minden bizonnyal elvezethet a megfelelő megoldáshoz. Ha egy ember önmagában nem is rendelkezhet a kellő tekintéllyel, egy *testület*, egy *szakma*, vagy egy *tudományterület* már igen. A neveléstudományban hatalmas felhalmozódott szakmai tapasztalatok adhatnak megfelelő alapot. A pedagógia eszköztárát jó kezekben jóra lehet használni, és erről ma sem szabad megfeledkezni. Az emberiség egyetemes erkölcsét nem lehet ugyan meghatározni, de a nevelés céljait és értékeit – a pedagógia tudományának szakmai illetékessége és jogosultsága alapján – ki lehet tűzni. *Ha egy nevelési program a természetes erkölcsi törvény modern olvasatát választja a nevelés legfőbb céljául, akkor jó eséllyel a társadalom mai problémáinak megoldását is elősegíti*. A nehézség „mindössze” abban van, hogy a *lex naturalis* modern interpretációját hogyan lehet megfogalmazni, és az alapvető értékeket nevelési célként miképpen lehet tudományos igénnyel kitűzni.

AZ ÉRTÉKEK SAJÁTOSSÁGAI

Mielőtt a pedagógiai fejlesztés alapvető értékeire irányuló javaslatomat megfogalmaznám, tisztáznom kell, hogy e kontextusban milyen jellegű vagy természetű értékekről lehet egyáltalán szó. A morálfilozófia mai álláspontja szerint az értékek önmagukban nem léteznek, vagy a gondolkodás számára objektíve nem ragadhatók meg.⁷ Hársing István morálfilozófus szerint „az értékek valójában kölcsönös tulajdonságok vagy relációk, amelyek legalább két önálló vagy individuális létezőt tételeznek fel. Ebből az következik, hogy az értékek nemcsak önmagukban nem léteznek, hanem az értékes jelleg egyetlen önálló létezőt sem illet meg önmagában”.⁸ A valóságban tehát önállóan csak *értékes* dolgok, emberek, emberi tevékenységek és ezek működésének eredményei léteznek. Például a *karitativitás* mint érték akkor válik érzékelhető valósággá, ha valaki önzetlenül nyújt

⁵ Róm 2,14–16.

⁶ NYÍRI Tamás, *Alapvető etika*, Szent István Társulat, Budapest 2003, 17.

⁷ Kivételnek tekinthető Platón idea-elmélete, mely a legfőbb értékeket valóságos és önálló létezőkként definiálta. (A keresztény filozófia az újplatonisztikus szellemi vonulaton keresztül hajlik a platóni ideák elfogadására, de az Igaz, a Jó és a Szép ideáját végül Istenben találja meg, és vele azonosítja, vagyis a keresztény gondolkodás nem ismeri el a platóni ideákat Istentől függetlenül létező önálló valóságként.)

⁸ HÁRSING László, *Bevezetés az etikába*, Bóbor kiadó, Miskolc 1999, 54.

ségtséget a rászorulóknak. Így maga az *érték* tulajdonképpen *szellemi természetű tapasztalat*, objektivációk láncolatán keresztül értékesnek bizonyult *eszme*, vagyis egy cselekedeteinket bizonyos szempontból értékessé tevő *vezérelv*.

Ha valami értékes, akkor az valaki(k) számára értékes. Az *értékesnek* mint *viszonynak* egyik tagja – akár közvetlenül, akár átvitt értelemben – mindig az értéket felismerő *ember*. Az értékelés általános sémája szerint: *a* értékes *b* számára *c* szempontból *d* feltétel(ek) esetén. Így például a penicillin a beteg számára, gyógyulása szempontjából és nem penicillin-rezisztens kórokozó esetén *értékes*. Azonban ugyanezen antibiotikum a penicillinnel szemben ellenálló kórokozó esetén a beteg számára *értéktelen*. Látható, hogy bizonyos dolgok bizonyos emberek számára bizonyos szempontból és feltételek között nem lehetnek értékesek. Az értékek tehát nem függetlenek egymástól vagy a körülményektől. A példa azt mutatja, hogy az értékek halmaza erősen ambivalens, ellentmondásokkal tarkított plurális világ. Sajnos nem létezik olyan értékfüggvény, amely valamenyi értéket „közös nevezőre hozná”, és valamilyen alapértékre redukálná.⁹ Az értékek ilyen típusú megközelítéséről tehát le kell mondanom.

A problémát más oldalról vizsgálva viszont mégis látok lehetőséget az értékek közötti szelekcióra, sőt *értékhierarchia* felállítására is. Az értékek *előfordulásuk* és *hatásszélességük* tekintetében erősen különböznek. Vannak értékek, amelyek korlátozott mértékben, csak bizonyos emberek számára fontosak (pl. a bélyegyűjtés vagy a modern zene), de vannak olyanok is, amelyeket egyetlen ember sem nélkülözhet (pl. a táplálkozás vagy a pihenés). Tehát *annál fontosabb egy érték, minél több ember érdeke, hogy legyen vagy működjön*. Hasonló érvelés alapján azt is el lehet fogadni, hogy *minél alapvetőbb egy érték, annál több alkalmazási helyzetben bizonyul valóban értékesnek* (pl. a megbízhatóság vagy a tolerancia).

Az értékszelekció lehetőségeit a *szükségletek* fényében is meg lehet vizsgálni. Az értékelés fentebb említett formulájából kitűnik, hogy *a*-ról ugyan nem önmagában állítjuk, hogy értékes, hanem *b*-hez, *c*-hez és *d*-hez való viszonyában, de elsődlegesen mégis az *a* értékes, és ezért *értékhordozó*. Az értékhordozók azáltal tesznek szert értékre az értéket befogadó ember számára, hogy *szükségleteinek és vágyainak kielégítését* szolgálják.¹⁰ Minden ember elsődlegesen az *életben maradásra* és az emberségéből fakadó (biológiai és szellemi) *szükségleteinek kielégítésére* törekszik. Ha az értékvilágot a legfontosabb szükségletekre vonatkoztatva igyekszem redukálni, akkor eljuthatok azokhoz az alapértékekhez is, amelyek az elsődleges szükségletek kielégítéséhez semmiképpen sem nélkülözhetők. Így *annál alapvetőbb egy érték, minél közvetlenebbül szolgálja az elsődleges szükségletek kielégítését* (pl. tiszta levegő és víz).

Értékhierarchia az értékek *absztrakciós fokának* megfelelően is létrehozható. Ugyanis *annál alapvetőbb egy érték, minél inkább eszmei kerete, összefoglalója más értékeknek*. Például „az egészség védelme” mint érték együttesen fejezheti ki az alábbi értékeket: sport, természetjárás, egészséges táplálkozás, testi-lelki harmónia, gondos tisztálkodás, elegendő alvás, igényes szórakozás és kapcsolatteremtés stb.) A gondolat természetesen egyszerűbben is megfogalmazható: *annál fontosabb egy érték, minél több másodlagos érték származtatható belőle*.¹¹

⁹ NYÍRI Tamás, i. m., 17.

¹⁰ HÁRSING László, i. m., 55.

¹¹ Az értékek kapcsolatát persze bonyolítja, hogy az értékek egymásba ágyazottsága újabb dimenziókat nyithat meg újabb értékhierarchiák számára. Ez lehetőség, de egyben nehézség is.

A emberrel foglalkozó tudományok értékelméletei további fontos információkat nyújthatnak az értékhierarchiák felállítására vonatkozóan. A teológiai etikák már régen állást foglaltak e kérdésben, társadalmi hatásuk ma sem elhanyagolható. Példaként a katolikus moráleteológia alaposan kidolgozott erényrendszerét¹², vagy a sokkal egyszerűbb buddhista Tíz Szabályt¹³ említhetném. A többi társtudomány közül talán a szükségletekkel kapcsolatos *pszichológiai* elméletek a legfontosabbak. Célszerű figyelembe venni többek között pl. Maslow szükséglethierarchiáját, vagy Erikson pszichoszociális fejlődésmélettét is. Lényeges, sőt néha döntő szempont lehet, hogy *a pedagógiai célra javasolt alapértékek helyességét az emberrel foglalkozó szaktudományok eredményei is igazolják*.

Ha egy alapérték valóban fontos a társadalom számára, akkor az *szociológiai* nézőpontból is megragadható, értelmezhető. A nélkülözhetetlen értékek jelenléte az emberi közösség életét harmonikussá teszi, hatásuk szociológiai vizsgálatokkal kimutatható. Egy lényeges érték hiánya pedig zavart, diszharmoniót okoz a társadalomban. Ilyen irányú kutatások és elemzések hasznos reflexiókkal segíthetik a pedagógiai értéktételező munkát.

Az értékek természetét és sajátosságait vizsgálva összefoglalhatók azok a kritériumok, melyeket a pedagógiai alkalmazásra javasolt alapértékek azonosításánál – mint kategóriarendszert – feltétlenül figyelembe kell venni. Az tehát a *tudományosan elfogadható erkölcsi alapérték* (centrális, fundamentális vagy objektív érték), amely: (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 társtudományok eredményeivel alátámasztható, (7) a társadalmi valóságra irányuló reflexiókkal is igazolható.

Az eddig felvázolt elvek és szempontok arra szolgáltak, hogy pedagógiai értelemben javaslatokat tudjak tenni azokra a legfőbb erkölcsi irányelvekre, szabályokra vagy törvényekre vonatkozóan, amelyek az embert testi és szellemi valóságában alapvetően érintik, s amelyek *az emberi személyiség lényegi mivoltát garantálják, szabad fejlődését biztosítják és tevékenységét értelmessé teszik*. Igyekeztem áttekinteni – természetesen csak töredekiesen – az ember értékeiről szóló információkat a vallási hagyományok, a teológia, a filozófia és az emberrel foglalkozó szaktudományok, elsősorban a pedagógia területén. Kvalitatív-interpretatív jellegű kutatómunkám során – az időbeli és a területi korlátok miatt – csak a legjellemzőbb forrásokat tudtam figyelembe venni. Tudatában vagyok annak, hogy eredményeim bizonyos mértékben hipotetikus jellegűek, bár számos érv és bizonyíték támasztja alá konklúzióm igazságát. Az emberrel kapcsolatos szaktudományos kutatási eredmények ugyanis soha nem mondhatók ki teljes érvényességi körrel: mindig vannak elbizonytalanító tényezők vagy kivételek, ahogyan ezt a pszichológia, az orvostudomány vagy a szociológia területén is tapasztalhatjuk. Ez a tény azonban a kutatásban és a véleményalkotásban nem gátolhat meg, hiszen ellenkező esetben egy korábbi állásponttól sohasem lehetne elmozdulni. Hangsúlyozom, hogy az alábbi alapvető erkölcsi irányelveket nem önkényesen határoztam meg, hiszen ehhez nem lenne jogom. A pedagógiai erkölcsi értékekre vonatkozó javaslataimat az emberi gondolkodás tradíciói, legfontosabb forrásai és társadalmi praktikuma alapján fogalmaztam meg, és *csakis a pedagógia területén tartom közvetlenül felhasználhatónak*.

¹² BERAN Ferenc, *A keresztény erkölcs alapjai*, Szent István Társulat, Budapest 1999, 112–179.

¹³ CLARKE, Peter B., *A világ vallásai*, Medicina Könyvkiadó, Budapest 1993, 161.

AZ EMBERHEZ MÉLTÓ ÉLET TERMÉSZETES ERKÖLCSI TÖRVÉNYEI

Az etikai hagyományok és a jelenkori tapasztalatok alapján – a mindenki számára elérhető társadalom kiegyensúlyozott működése érdekében – mindössze **három alapvető erkölcsi értékkört** tartok kiemelkedően fontosnak, mert ezekben az értékhalmazokban az összes neveléshez szükséges érték valamilyen módon bennfoglaltatik.

(1) Az emberi személy lényegi mivoltának megóvását garantáló és létezésének fizikai/szellemi feltételeit biztosító **vitalis¹⁴ értékkör** így fogalmazható pedagógiai erkölcsi alapelvűvé: „**Védd az ember életét és méltóságát!**” Az embernek mint fizikai testtel rendelkező anyagi-szellemi létezőnek a pusztá élete a legnagyobb értéke. Az emberi életet elvenni alapvetően senkinek sincs joga. A világvallások az élet adásának képességét, és ebből eredően visszavételének jogát Istennek tartják fenn.¹⁵ A hindu Védák szerint az ember – mint minden más létező – az Egy differenciálódásának következtében jött létre, személyisége az istenség része, ezért az *emberi élet szent és sérthetetlen*.¹⁶ A buddhista kozmológia azt tanítja, hogy az élet minden formája elvben egyenlő értékű. Ez a szemlélet a hindu vallásból átvett reinkarnáció tanából ered. Az életformák egyenértékűségéből következik a buddhista-etika legelső elve és erkölcsi eszménye: a nem-ártás, mások és önmagunk életének, tehát *minden életnek óvása*.¹⁷ A zsidó-keresztény Biblia a mózesi ötödik parancsban rögzíti az emberi élet feltétlen védelmének elvét: „*Ne ölj!*”¹⁸ A kínai vallás és filozófia nagymestere, Konfucius a *Beszélgetések és mondások* c. gyűjteményben így ír az emberi kapcsolatok alaptörvényéről: „*Amit magadnak nem kívánsz, másokkal se tedd meg*”.¹⁹ Az iszlám minden ellenkező látszat ellenére *védi az életet*: a Korán az emberi akarat szabadságát és a tettek Isten előtti felelősségét hirdeti. Allah pedig maga a könyörületesség és a szeretet.²⁰ A filozófiai etikák az emberi személy testi-szellemi értékeire helyezik a hangsúlyt, és érzékenyebbek a *szabadságeszmény* kifejezésére. Szabadság nélkül az ember erkölce értelmetlen fogalom. A legtöbb filozófiai antropológia szerint az ember *szabad* értelemmel és akarral rendelkező személy, ezért tetteiért felelős erkölcsi lény. Az emberi társadalmak történetének egyetlen fejezete sem beszél dicső gyilkosságokról, legföljebb szükségszerű emberáldozatokról. Erkölcsi visszaélések azonban – az ember szabad akaratából következően – gyakran előfordultak az emberiség történetében. Ide kell sorolnunk többek között a rituális emberáldozatokat, a rabszolgaságot, a hódító- és vallásháborúkat, az erőszakos gyarmatosítást, a koncentrációs táborokat, a terrorizmust és a gyilkosság mindenféle más formáját. A nevelés intézményei által éppen ezektől a szörnyűségektől akarjuk megóvni a jövő nemzedékét. Ennek első és legfontosabb feltétele az alaptörvény hatékony beépítése az ember értelmezési és döntési struktúráiba. Sajnos pontosan nem tudhatjuk, hogy mire kell felkészítenünk a jövő nemzedékét, de azt biztosan tudjuk, *mit nem szabad megtenniük*. Ennek beláttatása pedig a legfontosabb pedagógiai feladat! A törvény szándéka az *emberhez méltó* élet biztosítása is, amely a fizikai létezésen túl az ember magasabb céljaira és igényeire is figyel.

¹⁴ Itt a szónak az emberi élettel összefüggő, azt méltósággal megélhetővé tevő jelentését használom.

¹⁵ E kontextusban alapvetően az élet transzcendens dimenziókba emeléséről (kereszténység, iszlám), vagy az Egyetlen Létező önmagába való visszatérésének fokozatairól (keleti vallások) van szó.

¹⁶ KÜNG, Hans – SIETENCRON, Heinrich von, *Párbeszéd a hinduizmusról*, Palatinus, Budapest, 1999, 106.

¹⁷ KÜNG, Hans – BECHERT, Heinz, *Párbeszéd a buddhizmusról*, Palatinus, Budapest 1997, 35.

¹⁸ Kiv 20,13.

¹⁹ KÜNG, Hans – CHING, Julia, *Párbeszéd a kínai vallásokról*, Palatinus, Budapest 2000, 87.

²⁰ KÜNG, Hans – ESS, Josef van, *Párbeszéd az iszlámról*, Palatinus, Budapest 1998, 111–123.

(2) Az ember biztonságát, szükségleteinek kielégítését és személyes kibontakozásának lehetőségeit szolgáló *habituális*²¹ *értékkör* például így is szavakba önthető: „*Védd az ember környezetét és közösségeit!*” Az ember születésének pillanatától kezdve egészen felnőtté válásáig szociális környezetének védelmére szorul, azon túl pedig haláláig az emberi társadalom és kultúra veszi körül szociális védőburokkal. Társadalmi környezetének segítsége nélkül életképtelen. Ezt az állítást számos szaktudományos eredmény támasztja alá. Az állatokkal ellentétben az emberrel nem születnek rögzített ösztönök, hajlamok, ezért *világra nyitott lény*.²² Az embert tehát éppen a korlátozó állati ösztönök hiánya teszi képessé a befogadásra, a tanulásra és a szellemi fejlődésre. Az evolúciót a teremtés folyamataként felfogó jezsuita természettudós, Pierre Teilhard de Chardin már 1940-ben hasonló eredményre jutott, ő azonban „*a gondolkodásra fordítható energiák megjelenését*” (vagyis az ösztönöktől való megszabadítás aktusát) *az ember teremtésének szükségszerű mozzanataként* fogta fel.²³ Arnold Gehlen szerint az állatokhoz képest az ember születésekor biológiai értelemben *hiányosan fejlett lény*, mert minden szempontból tökéletesen védtelen.²⁴ A zoológus-etológus Adolf Portmann egyenesen *tehetetlen fészekhagyónak* nevezte az embert, mert véleménye szerint legalább 21 hónapot kellene az anyaméhben töltenie, hogy születése után önállóan életben maradjon.²⁵ Az ember tehát mások védelmére szorul, szüksége van először a gondozásra, majd a nevelésre. Ezt legtermészetesebb módon a *család szociális alapsejtjében* kaphatja meg. A család védelmének gondolata a kereszténység számára is központi érték, hiszen a család „*kisegyház*” (*ecclesiola*), amely (család)fővel és (család)tagokkal rendelkezik. S az Egyház (*Ecclesia*) is család, ezt Pál apostol világítja meg igen szemléletesen: *tagjai Krisztushoz mint Főhöz kapcsolódva alkotnak élő természetfeletti közösséget*.²⁶ A védő-gondoskodó társadalmi környezet – az egészséges természeti környezettel összhangban – az ember számára létkérdés, e nélkül nem tud életben maradni. A *gondoskodás tehát erkölcsi kötelesség, ugyanúgy, mint a természeti és szociális környezet védelme*. Az ember potenciális szellemi erő, tudattal és értelemmel rendelkezik, a szellemtudományok éppen ezt a tulajdonságát ragadják meg. Hogy megvédje magát kultúrát épít, s kultúrára van szüksége, hogy ezt a védelmet megtanulja. Erich Weber szerint *az ember alkotója és alkotása saját kultúrájának*.²⁷ Ezért felértékelődik számára a tágabb szociális környezet, a nemzet és a társadalom. Az igazságosságon alapuló társadalmi rend kiépítésében való közreműködés szintén erkölcsi kötelesség. A fennálló társadalmi-kulturális viszonyok teszik lehetővé az ember céljainak elérését, személyes értékeinek kibontakoztatását. Mint *kultúrlénynek* viszont szellemi táplálékra van szüksége, s ezt a táplálékot eszmények formájában a kultúra intézményei közvetítik számára. *Belátható tehát, hogy az ember egészséges természeti-társadalmi környezete nélkül életképtelen, ennek védelme valóban alapvető erkölcsi kötelesség, és ennek eszménye fundamentális érték*. Az erkölcsi nevelésben meg kell győznünk a gyermeket, hogy a környezet és a társadalom védelme az egyetlen esélye az életben maradásra.

²¹ Itt az emberi természetnek, állapotnak, helyzetnek és szokásoknak megfelelő fogalmat jelent.

²² CZIKE Bernadett, *Bevezetés a pedagógiába*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1996, 31–32.

²³ TEILHARD DE CHARDIN, Pierre, *Az emberi jelenség*, Magyar Könyvklub, Budapest, 2001.

²⁴ CZIKE Bernadett, i. m., 32–33.

²⁵ Uo., 34–35.

²⁶ „Ti Krisztusnak teste vagytok, s egyenként tagjai.” (1 Kor 12,27)

²⁷ CZIKE Bernadett, i. m., 37–38.

(3) Az emberi tevékenységet értelmessé tevő, valamint a kultúra megőrizhetőségét és továbbadhatóságát biztosító „*egzisztenciális*”²⁸ *értékkör*” röviden így interpretálható pedagógiai törvénnyé és alapértékké: „*Védj az ember alkotásait és javait!*” Az ember és a kultúra viszonyáról a második értékkörrel kapcsolatosan már volt szó. A harmadik értékhalmaz az ember önkibontakoztató és kultúraalkotó tevékenységét teszi hosszú távon is *értelmessé és célirányossá*. Ugyanis az ember – az állatokkal ellentétben – nem pusztán létfenntartása érdekében szervezi környezetét, hanem rövid és hosszú távú érdekei, céljai is vannak. Az ember által alkotott és megváltoztatott környezet, vagyis a kultúra folyamatosan fejlődik azáltal, hogy az egymást követő generációk tovább építik azt. A korábbi alkotások és javak megőrzése azért erkölcsi kötelesség, mert pusztulásuk visszaveti a fejlődést. A háborúk alatt például sok anyagi és szellemi érték ment feleslegesen veszendőbe, ezek pótlása gyakran évtizedekig is eltartott. Erkölcsi értelemben a *szellemi javak védelme* tehát a kultúra megőrzése és továbbadása szempontjából fontos. Gondoljuk el például, hogy tudományos szempontból micsoda kár keletkezett az alexandriai könyvtár pusztulásánál: az ókor szellemi örökségének nagy része ekkor vált a lángok martalékává. Az anyagi javak (a magán- és köztulajdon) megvédése is alapvetően erkölcsi kérdés. Az egyén számára tragikus, ha valakinek leég a háza, vagy rablók fosztják ki, hiszen minden eddigi munkája kárba vész. Az anyagi javak védelmét tehát valamennyi pozitív etika tartalmazza. A mózesi parancsok tiltják a lopást, sőt még a más javainak elvételére irányuló kívánságot is: „*Ne lopj!*” és „*Ne kívánd el embertársad házáat, ne kívánd el embertársad feleségét, sem szolgáját, sem szolgáját, sem szarvasmarháját, sem szamarát, sem más egyebet, ami az övé!*”²⁹ A hindu tanmesék tiltott cselekedetként említik a lopást, amelynek büntetése állatként vagy élettelen tárgyként való újjászületés lehet.³⁰ A kínai filozófusok mint megvetendő lelkiületet ábrázolják az anyagi javak utáni sóvárgást.³¹ Buddha a pusztítást, a rablást és a kincsek utáni sóvárgást a rossz gyökerei közé sorolja.³² A filozófiai államkoncepciók és társadalmi szerződések jogos büntetéssel sújtják az állam, vagy annak polgárai ellen vétőket (Platón, Rousseau). A kár keletkezése azonban csak az egyik, s nem is a legnagyobb problémája az egyéni és a társadalmi tulajdon elleni támadásnak. Ha a társadalom nem védekezik eléggé az értékek eltulajdonítása vagy elpusztítása ellen, akkor stabilitása veszélybe kerül azáltal, hogy *az emberek motiváltságukat veszítik* a kultúra továbbépítésére vonatkozóan. Márpedig az értelmes cselekvés megkívánja, hogy az elért eredmények megtarthatók és továbbadhatók legyenek. Nincs nagyobb demotiváló tényező, mint a felesleges cselekvés. Intő példa a mitológiai Sziszüphosz, akit az istenek az egyik legnagyobb büntetéssel, a hiábavaló munkával sújtottak. *Az emberi munka eredményének, s ezáltal a cselekvés értelmességének megőrzése mind az egyén, mind a társadalom számára létfontosságú, mert a fejlődést szolgálja.* Ennek biztosítása alapvető erkölcsi kötelesség, átörökítendő eszmény.

A nevelési törekvéseket és célokat korszerű formában megjelenítő pedagógiai értékköröket az emberi kultúra etikai hagyományainak teoretikus elemzése útján, javaslatként fogalmaztam meg. Úgy vélem, hogy ennél tömörebben nem lehet kifejezni a *lex naturalist*, vagyis a természetes erkölcsi kötelességeket. A nevelési alapértékek koncentrált meg-

²⁸ Itt a folyamatos létezésről, létfenntartásról, életképességről, megélhetési fogalmakkal azonosítható.

²⁹ Kiv 20,15 és 20,17

³⁰ *Pancsatandra. Hindu tanmesék*, Statikum – Jupiter, Budapest 1992.

³¹ Lao-Ce, *Tao te king*. Az Út és az Erény könyve, Kairosz Könyvkiadó, Budapest 2001.

³² *Buddha tanítása a Négy Nemes Igazságról*, Farkas Könyvkiadó, Budapest 2003, 77.

fogalmazására azért volt szükség, hogy vallásoktól, filozófiai irányzatoktól, világnézektől *függetlenné* tegyük őket. Ez az *általános pedagógiai felhasználhatóság* egyik fontos feltétele. Viszont ismét fel kell hívnom a figyelmet arra, hogy az általam ajánlott pedagógiai alapértékek nem úgy *világnézetileg semlegesek*, ahogyan azt a liberális oktatáspolitikai korábban zászlajára tűzte. Az erkölcsi alapkódok éppen hogy a legfontosabb emberi alapértékek *mellett* foglalnak állást, s azokat fejezik ki a lehető legegyszerűbb formában. Ezek viszont minden konstruktív értékrendben jelen vannak, világnézeti különbségektől függetlenül, mert az értékek eredőjét képviselik. *A pedagógiának manapság éppen arra van szüksége, hogy az általános embernevelés modelljét a legalapvetőbb természetes értékekre alapozza.*

A PEDAGÓGIAI ALAPÉRTÉKEK ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI

A természetes erkölcsi törvény modern interpretációja tehát az ember alapvető fizikai, biológiai, fiziológiai, biztonsági, motivációs, fejlődési, közösségi, társadalmi, kulturális, szellemi, önépítő és önkibontakoztató szükségleteit és igényeit hivatott *kölcsönösségi alapon* biztosítani. Ezek betartása egészséges környezetet, élhető világot és tervezhető jövőt biztosít az ember számára. A törvények jelentése sokrétű és szerteágazó, értelmezésük bőséges lehetőséget ad az ésszerű és hatékony morális kommunikációra. Az alaptörvények pedagógiai alkalmazása viszont megkívánja, hogy ne parancsok, hanem *belátható alapelvek* és *követhető szabályok* formájában fejezzük ki őket. Az erkölcsi nevelés során kiépítendő finomabb pedagógiai célok és egyben a pedagógiai munka során interiorizálandó életvezetési elvek egyéni interpretációmban így fogalmazhatók meg:

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

Úgy vélem, a fentebb bemutatott érvelés kellően alátámasztotta a pedagógiai használatra megfogalmazott értékkörök más különböző értékfelfogásokkal találkozó pontjait, tehát az értékek létezését valamilyen módon elfogadó etikai koncepciók „közös nevezőjének” tekinthetők. Az alapértékek hasznossága és alkalmazásuk realitása több szempontból is megközelíthető. (1) A három alapvető értékkör számos konkrét értékre bontható, ami lehetővé teszi tudományos igényű nevelési értékkatalógusok készítését. (2) Az így kimunkálható pedagógiai értékhierarchia nagy segítség a pedagógiai programok tervezésénél. (3) A tankönyvírás számára jó vezérfontalat ad. (4) Az alapkódok értékkompatibilis erkölcsi rendszerre³³ fejleszthetők, és e szilárd alapra új nevelési modell is építhető.³⁴ (5) Végül

³³ Számos értékrendben előforduló, azokkal nem ütköző, s ezért a legtöbb értékrend eredőjeként felfogható erkölcsi kódrendszer.

³⁴ PÁLVÖLGYI Ferenc, *Az értékközpontú nevelés konstruktív rendszere I-IV.*, in Mester és Tanítvány, 2009/21, 134–151; 2009/22, 138–154; 2009/23, 135–151; 2009/24, 117–140.

alkalmazásuk során a neveléstudomány függetlenedhet a pedagógián kívüli értékrendszerektől, amelyek nem minden esetben biztosítják a gyermek optimális erkölcsi fejlődését.

A fentebb vázolt alapvető „erkölcsi centrumok” tehát az értékek működését feltételező és igénylő etikai koncepciók „közös nevezőjének” tekinthetők, és így közmegegyezésre, vagyis a köznevelésben történő alkalmazásra esélyesek. Meggyőződésem, hogy a javasolt értékörök képesek hatékonyan szolgálni az általános embernevelés ügyét. Reményeim szerint *a pedagógiai erkölcsi alapértékek általános használata – amennyiben a közmegegyezés ezt lehetővé teszi – joggal vonható a pedagógiai diszciplína hatáskörébe.*

SUMMARY

The Pedagogical Interpretation of Natural Moral Law for the Modern Socio-Moral Development

This post-postmodern pedagogical theory of values intends to demonstrate the possibility to reword the so called “natural moral law” for the needs of the modern ethics education. Although education science cannot behave as a morality, it is competent – due to professional reasons – to define the basic values for education. The educational philosophical argument presented in this study relies on the educational researches on ethical “claim and validity” (e.g. Oelkers, MacIntyre and Rescher) as well as religious and social traditions. The following triple set of moral values can be offered, when determining the concrete goals for moral education: (1) “vital” values to guarantee the life and dignity of man, (2) “habitual” values to protect the environment and communities of man, (3) “existential” values to preserve the works and possessions of man. This set of moral values – determined for educational use – can be considered worldview-compatible and integrates consequently into a modern 21st century educational model.

Dr. Szőke-Milinte Enikő, PhD

MAGYARORSZÁG,

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM, BÖLCSESZET- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR

A dialógus szerepe az esélyteremtésben

A pedagógiai helyzetek sikeres kimenetele, a teljesítmény megnyilvánulása, a pedagógiai minőség nemcsak a szűk értelemben vett didaktikai tevékenységen múlik, hanem más, a személyközi kommunikáció és az osztálytermi kommunikáció összetevői is hatással vannak rá. Teljesítmény és személyiségfejlődés szempontjából fontos tehát az is, hogy milyen a pedagógiai kommunikáció minősége. A pedagógiai kommunikáció minőségét egyebek mellett, a pedagógus által alkalmazott kommunikációs stratégiák határozzák meg. A tanulmány az egyik legsikeresebb pedagógiai kommunikációs stratégiát, a dialógust és annak az esélyteremtésre gyakorolt hatását tekinti át.

Az egyenlő esélyek megteremtésének kérdése a pedagógiában a reformpedagógiák megjelenésével egyidős, hiszen a reformpedagógiai irányzatok képviselői a nevelés lényegét az egyéni különbségekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásában és az egyéni hátrányok kiegyenlítésének lehetőségeiben látták. A 20. század végén és a 21. század elején a társadalmi csoportok közötti különbségek kiéleződése az egyéni különbségek kiéleződéséhez is vezetett, az esélyegyenlőség kérdése a köznevelési rendszerek egyik meghatározó paraméterévé vált. Tovább gazdagítják az egyenlő esélyek megteremtésének problémáját a gyógypedagógia és a fejlesztő pedagógia sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos eredményei. Manapság az esélyteremtés a pedagógia egyik legkomplexebb problémája.

Kiindulásként fontos tisztázni, mit értünk esélyen. Mihály Ottó definícióját elfogadva az esély a legáltalánosabb értelemben azt jelenti, hogy valaki képes rá, hogy tegyen valamit vagy rendelkezzen valamivel, vagyis van hozzáférhetősége valamihez, rendelkezik valamivel. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az esélyhez szükség van arra is, hogy az esély alanya ne passzív, hanem aktív legyen. Ha például valaki keveset tud magáról, akkor csökkenhet az esélye, a lehetőségekhez való viszonyulásai nem feltétlenül lesznek megfelelőek.¹ Az aktuális oktatáspolitikák, a tágabb illetve a szűkebb környezet anyagi vagy szakmapolitikai intézkedéseket hoznak az esélyteremtés érdekében: ilyen például az ingyen tankönyv, az ingyenes étkeztetés, a kisebb létszámú osztályok indítása, az egész napos iskola vagy a sajátos nevelési igényű tanulók speciális foglalkoztatása az integráció

¹ MIHÁLY, OTTÓ, *Esélyegyenlőség és differenciálás*, in *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/1, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00023/1999-01-ko-Mihaly-Eselyegyenloseg.html> (Utolsó megtekintés: 2014. május 14.).

érdekében (például logopédiai, fejlesztő pedagógiai, gyógytorna stb. foglalkozások segítségével). Ezzel együtt, azt is tapasztalhatjuk, hogy az esélyegyenlőség nem valósul meg a kívánt mértékben, azaz folyamatosan megfigyelhetőek, mérhetőek az egyes társadalmi csoportok közötti számottevő különbségek. Joggal tehetjük fel a kérdést, hogy miért van ez így.

Az esélyegyenlőség előzőekben elfogadott definíciója éppen azt hangsúlyozza, hogy az esélyteremtés nemcsak a külső feltételek és körülmények megteremtését jelenti, legalább annyira fontos az is, hogy az esély alanya pszichológiai értelemben is támogatást, megerősítést, esélyt kapjon. Egy magatartási problémával küzdő gyermeknek elsősorban nem a külső feltételek és szabályok fognak esélyt teremteni a problémája megoldódásához, hanem sokkal inkább azoknak a belső erőforrásoknak a feltárása, amelyek csak egy sajátos nevelési kapcsolatban lehetségesek. A továbbiakban vizsgáljuk meg a nevelő-nevelt kapcsolat esélyteremtő lehetőségeit!

1. A NEVELŐ-NEVELT KOMMUNIKÁCIÓS KAPCSOLAT

A pedagógus-gyermek közötti pedagógiai kapcsolat tudatosan tervezett és alakított, célja a tanuló személyiségének fejlesztése, vagyis pozitív változás elérése. Valamilyen konkrét pedagógiai feladat megvalósításának, oktatási vagy nevelési probléma megoldásának szándékával jön létre. A probléma megoldása, vagy a megoldás egyik része kommunikatív, ezért a pedagógus és a gyermek közötti pedagógiai kapcsolat sajátos, a kommunikáció participációs modelljével leírható kommunikációs helyzet. Ebben a kommunikációs helyzetben, a résztvevők – a nevelő és a nevelt – jól meghatározott szerepekkel, sajátos felkészültségekkel és kommunikációs szükségletekkel vesznek részt, és a helyzetben jelentkező problémák megoldására jól meghatározható, tudatosan vagy ösztönösen választott stratégiákat választanak.²

A kommunikáció participációs modellje értelmében a kommunikációs helyzetnek sajátos struktúrája és dinamikája van. Struktúráját a kommunikátorok sajátos szerepei, felkészültsége és kommunikációs szükségletei, az általuk használt kód, a jelentésalkotás, a kontextus alkotja, dinamikáját pedig a kommunikátorok által alkalmazott stratégiák.

A pedagógiai helyzetben résztvevők szerepei előre meghatározottak, az azokat alkotó viselkedésminták készlete szabályozott, a szerepek előre meghatározott módon aszimmetrikus kapcsolatot kínálnak fel a résztvevők – a nevelő és a neveltek – számára. Ideális esetben a nevelő úgy viselkedik a másik szereplővel szemben, mint problémafelismerő, illetve problémamegoldást támogató kommunikátor, hiszen rendelkezik a probléma felismeréséhez és megoldásához szükséges felkészültséggel. A nevelt a pedagógiai helyzetben a nevelő segítségével válik fokozatosan problémafelismerővé és problémamegoldóvá.

A problémamegoldás a kommunikációs helyzetben valamilyen stratégia mentén történik: együttműködhetnek a kommunikátorok a közös, mindannyiuk számára elfogadható megoldás érdekében, vagy versenghetnek a kizárólagos nyereségek megszerzéséért. A stratégia tehát olyan viselkedésminta-lánc, mely a kommunikáció törzsét, szerkezetét adja, és a probléma megoldásának irányába mutat. Az esélyteremtés szempontjából vizsgálva a pedagógiai kapcsolatban az együttműködő stratégiáknak van jelentőségük, fontos azon-

² HORÁNYI, Ö., *A személyközi kommunikációról*, in. BÉRES István – HORÁNYI Özséb (szerk.), *Társadalmi kommunikáció*, Osiris Kiadó, Budapest 1999, 57–86.

ban látni, hogy a pedagógiai kapcsolatokban nemcsak az együttműködő stratégiák, hanem a kompetíció is helyet kap.

2. AZ ESÉLYTEREMTÉS STRATÉGIÁJA

Tételezzük fel, hogy van egy négyéves kisfiú, aki fiatal korára és nem teljesen feltárt anamnézisére való tekintettel sajátos nevelési igényéről csak a megmagyarázhatatlan és „kezelhetetlen” viselkedésével tájékoztatja az óvodai környezetét. Mivel a gyermek jól szituált, értelmiségi, rendezett család gyermeke, az óvoda, az óvónők és a dadus pedig a szakma minőségi csúcsát reprezentálják, az esélyteremtés „külső” feltételei adottak. Hónapok telnek el a tiltakozással: a gyermek nem kíván részt venni a közös tevékenységben, a játékokban, az étkezésben, sokat sír, dührohamai vannak, nem érti, mit keres ott, ahol éppen van, miért kell éppen azt csinálnia, amit elvárnak tőle. A gyermekkel való kommunikációs kapcsolatban a „versengő stratégia” működésképtelen, az irányításra, a parancsra, az utasításra, a felszólításra, a kérdőre vonásra nagyon rosszul reagál, kezelhetetlenné válik. Egyetlen „járható út” marad, ez pedig az együttműködésben megvalósuló dialógus.

A példa alapján, vizsgáljuk meg, hogy mit értünk az esélyteremtés stratégiájaként definiálható dialóguson!

2. 1. A dialógus mint kompetíció

A kompetíció-alapú pedagógiai kommunikációs helyzetekben a pedagógus gyakran használja a szókratészi dialógus, a kérdve kifejtés, a vita vagy a meggyőzés mint pedagógiai ráhatás eszközét. A szókratészi dialógus célja a morálisan helyes tudás megszerzése, vagyis az ismeretszerzésnek rendelődik alá. Aszimmetrikus kapcsolat ez, melyben a kompetensebb irányít, meggyőzi a másik felet, kérdésekkel vezetve rá őt az igazságra. A szofista párbeszédben ez az asszimetria felerősödik, akié a nagyobb hatalom, az szabhatja meg, hogy a másik fél miként gondolkodjon, cselekedjen, és tévedhetetlennek tartja magát. A dialógus e hagyományos értelmezésében a dialógus ún. hatalomkommunikációvá válik, amelyből kizárható a másik fél.³ A pedagógiában szintén gyakran használt módszer a vita mint a személyiség- és kompetenciafejlesztés egyik eszköze. A vita fókuszában az érvelés és az érvek ütköztetése áll, célja, hogy megvédjük álláspontunkat, megcáfoljuk a másik érveit, meggyőzzük a vitapartnert.⁴ Szintén kompetíció-alapú kommunikációs stratégiák a játszmák, amelyeknek rejtett céljuk van, és a kommunikátorok arra törekednek, hogy az rejtve is maradjon. A játszma olyan rejtett tranzakciók sorozata, amelyek meghatározott, előre látható kimenet felé vezetnek, és amelyeket a játszmák szereplői sorozatosan és változatlan formában folytatnak (pl. a gyerekek időhúzása abból a célból, hogy ne maradjon idő a számonkérésre).⁵

³ HORÁNYI Özséb, *A dialógusok sikerfeltételeiről. Vázlat*, http://www.ozseb.horanyi.hu/publikaciok/horanyi_ozseb_a_dialogusok_sikerfelteteleiről.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. május 14.); BENCZE Lóránt, *Hatékony kommunikáció a bahtyini nyelvfelfogás nyomán. Tudatosság a kommunikációban V.*, Eger, 2012. március 31., kézirat.

⁴ HUNYA Márta, *A disputa program*, Soros Alapítvány, Budapest, 1998; SZIVÁK Judit, *A vita*, Gondolat Kiadó, Budapest 2010.

⁵ HORÁNYI, Ö., *A személyközi kommunikációról*, i. m.

Bár a bemutatott dialógusok mindegyike pedagógiaileg támogatható célok érdekében kerül alkalmazásra a nevelési helyzetekben, mégis alkalmatlan arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek vagy a hátrányos helyzetű gyermekek számára egyenlő esélyeket teremtsen. Az esélyteremtés lényege éppen az, hogy az esély alanya pszichológiai értelemben is támogatást, megerősítést, esélyt kapjon. A szókratészi dialógusban, a vitában vagy a játszmákban ez nem lehetséges. Az igazi esélyt ezeknek a nevelteknek az együttműködés-alapú dialógus biztosítja.

2. 2. A dialógus mint kooperáció

Dialógusnak tekinthetők azok a két vagy több ember közti kommunikatív interakciók, amelyek valamilyen eredményre vezetnek, például ha a dialógusban résztvevők közös álláspontot alakítanak ki. A dialógus sikerfeltételei közül fontos kiemelni, hogy legyenek résztvevői, és a résztvevők egyenrangúak legyenek (például a megszólalás lehetőségét illetően), hogy a résztvevők legyenek nyitottak egymás iránt, tiszteljék és értsék egymást, valamint, hogy a dialógus időben belátható legyen. További sikerfeltételek a dialógusban résztvevők felkészültsége – a világról, a kommunikációról és az önmagukról való tudásuk –, valamint a résztvevők építő szándéka, vagyis hogy akarjanak egymással dialógusban lenni. A sikerfeltételek teljesülése teszi lehetővé a dialógus kialakulását, melyben szükségképpen megmutatkozik, illetve megeremlődik valamilyen egység, valamilyen integráció.⁶

Visszatérve a bemutatott esethez, dialógusra csak akkor van lehetőség egy sajátos nevelési igényű gyermekkel, ha egyenrangú félként tekintünk rá, ha támogatjuk a nyelvhasználatát, ha segítjük, hogy szert tegyen a dialógushoz szükséges minimális felkészültségre (önmagáról való tudás, a kommunikációról való tudás és a világról való tudás megszerzésének a támogatása), ha kialakítjuk és megerősítjük benne a dialógusra való nyitottság, hajlandóság szándékát. Fontos továbbá, hogy ne sűrűsítsük a problémamegoldást, de azért a dialógus valamilyen eredménnyel záruló folyamatát próbáljuk meg időben behatárolni. Világosan kell látni, hogy a probléma megoldása csak dialógusok láncolatában, hosszabb folyamatban valósítható meg, és ebben a folyamatban jöhet létre a nevelő és a nevelt közötti egység, integráció.

A dialógus megismerésben betöltött szerepét 1960-ban megjelent művében Gadamer is hangsúlyozza, álláspontja szerint valódi tudás csak dialóguskapcsolatban szerezhető meg. A gadameri dialógusfogalom a szókratésztől elsősorban abban különbözik, hogy a megismerés alanya és a megismerés tárgya közötti dialógust tartja a megismerés természetes folyamatának. A dialógus emellett arra is alkalmas, hogy ismeretet szerezzünk a dialógus tárgyról, a másikról, önmagunkról vagy magáról a dialógusról. Gadamer szerint a beszélgetésben a saját és beszélgetőpartnerünk „megértési horizontjai” fuzionálnak, és partnerünk gondolatai érthetővé válnak számunkra, anélkül, hogy szükségszerűen egyet kellene értenünk velük. A beszélgetés, a dialógus minőségileg más, mint a vita, melyben valamelyik fél álláspontja kerül ki győztesen. A beszélgetésben közösen és kölcsönösen jutnak a résztvevők közös megértésre.⁷

⁶ HORÁNYI Özséb, *A dialógusok sikerfeltételeiről*, i. m.

⁷ GADAMER, H. G., *Igazság és módszer*, Osiris Kiadó, Budapest 2003, 427.

1923-ban Martin Buber „én és te” koncepciójában a dialógus új értelemmel bővül: a dialógus az egymáshoz rendeltség manifesztációja, az „én” meghatározásához szükséges feltétel. Ahogyan saját személyiségünk a partner hatására artikulálódik és fejlődik a kapcsolatban, úgy az általunk gyakorolt hatás által a partner személyisége is artikulálódik, fejlődik a velünk való kapcsolatban. Így a kapcsolat egyszersmind kettős felelősség is: felelős vagyok a partnerért, és felelős vagyok önmagamért. Buber a dialógusban tárgyasuló kapcsolatot azonosította a kölcsönösséggel, így a dialógus az „én” és a „te” megértésének alapvető viszonyaként értelmezhető. A kapcsolatban, a dialógusban tehát mindig jelen van a másik, akit megértünk, és akin keresztül magunkat is megértjük. Igazi dialógusról a személyközi kapcsolatokban beszélhetünk, Buber szerint amikor a másikat mint „te”-t megszólítjuk, akkor „szavaink a beszéd küszöbére lépnek”. A dialógus tehát a megértés alapvető viszonya, mely meghatározó szerepet játszik az „én” meghatározásában, hiszen nem létezhet az „én” azok nélkül, akikkel szemben „én”-ként határozódik meg.⁸

A szókratészi hatalomkommunikációval szemben Bahtyin felfogása is dialogikus, melyben a másik ember nem rettegő szolga, hanem szabad partner, a vele való dialógus működésének feltétele az együttérzés és szeretet, kritériuma a behatolás mélysége. Buberhez hasonlóan Mihail Mihajlovics Bahtyin is állítja, hogy a személyiség kizárólag a másikkal való dialógusban jön létre és létezik, azonosságunk és egyedülálló autonómiánk nem jöhet létre a másiktól való elszigeteltségben. Egészséges személyiség a „te”-re feszülve alakul ki, a személyiség a másikkal való dialógusban jön létre és létezik, tehát a dialógus a személyiség létmódja. Dialógusfelfogásának van egy transzcendentális vetülete: a kapcsolat az „én” és a másik között közvetlenül a végső kérdések talaján jön létre, ily módon, a bahtyini dialogizmus a magunk abszolút feláldozásához és a másik iránti irgalmassághoz vezet.⁹ Gerry Philipsen szerint a dialógus az a folyamat, amelynek során független individuumok vitatják meg és alakítják ki a közös valóságot, ebben a folyamatban jön létre az „igazi” beszélgetés. A dialógus nem tekinthető profán, kiüresedett rituálénak, mert tétje a gyökeres változás, a valódi átmenetben való részesedés.¹⁰

David Bohm a dialógus szó etimológiáját tartja fontosnak, megjegyezve, hogy az a görög *dialogos* szóból ered, melyben a *logos* szó jelentése az „ige”, azaz a „a szó”, a *dia* jelentése pedig „át, keresztül”. Ennek értelmében a dialógus a csoportban, a tagok között és által létrejött jelentésáram, melyből vagy melyben új értelem, megértés születik, valami olyan, ami esetleg egyáltalán nem volt jelen a dialógus kezdetekor, egy új, közösen megalkotott értelem. Ez a közösen megalkotott értelem tartja egybe a dialógusban résztvevőket. A dialógusban azonban senki nem akar győzni: egy ember győzelme minden ember győzelme, és minden ember győzelme egy ember győzelme. Olyan győztes-győztes helyzet ez, melyben a résztvevők közösen vesznek részt egy olyan játékban, amelyben nem a másik ellen játszanak, hanem a másikkal együtt.¹¹

⁸ BUBER, M., *Én és te*, Európa Kiadó, Budapest 1999.

⁹ BAHTYIN, M. M., *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások*, Gondolat, Budapest 1986; BENCZE LÓRÁNT, *Hatékony kommunikáció a bahtyini nyelvfelfogás nyomán*, i. m.; HIRSCHKOP, K., *Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy*, Oxford University Press, Oxford 1999.

¹⁰ Idézi: ERDŐS MÁRTA, *A nyelvben élő kapcsolat* Typotex, Budapest 2006.

¹¹ BOHM, D., *On Dialog. Transcription and editing: Phildea Fleming, David Bohm Seminars*, 1990, magyarra fordította Ruzsa Ágota, in: SOL Intézet, 1994, <http://solintezet.hu/konyvek-es-kiadvanyok/tudas-es-szer-tar/terteremto-modszerek/dialogus-d-bohm-es-mit-modszertan/> (Utolsó megtekintés. 2014. május 14.)

Az együttműködés-alapú dialóguselméletek közös pedagógiai következményei:

(1) a személyiség a másikkal való dialógusban jön létre és létezik – a nevelő tegye lehetővé a dialógusban a nevelt személyiségének a kibontakozását;

(2) a dialógus az egymáshoz rendeltség manifesztációja, az „én” meghatározásához szükséges feltétel – a nevelő a dialógusban való jelenlétével segítse a nevelt „én”-, vagy „ön”-meghatározását;

(3) a partnerrel való dialógus működésének feltétele az együttérzés és szeretet – a nevelő a dialógusban gyakorolja az empátiát, törekedjen szeretet-kapcsolat kialakítására;

(4) a kapcsolat az „én” és a másik között közvetlenül a végső kérdések talaján jön létre – a nevelő ismerje fel azokat a létkérdéseket, amelyek a nevelttel való dialógusban megjelennek;

(5) a dialógus tétje a gyökeres változás a valódi átmenetben való részesedés, konstruktív kommunikációs kapcsolat – a nevelő a saját és a nevelt fejlődési lehetőségeit is vegye észre a dialógusban;

(6) közösen és kölcsönösen jutnak a résztvevők közös megértésre – a nevelő támogassa a neveltet eljutni a közös megértéshez;

(7) a dialógusban résztvevők között és által létrejött jelentésáram, melyből vagy melyben új értelem, megértés születik – a nevelő és a nevelt hozzon létre új „értelmet”, közös „valóságot”, melyben mindketten biztonságosan tájékozódhatnak, és gyakorolhatják dialógust.

2. 3. A pedagógusok kommunikáció- és dialógusszemlélete

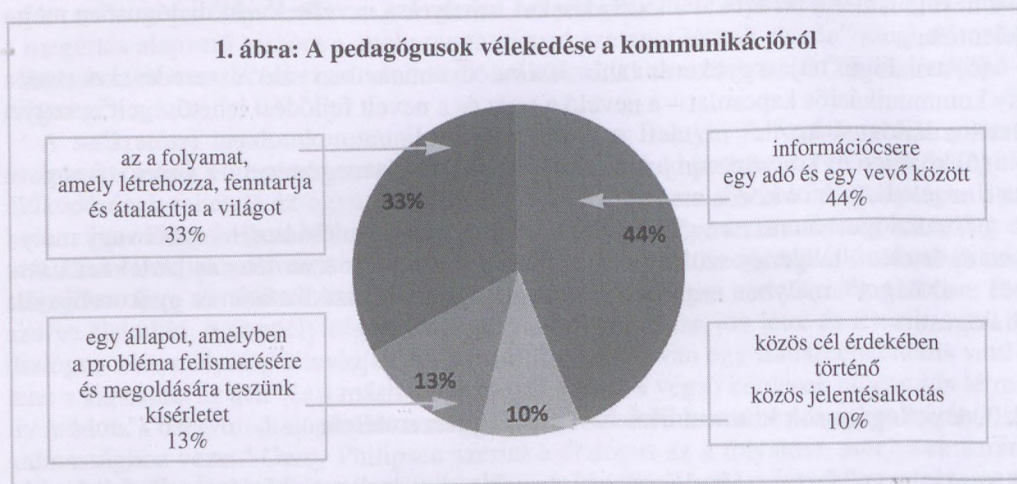
A magyarországi pedagógusképzésben a pedagógiai kommunikációra való felkészítés feladata az elmúlt huszonöt évben igen csekély mértékben valósult meg. A képzés előnyben részesítette a pedagógiai-pszichológiai-módszertani alapozást, a pedagógiai kommunikációra úgy tekintett, mint ami a képzés természetes következménye. A tanítási gyakorlatban azonban gyakran azt tapasztalhatja a pedagógus, a gyermek és a szülő is, hogy az iskolai tanulás folyamata akadályokba ütközik: a gyermek „nem érti a tananyagot”, „nem érti a pedagógust”. A tanítás-tanulás módszertana csak akkor lehet eredményes, ha egy olyan kommunikációs kontextusban valósul meg, amelyben a megértés, a jelentésalkotás, a reflektálás a folyamat természetes összetevője. Ahogy ezt az előző elméleti részben is láthattuk, azokban a nevelési helyzetekben, melyekben sajátos nevelési igényű gyermekeket tanít a pedagógus, a pedagógiai kommunikációnak még nagyobb jelentősége van az esélyteremtésben.

Egy folyamatban lévő kutatásban arra vállalkoztam, hogy a pedagógiai kommunikáció minőségét és sajátosságait vizsgáljam.¹² Ebben a kutatásban kíváncsi voltam a gyakorló pedagógusok kommunikációs és dialógusszemléletére is. A kutatás részeredményei alapján megállapítható, hogy a pedagógusok kommunikációs szemléletére a tranzakcionális kommunikáció felfogás a jellemző (44%), vagyis az információcserét helyezik a közép-

¹² <https://docs.google.com/forms/d/1ePLcQEugfNAlpevDLvNzWjDR15t8H4ydHI4XphDdddI/viewform> – A minta reprezentativitása számosság tekintetében még nem teljesült, az adatok 69 fő megkérdezése alapján kerültek feldolgozásra.

pontba (1. ábra). Második helyen a kommunikáció rituális szemlélete áll (33%), ami azt jelzi, hogy a pedagógusok megtapasztalhatták, hogy a pedagógiai kommunikáció segítségével egy olyan „világot teremthetnek”, amelyben nemcsak tanulni, felfedezni lehet, hanem fejlődni is. A kommunikációról mint közös jelentésalkotásról vagy mint problémamegoldásról való vélekedés nagyon csekély mértékű a megkérdezett pedagógusok körében, vagyis az esélyteremtéshez leginkább szükséges paradigmákról hiányosak az ismereteik. Az adatok alapján megállapítható, hogy a köztudatban mélyen beágyazódott tranzakcionális elmélet mellett, amely igen csekély mértékben szolgálja a személyiségfejlesztést, szükség lenne arra, hogy más, a nevelés szempontjából lényeges kommunikációfelfogásokkal is találkozzanak a pedagógusok.

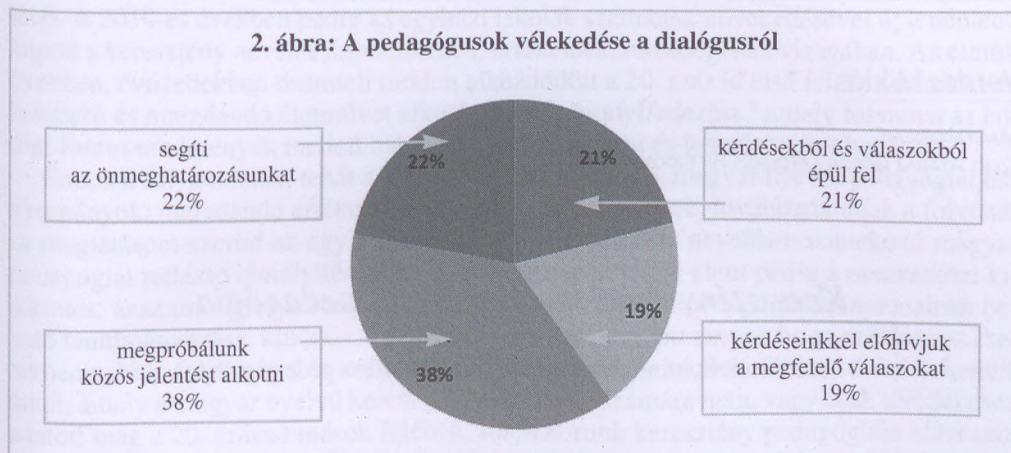
1. ábra: A pedagógusok vélekedése a kommunikációról



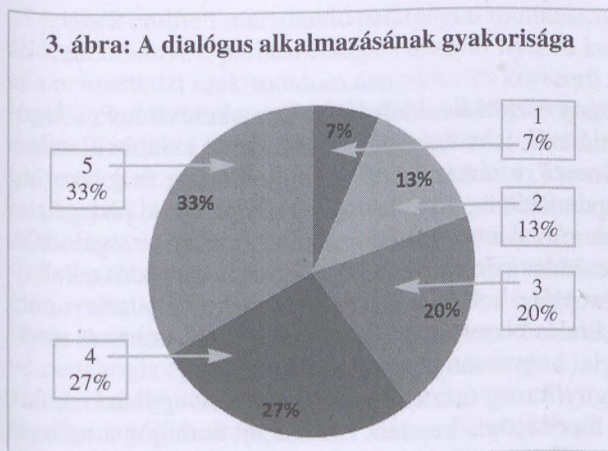
Egy következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy milyen dialóguselmélettel tudnak azonosulni a pedagógusok. Az adatok alapján megállapítható, hogy a dialógust kitüntetett kommunikációs formának tartják, hiszen a megkérdezett pedagógusok többsége (38% + 22%) a jelentésalkotásban és az önmeghatározásban betöltött szerepén át ragadja meg a dialógust (2. ábra). Megfigyelhető továbbá, hogy a tranzakcionális szemléletből következő kompetitív dialógusszemléletek (kérdéseinkkel előhívjuk a megfelelő válaszokat 19%, kérdésekből és válaszokból épül fel 21%) is meghatározzák a pedagógusok gondolkodását és viselkedését. Ez utóbbi adat korrelációt mutat az előző kérdésre adott tranzakcionális kommunikációs felfogással (44%), ezért, ha a pedagógusok dialógusról való vélekedését változtatni kívánjuk, ezt a kommunikációról való vélekedésük változtatásával együtt célszerű megtenni.

A pedagógusok 80%-a személyes bevallás alapján azt állítja, hogy a pedagógiai kommunikációban gyakran, vagy nagyon gyakran alkalmaz dialógust (1 – ritkán, 5 – nagyon gyakran; 3. ábra). Ezt az adatot érdemes az előző két kérdésre adott válaszok szemszögéből is megvizsgálni: feltehetően van olyan pedagógus, aki bár gyakran alkalmaz dialógust, azt a kompetitív dialógusszemlélet szerint alakítja, ami nem szolgálja az igazi megértést és fejlődést, sokkal inkább a didaktikai kritériumoknak való megfelelést segíti.

2. ábra: A pedagógusok vélekedése a dialógusról



3. ábra: A dialógus alkalmazásának gyakorisága



Jóllehet a kapott adatok alapján nincs okunk az elkeseredésre, szükségesnek tartom tovább kutatni a pedagógusok dialógussal kapcsolatos vélekedéseit és a dialógus pedagógiai kommunikációban történő alkalmazását úgy, hogy a kutatás módszertanát kibővítem óramegfigyelésekkel és a tanulók megkérdezésével is.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a pedagógusok dialógus- és kommunikációs szemléletének fejlesztése hozzájárulhat a nevelés eredményességéhez, hiszen az esélyteremtés érvényes modelljét az együttműködés-alapú dialóguselméletek alapján dolgozhatjuk ki, melynek középpontjába, a személyiséget támogató, az „én”-meghatározását segítő, a gyökeres változást előidézni képes és az egységet megteremtő dialógus mint kommunikációs stratégia helyezhető.

SUMMARY

The Role of Dialogue in Creating Chances

The successful outcome of pedagogical situations, the manifestation of achievement, the pedagogical quality do not depend exclusively on the didactic activity, but are influenced by other components, like those of the interpersonal communication and classroom-communication. So in respect of achievement and development of personality the quality of the pedagogical communication is equally important. The quality of the pedagogical communication is determined by the communicational strategies applied by the pedagogue, among others. The present study examines *dialogue* as one of the most successful pedagogical communicational strategies, and its influence on creating chances.

Verdes Miklós

MAGYARORSZÁG,
SZENT ATANÁZ GÖRÖG KATOLIKUS HITTUDOMÁNYI FŐISKOLA, NYÍREGYHÁZA*Keresztény nevelés – keresztény pedagógia*

– Kérdések és irányvonalak a 20. századi olasz pedagógiában

BEVEZETÉS

Jelen írás elsődleges célja, hogy szerény eszközeivel hozzájáruljon a keresztény pedagógia, illetve keresztény nevelés mibenlétéről, lehetőségéről szóló reflexió további elmélyítéséhez. A 20. század első felét jellemző, a témát érintő gazdag elméleti és gyakorlati eredményeket hozó, a nemzetközi tendenciák figyelembevételével zajló hazai pedagógiai kutatásokat a század második felének zűrzavaros, a nyílt szakmai, elméleti vizsgálódást, a különböző irányzatok közötti párbeszédet szinte teljesen lehetetlenné tevő időszaka követte, amelyben csupán néhány szereplőre korlátozott, de nagyon komoly színvonalú gyakorlati nevelési-oktatási szerepvállalás biztosította a Magyarországon ezeréves múlt-ra visszatekintő¹ keresztény pedagógiai hagyományok továbbélését.

Csupán az 1990 utáni időszakban nyílt meg újra a lehetőség, hogy az egyházi iskolák számának jelentős bővülése mellett a pedagógia keretein belül is újrainduljon a reflexió a keresztény nevelés különböző tényezőivel kapcsolatban, hogy létrejöjjenek azok a szellemi műhelyek,² kutatási és oktatási bázisok,³ melyek biztosítják a keresztény szellemiségű oktatással és neveléssel kapcsolatos kérdések, elméleti és gyakorlati dimenziók⁴ vizsgálá-

¹ Lásd pl. MÉSZÁROS I., *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon*, Szent István Társulat, Budapest 2000.

² Kiemelt jelentőségű két folyóirat: a *Mester és tanítvány* (2004–2010), illetve a nemzetközi összefogásban működő *Katolikus Pedagógia* (2010–). Külön kiemelhető az előbbi folyóirat 5. száma (2005. január), mely tematikus módon foglalkozik kutatásunk tárgyával (*Keresztény-keresztény pedagógia*). Itt említendő még meg a *Magyar Református Nevelés* (2000–) című folyóirat is.

³ Például az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, valamint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán működő Vitéz János Tanárképző Központ.

⁴ Itt kell megemlítenünk az 1950-ben megalapított Katolikus Középiskolai Főhatóság (a rendszerváltás után, 1992-től Katolikus Iskolai Főhatóság) átszervezésével 1997-ben létrehozott Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet (KPSZTI), amely felbecsülhetetlen szakmai segítséget nyújt a növekvő számú katolikus iskolák színvonalának biztosításához és a keresztény pedagógiai elveknek a mindennapok oktatás-nevelési gyakorlatába való átültetéséhez (lásd www.kpszti.hu). A szintén évszázados nevelési hagyománnyal és kiterjedt iskolahálózattal rendelkező református egyházban hasonló szerepet tölt be a Zsinati Oktatási Iroda, amely 1992-ben jött létre Zsinati Iskolügyi Osztály néven, és jelenlegi nevén és formájában 2003-tól működik, együttműködve más szervezetekkel (pl. a Református Pedagógiai Intézettel és a Református Pedagógiai Szakszolgálattal) (vö. www.oktatas.reformatus.hu).

latát. A 2010-es években pedig az egyházi iskolák számának növekedésével új lendületet kapott a keresztény nevelés mibenlétének, értékeinek, minőségének vizsgálata. Az elmúlt években, évtizedekben örömteli módon elkezdődött a 20. század első felében témánkban korszerű és maradandó életművet alkotó szerzők újrafelfedezése,⁵ amely folyamat az eddigi fontos eredmények mellett még komoly feladatokat és lehetőségeket hordoz.

Ennek a folyamatnak, tehát a keresztény szellemiségű, magyar nyelvű pedagógiai hagyományok, maradandó értékek feltárásának, megőrzésének, továbbadásának a folytatása meglátásom szerint az egyik fontos eleme a keresztény nevelésre vonatkozó magyar pedagógiai reflexió elmélyítésének. Másik elengedhetetlen elem pedig a nemzetközi kitekintés, azaz más nyelvterületek keresztény szellemiségű pedagógiai irányzatainak beható tanulmányozása, különös tekintettel arra a fent említett tényre, hogy ezekben az esetekben valódi, folyamatos és szerves fejlődésnek, töretlen szellemtörténeti ívnek lehetünk tanúi, amely a magyar nyelvű keresztény pedagógia számára nem, vagy csak töredékesen adatott meg a 20. század mások felében. Jelen korunk keresztény pedagógiája azért sem mondhat le a nemzetközi horizonttal való szembesülésről, mert pontosan a 20. század első felének említett maradandó pedagógiai munkássága jelenti a bizonyítékot, hogy értékálló, tudományos, párbeszédképes magyar nyelvű keresztény pedagógia nem képzelhető el a nemzetközi szakirodalom naprakész és korszerű ismerete, és a más irányzatokkal való, előítélettől, félelemtől és felsőbbrendűségi érzéstől mentes, őszinte és nyílt párbeszéd nélkül. Ez utóbbi, azaz a más pedagógiai irányzatokkal, illetve a társtudományok (pl. teológia, pszichológia, szociológia, lingvisztika stb.) vonatkozó meglátásaival folytatott érdemi és gyümölcsöző dialógus jelenti a 21. századi magyar keresztény pedagógia önszerveződésének, megújulásának és elmélyülésének harmadik pillérét.

Jelen írás a második pillérhez, a más nyelvterületeken lezajlott, a keresztény pedagógiára vonatkozó reflexió fejlődési ívének és legfontosabb meglátásainak vizsgálatához kíván hozzájárulni szerény és töredékes eszközeivel, mégpedig a 20. századi olasz nyelvű pedagógia egyes elemeinek felvillantásával.

Egy korábbi tanulmányban⁶ már felhívtam rá a figyelmet, hogy a keresztény szellemiségű pedagógiával foglalkozó szakembereket évről évre összegyűjtő, 1954-től kisebb-nagyobb megszakításokkal, napjainkig megrendezett Scholé-kongresszusok egyedülálló lehetőséget biztosítanak az olasz nyelvű keresztény ihletettségű pedagógiai reflexió átfogó megismerésére, hiszen az évente megrendezett kongresszusok témája gyakorlatilag felöleli a pedagógia és nevelés valamennyi jelentősebb témakörét. Minthogy 60 éves múltira visszatekintő kezdeményezésről van szó, szisztematikusan végigkövethető a fen-

⁵ Bizonyos értelemben ezen folyamat első állomásának tekinthető FINÁNCZY Ernő négykötetes neveléstörténeti klasszikusának reprint kiadása (1984-1986), amelyet további forráskiadások, illetve tanulmányok követtek, a teljesség igénye nélkül például az alábbiak: PROHÁSZKA L., *Az oktatás elmélete*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest 1996 (eredeti kiadás: 1937); BORBÉLY K., *A keresztény életalakítás elmélete*, Pannonhalmi Főapátság 2009 (eredeti kiadás: 1955); SCHÜTZ A., *Pedagógia*, (sajtó alá rendezte Kuminetz Géza) Szent István Társulat, Budapest 2010; MARCZELL M., *Neveléstan*, Tinta Kiadó, Kecskemét 2002 (eredeti kiadás: 1938); KUMINETZ G., *Pauler Ákos pedagógiai eszméi*, in *Teológia*, 2013/3-4, 156-173; VÁRKONYI H., *A gyermekkor lélektana I-II*, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest 1996.

⁶ Lásd VERDES M., *A „Gravissimum educationis” személy-fogalmának értelmezése a 20. századi olasz pedagógia perszonalizmus fényében*, in FEHÉR Á. – FÜLÖPNÉ ERDŐ M. – MÉSZÁROS L. (szerk.), *„Gravissimum educationis”. A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején*, Vác 2013, 314-315.

tebb említett szellemtörténeti fejlődési ív, illetve az éppen legaktuálisabbnak ítélt kérdésekre adott válaszkísérletek változása, sokszínűsége.⁷

A vizsgálatunk középpontjában álló kérdéskör, azaz a keresztény pedagógia, illetve keresztény nevelés alapvető lehetőségeire, mibenlétére való rákérdezés eddig öt alkalommal lett kifejezett módon a kongresszus témája. Ezek közül terjedelmi okokból most az első hárommal⁸ áll módunkban foglalkozni⁹. Minthogy az elemzett három alkalom (1954, 1984 és 1999) gyakorlatilag átíveli a 20. század második felét, az összefügetések anyagát vizsgálva valóban átfogó képet kaphatunk arról, hogy az adott időintervallumban milyen irányok, kérdésfelvetések, válaszkísérletek és hangsúlyeltolódások figyelhetők meg.

Az alábbiakban a három kongresszus anyagát vizsgáljuk, természetesen a teljesség igénye nélkül, hiszen a gazdag terjedelem és témagazdagság e helyütt nem teszi lehetővé a minden részletre kiterjedő elemzést, de remélhetőleg azért így is kirajzolódnak majd a legfontosabb meglátások, összefüggések.

Mielőtt az 1954-es kongresszus tartalmi elemzéséhez kezdenénk, fontos néhány alapvető tényt rögzítenünk az összefügetések természetére vonatkozóan. 1954-ben a brescai „La Scuola” kiadó szervezésében létrejött a Keresztény Egyetemi Oktatók Pedagógiai Tanulmányi Központja, mely a „Scholé” nevet vette fel. A Központ alapvető célkitűzése „a keresztény pedagógia erőinek egyesítése a tudományos gyarapodás előmozdítása érdekében, és a keresztény pedagógiai gondolkodásmódnak a kultúrára és az olasz iskolaszisztemre gyakorolt hatásának növelésére”.¹⁰ A szervezet vezetőségét a 20. századi olasz pedagógia legjelentősebbjei közé tartozó professzorok alkották: Giovanni Calò, Mario Casotti, Giuseppe Flores d’Arcais, Luigi Stefanini, Aldo Agazzi és Gesualdo Nosengo. A központ célkitűzései közé tartozik kutatások, konferenciák, tanulmányi napok szervezése, valamint publikációs lehetőségek biztosítása. Hatvan év távlatából megállapítható, hogy az évente megrendezett, a pedagógia egy-egy aktuális kérdéséről sokszínűen elemző Scholé-kongresszusok időtálló és értékteremtő vállalkozásnak bizonyultak, vonatkoztatási pontot és egyszersmind felbecsülhetetlen értékű forrásanyagot biztosítva a keresztény pedagógia e jelentős szektorának megismeréséhez. A lebonyolítás tekintetében a kijelölt témát többnyire két, esetenként akár három-négy főelőadó tárja fel, átfogóbb jellegű, bevezető-vitaindító, nagyobb terjedelmű előadás keretében, amelyet aztán tíz-húsz hozzászólás követ, majd néhány kisebb terjedelmű referátum a téma egy-egy részletkérdését világítja meg, illetve a főelőadásokban megfogalmazott szempontokat mélyíti el vagy éppen vitatja. Végezetül a főelőadók többnyire ismét lehetőséget kapnak, hogy a meglátá-

⁷ Példa gyanánt az alábbi témákat jelölhetjük meg: *A keresztény pedagógia* (1954); *Kísérletezés a pedagógiában* (1958); *Metodológia és didaktika* (1958); *Estétikai nevelés* (1959); *Társadalmi nevelés* (1961); *Család és nevelés* (1963); *Nevelés és Európa* (1979); *A nevelés szabadsága* (1980); *Családi nevelés és kulturális változások* (1981); *Elmélet és gyakorlat a nevelésben* (1982); *Etika és politika a nevelésben* (1983); *Keresztény nevelés ma* (1984); *Az akarat nevelése* (1985); *Nevelés és fiatalok iskola és társadalom között* (1988); *Erkölcsei nevelés a mai társadalomban* (1990); *Kulturális pedagógia* (1991); *Nevelés a törvényességre* (1993); *A tudomány határai és az életre nevelés* (1996); *Nevelés és igazság* (1997); *A huszadik századi keresztény pedagógia* (1999); *A keresztény nevelés az új évezred küszöbén* (2000); *Globalizáció és a nevelés felelőssége* (2002); *Keresztény nevelés és vallási átalakulások* (2003); *Személy és nevelés* (2005); *Nevelési kapcsolat és döntésre nevelés* (2007); *Az iskola mint közjó* (2008); *Nevelés valóság és virtualitás között* (2011).

⁸ *A keresztény pedagógia* (1954); *Keresztény nevelés ma* (1984); *A huszadik századi keresztény pedagógia* (1999).

⁹ A 21. század elejének két, a témában tartott kongresszusa egy következő elemzés tárgya lehetne: *A keresztény nevelés az új évezred küszöbén* (2000); *Keresztény nevelés és vallási átalakulások* (2003).

¹⁰ AA. VV. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholé – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice, Brescia, 1955, 5–6.

sokra összegző módon reagáljanak, azokról párbeszédet folytassanak. A kongresszusok anyagát évről évre megjelentető kötetek nagy előnye, hogy hűen visszaadják még ez utóbbi megnyilatkozásokat is, megőrizvén ezáltal az összejövetelek élő és termékeny párbeszédes jellegét.

Az alábbiakban a keresztény pedagógia, keresztény nevelés témakörét kifejezett módon középpontba állító három 20. századi kongresszust vizsgáljuk a rendelkezésre álló kötetek alapján, megkísérelve feltárni néhány megfogalmazott szempontot, még ha töredékes módon is.

„A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA” (1954)¹¹

Az első, „megalapozó” kongresszus nem is választhatott más témát, mint a keresztény pedagógia mibenlétének vizsgálatát. A két bevezető, főelőadásra a 20. századi olasz pedagógia két jelentős alakja, Mario Casotti¹² és Luigi Stefanini¹³ kapott felkérést. Szimbolikusnak és sokatmondónak tekinthető a tény, hogy a sok hasonlóság és közös pont ellenére két egymástól eltérő beállítottságú, eltérő szellemi horizonttal rendelkező szakember tartotta a megalapozó, egyfajta alapvetésnek, gondolatébresztésnek szánt előadásokat. A Giovanni Gentile nevével fémjelzett idealizmustól az arisztotelészi-tomista gondolkodásmódhoz eljutó Mario Casotti a neoskolasztikus pedagógia vezéralakjának számított, Luigi Stefanini pedig szintén az idealizmus talajáról indulva, az aktivista irányzat keresztény értékelésén, egyszersmind „spirituális” kritikáján keresztül a pedagógiai perszonalizmus egyik kiemelkedő képviselőjévé vált.

Bevezetőjében a konferencia titkára, Aldo AGAZZI leszögezi, hogy az összejövétel nem elsősorban filozófiai, metafizikai vagy éppen történeti nézőpontból tekint a kérdéskörre, már csak azért sem, mert ezeket a feladatokat egy másik, hasonló ihletésű szervezet, a Gallarate-i Filozófiai Központ vállalta magára.¹⁴ A pedagógia egyszerre jelenik

¹¹ Uo.

¹² Mario CASOTTI (1896, Roma – 1975, Marina di Pietrasanta) olasz pedagógus, 1924-től a milánói Katolikus Egyetemen tanít pedagógiát, neveléstörténetet. A gentiliánus idealizmus meghaladása után az arisztotelészi-tomista emberképen alapuló neoskolasztikus pedagógia kiemelkedő alakjává vált. Legfontosabb művei: *Introduzione alla pedagogia* (Bevezetés a pedagógiába), 1921; *Lettere su la religione* (Levelek a vallásról), 1925; *Maestro e scolaro. Saggio di filosofia dell'educazione* (Mester és tanítvány. Nevelésfilozófiai esszé), 1930; *La pedagogia di San Tommaso d'Aquino* (Aquinói Szent Tamás pedagógiája), 1931; *Pedagogia generale* (Általános pedagógia), 1947–48; *La pedagogia di Antonio Rosmini* (Antonio Rosmini pedagógiája), 1937; *La pedagogia del Vangelo* (Az Evangélium pedagógiája) 1953. Vö. PAZZAGLIA L., *Stefanini Luigi*, in PRELEZZO J. M. – MALIZIA G. – NANNI C. (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma 2008, 180–181.

¹³ Luigi STEFANINI (1891, Treviso – 1956, Padova) olasz pedagógus, filozófus, a messinai, majd a padovai egyetemen tanít pedagógiát, illetve filozófiatörténetet és esztétikát. Jelentős szerepe volt több filozófiai, pedagógiai, didaktikai szervezet létrejöttében vagy megújulásában. Legjelentősebb művei: *La pedagogia dell'idealismo giudicata da un cattolico* (Az idealizmus pedagógiája katolikus szemmel), SEI, Torino, 1927; *Il rapporto educativo. Proemio alla scienza dell'educazione* (A nevelési viszony. Bevezetés a neveléstudományba), CEDAM, Padova, 1932; *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno* (Mens cordis. A modern aktivizmus értékelése), CEDAM, Padova, 1933; *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo* (A nevelés ideje. Az egzisztencializmus értékelése), CEDAM, Padova, 1938; *Pedagogia e didattica* (Pedagógia és didaktika), SEI, Torino, 1947; *Educazione estetica e artistica* (Eszztétikai és művészi nevelés), La Scuola, Brescia, 1954; *Personalismo educativo* (Perszonalizmus a nevelésben), Bocca, Roma, 1955. Vö. CAIMI L., Stefanini Luigi in PRELEZZO J. M. – MALIZIA G. – NANNI C. (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LAS, Roma, 2008, 1138.

¹⁴ Vö. AGAZZI A., *Presentazioni*, in AA. Vv. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholè – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice, Brescia 1955, 16.

meg mint elmélet (*teoria*), mint tudomány (*scienza*) és mint művészet (*arte*), és magában foglalja a metodológiai megközelítést is. Agazzi meglátása szerint kiindulópontként elfogadható a nevelésnek interperszonális cselekvésként (*azione interpersonale*) történő meghatározása, mely mester és tanítvány közötti nevelési kapcsolatként értelmezhető, különbséget téve funkcionális és szándékolt (intenzionális) nevelés között, előbbin elsősorban az önnevelést értve.¹⁵ Agazzi megfogalmazza azokat az alapkérdéseket, amelyek mások mellett meghatározzák a témáról való gondolkodást, illetve amelyekre konkrétan választ keres az I. Scholé-kongresszus: egyrészt, hogy milyen a kereszténység nevelésfelfogása, másrészt, hogy milyen módon befolyásolja a kereszténység a pedagógiát. Ez utóbbi kérdés konkrétan az alábbi területeken merülhet fel: a nevelésmélet, a neveléshez kapcsolódó segédtudományok, a különböző folyamatok és konkrét beavatkozások, valamint a didaktika és a mester-tanítvány, tanár-diák viszony összefüggésében. Nyilvánvaló, hogy ezek mögött a kérdések (illetve a rájuk adott válaszok) mögött meghúzódik a kereszténység valóságról, emberről és nevelésről alkotott felfogásának kérdése.

Luigi STEFANINI a pedagógiai aktivizmus fogalmi és gondolati köréből kiindulva válaszolt fel egy keresztény pedagógiai felfogás körvonalait, felmutatva az eltérő megközelítést és azt a többletet, amelyet a keresztény szellemiségű pedagógia hordozhat. Stefanini aláhúzza, hogy a kereszténységben a gyermek „elsőbbséget” (*primato dell’infanzia*) élvez, kiindulópontként jelenik meg, ez azonban nem idilli, idealizált, naiv formát, hanem realista, a gyengeséget, tökéletlenséget tisztán látó álláspontot takar.¹⁶ Stefanini szerint a keresztény pedagógia kiegyensúlyozottságot hordoz, és szintézist teremt ihlet és intézmény között. Nem anarchia és nem konformizmus”.¹⁷ „Keresztény realizmus a naiv optimizmus és a kétségbeesés ellen. Sem a gyermek eredendő jósága (Rosseau), sem zsigeri elvetemültsége (Freud). Sem pedagógiai pelagianizmus, sem pedagógiai janzenizmus.”¹⁸ A keresztény nevelés összefogja, magában foglalja az értelemet, az akaratot és a szeretetet, éppen ezért „intellektualizmus, voluntarizmus, pragmatizmus, szentimentalizmus: a keresztény szövet foszlányai.”¹⁹

Stefanini a kor legjelentősebb pedagógiai irányzatának számító aktivizmussal párbeszéddel folytatva három fogalom – *szinergia, konkrétság és krízis* – köré építve próbál megfogalmazni egyfajta „keresztény aktivizmust”, amely azonban természetes módon számos ponton szembefordul az említett irányzattal, illetve továbblép azon, előre mutat. Mint ismeretes, az aktivizmusnak vagy „új iskolának” nevezett (mások mellett Maria Montessori nevével fémjelzett) irányzat a gyermeket állítja pedagógiájának középpontjába, háttérbe szorítva ezzel a tanító szerepét, aki veszélyeztetheti a gyermek „önkontrollját”, „autonómiáját”, „önkormányzatát”, gátolva ezzel spontán fejlődését. A tanító, mester, pedagógus ebben a felfogásban csupán megfigyelő, tanácsadó szerepet tölthet be, szentesítve a gyermek elképzeléseit, döntéseit.²⁰

Stefanini ezzel szemben az „együttműködés” (*szinergia*) fogalmában ragadja meg a keresztény felfogás szerinti nevelői viszony lényegét. A teológiai alapról kiindulva Isten

¹⁵ Uo.

¹⁶ Vö. STEFANINI L., *Schemi introduzioni*, in AA.Vv. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholé – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice, Brescia 1955, 25.

¹⁷ Uo., 27.

¹⁸ Uo., 27–28.

¹⁹ Uo., 27.

²⁰ STEFANINI L., *Institutio divina et institutio umana*, in AA.Vv. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholé – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice, Brescia 1955, 35.

és ember együttműködésére visszavezetett viszonyról beszél, amely természetesen nem feltételezi, hogy „istenítsük” a nevelőt, de lehetővé teszi egy kiegyensúlyozott, ismét csak szintézisre törekvő álláspont kialakítását ebben a pedagógiát olyannyira foglalkoztató és megosztó kérdésben. Stefanini nemet mond mind a gyermeknek a nevelő általi „meghódítására”, mind teljes magára hagyására, hiszen meglátása szerint mindkettejüknek az „egészért”, a teljességért kell munkálkodniuk.²¹

Stefanini másik kulcsfogalma, melyre a keresztény nevelésről alkotott elképzeléseinek felvázolását építi: a „konkrétság” (*concretezza*) elve, amely számára a személy középpontba állítását, valamint gondolat, akarat és érzelm elválaszthatatlan összetartozását fejezi ki.²² A kézzelfogható, konkrét életpéldák teszik jelenvalóvá a keresztény nevelésszéményt: „A kereszténység nevelésszéményében a példa, sokkal inkább, mint az alkalmazás révén megerősített szabály nem más, mint a konkrétá vált egyetemes, a személylé lett igazság és jóság”.²³

A harmadik pillér pedig a „krízis” (*crisi*) fogalma, amely a keresztény *metanoiára* utalva biztosítja a nevelés dinamikus jellegét, a fejlődés lehetőségét. Stefanini leszögezi, hogy a nevelés folyamatában a személy egyszerre van kitéve egy centripetális erőnek, mely önmagához, benső lényegének megértéséhez és elmélyítéséhez vezet, és egy centrifugálisnak, amely a rajta kívül álló létezés dimenzióihoz (tárgyak, emberek, társadalom, történelem, Isten) vonzza szüntelenül. Ez a kettős dinamika biztosítja a fejlődés lehetőségét, még akkor is, ha ez a kettősség folyamatos kríziseken keresztül vezet növekedéshez. Ennek alapján lesz a nevelés Stefanini számára a „létezés gazdagítása a szabadság gyakorlása révén”.²⁴

A kongresszus másik főelőadója, Mario CASOTTI bevezetőjében leszögezi, hogy a keresztény pedagógia fogalmán azt a pedagógiai gondolkodást érti, amely az evangélium pedagógiájából indul ki, ide sorolva mindazokat a szerzőket és irányzatokat, akik, illetve amelyek arra alapozva fogalmazzák meg nevelési elveiket.²⁵ Ellentétben bizonyos modern irányzatokkal, melyek elválasztják a nevelésre való filozófiai reflexiót magától a neveléstől, a skolasztikus-arisztotelészi megközelítésű keresztény felfogás számára a nevelés művészet, egyszersmind poétikus tudomány is, azaz nem lehet elszakítani a nevelésre vonatkozó elméleti, reflektált tudást annak gyakorlati megvalósítástól.²⁶

Casotti véleménye szerint a keresztény pedagógia különböző módszertani alapelvekre épül, melyeknek egy része a természetes filozófiai ész, a racionális pszichológia és a metafizika tárgyköréből ered, másik része pedig az evangélium pedagógiájából és Jézus Krisztus tanításaiból fakad. Mindezek mellett a keresztény pedagógia nyitott a modern neveléstudományok, segédtudományok hozzáadott értékeire, a test-lélek egységeként létező ember vonatkozásában. Az említett központi fogalmakat, alapelveket az alapvető pedagógia hivatott elemezni, elmélyíteni.²⁷

Casotti felhívja a figyelmet a magától értetődőnek, banálisnak tűnő tényre, hogy a keresztény pedagógia gyökere, kiindulópontja, forrása nem valamely jelentős keresztény

²¹ Vö. STEFANINI L., *Schemi introduzioni*, i. m., 28.

²² Vö. STEFANINI L., *Institutio divina et institutio umana*, i. m., 42–44.

²³ Uo., 42.

²⁴ Vö. STEFANINI L., *Schemi introduzioni*, i. m., 29.

²⁵ CASOTTI M., *Schemi introduzioni*, in AA.VV. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholé – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice Brescia 1955, 23.

²⁶ Uo.

²⁷ Uo. 24.

nevelő-pedagógus-teológus, hanem Jézus Krisztus. A két klasszikusnak számító *De Magistro* című műről, Szent Ágostonról és Aquinói Szent Tamásról, megállapítja, hogy bár látszólagosan kibékíthetetlennek tűnő ellentét feszül köztük, valójában két egymást kiegészítő megközelítésről van szó. Ágoston, amikor látszólag kizárja, hogy emberi tanító tanítványának tudást közvetítsen – mintegy helyettesítve az egyetlen Tanítót –, akkor a nevelés teljeskörű, egzisztenciális oldalát ragadja meg, Tamás pedig a nevelés mechanizmusának pszichológiai és filozófiai vetületeit vizsgálja, elsősorban az intellektuális és a megismerésre vonatkozó dimenzió összefüggésében. Látható tehát, hogy e két álláspont szintézist alkotva jelenhet meg a keresztény pedagógiában.²⁸

Hasonló módon szintézisre törekszik a Casotti által leírt dinamika, amely az Isten Igéjének az evangéliumban feltáruló pedagógiáját határozza meg. Ez a dinamika nem más, mint kinyilatkoztatás és elrejtőzés állandó feszültsége, egymást váltogató folyamata. Az ebből a teológiai feszültségből származó erő értelmezhető pedagógiai szempontból vett mozgatórugónak is.

A kongresszus anyagát elemezve a fenti meglátásokon túl még részletesebb és árnyaltabb, sokszínű képet kaphatnánk a keresztény pedagógiáról, nevelésről vallott korabeli álláspontokról, véleményekről, ha részletes vizsgálatnak vetnénk alá a két elemzett főelőadást követő mintegy 25 hozzászólást, kiegészítést, vagy éppen előre megírt referátumot. Ez azonban újabb, önálló elemzést igényelne, amelyre ehelyütt nincs mód, mivel jelen írás töredékesen ugyan, de azt a szellemtörténeti folyamatot kívánja felvázolni, amely a keresztény pedagógiával foglalkozó Scholé-kongresszusok során kirajzolódott.

Áttekintésünk ennél fogva az 1984-es kongresszussal (*A keresztény nevelés ma*) folytatódik.

„A KERESZTÉNY NEVELÉS MA” (1984)²⁹

Harminc évvel az első, a keresztény pedagógiáról szóló olasz nyelvű pedagógiai reflexiót meghatározó Scholé-kongresszus után immár teljesen más társadalmi és tudományos közegben vált újra központi kérdéssé a keresztény nevelés. Az összejövétel anyagát vizsgálva megjelennek azok a kérdések, régi és új problémafelvetések, amelyek révén a résztvevők igyekeztek felvázolni a keresztény szellemiségű pedagógia lehetőségeit a radikálisan megváltozott kontextusban.

A kongresszus egyik főelőadója, Giuseppe ACONE³⁰ témafelvezetésében számba vette azokat a változásokat, amelyek az elmúlt évtizedekben lezajlottak abban a kontextusban, amelyben meg kell fogalmazni a keresztény pedagógia lehetőségeit és körvonalait. Az első kongresszus óta eltelt időszak két legjelentősebb eseménye, mely meghatározta az említett radikális változásokat: az 1968-as mozgalmak, illetve a II. Vatikáni Zsinat. Előbbi részben elindította, részben felszínre hozta azokat a kulturális, társadalmi, antropológiai

²⁸ CASOTTI M., *La pedagogia cristiana*, in AA. Vv. *La pedagogia cristiana. Atti del 1° Convegno di Scholé – Dentro di Studi Pedagogici fra Docenti Universitari Cristiani*, 1954, „La Scuola” Editrice, Brescia 1955, 55–57.

²⁹ AA. Vv. *L'educazione cristiana oggi. XXIII. Convegno di Scholé*, „La Scuola” Editrice, Brescia 1986.

³⁰ Giuseppe ACONE (1984–2012) olasz pedagógus, a nápolyi és salernói egyetem pedagógiaprofesszora a 20. századi pedagógiai perszonalizmus egyik jelentős alakja és kutatója. Művei közül kiemelhető: *Quale epdagogia* (Milyen pedagógia?), Morano, Napoli 1981; *J. Maritain e la filosofia dell'educazione* (J. Maritain és a nevelésfilozófia, 1981); *Fondamenti di pedagogia generale* (Az általános pedagógia alapjai), Edisud, Palermo 2001.

tényezőket és törésvonalakat, melyek új helyzetet teremtettek a nevelés számára. A zsinat meglátásaira, a nevelés kérdésre ráirányított még erőteljesebb és szisztematikus figyelem pedig a keresztény valóságértelmezés tekintetében hozott újdonságot.

Ebben a helyzetben a kongresszus résztvevői, előadói igyekeztek (újra)értelmezni a keresztény nevelés fogalmát és lehetőségeit. Acone felhívta rá a figyelmet, hogy noha korábban a nevelés összefüggésében „emberi” és „keresztény” mint nevelési cél sok tekintetben azonosnak tűnhetett, az említett változások radikálisan megkérdőjelezték, sőt kétségbe vonták a két pólus azonosítását, illetve bármilyen kapcsolódási lehetőségét.³¹ A szerző meglátása szerint kudarcot vallottak viszont azok a kísérletek, amelyek a kereszténység leszűkítésével, annak figyelmen kívül hagyásával, vagy éppen kifejezetten a keresztény megközelítés ellenében próbáltak létrehozni a nevelést megalapozó fogalmi rendszereket, akár a marxizmusra, akár a tudományos-technológiai racionalizmus kizárólagossági törekvéseire gondolunk.

Acone meglátása szerint az elmúlt évtizedek tapasztalatai azt támasztják alá, hogy keresztény nézőpont nélkül lehetetlennek tűnik értelmezni, és valamiféle kereszténység nélküli humanizmus jegyében nevelés útján megvalósítani például az érték, cél, szabadság, jószág, igazság, egyenlőség, szolidaritás jól ismert hívószavait.³² A szerző felidézi az Olaszország-szerte jól ismert Lorenzo Milani és Zeno Saltini atyák pedagógiai munkáját, akik sajátos nevelési közösségek létrehozásával és évtizedes működtetésével mutatták fel keresztény szellemiségű nevelési modellek megvalósításának lehetőségét a gyökeresen megváltozott kontextusban is.³³

Acone felvázolja, hogy melyek azok a területek, amelyeken különösen indokolt a keresztény nevelés jelenléte: ide sorolható a hitre nevelés (vallásos nevelés), erkölcsi nevelés (az erkölcsi lelkiismeret kérdése), etikai-politikai nevelés (a társadalomba való illeszkedés kérdései). Ezek számára nem csupán részterületek, hanem a keresztény nevelés dimenziói.³⁴ A keresztény nevelés Maritain nyomán nem lehet nem „személyközpontú, közösségi és zárandokló” (*personalista, comunitaria e pellegrinale*),³⁵ van mondanivalója a nagy kérdésekről, merüljenek fel akár az egyén, a személy szintjén (élet, halál, magány, öröm, fájdalom, boldogság, elszigetelődés, betegség, öregség, szorongás, bűn), akár az emberiség dimenziójában (béke, túlélés, háború, éhezés, környezet, szegénység, egyenlőség, igazság, egyensúlytalanságok, társadalmi különbségek, erőszak, drog). Acone számára magától értetődő, hogy nem létezik speciálisan és direkt módon keresztény matematika, nyelvészet stb., ám lehetséges olyan keresztény mód, stílus, hangnem, mely visszavezethető a nevelési folyamat átfogó egészére.³⁶

A kongresszus másik főelőadója, Marcello PERETTI³⁷ szintén felvázolta a maga diagnózisát a keresztény nevelés helyzetére vonatkozóan. Meglátása szerint az aktuális hely-

³¹ Vö. ACONE G., *Relazione introduttiva*, in AA.VV. *L'educazione cristiana oggi. XXIII. Convegno di Scholé*, „La Scuola” Editrice, Brescia 1986, 9–14.

³² Uo., 17.

³³ Uo., 31–43.

³⁴ Uo., 43–46.

³⁵ Uo., 17.

³⁶ Uo., 30.

³⁷ Marcello PERETTI (1920–2012) olasz pedagógus, a padovai egyetem pedagógiaprofesszora pedagógia írásaiban a pedagógiai perszonalizmus alapjainak rögzítését kiemelten fontosnak tartotta, nagy hangsúlyt fektetve más gondolkodási irányzatokkal (pl. marxizmus, pszichoanalízis) történő párbeszédre. Számos műve közül témánkhoz kapcsolódóan az alábbiakat említhetjük: *Il metodo di Gesù Maestro* (A tanító Jézus módszere), 1958; *Studi di pedagogia crisitiana* (Keresztény pedagógiai tanulmányok), 1958; *Armonie e dissonanze nell'educa-*

zetet leginkább a nihilizmus, a közömbösség és a világiasság határozza meg, ez a kontextus, melyben a keresztény nevelés tevékenykedni hivatott. Mivel a nihilizmus figyelmen kívül hagyja, vagy éppen tagadja az élet nagy kérdéseire adható válaszok lehetőségét és a „bölcsség” (*sapienza*) fogalmát, a keresztény nevelésnek ezért érdemes újra „bölcsségen alapuló, bölcsségre való nevelésként” (*educazione sapienziale*) értelmeznie önmagát.³⁸ Peretti ezen túlmenően hangsúlyozza a keresztény nevelés „kérügmatikus” jellegét,³⁹ szentségre irányuló karakterét,⁴⁰ valamint szerepét a szolidaritás fogalmának elmélyítésében és megvalósításában.⁴¹

A további előadásokkal, hozzászólásokkal együtt az 1984-es kongresszus az 54-es alkalomhoz hasonlóan mérföldkövet jelentő viszonyítási ponttá vált az olasz nyelvű keresztény pedagógia művelői számára.

Végezetül vizsgálódásunk utolsó tárgya a 20. század eredményeit mintegy lezáró, összegző 1999-es Scholé-kongresszus.

„A 20. SZÁZADI KERESZTÉNY PEDAGÓGIA KRITIKA ÉS TERVEZÉS KÖZÖTT” (1999)⁴²

Az 1999-es kongresszus rendhagyó módon négy felvezető főelőadással indult, melyek közül három elsősorban történeti jellegű vizsgálódás volt, a 20. századi keresztény szellemiségű pedagógia egy-egy korszakát vagy éppen bizonyos irányzatokkal való viszonyát tekintve át. Luciano CAIMI a keresztény pedagógia 1929 és 1954 közötti korszakát vizsgálta⁴³, Hervé A. CAVALLERA a két világháború közötti időszakot az idealizmussal való kapcsolat fényében kutatta,⁴⁴ Mauro LAENG pedig a naturalizmus és keresztény pedagógia közötti összefüggéseket elemezte.⁴⁵ Ezen aprólékos analíziseket nem áll most módunkban észleteiben bemutatni, világosan kell azonban látnunk a tényt, hogy a századot lezáró, elemző, értékelő kongresszus kínálta alkalmat kihasználva az említett szerzők egyértelműen feltárják az olasz nyelvű keresztény pedagógia tudományos „beágyazottságát” és megalapozottságát, más pedagógia irányzatokkal folytatott termékeny dialógusát, szükség esetén konfrontációját.

zione (Harmónia és diszsonancia a keresztény nevelésben), 1962; *Cultura, pedagogia, educazione cristiana* (Kultúra, pedagógia, keresztény nevelés), 1974; *Marxismo, psicanalisi e personalismo pedagogico* (Marxizmus, pszichoanalízis és pedagógiai perszonalizmus), 1978; *La logica del personalismo pedagogico* (A pedagógiai perszonalizmus logikája), 1979; *La scuola in una prospettiva personalistica e comunitaria* (Az iskola perszonalista és közösségi perspektívában), 1979. Cfr. XOD, O C., Peretti, Marcello, in Aa. Vv. *Enciclopedia Pedagogica*, V., La Scuola, Brescia 1982, 8921–8923.

³⁸ Vö. ACONE, G., *Relazione introduttiva*, i. m., 56–59.

³⁹ Uo., 59–63.

⁴⁰ Uo., 66–69.

⁴¹ Uo., 72–75.

⁴² Aa. Vv. *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*. XXXVIII. Convegno di Scholé – „La Scuola” Editrice, Brescia 2000.

⁴³ CAIMI, L., *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia*, in Aa. Vv. *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*. XXXVIII. Convegno di Scholé, „La Scuola” Editrice, Brescia 2000, 28–80.

⁴⁴ CAVALLERA, H. A., *La pedagogia cristiana tra le due guerre: il confronto con l'idealismo*, in Aa. Vv. *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*. XXXVIII. Convegno di Scholé, „La Scuola” Editrice, Brescia 2000, 81–132.

⁴⁵ LAENG, M., *Naturalismo e pedagogia cristiana*, in Aa. Vv. *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*. XXXVIII. Convegno di Scholé, „La Scuola” Editrice, Brescia 2000, 133–148.

A negyedik (az elhangzás sorrendjében az első) főelőadó bizonyos értelemben „kakuktkójasnak” tekinthető, hiszen Franco Giulio BRAMBILLA teológusként kapott felkérést, másrészt az ő megközelítése nem elsősorban történeti áttekintés és elemzés, hanem egy fogalom, egy folyamat, az elvilágiasodás (szekularizáció) és a keresztény nevelés kölcsönhatását veszi górcső alá.⁴⁶ A folyamat rövid történeti áttekintése után a szerző a keresztény pedagógiára gyakorolt hatásokat, kijelölhető feladatokat veszi számba. Brambilla meglátása szerint a keresztény pedagógiának a jelen szekularizált kontextusban képesnek kell lennie a „történeti tapasztalat megkülönböztető értelmezésére” (*discernimento dell'esperienza storica*) és a vallásos érzék megtisztítására, tisztában kell lennie a kereszténységnek pusztán terápiás, szolidáris karakterű intézménnyé degradálásának tényével és veszélyével, fel kell tudnia mutatnia a keresztény hit egyediségét, tartalmi dimenzióit.⁴⁷ Az ötödik feladat pedig nem más, mint megtalálni mindehhez a megfelelő pedagógiai közvetítés útjait és lehetőségeit, megtalálva a kapcsolódást „tudományos tudás” (*sapere scientifico*) és „erkölcsi-vallási tudás” (*sapere etico-religioso*) között.⁴⁸

A főelőadásokat követő 15 hozzászólással együtt a század utolsó, sorrendben 38. Scholé-kongresszusa valóban képes volt eleget tenni célkitűzésének, és átfogó képet nyújtott a 20. századi olasz keresztény pedagógia irányairól, a bevezetésben említett „szellemtörténeti ívéről”.

A visszatekintő, összegző reflexió talaján nyílik a lehetőség arra, hogy a Scholé-kongresszus témája a következő években két alkalommal is a keresztény nevelés és pedagógia aktuális feladatainak és a jövő tervezésének összefüggésében ismét a teendőik kérdésköre legyen.⁴⁹

ÖSSZEGZÉS

A bevezetőben vázoltak alapján a 21. századi keresztény pedagógia elmélyítése és megújulása legalább három pilléren nyugszik:

1. a korábbi elméleti és gyakorlati hagyományok, eredmények, életművek feltárása és újrafelfedezése; nemzetközi kitekintés;
2. más országok, nyelvterületek keresztény pedagógiai hagyományának, „szellemtörténeti ívének” megismerése;
3. más pedagógiai irányzatokkal, illetve a társtudományok (pl. teológia, pszichológia, szociológia, lingvisztika stb.) vonatkozó meglátásaival folytatott párbeszéd.

Jelen írás töredékes meglátásaival elsősorban a második pillért, a nemzetközi kitekintést igyekezett szolgálni, a magyar nyelvterület számára viszonylag ismeretlen, de jelentősnek ítélt szegmens, az olasz keresztény pedagógiai reflexió példájának felvillantásával.

⁴⁶ BRAMBILLA, F. G., *Il processo di secolarizzazione e l'educazione cristiana*, in AA.Vv. *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*. XXXVIII. Convegno di Scholé, „La Scuola” Editrice, Brescia 2000, 7–26.

⁴⁷ Uo., 19–23.

⁴⁸ Uo., 23–25.

⁴⁹ Lásd AA.Vv. *L'educazione alle soglie del nuovo millennio*. XXXIX. Convegno di Scholé (A keresztény nevelés az új évezred küszöbén), „La Scuola” Editrice, Brescia 2001; AA.Vv. *Educazione cristiana e trasformazione religiosa*. XLII. Convegno di Scholé (Keresztény nevelés és vallási átalakulások), „La Scuola” Editrice, Brescia 2004.

Kutatásunk tárgya emellett szép példáját adja a három pillér összekapcsolódásának is, hiszen elemzésünkben remélhetőleg világossá vált, hogy a 20. századi olasz nyelvű keresztény szellemiségű pedagógia egyik oldalról erősen épít saját hagyományaira (ideértve mind az egyház 2000 éves, a nevelésre vonatkozó egész hagyományrendszerét, mind a szoros értelemben vett pedagógiai eredményeket, különös tekintettel a témához kötődő 18-19. századi kiemelkedő életművekre és gyakorlati tapasztalatokra, mind pedig azt a tényt, hogy a folyamatos reflexió a 21. század során is szervesen kötődik az előző évtizedek munkájának gyümölcseihez), másrészt a kezdetektől kitapintható és nyomon követhető más (elsősorban a francia, német és angolszász) nyelvterületek legfrissebb eredményeinek figyelemmel kísérése. Harmadrészt pedig láttuk, hogy a keresztény pedagógia útkereséseit végigkíséri a más irányzatokkal való folyamatos párbeszéd és konfrontáció, és nem kevésbé hangsúlyos a kapcsolódó tudományterületek meglátásainak beépítése vagy éppen kritikai elemzése sem.

Mindebből kitűnhet tehát, hogy a 20. századi olasz keresztény pedagógia eredményeinek elemzése komoly ösztönzést és bátorítást adhat a „kevésbé szerencsés” történelmi-társadalmi helyzetű közép-európai régió 21. századi útkereső, keresztény neveléstudományi szakemberei számára.

SUMMARY

Christian Education – Christian Pedagogy.

Issues and Trends in the Twentieth-Century Italian Pedagogy

The focus of the author's inquiry are the occasions of the so-called Scholé congresses (1954, 1984, 1999) that brought together Christian scholars and professionals of Italy working in education. These meetings were concerned with the substance, challenges and subjects of Christian education and Christian pedagogy. The reader gets a comprehensive picture of the directions, questions and attempted responses of the given time interval.

Dr. Gutbrod Gizella, PhD

MAGYARORSZÁG,
ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA, EGER

Simone Weil pedagógiája és a figyelem kategóriája

Simone Weil 20. századi francia misztikus filozófiatanár volt. Esztétikai gondolatai, erkölcsi magatartása alapvetően befolyásolta Pilinszky János munkásságát. A hármastanár-idea megtestesítője tudása, pedagógiája és emberi magatartása révén. 1909-ben született, és 34 éves korában halt meg. Ateista neveltetést kapott, a francia racionalizmus filozófiai hagyományainak szellemében gondolkodási fejlődésének egyik kiindulási alapja az emberi tökéletlenség tudata, mely feltételezi a tökéletesség meglétét, vagyis Istent¹. Gondolkodásának másik meghatározó eleme, hogy a gondolkodás képességével mindenki rendelkezik, amennyiben nem képes valaki az örök igazságok megértésére, annak okát morális hiányosságaiban kell keresni.² A nevelés tehát spirituális természetű, a tanulmányok a lelki edződést, tökéletesedést szolgálják.

Simone Weil a figyelem kategóriájának elemzésén keresztül fejti ki pedagógiai nézeteit. „A tanulmányok keresztény koncepciójának alapja, hogy az ima alapvetően figyelemből áll.”³ Az ima nála a legmagasabb szintű figyelmet jelenti, ez minőségi figyelmet feltételez, amelynek meglétét nem helyettesítheti „a szív melegsége”⁴. A figyelem fejlesztésének kiemelt helye az iskola. Simone Weil megjegyzi, hogy ez az alapfelvetés nem elismert korának oktatásában: „Bár napjainkban úgy tűnik, elfeledkeznek róla, azonban a tanulmányok folytatásának egyetlen igazi célja a figyelem képességének fejlesztése.”⁵ Nem vonja kétségbe a tanulmányok ismeretszerzési funkcióját, ezt azonban másodlagosnak tartja. Az iskolának elsősorban a figyelem fejlesztésére kell összpontosítania. Ennek sajátos módszerére hívja fel a figyelmet egyik jegyzetfüzetében, amelyben röviden össze-

¹ Simone Weil első filozófiai munkáját Descartes-ról írta, aki szerint „az első dolog, amit magunkról tudunk, az tökéletlenségünk tudata”. WEIL, Simone, *Leçons de philosophie*, Plon, Paris 1989, 87.

² A platóni gondolat kifejtése szintén a *Leçons de philosophie*-ban található (235–236). E két meghatározó filozófiai élmény pedagógiai vonatkozásainak kifejtését Monique Broc-Lapeyre végezte el: *L'éducation à la perfection* (A tökéletességre való nevelés) in *Cahiers Simone Weil* folyóirat, XIX. n.4, 1996. december, 345–357.

³ WEIL, Simone, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu*. (Gondolatok az iskolai tanulmányok helyes használatáról az istenszeretet szempontjából nézve) in *Attente de Dieu*, Fayard, Paris 1966, 85.

⁴ Uo.

⁵ Uo.

foglalja tézisé a hit és az iskolai tanulmányok kapcsolatáról: „Az ima a figyelem legtisztább formája, és a tanulmányoknak, melyeknek alapvetően a figyelem megtornáztatásából kell állniuk, minden iskolai feladatmegoldással e spirituális életcélt kell felcsillantaniuk. Ennek azonban az a feltétele, hogy mindez módszeresen történjen. Egy bizonyos módon kell megoldani egy latin fordítást, egy bizonyos módon kell megközelíteni egy geometriai problémát, és nem akármilyen módon, úgy kell a figyelem gimnasztikáját kialakítani, hogy az minél hatékonyabbá tegye az imát.”⁶

Simone Weil a figyelem fejlesztésének két alapfeltételét jelöli meg. Az egyik a tudás, vagyis az igazság iránti vágy, a másik pedig az alázat.

A tudás iránti vágy általános jellegű⁷, „nem azzal a vággyal kell tanulni, hogy jó jegyeket kapjunk, vagy hogy sikerüljön a vizsgánk, semmiféle iskolai eredményre nem szabad vágyani”⁸. Természetesen ezek is célok, de másodrendűek. A figyelem fejlesztése szempontjából nem lényeges, hogy matematikai vagy fordítási problémára irányul. Az igazi figyelem célja maga a megismerés, vagyis az Istenhez fordulás képessége, és ebből a szempontból az sem lényeges, hogy a probléma megoldása sikeres volt-e. „Semmilyen igazi figyelemmel történt erőfeszítés sem vész el”⁹, hiszen spirituális szempontból hatékonyra válik. A gyakorlati életben is létrejöhet a figyelem transzferálása.

„Ha igazi figyelemmel keressük egy geometriai probléma megoldását, és ha egy óra múlva sem jutunk előbbre, mint a kezdetkor, az eltelt óra minden egyes percében egy sokkal titokzatosabb síkon mégiscsak haladtunk előre. Anélkül, hogy éreznénk, vagy tudatában lennénk, ez a látszólag steril és terméketlen erőfeszítés a lélekben fényt keltett. Később, egy nap majd gyümölcsöt érlel az imában. Emellett egészen biztosan gyümölcsöt hoz majd az értelem valamely működési területén is, talán a matematikától teljesen idegen területen. Lehet, hogy aki ezt az erőfeszítést megtette, egy napon e miatt az erőfeszítés miatt képes lesz közvetlenebb módon felfogni egy Racine vers szépségét. Az a tény azonban, hogy ez az erőfeszítés gyümölcsöt hoz majd az imában, biztos dolog, és semmi kétség nem fér hozzá.”¹⁰

Akármilyen iskolai példa megoldására tett erőfeszítés hasznos, legyen az irodalmi vagy matematikai, nem is fontos a tárgy szeretete mint motiváló erő. Akármilyen probléma megoldásában ki kell tartani. A probléma megoldásának vágya kell, hogy meglegyen, a hit abban, hogy létezik a megoldás. „Amennyiben igazi vágyról van szó, amennyiben a vágy tárgya valóban a fény, a fényre irányuló vágy fényt fog teremteni.” Simone Weil egy példát hoz erre, egy eszkimó mesét, mely a következőképpen írja le a fény keletkezését: „A holló nem talált táplálékra az örök éjszakában, vágyott a fényre, és a Föld megvilágosodott.”¹¹ Minden erőfeszítés egy kis mennyiségű aranyat tesz hozzá a bennünk felhalmozott kincshez. Simone Weil másik példája az arsi plébános esete. Vianney Szent János származása miatt nehezen tanult, hatalmas, ám hiábavaló erőfeszítéseket tett a latin nyelv elsajátítására. „Az arsi plébános hiábavaló erőfeszítései, melyekkel hosszú, kemény éveken át próbálta elsajátítani a latin nyelvet, gyümölcsöt hoztak abban a csodálatos megkülönböztető képességben, mellyel átlátott a lelkeken, miközben a gyónók beszé-

⁶ WEIL, Simone, *Oeuvres Complètes* VI.3, Gallimard, Paris 1994, 315.

⁷ A tudás öncélú gyakorlására figyelmeztet a *Begyökerezettség* című művében, arra, hogy korában a tudás bálványimádással ér fel. WEIL, Simone, *Begyökerezettség*, Gondolat, Budapest 2012, 78.

⁸ WEIL, Simone, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu*, i. m., 88.

⁹ Uo., 86.

¹⁰ Uo., 86–87.

¹¹ Uo., 88.

dét hallgatta, sőt átlátott elhallgatásaiakon is.”¹² A jegyszerzés, a vizsgasiker csak másodlagos motiváció lehet a feladat megoldásakor a tökéletességre való törekvés szempontjából. Ezt a törekvést nem szabad feladni a természetes vagy szociális adottságokra való hivatkozással, és ez nem függhet a feladat milyenségétől sem. Ez a tökéletességre való törekvés azt feltételezi, hogy a tökéletes megoldást keressük. „Amikor hozzáfogunk egy feladat megoldásához, akkor akarni kell, hogy ezt a megfelelő módon végezzük el; ez az akarat ugyanis elengedhetetlen ahhoz, hogy a megfelelő erőt fejtsük ki. E közvetlen cél elérésén túl azonban a mélyben annak a szándéknak kell meghúzódnia, hogy az ima érdekében növeljük a figyelem képességét, mint ahogyan amikor írunk, amikor a betűk formáját rajzoljuk a papírra, akkor ezt nem a betűk megformálásának a céljából tesszük, hanem az általuk kifejezett gondolatra összpontosítunk.”¹³ Amennyiben a tanulmányok folytatása mögött kizárólag ez a szándék húzódik meg, akkor teljesül az első feltétele annak, hogy a tanulás hasznos legyen a lelki fejlődés szempontjából is.

A másik feltétel az alázat. Ez pedagógiai nyelven a hibákkal való szembenézés képességét jelenti. „Minden elrontott feladattal szembe kell nézni, szigorúan rá kell kényszeríteni magunkat, hogy figyelemmel, hosszú időn keresztül szemléljük ezeket, a maguk középszerűségének teljes rátságában, ne keressünk kibúvókat, ne kerülünk el egyetlen hibát sem, egyetlen tanári javítást sem, és törekedjünk rá, hogy minden hiba forrását feltárjuk! Nagy a kísértés arra, hogy éppen ellenkezőleg cselekedjünk, hogy futó pillantást vessünk az elrontott és javított feladatra, és gyorsan félretegyük.”¹⁴ Általában ugyanis ez történik. Ezért, bár dolgozunk, de nem sokat haladunk előre, nem következik be fejlődés. Simone Weil megjegyzi, hogy a lelki fejlődés szempontjából „saját butaságunk szemlélése valószínűleg hasznosabb, mint a bűneinkkel való szembenézés. A büntudat azt az érzést erősíti bennünk, hogy rosszak vagyunk, és ebből néha gögös módon hasznót lehet húzni. Amennyiben azonban arra kényszerítjük magunkat, hogy szemünk és lelkünk figyelmét egy buta módon elrontott feladatra összpontosítsuk, akkor ellenállhatatlan módon megérezzük, hogy mennyire középszerűek vagyunk.”¹⁵ A hibákkal való szembenézés elhatározás kérdése, az akarat játszik benne szerepet. Ez azonban nincs így az első feltétel esetén, vagyis akkor, amikor a tudás iránti általános vágy megléte a fontos. Ez a vágy azt jelenti, hogy figyelmünkkel, teljes lényünkkel törekszünk a tudásra, teológiai értelemben a tökéletesedésre. Ez Simone Weilnél nem akaratlagos erőfeszítés. A koncentráció, a figyelem összpontosítása e cél érdekében nem fizikai erőfeszítés eredménye. „A legtöbbször összetévesztik a figyelmet valamiféle fizikai erőfeszítéssel. Amikor azt mondják a tanulóknak: »Most pedig figyeljetek!«, azt lehet látni, hogy összehúzzák a szemöldöküket, visszafogják a lélegzetüket, és megfeszítik izmaikat. Ha pedig aztán két perc múlva megkérdezik tőlük, mire figyeltek, nem tudják a választ. Semmire sem figyeltek. Vagyis nem figyeltek. Csupán csak az izmaikat feszítették meg.”¹⁶ Az ilyen munka fáradtsággal jár, és azzal az illúzióval, hogy dolgoztak, pedig nem jutottak előbbre. Simone Weil sterilnek nevezi ezt a fajta erőfeszítést, és megjegyzi, hogy még ha jó szándékkal végezték is el, ez az a fajta jó szándék, amellyel a pokolba vezető út van kikövezve.¹⁷ A munkát hasznos erőfeszítésként definiálja, amely vagy fárasztó, vagy sem. A tanonc

¹² Uo.¹³ Uo., 88–89.¹⁴ Uo., 89.¹⁵ Uo., 89–90.¹⁶ Uo., 90.¹⁷ Uo., 91.

kétkezi munkájában, a szakma gyakorlati elsajátításában szerepe van a fizikai erőfeszítésnek. Az akarat szükséges ahhoz, hogy elviselje a fizikai szenvedést. A tanulmányokban, a szellemi tevékenységben azonban, a közhittel ellentétben, kis szerepe van az akaratnak. „Az értelmet csak a vágy irányíthatja. És ahhoz, hogy ez a vágy meglegyen, szükség van az öröme, boldogságra. Az értelem csak az öröm megléte esetén fejlődik, terem gyümölcsöt. A tanulás öröme épp annyira fontos a tudás megszerzésében, mint a levegővétel a futók számára.”¹⁸ A figyelem meglétének feltétele az öröm, a felszabadult vágyakozás.

A figyelem természetéhez hozzátartozik, hogy idegen tőle a fáradság fogalma. Simone Weil negatív erőfeszítésként definiálja.¹⁹ Amennyiben a fáradság fellép, fel kell adni az erőfeszítést, és pihenni kell, majd újra próbálkozni. A figyelemnek ugyanis lényegi eleme az intenzitás, vagyis a figyelem minősége. Negatív jellege azt jelenti, hogy a megoldás magától adódik, nem az akarat eredménye. A probléma megoldására való koncentráció közben negatív módon a helytelen megoldásokat, tévutakat kell elhárítani. „A fordításokban minden rosszul értelmezett mondat, a geometriai problémák megoldásakor minden értelmetlenség, a francia leckék megírásában minden rossz kifejezés, gondolati következetlenség abból származik, hogy az elme túl gyorsan közelítette meg tárgyát, és miután azt idő előtt kitöltötte, az igazság számára nem maradt hely. Ennek oka mindig az, hogy aktívak akarunk lenni; keresni akartunk.”²⁰ A probléma megoldásának képessége feltételezi a várakozás képességét. A figyelem mint negatív erőfeszítés azt jelenti, hogy türelmesen elhárítjuk a rossz megoldásokat mindaddig, amíg rá nem akadunk az igazi megoldásra. Simone Weil esztétikai fejtegetéseiben is megtaláljuk a figyelem ilyen természetű leírását. A költő a vers alkotása közben is negatívan jár el, kiküszöböli a születő műbe nem illő szavakat, s a helyes szó sokszor hosszú várakozás után találja meg, hirtelen, egy inspirált pillanatban.²¹ Tágabb értelemben minden teremtő tevékenység várakozást, az alkotás inspiráció általi felfedezését, ráismerését feltételezi. A figyelem ilyen természetű képességével rendelkezik a gyermek is.²² Képes teljes odaadással, belefeledkezéssel figyelni, összpontosítani valamire. Minden probléma ugyanolyan mértékű érdeklődést vált ki belőle. Képes makacsul próbálkozni egy probléma megoldásával. Figyelme azonban még nem olyan edzett, mint a felnőtté, és végleg feladja a keresést. Amennyiben azonban rájön a probléma megoldására, öröme határtalan. A felnőtt, aki képes a várakozásban való kitartásra, megtestesíti a bibliai okos szüzet, aki képes a virrasztásra, vagyis lámpásában mindig van olaj. Nagy művek csak ilyen figyelem hatására születnek. Az iskolázott figyelem azonban a felebaráti szeretet gyakorlásának is feltétele. Simone Weil szerint ugyanis csak az képes a szerencsétlenséggel sújtott emberen segíteni, és nem jótékonykodni vele, akinek iskolázott a figyelme. A jó szamaritánus képes volt meglátni az út szélén heverő embert, és azt a segítséget nyújtani számára, amelyre annak szüksége volt. Egy iskolai példa megoldásában kifejlesztett figyelem révén egy kamasz képessé válik

¹⁸ Uo.,

¹⁹ Uo., 92.

²⁰ Uo., 93

²¹ Pilinszky János, akit Simone Weil esztétikája mélyen megérintett, sokszor emlegeti ezt az alkotói pillanatot. Önmagát írónak tartja, akinek tekintete a mesterre szegeződik. Vagyis katolikus költőként az inspirációt, az arra való várakozást vallási aktusként értelmezi.

²² Simone Weil egyik volt tanítványához írt levélben figyelmeztet annak fontosságára, hogy rendelkezni kell olyan szabad idővel, amikor újra gyerekek lehetünk. Simone Weil tanítványaihoz való kapcsolatáról lásd DEVAUX, André, *Simone Weil professeur au-delà de sa classe* (Simone Weil az iskolán kívül), in *Cahiers Simone Weil*, XX. n.1, 1997. március, 36.

a másokon való segítségére, függetlenül attól, hogy a példát megoldotta-e, és attól, hogy milyen jegyet kapott. Figyelmének minősége a döntő, az iskola kiemelt helyszíne lehet e képesség kifejlesztésének. „Az iskolai tanulmányok olyan a mezőt jelentenek, amely gyöngyöt rejt, méghozzá olyat, amelynek megszerzéséért érdemes mindent eladni, és semmit sem tartani meg magunknak.”²³

Simone Weil pedagógiájának filozófiai alapvetései egységet képeznek tanári gyakorlatával. Megtestesítette a hármass tanármodellt, tudása, pedagógiai képessége és személyisége rendkívüli volt. Korának legjobb iskoláztatásában volt része, a tudós pálya helyett hátrányos helyzetű, vidéki iskolába kérte filozófia tanári kinevezését.²⁴ Több lányiskolában tanított, ahol a „fejtömés”²⁵ helyett gondolkodásra nevelt, például azzal, hogy eredeti szövegeket olvastatott, és rendszeresen íratott esszéket. A hivatalos tananyagot csak annyira tartotta be, amennyire az osztályvizsga szempontjából az elengedhetetlen volt. Tudása megkérdőjelezhetetlen volt, a felügyelő hatóságok, szülők és munkatársak inkább az elkötelezett baloldali emberen botránkoztak meg. Simone Weil aktívan részt vett korának szakszervezeti életében, egy egységes baloldali tanárszakszervezet megteremtésén munkálkodott, és munkástüntetésekben vett részt.²⁶ Ezek a tevékenységek az akkoriban csak polgárlányok által látogatott iskolákban megütközést keltettek. Tanítványai feltétlen bizalommal fordultak hozzá, ő azonban kerülni akarta, hogy idealizált tanármodellt lássanak benne. Minden évben más városban kellett tanítania. A volt diákjaival folytatott levelezésekből kitűnik, hogy a távolságtartásának magyarázatát is adja, félti őket a kamaszkori szentimentalizmustól, érzelmi túlkapásoktól, kötődéstől. Ezek a levelek emellett a tanítványok személyének alapos ismeretéről is tanúskodnak. Ilyen feltételek nélkül nem is valószínű, hogy a figyelem képességének a hibákból való tanulás révén történő elmélyítése.

Simone Weilnél a tanárság nem szakma, hanem gondolkodási és magatartási forma. Filozófiájának és misztikájának szerves részét képezik pedagógiai okfejtései. A figyelem kategóriája munkateóriájának is alapját képezi. A munkás gyökértelenségének, marxista szóhasználatával élve kizsákmányolásának ugyanis nem materiális alapja van, nem a munkaeszközök tulajdoni viszonyából fakad az, hanem a figyelem irányításának lehetetlenségéből. Megszakad a munka végzése és az azt irányító értelem közötti kapcsolat. A figyelem továbbá esztétikai kategória, a művészi zsenialitás feltétele. Csak a zseni képes ugyanis a dolgok szükségszerűsége mögötti, az az általi szépség felmutatására. Teológiai értelemben az ima a figyelem kategóriájával definiálódik. A legmagasabb fokú figyelemmel lesz egyenértékű. Simone Weil misztikus élménye a Miatyánk teljes odaadással történő elmondásához kapcsolódik. Élete és művei szerves egységet képeznek. Gondolati

²³ Uo., 97.

²⁴ Filozófiai óráinak anyagát tanítványai olyan gondossággal jegyezték, és azok természetesen olyan alaposan lettek felépitve és átadva, hogy több közülük könyv formájában is megjelent. WEIL, Simone, *Leçons de philosophie*, i. m.

²⁵ Simone Weil gyakran használja ezt a kifejezést, természetesen negatív értelemben, nem csak pedagógiai kontextusban. A szó manipulációjának minden fajtáját elítéli ezzel a kifejezéssel. Lásd a kifejezés történeti ki-fejtését: BOITIER, Daniel, *L'éducation comme attention à la faute* (A nevelés mint a hibára való figyelem), *Cahiers Simone Weil*, XIX. n.4, 1996. december, 358, 360.

²⁶ Tanított népfőiskolán is, akárcsak a kortárs József Attila, üzemi lapokba írt művészetéről és irodalomról, a munkásság általános műveltségének bővítése céljából. A karteziánus eszmény szellemében hitt a mindenki számára elérhető kultúra fontosságában. Lásd PÉTREMENT, Simone, *La vie de Simone Weil I.*, Fayard, Paris 1973, 439.

radikalizmusa ma is irányadó. Jean Lacoste francia filozófus, tanár a 20. század legemblematicusabb figurájának tartja: női mivolta, zsidó származása és misztikus filozófiája miatt. Azonban a tanári lét is feltétlenül ebbe a sorba kívánczik, a szó nem intézményes értelmében. Olyan gondolkodó volt, akinél a tudás és annak megosztása szeretet-aktus volt.

SUMMARY

Simone Weil's Pedagogy and the Category of Attention

Simone Weil was a twentieth-century French teacher of mystical philosophy. Her diaries, articles, studies came to light only after her death. Her thinking was pervaded by the liberty of conscience, moral chastity and longing for unconditional love of God. Her pedagogical views are based on the predicate which says that praying basically consists of attention, it is the purest form of attention, and a relevant place of the development of attention is the school. She does not question the cognitive function of school studies, but she regards it of secondary value. In her opinion studies at school – which should basically focus on the developmental practice of attention – should highlight the spiritual aim with all school tasks and assignments. She emphasizes two fundamental conditions of developing attention: knowledge and humility.

Dr. Szarka Emese, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Pedagógus portfólió – egy értékes koncepció megvalósításának rögzítő útja Magyarországon

2013 őszén elfogadásra került a magyarországi életpályamodell bevezetése, és ennek szerves része a portfólió készítése és védelme, amely a pedagógus minősítési eljárás 50%-át teszi ki. A hazai törekvések mögött az élethosszig tartó tanulás és önfejlesztés koncepciója áll, amelynek érdekében egy longitudinális és koherens rendszert kívánnak működtetni. A tanulmányban röviden áttekintünk néhány külföldön jól működő, bevált portfólió használatot, majd kitérünk a magyarországi pályamodell kötelező elemének megvalósítási nehézségeire és a minőségi portfólió készítésének művészetére.

„NAGYVILÁGI” KITEKINTŐ

A pedagógusértékelési szttenderdek és a pedagógusok szakmai előrehaladásának kapcsolódására Angliában találunk kidolgozott modellt, amely a fizetésekben is differenciálja az egyes kategóriákat. Az első három szinten (1. szint – pályakezdő, 2. szint – pedagógus, 3. szint – minősített pedagógus) közvetlenül az adott pedagógus oktatási tevékenységében vizsgálja a kompetenciák fejlődését, a következő szinteken (4. szint – kiváló pedagógus, 5. szint – vezetőpedagógus) elvárja a kompetenciák kiterjesztését a helyi szintről regionális vagy akár országos szintre.¹

Az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógus portfólióra úgy tekintenek, mint sok más szakmában elvárt eszközre, amellyel a munkavállaló időről időre bizonyítja szakmai fejlődését és eredményeit. Egy szakszerűen elkészített portfólió nem más, mint az összegyűjtött és bemutatásra szánt bizonyítékok összessége,² amelyet nemcsak munkahelyváltáskor, hanem a munkahelyi előmenetelnél is magukkal visznek a pedagógusok. A tanári és a diákok által készített portfóliót az önismeret, az önreflexivitás és az önmenedzselés fejlesztő eszközének tekintik, tehát nem egyszerű dokumentumgyűjteményként használ-

¹ Lásd *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*, 16–17., http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. február 1.)

² Bővebben lásd a professzionális portfólió megalkotásáról szóló cikket a *Scholastik* weboldalán, amely 1920 óta ad ki neveléssel és oktatással foglalkozó könyveket, publikációkat, <http://www.scholastic.com/teachers/article/professional-portfolio> (Utolsó megtekintés: 2014. április 10.)

ják, hanem sokkal inkább a tanulási, szakmai fejlődési folyamatot megtámogató, önmotiváló katalizátorként. A bort iszik és vizet prédikál jelenség szöges ellentétét kívánják vele demonstrálni, azaz a gyakorlati elemekkel, valós produktumokkal alátámasztott tanári gyakorlatot. Nagy kihívást jelent ennek elkészítése, viszont nagy szolgálatot is teszünk vele magunknak. Dr. Kenneth Wolf, a Colorado Egyetem oktatója szerint amikor a tanárok figyelmesen megvizsgálják saját gyakorlati pedagógusi tevékenységüket, az említett tevékenységek terén nagy valószínűséggel fejlődés várható.

A portfólió több mint egy jó ötlet, ezzel a módszerrel (és egyben eszközzel) – a vezetői engedély (jogosítvány) időről időre történő meghosszabbításához hasonlóan – számos munkahelyen megújíthatjuk „szakmai engedélyünket”,³ bizonyosságot tehetünk alkalmasságunk csorbíthatatlanságáról. Kenneth Wolf a professzionális portfólió három fő tartalmi elemét emeli ki: (1) háttér információk – ide tartozik például a pedagógus nevelési-oktatási filozófiája és a nevelési-oktatási céljai –, (2) a konkrét pedagógusi gyakorlatot igazoló dokumentumok és reflexiók – ide tartoznak például az óratervek, az órai videofelvételek, a diákok teljesítményét értékelő lapok stb. –, végezetül pedig (3) a hivatás egyéb dokumentumai – például ajánlólevelek. Az egyik angol weboldalon⁴ 11 pontban foglalják össze a minőségi portfólió összeállításának ismérveit.

Ezen dokumentumgyűjtemények elősegítik, hogy a pedagógus rendszerekben látható és láttathassa saját munkáját; rávilágítsanak a pedagógus szemléletére, stratégiáira, prioritási szempontjaira és az adott nevelés-oktatás, illetve értékelés gyermekekre, diákokra gyakorolt hatására.

Bármelyik állam portfólió koncepcióját tekintjük is végig, mindegyik megegyezik abban, hogy a portfólió „szívét” a reflexiók jelentik. Bemutatják a pedagógus pedagógiai nézeteit, szakmai tudatosságát, problémaérzékenységét, problémamegoldó képességét, a gyermekek, gyermekcsoportok ismeretének mélységét, az irántuk megnyilvánuló attitűdöket stb. Képet kapunk a pedagógus személyiségéről, tevékenységéről, gondolkodási és döntési mechanizmusairól, attitűdjéről, problémamegoldó képességéről és önelemzés-önértékelés készségéről.

A portfólió értékeléséhez jelentős mértékben tartozik hozzá a kész portfóliót értékelő kollégák véleménye, vagyis a pedagógus portfólió elkészítése nem egészen magánügy, hiszen feltételezi a kollégák előtti nyitottságot is, azt, hogy hajlandók vagyunk mások előtt felvállalni és másokkal megosztani a teljesítményünket.

A portfólió készítést hasonlítják kerthez is, amelyet kemény munkával ápolni, gondozni, olykor gyomlálni és rendezni szükséges, miközben pozitív élményekben van részünk, és büszkeséggel tekinthetünk saját, megújulni képes kertünkre.

A New Hampshire Egyetem *Teaching Excellence* Programjának keretében egy kidolgozott online útmutatóval⁵ is találkozunk, amely rövid, ámde részletes áttekintést ad a tanári portfólió lényegéről és hosszú távú hasznáról, illetve tanácsokkal is szolgál a hiteles dokumentumlánc elkészítéséhez. Ebben az összefoglalóban a portfóliónak talán az egyik

³ Uo.

⁴ Lásd http://www.ehow.co.uk/way_5494723_put-teacher-portfolio.html (Utolsó megtekintés: 2014. április 2.) Ez a dokumentum a nyomtatott, tehát kézzelfogható mappába rendezett portfóliót preferálja, amelynél a nyomtatott lap minősége, alakja, mérete és színe egyaránt fontos szerepet játszik az unikális, sajátos, személyre szabott portfólió készítésében.

⁵ A *Guide to the Teaching Portfolio* 2001 tavaszán jelent meg: <http://www.cs.tufts.edu/~ablumer/portfolio.html#committee> (Utolsó megtekintés: 20014. március 20.)

legrövidebb definíciójával találkozhatunk, amely így hangzik: „ki vagy és mit csinálsz?”. Ebből a munkáltató számára ki kell derülnie, hogy mi mindenben nyilvánul meg a pedagógusnak a tanítás, a gyermekek iránti elkötelezettsége, és hogyan gondolkodik, milyen meglátásai vannak a tanítás mesterségéről. Lényeges ezen kívül a pedagógus rá jellemző tanítási, nevelési stílusa, az óráinak felépítése, és a szakmai munkájának minden olyan kiegészítő része, amely a rátermettségét, eredményességét igazolja.

TANÁRI HATÉKONYSÁG ÉS HATÉKONY TANÁR

Pedagógusi munkánk során kihívással teli helyzetekben, egy-egy mérőföldkőnél nem egyszerű feltehetjük és fel is tesszük magunkban azt a kérdést (vagy megkérdezhetik tőlünk mások), hogy „vajon hatékony pedagógus vagyok?” A „hatékony” szón azonban minden kérdező mást érthet, más szempontok dominálhatnak ennek a kérdésnek a relatív (és szubjektív) megítélésében. A portfólió nagyban hozzájárul ennek a kérdésnek a minél pontosabb, ám időhöz kötött megválaszolásához. Időhöz kötött, mert a szakmai életút nem feltétlenül statikus, ebből következik, hogy a hatékonyságunk időben, térben változó, elvárásoktól és minőségi rendszerektől függő. A válaszok tehát különböznek egymástól, fontos (akár külön fejezetben is) kitérni rájuk a portfólióban. A portfóliót nem egyszerűen csak aktualizálni kell időről időre (kivéve belőle az „idejétmúlt” részeket), hanem folyamatosan bővíteni is kell, így lesz nyomon követhető és látványos a pálya íve és az állomások „korhú” lenyomatai.

Azok az erősségeink, amelyeket megmutatunk, hiteinken, az önmagunkkal szemben felállított elvárásainkon alapulnak, azon, ahogyan a pedagógus professzióról gondolkodunk, saját értékeink mentén. Ezekhez válogatjuk be azokat a „bizonyítékokat”, amelyekkel érvelhetünk hatékonyságunk mellett, azokat a produktumainkat, amelyekkel alátámaszthatjuk azt a képet, amelyet explicit módon meg kívánunk mutatni magunkról, és amelyet képviselni, vállalni szeretnénk mások előtt is. Elegáns tehát egy bevezetőben megválaszolni a tanári hatékonyságról vallott általános nézeteinket, majd a személyes „hatékony tanár vagyok” önreflexiónkat is megadni.

TANÁRI KOMPETENCIÁK

A pályamodellben elvárt nyolc pedagógus kompetencia megvizsgálása során kialakult önértékelésből kiderül, milyen képzetek vannak a tanulásról, hogyan gondolkodunk a tanításról, a nevelésről. Információátadásban hiszünk, vagy abban, hogy a világot a világról megszerezhető információkból konstruáljuk meg a környezetünk, köztük a pedagógusok és egyéb valódi és virtuális „közvetítők”, „mesterek” közreműködésével. A portfólióba illesztett feladatlapok (például versenyfeladatok, dolgozatok stb.) mindezeknek tükröi, és a hatásmechanizmusaik bizonyítékaiként szolgálnak.

Önmagában egyetlen tett, egyetlen kompetencia bemutatása sem elegendő, ha hiányzik a róla való elmélkedés, a pozitív és negatív aspektusok megvallása, azok továbbgondolása, a tapasztalatok szűrése és a fejlődés állomásainak, a rövid, közép és hosszú távú célok kitűzésének képessége. A portfólió esszenciáját képezi a „tanulások” megfogalmazása, amelyek az önfejlődés és önfejlesztés érdekeit szolgálják. Vajon merek-e felelősséget vállalni a sikereimért és a kudarcaimért? Az elmúlt bő félévben gyakran találkozhatunk olyan gúnyos megnyilatkozásokkal és tanácsokkal, amelyek szerint a pedagógus

minél jobban fényezi magát a portfólióban, annál jobban fog járni. Ha tényleg az „önfényezést” követjük, akkor hiteltelenné válunk. A portfólió célja éppen a saját szakmai hitelességünk felmutatása. Másfelől talán kulturális sajátosságunkból is ered, hogy az öndicséretet, az önelismerést kényelmetlennek találjuk, féltékenyen, netán lenézően viszonyulunk azokhoz, akik tisztában vannak értékeikkel, melyeket nem rejtenek véka alá, de nem is hancegnak velük. Egyszerűen, tisztán képesek felelősséget vállalni azért, akik és ahol tartanak, éppen úgy vállalják tévedéseiket, bukásaikat, amiként sikereiket. Képesek örülni az elért eredményeiknek, és képesek az ünneplésre is. Az *Útmutató* egyik különös tanácsa, hogy amikor a portfólió végére értünk, ünnepeljük meg magunkat. De miért is kellene ezzel az utolsó pont leütéséig várni? Minden egyes befejezett feltöltést és rész-sikert megünnepelehetünk. Sokan vannak, akiktől a számítógép alkalmazásainak tudatos kezelése, például a Word program használata idegen, és a portfólió készítése során kény-szerűlnék először arra, hogy gyakorolják és megtanulják. Ez óriási dolog, amelyet a fel-töltő felület nem értékel, pedig a pedagógusok (többnyire az óvodapedagógusok is) rövid idő alatt számos nagy akadállyal, valójában az IKT kompetenciákkal küzdenek meg, és ez önmagában is elismerésre méltó.

Egy minőségi portfólió *olvasóbarát*, vagyis olyan szakzsargont használ, amely világos, szakmailag adekvát, de a pedagógus stílusa is megjelenik benne. Célszerű nemcsak kollégákkal, hanem barátokkal, családtagokkal is elolvasatni (ha nem is az egészet, de bizonyos részeit), hogy kideríthessük, van-e valami, ami nem érthető, vagy részletesebb kifejtést érdemelne. Természetesen mi félszavakból is megértjük önmagunkat, és mivel magunkból és magunkról írunk, evidenciaként kezelhetünk olyan dolgokat is, amelyek külső szemmel nézve specifikusnak, különlegesnek tűnhetnek, nekünk azonban nem tűnik fel, hiszen megszoktuk saját munkahelyi környezetünket és módszereinket. (Például egy alternatív iskolában dolgozó pedagógusban, aki heti rendszerességgel tart „stábolást” a kollégáival, esetleg fel sem merül, hogy megmagyarázza a „stábolás” lényegét, holott egy hagyományos iskolában dolgozó pedagógus értetlenül állhat a kifejezés előtt.) Fontos az is, hogy a minőségi portfólió *kreatív* legyen. A kreativitás a megjelenítés mellett szolgálja az áttekinthetőséget és a pedagógus sokszínűségét is (példa erre egyedi borító vagy fedőlap készítése, elegáns táblázatok, ötletes folyamatábrák, elmetérképek, kulcs kártyák stb. mellékelése). Ne ragaszkodjunk feltétlenül végig egyfajta reflexiók módszer-hez, ezeket bátran variálhatjuk (például a rövid esszé mellett megjelenhet SWOT analí-zis, kognitív térkép stb. is). Emellett a portfólió legyen *informatív*, törekedjen lényeg-látásra, alkalmazzon összefoglalókat, világos következtetéseket!

PORTFÓLIÓ KÉSZÍTÉS A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN

A portfólió készítés a felsőoktatásban részben törvényileg szabályozott, részben pedig a felsőoktatási intézmények önálló döntése, hogy milyen kurzusok esetében és hogyan kí-vánják alkalmazni. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán lehetőség van ePortfólió és nyomtatott portfólió készítésére is olyan pedagógia szakos kurzusok esetében, me-lyeknek keretében a hallgatók külső gyakorlóhelyeken vannak 10-40 órában. Így lehetősé-g van például intézményi terepgyakorlatok dokumentumgyűjteményeként kurzus- és tanulási portfólió készítésére, sőt a hallgatók az elkészített dokumentumot önálló szak-dolgozatként (a szakdolgozat egyik típusaként) is beadhatják.

A debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán bevett gyakorlat a digitális portfólió készítése, amely a szabad forráskódú <http://mahara.org> ePortfólió és kapcsolati hálózati szoftverrel keresztlátást nyújt. Ez az élethosszig tartó tanulás (LLL) és a személyre szabott saját portfólió folyamatos alakítása érdekében történik, amelynek fontos szerepe lehet a hallgatók és oktatók álláskeresésében, vendégoktatói szerepvállalásában, kapcsolati hálóik építésében. Lehetőség van továbbá tanszéki, intézeti, kari és akár intézményi portfólió kialakítására, sőt diplomás pályakövetésre (Alumni) is használható.

A tanuló/hallgatói vagy oktatói ePortfólió lehetőséget nyújt rá, hogy „ne csupán egy véletlenszerűen kiragadott vizsgamunka alapján valósuljon meg az értékelés, hanem több munkán keresztül. A tanárnak lehetőséget biztosít, hogy dokumentálja a kognitív tudáskonstruáló tevékenységnek a különböző fejlődési fázisait.”⁷ A digitálisan archiválható dokumentum-együttesek közé tehetők tanulmányok, projektek, elismerések, kitüntetések, hallgatói és oktatói visszajelzések, beágyazott webtartalmak stb. Készíthetők egyénileg, párban vagy akár csoportosan is, kurzustól, céltól függően. A portfólióra a tanár rendszeres visszajelzést ad, és ez a rendszeres visszacsatolás, formatív értékelés elősegíti az együttműködést a tanár és a tanuló között.

Törvényileg szabályozott eljárás, hogy a 15/2006 sz. OM rendelet 4. számú mellékletének 5.1.3 pontja szerint a tanári mesterképzés hallgatóinak portfóliót kell készíteniük. A 15/2006. (IV.3.) OM rendelet 4. számú mellékletéből idézve: „A szakdolgozathoz rendelhető kreditérték: 5 kredit, amelyhez az 5.1.3. pontban meghatározott szakmai gyakorlat részeként készített, a szakmai gyakorlatot bemutató és feldolgozó portfóliót is mellékelni kell. (...) A gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót, mely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi.”⁸ Ezt egyfelől kinyomtatva, másfelől elektronikusan feltöltve kell bemutatniuk a hallgatóknak. A nyomtatott változatot a védés alkalmával visszakapják.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a 2013–2014-es tanév tavaszi félévétől van lehetőségük a hallgatóknak a szakdolgozat hagyományos formája helyett a portfólió alapú szakdolgozatot választani.⁹

Az elektronikus portfóliónak számos előnye van a hagyományos portfóliókkal szemben: elősegíti a fenntartható fejlődést, a virtuális felület használata a papír ellenében környezetbarátnak tekinthető, helyet takaríthatunk meg, és általa egyszerűbben megkereshetővé válnak a szükséges információk. Ahhoz azonban, hogy mindent egy számítógépen vagy egy felhőben tároljunk, szükség van például szkennerre, digitális fényképezőgépre, multimédiás programokra, internetre és mindezek használatának ismeretére, vagy a megfelelő külső segítség megtalálására. A portfólió megtervezése és kivitelezése pedig időigényes feladat.

⁶ Erről bővebben lásd VÁGVÖLGYI Csaba – PAPP Gyula: *ePortfólió a felsőoktatásban*, <http://www.nws.niif.hu/ncd2009/docs/phu/060.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. február 2.)

⁷ http://elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2007_26.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. február 2.)

⁸ Részletesen lásd http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=101032 (Utolsó megtekintés: 2014. február 2.)

⁹ Vö. TVSZ 68 § és 73 § és a 3. sz. melléklet http://avkf.hu/dok/AVKF_TV Sz_2013_12_19.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. december. 28.)

A portfólió szerepe az értékelési folyamatban az, hogy a diák (középiskolai tanítási keretek között is találkozunk olyan projektekkel, melyeknek részét képezi egy önálló vagy csoportos portfólió elkészítése, sőt a Waldorf általános iskolákban is találni erre példákat), a hallgató vagy az oktató tudatosabbá váljon saját tanulási folyamatában, képet kapjon előrehaladásáról a tanulásban, fejlődésben. A portfólió elkészítése segít a sikerek és kudarcok tudatos megfigyelésében, a kitűzött célok teljesítésének igazolásában.¹⁰ Az értékelést használhatjuk arra is, hogy segítségével valós helyzetekben bizonyíthassuk kompetenciáinkat, átgondolhassuk saját tanulási folyamatunkat, és előretekintsünk fejlődésünk következő fázisára. Ehhez azonban nélkülözhetetlen, hogy ismerjük az értékelési kritériumokat, hogy ezekhez tudjuk igazítani a munkánkat. Ebben az *Útmutató*, illetve az Oktatási Hivatal is folyamatos tájékoztatást nyújt az aktuális elvárásokról, határidőkről és feladatokról. Azért is fontos az értékelési szempontok egyeztetése, hogy a portfóliókészítők magukénak érezhessék a követelményeket, hiszen így azok könnyebben megvalósíthatók, saját kedvükre alakíthatóak lesznek.¹¹

Dobák Dóra tanulmányában felhívja a figyelmet az EU Oktatási Divíziójának ambióziós ötletére, amely az IKT-ra épülő élethosszig tartó tanulás egyik fő eszközét látja az elektronikus portfólióban. „...minden embernek – lehetőleg már születése pillanatától – legyen elektronikus portfóliója: olyan életrajza, amelynek egyes eseményeihez digitálisan is elérhető dokumentumok, művek, különféle háttéranyagok kapcsolódnak. Olyan »személyes honlap« ez, amelynek elsődleges célja a »munkaerő« kompetenciáinak áttekinthető és az olvasó döntése alapján részletes, »kinyitható« információk kapukat tartalmazó bemutatása.»¹²

Erre példa az Europass portfólió, amely elősegíti a tagállamok közötti tanulmányi és munkavállalási mobilitást, a képesítési rendszerek, szaktudások átláthatóságát, megkönnyítve ezzel a szaktudás külföldi elismerését, elismertetését.

A PORTFÓLIÓ HELYE A PEDAGÓGUS MINŐSÍTÉSI RENDSZERÉBEN

Ahhoz, hogy Pedagógus I.-ből Pedagógus II.-be való átlépés sikeres legyen, az értékelési folyamat 50%-ában meg kell felelni a portfólió és a portfólióvédelem együttes értékelésén. Ezen kívül 20%-ban súlyozott a pedagógus által vezetett foglalkozás értékelése, vagy ha nem vezet foglalkozást, nem tart órát, akkor a munkakör ellátása során keletkezett dokumentum elemzése. A fennmaradó 30%-ba tartoznak az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó részei; amennyiben a pedagógus foglalkozást, órát tart, az országos pedagógiai, szakmai ellenőrző bizottság meglátogatja, és a látott tapasztalatokat megbeszéli; továbbá a bizottság összegző értékelése a pedagógusról.

A rendelet előírja, hogy a 2015. január 1-jén ideiglenesen Pedagógus II. fokozatba besorolt pedagógus legkésőbb 2018. december 31-éig minősítési eljárásban köteles részt venni. Ha erre a megjelölt időpontig nem kerül sor, a Pedagógus II. fokozatba való ideiglenes besorolását elveszti, és 2019. január 1-jétől újra Pedagógus I. fokozatba kell besorolni. Pedagógus II. minősítést kap a pedagógus 2015. január 1-től, amennyiben 2014.

¹⁰ Erről hallgatói és oktatói elismerő véleményeket olvashatunk a JISC dokumentumban: *Effective Practice with e-Portfolios*, www.jisc.ac.uk/media/.../effectivepracticeeportfolios.pdf? (Utolsó megtekintés: 2014. február 2.)

¹¹ http://elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2007_26.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. február 2.)

¹² Uo.

április 30-ig feltölti a szakmai portfólióját az erre a célra kialakított rendszerbe [326/2013. (VIII. 30.) Korm. Rendelet 36. § (3)]. Ebben az esetben a minősítő vizsga letételének határideje 2018. december 31. Amennyiben a pedagógus eddig az időpontig nem teszi le sikeresen a minősítő vizsgát, úgy 2019. január 1-jétől újra Pedagógus I. fokozatba kerül.

Az Oktatási Hivatal projektigazgatója, Kerekes Balázs azt nyilatkozta, hogy aki a portfóliót feltölti, azt 2015. január elsejétől automatikusan átsorolják a Pedagógus II. fokozatba. „Még akkor is, ha esetleg nem sikerül elsőre jó portfóliót készíteni, hiszen ebben a minősítési fordulóban csak a formai követelményeket kell teljesíteni a jogosult pedagógusoknak. A feltöltött portfóliók tartalmi értékelése kizárólag fejlesztési célokat szolgál.”¹³ Aki pedig nem tölti fel, marad a Pedagógus I. kategóriában. „2014 kísérleti év, a tapasztalatok birtokában változtatunk.”¹⁴

Általánosan megállapítható, hogy a szabálmódosítások, kiegészítések és a megújuló kitételek hétről hétre változnak. A sajtó napi szintű követése igen megterhelő, a folyamatos módosítások érthető módon feszültséget generálnak a pedagógus társadalomban. Jelen tanulmány írásakor is kevés biztos fogódzóról számolhatunk be. Tekintettel a minősítési eljárás képlékeny kontúrjaira és a tanulmány terjedelmi hatáira a továbbiakban a legfrissebb (2014. április 13-án érvényben levő), és legfontosabb szabályzatokat tekintjük át, ám a teljesség igénye nélkül.¹⁵

Nem vonatkozik a minősítési kötelezettség arra a pedagógus munkakörben, valamint pedagógiai szakértő, pedagógiai előadó munkakörben foglalkoztatottra, aki a 2013. szeptember 1-jétől számított tízedik tanév végéig eléri a rá vonatkozó öregségi nyugdíjkorhatárt (Nkt.97.§ (21)). Aki tehát 2015-ben nyugdíjba vonul, annak nem érdemes portfóliót készíteni, hiszen legkorábban 2015. január 1-jén kaphatja meg a havi 25.000 Ft-tal emelt illetményt. Ha a 2016-ban, vagy azt követően megy nyugdíjba (és van szakvizsgálata), akkor feltétlenül érdemes elkészítenie a portfóliót. Az államtitkárság március 12-én kiadott tájékoztatója szerint ez az eljárás – annak ellenére, hogy nem kötelező – ingyenes.¹⁶

Azok, akiknek nem rendelkeznek legalább 14 év szakmai gyakorlattal és szakvizsgálattal, 2014. március 31-e helyett április 30-ig jelentkezhetnek először a 2015-ös minősítési eljárásra, amennyiben rendelkeznek az alábbi feltételek egyikevel:

- Minimum 8 év szakmai gyakorlat + szakvizsga,
- több mint 30 év szakmai gyakorlat, Ø szakvizsga,
- 2013. szept. 1. és 2013. dec. 31. között felvett gyakornokok.¹⁷

¹³ Lásd <http://www.168ora.hu/itthon/megalazo-kiserlet-tanarokkal-124210.html> (Utolsó megtekintés: 2014. március 6.)

¹⁴ Uo.

¹⁵ Az *EduLine* honlapját érdemes figyelemmel kísérni, illetve Petróczi Gábor honlapján kívül a *Menedzser Praxis* felületen a pedagógusok részéről folyamatosan érkező kérdésekre írt válaszokat: <http://menedzserpraxis.hu/portfolio/index.php?menu=archivum> (Utolsó megtekintés: 2014. március 25.)

¹⁶ Vö. a Petróczi Gábor tanügy-igazgatási szakértő és igazgató honlapján írottakkal: http://www.petroczigabor.hu/cikkek/portfolio-keszites/Akik_feltolthetnek_akik_nem.html (Utolsó megtekintés: 2014. március 25.)

¹⁷ http://eduline.hu/kozoktatasi/2014/3/30/a_het_hirei_a_pedagogus_minositestol_a_palya_4JWC5F (Utolsó megtekintés: 2014. március 27.)

Ez azt jelenti, hogy azok a kollégák, akik a fenti feltételek valamelyikének nem felelnek meg, például van 25 év szakmai gyakorlatuk, de nincs szakvizsgájuk, 2014-ben nem nyújthatnak be minősítési kérelmet.

Azok a gyakornokok, akiket 2013. szeptember 1. és 2013. december 31. között vettek fel valamelyik közoktatási intézménybe, nem választhatnak: kötelező jelentkezniük a 2015-ös minősítő eljárásra, a kétéves gyakornoki idő végén pedig vizsgáznuk kell. Ha ezen a vizsgán átmennek, 2016. január 1-től a Pedagógus I. fokozatba lépnek.

A vezetői munkakörben dolgozóknak nem készült külön útmutató, sem pedig feltöltő felület, ugyanis nekik is pedagógusi munkakörük szerint kell összeállítaniuk anyagukat, még abban az esetben is, ha vezetői pozíciójuk mellett nem, vagy minimális óraszámban tanítanak. A mellékletbe betehetnek egyéb anyagokat, amelyek vezetői tevékenységükhöz kapcsolódnak, sőt az értékelési dokumentumok alátámasztásához a minőségbiztosítási eljárásokból is átemelhetnek részeket. Az „igazgató” intézményvezetői megbízást jelent és nem munkakört. Besorolását tehát igazgató esetében is az általa betöltött pedagógus munkakör alapján – az irányadó jogszabályok szerint – kell meghatározni.

Jelenleg még változás alatt állnak a következők: a pedagógusok az igazgatónál jelezhetik, hogy szeretnének részt venni a minősítésben, akinek május 10-ig rögzítenie kell a pedagógusok adatait az Oktatási Hivatal informatikai rendszerében. A jelentkezéseket a kormányhivatal ellenőrzi, és minden év május 31-ig jóváhagyja. A miniszter minden évben június 20-ig dönt arról, kik vehetnek részt a következő évi minősítési eljárásokon, a döntésről június 30-ig értesíti a pedagógusokat és az iskolavezetőket. Szeptember 30-ig minden jelentkező megtudja, mikor lesz a minősítő vizsgája, ki lesz a minősítő bizottság elnöke, és rajta kívül milyen tagokból áll majd a bizottság.¹⁸

Ami információ eddig kikerült a témában, az benne van a 326/2013-as Kormányrendelet¹⁹ és az Oktatási Hivatal honlapjára kitett 163 oldalas *Útmutató*-ban, amelynek kiegészítése²⁰ március 20-án jelent meg. Lényegében egy hónap áll azok rendelkezésére, akik számára az *Útmutató* nyelvezete, szóhasználata, tartalmi instrukciói és példái értelmezhetetlenek voltak. Az *Útmutató* erőteljesen azt a benyomást kelti, hogy a „pedagógus” az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában tanítók körét takarja, holott az óvodapedagógus, az általános iskola alsó tagozatán tanító, a napközit vezető, a gyógynevelői, a kollégiumi nevelést folytató, a könyvtáros tanár, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásban, a pedagógiai szakszolgálatnál dolgozó, illetve a gyermekvédelmi és javítóintézeti nevelést folytató pedagógus is ugyanolyan esélyt és ugyanannyi portfólióra fordítható időt kellett volna, hogy kapjon a minősítési eljárásban.

¹⁸ Olvasható az *Eduline* honlapján: http://eduline.hu/kozoktatas/2014/4/8/pedagogus_minosites_2015_DPBI17 (Utolsó megtekintés: 2014. április 8.) 2014. február 6-án nyílt meg a pedagógusok számára az elektronikus feltöltő felület, saját oldalukra (www.oktatas.hu/pem) pedig a 11 számjegyű oktatási azonosítójukkal léphetnek be, miután az intézményvezető engedélyezi az e-portfólió felületre a regisztrációt. (<https://www.kir.hu/kir2szny>)

¹⁹ Ennek elérési útvonala: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR

²⁰ Amely további PDF fájlokban ad útmutatókat.

http://www.oktatas.hu/koznevelis/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/kiegeszitett_utmutatok/ (Utolsó megtekintés: 2014. március 20.)

AZ ÚTMUTATÓ, A FELTÖLTŐ FELÜLET ÉS A KÜLFÖLDI PORTFOLIÓK KÖZÖTTI FŐ KÜLÖNBSÉGEK

Az *Útmutató* és a feltöltő felület között jelentős különbségek találhatók, ez a két különböző csoport – az *Útmutató* összeállítói és a webes felület megalkotói – eltérő idejű és feltehetően kevésbé egyeztetett munkájával magyarázható. Emiatt fordulhat elő például, hogy bár az *Útmutató* szerint kötelező Europass típusú önéletrajzot feltölteni, az elkészült feltöltő felületen nincsen erre mód, a rendszer megelégszik a KIR-ből nyert adatokkal.

A pedagógusok a 2014. évi speciális minősítési eljárás során (2014. április 30-ig) választhatnak, hogy egyszerűsített, vagy teljes portfóliót töltenek fel. Tehát nem a feltöltés határidejét tölték ki, figyelembe véve, hogy többen is kifogásolták a határidő rövidségét, hanem a feltöltendő dokumentumok mennyisége között tettek különbséget. Az egyszerűsített változat a nevelő-oktató munka dokumentumain belül csak a csoportprofil és a tematikus tervet, valamint a hozzájuk kapcsolódó tíz tanóra, foglalkozás kidolgozott és utólagos reflexiókkal ellátott óratervét követeli meg. Az egyszerűsített változat jóval kevesebb munkát igényel, mint a teljes változat. Nem követeli meg és nem is teszi lehetővé a szabadon választható dokumentumok feltöltését.

Azok, akik csak a Pedagógus II. fokozat elérését tűzték ki célként, nyugodtan választgatják az egyszerűsített változatot. Jelenleg azonban úgy tudjuk, számítani kell rá, hogy az ideiglenes besorolást követően 2018-ig megismétlendő tényleges minősítési eljáráshoz a teljes portfóliót is el kell majd készíteni. A *Neteducation* olvasható Petróczi Gábor azon észrevétele is, miszerint „a köznevelési törvényben és a végrehajtására szolgáló 326/2013. (VIII.30.) Kormányrendeletben nem szerepel olyan lehetőség, amely jogszabályt tenné az egyszerűsített változat feltöltését, hiszen a Kormányrendelet és a felhatalmazása alapján készült, kötelezően alkalmazandó útmutató mindenki számára világosan meghatározza a portfólió kötelező elemeit.”²¹

Azoknak, akik a mesterfokozat elérését tűzték ki célként, a teljes változat feltöltését kell választaniuk. (A mesterpedagógus pályázatot a 326/2013-as Korm.Rendelet 36. § 5–6. bekezdései taglalják.) Noha a mesterpedagógusi fokozat elnyeréséhez szükséges portfólió kritériumairól külön útmutató fog készülni, erről egyelőre nem áll rendelkezésünkre elegendő információ.

A legalább 8 év szakmai gyakorlattal rendelkezőknek pedig minél előbb érdemes nekikezdeni a portfólió összeállításának, mivel számukra előreláthatóan nem lesz lehetőség választani az egyszerűsített, vagy a teljes portfóliót feltöltése között, nekik teljeset kell majd benyújtaniuk 2014. november 30-ig. Az ilyen jellegű különbségtételek azonban sem az angol, sem az USA-ban szokásos portfólió készítésénél nem jellemzőek, különösen nem az egyszerűsített – teljes dichotómia.

Az *Útmutató*ban az olvasható, hogy a dokumentumok fajtáinak széles spektruma tölthető fel, és csak a feltöltés során találkozhatnak a pedagógusok azzal a technikai kihívással, hogy minden dokumentum (a video és hangfájlok kivételével) egységesen PDF fájlként rögzíthető csupán. Újdonságot jelent az is, hogy ahol nincs rá lehetősége, ott nem kell dokumentumot feltölteni. Amennyiben a pedagógus mégis szeretne valamilyen dokumentumot mellékelni, azt a portfólió szabadon választható dokumentumai közé tudja feltölteni, vagyis csak a teljes változat esetében van erre módja.

²¹ <http://www.neteducatio.hu/?bb=70> (Utolsó megtekintés: 2014. február 11.)

Míg az angol és amerikai egyesült államokbeli szakmai anyagok egyöntetűen a portfólió egységiségét, személyre szabottságát hangsúlyozzák, a magyarországi *Útmutatóban* foglaltak – annak ellenére, hogy kiemelik, hogy azt csupán ajánlásnak szánják – határozottan kötött rendszerben láttatják a portfólió készítésének „szabályait”, tartalmi és formai követelményeit. Az internetes feltöltő felület pedig jelentős eltéréseket mutat az *Útmutatóban* tett ajánlásokhoz képest, ami még jobban beszabályozza és a lehető legminimálisabbra csökkenti a pedagógus egyéni portfólió arculatának kialakíthatóságát. Oldalszámban, formában tett ajánlásokkal alig találkozni a szakirodalomban,²² ebben is szabadságot élveznek a pedagógusok (a portfólió céljától, a szakmai életút gazdagságától, az önreprezentálás készségétől függően), ezzel szemben az *Útmutató* min.-max. határokkal él, az elektronikus feltöltő felület pedig fájlanként 10 MB-ban határozza meg a limitet, minden fájl feltöltési lehetőségnél csak egy fájl feltöltése megengedett, a teljes portfólió pedig nem lehet több, mint 100 MB.

Az *A Guide to the Teaching Portfolio*ban azzal a koncepcióval találkozunk, mely szerint a pedagógus munkája komplex, multidimenziós tevékenység, éppen ezért a portfólió legnagyobb erőssége abban van, hogy ezt a multidimenziót, a különböző területekről integrált egységeket minél átláthatóbban mutassa meg. Ebből következik, hogy értékelése is többretegű, fokmérője nem egységes sablont követ. Kötődik ahhoz a specifikus kontextushoz, amelyben a pedagógus készíti, és amelyből meríti példáit, dokumentumrészeit. Elfogadja és tiszteletben tartja, hogy a pedagógusok és produktumaik összehasonlításának differenciált és rugalmas rendszerben célszerű történnie.

A PORTFOLIÓKÉSZÍTÉS MŰVÉSZETE

A portfóliókészítés egyik kiemelt lépése a gyűjtés és válogatás. Amikor először szembe-sülünk a feladattal, hirtelen arra gondolhatunk, hogy hiszen nincsen semmi, már meglévő, rendelkezésünkre álló dokumentum, amely feltölthető lenne, mindennek most kell nekikezdenünk. Majd ahogyan végiggondoljuk, hogy mennyiféle dokumentumból válogathatunk, hirtelen már az ellenkezőjén tanakodunk, azon, hogy mit hagyjunk ki a portfóliónkból. A szelektálás során gondoljunk egy profi fotósra, aki egy történelmi jelentőségű eseményről csupán két képet publikálhat, amelyeknek el kell mondaniuk mindent az eseményről. A fotós több tekercs filmet elfényképez az eseményről, de mindig a céljára koncentrál, és ez teszi lehetővé, hogy végül két olyan képet válasszon, mely hűen mutatja be az eseményt, és amellyel mély benyomást tud tenni, azaz meggyőző hatást képes gyakorolni a nézőkre. Két szempontot érdemes tehát szem előtt tartani, ha például évekre visszamenően is szeretnék dokumentumokat beválogatni: a) mi az, amivel reális képet adok, és szakmai fejlődésemet legjobban alátámasztom? b) mely dokumentumokkal győzhetem meg legjobban az értékelőket rátermettségemről és elhivatottságomról?

Hagyományos esetben (tehát amikor a dokumentumok sorrendjét és mennyiségét nem szabályozzák, hanem azt az egyéni koncepciók határozzák meg) a portfólió készítését strukturálás, folyamatos mérlegelés, döntés és értékelés övezi. Itt azonban a rendelkezésre álló idő szűkösségére is tekintettel kell lennünk, ami másféle stratégiát követelhet meg tőlünk. Érdemes például először a gyorsabban és könnyebben elkészülő kötelező elemeket megírni, ezzel sikerélményhez is juthatunk. Ide tartozik például az intézmény rövid

²² Vö. SELDIN Peter, *The Teaching Portfolio*, Anker Publishing, 1991.

bemutatása és a pedagógus szakmai életútjának ismertetése. Ezek után következhetnek a több időt igénylő dokumentumok (pl. csoportprofil, óratervek, tematikus tervek és a reflexiók stb.)

A portfóliókészítést tekinthetjük *projekt munkának* is, amely hosszabb időt vesz igénybe, azonban lényeges szerepe van benne a pedagógus támogató környezetének is. Fontos a kollégák összefogása, hiszen közös erővel akár félóra alatt létrehozható az intézményi környezet bemutatásának elmetérképes változata.²³ A közös munka nem számít plágiumnak, ha a részt vevő, hozzájáruló alkotók nevét feltüntetjük, ezzel egyúttal módot nyújtunk nekik arra, hogy tanúsíthassák a 7. kompetenciában való jártasságukat, az együttműködés és problémamegoldás terén megmutatkozó képességeiket. A szerzői jogok tiszteletben tartása alapvető elvárás. Erre a legnagyobb körültekintéssel talán az internetről vett tartalmaknál kell eljárunk, hiszen amit az interneten találunk, nem a mi tulajdonunk és szellemi termékünk, ezért kötelező hivatkoznunk rá.

A kollégák mellett szerepet kaphatnak a családtagok is, akik nemcsak a már elkészült írások átolvasásával kapcsolódhatnak be a portfóliókészítésbe, hanem türelmükkel, támogató jelenlétükkel, az otthoni feladatokba való bevonódásukkal indirekt módon segíthetik elő annak elkészülését. Bármilyen furcsán is hangzik, jelenleg döntő, hogy a pedagógus merjen segítséget kérni egy informatikustól, egy Y vagy Z generációhoz tartozó fiattól vagy a rokonaitól.

Az egyéniség, az egyéni kreativitás megmutatása nem egyszerűen díszítő funkcióval bír, hanem a portfólió fontos megkülönböztető jegye, a „tucatportfólió” csapdájának elkerülése csak ezzel érhető el. Kreativitásunk a következőkben mutakozhat meg:

- Elegáns táblázatok, színes folyamatábrák, összefoglalók alkalmazása – ezek elősegítik az átláthatóságot, kuriózumként hatnak. Ez esetben nem kell betartanunk a 12-es betűméret, másfeles sorköz távolság, 2,5 cm margó előírásait, amelyeket a kiegészítő *Útmutató*ban található példák sem követnek. Egy táblázat nehezen áttekinthetővé válik, ha a sortávot 1,5-nek hagyjuk. Sokkal rendezettebb képet adunk, ha maradunk a normál sortávnál, és a betűméretet is csökkentjük, az oldalmargót pedig a tartalomhoz és az esztétikumhoz igazítjuk.
- Elmetérkép készítése, amely a pedagógus gondolkodásáról, strukturálásáról, lényeglátásáról és kreativitásáról is képet ad.²⁴
- A fotókból kollázs összeállítása – ezzel helyet takarítunk meg, és átláthatóvá tehetünk egy eseményt.²⁵
- Reflexióknál emeljük be mondatokat az indikátorlistából (*Útmutató* 30–34. o.), illetve bátran használjunk fel olyan kompetencia dokumentumokat is, amelyek a 21. századi készségeket tartalmazzák!²⁶

²³ Annak ellenére, hogy ezt a dokumentumot nem értékelik, lehetséges, hogy ha különleges formába öntjük, valahol meg fog jelenni a szöveges, fejlesztő minősítésben.

²⁴ Ehhez a legsokoldalúbb program az ingyenes, ám angol nyelvű *Edraw Mind Map* javasolt, amely a következő linken tölthető le: <http://www.edrawsoft.com/download.php>. De készíthetjük az elmetérképet kézzel is, aztán szkennelés után átalakíthatjuk PDF fájlá.

²⁵ Javasolt program a *Picasa* képszerkesztő és megosztó program, amely ingyenesen és magyar nyelven leölthető a <http://picasa.google.hu/intl/hu/> oldalról.

²⁶ A 21. századi kulcskompetenciák közé tartoznak az OECD DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*, OECD, 2005) projektében említett kulcskompetenciák is. Vö.: <http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/halozatosodas/ch08s02.html> (Utolsó megtekintés: 2014. március 10.)

A reflektív megnyilatkozásainkat ábrázolhatjuk SWOT analízisben, fogalomtérképben. Javasolt egy-egy nyílt végű kérdést is feltennünk magunknak, amely a foglalkozás/óra alatt vagy után felmerül bennünk és további töprengésekre ösztönözhet. A reflektív gondolkodásunkról pontos képet adhatunk, ha a problémát feltárjuk és elemezzük, ha nem látunk problémát, akkor arról írunk, hogy a meglévő sikeres helyzet fenntartását hogyan, miként tartjuk szem előtt. Hasznos lehet továbbá a rákérdezések, továbbgondolások, kiegészítések, megerősítések vagy éppen kételyek megfogalmazása, gyakorlati példák hozása. Az önreflexiót segítik az alábbi kérdések is:

- a) Mik az erősségeim a foglalkozás tervezése és megvalósítása során?
- b) Mik a nehézségeim, problémáim és ezek okai?
- c) Mi az, amiben fejlődtem, amit tanultam a feladat, foglalkozás során?
- d) Milyen légkörben zajlott a foglalkozás? Mit vettem észre a gyerekeken?
- e) Mi az, amit másképp csinálnék?
- f) Milyen érzéseim, élményeim voltak a feladat elvégzése alatt, és milyenek most? stb.

- A reflexiókon túl célszerű egy-egy rövid bekezdésben bevezetőt vagy felvezetőt írni a dokumentumok elejére, amelyben megfogalmazzuk a beválogatásunk indokát, és azt, hogy mit kívánunk prezentálni.
- A tervezés során a következő elvek, szempontok érvényesítése ajánlott:

– A gyermekek egyéni és csoportsjátosságainak figyelembevétele (adaptivitás mint pedagógiai stratégia, amely ma már legalább olyan kulcsfogalom, mint a differenciálás, az *Útmutató* végén levő szövszedet azonban nem tartalmazza) a célok, a tanulásszervezés és az értékelés tervezése során. Megfogalmazhatunk alternatív terveket is a feldolgozás egyes részeinél.

– A tanulásra, játékra való ráhangolódás, a motiválás eredményes útjainak, módjainak keresése. Mutassuk meg, ha a foglalkozásoknak/óráknak van ritmusa, íve, és ha járulnak hozzá rítusok!

– A fejlesztő, támogató értékelés szerves beépítése a tanítás-tanulás folyamatába. Hasznos a pedagógusi értékelés mellett a gyermeki ön- és társértékelés lehetőségeit is kiaknázni. Tehát a reflektivitás mindenkire vonatkozhat.

– Változatos tanulási/fejlesztési források (pl. játék, könyv, internet, gyermekek, pedagógus, fejlesztő eszközök stb.) felhasználása a tanulás/foglalkozásszervezés során.

- Kulcskártyák alkalmazása: a kulcskártyák a nyomtatott portfóliónál olyan *post-it*-szerű, színnel vagy jelképpel ellátott jelölések, amelyeket egy-négy dokumentumhoz illesztünk. Azokról a dokumentumokról van itt szó, amelyeket valamiért kulcsfontosságúnak, kiemelkedőnek tartunk, és szeretnénk az értékelők figyelmét is rájuk irányítani. Ezek az egymondatos állítások – például „Ez az én legjobb...”, „Azért tettem bele a portfóliómba, mert...” – elősegítik az átláthatóságot, tudatos szelekcióra vallanak, és láttatják a lényegkiemelő képességünket. Valójában rövid reflexiókként is felfogható ennek a technikának az alkalmazása.

A felsoroltakon kívül természetesen bármi másban is kifejezésre juttathatjuk kreativitásunkat.

Összefoglalva tehát ajánlatos olyan „nem mindennapi” elemekkel élnünk, amelyekkel portfóliónkat egyedivé tesszük. Érdeemes kellemes meglepetést szerezni az értékelőknek. Tartsuk szem előtt, hogy nincs kötelezően követendő minta, mivel az *Útmutató* csak javaslatokat tesz a formákra, oldalszámokra. Amit az *Útmutató*, vagy a jogszabályok nem tiltanak, az megtehető. Fordítsunk különös figyelmet a helyesíráásra, a külsőre, és a mennyiséggel szemben a minőséget tartsuk szem előtt!

LEKÜZDENDŐ NEHÉZSÉGEK

Igaz, hogy az előzetes ígéretek gyakori módosulásokon mentnek és mennek keresztül, így a 2013. márciusi megállapodás ellenére nem történt meg, hogy aki szakvizsgával rendelkezik, automatikusan bekerül a magasabb fizetést jelentő Pedagógus II. bértáblába. Tudjuk, hogy azoktól a pedagógusoktól, akik nem vettek részt kiegészítő egyetemi (MA) képzésen, idegen a portfólió-készítés rendszere, nehezebben küzdenek meg a kihívásokkal, nincsenek is kellően megtámogatva, nincsen például életkori pozitív differenciálás. Nekik az április 30-i határidő rendkívül rövid, hiszen nincsen a portfólió elkészítésére kijelölt munkaidő.

Sajnos az igazgatók, a fejlesztő pedagógusok, az óvodapedagógusok és egyéb pedagógusrétegek célzott és támogató megszólítására sem került sor, és a számukra készített kiegészítő *Útmutató* jelentős késéssel jelent meg. A szakmai továbbképzések és ezek dokumentációja csak mérsékeltten számít bele a pontozásba. A pedagógus generációk nem voltak hozzászoktatva ahhoz, hogy megőrizték, lefűzzék a pályájuk során felhalmozott dokumentumokat. Vagyis aki nem folytatott „gyűjtögető életmódot”, annak kisebb a rutinja, és jóval több munkát kell „termelnie”, mint annak, aki már rendelkezik átalakítandó saját sablonokkal.

Úgyisintén előnyben vannak a gyakorlott számítógép felhasználók, az Y generáció tagjai, hiszen nekik nem jelent különösebb kihívást a több lépcsőben megoldható videó-fájl csatolása a portfólióban.

Országos szinten kevés a tájékoztató tréning, és ezeken sem beszélhetünk ingyenes segítségről, az akkreditált képzéseknek ugyanis – amelyeken többnyire száraz, interaktivitást és gyakorlati részmegvalósítást nélkülöző előadásokkal találkozni – az átlagos díja 10.500 Ft/fő, ráadásul nem egyszer külön utazással is járnak a pedagógusoknak. Sokan úgy vélik, hogy méltánytalan és megalázó a rendszer azokkal szemben, akik pályájuk utolsó harmadában járnak, és életművükkel már bizonyították szakmai rátermettségüket. A pedagógus munkája megkívánja a hatékony differenciálást, de a pedagógus maga nem részesül ebben. Megállapíthatjuk, hogy ezzel a minősítési eljárással is távol állunk még a méltó ösztönzéstől és elismeréstől, ezért leginkább csak önmagunkért tehetjük meg, hozhatjuk létre ezt a nagy volumenű művet.

Az eddig elsorolt negatív kritikák mellett azonban fontos látnunk az előnyöket is. A portfólió nyújtotta kihívások és az ezekkel való (sikeres) megküzdés óriási (én)határátlépést jelent, emellett nagy energiákat képes felszabadítani.

A portfóliókészítés aktív szerepet játszik az énkép-életkép megszilárdításban is. Mikor jutott utoljára idő arra, hogy a pedagógus önmagával foglalkozzon, és megadja magának azt a „luxust”, hogy pályájának indulásáig visszapörgesse magában az időt, visszatekintsen példaképeire, átértékelje magában, hogy honnan indult, hol van most, és hová szeretne tartani? Most rá van kényszerítve, hogy végiggondolja: „Ki vagyok, mi vagyok,

hol vagyok, merre tartok, mik a céljaim?” Explicit módon, világosan kell mindezt megfogalmaznia magának, és tudnia kell mások előtt is ugyanilyen módon láttatni.

A portfólió előírja, hogy fontos a munkám, én is fontos vagyok. Mindez pedig egészséges önbizalomhoz vezethet. A felelősségvállalásról a tanári kompetenciákról szóló fejezetben már szót ejtettünk, így azt nem ismételjük meg. A munka következtében óhatatlanul tudatosabbá válhatunk, aminek következtében eredményesebb és minőségi munkavégzés várható. Az alkotómunka szorosan együtt jár a segítségkéréssel és az önképzéssel, továbbá a kész produktumnak szerepe lehet nemcsak a külföldi, hanem a belső munkahelyváltásban és munkahelyvállalásban is, ahogyan arra a külföldi kitekintőben már utaltunk.

Portfólió ide vagy oda, amivel minden pedagógusnak érdemes tisztában lennie, hogy ettől függetlenül is értékesek és értékes munkát végeznek!

SUMMARY

Teachers' Portfolio

– Implementation of a Valuable Hungarian Concept has Started in a Rugged Way

In 2013 (autumn) there was adopted the introduction of the Hungarian teachers' career model. Making a Portfolio and presenting it in front of an examining board are 50% of the certification process. Behind the Hungarian effort there are the concepts of lifelong learning and self-improvement. For this there is a less thoughtfully arranged, longitudinal and coherent system. In this study I give a brief review of some of the well established portfolio used abroad, then I discuss the implementation difficulties of the required items of the Hungarian career model and the art how we can make a quality portfolio.

Dr. Szabó-Thalmeiner Noémi, PhD

ROMÁNIA,
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI*Értékközpontú nevelés Szatmárnémeti felekezeti
tanítóképző intézményeiben*

A nevelés középpontjában mindenkor a társadalom által elfogadott értékek állnak, melyek konstruktív életvezetésre ösztönzik az embert.¹ Éppen ezért nem elhanyagolható kérdés, hogy a pályáját elkezdő pedagógus milyen értékrendszerrel rendelkezik, hiszen ezt fogja közvetíteni diákjai számára is. Jelen tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen felekezeti tanító- és tanítónőképző intézmények működtek a 19. századtól Szatmárnémetiben, illetve megvizsgáljuk, hogy milyen értékeket közvetítettek ezek az intézmények, hogyan valósították meg az értékközvetítés folyamatát, milyen „út-ravalóval” látták el a tanítói szakmát elkezdő növendékeiket.

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS – A NEVELÉS ALAPJA

A *Pedagógiai Lexikon* meghatározása szerint az érték egyének, csoportok nézetei arról, hogy mi a kívánatos, a megfelelő, mi a jó és mi a rossz. Szabályokban és normákban konkretizálódik, és ideálként fogalmazódik meg a közösség tagjainak fejében. Az értékek célt adnak életünknek, orientálnak amikor döntési helyzetbe kerülünk.²

Az értékek legbensőbb énünk részei, melyek irányítják attitűdünket, magatartásunkat, ezért a társadalmi életbe való beilleszkedésünk, egyéni életutunk irányításának alapját képezik. A nevelés során tehát megkerülhetetlen kérdés, hogy milyen értékeket adjunk át neveltjeinknek, és hogyan valósítsuk meg az értékközvetítés, értékteremtés folyamatát. Különösen aktuális kérdés ez a 21. században, amikor az értékek sokfélesége, egymással való ütközése a jellemző.

Mivel az értékek közvetítésének alapvető tényezője a nevelő személye, aki attitűdje, magatartása által is folyamatosan közvetíti az értékeket neveltjei számára, a pedagógusképző oktató egyik alapvető gondolata a jövőbeli pedagógusok értékeinek feltárása, alakítása, formálása. Az értékválság és értékpluralizáció korában jogosan merül fel a kérdés, hogy milyen értékeket közvetítsünk hallgatóinknak, s hogyan valósítsuk meg az értékek közvetítésének folyamatát a jelenlegi képzés keretei között. Mivel az értékek több-

¹ BÁBOSIK István, *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1999, 12.² BATHORY Zoltán – FALUS Iván, *Pedagógiai Lexikon*, Kéraban Könyvkiadó, Budapest 1997.

nyire a múltban gyökereznek, vizsgálódásunkat az értékorientált keresztény tanítóképzés felé fordítjuk, és megvizsgáljuk, hogy a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatán működő óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakoktatói milyen előzményekre, hagyományokra támaszkodhatnak a hallgatók nevelése során, melyek azok az értékek, illetve értékközvetítési formák, melyek átmenthetők a múltból, és megállják helyüket a mai kor társadalmában is.

A FELEKEZETI TANÍTÓ- ÉS TANÍTÓNŐKÉPZÉS SZATMÁRNÉMETIBEN

Kezdjük el tehát képzeletbeli utazásunkat, látogassuk meg a 19. századi Szatmárnémetit! Lelki szemeink előtt egy fejlődő város képe jelenik meg, melynek egyik mozgatórugója Hám János püspök (1783–1857), aki feladatának tekintette a harmincas években még csupa sár város megsegítését, szociális és egészségügyi problémáinak kezelését, a keresztény lelkiületű és vallásos szemléletű világiak számának növelését.³ E küldetésének megvalósítása érdekében példaképpértékű életet élt, nagyon fegyelmezett napirend szerint, odafigyelt a város szegény sorsú embereire, nemcsak beszédében, hanem tetteiben is a másik ember iránti szeretetet, tiszteletet fejezte ki. Feladatának teljesítése érdekében különböző intézményeket hozott létre a városban: aggmenhelyet, dolgozó házat, kórházat, rendházakat, plébániákat és számos iskolát. Felismerte, hogy a keresztény értékek közvetítésében nemcsak az egyház papjai tehetnek sokat, hanem a tanítók, pedagógusok is, ezért 1847-ben Szatmárnémetibe költözteti a Nagykárolyban működő mesterképzőt, majd 1856-ben megalapítja a Szatmári Katolikus Királyi Tanítóképzőt, mely kezdetben két évfolyamos, majd 1872-től három, 1884-től pedig négy évfolyammal működik.⁴ Ugyancsak Hám János nevéhez fűződik a Szatmári Irgalmas Nővérek Kongregációjának megalapítása 1842-ben, azzal a célkitűzéssel, hogy foglalkozzanak a nőneveléssel és gyakorolják az irgalmasság testi és lelki cselekedeteit.⁵ A nővérek számára templomot, rendházat és iskolát épített,⁶ így megteremtí az anyagi feltételeket a tanítónőképzés beindításához. A nővérek 1842-ben elemi iskolát alapítanak lányok részére, majd 1857-ben beindítják a tanítónőképzést is.⁷ Küldetésükhöz híven Hám János püspök halála után is szívügyüknek tekintik a nőnevelést: 1858-ban óvodát alapítanak, 1868-tól az árva lányok számára intézetet működtetnek, 1889-ben beindítják a polgári iskolát. A pedagógusképzésben jelentős szerepet kap az 1892-ben beindított óvónőképző, illetve az 1894-ben megalapított Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző. Oktatási intézményei által a Zárda lehetővé tette a lányok folyamatos oktatását-nevelését, az óvodától a felsőfokú polgári iskolai tanítóképzőig, aminek különös jelentősége van az értékközvetítés folyamatosága szempontjából.

A katolikus egyház iskolaalapítási törekvéseit követve a 20. század elején a református egyház is fontosnak tartotta a saját szellemiségű, református értékeket közvetítő tanítónőképző intézet beindítását, így 1903-ban megalakul az Evangélikus Református Ta-

³ BURA László, *Gondolatok Hám János személyiségéről, történelmi szerepéről, emlékezete őrzéséről*, in BURA László, *Vizsgáljuk meg ezek okát!*, Státus Kiadó, Csíkszereda 2007, 201–224.

⁴ BURA László, *Iskolavárosunk Szatmárnémeti*, Státus Kiadó, Csíkszereda 1999.

⁵ Bura László, *Hám János öröksége*, EuroTrend Kft., Szatmárnémeti 1999.

⁶ Az épületegyüttes Zárda néven ismert a szatmáriak körében.

⁷ Szatmári Római Katolikus Nőtanítóképző.

tanítónőképző Intézet.⁸ A tanítónőképző beindításának egyik fő oka a nagy tanítóhiány, amelyet a katolikus tanító- és tanítónőképzés sem tud megfelelően pótolni. Bár „jönnek egymás után a még újabbak, a legfiatalabbak, a modern kor fiai, az államilag tökéletesített és irányított tanítóképzők neveltjei, akik már az első lépéseket megfelelő szaktudással és rutinnal végzik, s nem egy közülük néhány év alatt a modern pedagógia hőségévé, apostolává nemesedik” a „zárdában képzett növendékek nem visznek ki az életbe és az iskolába puritán kálvinista szellemet” – írja Sípos József, a Szatmári Református Egyházmegye történetét bemutató könyvében.⁹

1918-ban, a trianoni döntés előtti Szatmárnémetiben tehát három nagyon jó színvonalon működő tanító- illetve tanítónőképző intézetet találunk, emellett a Zárdában felsőfokúnak tekinthető, polgári iskolai tanítónőképző intézet is működik, és ezek az intézmények a szélrózsza minden irányából az alföldi városba vonzzák a különböző felekezettű diákokat. Ám Szatmárnémeti Romániához való csatolása mély nyomot hagy a felsorolt intézmények életében: mivel nem felelnek meg a román közoktatásügyi minisztérium elvárásainak (különösen a román nyelv ismerete terén), elveszítik nyilvánossági jogukat, s a Zárda kivételével 1924-ben bezárják őket. A Római Katolikus Nőtanítóképezde 1924 után is tovább működik, nyilvánossági jogát viszont csak 1932-ben nyeri vissza. Mivel a romániai oktatási rendszer nem ismeri a polgári iskola fogalmát, a Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézetnek sincs létjogosultsága, így 1924-ben a román állam bezáratja (1. ábra).



1. ábra: A tanító- és tanítónőképzés intézményei Szatmárnémetiben 1856–1948 között

⁸ KÓNYA LÁSZLÓ, *Tanítól-nő és Óvóképzés Szatmár megyében és Szatmárnémetiben*, in SZABÓ K. ATTILA (szerk.), *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*, Mentor Kiadó, Marosvásárhely 2006, 545–589.

⁹ SÍPOS JÓZSEF (szerk.), *A Szatmári Református Egyházmegye 10 éves története*, Budapest 1941, 52, 226.

Az 1940-es bécsi döntést követően a Polgári Iskolai Tanítónőképző kivételével mind a három képző intézmény talpra áll, de működésük tiszavirág életű, mivel 1944 őszétől Szatmárnémeti ismét román közigazgatás alá kerül. Az államosítás során a felekezeti iskolák állami kézbe kerülnek, így 1948-ban a három iskolát (Római Katolikus Tanítóképző, Római Katolikus Tanítónőképző, Református Tanítónőképző) egybevonják a Magyar Pedagógiai Fiúiskolával, mely 1954-től felveszi a 2-es számú Magyar Tannyelvű Pedagógiai Iskola nevet. 1956-ban Nagykárolyba költöztetik, majd nem sokkal ezután megszüntetik az intézményt, ennek következtében az 1990-es líceumi óvó- és tanítóképzés újraindításáig a magyar tannyelvű tanítóképzés szünetel Szatmárnémetiben és Szatmár megyében.¹⁰

A FELEKEZETI TANÍTÓ- ÉS TANÍTÓNŐKÉPZŐK SZEREPE

Amint az előzőekben már utaltunk rá, a tanítóképzők megalapítása a város polgárainak szellemiségét hivatott alakítani. Létrejöttük az egyházaknak köszönhető, melyek felismerik, hogy a vallás által elfogadott értékek közvetítése a papok és lelkészek munkáján túl a megfelelően képzett pedagógusok által valósulhat meg.

A katolikus intézmények esetében Hám János püspök szerepe vitathatatlan. Ő nemcsak az anyagi alapokat teremti meg, iskolát, bentlakást, konviktust épít, hanem megalapítja azt a Páli Szent Vincéről elnevezett női szerzetesrendet is, amely egy évszázadon át tovább élte a püspök gondolatát, vallásos, értéktudatos nevelésben részesíti a leányokat, nőket, és gondoskodik a tanítónői és óvodapedagógusi utánpótlásról is. Ugyanígy tanító szerzetesrendre (álkendős papok tanítanak a gyakorlóiskolában) bízta a tanítók képzését is.

A református egyház esetében a tanítónőképző intézet megalapításának gondolata már 1898-ban megfogalmazódik, majd dicséretreméltó összefogás eredményeként¹¹ 1903-ban indul be a tanítás az új intézményben, s mivel az egész közösség számára fontos az itt folyó munka, 1907-ben az egész város polgársága figyelemmel kíséri a végzős növendékek képesítő vizsgájának eredményeit. A sikeres vizsgát követően megnő a tanítónőképzőnek is helyt adó Református Leánylíceum presztízse, egyre több polgár dönt úgy, hogy leánya nevelését a református elemi iskolára bízta, mivel ez a tanítónőképző gyakorlóiskolája is egyben. 1909-től a Református Tanítónőképző önálló intézménnyé válik, igazgatója Poszvék Irén lesz, aki 1895 és 1897 között a Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézet magántanulója, nyelv- és történettudományi szakon.¹² Megfigyelhető a képző intézmények összekapcsolódása, az értékek továbbélése, hiszen nemcsak Poszvék Irén, hanem a későbbiekben, 1941-ben a református tanítónőképző intézet igazgatójának kinevezett Bakcsy Domokosné Korbuly Irén is a Római Katolikus Polgári Iskolai Tanítónőképző Intézetben szerzett felsőfokú képesítést.¹³

¹⁰ KÓNYA László, i. m.

¹¹ Fenntartói a szatmári, nagybányai, nagykárolyi, beregi, máramaros-ugocsa egyházmegyék, Szatmárnémeti városa, a Lórántffy Zsuzsanna Egyesület. Ezenkívül a hívek adományaiból, különböző gyűjtésekből, illetve a tanítóképzős tanárok első két évi bérezéséből sikerül bentlakást, új iskolaépületet és tornatermet építeni.

¹² Lásd A Szatmári római katolikus polgári iskolai tanítónőképző-intézetben tanképesítő vizsgálatot tett tanítónők anyakönyve az 1896/1897-es tanévről (Szatmári Püspöki és Káptalani Levéltár gyűjteménye).

¹³ Lásd A Szatmári római katolikus polgári iskolai tanítónőképző-intézet anyakönyve és osztályzata az 1898/1899-es tanévről (Szatmári Püspöki és Káptalani Levéltár gyűjteménye).

Az iskola és a tanárok megbecsüléséről vall az a tény is, hogy a Református Tanítónőképző 1942-ben nyugalomba vonult igazgatónőjét, Bakcsyné Korbuly Irént Magyarország kormányzója dicsérő elismeréssel tüntette ki, és a nyugdíjba vonuló tanárnőt a diákok színdarabban és sok-sok virággal búcsúztatták (2. ábra).¹⁴



2. ábra: Bakcsyné Korbuly Irén nyugdíjbavonulása, 1942

Az elismertség nyilván a végzős diákoknak is köszönhető, akik „kiváló, alapos tanultságú, finom érzésű, lelkiismeretes, szorgalmas, vallásos munkások” – írja az 1910-es évekről Sípos József.¹⁵ Szerinte a tanítóképzők szerepe vitathatatlan, hiszen a tanítóképző „fenséges kultúrmissziót töltött be, (...) a magyar nemzeti kultúrának számottevő lendületet adott.”¹⁶

Összegzésképpen elmondható, hogy a tanítóképző intézmények nagy elismertségnek örvendtek a város és az egyházmegye életében, magas presztízsű intézményekké nőttek ki magukat, és tekintélyüknél fogva értékkorientáló szerepet töltöttek be vonzáskörzetükben. Felkarolták az akkoriban még gyermekcipőben járó nőnevelés feladatát, lehetőséget teremtek a fiatal lányoknak a továbbtanulásra, a felsőfokú képzés megszerzésére is. A nők nevelése által nemcsak felkészült tanítónőket és óvónőket biztosítottak a városnak és a környék településeinek, hanem megfelelő értékekkel útnak indított anyákat is neveltek, akik a családi nevelésben továbbvitték a bemutatott iskolák szellemiségét, értékrendjét.

¹⁴ Lásd A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1941–42. Iskolai évről.

¹⁵ Sípos József (szerk.), i. m., 211.

¹⁶ Uo., 228.

ÉRTÉKEK A FELEKEZETI TANÍTÓKÉPZŐKBEN

A felekezeti tanító és tanítónőképző intézményekben a vallás által meghatározott értékekből indultak ki, az erkölcsi nevelés alapját a vallásos nevelés képezte. A *vallásos értékek* közvetítése a hit- és erkölcstanórákon valósulhatott meg, de az egész iskola élete a vallás szellemiségében szerveződött, így a vallásos élethez kapcsolódó szokások, elvárt magatartásformák kialakítása gyakorlati síkon is megvalósult. Az iskola életében természetes volt, hogy az évnyitó és évzáró ünnepség istentisztelet vagy mise keretében valósult meg, és az ima része volt a mindennapjaiknak is. Heti rendszerességgel misén, illetve istentiszteleten vettek részt, emellett lelkigyakorlatot/csendesnapokat is szerveztek számukra. A napot misével (katolikusok) vagy bibliaolvasással (reformátusok) kezdték. A katolikus tanító- és tanítónőképzőkben a tanárok egy része szerzetes volt, így saját példájuk által is közvetítették a mélységesen átélt hit világát. A református tanítónőképzőben világiak tanítottak, viszont a leánylíceumnak is megvolt az iskolalelkésze, aki a diákok hitéletével is foglalkozott.

A keresztény értékek átszőtték az iskola életének mindennapjait. A római katolikus tanítónőképző egyik utolsó végzős diákja, Betuker Józsefné emlékezése alapján elmondhatjuk, hogy a tanárok, apácák egy életre szóló felkészítést nyújtottak a tanítványaiknak: lelkiismeretességre, tiszta életre és mélyen átélt vallásosságra nevelték őket. Apologetikát (hitvédelmet) is tanultak, hogy katedrára kerülve a hit üzenetét közvetíthessék tanulóik és családjaik számára. Minden reggel misén vettek részt, s csak ezután következett a reggeli. A lelkigyakorlatok során akár három napig nem beszélgettek senkivel, elmélkedtek, napi két-három prédikációt hallgattak meg, s ezáltal fejlődött és erősödött önismeretük és önfegyelmük. A megkérdezett tanítónő szerint a lelkigyakorlatoknak nagyon erős lélekformáló szerepe volt, mely személyiségüket jó irányba fejlesztette, és felkészítette őket a való életre. Hitvallásuk szerint nemcsak az értelmet, az akaratot is nevelni kell, és ez csak gyakorlat által valósítható meg.

A képző intézményekben nagy hangsúlyt fektettek a *fegyelemre*, ami nemcsak a tanórákon, hanem a szünetekben is megnyilvánult: az órák közötti időben a diákok sétáltak, uzsonnáztak, beszélgettek. Akkoriban természetes volt, hogy ha a folyosón tanárral, nővérrel találkoztak, utat engedtek neki, köszöntötték, esetleg megkérdezték segíthetnek-e tanítási eszközeik cipelésében. A tanárok *szeretetteljes szigorral* nevelték tanítványaikat, így érték el, hogy a képzős diákok fegyelmezettek, alaposak, igényesek legyenek, de azért szeressék is az iskolai életet, büszkéek legyenek rá, hogy az intézmény diákjai lehetnek. Emberségesek, becsületesek voltak, ám emellett szigorúak, s ez biztonságot nyújtott a növendékeknek. Derű és vidámság, halk zsongás töltötte be az iskola épületét.

„A zárdai nevelésben volt munka, fegyelem, szigorúság, sok szeretet és vidámság.”¹⁷ „Köszönetet mondok jó tanáraimnak, nevelőimnek, kik szeretetre, becsületre, munkára, emberségre és mindenekfelett mélységes hitre neveltek” – vallja Betuker Józsefné, az általunk meginterjúvált tanítónő.

A tanárok példaképek voltak a tanítóképzősök számára, megtanulhatták tőlük, hogy a gyermekekhez szeretettel viszonyuljanak, hiszen a *szeretet* által rést találnak a szívekhez.

Az erkölcsi nevelés fontosságát tükrözi az a tény, hogy külön jegyet, minősítést kaptak a magatartásukra is, illetve, ha valaki nem tett eleget az iskola szabályzatának, törölték a nyilvános tanulók névsorából.

¹⁷ BETUKER JÓZSEFNÉ – SZÖDÉNYI MÁRIA, *Zárdista voltam*, in *A Hám János Iskolaközpont Jubileumi Évkönyve 1991–2011*, Szatmárnémeti 2011.

A vallásos értékek közvetítésén túl az *általános műveltség*, a kultúra megőrzésére is nagy hangsúlyt fektettek: az iskolai tanulás mellett a tanárok tudományos előadásokat tartottak, a diákok önképzőkört működtettek. Csak így lehetett elérni, hogy a tanítónő a „műveltség és arravalóság teljes fegyverzetével menjen ki a munkára”.

Az értékek közvetítésének egyik módszere a példaképformalálás: a pedagógus, nevelő önnön személyisége által is alakítja, formálja a rábízott neveltek személyiségét. A Szatmárnémeti Református Leánynevelő Intézet 1941–1944-es évkönyveiből megtudhatjuk például, hogy az intézet tanárai különböző civil szervezetek és egyházi egyesületek, így a Lórántffy Zsuzsánna Egyesület, a Kölcsey Kör, a Vöröskereszt, a Légtalmi Liga, az Országos Középiskolai Tanáregyesület, a Jótékony Nőegylet aktív tagjai voltak. Emellett tudományos előadásokat tartottak, könyvet adományoztak a líceumnak. A közösségi életben való részvételük, tudományos érdeklődésük által tanítványaikat is arra nevelték, hogy legyenek nyitottak, a közösségi érdekeket helyezték előtérbe életük során, és érdeklődjenek az új tudományos megismerés eredményei iránt.

Az 1942/43-as évkönyvben a nyugdíjba vonuló oktatóktól búcsúznak, kiemelve értékeiket, erőnyeiket: „megmutatták a román megszállás alatt hogyan kell a magyar nevelőnek hitet tennie magyarsága és hivatásudata mellett, szerényen, de bátran, zajtalanul, de örökké építve. Irénke néni gyermekszerelete, Teréz néni nagy didaktikai értéke, Ida néni fáradhatatlan szorgalma, (...) segítő munkája és derűje nagy érték számunkra”.¹⁸

A *közösségformálás* a felekezeti oktatási intézmények egyik fő célja volt, együttműködésre, egymás megsegítésére biztatták neveltjeiket. Ennek érdekében kirándulásokat, tanulmányi sétákat szerveztek, diákkaptárt működtettek, amelybe együtt gyűjtötték a pénzt a közös rendezvények kiadásainak fedezésére, cserkészcsapatot hoztak létre, színjátszó kört, énekkart, szavalókórust alapítottak, előadásokat tartottak, melyekre vagy nevelőik készítettek fel őket, vagy önállóan készültek. A háború után például különböző falvakban mutatták be előadásait, a jegy ára pedig egy, illetve két tojás volt. Az összegyűlt tojást értékesítették, majd a pénzből kifestették a zárdát.¹⁹ De tartottak előadást a börtönben is, illetve nehezebb sorsú negyedekben, a háború idején enni- és innivalót vittek az állomásra, a vonatokba zárt foglyoknak, könyveket adományoztak a Szatmáron állomásozó katonáknak. Fejlesztették szociális érzékenységüket.

A *munkavégzés* mint érték szintén megjelenik a tanítóképzők életében: gyógnővényeket, erdei gyümölcsöt gyűjtöttek, a bevételt a diákkaptárba tették, önkéntes helyettesítéseket vállaltak az iskolákban, vasárnapi iskolát tartottak fenn, felkészítették a gyermekeket az elsődlozásra.

Hazafiasságra, nemzettudat kialakítására is törekedtek, s ennek különösen az 1940 és 1944 közötti időszakban volt jelentősége. A tanárok külön előadásokat tartottak, melyeken hangsúlyozták a tanítóképzők szerepét ezeknek az értékeknek a kialakításában, közvetítésében.²⁰

Mindezek mellett igényes, alapos munkavégzésre szoktatták a tanítóképzőseket, a gyakorlati tanításra nagy hangsúlyt fektettek. Külön gyakorló osztályokat működtettek (pl. a Zárdában 8-10 fős osztályok működtek), hogy a képzős diákok alaposan elsajátíthassák a tanítás praktikáit. A csökkentett létszámú osztályok azt is lehetővé tették, hogy

¹⁸ A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1942–43. Iskolai évről.

¹⁹ Interjú Betuker József nével.

²⁰ Például 1942. május 7-én, tanári értekezleten hangzott el Némegy Mária *Nemzeti problémáink és a középiskolás ifjúság* című előadása. Lásd A Szatmárnémeti Református Leánynevelő-Intézet Évkönyve az 1942–43. Iskolai évről.

a jövőendőbeli pedagógusok felkészülhessenek a falusi iskolákban oly gyakori szimultán oktatásra is, hiszen volt olyan tanítási gyakorlat, amelyen két osztályt egybevettek, s így a képzős diákok kipróbálhatták az osztatlan osztályban való tanítást is.

A jól végzett munka meghozta gyümölcsét: év végén a jól teljesítő diákok jutalomban részesültek, könyvvel, ösztöndíjjal, tandíjmentességgel jutalmazták őket. Nemcsak a jó tanulmányi eredményekért, hanem a jó magaviseletért, a zene, kézimunka, testnevelés, anyanyelv terén elért jó eredményekért, sikeres önképzőkori tevékenységért is megdicsérték a diákokat. A nevelési folyamat tehát sokrétű volt, figyelembe vette a diákok különbözőségét, sikerélményt biztosított a különböző területen tehetséges tanítóképzős hallgatók számára.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány elején elindított múltbeli kirándulásunkból visszatérve megállapíthatjuk, hogy Szatmárnémeti városa a tanítóképzés terén nagy hagyományokkal rendelkezik, s ezekből építkezve, ezekre támaszkodva sikeres óvodapedagógus és tanítóképzés megvalósítására nyílat a továbbiakban is lehetőség. Megállapíthatjuk, hogy a tanítóképzés beindításában és működtetésében az egyházak kulcsfontosságú szerepet játszottak, s a vallásos értékek az 1948-as államosításig mindvégig részét képezték a pedagógusképzésnek. Így vallásos szellemű, ám a tudományos értékek és a közösség élete iránt is nyitott, elhivatott pedagógusok kerültek ki a magyarok települések iskoláiba, akik az elsajátított értékeket közvetítették tanítványaiknak is.

S mit tanulhatunk mi, a jelen kor oktatói ebből a múltbeli üzenetből? Neveljünk szereztetjes szigorral, a derű és vidámság legyen a képzés alaphangulata, s egyszersmind legyünk igényesek, alaposak, elhivatottságra és örömteli munkára neveljük hallgatóinkat! Értékeljük a sokszínűséget, a tehetséget és az együttműködést, a közösség életét fontosnak tartó, s annak fenntartásáért munkálkodó tanítókat neveljünk! Legyen határozott értékrendünk, melyet az örök emberi értékek hatnak át, s ezt képviseljük következetesen mindennapi munkánk és életünk során!

SUMMARY

Value-Oriented Education at the Denominational Teacher Training Institutions of Satu Mare Society acknowledged values, which foster a constructive attitude to life, stand at the core of education at all times. Consequently it is not an unimportant matter what value system the trainee teacher possesses, at the beginning of their career, as that is what they will transmit to their students. In the present paper we attempt to find out what kind of denominational teacher training institutions there were for boys and for girls in Satu Mare starting from the 19th century, as well as what values those institutions transmitted, how they put the value transmission process into practice and what bag of knowledge and values they provided their students with at the beginning of their teaching career.

Familiaris Consortio

II. János Pál pápa apostoli buzdítása az egész Katolikus Egyház püspökeihez, papjaihoz és híveihez a keresztény család feladatairól a mai világban (részlet)

Korunkban a család és a társadalom szempontjából különösen fontos, hogy kiemelt figyelmet fordítsunk azoknak a problémaként jelentkező kérdéseknek a megvitatására, melyekkel a családoknak és a házasság intézményének naponta szembesülniük kell. A sikerorientáltság mindenek felettiségét súlykoló társadalmi környezetben ebben az összefüggésben a munkát vállaló nők helyzetének javítását célzó törekvések is kiemelt jelentőségűvé váltak: a munkahelyi elvárások sok esetben továbbra is megnehezítik a nők házastársi szerepének megélését, anyai feladatuk ellátását. Egyebek mellett olyan törvényi keretek megteremtése vált szükségessé, melyek védenék a család és a házasság alapelemeit anélkül, hogy a választás szabadságát korlátoznák. A probléma azonban nem csupán jogi és gazdasági jellegű, hanem elsősorban szemléletbeli. Annak, aki hosszú távon is komoly feladatra vállalkozik (a stabil, boldog család és házasság építése pedig kétségtelenül ilyen), ösztönzésre, bátorításra és bizonyosságra van szüksége, hogy érezze és tudja, törekvéseinek értelme van. Ehhez nyújthat sokaknak segítséget a nemrégiben szentté avatott II. János Pál pápa Familiaris consortio kezdetű apostoli buzdításának¹ a nők helyzetével foglalkozó, időszerűségükből mindmáig mit sem vesztő s az elvi kérdéseket és válaszokat megfogalmazó gondolatainak (újra)olvasása.

A szerkesztő

FAMILIARIS CONSORTIO

II. János Pál pápa apostoli buzdítása az egész Katolikus Egyház püspökeihez, papjaihoz és híveihez a keresztény család feladatairól a mai világban (részlet)

22. A nő jogai és kötelességei

A családot – mivel emberi közösség és szüntelenül emberi közösséggé kell válnia – a szeretetnek kell szüntelenül arra készítenie, hogy minden tagját elfogadja, tisztelje és segítse, hiszen minden tagja személyi méltósággal rendelkezik, azaz Isten eleven képmása. Miként a Szinódus atyái méltán megerősítették, a – csak őszinte önátadásban megélhető

¹ Forrás: <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=202#J65%22> (Utolsó megtekintés: 2014. április 18.)

– hiteles házastársi és családi kapcsolatok erkölcsi kritériuma az egyes személyek méltóságában és hivatásában áll.[63]

A Szinódus, minthogy ebből a szempontból vizsgálta a kérdést, különleges figyelmet szentelt a nő családon és társadalmon belüli jogaira és kötelességeire. De ugyanebből a szempontból szemlélte a férfit (mint férjet és apát), továbbá a gyermekeket és öregeket is.

Ami a nőt illeti, elsősorban azt kell hangsúlyozni, hogy ugyanolyan méltósága van, és ugyanolyan kötelességek terhelik, mint a férfit. Ez az egyenlőség különleges módon valósul meg az önátadásban, amellyel egymásnak, és abban az ajándékozásban, amellyel férjével együtt a gyermekeknek adják magukat. Mindkét ajándékozási forma a házasság és a család sajátja. Amit az emberi értelem is átlát és felismer, azt Isten Igéje nyilatkoztatja ki teljesen, az üdvösség története ugyanis állandó és világos tanúságot tesz a nő méltósága mellett.

Isten, aki az embert „férfinak és nőnek” teremtette,[64] az egyenlő személyi méltóság ajándékával, elidegeníthetetlen jogokkal, valamint az emberi személyt sajátosan jellemző felelősséggel ruházta fel a férfit és a nőt. Isten ezenfelül leginkább abban ragyogtatta föl a női méltóságot, hogy Szűz Máriától vett magára emberi testet, akit az Egyház Isten Anyjaként tisztel, s mint új Évát, a megváltott nő elé példaképként állít. Jézus tisztelettel van a nők iránt, akiket meghívott a követésére, és engedte, hogy barátságát élvezzék. A föltámadás reggelén pedig, mielőtt még többi tanítványai előtt megmutatkozott volna, Jézus az asszonyoknak jelent meg, és rájuk bízta, hogy a Feltámadás örömhírét a tanítványoknak elvigyék. Mindez annak a jele, hogy az Úr Jézus megbecsüléssel volt az asszonyok iránt. Pál apostol ezt mondja: „Mindnyájan Isten fiai vagytok a Jézus Krisztusba vetett hit által..., nincs sem zsidó, sem görög, sem rabszolga, sem szabad, sem férfi és nő: ti ugyanis mind egy vagytok Krisztus Jézusban”. [65]

23. A nő és a társadalom

Ámbár most nem taglaljuk a nő és a társadalom kapcsolatának bonyolult és összetett kérdését, s csupán a leginkább említésre méltó dolgokra szorítkozik szavunk, figyelmünket mégsem kerülheti el, még a szorosan családi körülmények között sem, az a széleskörű társadalmi és kulturális hagyomány, amely a nőt csupán mint feleséget és anyát tekinti, és nem ad lehetőséget számára közhivatalok betöltésére, mert azokat általában a férfiaknak tartja fenn.

Kétségtelen, hogy a férfi és a nő egyenlő méltósága és feladata azt bizonyítja, hogy a nő is hozzájuthat közhivatalokhoz. A nő igazi fölemelése azonban azt is megköveteli, hogy az egyéb élethivatásokkal és közhivatalok viselésével szemben világos elismerést kapjon anyai és családi szerepe. Egyébként a családi szerepköröknek és a más természetű hivatásoknak – ha arra törekszenek, hogy a társadalmi és kulturális fejlődés valóban és teljességgel emberi legyen – ki kell egészíteniük egymást.

Ez könnyebben megtörténik, ha – a Szinódus kívánságának megfelelően – a „munka teológiája” megújul: ha világosan föltárja a munka fogalmát a keresztyén életben, ha meghatározza azt az alapvető köteléket, amely a munka és a család között áll fenn; továbbá megmutatja az otthoni munkának és a gyermeknevelésnek alapvető, elengedhetetlen

[63] Vö. Gaudium et spes 24.

[64] Ter 1,27.

[65] Gal 3,26.28.

fontosságát.[66] Az Egyház tehát korunk társadalmának tud segíteni, és kell is segítenie azzal, hogy sürgetve kéri: mindenki ismerje el a nő otthoni munkáját, és adja meg a tiszteletet neki azért a sajátos tevékenységéért, amely semmi mással nem helyettesíthető. Ennek a nevelésben van a legnagyobb jelentősége, mert ezzel lehet elvágni minden – munkára és hivatásra vonatkozó – későbbi megkülönböztetés gyökerét, s nyilvánvalóvá tenni, hogy valamennyien és minden téren egyforma jogokkal és köteleességekkel rendelkeznek a munkára vonatkozóan. Így a férfiban is, a nőben is jobban fölragyog majd Isten képe és hasonlatossága.

Amennyire szükséges annak elismerése, hogy a férfiaknak és nőknek egyenlő joguk van a közhivatalok viseléséhez, annyira szükséges egy olyan társadalom megszervezése, melyben a feleségek és anyák nem kényszerülnek a családon kívüli munkára, s a családok méltó módon élhetnek és gyarapodhatnak akkor is, ha az anyák minden idejüket a családdal kapcsolatos tevékenységben töltik.

Le kell győzni azt a fölfogást, mely szerint nagyobb megbecsülés illeti a nőt a házon kívüli, mint az otthoni munka miatt. Ez azonban megköveteli, hogy a férfiak valóban tiszteljék és szeressék az asszonyt, hogy személyi méltóságát valóban tiszteletben tartsák; a társadalom pedig támogassa a házimunkát végző nőt, és teremtsen meg munkájának feltételeit.

Az Egyháznak természetesen – figyelembe véve a férfi és nő különböző hivatását – amennyire lehetséges, elő kell mozdítania mindkettőjük jogait és méltóságát, mégpedig mindenki közös javára: azaz a család, a társadalom és az Egyház érdekeinek megfelelően.

Nyilvánvaló, hogy mindez nem járhat azzal, hogy az asszony elveszíti női természetét vagy utánozza a férfit. A nő igazán emberi teljességének kell megmutatkoznia, mind az otthoni, mind a külső tevékenységében, tiszteletben tartva természetesen az emberi kultúra változatos formáit.

24. A nő méltóságának sérelmei

A nő méltóságáról szóló keresztény tanítástól sajnos eltér az a megrögzött szemlélet, amely az embert nem személynek, hanem dolognak tekinti, mintegy adásvétel tárgyának, amely csak mások kényelmét és gyönyörűségét szolgálja. Az ilyenfajta szemlélet első sorban a nőket sújtja.

Nagyon keserű gyümölcsöket terem az ilyen lelkület, például a nő megvetését, a rab-szolgaságot, a gyengék elnyomását, a pornográfiát, a prostitúciót, főleg annak szervezett formáit, s mindazokat a különféle megkülönböztetéseket, amelyek a nevelés, a hivatás-választás, a munkabér és egyéb területeken mutatkoznak meg.

Ezekon kívül a megkülönböztetésnek társadalmunk nagy részében még ma is sok gyötörő formája van, melyek a társadalom különböző női rétegeit sújtják, mint például a gyermektelen feleségeket, az özvegyeket vagy elhagyott feleségeket, az elvált asszonyokat és a leányanyákat.

Ezekkel és minden más megkülönböztetéssel a Szinódus atyái teljes erejükkel szembefordultak. Kérjük tehát, hogy mindenki széles körű és hatásosabb lelkipásztori munkát fejtsen ki annak érdekében, hogy az említett megkülönböztetések gyökeresen eltűnjenek, s így elérkezzünk Isten képmásának teljes értékelésére, amely képmás kivétel nélkül minden emberben fölragyog.

⁽⁶⁶⁾ II. János Pál pápa: *Laborem exercens* kezdetű enciklikája 87–92.

Görbe László

MAGYARORSZÁG,
SZENT MARGIT GIMNÁZIUM, BUDAPEST

Kovács Mihály piarista tanár (1916–2006)

A fizikatanárok közül az idősebbek emlékeznek a Tanár Úrra. Talán az egyik utolsó képviselője volt annak a nagy, klasszikus fizikatanár nemzedéknek, amelyet pl. Vermes Miklós, Kunfalvi Rezső, Csekő Árpád tanár urak neve fémjelez. Legendákat mesélnek kísérleteiről, technikai ötleteiről, szakköreiről és az első számítógépekről, amelyek iskolai elterjesztésének nagy apostola volt. Először diákként találkoztam vele, mint kecskeméti, piarista diák, Budapesten jártam egy osztálykiránduláson, és a fizikumban megcsodáltam a „csodamalmot” és a „műegeret”. Tisztelettel és csodálkozással néztem azokat a kortársakat, akiknek lehetőségük volt rá, hogy ilyen munkában részt vehettek. Erről az emberrel szeretnék megemlékezni.

IFJÚSÁGA

Szegeden született, 1916. január 2-án, már az első világháború kellős közepén, mint szüleinek hetedik, legkisebb gyermeke. Édesapja jómódú asztalos mester volt, több segéddel dolgozott, műhelyében a kis Mihály nagy élvezettel nézte a segédek munkáját, és ő maga is megtapasztalta a munka élményét. Édesapja korai halálával a család viszonylagos jóléte véget ért. Az özvegy édesanya szegénységben nevelte föl gyermekeit.

Az első négy elemi osztályt szülővárosában végezte, amelynek lakossága a határok beszűkülésével hirtelen felduzzadt. A város pillanatok alatt határváros lett. Az elemi elvégzése után az édesanya tehetséges fiát a szegedi Dugonics András Gimnáziumba adta. Itt végezte el a nyolc gimnáziumi osztályt, és itt ismerkedett meg a piarista élettel és a cserkészettel, ami olyan nagy hatással volt rá, hogy jelentkezett a piarista rendbe, szerzetesnek.

Budapesten teológiai és párhuzamosan egyetemi tanulmányokat is végzett. Ebben az időben jelentkezett egy nyáron repülő tanfolyamra, az esztergomi repülőtérré, ahol vitorlázó repülői pilóta igazolványt szerzett. Haláláig érdeklődő figyelemmel kísérte a repülés fejlődését és az űrrepülést is.

1941-ben pappá szentelik. Ugyanebben az évben szerzi meg a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen a matematika-fizika szakos tanári oklevelet. Iskolai vezető tanára fizikából Öveges József tanár úr volt, akihez egy életen keresztül szakmai és emberi barátság is kötötte. Az Öveges-hagyatékot haláláig gondozta. Öveges József emberi és

tanári pedagógiai munkásságáról így emlékezett meg az érte mondott gyászmisén, a piarista kápolnában: „Nagy ambíció volt benne, s ez kellett is ahhoz a szinte emberfeletti munkához, amely egész életére jellemző volt, de saját adottságának és lehetőségének mérlegelésében nem lépte túl a realitásokat. A hasonló energiákkal rendelkezők közül talán másokat elragadott volna a 60 éves korban felajánlott egyetemi katedra. Ő világosan látta, hogy ezen a téren nem alkothat nagyot, de az ismeretterjesztés terén igen. Habozás nélkül ezt választotta.” Mintha saját hitvallását írta volna meg Kovács tanár úr.

TANÁRI PÁLYÁJA

Két évig tanított Szegeden, mennyiségtant, fizikát és gyorsírást. Osztályfőnök és cserkészparancsnok volt. Elindította az aero szakkört, a repülőmodellezést a diákok számára. A második évben már 60 diák dolgozott vele több-kevesebb ideig, és annyi gépet építettek, hogy egy kiállítást be is rendezhettek belőlük a városban. Télen síelni tanította diákjait a Tisza gátján.

A következő, 1943–1944-es tanévtől a Budapesti Piarista Gimnáziumba került tanárnak, és nyugdíjazásáig kisebb időszakok kivételével itt tanított. Már ebben a tanévben itt is megkezdte az aero szakkör működtetését. A következő tanév csonka tanév. Csak szeptember közepén kezdődik, és október közepén már be is fejeződik a tanítás, majd tavasszal újra indul. Az évkönyvben az szerepel, hogy „Kovács Mihály sorsáról nincs tudomásunk”.

1948–1950 között, amikor megszüntették az egyházi iskolákat, Zuglóban működött káplánként. 1982-ben helyezi nyugalomba a tartományfőnök úr súlyos szembetegsége miatt. A hályogot később megoperálták, ezután újra látott. A Fizikus Klubban még tovább segítette a szakköröket, míg egészsége engedte. Az utolsó éveit pesti rendházban töltötte nyugalomban.

LEVENTÉKKEL NÉMETORSZÁGBAN

1944 őszén, tábori lelkészként Németországba indul, hogy legalább lelkiileg segítsen az odakerült leventéken. Több táborban megfordul, és a lelki segítségen túl néhol az oktatásit is megszervezi a leventéknek. Az általa kiadott énekeskönyv első lapján olvasható:

„Daloljatok az Úrnak!...”

Kiadja: Kovács Mihály piarista tanár,
a leventék lelki gondozására kiküldött római katolikus tábori lelkész

Mivel 1946 áprilisa és májusa folyamán a fiúkat hazaszállították, május 6-án ő is hazatért, Kaposváron szerelt le, és visszatért a budapesti rendházba. A tábori püspökségnek írt jelentését így zárja: „Sokat nem tehettem, de erőmhöz mérten azokat a fiúkat, akiknek közélébe juthattam, igyekeztem megtartani katolikusnak és magyarnak, s ezáltal, is hozzájárulni a jövő Magyarországnak felépítéséhez.”

A FIZIKA OKTATÁSA TANÓRÁN ÉS AZON KÍVÜL

Tanári magyarázatai közérthetőek és szemléletesek, a fizikáért nem rajongók számára több évtized elteltével is emlékeztetések voltak. Mindig volt valami technikai érdekesség, amelyen keresztül igyekezett megértetni a fizika elvont törvényeit. Ötletei, megfogalmazott feladatai a mindennapi élethez kapcsolódtak. (Ezek közel tíz évig nem jelenhettek meg a KöMaL-ban¹.) Sokat kísérletezett, a méréseknél is arra törekedett, hogy a gondolatmenet és a megvalósítás mindenki számára érthető legyen. Szerinte a diák tudása a tanítvány és a tanár közös munkájának eredménye. Ezzel az együttműködéssel a fizika törvényei szinte „maguktól” tárultak föl a diákok előtt.

A Fizikus Klub

A tanítási órán kívül is szívesen foglalkozott a diákokkal, akiket „fiaim”-nak nevezett. Nemcsak fizikát tanított nekik, hanem előadni is megtanította őket. A megépített gépeket általában előadás keretében mutatták be a diákok társaiknak. Amikor egy gépről tartottak előadást, bemutatták annak fizikai és technikai elveit, majd működés közben szemléltették az elveket bemutató kísérleteket és magát a működő gépet is. Természetesen itt, a Fizikus Klubban kerültek bemutatásra az ATOMKI pályázatokra beadott díjnyertes dolgozatok is. Ugyanígy, ha bármilyen technikai újdonság megjelent a szakirodalomban (pl. űrhajó, mágnespárnás vasút, világítástechnika, hidak stb.) Kovács tanár úr igyekezett egy előadás keretében megismertetni azokat a fiatalokkal. Az előadásai népszerűek voltak, és nem csak a fizika iránt érdeklődők számára.

Fizikai eszközök beszerzése, készítése

Az ő munkája nyomán lett országsszerte híres és elismert fizikaszertára a gimnáziumnak (mely 1781-ben már több mint száz eszközzel rendelkezett). Az első komolyabb fejlesztés 1953-ban történt, amikor 7000 Ft-ért oszcilloszkópot vettek, ez akkor nagy összegnek számított, hiszen egy tanári fizetés csak 1500 Ft volt. Nagy botrány lett belőle, mert az iskola összes fejlesztési pénzét elköltötték, sőt, azon túl is költek. 1956-ban az iskolánk volt a Caritas elosztó központ, és akkor tárgyaltak a Caritas vezetőjével arról, hogy 1000 német márkára lenne szükség a nyolc katolikus gimnázium fizika szertárainak új eszközeire. Megszavazták ezt a kezdeményezést, és így az 1980-as évek elejéig néhány ezer márkával támogatták a katolikus iskolák szertári megrendeléseit. Azért lehetett ezt megtenni, mert még 1950-ben hoztak egy rendeletet, amely szerint az ajándékba kapott tanszer vámmentes. Így vásároltak a fizikumnak Geiger-Müller számlálót, Wulf-féle elektroszkópot, folytonos ködkamrát és egyebeket. Az is előfordult, hogy a diákok olyan fizikai kísérleti eszközöket terveztek, amelyeket később a Tanszergyár is gyártott: így például rádiópadot, elektronelhajlást bemutató készüléket, G-M csövet stb. Nagy népszerűsége volt az atomfizika szakkörnek és a csillagászat szakkörnek. Ma is megvan a Kovács Mihály által szerzett és most is működő távcső. Az egyik helyiségben a Tanár Úr a csillagászat oktatásához még mini planetáriumot is épített a diákjaival.

¹ Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok.

Rendszeres kiállítója volt az Eötvös Loránd Fizikai Társulat középiskolai Fizikatanári Ankétjainak. Az eszközkészítésekön bemutatott eszközeivel majdnem minden évben díjat és jutalmat kapott. 1963-ban felterjesztették a Fizikai Társulat legnagyobb középiskolai tanári szakmai kitüntetésére, a Mikola Sándor-díjra. Ezt meg is szavazták neki, de a minisztérium nem engedte, hogy átadják. A társulat akkori vezetősége volt olyan bátor, hogy abban az évben nem adta ki a Mikola-díjat. A Tanár Úr ezt 19 évvel később, 1983-ban kapta meg.

A kibernetikai szakkör

Az 1950-es években Magyarországon is kezdtek olyan könyvek megjelenni, amelyek alapján jelfogóval és elektroncsővel kibernetikai gépeket lehet építeni, ezekkel pedig más gépek vezérlését el lehet látni. Az 1958-1959-es tanévben Kovács tanár úr húsz negyedik tanulóval indítja az első kibernetikai szakkört, melyet egy német szerző könyvét követve vezet. Meglátogatják a Magyar Tudományos Akadémia M-3 elektroncsöves számítógépét.

A következő évben már szinte robbanásszerűen megnőtt a fizikumban épült gépek száma, szombat délutánonként a szakkör tagjai gyakran az éjszakába nyúlóan dolgoztak, hogy működjenek az elektroncsövek és jelfogók a bemutatókon. Ekkor épültek a sokszor megcsodált gépek:

1960 LOGI kártyázógép (magyar kártyával zsírozni tudott)

1961 Csodamalom (3x3-as mezőn malmozott)

1962 Halom (három halomból lehetett elvenni, az nyert aki az utolsót vette el)

1963 Műegér (labirintusban megkereste a sajtót, és odament az egér)

1964 8-as Kombinett (11 számot rakott sorrendbe, átrendezéssel)

1965 Hídverés (két part között vert hidat a gép és egy játékos, előre adott pillérekre)

1965 Didaktomat (népszerű nevén a feleltető gép)

1966 Mikromat (4 bites jelfogós számítógép)

Ezek közül a Didaktomatot és a Mikromatot szabadalmaztatták, és a Tanszergyár gyártotta is őket. Kovács Mihálynak ezekről több cikke jelent meg a *Középiskolai Matematikai Lapokban*, az *Élet és Tudomány*, a *Fizika Tanítása* és a *Rádiótechnika* c. szaklapokban. Csodájára jártak ezeknek a gépeknek, és több lap írt cikket róluk, az akkor még fiatal televízió is bemutatta őket. Megint a korra jellemző, hogy az intézmény Piarista Gimnáziumként nem szerepelhetett, így aztán „Mikszáth Kálmán téri gimnázium” lett belőle.

1968-ban megjelent Kovács Mihály *Kibernetikai játékok és modellek* című könyve, amely a szakkör anyagát tartalmazta. Később ezt mindkét Németországban és Svájcban is kiadták. *Néhány kibernetikai játékgép* címmel a logikai gépek leírása és kapcsolási rajzai is megjelentek 1971-ben, két kiadásban is.

1967-ben a Mikromatot gyártották is, el is kelt belőle 3000 darab. Sajnos a tévében nem lehetett bemutatni, mert „illetékes helyről” telefonáltak, hogy ezzel „propagandát csinálnak a papoknak”, ami ekkoriban súlyos vád volt. Így a számítógép elemeit a magyar diákok jó tíz évvel később ismerhették csak meg.

Számítástechnikai fejlesztései

A Minvac 601 első számítógép modellt 1964-ben hozták be Kanadából. Ebből fejlesztették ki a Mikromatot, amelyen a diákság éveken keresztül sajátította el a számítógépezés alapjait. A Lectron nevű elektromos építőkészletet 1970-ben a Leybold cégtől vásárolták meg. Az Amerikából hozatott, a cég mérnökei számára épített Computer Lab az integrált áramkörök világával ismertette meg a diákokat. Ennek alapján építették a Computer Modellt, amelyet a Tanszergyár is gyártott. 1978-ban hozta meg az iskola az MP-Esperimenter 8080-as integrált áramkörös mikroprocesszort, majd 1981-ben a Z-80-as Nanocomputert, ezek már a robottechnika elemeinek elsajátítását segítették.

1979-ben a két évvel korábban megjelent, Amerikában TRS-80-nak nevezett, már teljes értékűnek nevezhető számítógépet vásárolták meg, immár elérhető áron. Mindössze 16 kilobyte memóriával rendelkezett, amelyből 4 kilobyte-ot a program foglalt el. Ekkor indult el igazán a programozás. (A játékgépek újra működni kezdtek, modellezték a hold-raszállást, sőt egy diák a Kalevala összehasonlító elemzését végezte el a géppel.)

A gépeket a fizikai kísérleteknél is felhasználtuk. Diákjaink szimulációs programokat írtak, amelyekkel a fizikai modelleket (rezgések, hullámok összetétele stb.) igyekeztek szemléletessé tenni. Elkészültek a fénykapuk, sőt a fényinterferencia mérésére és bemutatására is készült eszköz.

A német Fischertechnik által forgalmazott készlet lehetőséget adott arra, hogy segítségével olyan gépeket építsünk, amelyeket számítógéppel lehet vezérelni. Így négy szabadsági fokkal rendelkező darut, valamint liftet vezéreltek számítógéppel, és kémiai kísérleteket is végeztek robotok segítségével.

A TÚRÁZÓ TANÁR

Kovács tanár úr a szabadidejét is a diákok között töltötte. Mivel az akkori időben is nagyon drága (15 000 Ft) volt egy vitorlás, egy ilyen hajó vásárlására gondolni sem lehetett. A Tanár Úr a diákjaival elhatározta, hogy eredeti tervrajzok alapján építenek egy kalóz vitorlást: ez lett a Vándordiak. A vitorlás az 1958-1959-es tanévben készült, a fizikaterem végében, és 34 éven át vitorlázta vele. A következő tanévben megépítették a második kalózt, a Jóbarátot. Ettől kezdve minden évben 8-9 vitorlás túra indult az iskola szervezésében.

Ezután nagy munkába fogtak a diákok, Kovács tanár úr vezetésével: a következő tanévben megépítettek egy Beluga típusú hajót, a Fiastyúkot. Mire ez a fizikaterem végében elkészült, 6 méter hosszú, 2,2 méter széles és két mázsa súlyú volt. Úgy eresztették le, csigával, az utca felől (negyedórás útlezárási engedélyt kaptak, ez alatt sikerült is leereszteni). A Távirati Iroda és a televízió is jelen volt. Több újság is írt róla, hogy milyen ötletesek a „Mikszáth Kálmán téri” gimnázium diákjai. Ekkor is a „bolti ár” negyedéért sikerült elkészíteni a hajót, rengeteg segítségével.

A hajók építését így értékeli a tanár úr: *„Három tanévben nagy nevelési értéke volt a hajók építésének. A 15-17 éves diákok, akiknek fűrész, gyalu addig soha nem volt a kezében, akiknek a terv, a rajz és a megvalósulás közti kapcsolatról fogalmuk sem volt, és a különleges anyagok beszerzési nehézségeit sem ismerték, neki mertek vágni az építésnek, és hónapokon át a szombat délutánjaik feláldozásával véghez is vitték. Hogy mi játszódott le bennük, azt talán egy első fejezte ki a legjobban. Az év végi iskolai kiállításon a kiállított hajó mellett elmenve látom, hogy úgy simogatja a hajót, ahogy talán a lovas*

szokta kedvenc paripáját. Megkérdeztem tőle, hogy tetszik-e a hajó. Ezt felelte: »Tanár úr, én soha sem hittem el a tanév folyamán, hogy valóban el is készül ez a hajó. Az általános iskolában is sokszor nekifogtunk valaminek, és azután nem lett belőle semmi. Ez pedig itt van készen.«” A diákokkal együtt a Tanár Úrnak is vállalni kellett a szombati munkát, a tervezést, a szervezést, a beszerzést akkor talán még inkább heroikus munkáját.

TANÁRI MUNKÁSSÁGA

Kovács Mihály tengernyi órán és szakkörön igyekezett átadni a fizika iránti szerelmét diákjainak. Hogyan lehetett ennyi mindennel foglalkozni? Talán úgy, hogy életét erre áldozta, és jól tudta motiválni a diákokat. Kovács tanár úr szervezte és ellenőrizte a munkát, a szakköröket, és csak akkor szólt, ha valami nem működött, akár az oktatásban, akár a fegyelemben. Kitüntetés volt a tanulóknak, ha valaki taníthatott és vizsgáztathatott a tanfolyamain. A diákok közül mindig kinevelődött a következő oktató. Többen még az egyetemről is visszajártak a gimnáziumba oktatni.

Abban az időben mindez teljesen új volt. Volt egy nagy egyéniség, aki kellő időben tudta felhívni a diákok figyelmét az újdonságokra. Természetesen az így feldolgozott problémák a különböző szaklapokban is megjelentek, nagyban hozzájárulva a magyar számítógépes oktatás kialakulásához.

Személyesen akkor ismertem meg igazán Kovács tanár urat, amikor nála gyakoroltam. Ezután fiatal kollégaként néhány évig mellette tanítottam, és együtt dolgoztam vele a fizikumban. Mindig megszólítható volt. Bármilyen kísérletet megmutatott, és igyekezett úgy segíteni, hogy másnap kedvem legyen úgy mutatni be a problémát, mintha én jöttem volna rá. Emellett mindig ösztönzött arra, hogy a szaktárgyban és a pedagógiában igyekezzek előre haladni, és ebben egyetlen fontos szempont az volt, hogy a diákok és kollégák tudjanak általa többé válni.

Munkásságát többször elismerték, a Fizikai Ankéton oklevelekkel, a Fizikai Társulat Mikola-díjjal tüntette ki, a 75. születésnapján megkapta a Magyar Köztársaság Aranykoszorúval Díszített Csillag Érdemrendjét, az elmúlt tanévben pedig a Rátz Tanár Úr Életműdíjat. Kilencvenedik születésnapjára megkapta Neumann János Életműdíjat és a Magyar Köztársaság Ezüst Érdemkeresztjét. Életművét leginkább azoknak a tanítványainak a teljesítménye fémjelzi, akik az ő indításával tudtak a fizikában és a számítástechnikában sikeres és eredményekben gazdag pályát befutni.

Piarista volt, a tanítás töltötte be egész életét. Ezt a feladatot a Rend gimnáziumaiban különféle helyeken teljesítette, nem csekély sikerrel, hiszen mindig a fizika megkedveltesére törekedett, és el is érte ezt. A világháború végén a levették között, németországi fogolytáborban végzett szolgálatot. Gépeivel megjelent a televízió képernyőjén, beszámolt róluk a szakirodalomban és a saját könyveiben.

Azt mondják, hogy a fizika és számítástechnika tudomány népszerűsítője volt. Ez igaz, de mintha ez a megállapítás azt sugallná, hogy életműve nem volt eredeti. S igaz, hogy nem fedezett fel új fizikai törvényt vagy nem épített teljesen eredeti számítógépet, Kovács Mihály tanár úr nagysága talán abban állt, hogy mindig megérezte a kor szellemét. Akár egy külföldi szaklapról, vagy a diákjai előrehaladásáról volt szó, mindig azon fáradozott, hogy segítse a kibontakozást. Nem igyekezett mindent kitalálni, sőt annak örült, ha diákjai oldották meg a problémákat. Nem csak a különleges elit, a kiugró tehetségek képzését szorgalmazta (ilyen tanítványa is volt több), sokkal értékesebbnek tartotta a közepes tehetséggel párosuló szorgalmas munkát. Pedagógiai nagyszerűsége abban rej-

lett, hogy megtalálta, hogyan kell jól tanítani fizikát a háború utáni szűkös esztendőben, illetve a diktatúra idején. Hogy rájött, nem kell kétségbe esni, hanem keresni kell az utakat, hogyan lehet eszközt szerezni. Hogyan lehet szinte a semmiből hajót és gépet építeni. Hogyan lehet bízni a diákokban, hogy ők is bízzanak abban, hogy terveik valóra válhatnak. Állandóan kereste a fizikai törvények újszerű és szemléletes, mindenkit meggyőző megfogalmazását és ezek technikai alkalmazását. Igyekezett a legmodernebb eszközöket beszerezni a fizikaszertár számára, de örült annak is, ha a legegyszerűbb, mindenki számára elérhető eszközzel végezhetette a kísérletet.

Azok a fizikai kísérletek és diákelőadások, amelyeket a tanítványai az ő vezetésével mutattak be, vagy a számítógép megértését segítő Mikromat, amely meghódította az akkori diákokat, az ő tehetségét és munkáját dicsérik. Úgy gondolom, hogy egy, a diákokért és a jó oktatásért mindent megtevő szakemberről emlékeztünk meg, aki példaképe lehet a mai pedagógusoknak is.

SUMMARY

The Biography of Mihály Kovács

As a teacher of mathematics and physics at the Piarist Grammar School, Mihály Kovács established a club of cybernetics already at the end of the 1950s. Due to his long-lasting effort to promote and popularize computer knowledge and cybernetics, several of his students had the chance to work at the most renowned universities and research institutes at home and abroad. Beside his educative work, he actively participated in the practical development of computer technology in the 1960s. He patented a reciting machine called Didaktomat, then he was an associate designer and builder of the „zeroth generation home computer”, the Mikromat cybernetics building set. To testify the close relationship between innovation and education he designed and built together with his students the Artificial Mouse, a cybernetic toy. He was among the first ones who taught computer programming, and in the 1980s he regularly wrote articles for the a journal on computer technology entitled Bitlet. His oeuvre was acknowledged by several high state awards.

Kismóni Glória

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Felnőttképzők a múzeumokban

– Gondolatok a múzeumandragógia szakirányú továbbképzési szakról

Új, innovatív felsőoktatási intézményi törekvés gyakorlati eredménye, hogy Magyarországon elsőként, múzeumi közreműködéssel az Apor Vilmos Katolikus Főiskola regisztráltatta a múzeumandragógia szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményét. A képzés fő törekvése, hogy alternatív utakat mutasson egy olyan világban, melynek gondolkodásmódja és cselekvési formái szűk keretek között mozognak, és amely hihetetlenül maivá teszi VI. Pál kijelentését, mely szerint napjainkban a halál kultúrája és az élet kultúrája áll szemben. Nem kétséges, hogy nem az emberellenes, értéktelen tudomány, hanem az ember valódi céljait és a személy értékét szem előtt tartó tudomány, innováció és hit, erkölcs jelent csak igazi távlatot az emberiség számára.¹

Kurta Mihály az alábbiakban foglalja össze ismérveit, amelyek a képzés kiinduló pontját jelentik:

1. „Hazánk, az európai közösség, a globális világ válsága nem pénzügyi és gazdasági természetű, hanem az emberi világon belül is hosszú távon érvényes, elnyúló kulturális, közösségi, erkölcsi válsággal állunk szemben. A pénzügyi, gazdasági krízis csak következménye a kulturális, közösségi, erkölcsi válságnak.
2. Megfigyeléseink alapján azt tapasztaltuk, hogy a felnőttek körében terjedő modern elbutulási folyamatok emelkedő tendenciát mutatnak a világban. A jelenségek nem az analfabetizmussal, inkább a globalizációval, a modernizáció totális törekvéseivel, a modernizmus válságával, a posztmodernitás egyes jelenségeivel, az autonómiára, hatalomra törő ember másik ember iránt fokozódó kegyetlenségével, részben az infókommunikáció robbanásszerű fejlődésével, a világháló által közvetített információk hatalmas mennyiségével függnek össze. Nyilvánvaló a környezetvédők igénye is, akik szerint az üzleti haszonszerzés érdekének alávetni az összes emberi tevékenységet önpusztító, emberpusztító magatartás, melyet a képzés, nevelés, tanulás útján kívánnak megakadályozni.

¹ http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_hu.html (Utolsó megtekintés: 2014. március. 23.)

3. Magyarországon, Európában, a globális világ rendszerében napjainkban is markáns formában megmutatkoznak a nyugati civilizáció és a más civilizációk közötti konfliktusok kiéleződésének és erősödésének folyamatai.”²

A *lifelong learning*, a *lifewide learning* múzeumandragógiai értelmezése szerint az élet-hosszig tartó művelődés az emberi élet és a Föld egészének legfontosabb kérdése. Az ember csak akkor lehet a társadalmi fejlődés motorja, ha tudatosan műveli magát. Ezért fontos, hogy a képzés, továbbképzés, átképzés folyamata a felnőtt, sőt még az idős korban is folytatódjon. Az élet szülte kényszer hatására sok felnőtt új szakma kitanulására kényszerül, a tudomány szakadatlan fejlődése az értelmiséget is állandó képzésre, önképzésre ösztönzi. Az idős embernek is folyamatosan kell művelnie magát ahhoz, hogy partnere tudjon maradni kortársainak.³

A szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményei szerint: „a múzeumandragógia szakirányú szakos pedagógus olyan szakember, aki alapvető pedagógiai, andragógiai, pszichológiai, művészet- és művelődéstörténeti, muzeológiai ismeretekkel, természettudományi, néprajzi, esztétikai jártassággal rendelkezik. Mindezek birtokában a végzett szakemberek képesek lesznek különböző múzeumokban felnőttképzési, -vezetési (andragógiai, antropagógiai) feladatok módszeres ellátására: családok, szépkorúak közösségei, valamint különböző társadalmi (vallási, etnikai) csoportok részére fakultatív programokat, speciális tárlatvezetéseket, előadássorozatot, s egyéb közösségi alkalmakat szervezni, vezetni.” A hallgatók alkalmassá válnak a társadalomtudományok terén tapasztalható paradigmaváltás közvetítésére, a tudás és kultúra alapú társadalom fejlesztésére, hiszen a kulturális örökség a nemzet emlékezte, közösségi kulturális, környezeti és gazdasági jelentőséggel bíró erőforrás, melynek megfelelő szintű és irányú hasznosítása a közösségteremtés alapfeltétele és gazdasági hasznát generáló eszköze, s a társadalmi nyilvánosság valódi színtere, a klebelsbergi oktatás- és kultúrpolitika folytatása. Így lehet ma gondolni a jövőre, ha a múlttal is építkezünk.

Sajnos a múzeumandragógia képzés – aktuális üzenete ellenére – elegendő jelentkező hiányában nem indult el. Vajon mi lehet ennek az oka? A kérdésre a választ a szakirányú továbbképzés képzési és kimeneti követelményének vizsgálata során kerestem.

A szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretkörök és a főbb ismeretkörök-höz rendelt kreditérték a képzési és kimeneti követelmény szerint:

1. Elméleti alapképzés (32 kredit): múzeum- és művészetpedagógia, -andragógia, muzeológia, művészet- és egyetemes művelődéstörténet, néprajz, művészetpszichológia
2. Múzeumandragógiai szakmai ismeretek:
 - a) elméleti stúdiumok (39 kredit): természet- és történettudományi, képzőművészeti, felnőttképzési és művészetpedagógiai ismeretek, a kultúrák közvetítés elmélete;
 - b) szakmai gyakorlati stúdiumok (39 kredit): természettudományi, történeti, néprajzi, képző- és iparművészeti múzeumok közművelődési és kreatív foglalkozásainak, interaktív kiállításoknak a szervezése.

Szakdolgozat kreditértéke: 10 kreditpont, tehát összesen 120 kreditpont.

² KURTA MIHÁLY, *Múzeumandragógia Magyarországon*, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület, Szentendre – Budapest 2012, 55–56.

³ NAGY ANDOR JÓZSEF, *Médiaandragógia*, Urbis Könyvkiadó, Budapest 2005, 30.

A képzés kizárólag önköltséges formában végezhető el. A szakirányú továbbképzési szak képzési idejének és óraszámának csökkentésével mérsékelhető az önköltség díja, így vonzóbbá válhat a képzés. Javasolom, hogy a képzési idő 4 félév helyett 2 félév legyen, így a megszerzendő kreditek száma és az önköltségi díj is feleződik. Ezen a képzési szinten a féléves kötelező óraszám minimum 60, maximum 90 tanóra. A képzés tantárgyi hálójában jelenleg az egy félévre eső órák száma 100 felett van minden félévben. Mivel a képzésen résztvevők már oklevéllel rendelkeznek, az önálló tanulásra nagyobb hangsúlyt lehet fektetni, így az óraszám és a képzési idő csökkentése mellett a képzés színvonala sem szenved csorbát. Javasolom továbbá, hogy a kieső kontaktórák kompenzálása úgy történjen, hogy az oktató a főiskola távoktatási rendszerének képzésen történő használatával segítse a hallgatók felkészülését. Ezzel a konstrukcióval a hallgatók nem csak pénzt, hanem időt is nyernek.

A jelenlegi állapot szerint főiskolánkon a szakirányú továbbképzéseket a hallgatói befizetések tartják fenn. Magyarországnak sem a jelenlegi gazdasági helyzete, sem humán-erőforrás politikája nem teszi lehetővé, hogy ez a stratégia hosszú távon sikeresen működjön. A fenntartható fejlődés gondolata nem csak a természettudományokra és a környezetgazdálkodásra érvényes, áldozni kell a humán tőke fenntartható fejlődésére is. Az élethosszig tartó tanulás ezt a célt szolgálja.

A többi magyar felsőoktatási intézményben a szakirányú továbbképzések finanszírozása is túlnyomórészt önköltséges rendszerben működik, bár a jogszabályi környezet lehetőséget enged állami normatíva meghatározására is, állami ösztöndíjas helyek azonban az éves kormányrendeletekben nincsenek meghatározva. Ennélfogva a piac jórészt az egyes szakági intézmények továbbképzési normatívájától és a magyar munkavállalók anyagi lehetőségeitől függ. Erre a képzési formára többnyire az jellemző, hogy az önköltség teljes összegét vagy a hallgató, vagy a munkáltatója fizeti, vagy pedig részben a hallgató, részben a munkáltató finanszírozza. Ez az eljárás leginkább a pedagógus szakvizsgát vagy egy új végzettséget adó képzésekre jellemző. Egyre inkább emelkedik azonban azoknak a szakirányú továbbképzéseknek a száma is, amelyeknek az önköltségi díját pályázati pénzből fedezik.

Részben a központi támogatás hiányában látom az okát annak, hogy a múzeumandragógia szakirányú továbbképzésre kevés a jelentkező. Az intézményi szinten túlmutatva az állami támogatás hiánya az elitképzésben kormányzati oktatáspolitikai kérdéseket fesseget. Miközben a tehetséggondozást nemzeti ügyként ismerik el, doktori képzéseinken és szakirányú továbbképzéseinken – vagyis az elitképzésben – elenyésző az állami ösztöndíjas helyek száma. Ez arra kényszeríti a szellemi szolgáltatások piacát, hogy az önfenntartás érdekében profitorientált módon gondolkodjék, és sajnos egyre limitáltabb az a fizetőképes célközönség, amelyet meg megszólítani. Ellentmondást feszül tehát a meghirdetett elvek és a gyakorlat között.

Az Európai Unió országainak állam- és kormányfői 2000 márciusában Lisszabonban üléseztek. Ekkor fogalmazták meg a *Lisszaboni Stratégia* című dokumentumot, melyben rávilágítottak, hogy nem csupán az európai gazdaság átalakítására, hanem a szociális jóléti és az oktatási rendszerek korszerűsítésére irányuló programra is szükség van. A lisszaboni stratégiai cél elérése érdekében, mely szerint Európa váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú társadalmává, az Európai Tanács 2002 júniusában elfogadott egy állásfoglalást az egész életen át tartó tanulásról, azzal a céllal, hogy az ismeretek és készségek minden életszakaszra kiterjedő fejlesztését mindenki szá-

mára lehetővé tegye, hogy Európa polgárai meg tudjanak felelni a tudásalapú társadalom kihívásainak.⁴

„Az Európai Unió versenyképességének fejlesztését célzó, tíz éves Lisszaboni Stratégia 2010-ben véget ért. Éppen a globális pénzügyi és gazdasági válság idején, amikor az EU és a tagállamok gazdaságpolitikai lépéseit a válság káros hatásainak enyhítése és a kilábalás felgyorsítása határozza meg. Ez indokolta azt, hogy az új stratégiát a lehető leggyorsabban, az Európai Tanács 2010. június 17-i ülésén fogadták el a tagállamok.

A jelenlegi évtizedre szóló Európa 2020 stratégia felmérte a korábbi stratégia gyengeségeit, és három prioritást (intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés), új elemként pedig öt számszerűsített célkitűzést határoz meg:

1. a 20–64 éves népesség foglalkoztatási rátájának 75 százalékra emelése, többek között a fiatal, az idősebb, illetve az alacsony képzettségű munkavállalók nagyobb mértékű foglalkoztatása, valamint a legális migránsok fokozottabb integrációja révén;
2. a kutatás-fejlesztés feltételeinek javítása, úgy, hogy ezen a területen a köz- és a magánszféra beruházásainak együttes mértéke elérje a GDP 3 százalékát;
3. az üvegházhatást okozó gázok kibocsátásának az 1990-es szinthez képest 20 százalékos csökkentése, a megújuló energiaforrások arányának 20 százalékra való növekedése a teljes energiafogyasztásban, illetve az energiahatékonyság 20 százalékkal történő növelése;
4. a képzettségi szint javítása, különösen törekedve arra, hogy kevesebb, mint 10 százalékra mérséklődjön a korai iskolaelhagyás aránya, és egyidejűleg legalább 40 százalékra nőjön a felsőfokú vagy annak megfelelő végzettséggel rendelkező 30–34 éves korúak aránya;
5. a társadalmi befogadás elősegítése, mindenekelőtt a szegénység csökkentése révén, legalább 20 millió ember kiemelésével a kirekesztődés fenyegetettségéből.”⁵

A Lisszaboni Stratégia megjelenésétől kezdve az egész életen át tartó tanulás az oktatási és képzési politika vezérelvévé vált. Célja, hogy minden korcsoport számára egyenlő és akadálymentes hozzáférést biztosítson a magas színvonalú oktatási lehetőségekhez, valamint hogy eltörölje a különféle tanulási formák között fennálló akadályokat.⁶ Fontos politikai célkitűzés az oktatás területén a képzési infrastruktúra általános fejlesztése az élet-hosszig tartó tanulás érdekei szerint, hogy a rendszer képes legyen a legkülönbözőbb tanulási szükségletek rugalmas kezelésére, és az összes lehetséges igény szerint elvárt tanulási formát fel tudja kínálni.

Az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködési stratégia hatására Magyarországon a felsőoktatásban is egyre inkább teret nyer a felnőttoktatás, mely a képzési kínálat növekedését eredményezi. Az egyre differenciáltabb igények kielégítésére a felsőoktatási intézményeknek igen gyorsan kell reagálniuk. Ennek következtében képzések tömegei jelentek meg az utóbbi években. Egyrészt a munkaerő-piaci igények világossá tették, hogy a meglévő (és az átalakított) alap- és mesterképzések nem tudják követni a gyakorlatban jelentkező új technológiák és igények ismeret- és kompetenciaanyagát, másrészt a tudományos kutatások újabb szakterületek felé bővítik az oktatási kínálatot.

⁴ <http://www.nefmi.gov.hu> (Utolsó megtekintés: 2013. február 28.)

⁵ <http://www.eu2011.hu/hu/europa-2020> (Utolsó megtekintés: 2013. október 27.)

⁶ <http://circa.europa.eu> (Utolsó megtekintés: 2013. január 05.)

A jelenlegi kapacitások fenntarthatóságának igénye is arra ösztönzi a felsőoktatást, hogy a demográfiai csökkenés, valamint a hallgató elszívás következtében csökkenő hallgatói létszámot a felnőttekkel pótolja. Ez viszont azt jelenti, hogy alapos átszervezésre van szükség: nem homogén felsőoktatásra, hanem olyanra, amelyben a felsőoktatási intézmények nyitottabbak a helyi társadalom és gazdaság igényeire. Erre a feladatra a felsőoktatás által kínált képzések közül kiválóan alkalmas a szakirányú továbbképzési szak.

A szakirányú továbbképzés népszerű, mert ez a képzési forma az oklevéllel már rendelkezők számára kínál fejlődési, továbbtanulási lehetőséget, messzemenően épít a jelentkezők saját szakterületén szerzett szakmai tapasztalataira, és a munkaerőpiac elvárásaira is reagál. Jellemzője, hogy tematikájával jól alkalmazkodik a gazdasági szféra igényeihez, a munkaerőpiac gyors változásaihoz, gyakorlatias tudásanyaggal és az adott területen elismert, sikeres szakemberekből álló oktatói gárdával segíti a jelentkezők szakmai továbbképzését és átképzését. Mindazok számára érdemes szakirányú továbbképzést választani, akik az élethosszig tartó tanulás jegyében indíttatást éreznek a korábban megszerzett tudásuk karbantartására, fejlesztésére, és szakterületükön belül korszerű ismereteket, speciális jártasságot akarnak szerezni.

A felvételnek nincsenek központi szabályai, a jelentkezés idejét, módját, feltételeit (pl. korábban szerzett diploma, előképzettség, munkakör) és az elbírálás szabályait a felsőoktatási intézmények szabadon határozzák meg, az elindítani kívánt szakirányú továbbképzéseket, valamint ezek felvételi szabályait azonban kötelesek kiadványban megjelentetni.⁷

A bolognai rendszerű felsőoktatásban kakukktójásnak számítanak. Ez szerencse, a bolognai rendszer kétciklusú felépítése és a kreditrendszerben nehezen követhető egymásra épülés ugyanis nem nehezíti meg a továbbképzéseket. Szakmai szempontból tehát mindenképpen indokolt a szakirányú továbbképzések működtetése, ezen a szinten lehet ugyanis elmélyíteni a szakmai tudást. A képzés alatt a hallgatók együtt vesznek részt az oktatásban, így egymás számára is fontos támaszt nyújtanak. Emellett a *blended learning* környezetben itt valósul meg legteljesebben a tudástranszfer. A képzésben résztvevők legalább annyit tanulnak egymástól, mint tanáraiktól, és a szakmai kapcsolatépítés kiváló lehetőségei kínálkoznak számukra a képzés során.

2005 óta rendelkezünk a hivatalos minisztériumi tájékoztató éves kiadványával a szakirányú továbbképzésekre vonatkozóan. A képzési forma a felsőoktatási törvény meghatározása szerint „főiskolai vagy egyetemi alapképzésben megszerzett végzettségre és meghatározott szakképzettségre épülő olyan, újabb végzettséget nem adó képzés, amely speciális szakirányú szakképzettséget tanúsító oklevél kiadásával zárul”.⁸

A felvételi tájékoztató központi honlapján, a www.felvi.hu internetes oldalon ugyancsak megtaláljuk a hivatalos tájékoztatóban leírtakat: „Az egyetemek, főiskolák tehát maguk döntenek a szakirányú továbbképzésre vonatkozó képzési és kimeneti követelményekről, aminek központi nyilvántartásba vételét követően elkészített, a felsőoktatási intézmények honlapján kötelezően közzétett tanterv alapján hirdethetik meg a képzést.” Az Oktatási Hivatal nyilvántartásában több mint félezer szakirányú továbbképzés szerepel.

⁷ http://www.felvi.hu/hallgatoknak/meg_tovabb_tanulnek/szakiranyu_tovabbkepzesek (Utolsó megtekintés: 2011. december 2.)

⁸ 2005. CXXXIX. tv. a felsőoktatásról.

A kötelező továbbképzéseken való részvételi kötelezettséget és azok támogatási rendszerét jogszabályok írják elő, ezeknek a képzéseknek az önköltségét a munkáltató általában részben vagy egészben magára vállalja. A felsőoktatás továbbképzéseiben, újabb oklevelet adó képzéseiben, a szakirányú továbbképzéseken részt vevők száma azonban 2003-tól drasztikusan csökken, részben a fizetőképes kereslet beszűkülése miatt, részben pedig azért, mert a felsőoktatás átalakulása 2007-től lehetővé tette, hogy támogatott képzésben újabb fokozatot szerezzenek a jelentkezők, s ők gyakran inkább ezt választják.

Fontos hangsúlyozni, hogy képzések és továbbképzések szervezésével a szellemi szolgáltatások világa, a humánszféra, vagyis az emberi elme és szellem jobbításán fáradozunk. A mai világot az evangélium és a kultúra közötti szakadás jellemzi; az üdvösség elvilágiasodott szemlélete hajlamos arra, hogy a kereszténységet is tisztán emberi bölcsességnek, mintegy a kellemes életvitel tanításának tekintse. A katolikus főiskola által képviselt keresztény szemlélet – amely a képzések tematikájában is megjelenik – olyan módon teszi lehetővé a társadalmi problémák megvilágítását, hogy közben szem előtt tartja az emberi személyek transzcendens karakterét.⁹

SUMMARY

Andragogists in Museums

– Thoughts about the Museum Andragogy Vocational Training Course

The purpose of my study was to attract attention to a missing training, to the museum andragogy vocational training. The object of the training is to show/offer options/new perspectives in a world, whose mentality and action forms operate on a small scale. It was Apor Vilmos Catholic College that took out permit first in Hungary to launch the training in cooperation with a museum, but due to the insufficient number of the applicants the training could not start. In my opinion, the reason for that was the lack of state subsidy. The training consists of four semesters, and it is exclusively for fee-paying students. In my study I analyzed/examined the possibilities of tuition abatement. I concluded, that increasing the amount of self-study, the number of contact lessons and so the period of the training can be reduced. The lack of state subsidy in elite education raises the issue of education policy.

⁹ http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_hu.html (Utolsó megtekintés: 2014.március 23.)

Egy könyv, amely mindenkit fiatallá tesz

YOUCAT – A KATOLIKUS EGYHÁZ IFJÚSÁGI KATEKIZMUSA

XVI. Benedek pápa előszavával és Erdő Péter bíboros ajánlásával

Kairosz Kiadó, Budapest 2013



Rövid idő alatt a könyvvilág bestseller listájának az élére került a YOUCAT. Az eredetileg német nyelven íródott katolikus ifjúsági katekizist már tizennyolc nyelvre lefordították. Az angolra fordított címe (*The Youth Catechism of the Catholic Church*) után kapta a rövid, frapárs YOUCAT népszerű nevet.

A kiadvány főleg a 15 és 25 év közötti korosztálynak készült, de bátran állítjuk, hogy legyen szó bármelyik korosztályról, mindenki sokat tanulhat ebből a könyvből, olvasása mindenkit fiatallá tesz.

A YOUCAT alapja a Katolikus Egyház katekizmusa, amelyet II. János Pál Pápa hirdetett ki 1992-ben. (1994-ben a Szent István Társulat adta ki magyarul.) Az ifjúsági világtalálkozók kapcsán merült fel az a gondolat, hogy nem kellene-e a katekizmust a fiatalok nyelvére lefordítani és kiadni. E terv végül a német nyelvterület püspökei és teológusai segítségével valósult meg, a Madridi Ifjúsági Találkozó előtt. Benedek pápa így érvel a könyv mellett: „Számosan mondják nekem: ez nem érdekli a mai fiatalokat. Ezt kétségbe vonom, és bizonyos vagyok abban, hogy nekem van igazam. A mai fiatalok nem olyan felületesek, amint azt föltételezik róluk. Tudni akarják, hogy voltaképpen mi is az élet értelme. Egy bűnügyi regény érdekfeszítő, mert beavat minket más emberek sorsába, amelyik a miénk is lehetne. Ez a könyv azért érdekfeszítő, mert a saját sorsunkról szól, és ezért mindegyikünket igen mélyrehatóan érint.” (9. old.) A könyv tehát a Katolikus Egyház katekizmusa (KEK) alapján készült, de nem törekszik a nagy katekizmus teljességére. Ahogyan a „használati útmutatóból” rögtön kiderül: a kiadvány kérdés és felelet formájában van megalkotva, és a feleletek utáni számok a KEK megfelelő pontjaira utalnak. Az ezt követő megjegyzés további segítséget nyújt a megismerésben. A leírtakat színes és szép formátumú képek, ábrák, rajzok egészítik ki. Ami nagyon hasznos segítség még: a lapszéleken összefoglaló meghatározások, szentírási idézetek, szentek, hittudósok, hívők és nem hívők írásából vett idézetek olvashatók. A munka végén pedig tárgymutató segíti az eligazodást.

A keresztény életben sokszor bonyolultnak tűnő, főleg idegen szavak jelentésének elmagyarázása életközelsébe hozza hitünk alapigazságait. Ilyen például a dogma, karizma, klérus, misztérium, monoteizmus, inkarnáció, diszpenzáció, spiritualitás stb. szavak érthető meghatározása. De magával ragadóak, sőt mélyen elgondolkodtatóak, szinte provokatívak az idézetek is. Néhány kiragadott példa: „Az Egyház nem viselkedhet úgy, mint

egy vállalat, amelyik megváltoztatja kínálatát, ha alábbhagy a kereslet” (Karl Lehmann, manzi püspök, 81. old.), „Aki kéri »Jöjj Szentlélek«, annak arra is készen kell állnia, hogy ezt kérje: »Jöjj, és ne hagyj nyugton engem, amikor szükségem van zaklatásra.«” (Wilhelm Stählin, evangélikus teológus, 75. old.), „Születésem szerint albán vagyok, állampolgárságom szerint indiai; katolikus nővér vagyok. Küldetésem által az egész világé vagyok, a szívem azonban Jézusé.” (Teréz anya, 209. old.), „A bábornak szerencse és baj ugyanaz, mint a jobb keze és a bal keze, mindkettőnek hasznát veszi.” (Sziénai Szent Katalin, 176. old.).

Lássuk most egy példán keresztül a katekizmus felépítését, megjegyezve, hogy a részletek ismertetésekor fontos szempont az *aktualitás* is: 412. [Kérdés] *Szabad-e a keresztény embernek a tőzsdén vagy az interneten spekulálnia?* [Felelet] **A keresztény mindaddig spekulálhat (nyerészkedhet) a tőzsdén vagy az interneten, amíg a saját vagy a rábízott pénzzel okosan gazdálkodva normális kereteken belül marad, és más erkölcsi parancs ellen sem vét.** [Megjegyzés] Erkölcstelen a tőzsdei spekuláció akkor, ha annak során piszkos eszközöket (titkos gazdasági üzleteket) használnak, ha az üzlet a saját vagy mások megélhetését veszélyezteti, ha a spekuláció szenvedéllyé válik, mint a szerencsejáték (237. old.).

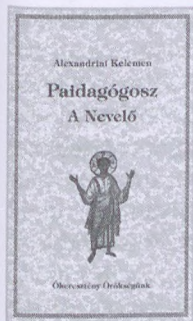
A kötet ajánlásakor Erdő Péter bíboros úr szavait idézzük: „Noha idővel a figyelmes használat során néhány ponton felmerült a megfogalmazások javításának igénye, ezek a tökéletesítések a Hittani Kongregáció útmutatása alapján megtörténtek. Ezt a javított változatot vette alapul a magyar fordítás, amelyet örömmel adunk lelkipásztorok, katekéták és minden érdeklődő kezébe” (13. old.). *Tolle, lege: Vedd és olvasd!*

Dr. Szilágyi Csaba, PhD

Filozófiai és pedagógiai gondolkodás Alexandriai Kelemen *Paidagógosz* című művében

ALEXANDRIAI KELEMEN: *Paidagógosz. A Nevelő*

Jel Kiadó, Budapest 2013



Az ókori filozófiai és pedagógiai gondolkodás barátainak igazi szellemi élményt jelentett, amikor 2013 tavaszán a Jel Kiadó Ókeresztény Örökségünk című sorozatának 18. tagjaként megjelent Alexandriai Kelemen *Paidagógosza*.¹ Az ógörög nyelven írott művet Tóth Vencel ferences atya fordította, ugyanő írt hozzá bevezetőt, és jegyzeteket is készített a magyar fordítás és értelmezés árnyaltabbá tételéért. A magyar olvasóközönség számára a kötetet Paskai László ajánlotta, aki ajánlásában kiemelte – jelen korunkban csakúgy, mint a Kr. u. 2. században – a Krisztust kereső és követő ember számára kiemelkedő fontosságú a keresztény tanításban megtalálni az igazi bölcsességet, valamint alkalmazni is azt a saját egyéni életében. Ehhez a folytonos és

szüntelenül megújuló lelki és szellemi gyakorlathoz nyújthat segítséget Alexandriai Kelemen filozófiai és pedagógiai munkásságának megismerése.

Ebben az írásomban hármast célul tűztem magam elé. Egyrészt: ajánlani a magyar fordítást olvasásra és továbbgondolásra, segítő a mindennapi lelki gyakorlatainkat az igazság és a bölcsesség keresésében. Másrészt: röviden összefoglalni és bemutatni a *Paidagógosz* című írás üzenetét, utalva annak elevenségére és frissességére, mely a 21. század olvasóját éppen úgy megragadhatja, mint Kelemen kortársait a Kr. u. 2. és 3. század fordulóján. Harmadrészt: ösztönözni mindazokat, akik a keresztény nevelés által felvetett kérdések megválaszolásán fáradoznak, hogy fedezzék fel újra az ókori filozófiai és pedagógiai gondolkodás által megjelenített szellemi javakat – köztük Alexandriai Kelemen üzenetét² –, amelyek biztos és időtálló igazodási pontok lehetnek a jelen korban is.

¹ Az ógörög szöveghez lásd STAHLIN, Otto (hszgb.), *Clemens Alexandrinus. Erster band. Protrepticus und Pedagogus*, J. C. Hinrichs'sche Buchhandlung, Leipzig 1905.

² Alexandriai Kelemen munkásságához lásd a következőket: OSBORN, Eric, *Arguments for Faith in Clement of Alexandria*, in *Vigiliae Christianae*, 1994/3, 48 (1), 1–24.; OSBORN, Eric, *Clement of Alexandria*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.; FERGUSON, John, *Clement of Alexandria*, Ardent Media, New York 1974.; HÄGG, Henny Fiska, *Clement of Alexandria and the beginnings of Christian apophaticism*, Oxford University Press, Oxford 2006.; MONDÉSERT, Claude, *Clément d'Alexandrie. Introduction à l'étude de sa pensée religieuse à partir de l'Écriture*, Aubier, Paris 1944.; MARROU, Henri-Irénée, *Patristique et humanisme*, Le Seuil, Paris 1976.; MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Le Seuil, Paris 1981.; LELOUP, Jean-Yves, *Bevezetés az igazi filozófusokhoz*, Kairosz Kiadó, Budapest 2006.; HADOT, Pierre, *A lélek iskolája. Lelki gyakorlatok és ókori filozófia*, Kairosz kiadó, Budapest 2010.; VANYÓ, László, *Az ókeresztény egyház irodalma I.*, Jel Kiadó, Budapest 1997.

A PAIDAGÓGOSZ KELETKEZÉSE ÉS CÉLKITŰZÉSE

Alexandriai Kelemen a Kr. u. 2. és 3. század fordulójának gyermeke, 150 körül született és 211 és 217 között halt meg. A keresztény hitre térése után igen jelentős filozófiai és teológiai képzettségre tett szert. Alexandriában a kor leghíresebb tanítójának, Pantainosznak³ is tanítványa volt, de tudjuk róla, hogy nagyon sokat utazott, így ismereteit több helyről és különféle gyakorlati módon szerezte. Gondolkodásmódja és tanítása önálló filozófiai rendszernek is tekinthető, amely a keresztény hittartalom átadását, valamint annak megélését tekintette elsődrendű feladatának. A *Paidagógosz* című művének legfontosabb célkitűzése, hogy bemutassa: az üdvtörténetben (*oikonomia*) az Úr úgy jön el az emberiséghez, mint Nevelő. Nevelőként kíséri a történelemben élő embert, akinek fő feladata, hogy illő magatartást tanúsítson a kísérés folyamatában. Ezt az illő magatartást a nevelés által lehet jól elsajátítani, mely nem más, mint az üdvösséghez vezető út. A nevelés, nevelődés folyamán a Nevelővel való együttműködés gyümölcse lehet a lélek megtisztulása a szenvedélyektől. A mű célja, hogy a hallgatóság számára bemutassa az üdvösséghez vezető helyes utat. A *Paidagógosz* valószínűleg a Kr. u. 200-as évek elején keletkezett, Kelemen igen érett művének tekinthető, noha a *Sztrómateisz*⁴ előtt íródott. A mű három nagy beszédből (*logosz*) áll, ezek együttesen egy gyakorlati útmutatásokkal teli etikai és erkölcsi kézikönyvként is felfoghatók. Az első beszéd a keresztény nevelés alapelveit fekteti le, meghatározza a nevelési célt, bemutatja a nevelési folyamatot, majd a Nevelő személyét, a nevelés alatt állókat, valamint a nevelési módokat. A második és harmadik beszédben az alapelvek megvalósítását mutatja be Kelemen egy jobb módú polgár egy napjának (este, éjszaka, nappal) szemléltetése révén. A mű végén befejezőképpen egy Krisztus-himnusz olvasható. A beszédek címzettjei férfiak és nők együttesen, akikről feltételezhető, hogy a keresztény életbe nyerne beavatást, azonban biztossággal kizárható, hogy a szóban előadott tanítás a katekéta iskolában, a keresztségre felkészítésképpen történt volna, mert a műben a szentségekről egyáltalán nem esik szó.

KELEMEN ERKÖLCSTANÁNAK NÉHÁNY JELENTŐS MOMENTUMA

Kelemen a keresztény erkölcs bemutatásához a pogány filozófiai örökséget hívja segítségül, vagyis felhasználja mindazokat a filozófiai terminusokat, amelyekkel a pogány, főképpen görög filozófusok éltek, de sajátos módon kereszténnyé teszi azokat. Így hirdeti, hogy az embernek a célja az erényes élet, de végső célja az örök élet, melyek elnyeréséhez az erények (*areté*) kiváló eszközök lehetnek. A helyes, erényes élet három alapon nyugszik: a filozófiai etikán, a szentíráson és a gyakorlati cselekedeteken, amelyek az előbbi kettőből forrásznak. Kelemen szerint a legfőbb jó a természettel összhangban élni és értelem szerint cselekedni, ami nem jelent mást, mint Isten akaratának a keresését és annak megtételét. Kelemen a bűn fogalmát is ebből a tételből vezeti le, vagyis a bűn nem más, mint engedetlenség, értelem nélküli tett, a természettel kapcsolatos összhang megrendülése. A bűn ellentétpárjaként megjelenő erény pedig nem más, mint az értelemmel harmóniában lenni, a Nevelő felügyelete alatt tanítását elsajátítani, és keresni a középutat

³ Pantainosz Kr. u. 180 körül alapított iskolát Alexandriában. Ez az iskola lehet az alexandriai katekéta iskola elődje, amelyet Démétriosz püspök vezetett elsőként a Kr. u. 204 és 217 közötti alapítás után.

⁴ Kelemennek teológiai szempontból a legjelentősebb műve a *Sztrómateisz*, mely a keresztény hit igazságait, valamint az azok megértéséhez szükséges előfeltételeket tárgyalja.

(*meszótész*), mely Isten kegyelme és az emberi erőfeszítés között található. Az erényes élettel kapcsolatban Kelemen a szenvedélyektől való mentességre (*apatheia*) is felhívja a figyelmet. A tökéletes szenvedélymentesség nem más, mint az üdvösség. Az üdvösség útján járáshoz elengedhetetlen, hogy az ember szüntelen törekedjék az erényekre, hasonuljon Istenhez, valamint szeretettel és szeretetben cselekedjék mindent. Kelemen szerint a tudás, az értelem, a szenvedélyektől való mentesség, valamint a szeretet szoros köteléket alkotnak. A tudás, az értelem a szeretet miatt leronthatatlan, valamint a szenvedélymentesség szintén a szeretet miatt megtermi az irgalmasságot, vagyis végső soron kiköveteli a bűnök megbocsátását. Végső célja e hármas egységnek: hasonlónak lenni Krisztushoz. E tanulási folyamatot maga Krisztus, a *Logosz* indítja el. Feladatként a test megtisztítása és a lélek szemének megvilágítása áll az ember előtt. Kelemen a lélek mellett a testről is pozitív módon beszél. A testtel kapcsolatban a görög filozófiából merít, de egyben meg is haladja azt. A test Isten teremtménye, ezért az jó. Hivatkozik a 150. zsoltárra, melyben az olvasható, hogy a lélek és a test együtt dicséri az Istent. Kelemen ezért azt tanítja, hogy a testnek összhangban kell lennie a lélekkel, és az egészsége érdekében, csakúgy, mint a lelket is, gondozni szükséges. Kelemen beszél arról is, hogy Krisztus megszenteli az embert, és megszabadítja a bűntől, a keresztségben újjászüli, a feltámadásban pedig romolhatatlanná teszi.

AZ ELSŐ BESZÉD RÖVID VÁZLATA

Kelemen az első beszédben Krisztust Igeként (*Logosz*) mutatja be. A *Logosz* a Nevelő, az ember vezetője. A Logoszhoz öt fontos jelzőt kapcsol, ezek: buzdító (*protreptikosz*), ösztönző (*parormétikosz*), gondoskodó (*therapeutikosz*), tanácsadó (*hüpothetikosz*) és vigasztaló (*paramüthetikosz*). A Nevelő célja, hogy a józan életre vezesse az embert, és jobbá tegye a lelket. A Nevelő nem tudományos módszereket alkalmaz, nem a tudományos életbe vezet be, hanem olyan módon tanít, melynek révén megvilágosítja és kinyilatkoztatja a keresztény hit elemeit. Kelemen szerint az élet legszebb és legtökéletesebb dolgai a nevelés témakörében (*paideia*) találhatók. A *paideia* nem más, mint egyfajta helyes irányítás, az erényekbe való bevezetés, megvilágosítás. A tudás (*gnószisz*) a megvilágosodásban rejlik, ezért a tudatlanság nem más, mint sötétség.⁵ Kelemen felteszi azt a kérdést is, hogy ki a nevelő és miben áll a nevelése? Válaszában Krisztusra irányítja a figyelmet. Krisztust úgy mutatja be, mint *Logoszt*, aki emberszerető, segítő, gondoskodó, törődő Jó Pásztor, akiben egyesül a tanító, a bíró és a próféta jellemvonása. A Nevelő így együttesen birtokolja a nevelés, az uralom és a vezetés vessejét, mellyel elsősorban gyógyít, de olykor fenyítésre is használja azt. Kelemen szerint a nevelés az istenfélelemben gyökerezik, mely hármas irányultságú. Jelenti egyrészt az Isten tiszteletét, másrészt az igazság megismerését, valamint harmadrészt a helyes iránymutatást is. Kelemen tanítja, hogy az Isten szerinti nevelés nem más, mint az igazságtól vezérelt helyes irányítás Isten szemlélésére, az örökkévalóságban végbemenő szent cselekedetek mintája, valamint tanúsítja azt is, hogy örökre megmaradó kincs. Az Isten szerinti nevelésben maga a Jó Pásztor⁶ legelteti és tölti el javakkal a juhokat, valamint tereli azokat a „felhők feletti egyházba”. Kelemen igen részletesen szól arról, hogy hogyan megy végbe a nevelés, mit is tesz a nevelő. Tulajdonképpen didaktikai alapfogalmakkal találkozhatunk, amelyek ne-

⁵ Vö. Jn 1, 1–13.

⁶ Vö. Jn 10, 11–14.

gatív és pozitív irányból közelítenek. Negatív irányúak a következők: dorgálás (*oneidiszmosz*), figyelmeztetés (*nuthetészisz*), korholás (*loidoreiszthai*), szemrehányás (*epitimészisz*), panaszkodás (*mempszisz*), szidalmazás (*epipléxisz*), vád (*elenkhosz*), kioktatás (*phrenószisz*), büntető látogatás (*episzkopé*), feddés (*loidoria*), megrovás (*enklészisz*), elégedetlenkedés (*mempszimoiria*), gúnyolódás (*diaszürszisz*), méltatlankodás (*katanemeszészisz*). Mindezekről Kelemen olyan összefüggésben beszél, amelyben az Igét szigorúnak mutatja be, azonban ez a fajta szigorúság semmi esetre sem zárja ki az Ő jóságát. Pozitív irányúak a következők: dicséret (*enkómiasztikosz*), magasztalás (*epainetikon*), feddés (*pszektikon*), tanácsadás (*szümbuleutikosz*), buzdítás (*prosztropé*), lebeszélés (*apotropé*), boldognak mondás (*makariszmosz*). A *Logosz* nevelő munkája az ember számára az igaz élet. A *Logosz* nevelése a szerénységre, az egyszerűsége (önellátás), valamint az örök életre (szolgálat a mindennapokban) irányul. A nevelés jellegét tekintve határozott, fáradhatatlan és szabadságot adó. Krisztust Kelemen az orvos metaforájával is bemutatja. Krisztus mint orvos, az egészség érdekében tanácsokat ad, jobb belátásra bír, és ha szükséges, megtöri az engedetlenséget.

A MÁSODIK ÉS HARMADIK BESZÉD RÖVID VÁZLATA

A második beszédben Kelemen bemutatja, hogy milyen módon kell élnie és cselekednie a keresztény embernek egy egész életen keresztül. Az egyes cselekedetek bemutatása közben központi kérdésként fogalmazódik meg: Mi illik a keresztény emberhez? A kérdésekre adott válaszok motívuma minden esetben a következő: az Isten útján való járás.⁷ Ebben a beszédben Kelemen gyakorlati tanácsokat oszt a keresztényeknek. A hallgató vagy olvasó előtt valójában a 2. századi keresztény szemléletű etikai gondolkodásmód néhány jelentős kérdésére, leginkább a viselkedést illetően találhatók válaszok. Minden bizonnyal Kelemen előtt a páli levelek is mintát szolgáltattak, mert Pál apostol levelezésének jelentős részét a keresztény közösségekben felmerülő (gyakorlati) problémákra való reagálás tölti ki tanácsadás formájában. Amint Pál apostol is használja az intellektus (*parainészisz*) műfaját, úgy Kelemennél is megtaláljuk azt. Kelemen szerint az etikát az ember átalakításának szolgálatába kell állítani, vagyis az a teljes emberre, annak etikai érzékére kíván hatást gyakorolni. A beszéd témái a következők: az ételek és italok fogyasztása, az edények használata, a vendégségben való viselkedés, a nevetés és a nevetséges szokások, az ocsmány beszéd, az illendőség szabályai (a jól nevelt jellem bemutatása), az illatszerek és a koszorúk használata, az alvás, a gyermeknemzés, a lábbelik használata, valamint az arany ékszerek és drágakövek. A harmadik beszéd továbbviszi a második témáit, amelyek a következők: az igazi szépségről, a cicomázkodás ellen, a társalgásról, a fürdésről, a keresztény ember (szellemi) gazdagságáról és egyszerűségéről, a példaképekről és mintákról, a testgyakorlásról és a testhez való helyes viszonyról, valamint az erényes élet lényegéről a szent iratok szerint. Kelemen az erényes élet lényegével kapcsolatban a filozófiai irodalom, valamint a szentírás képeinek sokaságát vonultatja fel, mindvégig szem előtt tartva, hogy a Nevelő nem más, mint Krisztus (*Logosz*), aki az Ige tudományára oktat. A harmadik beszéd végén Kelemen külön kiemeli, hogy a szent iratok szerint mik jellemzik a keresztények életét. A legfontosabb elvek a következők: jóindulat, igazságosság, bölcsesség, kitartás, türelem, szeretet. Lényegre törő figyelmeztetés gyanánt az evangé-

⁷ Vö. Zsolt 1, 6; 23, 3; 26, 3.

liumból vett mondást hangsúlyozza: „Amint akarjátok, hogy cselekedjenek veletek az emberek, ti is hasonlóképpen cselekedjete velük”⁸. Ebben a beszédben a Nevelő mellett megjelenik a Tanító (*Didaskalosz*) is, aki szintén Krisztus. A Tanító az iskolában tanít, mely nem egyéb, mint az egyház. Kelemen az Ige nevelői és tanítói tevékenységének az egyházon belüli megvalósulását emeli ki, amellyel kapcsolatban egy imádságot is megfogalmaz.⁹

Kelemen igen élénken, nagyon olvasmányos és figyelemfelkeltő módon tárgyalja a második és harmadik beszéd témáit. A szentírás igen kiváló ismerete mellett tanúbizonyságot tesz arról is, hogy az ókori klasszikus irodalmat nagyra értékeli és felhasználja. Ezt bizonyítja az a hatalmas hivatkozási anyag is – saját korának ismeretei mellett –, amellyel a *Paidagógosz*-ban találkozunk.

A TUDÁS

Érdemes még kiemelnem néhány gondolatot a nevelés és tanulás folyamatában megjelenő tudással (*gnószisz*) kapcsolatban. Kelemen szerint az igazi tudás az apostoli tradícióban lelhető fel, erkölcsi tökéletesedésre hív meg a nevelés által (jellem formálása), jó és önzetlen cselekedeteket hajt végre, miközben maga is állandóan tökéletesedik, színtere pedig az egyház, mely nem más, mint egy többosztályos iskola. Kelemen a tudással kapcsolatban nem fél az antik filozófia elemeit felhasználni, már csak azért sem, mert szerinte minden tudás Istenre vezethető vissza, hiszen benne van minden tudás forrása. A gnószticizmus és a szkepticizmus Kelemen szerint eltorzíttja a keresztény hitet, a görög filozófia (különösen is Plátón) és a keresztény hit szövetsége azonban tisztán tudja láttatni azt. Kelemen szerint a gnósztikusok tudást (*gnószisz*) ígérek a hittel (*πισztisz*) szemben, a szkeptikusok viszont a kételkedést teszik meg alapelvvé. A neveléshez azonban szükséges a belátás, mely valamely dolognak vagy ismeretnek a bizonyítás nélküli elfogadása. Ha csak emberi vélemény (*doxa*) létezik, akkor nincs valódi bizonyosság, vagyis ítélet (*epokhé*) sem lehetséges. Igaz, hogy a rétor és a gnósztikus számára ez kedvező, hiszen így bármilyen nézet elfogadhatóvá vagy lerombolhatóvá tehető, Kelemen szerint azonban a keresztény hit végső bizonyosságot nyújt a krisztusi kinyilatkoztatással, vagyis az igazi tudás nem más, mint a *Logosz* tanítása, melyet a keresztény embernek hittel kell fogadnia. Tehát igazi tudás nem lehetséges (krisztusi) hit nélkül. Kelemen tanítja, hogy az igazi tudás az értelmes szív megtisztított és megművelt földje, amely hálásan és megértően fogadja be az Ige magjait (*szperma*) és lehetővé teszi, hogy azok jó és bő termést hozzanak.¹⁰ Az értelem helyes használata hithez vezet, mely a tudásban teljeseedik be, az pedig a szeretetben (*agapé*) bontakozik ki.

⁸ Vö. Lk 6, 31 és Mt 7, 12.

⁹ Vö. III. beszéd 101.

¹⁰ Vö. a magvetőről szóló jézusi példázattal (Mt 13, 3; Mk 4, 3; Lk 8, 5 sköv.), valamint Szent Jusztinosznak a *praeparatio evangelica* és *logosz szpermatikosz* tanával.

FILOZÓFIA ÉS PEDAGÓGIA

A keresztény életbe való bevezetésnek – mely Kelemen szerint „igaz és isteni filozófia”¹¹ – jelentős állomásai a következők: (1) megtérés (a lélek és a szív metamorfózisa), (2) a ragaszkodásunk elengedése, vagyis szabadság a viszonyulásainkat illetően, (3) megtisztulás és (4) egyesülés Istennel a tudás révén. Kelemen tanítja, hogy a filozófusnak meg kell szereznie és őriznie a lelke nyugalma, valamint kerülnie kell a bűnt és az elbukást. Kelemennek ez a megállapítása pedagógiai jelentőségű, mert a filozófiai gyakorlat nála nevelői intencióval bír: a filozófiai tanítás nemcsak ismereteket közvetít, hanem új életmódhoz vezet el. Kelemennek az igazi jelentősége ezért abban ragadható meg, hogy a filozófiai és pedagógiai gondolkodást egyesítette, vagyis a filozófiai praxist pedagógiai programként ajánlotta fel. Mindezt tette úgy, hogy világosan rámutatott: Krisztus az a filozófus, akiben a filozófia kérdései végső választ nyernek. Kelemen munkássága, de különösen is a *Paidagógosz* című műve ezért a mai európai pedagógiai gondolkodás segítője lehet, amennyiben az európai egyetemes értékekből merített követendő mintákat kíván bemutatni a felnövekvő nemzedéknek.

Dr. Mészáros László, PhD

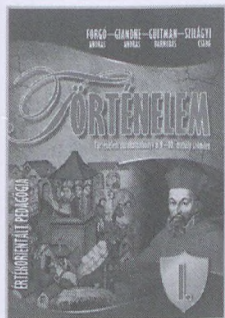
¹¹ Vö. III. beszéd 1–3.

Történelemtanítás – értékorientált módon

TÖRTÉNELEM I., TÖRTÉNELEM II. MUNKATANKÖNYV

Értékorientált Pedagógia sorozat

Szent István Társulat, Budapest 2014



Philip Melanchton a történelemben az erkölcsi szabályok leggazdagabb példatárát látta, és egyik írásában arra is utalt, hogy a történelem szorgalmas tanulmányozása figyelmeztet az erkölcsösségre, elrettent az erkölcstelenségtől és megóv a károktól.¹ A vonatkozó, jelenleg hatályos jogszabályok (NAT, kerettantervek) egységesen úgy tekintenek a történelemre, mint a személyiségfejlesztés egyik komoly eszközére. Szemléletmódjuk alapján az iskola és – ezen belül kiemelten – a történelemtanítás egyik fő feladata az értékek közvetítése; az alapvető normákra, értékekre, a demokratikus értékrendre, az alapvető személyiségi és emberi jogokra, valamint az erkölcsi normák megismerésére és tiszteletére való nevelés; az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és képességek fejlesztése; a szociális érzékenység kialakítása a társadalmi egyenlőtlenségek okainak megismertetésével.

A 9–10. osztály számára Forgó András, Gianone András, Guitman Barnabás és Szilágyi Csaba által írt *Történelem I.*, valamint az erre épülő, a 11–12. osztály számára Csíky Balázs, Forgó András, Gianone András, Mózes Gergely, Soós Viktor Attila és Szilágyi Csaba által írt *Történelem II.* munkatankönyv minden kétséget kizáróan ennek az eszmének a jegyében készült. A szerzők bevezetőjükben a könyvek létjogosultságát a következőkkel indokolják: „Egy olyan

hiánypótló tankönyvet vehet kezébe mind a tanár, mind a diák, továbbá az egyház története iránt érdeklődő, amelynek segítségével újragondolhatja a középkor és kora újkor történelmét, hiszen a kereszténység története nélkül lehetetlen Európa, benne hazánk történelmét megérteni”. A munkatankönyvek a Fülöpné Dr. Erdő Mária nevével fémjelzett Értékorientált Pedagógia oktatási program keretében, a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia támogatásával jelentek meg.

A történelem szakos tanárok minden bizonnyal maguk is érzékelik, mennyire hiánypótlók ezek a segédanyagként remekül használható munkatankönyvek, mivel a „hivatalos” tankönyvek nem szentelnek elegendő figyelmet az egyház által betöltött társadalmi és kulturális szerep vizsgálatának. A nagyobb politikai, gazdasági, társadalmi változások

¹ MELANCHTON, PH., *Corpus Reformatorium*, Bretschneider, Halle 1834, 114.

időszakában ugyan a tankönyvek külön fejezetben foglalkoznak az egyház által képviselt állásponttal, a megoldási javaslatokkal, sokszor azonban ezek az egymástól teljesen különálló részek nem adnak alkalmat a tanulóknak arra, hogy objektív és reális képet alakítsanak ki az egyház által a különböző történelmi korokban képviselt erkölcsről és értékekről.

A mai rohanó és értékválságban szenvedő világban a hagyományos tankönyvekből a vallásos ember számára sem bontakozik ki teljesen egyértelmű kép az egyházról, a vallásos nevelésben nem részesülő gyermekek, fiatalok számára pedig nagyon sok esetben torz kép kialakítása válik csak lehetővé. A keresztes háborúk, melyek során a hit védelmében ölték, az inkvizíció, a reneszánsz pápaság, mely fényűző életet élt mind olyan sztereotípiák, amelyeket a hagyományos tankönyvek csak erősítenek. Ezért nagy a jelentősége annak, hogy megszülethettek olyan könyvek, amelyek az egyház tevékenységét a maga teljességében mutatják meg, az árnyoldalakat sem tagadva, ámde mégis az értékek megvalósításában játszott szerep hangsúlyozásával. A könyvek lehetővé teszik, hogy az olvasó végigkövethesse az egyházban zajló folyamatokat, és megláthassa azt is, hogy az egyház a történelem során mindig is érzékeny volt a társadalom problémái iránt – azokban a korokban, amikor sem a nagybirtokosok, sem a király és semmilyen más szervezet nem volt erre hajlandó.

Bátor vállalkozás a két munkatankönyv megjelentetése, mivel a témával kapcsolatban máig számos sztereotípia és tévhit él. Az egyháztörténetet képtelenség megérteni csupán a puszta tények tálalásával. A történelmet emberek alakítják, a saját vágyaikkal, álmaikkal, éppen ezért a történelem tantárgy megtanulása nemcsak – vagy nem is elsősorban – az évszámok, nevek, események megtanulása, hanem a folyamatok átlátása, a történelem logikájának megértése. Annak megértése, hogy az adott esemény miért úgy, olyan formában történt, ahogyan történt, és milyen következményt hozott magával. Az oksági viszonyokat kutató jellegű munkának kiemelt szerepe van a problémaközpontú történelemtanításban. A történelem eseményeinek és a személyiségek tetteinek, valamint a művelődéstörténetnek a megismertetése közben mód nyílik az egyes korokban érvényre jutó értékrendek vizsgálatára, az erkölcsi kategóriák változásának, érvényesülésének vagy kiüresedésének bemutatására.

A hagyományos, eddig forgalomban levő tankönyvek rendre a politikatörténet szempontjából közelítették meg a történelmet, így az egyház szerepét is a hatalomért folytatott harcok, küzdelmek szempontjából jelenítették meg (investitúra harc, keresztes háború, reneszánsz pápaság, fényűzés, pápi tized, Lépes György püspök mohósága, kiátkozás, inkvizíció, és a sort még tovább folytathatnánk), a későbbi korok ismertetése során pedig szinte alig kapott figyelmet az egyház. A modern média is hasonló szemléletmódot erősít az emberekben. Egy mai diák keveset tud meg arról, hogy a keresztény egyház modern, képes a megújulásra, és alkalmazkodik a korhoz. Ezért különösen előremutató a 11–12. évfolyam számára írt második kötet befejező fejezete: *A Katolikus Egyház a változó világban* (A II. Vatikáni Zsinat, A Katolikus Egyház társadalmi tanítása, Az Egyház válasza a modern kor kihívásaira című alfejezetekkel).

A differenciált történelmi gondolkodás kialakításának a kerettanterv is nagy figyelmet szentel, ezért a már említett politikatörténeti szempontú megközelítés mellett nagyobb szerepet szán a társadalom-, művelődés- és mentalitástörténetnek is. Ennek a szemléletmódnak az érvényesítésére jelen könyvek kitűnően alkalmasak.

A történelem munkatankönyvek központi gondolata, hogy bemutassák azt a hatalmas társadalmi munkát, amelyet az egyház végzett (pl. a társadalom leszakadó rétegeinek védelme, az ispotályok, árvaházak és a szerzetesség intézményének fenntartása, a missziós tevékenység, iskolák alapítása, valamint a művelődés terén betöltött szerep stb.) s ennek

révén – a kerettanterv céljainak megfelelően – segítsen abban, hogy a diák megértse a keresztény vallás szerepét az európai szellemi és hatalmi expanzióban, azonosítsa az egyház társadalomépítő és -szabályozó tevékenységét, felmérje távlatos jelentőségét.

A két munkatankönyv jellegét tekintve forrás- és tevékenységközpontú, és kronologikus sorrendben haladva, fejezetenként ismerteti a különböző korok egyháztörténetét. Minden fejezet tartalmaz egy törzsszöveget, a témához kapcsolódó adattárat (fogalmak, személyek, évszámok, helyszínek), amelyeket forrás- és feladattár egészít ki. A könyvek külön érdeme, hogy szerkezetük nem aránytalan, a források nem veszik át a főszöveg helyét, hanem kiegészítik azt, a törzsszövegek pedig kellő előzetes tudást adnak a feladatok megoldásához. A feladatok megoldásai a munkatankönyvek végén lelhetők fel, ugyanott hasznos fogalomtár is található. A források érdekesek és értékesek (a képi illusztrációk, a térképek külön kiemelésre méltóak). Az anyag rendkívül olvasmányos, az események bemutatása során a szereplők szinte megelevenednek.

Meg kell említenünk, hogy nehéz dologra vállalkoztak a szerzők, amikor úgy írtak segédkönyveket, hogy az új kerettantervnek megfelelő tankönyvek a felsőbb osztályokra még nem készültek el. Ezért adódhatnak fogalomhasználati problémák, amelyekre talán ki kellett volna térni egy-két mondat erejéig a munkatankönyvekben. Ezáltal a könyvek szerepet vállalhattak volna a tévhitek eloszlatásában (ellenreformáció – katolikus reform fogalompár, vagy a tridenti – trienti zsinat kérdése). Mindez természetesen nem von le a tankönyvek érdemeiből.

A munkatankönyvek az ismeretátadás mellett nagy hangsúlyt helyeznek a tanulói kompetenciák fejlesztésére. A szöveges források, adattáblák, képi források, valamint térképek változatos tevékenységformákat biztosítanak a tanulók számára. A munkatankönyvek a feladatokon keresztül fejlesztendő kompetenciákra külön jelölést alkalmaznak (források használata és értékelése; az események háttérének megismerése; térben és időben történő elhelyezése; szaknyelvhasználat; kutatás: nézzünk utána szakkönyvben, interneten; vitakultúra fejlesztése; kifejtős feladat). A feladatok remekül fölkészítik a diákot az önálló tájékozódási és tanulási módszerek elsajátítására, a problémaérzékenységre és a kritikai gondolkodásra is.

A *Történelem I. és II.* munkatankönyveket értékes, új szempontokat érvényesítő tankönyveknek tartom, amelyek hiánypótlók, és megkerülhetetlenek lesznek a középiskolákban tanító oktatók, a diákok és az érdeklődők számára egyaránt. Ezért használatát – segédeszközként a középiskolákban használatos történelemtankönyvek mellé – bátran ajánlom nemcsak az egyházi iskolák, hanem minden iskolatípus számára.

Dr. Cseszka Éva, PhD



A Szociális képzések rendszerének modernizációja során a TÁMOP 5.4.10-12/1-2012-0001 projekt széleskörű segítséget nyújt a befogadó szülők hivatásának beteljesítéséhez, s a 4. alprojekt keretében a képzési rend megvalósításával a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola kapott lehetőséget a tananyagfejlesztésre.

A projekt tananyagfejlesztő tevékenysége során célunk a befogadott gyermekeket ér-
tő és megértő családok, a magas szintű és egyben elmélyült segítői hivatással bíró, sze-
mélyiségében megérintődő szakemberek felkészültségének gazdagítása.



SZOCIÁLPEDAGÓGIA • Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat

Főszerkesztő: *Sárkány Péter* • Társfőszerkesztő: *Tamáská Máté*
A szerkesztőbizottság elnöke: *Fülöpné Erdő Mária*

A szakfolyóirat a szociálpedagógia elméleti, módszertani, oktatási és gyakorlati problémáinak elemzésére vállalkozik. Ezenkívül fontos céljának tekinti a tárgyerület oktatásához nélkülözhetetlen tanulmányok, dolgozatok és műhelymunkák kiadását. Megjelent tematikus szám: *A térkép szélén* (2013/3–4); tervezett tematikus számok: *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



ÉRSZEGI MÁRK AURÉL PÁPA, SZENTSZÉK, Vatikán



KOVÁCS GERGELY VÉG NÉLKÜL – Szentavatás régen és ma

Ezek a kérdések minden bizonnyal sokakat érdekelnek. Bizonyítékul szolgál erre a 2013 télutóján lezajlott konklávé, melyen a péteri szolgálatából távozó XVI. Benedek utódját, Ferenc pápát megválasztották, de hasonló érdeklődés övezte a nyolc évvel korábbi, II. János Pál halála és XVI. Benedek megválasztása körüli eseményeket is. A könyv elsődleges célja támpontot nyújtani napjaink vatikáni történéseinek értelmezéséhez. A 2014 februári állapotnak megfelelően mutatja be a Szentszék intézményrendszerét, amely – noha évszázadok óta nagy állandóságot mutat – részleteiben gyakran változhat, különösen egy új pápaság kezdetén.

224 oldal, színes melléklettel, puhafedele

Ára: 2600 Ft

Igazi ritkaság jelent meg ezzel a kötettel, mely a Katolikus Egyház egyik természetes, vagy éppenséggel természetfeletti életmegnyilvánulásával, a boldogokkal és szentekkel, nyilvános tiszteletükkel, vagyis a szenttéavatási eljárás bemutatásával foglalkozik. A könyv szerzője szakavatottan vezeti végig az olvasót a szenttéavatások történetén, választékos és közérthető stílusban magyarázza e fontos életjelenség fejlődésének állomásait, míg eljut a jelenhez, és végül kitekintést ad a jövőre. Ez a könyv kitűnő segítséget nyújthat mindazoknak, akik meg akarják érteni a Katolikus Egyház egyik legrégebbi hagyományát.

188 oldal, színes melléklettel, puhafedele

Ára: 2700 Ft

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 Könyváruház: www.szitkonyvek.hu

