

KATOLIKUS *Pedagógia*



2014/3–4.

FÜLÖPNÉ DR. ERDŐ MÁRIA, PhD:

Keresztény nevelés – Sajátosságok, feladatok

PROF. DR. HABIL. JAN ZIMNY:

Oktatási rendszer és pedagógusképzés (Lengyelországi tapasztalatok)

DR. PILECKY MARCELL, PhD:

Közüktatási rendszer és pedagógusképzés Szlovákiában

DR. BARABÁSI TÜNDE, PhD – DR. PÉTER LILLA, PhD:

**A romániai oktatási rendszer felépítése,
szerkezeti és tartalmi változások az elmúlt 25 évben**

DR. GIANONE ANDRÁS, PhD:

A katolikus oktatás Franciaországban

PROF. DR. RENÉ NOUAILHAT:

A vallás – mint tantárgy

DR. ZÓKA KATALIN, PhD:

Értékkorientáció, erkölcsi és irodalmi nevelés az óvodában

PETŐCZ JÁNOSNÉ DR., CSC:

Tehetséggondozás az óvodai nevelésben

PÁZMÁNY ÁGNES:

Keresztény szemléletű tehetséggondozás

DR. HABIL. FEHÉR KATALIN, CSC:

Egy reformkori katolikus pedagógiai lap, a *Religio és Nevelés*

BETHLENFALVYNÉ DR. STREITMANN ÁGNES, PhD:

**Az angolszász fantasy műfaj térhódítása gyermekeink körében:
értékek és veszélyek**

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

NEMZETKÖZI NEVELÉSTUDOMÁNYI SZAKFOLYÓIRAT

III. ÉVFOLYAM, 2014/3–4. SZÁM

LAPTULAJDONOS

AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Főszerkesztő:

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

Főszerkesztő helyettes:

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

A szerkesztőbizottság tagjai:

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

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

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

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

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

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

Olvasószerkesztő: **Szathmári Éva**

ISSN 2080-6191

Írások beküldése, információ: katolikuspedagogia@gmail.com

Adományok a folyóirat támogatására: CIB Bank 107003236735326452000001

Egyes szám ára: 1300 Ft – Előfizetőknek: 1200 Ft

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: Keresztény nevelés – Sajátosságok, feladatok	3
Prof. Dr. habil. Jan Zimny: Oktatási rendszer és pedagógusképzés (Lengyelországi tapasztalatok)	9
Dr. Pilecky Marcell, PhD: Közoktatási rendszer és pedagógusképzés Szlovákiában ..	16
Dr. Barabási Tünde, PhD – Dr. Péter Lilla, PhD: A romániai oktatási rendszer felépítése, szerkezeti és tartalmi változások az elmúlt 25 évben	25
Dr. Gianone András, PhD: A katolikus oktatás Franciaországban	36
Prof. Dr. René Nouailhat: A vallás – mint tantárgy	43
Dr. Zóka Katalin, PhD: Értékkorientáció, erkölcsi és irodalmi nevelés az óvodában ..	47
Petőcz Jánosné Dr., CSc: Tehetséggondozás az óvodai nevelésben	58
Pázmány Ágnes: Keresztény szemléletű tehetséggondozás	67
Dr. habil. Fehér Katalin, CSc: Egy reformkori katolikus pedagógiai lap, a <i>Religio és Nevelés</i>	81
Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD: Az angolszász fantasy műfaj térhódítása gyermekeink körében: értékek és veszélyek	92

AZ EGYHÁZ HANGJA

Prof. Dr. habil. Andrzej Dzięga érsek: Székfoglaló előadás a PPKE Honoris Causa doktori címének átvétele alkalmából	104
--	-----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

Görbe László: A feladat neve: szolgálat, hivatás	110
--	-----

SZEMLE

Dr. Szilágyi Csaba, PhD: Az antik és középkori nevelési eszmény	121
Bodnár Dániel: Nemcsak katolikusoknak – katolikus gondolatok a nevelésről	123

CONTENTS

ARTICLES

Fülöpné Dr. Erdő Mária, PhD: Christian Education – Peculiarities and Tasks	3
Prof. Dr. habil. Jan Zimny: Education system, and Teacher Training (Experiences in Poland)	9
Dr. Pilecky Marcell, PhD: Public Education System and Teacher Training in Slovakia	16
Dr. Barabási Tünde, PhD – Dr. Péter Lilla, PhD: The Romanian Education System – Changes in Structure and Content in the Past 25 Years	25
Dr. Gianone András, PhD: Catholic Education in France	36
Prof. Dr. René Nouailhat: Religion as a School Subject	43
Dr. Zóka Katalin, PhD: Value-Orientation, Moral and Literary Education in the Kindergarten	47
Petőcz Jánosné Dr., CSc: Promoting Talent in the Kindergarten	58
Pázmány Ágnes: Promoting Talent with Christian View	67
Dr. habil. Fehér Katalin, CSc: A Catholic Educational Journal in the Reformed Era, the „Religio és Nevelés” (Religion and Education)	81
Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD: Growing Popularity of British Fantasy Literature Among Young Readers – Values and Dangers	92

VOICE OF THE CHURCH

Prof. Dr. habil. Andrzej Dzięga érsek: Inaugural lecture on the occasion of receiving the Honoris Causa doctorate degree of Pázmány Péter Catholic University	104
--	-----

PEDAGOGY OF EVERYDAY LIFE

Görbe László: The Name of the Task: Service and Vocation	110
---	-----

REVIEW

Dr. Szilágyi Csaba, PhD: The Educational Ideals of the Antiquity and the Middle Ages	121
Bodnár Dániel: Not only for Catholic Believers – Catholic Thoughts about Education	123

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Amikor keresztény nevelésről beszélünk, először érdemes felsorakoztatnunk azokat a jegeket és kritériumokat, amelyek a keresztény nevelést megkülönböztetik a nem keresztény, azaz profán neveléstől.¹ Mitől válik a nevelés kereszténnyé?

A második lényeges jellemzője a keresztyén nevelésnek az a megközelítés, melynek alapja az emberről, az emberi élet távlatairól és kereteiről alkotott keresztyén felfogás. Az ember test és lélek egysége, Isten képmására teremtet, végtelenül értékes, személyes és egyedi lény. Nevelő és nevelt, tanítvány és tanár egyaránt ebben a minőségében válik részesevé a nevelési folyamatnak.² Az emberi életet különösen értékessé teszi, és egyben célját adja, hogy örök élet, mely a halál után az örök boldogság teljességében vagy az örök szenvedésben folytatódik. Ebben a perspektívában a nevelésnek, minden emberi cselekedetnek, szónak, gondolatnak, sőt akár mulasztásnak is jelentős következménye és tétje van, hiszen befolyásolja örök sorsunkat. Ebben a dimenzióban tehát, aki átadja a keresztyén értékeket, azok megismerését és megtartását elősegíti, a legnagyobb jót teszi embertársának, hiszen földi és örök boldogságát egyaránt előmozdítja.³

A keresztény nevelés jellemző jege kell hogy legyen az az evangéliumi gondolat, amelyet Jézus fogalmaz meg: „Amit egynek tesztek a legkisebbek közül, nekem tesztek.”⁴ Jézus tehát azonosítja magát minden egyes emberrel. Az evangélium tanításából levezetett emberszemlélet középpontjában az áldozatokra is kész szeretet áll. E szellemiség kell hogy meghatározza a tanár-diák, a nevelő és nevelt egymással való kapcsolatát.

A fentiekből következik, hogy a keresztény nevelés konkrét, megfogható, világos és örök érvényű normákat kíván közvetíteni. Módszerében pedig egyszerre igényes és empátikus, emberséges és szeretetteljes kell hogy legyen.

¹ MARCELL Mihály. *Neveléstan*. Élet Kiadó, Budapest 1938, 82–89.

² MARCELL Mihály. *A nevelés művészete*, Élet Kiadó, Budapest 1935, 187–245.

³ LIGETI István, *A katolikus tanító eszményképe*, Az Egri Keresztény Sajtószövetkezet kiadása, Eger 1932, 128–132.

⁴ Mt 25,40.

Miután meghatároztuk azokat a jegyeket, amelyek a keresztény nevelést jellemzik, fontos látnunk a mai korban jelentkező sajátos feladatait és kihívásait is.

A keresztény nevelés feladatai minden történelmi korban azonosak. A hit tanítását, a hitből fakadó gondolkodásmódot és a hívő életvitel sajátosságait kell átadni a következő nemzedéknek.⁵ E nevelés elsődleges megvalósítója a család,⁶ majd kiszélesedik az oktatási-nevelési intézményekben és az egyházi közösségekben folyó szocializációval, valamint társul hozzá a tömegkommunikációs eszközök befolyása, és egyéb szélesebb társadalmi hatások is.

Korunkban, a 21. század elején a technikai eszközök és a tömegkommunikáció soha nem látott ütemű fejlődésével rendkívül gyorsan változó, összetett és széles körű hatás éri a fiatalokat. E hatások gyakran nem pozitívak, sőt veszélyeztető tényezőt jelentenek. Ebben az összetett határendszerben valóban sajátos kihívást jelent a keresztény nevelés megvalósítása.⁷

Melyek azok a lehetőségek, amelyek eredményesek lehetnek az értékek átadásában a harmadik évezredben?

1. Elsőként a személyes kapcsolatok, a személyes példaadás fontosságát kell kiemelnünk.⁸ A családi hatások, a nevelők életvitele, emberi tartása, hozzáállása a leghatékonyabb érték közvetítő hatás napjainkban is.

A legkisebbek önkéntelenül utánozzák, amit maguk körül látnak. Ismétlik szüleik szavait, elsajátítják a családi otthonban kialakult szokásokat, viselkedési szabályokat és normákat. Ezek az indirekt nevelő hatások csecsemőkortól meghatározzák a gyermekek személyiségének fejlődését, szocializációjukat.⁹ A családi otthonból kilépő gyermeket más hatások is érik, mégis elsődleges marad a család befolyása a nevelésben.

A serdülőkori „lázas” korszaka kritikussá teszi a fiatal családjaival, szüleivel, az otthonában kialakult szokásokkal szemben. Fontos tudnunk, hogy ez az időszak csak átmeneti. A nem csupán szavakkal tolmácsolt, hanem következetesen és hitelesen megélt keresztény értékrend, az esetlegesen jelentkező serdülőkori kritikák ellenére, erős hatással lesz a fiatal életvitelére és gondolkodásmódjára.

2. Az intézményes nevelés hatásai sem elhanyagolhatóak. Az egyházi óvodák, iskolák, felsőoktatási intézmények rendszere napjainkban is alkalmas a családi nevelés hatásainak megerősítésére, támogatására. A keresztény szellemiségű tudástartalmak átadása szempontjából pedig kiemelkedő jelentőségű az egyházi oktatási intézmények szerepe.¹⁰

Az intézményhálózat mellett nagy jelentősége van a keresztény szellemiségű tananyagkiadásnak, tananyagfejlesztésnek is. Szükséges a pedagógiai kutatásban és a pedagógusképzésben olyan szellemi műhelyek létrejötte, melyeknek munkája segíti és támo-

⁵ ERDŐ Péter, *A katolikus nevelés szükségessége a mai Európában*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 34–40.

⁶ ZIMNY, Jan, *A szülők hatása a fiatalok szemléletmódjának kialakulására*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 163–186.

⁷ KOPSTEJN Mária, *A nevelés problémái a XX.-XXI. század fordulóján*, in *Katolikus Pedagógia – Új Folyam*, 2012/1, 37–44.

⁸ SZABÓ-THALMEINER Noémi, *Az oktató személyes példaadása a pedagógusképzésben*, in *Katolikus Pedagógia – Új Folyam*, 2012/1, 59–65.

⁹ FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária, *Szabadidő és rituálék a családban*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 265–277.

¹⁰ ZIMNY, Jan, *Keresztény szellemiségű kultúrát teremteni az iskolában*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 222–235.

gatja a közoktatási intézményekben, a családokban és az egyházi közösségekben folyó értékátadó, hitet közvetítő, keresztény életformára nevelő tevékenységet.

Az utóbbi években hazánkban jelentős előrelépések történtek a katolikus pedagógiában, amelynek konkrét eredményei közül néhányat röviden felvázolunk.

A korszerű, értékorientált tananyagfejlesztés, tankönyvkiadás és oktatás-informatikai tevékenység két fontos pedagógiai oktatáscsomagban fonódik össze: Az egyik a katolikus hitoktatás céljait szolgálja, ennek gerincét a Szent István Társulat által az utóbbi években kiadott 12 kötetes hittankönyv-sorozat, valamint az ehhez szervesen kapcsolódó www.hittansuli.hu weboldal alkotja.¹¹ A másik oktatási program az egyházi iskolákban és más intézményekben a közismereti tantárgyak keresztény szellemű oktatásához kíván segítséget nyújtani. Felépítése szintén komplex megközelítést tesz lehetővé, hiszen egy könyvsorozat és egy honlap összekapcsolásával valósítja meg az ismeretek szemléletes, átfogó és élményszerű, kreatív és interaktív elsajátítását.¹²

E két komplex rendszer nem csupán versenyképes bármely világi kiadó hasonló oktatási moduljával, hanem sok tekintetben meg is haladja azokat. Fontos előnyük, hogy a multimédiás lehetőségek felhasználása nem drágán megvásárolt hozzáféréssel érhető el, mint az a nyereségorientált fejlesztések esetében általános, hanem minden felhasználó számára teljesen ingyenesen hozzáférhető, még a tankönyvek megvásárlása nélkül is. Ez egyértelműen mutatja a fejlesztők és a finanszírozók elkötelezettségét a keresztény értékek korszerű eszközökkel történő közvetítése iránt. E tananyagok internetes tartalmai ingyenesen rendelkezésre állnak tanárok, diákok és bármely érdeklődő számára.

A tananyagot részletesebben magyarázó, több oldalról megvilágító szemléltető szövegek, szemelvények, képek, hanganyagok, kisfilmek érhetőek el, az oldalakon megnézhető és letölthető formában. Ezeket esetenként megfigyeléshez, feldolgozáshoz, elemzéshez szükséges kérdések és szempontsorok egészítik ki. A tanulói gyakorláshoz interaktív kérdéssorok nyújtanak segítséget. A válaszok helyességéről visszaigazolást kapnak a diákok, helytelen felelet esetén a helyes választ kiírja a rendszer, így mozdítva elő az információk pontos rögzülését. A játékos ismeretszerzésre kínál lehetőséget a „Zarándok” elnevezésű játék, amely több korcsoport számára is alkalmas eszköze lehet az ismétlésnek, a tudás elmélyítésének.¹³

Minden felhasználó részére elérhető internetes kommunikációs lehetőség, belső e-mail-rendszer működik, illetve hírleveleket is továbbít a rendszer az erre feliratkozott felhasználóknak.

Mindezek a lehetőségek segítik az anyag órai vagy akár otthoni feldolgozását, szemléletesebbé, életszerűbbé, a mai fiatalok számára vonzóbbá és jobban érthetővé teszik az ismeretszerzést. A modern kor nyelvén közvetítenek igényes tartalmakat a fiataloknak.¹⁴

Bár a közoktatási tartalomfejlesztés fontossága kiemelt jelentőségű a katolikus nevelésben, nem vitatható, hogy a pedagógusok számára éppen ennyire szükséges a katolikus szellemiségű neveléstudományi szakirodalom biztosítása, hiszen ennek szemléletformáló

¹¹ A teljes tartalom megtekintéséhez ingyenes regisztráció szükséges, a tanárok számára készült anyagokhoz a lapgazdától kell e-mailben tanári jogosultságot kérni. Ez szintén térítésmentesen igényelhető.

¹² Az oldal a www.tudashalo.com weboldalon tekinthető meg. Folyamatos fejlesztés alatt áll. Teljes körű használatához ingyenes regisztráció szükséges.

¹³ A „Zarándok” játékban az adott hónapban legjobb eredményt elérő diákok értékes jutalmat kapnak, melynek a tapasztalatok szerint erős motiváló hatása van.

¹⁴ FÜLÖPNÉ ERDŐ MÁRIA, *Értékorientált nevelés a családban és az iskolában*, in *Katolikus Pedagógia*, 2011/2, 78–88.

hatása megerősítést, szakmai támogatást nyújtó, vagy éppen gondolatokat ébresztő jellege nagyban elősegítheti az értékorientált és igényes pedagógiai munkát.

Konkrét és jelentős eredmény ebben a tekintetben a *Katolikus Pedagógia* c. nemzetközi neveléstudományi szakfolyóirat megjelenése hazánkban. A lap 2010 óta jelenik meg, 2012 óta az Apor Vilmos Katolikus Főiskola gondozásában lát napvilágot, évente két alkalommal.¹⁵ Teret ad a széles értelemben vett neveléstudományi értekezéseknek és a pedagógia és más tudományok határterületeit, interdiszciplináris kapcsolatait bemutató írásoknak, katolikus szellemiségű tanulmányoknak. A lap szaklektorált, így rangos megjelenési lehetőséget biztosít magyar és külföldi szerzőknek egyaránt. Nemzetközi szerkesztőbizottsága lehetővé teszi, hogy más európai államok jellemző neveléstudományi szemléletmódja, oktatási-nevelési tapasztalatai is ismertté váljanak a magyar szakmai közönség számára. Teret ad az együttgondolkodásnak, valamint nemzetközi neveléstudományi együttműködések szakmai megalapozásának is elindítója lehet egy-egy a lapban megjelent tanulmány gondolatsora.¹⁶

A pedagógus társadalom szakmai orientációjának katolikus szellemiségű kiszélesítése fontos cél, éppen úgy, ahogy a jövődő tanítók-tanárok képzése, sőt a szülők és az egész társadalom nevelési ismereteinek, pedagógiai kultúrájának megerősítése is hangsúlyos feladat kell hogy legyen.

E tekintetben is vannak pozitív törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy a felsőoktatási tantárgyak tematikájában megjelenjenek a keresztény értékre utaló, azokat közvetítő tudástartalmak és szakirodalmi hivatkozások. Szintén a felnőtt társadalomnak közvetített értéket a keresztény szellemiségű „Családpedagógia” c. stúdium, amely megjelenik a pedagógusok alap- és továbbképzésében. A hagyományos értékrenden nyugvó családkép és családszemlélet közvetítése ma rendkívül aktuális.

A hazai eredmények említése után térjünk vissza a nemzetközi szinten érvényes általános tendenciákhoz! A harmadik évezred elején Európában és globálisan is olyan társadalmi folyamatoknak lehetünk tanúi, amelyek felhívják figyelmünket keresztény gyökereink megőrzésének és továbbadásának fontosságára.¹⁷ Ebben kiemelt jelentősége van a különféle egyházi közösségeknek, melyek tagjaként nagyobb eséllyel lehet megőrizni a keresztény gondolkodásmódot, értékrendet és identitást. Fontos tehát, hogy erősítsük a már létező intézményes struktúrákban a kapcsolatok személyességét, a közösségi szellemet, az emberek összetartozásának érzését, a szolidaritást és a segítségnyújtás készségét.¹⁸

A keresztény értékrend és hit továbbadásának jelentősége van az egyén életminősége és személyes sorsának alakulása szempontjából is.¹⁹

Számos kutatás eredménye igazolja, hogy az egyén testi-lelki egészségét, terhelhetőségét, állóképességét, életkilátásainak alakulását erősen befolyásolja a hit és a családban és a tágabb közösségben megélt személyes és pozitív emberi kapcsolatok támaszt nyújtó ereje. Erdemes utalnunk Kopp Mária kutatási eredményeire²⁰, melyek egyértelműen bizo-

¹⁵ A *Katolikus Pedagógia* lapról bővebb információk a www.avkf.hu oldalon találhatók. Itt érhetők el a publikációkkal szemben támasztott követelmények is.

¹⁶ Itt említjük meg, hogy a folyóirat több európai országban több nyelven jelenik meg. A kezdeményezést a Lublini Katolikus Egyetem indította.

¹⁷ WIELGUS, Stanisław, *A szekularizáció és a modern egyház*, in *Katolikus Pedagógia*, 2011/2, 34–52.

¹⁸ WRONSKA, Halina, *Az iskolai csoportok jelentősége a nevelésben*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 284–296.

¹⁹ BERKOWICZ, Piotr, *A fiatalok nevelése az egyházi közösségben*, in *Katolikus Pedagógia*, 2010/1, 307–314.

²⁰ KOPP Mária – KOVÁCS Mónika Erika (szerk.) *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*, Semmelweis Kiadó, Budapest, 2008.

nyítják, hogy a hívők, akik pozitív, támaszt nyújtó emberi kapcsolatokban élnek, hosszabb és egészségesebb életre számíthatnak, mint nem vallásos társaik. A vallásosság hatásai-val kapcsolatban kutatási eredményekre alapozva meggyőző megállapítások születtek.

Kopp Mária gondolatait idézve megállapíthatjuk, hogy: „A rendszeres vallásgyakorlás – felekezettől függetlenül – mind az egészségi állapot, mind a lelki egészség tekintetében egészségvédő hatású, a vallásosság kevesebb dohányzással, kevesebb töményalkohol-fogyasztással, magasabb együttműködési készséggel és toleranciával, valamint jobb megbirkózási stratégiákkal jár együtt.”²¹ Magyarországon a 2002-ben kezdődött reprezentatív vizsgálatban a vallás egészségre gyakorolt hatásait is vizsgálták a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézetének munkatársai. Az eredmények szerint a magyar, 18 évnél idősebb népesség 25%-a mondta magát nem hívőnek, 18% egyáltalán nem gyakorolja vallását, az emberek 27%-a a maga módján, 17%-a ritkán és 13%-a rendszeresen vallásgyakorló. (Az eredményekben csak a történelmi egyházakhoz tartozó személyeket sorolták a kutatók a rendszeres vallásgyakorlók közé, az egyéb felekezetek tagjai csak „a maguk módján vallásos” csoportba kerültek.) Kopp Mária felmérései szerint mind a vallásgyakorlás, mind a vallás fontossága igen jelentős védőfaktor az önkárosító magatartásformákkal szemben. A dohányzás és a tömény alkoholfogyasztás ugyanis lényegesen ritkább azok között, akiknek fontos a vallás, illetve akik vallásukat gyakorolják. A rendszeresen vallásukat gyakorlók 43%-kal kevesebb cigarettát szívnak el, mint az országos átlag, a nem hívők pedig 10%-kal többet. Azoknál a személyeknél ugyanis, akiknek életében fontos szerepet tölt be a vallás, a konfliktusok megoldási módja lényegesen különbözik a nem vallásosakétól. Erre utalnak azok a nemzetközi vizsgálatok, melyek szerint a rendszeresen templomba járók az egyik leggyakoribb problémamegoldási módszerként említik az imádságot és a vallásos szertartásokon való részvételt. A vallásosság tehát azáltal, hogy megnyugvást, oltalmat nyújt, az egészséget is kedvezően befolyásolhatja. A hazai vizsgálat eredményei alapján az is kijelenthető, hogy a rendszeres vallásgyakorlás kiemelten fontos védőfaktor a társas támogatás, a társadalmi összetartás erőssége szempontjából is. A társas támogatás, az, hogy nehéz élethelyzetben mennyire számíthatunk segítségre, igen jelentős egészségügyi és lelki védő tényező sok pszichés betegség, így a depresszió, és a szorongás kialakulása ellen is.²² A nemzetközi összehasonlító tanulmányok eredményei is azt mutatják, hogy a vallási közösségek olyan embereket hoznak össze, akik hasonlóan gondolkodnak, ezért is tanúsítanak fokozott érdeklődést egymás iránt. Talán ezzel van összefüggésben az is, hogy nemcsak a társas támogatás mennyiségi mutatóit találták a kutatók kedvezőbbnek, hanem a minőségét is: a vallásgyakorlók kapcsolattrendszerei ugyanis nemcsak kiterjedtebbek, hanem minőségileg is kedvezőbbek, mint a nem hívőkéi.²³ Emellett a vallásgyakorlók emberi kapcsolataiban jelentősen nagyobb mértékű az őszinte odafigyelés, a kapcsolati szimmetria és a kölcsönös segítségnyújtás. Ennek oka, hogy a vallás olyan hit- és értékrendszert jelent a vallást elfogadók számára, amely értelmet és irányítást ad az életnek, megkönnyíti az életesemények elfogadását. A vallásgyakorlás a felmérés szerint igen jelentős védőfaktor az ellenségeség és a bizalmatlanság csökkentésében is. Akiknek életvitelében fontos a vallás, sokkal to-

²¹ Uo., 35–43.

²² VANIER, Jean, *A közösség – A megbocsátás és az ünnep helye*, Vigilia Kiadó, Budapest 1995, 30–76.

²³ GRÜN, Anselm, – ROGGE, Jan Uwe, *A gyermek, aki Istenre mutat – Hogyan erősíti a spirituális nevelés a családot*, Jel Könyvkiadó, Budapest 2012, 176–179.

leránsabbak és együttműködőbbek embertársaikkal, mint akiknek a vallás nem fontos.²⁴ Mint a fent leírt kutatási eredményekből is kitűnik, nem elhanyagolható a keresztény közösségek szerepe a 21. századi társadalmakban sem. Az ezekben megjelenő emberi értékek: a bizalom, a segítőkészség, az összetartás, a tolerancia és az áldozatvállalás képessége és szándéka átadódhatnak a közösség tagjainak, hatást gyakorolnak a velük kapcsolatban levő más személyekre, és akár társadalmi szinten is pozitív folyamatok előmozdítói lehetnek. A felelősségérzet, a kötelességtudat, a munka megbecsülése és az Istenbe vetett bizalom és hit pozitívabb életszemlélettel, harmonikusabb és bizakodóbb hozzáállással vérteti fel a keresztény közösségek tagjait.²⁵

A harmadik évezred elején tehát lényeges feladata a katolikus nevelésnek a család és a közösség értékeinek, az itt megélhető személyes és meghitt emberi kapcsolatok ápolásának és megbecsülésének előmozdítása, valamint a közösségben ható pozitív példák jelentőségének felismerése és beépítése a nevelésbe. Lényeges cél a keresztény család erősítése, és ezzel „az élet kultúrájának” továbbadása. Különösen fontosak a keresztény családok alkotta közösségek, amelyekben összekapcsolódnak a családi és közösségi lét sajátos együttműködési formái.²⁶

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a keresztény nevelés alapvető céljai és feladatai minden történelmi korban változatlanok, ám szükséges a kor igényeire, társadalmi és emberi valóságára reagálva megtalálni azokat az eszközöket, formákat és módszereket, amelyekkel az adott időszakban és helyen hatékonyan megvalósíthatóak a keresztény nevelés céljai. A harmadik évezred elején különösen sokféle és gyors változás megy végbe az emberek életkörülményeiben és a közgondolkodásban, azonban az ember fizikai-lelki-intellektuális alapszükségletei lényegében azonosak maradnak a különféle történelmi időszakokban, így érthető, aktuális és megélhető marad Krisztusnak az evangéliumokban található üzenete és az egyház tanítása, amely a harmadik évezred elején is örömteli és

SUMMARY

Christian Education – Peculiarities and Tasks

The present study engages with the state, problems, and chances of Christian education, with the role it plays in society, and its social effects. The author summarizes the particular steps, tendencies, processes determining the Catholic pedagogical life in Hungary recently. In connection with Christian education the study points out that in several aspects religion is a defending factor concerning our physical and spiritual health, and being a believer has a remarkably positive influence on the quality of one's life. Religious people own several good qualities which are valuable for the community and society and have positive impact. In view of this, the importance and necessity of Christian education is pronounced even more emphatically in the present study.

²⁴ KOPP Mária – SKRABSZKY Árpád, *Magyar lelkiállapot az ezredforduló után*, Semmelweis Kiadó, Budapest 2006.

²⁵ PALUMBIERI, Sabino, *Felelős és szolidáris polgárok nevelése*, Don Bosco Kiadó, Budapest 2002, 50–61.

²⁶ ERDŐ Péter, *A család valósága a Teremtő terve szerint*, in *Katolikus Pedagógia*, 2011/ 2, 22–34.

Prof. Dr. habil. Jan Zimny

LENGYELORSZÁG,

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

Oktatási rendszer és pedagógusképzés (Lengyelországi tapasztalatok)

BEVEZETÉS

Senkit sem kell meggyőzni arról, mennyire fontos szerepet töltenek be a pedagógusok mindannyiunk, főleg a fiatalok életében. Mindannyian rengeteg pozitív és kevésbé felémelő történetet tudnánk e témában elmesélni. Kinek ne lett volna az életében, és ki ne emlékezne hálával arra az emberre; tanárra, professzorra, aki bemutatta neki és megszerette vele az értékek világát, ezzel akár új irányt adva életének? Egy biztos: az a tanár, aki a munkáját nemcsak elvégezendő kötelességként, hanem szolgálatként végzi, nagymértékben hat az ember, főleg a fiatal fejlődésére. Nincs a világon olyan pedagógiai rendszer, amely jelentéktelennek tartaná a tanár szerepét az oktatás folyamatában. Noha ezek a rendszerek nagyon különbözőek, abban mindenképp megegyeznek, hogy az oktatás és a nevelés színvonala mindenhol a tanár és a nevelő egyéni munkájától függ, a pedagógus döntő hatással bír a gyermekekre és a fiatalokra, ezáltal pedig a társadalomra is. A tanár példaképpé, autoritássá, sőt egyes esetben akár idollá is nőhet diákjai szemében. Történelmünk számos olyan személy emlékét őrzi, akiknek hatása nemzedékek számára vált mérvadóvá. Ma is érdemes Bosco Szent János, Montessori Mária vagy Szent II. János Pál pápa példás életéről példát venni. Minden nemzet rá tudna mutatni saját tanári példaképeire, azokra a személyekre, akik életükkel ma is kihatnak a nevelők és pedagógusok munkájára. Az utóbbi időben a tanárképzésben egyre hangsúlyosabb szerepet kapott – a szakmai felkészültség mellett – az elhivatottság kérdése; az a szolgálati, karitatív szerep, amely a tanári életpályát is jellemezheti. Tudjuk, hogy a pedagógiai értelemben vett hivatástudat egyenlő a ránk bízott misszió szívből való kiteljesítésével. Vizsgálódásunkat kezdjük hát a nevelési szolgálatra való elhivatosság fogalmával!

1. ELHIVATOTTSÁG A NEVELÉSI SZOLGÁLATRA

Az isteni hivatás minden korban az ember személyes hivatásából fakadt. Bölcsességre vall, ha megfelelően fel tudjuk ismerni. Az élet rengeteg hivatás megélésére ad lehetőséget. Mindezeknek a lehetőségnek a számbavétele mellett sem feledkezhetünk meg arról, mennyire fontos a nevelés szolgálata. Ezt a munkát végzik a szentek, az egyháziak, a szülők, akik mint Isten kiválasztottjai, nevelői szolgálatot teljesítenek. A szerep intellektuá-

lis, perszonális, spirituális, fizikai és a kulturális nevelési vonatkozásaira való tekintettel ki kell emelni: a legfontosabb az, hogy megfelelően fel tudjuk ismerni személyes hivatásunkat. A tanárnak ezért a következő kérdésre kell választ adnia: Meg lettem-e hívva e különleges feladat elvégzésére? Nem tulajdonítok magamnak jogot arra, hogy olyan feladatokat, kötelességeket lássak el, amelyek másra lettek volna bízva? Minden tanár ugyanis az igazság és a szeretet közvetítője, a katolikus nevelésben pedig Krisztus hiteles tanúja. Ezért életpályánkat, a gyermekekkel és a fiatalokkal való munkát ne pénzügyi indíttatásból válasszuk!

A pedagógiai szolgálat melletti döntésünket elsődlegesen a szeretet vezérelje! Az emberek iránti szeretet előfeltétele, hogy nyitottak legyünk az örök Nevelő, Isten szeretetére. A szeretet által ajándékká válunk mások számára, ezáltal pedig magunk is gazdagodunk. Az ajándékozás tágas terében, az Isten szeretetére való nyitottságban, a szeretet gyümölcseként születik és fejlődik ki minden hivatás, így az emberek nevelés általi szolgálatának hivatása is. A tanár, amint ezt a foglalkozás neve is tanúsítja, képességekre, megfelelő viselkedésre, ismeretekre, tudásra és gondolkodásra tanít. Isten és az emberek iránti szeretet erőt ad ahhoz, hogy válaszolhassunk e sajátos hivatásra, így a tanár Isten látható – de nem tökéletes – képmásává válhat. A tanulók, különösképpen a rászoruló tanulók iránti szeretet megnyilvánulásának egyik konkrét formája az a határozottság is, amely által a pedagógus az egység megeremítőjévé és a remény továbbadójává válhat. A tanuló és a tanár kapcsolata mindketőjük egész további életére kihatással van, mert az egyén értelmi, érzelmi, emocionális és lelki fejlődésének részét alkotja. A tanár nem önmagáért tanár, hanem munkáját diákjaiért, neveltjeiért végzi. Éppen ezért le kell szögezni, hogy minden tökéletes ajándék, hivatás, így a tanári szolgálat forrása is Isten, aki maga a Szeretet.

Több olyan hivatás van, amely jelentős mértékben részt vesz az ember támogatásában, segítségében, ezek közül azonban csupán az egyik fejleszti, formálja a teljes személyiséget, ez pedig a tanári hivatás. Az emberiség kezdetétől léteztek tanítók. A neveléstörténet olyan személyekről tesz említést, akik tanítványaik valódi mesterei voltak. A tanár munkájával részt vesz az egész társadalom alapjainak formálásában. Értékes polgár, aki azzal a tudattal végzi a fiatalság tanításának rá rótt kötelességét, hogy ezáltal megalapozza annak jövőjét és jólétét. Fontos kiemelni, a tanár társadalmilag fontos személy, művész, aki formálja és fejleszti a fiatalokat, aki segít megismerni és fejleszteni a személyiséget. A tanár munkáját nem értékelhetjük pusztán szakmaként, ez ugyanis hivatás, ajándék, amelyre életünk minden munkatapasztalatánál támaszkodhatunk. E munkát általában nem pénzügyi, hanem inkább önzetlen okokból választják. Minden hivatás legmélyén az emberek iránti igaz szeretet lelhető fel. A tanár, a nevelő elsősorban a gyermekek és fiatalok iránti szeretetből végzi munkáját, vállalja a felelősséget személyiségük formálásáért.

A tanár munkája nem értékelhető automatikusan végzett feladatok folyamataként. A tanári munka magukat a gyermekeket formálja, eredményeként a tanulóknak már az iskolában el kell érniük az autentikus és pozitív érettséget. Ezért sem pusztán tanári állásnak, hanem tanári hivatásnak kellene nevezni e munkakört. A hivatás elvégzéséhez a pedagógusnak megfelelő empátiával kell rendelkeznie. Ezáltal értheti meg a tanulókat, tudja beleképzelni magát a helyzetükbe, tud kapcsolatba lépni velük úgy, hogy egyszersmind bizalmasuk és vezetőjük is legyen. A tanár, a nevelő meg tudja mutatni a tanulóknak, hogyan válják igazi emberré. Igazságokat tanít meg neki, alapvető, az alkotó élethez szükséges tudnivalókkal és állampolgári ismeretekkel látja el őt.

A jó tanár meg tudja tanítani a fiataloknak, hogyan legyenek nyitottak az élet kihívásaira és a másik ember személyére, illetve hogyan értsék meg a világot. Egy ennyire döntő jelentőségű munka esetében, mint amilyen a tanárság, nem engedhető meg, hogy valaki elhanyagolja a szakmaiságot, a morális normák ismeretét vagy a didaktikai-nevelési szabályokat. A tanár, a nevelő munkaköri kötelessége, hogy folyamatosan fejlessze önmagát mind intellektuálisan, mind etikailag, mind pedig morálisan, annak érdekében, hogy saját neveltjeinek szükségleteit, érdeklődési körét, személyiségét, természetét és tehetségét megfelelő módon fejleszteni tudja.

2. SZAKMAI FELKÉSZÜLTSG

Mint minden munkát, a tanárit is az annak megfelelő felkészítés előzi meg. Ki kezdhet el tanítani? Lengyelországban a lengyel állampolgársággal rendelkező, cselekvőképességében a törvény által nem korlátozott vagy nem kizárt személy, aki ellen nem zajlik büntető- és jogi eljárás, aki az állampolgári jogait ismeri és alkalmazza, nem büntetett előéletű, illetve az adott állás betöltéséhez megfelelő végzettséggel rendelkezik. A képzettséget a szükséges végzettséget igazoló okmány tanúsítja, amely bizonyítja, hogy a jelentkező felsőfokú és pedagógiai képesítéssel rendelkezik, illetve tanárképző főiskolán szerzett végzettséget, és olyan munkakörben dolgozhat, ahol a birtokolt képesítés elegendő. Az állás megszerzésének további feltételei közt szerepel, hogy a jelentkező ismerje és tiszteletben tartsa az alapvető etikai elveket, illetve a munkavégzéshez szükséges egészségügyi feltételeknek megfelelően.

A középfokú oktatási intézményekben való tanításhoz a következő végzettséget kell igazolni: a tanítandó tantárgy vagy a tantárgynak megfelelő szak elvégzését igazoló, mesterfokú diploma, illetve a pedagógiai felkészítés igazolása, vagy a tanítandó képzéstől eltérő szakú, mesterfokú diploma és pedagógiai képzettséget, illetve az adott tantárgy ismeretét biztosító posztgraduális képzés elvégzését igazoló bizonyítvány. A középfokú intézményekben ezenfelül taníthatnak felsőfokú szakképzettséggel rendelkező pedagógusok, az óvodákban és általános iskolákban pedig különböző tanárképző intézményekben (tanári képesítést biztosító főiskolákon, idegennyelvi tanári főiskolákon, tanári szakképző főiskolákon, óvodapedagógiai intézetekben és a korai fejlesztő pedagógiai központokban) abszolvált személyek.

Különleges figyelmet igényel az említett „pedagógiai képzettség” fogalma, amelyet Lengyelországban a jogszabály a következőképpen definiál: pedagógiai képzettség – a pedagógia, pszichológia és a speciális didaktika ismereteiben való jártasság és gyakorlati tapasztalat. A képzettséget a felsőoktatási intézményben kiadott diploma, a tanárképző főiskolán szerzett oklevél és a pedagógiai képesítést biztosító kurzus elvégzésének igazolása tanúsítja.

Az egyetemi és posztgraduális pedagógiai képzést elvégző személy legyen képes az oktatási intézmény sokrétű didaktikai, nevelői és felügyelői munkájának elvégzésére, továbbá szakképzettséggel kell rendelkeznie az alábbi területeken:

- tanári szakképzettségét a gyakorlatban is fel tudja használni; megszerzett tudását egy sokrétű folyamat eredményeként továbbítja, tudását egyénileg fejleszti és aktualizálja, illetve szaktudását össze tudja kapcsolni más tudományágak eredményeivel;

- pszichológiai és pedagógiai tanulmányai alapján nevelői és felügyelői munkát tud el látni, segíti a diákok átfogó fejlesztését, a tanítási folyamatba egyénileg vonja be a diákokat, a diákok speciális oktatási elvárásainak eleget tud tenni, osztály-, iskola- és lokális szinten közösséget szervez, együttműködik más tanárokkal, a szülőkkel és a helyi közösségekkel;
- ismeri és alkalmazza a szaktárgyához kapcsolódó didaktikai tudást, oly módon, hogy eredményesen le tud vezetni egy foglalkozást, fel tudja kelteni a kutatás iránti érdeklődést, a megfelelő bátorító módszerek felhasználásával segíti a tanulók értelmi fejlődését, továbbá ellenőrizni és értékelni tudja a tanulók eredményeit, illetve saját munkáját;
- ismeri és alkalmazza az információs és kommunikációs technológiát.

A tanárképzés keretében a hallgatóknak a következő kompetenciákat kell megszerezniük:

- didaktikai;
- nevelési és szociális – segít felismerni a diákok szükségleteit és fejleszteni az emberek közti kooperációt;
- kreativitás – az önképzésben, a folyamatos megújulásra való képességben és az alkalmazkodásra, a változékonyságra, a rugalmasságra való képességekben mutatkozik meg;
- hatékonyság – az oktatási folyamatok hatékony tervezésében, megvalósításában, szervezésében, ellenőrzésében és értékelésében nyilvánul meg;
- kommunikációs – az oktatási helyzetekben alkalmazott hatékony verbális és non-verbális kommunikációban nyilvánul meg;
- informatikai és médiaismereti – az informatikai eszközök megfelelő ismeretét és a tanórán való alkalmazását jelenti;
- nyelvi – elsősorban legalább egy idegen nyelv fejlett szintű ismeretét jelenti.

Az oktatási folyamat eredményességét legnagyobb mértékben a felsőoktatási intézmények, illetve a tanítóképző főiskolák befolyásolják.

Az elmúlt időszakban folytatott tanárképzési gyakorlatnak köszönhetően olyan tanárok is megjelentek, akik csak saját szakterületüket ismerik jól, akik csak egy adott tantárgy (a biológia, fizika, matematika, nyelvtan és irodalom) ismeretanyagának továbbadását tűzik ki célul, az adott tantárgy didaktikai vonatkozásait, tanításának módszereit elhanyagolják. Az egyetemisták tanulmányaik során nem ismerik meg kellőképpen az iskolák valós világát, mivel a felsőoktatási intézmények nem tartanak intenzív kapcsolatot a gyakorlóiskolákkal, ahol a képzés első fázisában a hallgatók kiváló tanárok óráit és módszereit figyelhetnék meg, később pedig a vezetésükkel a tanóra egy részében önállóan is taníthatnának. Még rosszabb a helyzet a nevelési képességek, a kommunikáció, az értő hallgatás, a konfliktusfelismerés és -kezelés, a médiálás, a csoportmunka és más, a tanár számára rendkívül fontos kompetencia elsajátításával.

A hallgatók és jövőbeni, potenciális diákjaik balszerencséjére nem lehet mindent elsajátítani a gyakran több száz, különböző szakos egyetemistának meghirdetett előadásokon. Ennek többnyire persze gazdasági okai vannak. A képességeket egyedül a kis létszámú, a kompetens és gyakorlatlaltal rendelkező vezető tanár által irányított, a lehető legnagyobb aktivitást elváró gyakorlatokon lehet megszerezni.

Mindezekon kívül fejlesztendőek a tanárképzés során alkalmazott, évente két-három hétig tartó pedagógiai gyakorlatok. Az egyetemisták ezeket a nyári szünidő alatt kötelesek

elvégezni. Mivel a tanév a közoktatásban részben más időszakot ölel fel, mint az egyetemi félévek, a diákok tömegesen jelentkeznek pedagógiai gyakorlatuk elvégzésére az oktatási intézményekbe szeptemberben, amikor is a lengyelországi egyetemeken nincs oktatás. A tanév sajátos felosztása miatt sajnos ez a legkevésbé alkalmas időszak arra, hogy meg lehessen ismerni az iskolai munka sokrétűségét. De nem is ez a legnagyobb probléma. Máig megoldatlan gondot jelent, hogy a gyakornokok vezetőtanárainak munkáját, annak minőségét szakmailag senki sem felügyeli, olykor még a gyakorlat elvégzésének tényét sem ellenőrzik.

Milyen változásokra lenne ezzel kapcsolatban szükség? Hogyan lehet gyakorlatorientálttá tenni a tanárszakosok felkészítését? Jó lenne, ha az erről szóló vitában nemcsak az egyetemek oktatói foglalnának állást, hanem az iskolaigazgatók, a módszertannal foglalkozó szakemberek, a tanfelügyelők, a körzetek és megyék közoktatásáért felelős munkatársai is kifejtethnék véleményüket.

Elsőként azt a kérdést kellene tisztázni, vajon mindenki alkalmas-e a pedagógusi pályára? Ismételten visszatérünk ezzel a cikk elején kifejtett problémához. A liberális karriertervezés azt sulykolja, hogy igen, mindenki úgy veti meg az ágyát, ahogy kívánja. Ez azonban nem jelent biztos munkalehetőséget; mindenről a piac, a munkaerőpiac láthatatlan keze dönt. Egy zeneiskolába, színészképzőbe talán mindenkit felvesznék? A felvételi eredményét döntően az határozza meg, hogy a jelölt milyen tulajdonságokkal, tehetséggel bír! A tanítás és a nevelés is művészet, nem egyszerű ipari foglalkozás! Ha már elértük, hogy a felvételin csak a muzikális és a beszédhiba nélküli jelentkezőket fogadjuk el, feltehetjük a következő kérdést: az orvosi egyetem hallgatóját fel lehet-e készíteni anélkül, hogy kórházi gyakorlaton vegyen részt? Minden tanárképző intézménynek kapcsolatot kell tartania és szorosan együtt kell működnie a gyakorlóiskolákkal! A tanító- és tanárképző intézményekben ne csak elméleti felkészültséggel rendelkező oktatók tanítsanak! Fokozatosan helyet kell adni a gyakorlattal rendelkező, kiváló tanároknak, a szakmódszertan ismerőinek, a nevelőknek és a speciális fejlesztőpedagógusoknak, akik az iskolai és tanácsadói munkájuk mellett módszertani foglalkozásokat és nevelési tréningeket tarthatnának a felsőoktatási intézményekben.

3. A KÖZOKTATÁSI RENDSZER

A közoktatási rendszer elvei szerint mindenkinek joga van a tanulásra. A rendszer magában foglalja az óvodákat, az általános és középiskolákat, az érettségi utáni és a művészeti intézményeket. A 6 és 18 év közötti korosztály iskolaköteles, elvégzendő oktatási intézmény az általános és középiskola. Az állami támogatásban részesülő iskolákban az oktatás ingyenes.

Óvodákba a gyermekek 3 és 6 éves koruk között, ritkább esetben két és fél éves kortól járhatnak. Az 5 és 6 évesek számára az óvodai nevelés kötelező. Az 5–6 éves gyermekek óvodai csoportját az iskola „nulladik osztályának” nevezik. Az óvodai képzés egy része olykor az iskola épületén belül, vagy óvodai képzőközpontokban valósul meg. E két óvodai nevelési forma kis létszámú csoportok esetében az óvodáktól és általános iskoláktól távoleső településeken valósulhat meg.

A hat évfolyamos általános iskola két hároméves szakaszra oszlik. Az első szakaszban, az 1–3. osztályban – amelyekbe a 7–10 éves korosztály jár – ún. korai oktatás valósul meg. Jelenleg, a szülők és nevelők javaslatának köszönhetően már a 6 éves gyermek is elkezdheti az általános iskolát. A képzés az ún. korai oktatás szabályai szerint zajlik;

nincsenek elkülönítve a tantárgyak, az órákat pedig egy tanító vezeti. Kivételt képeznek az idegen nyelvi, a zene, a rajz, a testnevelés és a számítástechnikai órák, amelyeket szaktanár tanít. Ezen a szinten a tanító nem köteles betartani a tanórák időkeretét; a foglalkozások tehát nem 45 percig tartanak, mint a felsőbb évfolyamokban. A tanulók emellett hittan vagy etika órára járnak, az utóbbi tantárgyat azonban – a kevés jelentkező miatt – nem tanítják minden lengyel iskolában. Hittanórára a szülők íratják be a gyermekeket. A kötelező tanórákon kívül, a tehetségfejlesztés és az esélyegyenlőség biztosítása érdekében az iskola köteles fakultatív foglalkozásokat tartani a gyermekeknek. A 4–6. osztályokban a képzés szaktanárok által vezetett, elkülönített tantárgyak oktatásával történik. Minden osztályban egy-egy szaktanár osztályfőnöki feladatokat is ellát.

Az oktatási rendszer 1999-ben végrehajtott reformja új iskolatípust vezetett be Lengyelországban: a hároméves gimnáziumot a 13–16 éves fiatalok számára. A gimnáziumi oktatás végén, általában áprilisban a harmadik osztályos, végzős diákok vizsgát tesznek. A vizsga három összetevőből áll: a humán, a matematikai-természettudományi és nyelvi egységből. A humán részben egy-egy kérdéssora kell válaszolniuk a vizsgázóknak a lengyel nyelv, a történelem és a társadalomismeret témaköréből. A matematikai-természettudományi részben matematikai, földrajzi, biológiai és fizikai feladatokat kell megoldani. Az élő idegen nyelvi vizsga egy alapszintű, mindenki számára kötelező feladatsort és egy emelt szintű részt tartalmaz, amelyet az általános iskolás koruk óta nyelvet tanuló diákok tölthetnek ki. A gimnáziumi képzés tulajdonképpen a vizsga letételével zárul. Nincsen megszabva, hogy milyen minimális eredményt kell elérni ahhoz, hogy a vizsga sikeres legyen, a továbbtanulási esélyeket azonban befolyásolja a vizsga során elért eredmény.

A gimnázium elvégzését követően az elmúlt időszakban a tanulók a következő iskolatípusokban folytathatták tanulmányaikat:

- a) **általános szakképző középiskola**, amelyben 2–3 éves képzés zajlik,¹ és amely a sikeresen letett záróvizsgával az iskola profiljának megfelelő szakképesítést, illetve továbbtanulási lehetőséget biztosít;
- b) **általános líceum**, amelynek elvégzésével a diák érettségi bizonyítványt szerezhet;
- c) **hároméves szakosított líceum**, amely diákjai számára szakképzést biztosít, és érettségi vizsgával zárul;²
- d) **négyéves technikum**, amely egy szakképesítést igazoló vizsgával zárul, illetve lehetővé teszi az érettségi vizsga letételét;
- e) **posztliceális iskola**, amely 2,5 évig tartó képzéssel biztosít szakképesítést a közép-fokú iskolát elvégzett diákok számára;
- f) **hároméves speciális iskola**, amely az enyhe vagy súlyos értelmi, illetve testi fogyatékkal élő diákokat készíti fel a munka világában való helytállásra. Az iskola sikeres elvégzése lehetővé teszi a munkaalkalmassági igazolás megszerzését.

Összegezve a felsoroltakat hangsúlyozni kell, hogy a jelenlegi lengyel oktatási rendszer további fejlesztést, változást igényel. A diákok számára gyakorlatias, értékekre épülő nevelést kell biztosítani.

¹ 2012. szeptember 1-jétől ez az iskolatípus csak hároméves képzést biztosít.

² 2012. szeptember 1-jével ez az iskolatípus megszűnt.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Áttekintve a tanári hivatás, a szakmaiságon alapuló tanárképzés és a jelenlegi oktatási rendszer kérdéskörét, egyértelmű konklúziót lehet levonni; akad még fejleszteniivaló. Ezekben a fontos kérdésekben csak kellő alázattal nyilváníthatunk véleményt, ezek ugyanis a jövő nemzedékeinek életét határozzák meg. Az oktatással kapcsolatban nemcsak annak elméletét illetően kell eszmecserét folytatni, hanem nagyobb teret kell biztosítani a gyakorlati és a keresztény nevelésre való felkészítésnek.

Minél nagyobb mértékben élnek a nevelők azzal a lehetőséggel, hogy diákjaik előtt példaképpé, tanácsadóvá, mesterré és vezetővé válhatnak, annál nagyobb esélyt kapnak rá, hogy fejlődhessenek, megerősödhessenek szerepkörükben és beérjenek hivatásukban. A jó vezető, nevelő tudja, hogy a jóság jót teremt, a boldogság boldogságot eredményez, a lelkesedés és a tudás megszerzésének és továbbadásának szenvedélye pedig ugyanilyen vágyakat kelt a diákokban. Ez nagyon fontos és nem pénzügyi keretekhez kötött feladat. Csupán el kell ismerni ezt az igazságot, és az iskolai munka részévé kell tenni azt.

Ki kell emelni, hogy a tanári munka különleges meghívás arra, hogy a másik ember, főleg a fiatalok fejlődését érdemben segíthessük. Ez nagyon nehéz és komoly felelősségvállalást igényel, a mai kor tanárának mégis igyekeznie kell minél teljesebb formában betöltenie ezt a missziót, mert nem anyagi természetű dologért, hanem az élő, fejlődő emberi lélekért dolgozik. A befektetett munka és a kimutatott szeretet biztos eredményeket terem: a diákok tiszteletét és a személyes megelégedettséget.

Fordította: Molnár Mirjam

SUMMARY

Educational system, and Teacher Training (Experiences in Poland)

In his study Jan Zimny, professor at John Paul II Catholic University of Lublin, discusses the structure of the present Polish educational system, and the current issues of teacher training. First and foremost he points out that besides expertise it is vocation, responsibility accompanied by service, and works of mercy that should characterize the pedagogue's job, emphasizing that at the heart of each profession there is true love towards people. He examines the different kinds of competencies would-be pedagogues should possess, and calls for a more practice-oriented training than the present one for the sake of an appropriate pedagogical qualification.

Dr. Pileczky Marcell, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Közoktatási rendszer és pedagógusképzés Szlovákiában

Az oktatás kérdése egy-egy ország jelenének megítélésében és jövőjének modellezésekor mindig is integrációs potenciállal bírt. A közoktatás vonatkozásában mindez hatványozottan érvényes. Nincs ez másként a szlovákiai oktatás rendszerének törvényi szabályozását, a tartalmi szempontok meghatározását és a felvetődő kérdések társadalmi szintű reflexióját illetően sem.

KÖZOKTATÁSI HELYZETKÉP

A szlovákiai közoktatási rendszert, azaz – némileg leegyszerűsítve – az óvodákban, az alap-¹ és középiskolákban folyó oktatási-nevelési tevékenységet négy kulcsfontosságú törvény szabályozza.² Ezek közül kiemelkedő jelentőségű a 2008-ban, azaz közel két évtizeddel a rendszerváltást követően elfogadott közoktatási törvény. Elsősorban a rendszer működtetése szempontjából van kiemelkedő jelentősége két, 2003-ban elfogadott, az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatról szóló, valamint az alap- és középiskolák, oktatási intézmények finanszírozásának törvényi kereteit rögzítő törvénynek. Az előbbi szabja meg például az oktatási intézmény igazgatójának kinevezésére és visszahívására vonatkozó eljárásrendet (az iskolatanácsnak az igazgató személyére vonatkozó javaslata a fenntartó számára kötelező érvénnyel bír), az állami tanfelügyeletre háruló feladatokat, valamint a különböző oktatási intézmények létrehozásának lehetőségeit (az iskolaalapításra jogosultak sorában külön utal az állam által elismert egyházakra és felekezetekre, megjegyezve, hogy a fenntartótól függetlenül, az általuk alapított és/vagy fenntartott oktatási intézményekben szerzett műveltség azonos értékű). A rendszer működtetése szempontjából pedig az oktatási intézmények finanszírozásáról szóló törvényt kell ezzel összefüggésben kiemelnünk, mely az állami, az egyházi és a magániskolák számára

¹ Alapiskola – a magyarországi általános iskolával sok tekintetben azonos szerepet betöltő, 9 évfolyamos iskolatípusnak a szlovákiai regionális köznyelvben használatos neve.

² A Tt. 245/2008. sz. törvénye a köznevelésről és közoktatásról. A Tt. 596/2003. sz. törvénye az oktatásügyi államigazgatásról és az iskolai önkormányzatról. A Tt. 597/2003. sz. törvénye az alapiskolák, középiskolák és oktatási létesítmények finanszírozásáról. A Tt. 319/2009. sz. törvénye a pedagógiai és szakalkalmazottokról.

nagymértékben azonos pénzügyi keretet biztosít. Az oktatási intézménynek az állam általi anyagi támogatása normatív alapú: összegét alapvetően a tanulók száma és az egy diákra vetített normatív támogatás adja meg. Az állami költségvetési forrásokon kívül az iskola önkormányzati költségvetési eszközöket, vállalkozásból származó bevételeket, esetenként diákok, illetve szülei anyagi hozzájárulását is felhasználhatja. A különböző fenntartású intézmények aktuális költségvetési helyzetét némiképp árnyalja az a körülmény, hogy a települések és megyék az állami normatív támogatáson túl csak az állami fenntartásban lévő iskoláknak nyújthatnak és nyújtanak kiegészítő támogatást, az egyházi és magánfenntartásban működő intézményeknek nem.

A nevelés és az oktatás a szlovákiai iskolákban és oktatási intézményekben ún. nevelési-oktatási programok alapján valósul meg. A műveltségi fokot nyújtó oktatás és nevelés tekintetében a képzési programok kétszintű modellt alkotnak. Ennek a közoktatási törvény gerincét képező modellnek két alappillére van: az iskolában folyó nevelés és oktatás kötelező tartalmi elemeit és az elérendő kompetenciákat rögzítő ún. állami oktatási program és a ráépülő, a pedagógus- és az iskolatanáccsal egyeztetett, az iskola igazgatója által jóváhagyott ún. iskolai oktatási program. Az ebben a szellemben kidolgozott, a tanintézmény alapidokumentumaként nyilvántartott iskolai oktatási program egyebek mellett tartalmazza a nevelés és oktatás formáit, a többek között a heti tanóraszámokat is rögzítő kerettanterveket, a tanterveket, a gyermekek és tanulók belső értékelésének és ellenőrzésének rendszerét. Mindez azt jelenti, hogy Szlovákiában a közoktatás rendszerén belül a különböző alternatív oktatási programok relatíve szabadon valósíthatók meg, feltéve, ha a közoktatási intézmények az állam által kötelezően előírt tananyagot maradéktalanul beépítik iskolai oktatási programjukba. Az egyes intézmények ebben az értelemben vett (pl. az oktatás konkrét tartalmi elemeinek kiválasztására vonatkozó) mozgásteret így nagymértékben függ attól, hogy a hatályos állami oktatási programokban megszabott „minimum” mennyire részletező és komplex igényű.

A törvény a szlovák közoktatásban működési jogosítvánnyal rendelkező iskolák és oktatási intézmények összesített jegyzékét az iskolák és tanintézmények hálózatának nevezi. A hálózatba bekerülő iskolák és tanintézmények jogosulttá válnak arra, hogy a közoktatási törvény értelmében nevelési és oktatási tevékenységet folytassanak, továbbá hogy közforrásból jussanak hozzá a szükséges anyagi forrásokhoz. A valóságban – mint ahogy erre fentebb már utaltunk – az intézményi fenntartók szerint a finanszírozás egyes elemei részben különböznek.

Iskola vagy tanintézmény létrehozására, illetve alapítására az állam (a kerületi székhelyen működő körzeti hivatal által), a település, a megye, az egyházak és vallásfelekezetek, valamint természetes és jogi személyek is jogosultak. Az oktató-nevelő intézmények, az ezekbe járó gyerekek és tanulók, valamint az ezekben oktató pedagógusok szám szerinti megoszlásáról (az egyes intézményfenntartók szerint csoportosítva) a következő oldalon található összesítő táblázat ad áttekintést.

		települési és megyei fenntartásban	egyházi fenntartásban	magán fenntartásban	Összesen
Óvodák	intézményszám	2 724	62	75	2861
	gyermeklétszám	142 816	3414	3281	149511
	pedagóguslétszám	13 784	315	416	14515
Alapiskolák	intézményszám	2023	113	41	2177
	tanulók száma	403440	22351	4348	430139
	pedagóguslétszám	32785	1955	644	35384
Középiskolák	intézményszám	516	75	133	724
	tanulók létszáma	204643	16861	19783	241287
	pedagóguslétszám	18731	1978	2969	23678

1. táblázat: Az iskolák és tanintézmények, a gyerekek és tanulók, valamint a pedagógusok szám szerinti megoszlása (2012. szeptember 15-i állapot)³

Az oktatásnak a közzoktatás egyes szintjeire vonatkozó legfontosabb tartalmi kérdéseit a minisztérium által megszabott s a fentebb már említett állami oktatási program részét képező oktatási alapkövetelményekben (standardokban) rögzítik. Ezek irányadó érvénnyel tartalmazzák az oktatás általános céljait s az elérendő kulcskompetenciákat. Ugyancsak ez a program tartalmazza az állami kerettantervet, illetve határozza meg évfolyamokra lebontva az egyes műveltségi területekre vonatkozó tanóraszámokat. A kétszintű (kétpólusú) tartalmi szabályozás értelmében azonban minden iskola saját hatáskörébe tartozik, hány órát szán az adott műveltségi terület oktatására egy-egy évfolyamban, esetleg bővíti-e a kötelező óraszámot a szabadon felhasználható órákból. (Az óraszám-bővítést – a központilag szabályozott évfolyamonkénti órakereten kívül – persze több tényező is befolyásolja: az iskolai oktatási program prioritásai, az iskola pedagógusállományának szakok szerint megoszlása és nem utolsósorban az adott tantárgy oktatásának helyi feltételei /szakterem, segédeszközök/.) Meg kell ezzel kapcsolatban jegyezni, hogy a fentiekben vázolt rendszernek a törvény hatálybalépését követő implementációja nem volt zökkenőmentes. Az alapiskolák előírt tanóraszámához viszonyítva 10%-os, a középiskolák esetében 20–25%-os szabad órakeret – tekintettel az állami oktatási program egyes szakmai szervezetek által kritizált túl részletező, „beszabályozó” voltára – nem minden vonatkozásban volt képes arra, hogy az intézmény saját iskolai oktatási programjában⁴ megjelenítse az egyébként a kétpólusú szabályozás lényegi elemeként aposztrofált s a központi részt ellensúlyozni hivatott pólust, azaz saját küldetését, céljait, értékeit, nevelésfilozófia elveit – nem beszélve a speciális tananyagtartalmak beemelésének szükségességéről.

³ A táblázat nem tartalmazza a speciális oktató-nevelő intézményekre, az ún. művészeti alapiskolákra (a magyarországi intézményrendszerben: alapfokú művészeti iskola) és a nyelviskolákra vonatkozó adatokat. Csúppán megjegyezzük, hogy ezek közül 3 speciális óvoda, 9 speciális alapiskola, 5 speciális középiskola, valamint 11 művészeti alapiskola egyházi fenntartásban működik.

⁴ A magyarországi szakterminológiában használt pedagógiai programnak felel meg.

A tankönyvellátást Szlovákiában ugyancsak a közoktatási törvény szabályozza. Talán ez a közoktatásnak az a területe, mellyel kapcsolatban a törvény 2008-ban történt elfogadása óta a legtöbb kritikus észrevétel fogalmazódott meg és fogalmazódik meg napjainkig. Ezek egy része a közvélemény által leginkább tapasztalható problémákat, főként a tankönyvellátás tanév eleji zavarait kifogásolja, más részük a tankönyvek minőségére vonatkozik. A törvény értelmében „az iskolai oktatásban (...) az oktatási minisztérium által jóváhagyott tankönyvek használhatók; egyéb tananyagok és munkafüzetek is használhatók, amennyiben összhangban állnak a jelen törvény céljaival és alapelveivel.”⁵ Az e kritériumok alapján jóváhagyott, azaz a hivatalos tankönyvlistára felkerült kiadványokat a minisztérium ún. jóváhagyási záradékkal látja el, melynek egyebek mellett tartalmaznia kell érvényességének végső határidejét. A minisztériumnak a törvény⁶ értelmében a tankönyv jóváhagyási záradéka érvényességének lejárta előtt egy évvel biztosítania kell a jóváhagyási záradék szakmai felülvizsgálatát: ennek eredményeképpen vagy új jóváhagyási záradékot, vagy új tankönyvet ad ki.⁷ A szaktárcának ezen túl gondoskodnia kell arról, hogy az eljuttatott megrendelések alapján az oktató-nevelő intézmények számára ezeket a kiadványokat térítésmentesen eljuttassa. Az egyes oktató-nevelő intézményeknek pedig – ugyancsak térítésmentesen – kölcsönözniük kell ezeket a – kötelezően oktatott tantárgyak ismeretanyagát tartalmazó – tankönyveket és munkafüzeteket diákjaiknak. Az iskolákban a központilag jóváhagyott tankönyveken kívül azonban más, a minisztérium által ún. ajánló záradékkal ellátott tankönyvek is használhatók.⁸ Ezekkel a tankönyvekkel kapcsolatban a törvény egyértelműen fogalmaz: használatuk az oktatás folyamatában engedélyezett ugyan, az iskolák azonban nem igényelhetik őket térítésmentesen.

A közoktatási törvény elfogadását követően 2013. február 28-ával bezárólag 279 új (reform)tankönyv jelent meg, ezek közül 29 szaktárgyi jelegű, 76 pedig bejegyzett egyház vagy felekezet által jóváhagyott hittankönyv.⁹ A papíralapú tankönyvekkel kapcsolatban felmerült problémák enyhítését is célozza, illetve a hagyományos tankönyvhasználat alternatívájaként is értelmezhető az a törekvés, hogy a tankönyveket digitalizált formában is hozzáférhetővé tegyék. Ennek köszönhetően a 2012-ben létrehozott www.eaktovka.sk honlapon 2014 októberére már 94 tankönyv vált térítésmentesen hozzáférhetővé a regisztrált felhasználók (tanulók és tanárok) számára.

A szlovák közoktatási rendszert a következő intézményfajták alkotják: (1) óvoda, (2) alapiskola, (3) gimnázium, (4) szakközépiskola, (5) konzervatórium, (6) speciális nevelési-oktatási igényű gyermekek és tanulók iskolái, (7) művészeti alapiskola, (8) nyelviskola.¹⁰

Szlovákiában ingyenes a képzés a tankötelezettség betöltését megelőző egy évben az óvodában, ingyenes továbbá a helyi oktatási közigazgatási szervek, a központi államigaz-

⁵ A Tt. 245/2008. sz. törvénye a köznevelésről és közoktatásról. 13. § (1).

⁶ A Tt. 245/2008. sz. törvénye a köznevelésről és közoktatásról. 13. § (3).

⁷ A jóváhagyó és az ajánló záradékkal ellátott tankönyvek listája: https://edicnyportal.iedu.sk/_img/Documents/Zoznam%20MDP%20-%20NRU%20SD%20SD%2002%2010%202014.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. október 2.)

⁸ Az ajánló záradékkal ellátott tankönyvek és munkafüzetek zöme az idegennyelv-oktatásban használatos.

⁹ Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja (Text predložený na medzirezortné pripomienkové konanie). Bratislava, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. – <http://www.minedu.sk/data/ai/5250.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. november 12.)

¹⁰ A (2)–(7) pontokban szereplő iskolafajták típusokra tagozódnak. Az iskolatípus pontosan meghatározza, hogy az adott iskola milyen oktatási szakirányra szakosodott, milyen a szervezeti rendszere, vagy hogy mely gyermekek és tanulók oktatását biztosítja (vö. a hivatkozott közoktatási törvény 27 § [5]).

gatási szervek vagy a területi önkormányzat által fenntartott alap- és középiskolákban. Más fenntartó körbe tartozó intézmények – a törvény szerint – anyagi hozzájárulást kérhetnek a szülőktől.

Szlovákiában a 2013/2014-es adatok alapján 2870 óvodában 153 059 gyermek neveléséről gondoskodnak. Az intézmények közül 89 (3,1%) magán, 65 (2,26%) pedig egyházi fenntartású. Az magánfenntartásban működtetett óvodák által nevelt gyermekek száma 3970 (2,59%), az egyházi intézményeké 3592 (2,34%). Óvodában – a családi nevelés kiegészítéseként – kétéves kortól hatéves korig foglalkoztatják a gyerekeket, felkészítik őket az iskolába lépésre. Ez a tanulásra való felkészítés az utolsó évben az 5 éves gyerekeket érinti, az óvodai oktatás azonban nekik sem kötelező. Az óvoda programja a hagyományos nevelési elemek mellett más összetevőket is tartalmazhat (pl. környezetvédelmet, egészséges életmódra való nevelést).

Szlovákiában a tankötelezettség tízéves, a gyermek hatéves korában kezdődik, és annak a tanévnek a végéig tart, amelyikben a tanuló betölti tizenhatodik életévét. Az iskola igazgatójának döntése alapján a nem iskolaérett gyermek tankötelezettségének megkezdése a gyermek törvényes képviselőjének kérésére egy tanévvel elhalasztható, vagy a gyermek az alapiskola nulladik évfolyamába vehető fel.¹¹

Az alapiskola általában kilencéves. Kétféle típusa lehetséges: a teljes szervezettségű alapiskola (rendelkezik valamennyi évfolyammal) és a nem teljes szervezettségű alapiskola, mely értelemszerűen nem rendelkezik valamennyi évfolyammal, általában az alsó tagozat négy osztályát foglalja magában. A 2013/2014-es tanévre vonatkozó adatok¹² szerint a 2159 alapiskolát számláló rendszerben 427 377 tanulót tartottak nyilván, az alapiskolák 32,8%-a volt nem teljes szervezettségű, az ezekben tanuló diákok azonban a fenti összlétszámnak csupán 3,2%-át tették ki. A nem teljes szervezettségű alapiskolák zöme (673) állami fenntartásban működik, magán- (alapítványi) fenntartású 10 iskola, egyházi fenntartásban pedig 14 iskolát tartanak nyilván.¹³ Az alapiskolák 5,28%-a (114) működött egyházi fenntartásban 22 743 (5,68%) tanulóval.

Az alapiskola alsó és felső tagozatra osztozik, amelyekben az oktatás ugyan különálló, de egymásra épülő oktatási programok révén valósul meg. Az alapiskola alsó tagozata általában az első osztálytól a negyedik osztályig terjed, az alapiskola felső tagozatát pedig az ötödik-kilencedik osztály képezi.

A középfokú oktatás Szlovákiában három iskolafajtában folyik: gimnáziumban, szak-középiskolában és konzervatóriumban. Az ezekkel kapcsolatos legfontosabb számszerű adatokat a következő oldalon lévő táblázat foglalja össze:

¹¹ Az alapiskola nulladik évfolyamába azok a gyermekek járhatnak, akik szeptember 1-jén ténylegesen betöltötték már hatodik életévüket, de még nem iskolaérettek, szociálisan hátrányos környezetből származnak, és – tekintettel a szociális környezetre – nem rendelkeznek az alapiskola első évfolyama oktatási programjának teljesítéséhez szükséges előfeltételekkel.

¹² <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly> (Utolsó megtekintés: 2014. november 12.)

¹³ Správa..., ibid. 11. (Figyelemreméltó az alacsony tanulói létszámmal működtetett ún. kisiskolák száma: 110 iskola működik 13-nál kevesebb diákkal, 248 iskola tanulói létszáma 13–24, 167 iskola diákjainak létszáma 25–36.)

		települési és megyei fenntartásban	egyházi fenntartásban	magán- fenntartásban	Összesen
Gimnáziumok	intézményszám	151	57	38	246
	tanulói létszám	60439	12435	3837	76711
	pedagóguslétszám	5344	1321	722	7387
Szakközépiskolák	intézményszám	354	20	83	457
	tanulói létszám	130654	3735	14359	148748
	pedagóguslétszám	12013	549	1902	14464
Konzervatóriumok	intézményszám	6	1	8	15
	tanulói létszám	1846	196	898	2940
	pedagóguslétszám	678	64	328	1070

2. táblázat: A középiskolák iskolák, a tanulók, valamint a pedagógusok¹⁴ szám szerint megoszlása a 2013/2014-es tanévben

A táblázatból kiolvasható, hogy a gimnáziumok közel negyede (23,17%) egyházi fenntartású, az egyházi gimnáziumokban tanulók aránya ettől azonban elmarad (16,21%). Az egyház által fenntartott szakközépiskolák és konzervatóriumok az alapiskolákéhoz hasonlóan hozzávetőleg 5%-os részesedést mutatnak.

A gimnázium a szlovák oktatási rendszerben olyan általános műveltséget nyújtó, belsőleg tagolt középiskola, amely a diákoknak négyéves, ötéves vagy nyolcéves oktatási programban nyújt képzést. A gimnázium oktatási programja mindenekelőtt a felsőoktatási tanulmányokra készít fel. A 246 szlovákiai gimnázium közül 160 nyolcosztályos oktatási program szerint működik.

A szakközépiskolák által kínált képzési programok legalább két-, legfeljebb ötévesek. E képzési programok szakmai tartalma alapján a szakközépiskoláknak többféle típusa van, pl. ipari, művészeti, egészségügyi, vendéglátóipari, kereskedelmi szakközépiskola. Struktúráját tekintve a szakközépiskolákban a törvény az alábbi szakképzési formákat engedélyezi: (1) szakképzési szakirányú képzés (a záróvizsgát követően a diák szakmunkás-bizonyítványt kap); (2) gyakorlati képzéssel bővített tanulmányi szak (az érettségi bizonyítványon kívül a diák szakmunkás-bizonyítványt is szerezhethet); (3) tanulmányi szak (érettséggel zárul); (4) felsőfokú szakképzés (tanulmányai befejezésekor a diák ún. abszolvensi vizsgát tesz, illetve abszolvensi oklevelet vehet át).

A Szlovákiában működő 15 konzervatórium komplex művészeti és művészeti-pedagógiai műveltséget nyújt, azaz egyrészt hivatásos művészi pályára, másrészt a tanult művészeti ágban az adott képzési program keretében való oktatására készít fel, mégpedig vagy egyéni, vagy csoportos formában.

A szlovákiai közoktatási rendszer integráns részét képezik a sajátos oktatási-nevelési eljárásokat igénylő gyerekek számára létrehozott ún. speciális oktatási-nevelési intézmé-

¹⁴ A nem teljes munkaidőben foglalkoztatott pedagógusokat is beleértve.

nyek (óvodák, alap- és középiskolák, gyakorlati képzőintézetek [tanodák] és szaktanintézetek). Az összes alapiskolába járó tanuló közel 12%-át kitevő, testi és szellemi fogyatékkal élő gyerekek oktatása és nevelése speciális iskolában, vagy az alapiskola speciálisan erre a célra kialakított osztályaiban, vagy integrált formában, azaz az alapiskola „szten-derd” osztályaiban folyik. Szlovákiában 2013-ban 412¹⁵ speciális iskola működött 25 334 tanulóval, az általános iskolákban ezen felül 349 speciális osztályban 10 433 tanuló részesült oktatásban. A fent említett egyéni, az alapiskolai osztályba integrált formát 28 456 tanuló vette igénybe.

A törvényi rendelkezések¹⁶ értelmében az iskolákban, kivéve a művészeti alapiskolákat és nyelviskolákat, vallási nevelést vagy hittant tanítanak; az óvodákban pedig „lehetővé tehető” a vallási nevelés vagy hitoktatás. A vallási nevelést és a hitoktatást a bejegyzett egyházak és felekezetek biztosítják. Az állami oktatási program részét képező hittan az alap- és középiskolákban egyike a kötelezően választható tantárgyaknak, alternatívája az etikai nevelés. A nem egyházi iskolákban oktatott vallási nevelés tantárgy az egyházi iskolák hittan tantárgyának a megfelelője.

A vallási nevelés vagy etikai nevelés tantárgyak oktatására – szükség esetén – párhuzamos osztályok összevonásával is van mód, az így kialakított tanulói csoport létszáma azonban a 20 főt nem haladhatja meg. A 12 főnél alacsonyabb létszámú csoport esetében lehetőség van különböző osztályok tanulóinak összevonására.

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A pedagógusi hivatásnak az utóbbi időszakban (tegyük hozzá: több más országhoz hasonlóan) Szlovákiában is tapasztalható több krízisjelensége közül talán leginkább a pedagógustársadalom elöregedése és a pedagóguspálya elnőiesedése a legszembetűnőbb. Az alsó tagozatos képzésben részt vevő oktatók 25,5%-a, az alapiskolák felső tagozatában tanítók 37,9%-a, a középiskolák tanárainak pedig 33,6%-a 50 évnél idősebb.¹⁷ Az OECD-országok közül Szlovákiában a legmagasabb a közoktatásban dolgozó nők aránya (75,4%). Az óvopedagógusok körében ez 99,8%-ot, a tanítók körében 89,3%-ot tesz ki, az alapiskolák felső tagozatos tanárainak 77,7%-a, a középiskolák tanárainak pedig 70,4%-a nő.

Ugyancsak a közoktatás általános válságtüneteként értékelhető a szakképzett pedagógusok hiánya, különösen a természettudományi tárgyakat oktató pedagógusok körében.¹⁸ 2010-ben például az összes szlovákiai pedagógusképző intézményben csupán 54 fizikatanár, 78 kémia- és 131 informatikatanár vehette át (kétszakos) tanári diplomáját.¹⁹

A szlovákiai pedagógusképzés jelenleg működő rendszere 2004-ben, illetve 2005-ben, az ún. bolognai típusú háromlépcsős képzés bevezetésével alakult ki. Meg kell jegyeznünk, hogy az ezt megelőző időszakban (az 1990-es években) a pedagógiai főiskolák fokozatosan az egyetemek szervezetébe integrálódtak.

¹⁵ Ezek közül 17 egyházi fenntartásban.

¹⁶ A Tt. 245/2008. sz. törvénye a köznevelésről és közoktatásról. 15§.

¹⁷ Education at a Glance. 2010. [online], OECD. Statistic. Education and Training.

<http://www.oecd.org/edu/eag2010> (Utolsó megtekintés: 2014. november 12.)

¹⁸ Prax učitel'ov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa. Bratislava: NÚCEM, 2010.

¹⁹ www.uips.sk.

A hároméves alap- és a kétéves mesterképzés rendszerének kialakításával a tanítóképzés is ötévéssé vált. A hároméves (hat féléves) óvó- és tanítóképzés alapszak elvégzése nemcsak óvópedagógusi²⁰ (valamint pedagógusasszisztensi) képeztést ad, hanem bemeneti feltétele a tanítóképzésnek keretet adó kétéves mesterképzésnek. Az ebben a kétciklusú rendszerben megvalósuló óvó- és tanítóképzés tanulmányi programjainak megalkotásával, illetve alkalmazásával kapcsolatban a legnagyobb dilemmát az okozza, hogy a tárgyak magas száma és az óvópedagógus-képzés sajátos gyakorlata miatt magának az alapképzésnek a jellege és belső integritása kérdőjeleződik meg, miközben az alapképzés és mesterképzés szerves egymásra épülésének jogos igénye sem teljesül(het) maradéktalanul. Ennek következménye a tanítóképzés részét képező szakmódszertani ismeretek nyilvánvaló hiánya az alapképzésben, vagy a képzés pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi tartalmi elemei közötti egyensúly nyomatékos igénylése. Többek között ezzel magyarázható az is, hogy egyre több szakember veti fel Szlovákiában ezzel összefüggésben az osztatlan képzés bevezetésének szükségességét, mégpedig nemcsak az óvó- és tanítóképzéssel, hanem – talán még hangsúlyosabban – a (kétszakos) tanárképzéssel kapcsolatban. A pedagógusképzés komplex reformját sürgető elképzelések a jelen helyzet elemzésekor nemcsak az elmélet és gyakorlat egymásra épülésének szükségességét hangsúlyozó szakmai érveket veszik számba (az óvópedagógusi és a tanítói kompetenciák ugyanis nem graduális jellegűek, számos esetben nem kompatibilisek egymással), hanem ezzel párhuzamosan a képzési rendszer szociálpolitikai és gazdasági kihatásait is elemzik.²¹

A tanári szakok kétszintű képzési programjainak bevezetése is felszínre hozott néhány – részben a jelenlegi képzési struktúrától független – alapvető problémát. Az alapképzés elvégzésével ugyanis olyan „mesterséges” státusz jött létre, mely bemenetét képezi ugyan a mesterképzésnek, más, a jelenlegi közzoktatási rendszerben is létező munkakör betöltésére azonban nem ad képesítést.

A szlovákiai pedagógusképzés egészére vonatkozó megoldandó feladatok és feloldandó ellentmondások közül a fentebb már hivatkozott, 2012-ben publikált – a szaktárca és pedagógusok szakmai szervezetei megkérdezése alapján összeállított – elemzés²² az alábbi kérdésköröket nevezi meg:

- az egyes tárgyak elméleti ismereteinek és szaktárgyi didaktikájának egymástól elszigetelt volta;
- a pedagógushallgatók elméleti felkészítésének és az iskolai gyakorlatnak egymástól való elszigetelődése;
- a gyakorlati felkészítés idejének és az ezt szolgáló tárgyak számának csökkenése.

A különböző tanári szakokkal kapcsolatban ismételtlen megjelenik a pedagógiai gyakorlat, illetve a hallgatók gyakorlati felkészítésének fokozott igénye. A jelenleg működő oktatási modell keretében a hallgatók sokszor csupán tájékoztatást kapnak a tanári munka egy-egy iskolatípusban történő megvalósításának lehetőségeiről, anélkül, hogy az iskolák diákjaival kapcsolatba kerülnének. Új elemként jelenik meg olyan témaegységek beemelésének szükségessége a tanárképzésbe, melyek a tanár önfejlesztő képességének

²⁰ Korábban az óvodapedagógus-képzés Szlovákiában középfokú oktatási intézményekben zajlott, a tanítóképzés pedig nappali tagozaton négyéves, levelező formában pedig ötéves képzés keretében valósult meg.

²¹ Správa..., ibid. 55–59 p.

²² Správa..., ibid.

erősítését, tanári szerepével és iskolai feladataival való azonosulását segítenék.²³ A tanegységek sorában a megfogalmazott elképzelések szerint nemcsak a folyamatos és az összefüggő pedagógiai gyakorlat jelenne meg mind az alapiskolák felső tagozatán, mind a középiskolákban, hanem az egyéni gyakorlat (amely a hallgatónak tanulmányai teljes időtartama alatt lehetővé tenné, hogy a gyakorlatvezető tanárral egyeztetve megfigyelhesse az elméleti tárgyak keretében elemzett, neveléssel és oktatással kapcsolatos jelenségeket és folyamatokat) és az edukációs etüdöknek nevezett pszichológiai, nevelésméleti és általános didaktikai megfigyeléseknek teret adó tárgy/tárgyak is. Annak zálogát, hogy a pedagógiai gyakorlat valóban az elsajátított elméleti ismeretekre épülhessen, a tanulmány intézményi szinten a felsőoktatási intézmények és a gyakorlóiskolák együttműködésének erősítésében látja.

SUMMARY

Public education system and teacher training in Slovakia

The issue of education has always been of integrating potential in evaluating the country's present and modelling its future. It is especially true of public education and it is the same with Slovakia's educational system, regarding its legal regulation, determination of its substantive aspects and social reflection to its challenges. In addition to discussing these topics, the study presents the main elements of the current system of teacher training in Slovakia.

²³ Správa..., ibid. 105.

Dr. Barabási Tünde, PhD – Dr. Péter Lilla, PhD

ROMÁNIA,
BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

A romániai oktatási rendszer felépítése, szerkezeti és tartalmi változások az elmúlt 25 évben

1. TÖRVÉNYI HÁTTÉR, OKTATÁSPOLITIKAI PRIORITÁSOK¹

A romániai oktatási rendszer szerkezeti felépítését és sajátosságait csakis az oktatási rendszer utóbbi két évtizedében történt oktatásügyi változásokkal összefüggésben tudjuk bemutatni. A román oktatási rendszer felépítésének, alapelveinek és működésének háttérében három alapvető törvénytípus áll: az alkotmány, a hatályos oktatási törvények, illetve kormányhatározatok, minisztériumi rendeletek. Ezek közül a legfontosabbak: *Románia Alkotmánya*² (2003) és az *1995/84-es Tanügyi Törvény*³, illetve a *2011/1-es Oktatási Törvény*⁴. Amint majd a későbbiekben látni fogjuk, az új oktatási törvény jelentős szerkezeti változást eredményezett. Ezeken kívül nem elhanyagolhatók az oktatásügy egyes területeit megcélzó olyan törvények sem, mint az *1993/88-as Felsőoktatási Intézmények Akkreditációjának Törvénye*⁵, az *1997/128-as Tanügyi személyzet státustörvénye*⁶, valamint egyéb kormányhatározatok és minisztériumi rendeletek. A felsőoktatást szabályozó törvényi háttér a már említett, eredeti törvényen túlmenően jelentős változásokon ment keresztül.⁷

A romániai oktatás utóbbi két és fél évtizede, a jogi háttér szempontjából két nagy periódusra: az 1995 előtti és az ezt követő szakaszra osztható.

a) Az oktatás jogi háttérét 1990 és 1995 között az *Alkotmány* és a folyamatosan megjelenő különböző kormányrendeletek biztosították. Az *Alkotmány* az oktatáshoz való jogot határozza meg, emellett gyermekvédelmi kérdéseket is érint. Az oktatásügy struktúrájára

¹ A tanulmány 1. és 2.1. alfejezetét kisebb változtatásokkal PÉTER LILLA, *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében* (Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 2012) című könyvéből vettük át.

² *Constitutia României actualizată și republicată în Monitorul Oficial nr. 767 din 31 octombrie 2003.*

³ *Legea învățământului nr. 84/1995.*

⁴ *Legea Educației Naționale Nr. 1/2011.*

⁵ *Legea nr. 88/1993 republicată privind acreditarea institutiilor de învățământ superior și recunoasterea diplomelor.*

⁶ *Legea 128/1997 privind Statutul personalului didactic.*

⁷ *HG nr. 581/2013 privind acreditarea domeniilor de studii universitare.*

nak és megszervezésének kérdéseivel kormányrendeletek foglalkoztak. Következésképpen az oktatásügyi jogi háttérnek érdekes kombinációja állt elő: az *Alkotmány*, jellegéből adódóan, nem foglalkozhat részletekbe menően oktatási kérdésekkel, így a keletkezett „űrt” kormányrendeletek töltik ki. Ebből az időszakból mintegy kivételnek számít az *1993/88-as Felsőoktatási Intézmények Akkreditációjának Törvénye*, amely a kilencvenes évek elején gomba módra elszaporodó felsőoktatási intézmények megjelenését és működését szabályozta.

b) Az 1995 utáni időszakra az *1995/8-as Tanügyi Törvény* nyomta rá a bélyegét. Ez a törvény, jellegéből adódóan, az oktatás minden szintjével és kérdéskörével foglalkozik. Az oktatási rendszer alapelveit, általános célját és felépítését a törvény 3., 4., és 5. cikke fogalmazza meg. A törvényben megjelenő román oktatáspolitikai alapelvek a következők: az iskolázáshoz való jog, az esélyegyenlőség biztosítása, a központi felelősség csökkentése és a helyi felelősség növelése, a multikulturalitás, a nemzeti és nemzetiségi kultúrák és nyelvek használata, a tanulói terhelés csökkentése és a hátrányos helyzetű területek oktatásügyi kérdéseinek prioritásként való kezelése. Az oktatás célja a román társadalom humanista hagyományaira, demokratikus értékeire és törekvéseire támaszkodó nevelési eszmény megvalósítása, amelynek egyidejűleg a nemzeti identitás megőrzéséhez is hozzá kell járulnia.

Már az oktatáspolitikai elvek vonatkozásában egy alapvető ellentmondás fedezhető fel. Megfogalmazódik a decentralizáció igénye – a központi felelősség csökkentése és a helyi felelősség növelése által – később azonban már az oktatáspolitikai központ (oktatási minisztérium) hatalmát erősítik azzal, hogy az oktatás kérdéseiben teljes döntési felelősséggel és hatalommal ruházzák fel azt. Ebből az időszakból datálódik még az *1997/128-as Tanügyi személyzet státusztörvénye*⁸, amelyben a tanári szakma professzionalizálásának igénye fogalmazódik meg. Az *1995/84-es Oktatási Törvényt* az 1999/151-es és a 2003/268-as törvények módosítják. Az 1999/151-es törvénymódosítás a középiskolai rendszer vonatkozásában európai standardoknak megfelelő célkitűzéseket fogalmaz meg, a 2003/268-as törvénymódosítás pedig tovább alakítja az iskolaszervezetet.

2. A ROMÁNIAI OKTATÁSI RENDSZER FELÉPÍTÉSE

2.1. A romániai oktatási rendszer felépítése a rendszerváltás után

A romániai oktatási rendszer 1990-ben még nem rendelkezett olyan intézményi hálózattal, amely biztosíthatta volna a reform sikerét. Az is felmerült, hogy az oktatási reform-folyamatok érvényesülésének egyik alapvető gátját az iskolastruktúra és az intézményi hálózat merevsége képezte.⁹ Bár az oktatási rendszer felépítése kimondottan európai típusú volt, a struktúra működése viszont nem a társadalmi igényeknek, hanem az oktatási rendszer belső igényeinek megfelelően zajlott. A rendszerváltás előtti oktatás zártságának következménye, hogy az iskolastruktúrán belüli fokozatok, vizsgák, szakosítások, a tanulói és pedagóguslétszám, valamint a területi elosztás nem a társadalmi kívánalmak, hanem

⁸ *Legea 128/1997 privind Statutul personalului didactic.*

⁹ CODIȚA, C. – PASTI, V., *Infrastructura sistemului de învățământ, Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*, Polirom, București 1988/1, 15–50.

az oktatásügy belső igényei szerint szerveződtek.¹⁰ A romániai közoktatás hiába rendelkezett európai szerkezeti felépítéssel, ha a rendszer merevsége, rugalmatlansága, az átjárhatóság hiánya mind-mind akadályozták a megújulást.

A romániai oktatás felépítése a francia oktatási rendszer felépítését követte és követi. Az 1995/84-es *Oktatási Törvény* értelmében a romániai oktatás szerkezeti felépítése a következő:

1. *Iskola előtti oktatás* (3–6, ill. 7 éves kor)
2. *Alapfokú (elemi) oktatás* (1–4. osztály)
3. *Szekunder (középfokú) oktatás*
 - 3.1. A középfokú oktatás alsó szintje (5–8. osztály)
 - 3.2. A középfokú oktatás felső szintje (9–10., ill. 9–12. osztály)
4. *Posztliceális oktatás* (18–20 éves kor)
5. *Felsőoktatás*
6. *A permanens nevelés*

A román köz- és felsőoktatás rendszerváltás utáni szerkezeti felépítését a következő oldalon lévő ábrán foglaljuk össze.

Az *alapfokú oktatást* az *óvodai nevelés* előzte meg, amely a három klasszikus csoportra (kis-, közép-, nagycsoportra) és egy kiegészítő (előkészítő) csoportra tagolódott, és a 3–7 éves korosztály nevelését foglalta magában. Az óvodai nevelés román elnevezése az *iskola előtti oktatás, nevelés* (*învăţământul preşcolar*). Bizonyos szempontból maga az elnevezés is utalhat az óvodai nevelés közoktatáson belüli elhanyagoltabb helyére, illetve az iskolai oktatáshoz viszonyított fontosságára vagy inkább elhanyagoltságára. Az óvodai nevelés szerves részét képezte az ún. *iskolaelőkészítő csoport*, amely az elemi oktatás megkezdése előtt volt kötelező, és amelynek alapvető célja a gyermekek iskolára való felkészítése volt. Az oktatás 6 vagy 7 éves kortól volt kötelező, és a szülő döntötte el, hogy ennek megfelelően, mikor akarta iskolába adni gyermekét.

Az *alapfokú oktatás* (*învăţământul primar*) a 6,7–10 éves korosztály oktatását foglalta magába. Erre épült a *középfokú oktatás alsó szintje* (*învăţământul gimnazial*), más megnevezéssel a gimnáziumi oktatás. Ezen a ponton az elnevezés eltér a magyarországi szóhasználattól, hiszen ott gimnáziumi oktatáson a középfokú oktatás felső szintjét értik. A középfokú oktatás alsó szintjét egy ún. *képességvizsga* zárta, és ennek eredménye alapján történt a tanulóknak a középfokú oktatás felső szintjére való beiratkozása. A képességvizsga a következő tárgyak írásbeli vizsgáit jelentette: román nyelv és irodalom, matematika és Románia történelme vagy földrajza (román nyelven). A kisebbségi oktatásban ehhez társult az anyanyelv is, tehát a magyar tananyelvű oktatásban részesülők számára a magyar nyelv és irodalom.

Az *Alkotmány* 32. cikkelye és a sokat emlegetett 1995/84-es *Oktatási Törvény* 15. cikkelye értelmében a kötelező oktatás 14 éves korig tartott, az első osztállyal kezdődött, és a középfokú oktatás alsó szintjének befejezésével zárult. A rendszerváltás előtti időszakban a kötelező oktatás időtartama 10 osztály elvégzésének ideje (16 éves korig), így abban az időszakban tulajdonképpen visszalépést jelentett a kötelező oktatás időtartamának csökkentése, miközben európai viszonylatban egyre erősebb tendenciaként jelentkezett

¹⁰ IVAN, G., *Eşecul reformei educaţiei, Învăţământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Polirom, Bucureşti, 1988/3, 75–96.

18 éves kortól	HOSSZÚ TÁVÚ EGYETEMI KÉPZÉS (4,5,6 év)		RÖVID TÁVÚ (FŐISKOLAI) EGYETEMI KÉPZÉS (2-3 év)					POSZT-LÍCEUMI		
	FELSŐOKTATÁS									
Érettségi vizsga										
12.	ELMÉLETI (Gimnázium)		VOKACIONÁLIS				MŰSZAKI			
11.	Reál	Humán	Művé- szeti	Teoló- giai	Peda- gógiai	Kato- nai	Sport	Műszaki	Pénzügyi	Mezőgaz- dasági
10.										
9.	KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS FELSŐ SZINTJE									
8.	Képességvizsga									
7.	KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS ALSÓ SZINTJE (GIMNÁZIUM)									
6.										
5.										
4.	ELEMI OKTATÁS									
3.										
2.										
1.										
ELŐKÉSZÍTŐ CSOPORT										
3–6, ill. 7 éves kor	ÓVODAI (ISKOLA ELŐTTI) NEVELÉS									

1. ábra: A román köz- és felsőoktatás rendszerváltás utáni szerkezeti felépítése, az 1995/84-es Oktatási Törvény alapján¹¹

a kötelező oktatás időtartamának növelése. A romániai integrációs szándékok eredményének tudható be, hogy az 1999/151-es törvénymódosítás a kötelező oktatást 15 éves korig emelte fel, és annak végét a 9. osztály befejezésével jelölte meg. Ezzel a módosítással egy iskolaszervezeti átalakítást is előirányoztak, áttérést a közoktatás szerkezetének a 4+4+4-es

¹¹ Forrás: PÉTER Lilla, *Reform és visszhangok. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*, Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2012.

tagolódásáról a 4+5+3-as tagolódására. Ennek értelmében a 9. osztály a középfokú oktatás felső szintjéről annak alsó szintjére került volna át. Amint azonban a későbbiekben látni fogjuk, ez a szerkezeti váltás nem következett be.

A **középfokú oktatás felső szintje** (*învățământul secundar superior*) alapvetően négy részre tagolódott, amelyből három típus 4 éves képzést biztosított, és érettségivel zárult, az ún. *inas- és szakmunkásképző iskolák* pedig 2-3 éves, érettségi nélküli képzést biztosítottak. Az érettségivel záruló típusok: az elméleti (líceumi) és a vokacionális oktatás, valamint a szakközépiskolák. Az *elméleti (líceumi)* vonalon belül megkülönböztethetjük a humán és reál osztályokat, különböző szakirányokkal, a *vokacionális* vonalon belül pedig katonai, teológiai, sport (különböző ágazatoknak megfelelő), művészeti és pedagógiai (tanító- és óvóképző) osztályokat találunk. A *szakközépiskolák* reformja 1995-ben kezdődött el, így az Európai Unióban is elismert három szakiránynak – *műszaki* (építőipari, könnyűipari), *mezőgazdasági* (például környezetvédelmi) és *pénzügyi* (könyvelő, kereskedelmi ügynök stb.) képzés – megfelelően történik a képzés. A szakközépiskolák is érettségivel zárultak és az érettségi bizonyítványon kívül sajátos kompetencia-igazolványt adtak.

Az *inasiskolai képzés* a szakközépiskolákhoz hasonló irányultságú szakokkal indul, azzal a különbséggel, hogy erre a képzési formára sikeres képességi vizsga nélkül is beiratkozhatnak a tanulók. Az ilyen képzés időtartama 2-3 év, és nem zárul érettségivel.

Az alapfokú oktatás elvégzése után az abban az időszakban középfokú képzésben részt vevő tanulók mintegy kétharmada érettségivel záruló középfokú iskolatípusokban tanult tovább. Ezekben belül is az elméleti líceumok voltak a legkeresettebbek, az adott életkorú tanulók közel 40%-a ezeket választotta. Ez nemcsak a gazdasági, társadalmi változások következtében megjelenő munkaerőpiaci átalakulással és bizonytalansággal volt összefüggésben, hanem itt már – az akkor már európai trendnek számító – felsőoktatási expanzió is éreztette hatásait.

A középfokú oktatás felső szintjére épülve kimondottan romániai sajátosság az ún. **posztliceális oktatás** (*învățământul postliceal*), amely az érettségi után elmélyítő jellegű szakképzésre biztosít lehetőséget. Ahhoz, hogy valaki ebbe a képzési formába bekerüljön, nem volt feltétel a sikeres érettségi vizsga. Bár a középfokú oktatásra épült, mégsem a felsőoktatás, hanem a középfokú oktatás részét képezte. Sikeres elvégzése *technikusi diplomát* nyújtott.

Az 1990 utáni periódusban a romániai felsőoktatási rendszer jelentős vertikális és horizontális változásokon ment keresztül. A felsőoktatási expanzió különböző formái közül négyet emelhetünk ki. Ezek a következők:

- a) jelentős a hallgatói létszámnövekedés (az 1990 és 1995 közötti időszakban például a hallgatók létszáma mintegy megkétszereződött);
- b) az állami felsőoktatás mellett megjelent a magán-felsőoktatás, emellett különböző magyarországi egyetemi központok és főiskolai karok kihelyezett tagozatai is elindultak;
- c) beindult a rövid távú felsőoktatási szint, vagyis a főiskolai képzés;
- d) diverzifikálódott az oktatási kínálat.

A rendszerváltás utáni első évtizedben a **romániai felsőoktatás** (*învățământul universitar*) két szintjét különíthettük el: az ún. *rövid távú (főiskolai)* és *hosszú távú (egyetemi)* képzést. A felsőoktatásba való bekerülés alapvető feltételét a sikeres érettségi vizsga képezte. A **rövid távú** felsőoktatást – az akkor még kiépülőben levő – **főiskolai oktatás** ké-

pezte. A helyzetből adódóan ennek nem voltak romániai hagyományai, így a főiskolai tanító- és óvodapedagógus képzés is csupán 1999-től működött főiskolai szinten, ellenben a középfokú tanítóképzés bizonyos tanítóképzőkben már évszázados hagyományokkal folyt. A szóban forgó főiskolák, akkreditált egyetemi központok kirendelt tagozataiként működtek, amelyekben a képzés időtartama 3 év volt.

A *hosszú távú egyetemi képzés* időtartama általában 4 év, bizonyos szakok esetében azonban 5 éves (műszaki egyetemeken), valamint 6 éves (orvosi, műépítési egyetemeken) volt a képzés. Mint már említettük, az egyetemi képzésbe való bekerülés alapvető feltétele a sikeres érettségi vizsga volt. Az egyetemi autonómia következtében bizonyos szakok esetében felvételi vizsga, másoknál pedig az érettségi vizsga eredménye képezett szelekciós szempontot. Az *egyetemi autonómiát* az *Alkotmány* (1991) és az *1995/84-es Tanügyi Törvény* szavatolta. Mindkét felsőoktatási képzési szint rendelkezett *nappali és levelező tagozatos képzési* formával is, az utóbbi tandíjas volt, és arányában sokkal több hallgatóval működött. A főiskolai és egyetemi képzés több szaktárgyat is magába foglaló *licenciátusi (záróvizsga)* letételével és *szakdolgozat védésével* zárult.

Az egyetemi alapképzés elvégzése után a hallgatóknak az *egyetem utáni képzés* két formájára: a *magiszteri és doktori képzésre* volt lehetőségük. A magiszteri nappali képzés időtartama szakonként változott, de általában 2 év volt. A doktori képzésben való részvételre a magiszteri tanulmányok befejezése után nyílt lehetőség.

A román köz- és felsőoktatás akkori tagolódása többnyire megfelelt az európai trendnek. A közoktatás rendszerváltás előtti 4+4+2+2-es tagolódását az *1995/84-es Tanügyi Törvény* egységesítette, aminek következtében a közoktatás 4+4+4-es tagolódásúvá vált. Így alapfokú (elemi), alsó középfokú (gimnáziumi) és felső középfokú szintekről beszélhetünk. Az alábbiakban az oktatási szintek bemutatása mellett az egyes fokozatokról a következőre való áttérés feltételeire is kitérünk.

2.2. A romániai oktatási rendszer jelenlegi felépítése

A romániai közoktatás elmúlt évtizedében az oktatási rendszer felépítésében és működésében jelentős változások következtek be. Az egyetemi képzés vonatkozásában – a bolognai folyamat beindulásával – a 2005/2006-os egyetemi évtől kezdődően jelentősek a változások, az alapképzés vonatkozásában pedig a *2011/1-es Oktatási Törvény*¹² hozott jelentős szerkezeti átalakítást. Az említett oktatási törvény és egyéb oktatási dokumentumok alapján a romániai oktatási rendszer jelenlegi felépítése a következőképpen alakul:

1. *Iskola előtti nevelés* (3–6 éves kor)
2. *Alapfokú (elemi) oktatás* (előkészítő, 1–4. osztály)
3. *Szekunder (középfokú) oktatás*
 - 3.1. A középfokú oktatás alsó szintje (5–8. osztályok)
 - 3.2. A középfokú oktatás felső szintje (9–10., ill. 9–12. osztály)
4. *Posztliceális oktatás* (18–20 éves kor)
5. *Felsőoktatás*
 - 5.1. Első szint (BA – alapképzés)
 - 5.2. Második szint (MA – mesteri képzés)
6. *Permanens nevelés*

¹² *Legea Educației Naționale Nr. 1/2011.*

18 éves kortól	HOSSZÚ TÁVÚ EGYETEMI KÉPZÉS (4,5,6 év)		RÖVID TÁVÚ (FŐISKOLAI) EGYETEMI KÉPZÉS (2-3 év)					POSZT-LÍCEUMI		
	FELSŐOKTATÁS									
	Érettségi vizsga									
12.	ELMÉLETI (Gimnázium)		VOKACIONÁLIS					MŰSZAKI		
11.										
10.	Reál	Humán	Művészet	Teológiai	Pedagógiai	Katonai	Sport	Műszaki	Pénzügyi	Mezőgazdasági
9.	KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS FELSŐ SZINTJE									
8.	Képességvizsga									
7.	KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS ALSÓ SZINTJE (GIMNÁZIUM)									
6.										
5.										
4.	ELEMI OKTATÁS									
3.										
2.										
1.										
	ELŐKÉSZÍTŐ CSOPORT									
3-6, ill. 7 éves kor	ÓVODAI (ISKOLA ELŐTTI) NEVELÉS									

2. ábra: A román köz- és felsőoktatás jelenlegi szerkezeti felépítése¹³

Amint az előbbiekben is utaltunk rá, a román oktatáspolitikában prioritásként jelent meg az európai oktatási igényekhez és sajátosságokhoz való igazodás szándéka, és ez európai szintű alaptantervek kidolgozásában, a tankötelezettség időtartamának növelésében, a bolognai folyamathoz való csatlakozásban egyaránt megnyilvánul. A tankötelezettség időtartamának növelése iskolaszervezeti átalakulásokat is eredményezett, amelyek az *óvodai nevelést* és az *elemi oktatást* egyaránt érintették. Mivel az óvodai nevelés nem tartozott

¹³ Forrás: A 2011/1-es Oktatási törvény (Legea Educației Naționale Nr. 1/2011).

és most sem tartozik a tankötelezettség időszakába, a 2011/1-es Oktatási Törvény értelmében az előkészítő csoport iskolaelőkészítő osztállyá „alakult”, és az elemi oktatás körébe került., így 6 éves kortól vált kötelezővé a közoktatásban való részvétel. A törvényi háttér megteremtése után csupán a 2012/2013-as tanévtől kezdődően indultak be az előkészítő osztályok, melyekkel tanulmányunk következő alfejezetében foglalkozunk.

Az új oktatási törvény az iskolastruktúra következő fokozatain nem hozott szerkezeti változásokat, így a középfokú oktatás alsó és felső szintje szerkezeti felépítésében változatlan maradt. Jelentős változásokat eredményezett azonban a **vizsgarendszer** vonatkozásában. Az előző időszakban a középfokú oktatás alsó szintjét az ún. *képességvizsga* zárta, amely jelentős szelekciós funkciót töltött be a továbbtanulásban. A jelenlegi rendszerben is megmaradt a 8. osztályos tanulók standardizált felmérése, mely most az ún. *záróvizsgával* történik, amely részben szelekciós szempontot képez a továbbtanulásban. A záróvizsgára vonatkozó tartalmi változás, hogy a tanulóknak most csupán az alaptantárgyakból kell vizsgáznuk (román nyelv és irodalom, anyanyelv és irodalom és matematika).¹⁴

Ebben az időszakban dolgoztak ki és vezettek be továbbá egy többlépcsős *Nemzeti Értékelési Rendszert*¹⁵, amelynek értelmében a 2., 4. és 6. osztályos tanulók egy standardizált, külső vizsgán vesznek részt, amelynek keretében az alaptantárgyakhoz kötődő teljesítményszintjükéről tesznek tanúbizonyságot. A záróvizsgálathoz viszonyítva a nemzeti értékelés 2., 4. és 6. osztályos vizsgaeredményei csupán tájékoztató és visszajelző funkcióval bírnak a tanulók, pedagógusok és szülők számára egyaránt, de nem töltenek be semmiféle szelekciós funkciót.

A korábbi helyzethez viszonyítva az iskolaszervezetben, megmaradt a **posztliceumi képzés**, amely, bár a középfokú oktatásra épül, mégsem képezi szerves részét a felsőoktatásnak. A posztliceumi képzésre való beiratkozásnak nem minden esetben képezi feltételét a sikeres érettségi vizsga.

További iskolaszervezeti változások az **egyetemi képzés**en belül következtek be. Az egyetemi képzés szintjén a 2005/2006-os tanévtől kezdődően érdemi szerkezeti és tartalmi változásokat tapasztaltunk. Ekkor az Európai Felsőoktatási Tér kívánalmaihoz való igazodás igénye alapján elkezdődik a bolognai folyamat szerinti átrendeződés. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi oktatás két lépcsőben valósul meg:

- Az *első lépcsőben* az alapképzés (BA szint – 3 éves időtartam) valósul meg, amely a szakok nagy többségének esetében kezdetben csak a szakdolgozat megvédésén alapuló licenciátusi (záróvizsga) letételével zárult. Ma már ezen felül általában több szaktárgyban való felkészülési szintről is számot adnak a végzősök, szintetikus formában, az oklevél megszerzésének feltételeként. A diploma kézhezvétele ezen vizsgák sikeres letétele után csak a középfokú idegen nyelvi tudás bizonylatának bemutatásával lehetséges.
- A *második lépcső* a mesteri képzést (MA szintet – 2 éves időtartam) jelenti. Ennek kimeneti követelményrendszerében a mesteri disszertáció elkészítése és megvédése jelenik meg.

¹⁴ Ez a kisebbségi oktatásban részt vevő magyar anyanyelvű tanulóakra vonatkozik, a többségi iskolákban ugyanis csupán két tárgyból (román nyelv és irodalom, illetve matematika) vizsgáznak a tanulók.

¹⁵ *Evaluate națională* (www.edu.ro).

A bolognai folyamat szerinti átrendeződés az egyetemi képzést teljes egészében érintette, a 3+2-es tagolódás azonban nem minden szak esetén érvényes, esetenként az alapképzés hosszabb időtartamú (4+2, 5+2) is lehet.

Összegzőként megállapítható, hogy az romániai oktatás elmúlt időszakának iskolaszervezeti változásai az európai trendekhez való igazodás szándékával történtek, ahogyan az az oktatási reform egyik alapküldetésében is megfogalmazódik.¹⁶ Ennek értelmében az iskolaszervezeti átalakítások alapvető célkitűzései között a tankötelezettség idejének meghosszabbítása, a középfokú oktatás expanziójának biztosítása, az oktatás minőségének emelése, az iskolatípusok közti átjárhatóság biztosítása és a munkaerőpiac változó igényeinek megfelelő szakképzési kínálat kialakítása szerepel.

3. A ROMÁNIAI OKTATÁSI RENDSZER ÚJ SZERVEZETI ELEME: AZ ISKOLAELOKÉSZÍTŐ OSZTÁLY¹⁷

Az előkészítő osztály bevezetése a romániai oktatási rendszer 2012-es reformjának szerkesztési része, úgy szervezeti, mint tartalmi szinten, és a 2012/2013-as tanévtől kezdődően került bevezetésre.

Ezt az új képzési szintet egyéves időtartammal minden gyereknek látogatnia kell az első osztályt megelőzően. Az intézkedés a kötelező intézményes oktatás nemzetközi szintű bővülésével és a tankötelezettség meghosszabbításának tendenciájával van összhangban. Bevezetésének szükségessége az alábbi érvekkel támasztható alá:

Oktatáspolitikai érvek:

- A kötelező intézményes oktatás nemzetközi szintű bővülése és a tankötelezettség meghosszabbítása. A román oktatási rendszer illeszkedni kíván az európai trendekhez.
- Az iskolakezdő gyerekek iskolaérettségi szintjei közötti különbségek felszámolása az előkészítő osztály bevezetése által, amely a kötelező oktatás része.
- Az oktatási reform kiteljesítése.

Pedagógiai, pszichológiai érvek:

- A 6 éves kort kettősség jellemzi, hiszen ez egyrészt az előző szakaszok befejező időszaka, másrészt fejlődési folyamatok új szintjének kiindulópontja is.
- Vigotszkij *legközelebbi fejlődési zóna elmélete*, melynek értelmében a következő fejlődési szakasz előrevetítésének és előkészítésének létjogosultságát az olyan tevékenységekbe való bevezetés adja, amelyek az iskolai tanulásra jellemzőek. Ez a folyamat segíti az átmenetet, és lehetővé teszi az iskolai környezethez való aktív alkalmazkodást.¹⁸

¹⁶ *Reforma învățământului preuniversitar*, Document de lucru, Ministerul Educației și Cercetării, București 2003.

¹⁷ Ez a fejezet BARABÁSI Tünde *Az iskola-előkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése* című, az ún. HuCER Konferenciakötetben hamarosan megjelenő tanulmánya alapján készült.

¹⁸ MANOLESCU, M., *Ghid metodologic de evaluare a elevilor din clasa pregătitoare*, 2013.

<http://profesoritineranti.wordpress.com/2013/05/26/ghid-metodologic-de-evaluare-a-elevilor-din-clasa-pregatitoare/> (Utolsó megtekintés: 2014. november 7.) alapján.

A tartalmi reform a tantervek újraírása, valamint a bemeneti és kimeneti követelmények átfogalmazása révén történik, és a 2011/1-es törvény 68. paragrafusa értelmében az alapját az a nyolc kulcskompetencia képezi, amelyet az Európai Tanács Lisszabonban, 2004 novemberében fogalmazott meg, és az egész életen át tartó tanulás számára szükséges készségeket és képességeket tartalmazza. Az említett paragrafus kitér arra is, hogy az előkészítő osztály tantervnek – mindamellett, hogy előírja a fizikai, szociális, emocionális, kognitív, a nyelvi és kommunikációs, valamint a tanulási készségek és képességek fejlesztését – biztosítani kell a nyolc kulcskompetencia kialakításához vezető utat. A kompetenciák fejlődésének követését a tanuló portfóliója teszi lehetővé, mely végigköveti iskolai tanulmányait az előkészítő osztálytól a gimnázium végéig, útleveként szolgálva a középiskola felé. Az előkészítő osztály számára készült kerettanterv értelmében – melyet szintén a 2011/1-es oktatási törvény és az Európai Tanácsnak az egész életen át tartó tanulás programját figyelembe vevő javaslatai szerint dolgoztak ki – az előkészítő osztály, valamint az első és a második osztály képezi az elemi oktatás alapozó szintjét, melynek feladata az alapvető készségek kialakítása. A kerettanterv a második osztály végére elvárható képzési profilt is meghatározza, melyet a következőképpen fogalmaz meg:

A gyermek

- használjon változatos kommunikációs lehetőségeket valóság-hű helyzetekben;
- bizonyítsa kreatív gondolkodását, melynek segítségével képes alkalmazkodni különböző helyzetekhez;
- értékesítse saját tapasztalatait a természeti és szociális környezet vizsgálatában;
- értse és használja a szociális szerepeket különböző közösségekben;
- értse és tudja használni a különböző technológiákat;
- egyéni és szociális értékeket tegyen belsővé, melyek irányítják viselkedését;
- mozgósítsa belső erőforrásait, melyek segítségével minőségi életet építhet fel.

A fent leírt képzési profil célja biztosítani azokat a fogalmi, pszichikai és viselkedésbeli alapokat, melyek lehetővé teszik a második osztályt végző gyermek számára a sikeres adaptációt a következő oktatási szinten, a 3–4. osztályban.¹⁹

A **kerettanterv** meghatározza az alapozó szakaszban tanult tantárgyakat és műveltségi területeket, a magtanterv heti óraszámát, valamint a magtanterv egyes tantárgyainak heti óraszámát (lásd a következő oldalon az 1. táblázatot).

Az alapozó szakasz kerettanterve is műveltségi területekre épül, és hét műveltségi területet találunk: Nyelv és kommunikáció, Matematika és természettudományok, Ember és társadalom, Művészetek, Technológiák, Testnevelés, sport és egészség, Tanácsadás és irányítás. E műveltségi területek és a hozzájuk tartozó tantárgyak inter- és multidiszciplináris koncepciót képviselnek. Amennyiben összevetjük és megfeleltetjük egymással az óvodai tapasztalati területeket (amelyek az iskolaelőkészítő csoportban érvényesültek) és az előkészítő osztály számára meghatározott műveltségi területeket, azt tapasztaljuk, hogy többletként egyetlen terület, a tanácsadás és orientáció jelenik meg, illetve átszerveződés, az integrált tudásszerzés új szempontú megjelenítése jellemzi az előkészítő osztály kerettervét. A tanácsadás és pályaeorientáció kiemelt szerepet játszik az előkészítő osztályban, hiszen amennyiben a tantárgy által alakítandó kompetenciaterületeket vizs-

¹⁹ BIRTA-SZÉKELY Noémi, *Iskolaelőkészítő osztály a román oktatási rendszerben*, in SZABÓ-THALMEINER Noémi (szerk.), *Az iskola-előkészítés fortélyai*, Ábel Kiadó, Kolozsvár 2012, 10–14.

Műveltségi területek	Tantárgyak					
		0.	I.	II.	III.	IV.
I. Nyelv és kommunikáció	Román nyelvű kommunikáció	3	4	4	4	4
	Anyanyelvi kommunikáció	5	7	6	5	5
	Idegen nyelv	1	1	1	2	2
II. Matematika és természettudományok	Matematika	3	3	4	4	4
	Környezetismeret	1 ²⁰	1	1	1	1
III. Ember és társadalom	Történelem	-	-	-	-	1
	Földrajz	-	-	-	-	1
	Polgári nevelés	-	-	-	1	1
	Vallás	1	1	1	1	1
IV. Testnevelés, sport és egészség	Testnevelés és sport	2	2	2	2	2
	Játék és mozgás	-	-	-	1	1
	Zene és mozgás	2	2	2	1	1
V. Művészetek						
	Képzőművészet és kézművesség	2	2	2	2	1
VI. Technológiák						
VII. Tanácsadás és irányítás	Személyiségfejlesztés	2	1	1	-	-
Magtanterv összóraszáma		22	24	24	24	25
Helyi tanterv (opcionálisok)		0-1	0-1	0-1	0-1	0-1

1. táblázat: 1. táblázat: Az alapozó szakasz kerettanterve (Forrás: 3371/2013-es minisztériumi rendelet)

gáljuk, azt tapasztalhatjuk, hogy jórészt az iskolaérettség szociális dimenziója által szükségessé tett készségek és képességek kialakítását helyezi fókuszba.²¹

Empirikus vizsgálati eredményeink²² alátámasztják azt a tényt, hogy az előkészítő osztályok bevezetése a román oktatási rendszer reformjának sikeres vonulata. Az érintettek, pedagógusok és szülők egyaránt – a kezdeti fenntartások, kételyek és félelmek ellenére – igen hasznosnak és hatékonyak találják a rendszernek ezt az új elemét.

SUMMARY

The Romanian Educational System – Changes in Structure and Content in the Past 25 Years

Our paper presents the changes of the Romanian educational system in the last 25 years, and focuses especially on the changes of the school system. As the last two decades appear as an area of continuous changes, the modification of the school system has to be analyzed in strong relation with the priorities of the educational policy reforms and its legal background. So, in the first part we outline the priorities of the educational policy and the legal background. After that we discuss the present state of the Romanian school system through presenting the recent changes of its structure. In the third part we analyze the newest part of the school system: the school-preparatory class.

²⁰ Előkészítő és első osztályban: integrált tantárgy formájában, matematika és a környezet feltárása.

²¹ STARK Gabriella, *Tantervelméleti alapismeretek*, Státus Kiadó, Csíkszereda 2013.

²² BARABÁSI Tünde, *Az iskolaelőkészítés újító folyamatai a román közoktatási rendszerben. A tantervi szintű esélyteremtés megítélése*, in HuCER Konferenciakötet, 2014 (megjelenés alatt).

Dr. Gianone András, PhD

MAGYARORSZÁG,
KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET

A katolikus oktatás Franciaországban

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A francia katolikus oktatásra nagymértékben hatott az állam és az egyház között a francia forradalomtól kezdve folyó harc, amely a 19–20. század fordulóján csúcsosodott. Az ekkor hozott oktatásügyi törvények nyomán megszüntették az iskolai hitoktatást, kizárták az egyházi személyeket az állami iskolák tantestületeiből, számos – részben iskolafenntartó – szerzetesrendet betiltottak és végül minden szerzetest eltiltottak a tanítástól. 1905-ben pedig törvényt hoztak az állam és az egyház szétválasztásáról, amely szerint „a Köztársaság nem ismer el, nem fizet, nem támogat egyetlen felekezetet sem.”¹ A francia katolikus iskola ettől kezdve magániskolának számított és ezt az elnevezést (*enseignement privé*) ma is őrzi. A katolikus iskolák egészen az 1950-es évekig nagyrészt csak a diákok szülei-re támaszkodhattak. Nem véletlen, hogy a két világháború közötti időszakban született meg a Szülők Szövetsége, amely mindmáig jelentős szerepet játszik a katolikus oktatás életében.²

A hangsúlyozottan laikus francia állam és az egyház között a 20. század elején tapasztalható feszültségek azonban fokozatosan csökkentek. Ami az oktatást illeti, az 1940-es évektől kezdve bizonyos állami támogatásokban katolikus iskolák is részesülhettek. A meghatározó változás az 1959-es Debré-törvénnyel következett be, amely lehetővé tette a katolikus oktatási intézményeknek, hogy olyan szerződést kössenek az állammal, amely jelentős anyagi támogatást biztosít számukra, és beilleszti őket a francia közoktatásba. Ezzel a lehetőséggel élt is a katolikus iskolák döntő többsége, azóta pedig jelentős változás nem történt, így alapvetően ez a törvény határozza meg a katolikus oktatás jelenlegi helyzetét Franciaországban.³

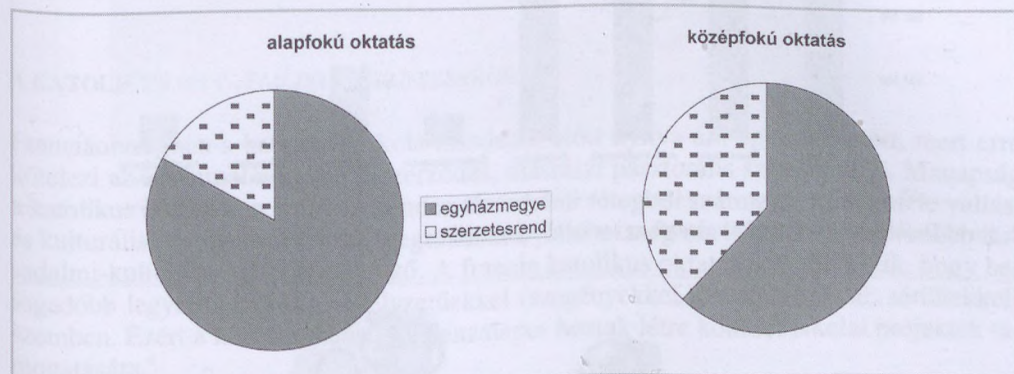
¹ BOZSÓKY P. G., *Az állam és az egyház kapcsolatai Franciaországban*, Agapé, Újvidék 1992. 73–96.

² *Les Associations des Parents d'élèves de l'Enseignement libre. Propos, souvenirs et documents*, Paris 1978. 25–28. Megjegyzendő, hogy 1945-ben éppen a francia példa nyomán szerveződött meg Magyarországon a Katolikus Szülők Vallásos Szövetsége, amely jelentős szerepet játszott az iskolaállamosítás elleni küzdelemben.

³ BOZSÓKY: 127–131. DUCOMTE, J.-M., *A laicitás francia modellje: a jelző nélküli laicitás*, in FEJÉRDY A. – MONTETY, H. de (szerk.), *Demokrácia és vallás*, Gondolat Kiadó, Budapest 2010. 99–100. A francia jog egyik érdekessége, hogy a törvények benyújtójuk nevét viselik. A Debré-törvény mai jelentőségéről külön kiadvány született: *L'établissement associé: l'autonomie au service de l'intérêt général*, Secrétariat général de l'enseignement catholique, 2011.

STATISZTIKAI ADATOK⁴

Franciaországban körülbelül 12 millió tanulót tartanak számon, és a tanulók hatoda, mintegy 2 millió diák tanul katolikus iskolában. Ehhez a képhez azonban hozzátartozik, hogy iskolai tanulmányai során a diákoknak mintegy 40 százaléka tanul több-kevesebb ideig katolikus iskolában.⁵ Franciaországban összesen csaknem 9000 katolikus oktatási intézmény van, ezekben több mint 134 000 tanár és 78 000 nem pedagógus alkalmazott dolgozik. A katolikus iskolák nagy többsége egyházmegyei fenntartású, a diákok kétharmada ide jár. Ahogy az 1. diagramon is látszik – a magyarországi helyzethez hasonlóan –, a szerzetesrendek inkább a középfokú oktatásban aktívak.

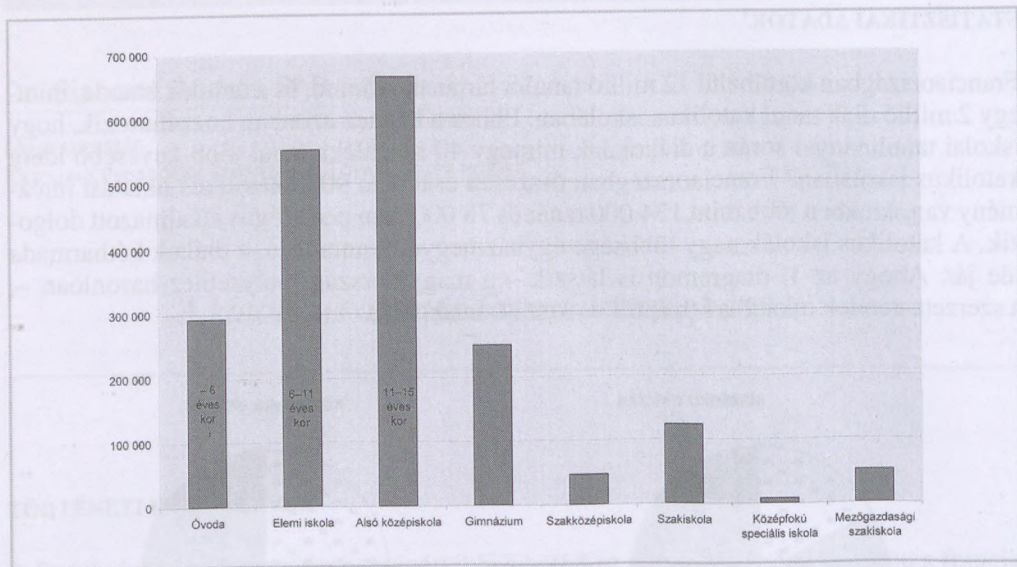


1. ábra: Katolikus iskolák megoszlása fenntartók alapján

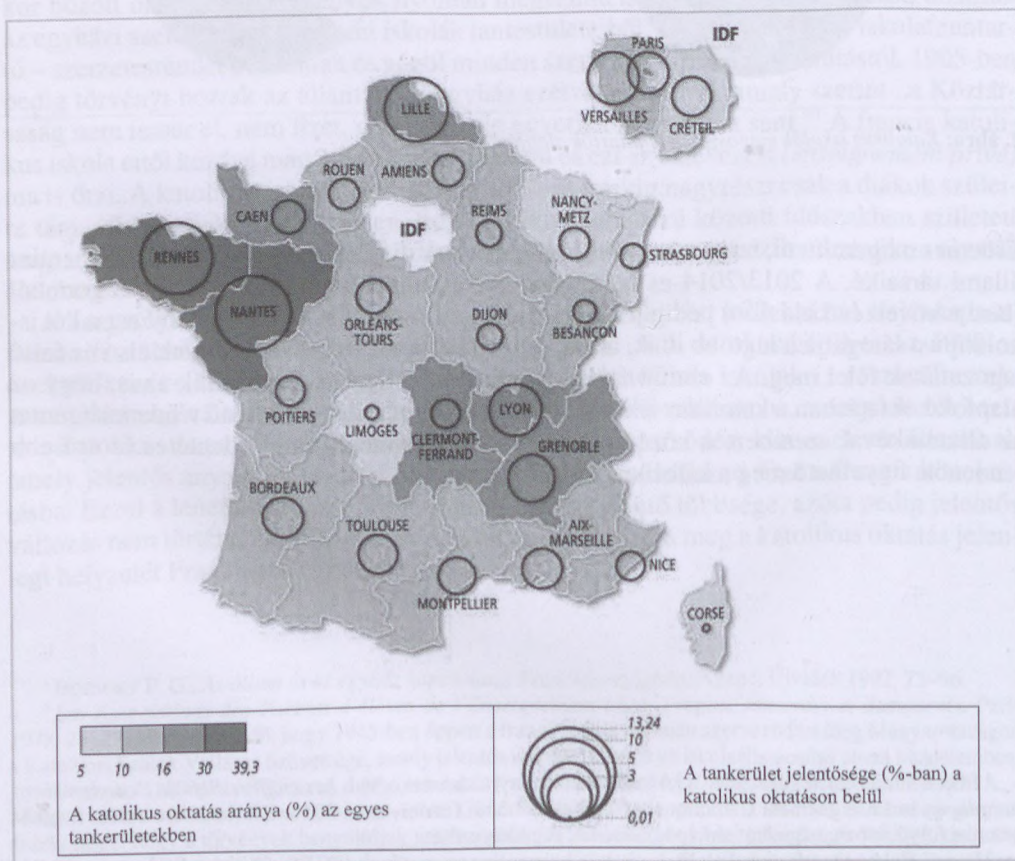
Érdemes megemlíteni, hogy a katolikus intézmények diáklétszáma általában kisebb, mint állami társaiké. A 2013/2014-es tanév statisztikai adatai alapján készült 2. diagramból (lásd a következő oldalon) pedig jól látható, hogy a katolikus oktatáson belül azt a két iskolatípust látogatja a legtöbb diák, amely nagyjából a mi általános iskolánk alsó és felső tagozatának felel meg. Az elmúlt évtized statisztikái alapján kirajzolódik az is, hogy az alapfokú oktatásban a katolikus iskolák diáklétszáma némileg csökkenő tendenciát mutat az államiakéval szemben, a középfokú oktatásban azonban ezzel ellentétes és erősebb tendencia figyelhető meg a katolikus iskolák javára.

⁴ Ebben a fejezetben alapvetően a következő kiadványra támaszkodtam *Les chiffres clefs de l'enseignement catholique*, in Enseignement Catholique Actualités. N° 359, février-mars 2014. Ezúton is szeretném megköszönni e folyóiratban megjelent térkép közlésének engedélyezését.

⁵ Pascal Balmand, a francia katolikus oktatás központi szervezetének (SGEC) főtitkára által tartott előadás a CEEC (Katolikus Oktatás Európai Bizottsága) párizsi közgyűlésén, 2014. október 10-én.



2. ábra: Diáklétszám a katolikus oktatás egyes iskolatípusaiban



3. ábra: A katolikus oktatás területi jellemzői (forrás: © Hugo Map/ECA)

A katolikus iskolahálózat nem egyenletesen fedi le Franciaország területét. Vannak olyan régiók, ahol a katolikus oktatás igen erős pozíciókkal bír, és természetesen vannak az átlagosnál jóval kevesebb katolikus iskolával rendelkező régiók. Amint a mellékelt térképen is látszik, Elzászban kevesebb, mint 10% a katolikus oktatásban részesülő diákok aránya, Bretagne-ban viszont ez csaknem 40%, ami az országos átlag több mint kétszerese. Ez utóbbi régióban tradicionálisan erős a katolikus egyház, a francia forradalom idején is itt volt a legmagasabb az esküt megtagadó papság aránya. Érdekes a központi régió (IDF, azaz *Ile-de-France*) esete is: a Párizstól keletre eső tankerületben kisebb a katolikus oktatás jelentősége, mint Párizstól nyugatra. Ennek pedig az az oka, hogy a nyugati tankerület lakossága sokkal polgárosultabb (a szó eredeti értelmében burzsoá), mint a keleti „vörös övezet”. (3. ábra.)

A KATOLIKUS OKTATÁS JELLEGZETESSÉGEI

Franciaországban a katolikus iskola mindenki előtt nyitva áll, egyrészt azért, mert erre kötelezi az állammal megkötött szerződés, másrészt pasztorális szempontból. Manapság a katolikus iskolákban valóban minden társadalmi rétegből származó, mindenféle vallási és kulturális hovatartozású diák megtalálható, jóllehet még ma is inkább a kedvezőbb társadalmi-kulturális háttér a jellemző. A francia katolikus oktatás arra törekszik, hogy befogadóbb legyen a hátrányos helyzetűekkel (szegényekkel, bevándorlókkal, sérültekkel) szemben. Ezért a közelmúltban egy pénzalapot hoztak létre konkrét iskolai projektek támogatására.⁶

A francia katolikus iskolákban nincs hitoktatás, mivel az állammal kötött egyezmény alapján a nemzeti tantervet kell követni, amely ezt nem teszi lehetővé. Ellenben minden katolikus iskolában van pasztorális felelős, aki különböző hitéleti programokat és hittanórákat (pl. bérmlásra való felkészítést) kínál a diákoknak, ezeken azonban a részvétel nem kötelező. Emellett több iskolában bevezettek egy keresztény kultúra vagy vallási kultúra órát, amelynek célja, hogy bemutassa a diákoknak a keresztény hit kulturális dimenzióját, a kultúra vallási dimenzióját és általában a kereszténységet. Ez a tantárgy azért is fontos, mert a fiatalok vallásos műveltsége jelentősen csökkent az elmúlt harminc évben, és ez már a történelem és az irodalom órák megtartását is nehezíti.⁷

Az iskola katolikus jellege a pedagógiai programban tükröződik, amelynek elsődleges referenciája az evangélium. A pedagógiai program minden intézménynek a sajátja, de a legfontosabb közös vonások megtalálhatók a francia katolikus oktatás statútumában, amelyet a püspöki kar hagyott jóvá. E statútum szerint a katolikus iskola olyan iskola, amely tiszteletben tartja az emberi méltóságot, különösen figyel a szegényekre és a gyengékre, Isten tervét szolgálja és a szeretet igazságában nevel. Az iskola katolikus jellegének biztosításában jelentős szerepet játszik az intézményvezető, akit a fenntartó nevez ki, és aki kinevezésekor „missziós levelet” kap, amely felelősséget ruház rá az iskola pasztorális életében. A statútum szerint: „Figyelnie kell arra is, hogy a katolikus hitet mindenki-

⁶ Pascal Balmand, a francia katolikus oktatás központi szervezetének (SGEC) főtitkára által tartott előadás a CEEC (Katolikus Oktatás Európai Bizottsága) párizsi közgyűlésén, 2014. október 10-én.

⁷ Uo. – Ugyanezt támasztja alá a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium testvériskolájának pasztorális programja http://www.ste-genevieve.org/wordpress5/?page_id=640 (Utolsó megtekintés 2014. november 21.)

nek felkínálják, és hogy az iskolai közösség minden keresztény tagja, gyermek, fiatal vagy felnőtt megvallhassa és megoszthassa a hitét.”⁸

Aki katolikus iskolában szeretne tanítani, annak előzetesen tájékozódnia kell a katolikus oktatás sajátos jellegéről és pedagógiai programjáról. Ezután egy egyházmegyei oktatási igazgatóból és katolikus intézményvezetőkkel álló bizottság elbeszélget a jelölttel, és igazolást ad arról, hogy katolikus iskolában taníthat.⁹ A katolikus iskolák tanárait azonban az – állami – tankerület vezetője nevezi ki, igaz az iskolaigazgatónak egyetértési joga van.¹⁰ A tanárokat a katolikus oktatás pedagógiai központjaiban képzik, együttműködve a katolikus egyetemekkel. Az állami oktatásban dolgozó kollégáikhoz hasonlóan nekik is le kell tenniük egy minősítő vizsgát, hogy kinevezett tanárok lehessenek. A katolikus iskoláknak ugyanis meg kell felelniük a nemzeti pedagógiai program által támasztott követelményeknek.¹¹

A francia katolikus oktatásban a tanárok – és közvetve a nem pedagógus dolgozók – bérét az állam fedezi. Ezenkívül az alapfokú iskolák esetében a község, alsó középiskolák (*collège*) esetében a megye, felső középiskolák (*lycée*) esetében a régió fedezi az intézmény működési költségeit. A szülőknek tandíjat kell fizetni, ennek mértéke azonban nem túlságosan magas: évente nagyjából 400 euró az óvodában és az elemi iskolában, 600 euró az alsó középiskolában, illetve 700 és 900 euró közötti összeg a felső középiskolában, típustól függően. Ebből fedezik a hitoktatással és a vallásgyakorlással összefüggő kiadásokat, a fejlesztési, építési és renoválási költségeket, valamint az iskolai sport- és egyéb eszközök beszerzését.¹²

A KATOLIKUS OKTATÁS SPECIÁLIS VONÁSAI ELZÁSZ-LOTARINGIÁBAN

Az 1870-es porosz-francia háborúban elvesztett Elzász-Lotaringiában (pontosabban Moselle-ben és a két elzászi megyében) 1905-ben nem léphetett életbe az egyház és állam szétválasztása, mivel ez a régió akkor a Német Császársághoz tartozott, amely a napóleoni konkordátum alapján fenntartotta az egyház anyagi támogatását. Amikor ezek a területek az 1919-es versailles-i békével újra Franciaországhoz kerültek, a helyi lakosság ellenállása miatt az 1905-ös szabályozást nem vezették be. Mindmáig életben maradt a kötelező és állam által finanszírozott hitoktatás is. A diákokat a szülő kérésére azonban mentesítik a hittanórák látogatása alól.¹³

⁸ *Statut de l'enseignement catholique en France*, 2013., 13–14.

⁹ *Statut de l'enseignement catholique en France*, 2013. 18.

¹⁰ *L'établissement associé: l'autonomie au service de l'intérêt général*. Secrétariat général de l'enseignement catholique, 2011, 3144–45.

¹¹ *L'école catholique en Europe*, Comité européen pour l'enseignement catholique, 2010, 37–38.

¹² *L'établissement associé: l'autonomie au service de l'intérêt général*. Secrétariat général de l'enseignement catholique, 2011, 111–131. *L'école catholique en Europe*, Comité européen pour l'enseignement catholique, 2010, 38–39. *Les chiffres clefs de l'enseignement catholique*, Enseignement Catholique Actualités, N° 359, février–mars 2014, XVI–XVII.

¹³ GUÉNOIS, J.-M., *Pourquoi le Concordat s'applique en Alsace-Moselle?* <http://www.lefigaro.fr/politique/2012/01/26/01002-20120126ARTFIG00484-pourquoi-le-concordat-s-applique-en-alsace-moselle.php> (Utolsó megtekintés 2014. november 17.)

ÚJ KIHÍVÁSOK¹⁴

A francia katolikus oktatás a múltban élen járt a pedagógiai kutatásokban, illetve új módszertani eljárások bevezetésében, és fontos lenne, hogy a jövőben is élen járjon, mert manapság olykor csak az oktatási kormányzat reformjai hatására lép. A francia katolikus oktatás központi szervezetének (SGEC) főtitkára szerint el kellene gondolkodni azon, vajon alkalmazkodik-e az iskola napirendje a diákok napi ritmusához és szükségleteihez. Ugyancsak szükséges lenne a közösségi tanulásnak nagyobb teret biztosítani a csapatomunkához szükséges képességek elsajátítása érdekében, amely egyben csökkentené a versenyszellemet és segítene a másokra való odafigyelés, a szolidaritás kialakításában.

Európa-szerte, így Franciaországban is gondot okoz a hivatások csökkenése. Az oktatás területén aktív szerzetesrendek közül egyes női közösségek a kihalás szélén állnak, és kénytelenek átadni iskoláik fenntartását az egyházmegyének. Egyre több rend (mint például a Keresztény Iskolatestvérek) igyekszik azonban egy világiakból álló kört létrehozni, amelynek át tudja adni karizmáját, és amely képes lesz az iskolában a szerzetesi pedagógiai programot továbbvinni, akkor is, ha a szerzetesek száma nagyon lecsökken.

A francia kormány 2015-re tervezi – új tantárgyként – az erkölcsstanoktatás bevezetését. A francia katolikus oktatás képviselői azonban azon az állásponton vannak, hogy az erkölcsant nem egy tantárgy keretében kellene tanítani, hanem az erkölcsi nevelésre kellene a hangsúlyt helyezni, amely az iskola minden dolgozójának feladata.

A tanárok az elmúlt évtizedek alatt ahhoz szoktak hozzá, hogy az iskola katolikus jellege a légkörben, a diákokkal való foglalkozásban nyilvánul meg, de a tananyag nem különbözik attól, amit az állami oktatás nyújt. Ez azonban a SGEC főtitkára szerint nem helyes, hiszen a tananyag sohasem lehet semleges. Ezért át kellene gondolni a szaktárgyi oktatás tartalmát a katolikus identitás megerősítése céljából.¹⁵

Franciaországban jelentős muzulmán kisebbség él, és ennek következményei természetesen a katolikus oktatásban is megmutatkoznak. Vannak olyan katolikus iskolák, melyekben a diákok jelentős része (akár a 70%-a) muzulmán, ami többek között azzal magyarázható, hogy a katolikus iskolákban nem tilos a fejkendőviselés, amelyet az állami iskolában 2004-ben – más vallási jelképekhez hasonlóan – betiltottak. A muzulmán diákok jelenléte a katolikus oktatás számára is kérdéseket vet föl: kell-e például számukra az imához helyiséget biztosítani, vagy mi a teendő akkor, ha a diákok csak a férfi tanároknak hajlandók válaszolni, nőknek nem.¹⁶

¹⁴ Ebben a fejezetben alapvetően Pascal Balmannak, a SGEC főtitkárának az előadására támaszkodtam, amely a CEEC (Katolikus Oktatás Európai Bizottsága) párizsi közgyűlésén, 2014. október 10-én hangzott el.

¹⁵ Magyarországon ugyanezre a problémára igyekszik választ adni az Értékorientált Pedagógia sorozat, amely olyan oktatási segédkönyveket kínál az általános és középiskolai oktatás számára, amelyek elősegítik a közismereti tantárgyakban a keresztény szellemiségű ismeretek és értékrend átadását. TRAUTTWEIN É., *Értékorientált Pedagógia címmel sorozat indult*, in Magyar Kurír, 2013. április 13. szombat 14:10, <http://www.magyarkurir.hu/hirek/ertekororientalt-pedagogia-cimmel-sorozat-indult> (Utolsó megtekintés 2014. november 21.)

¹⁶ HOFFNER A.-B., *L'enseignement catholique face à ses élèves musulmans*, in La Croix le 8 septembre 2010, http://www.la-croix.com/Religion/Actualite/L-enseignement-catholique-face-a-ses-eleves-musulmans-_NG_-2010-09-08-578289 (Utolsó megtekintés 2014. november 17.)

A magyar olvasó bizonyára furcsának találja a francia katolikus oktatás több jellegzetességét. Hiszen mi – a jogi keretektől most eltekintve – azt az intézményt tekintjük katolikus iskolának, amelyben a tanárok és a diákok többsége katolikus, a franciák értelmezése szerint viszont egy iskolát a pedagógiai programja tesz katolikussá. Talán érdemes elgondolkodni Claude Dagens angoulême-i püspök szavain, aki egyik előadásában azt hangsúlyozta, hogy a katolikus iskolának nemcsak a katolikusokkal kell foglalkoznia, hanem – Krisztusról tanúságot téve – az a feladata, hogy „megkeresse és megmentse azt, ami elveszett” (Lk 19,10).¹⁷

SUMMARY

Catholic Education in France

In France, the state is very strongly linked to the laity, yet the French Catholic education is the strongest in Europe. The majority of the French Catholic schools – on the basis of their contract with the State – is open to everyone and adopts the national curriculum. However, the state respects the special character of Catholic education and provides financial support.

¹⁷ DAGENS C., *La place et la responsabilité de l'enseignement catholique dans nos sociétés européennes*, 5. http://data.over-blog-kiwi.com/0/75/95/23/20141013/ob_174d15_la-place-et-la-responsabilite-de-l-en.pdf (Utolsó megtekintés 2014. november 20.)

Prof. Dr. René Nouailhat

FRANCIAORSZÁG,

CENTRE UNIVERSITAIRE CATHOLIQUE DE BOURGOGNE

A vallás – mint tantárgy¹

A világi iskolák tanárainak többsége ma már csaknem olyan égető szükségét érzi a vallási ismeretek újbóli oktatásának, mint maga a katolikus egyház. A vallási kultúra krízise lassan fél évszázados, de talán feljogosít a derűlátásra, hogy a francia katolikus egyház a történelem során szerzett némi rutint az önkritikus újjászületés terén: ha válaszolni tudott a felvilágosodás vagy a francia forradalom kihívásaira, bizton remélhetjük, hogy a jelenkori, olykor ádáz szekularizációs törekvések sem fogják sarokba szorítani. Habár az is igaz, hogy – amint Michel de Certeau² megállapítja – „először fordul elő a történelemben, hogy az a mód, ahogyan egy civilizáció megfogalmazza önmagát, nem vallási természetű.”

Hitről beszélni, vallást tanítani kedvező körülmények között sem könnyű. A nehezített feltételek – az egyház és az állam szétválasztása, az egyháznak a világi iskolákból való kiűzetése, a vallási ismeretek oktatásának kidolgozatlan metodikája – a feladatot próbatéttel súlyosbítja. Bármelyik vallásról legyen is szó, magának a *vallásosságnak* a lényege abban áll, hogy az ember – miközben aláveti magát valaminek, ami nagyobb nála – kilép önmagából, s fölemelkedik, mintegy az emberi társadalomra merőleges tengely mentén. A végtelen eme belénk rejtett dimenziójának köszönhetően alakítja az ember a természet kultúrává, hoz létre új dolgokat, s válik képessé arra is, hogy felülkerekedjék tévedésein, harcoljon tökéletlensége ellen vagy elkötelezze magát nemes ügyek mellett. Ez a dimenzió egy olyan tartományra nyit kaput, amely egyszerre végtelenül tágas és parányi, intim. Magasan felettünk áll, s mégis bennünk rejtőzik. Amint Szent Ágoston Istenről mondja: „*superior summo meo et interior intimo meo*”. Szavakkal nehezen megközelíthető, leírható dimenzió ez. Amikor a szubjektum verbalizálni próbálja a szellemi, amely felé törekszik, csak elmosódó, bizonytalan értelmű fogalmakra bukkan, s végül ráeszmél, hogy amit szeretne szavakkal megragadni, kimondhatatlan. „Isten nem egy név – mondotta Szent Jusztinusz –, hanem közelítés valami felé, ami kifejezhetetlen.”

A vallási ismeretek oktatásának e belső problematikája után vegyük szemügyre azokat a külső – történelmi, társadalmi – körülményeket, amelyek mára vallási analfabetizmusba süllyesztették Európát!

Több évtizedes előkészítés után 1905-ben megszületett Franciaországban az egyház és az állam szétválasztását kimondó törvény. Kezdetben még élesen különválasztották

¹ A professzor 2013 áprilisában elhangzott előadásának summája.

² Jezsuita tudós, filozófus (a ford.)

a hitoktatást és a vallási ismeretek oktatását. A vallásszabadság jegyében teret adtak a hitoktatásnak, a kultúra vallási vonatkozásai pedig beépültek az iskolai tananyagba. A keresztény ismeretek ugyan már nem élveztek prioritást, az ószövetségi próféták és a görög filozófusok egyforma súllyal estek a latba, Jézusról nem kellett többet tudni, mint Marcus Aureliusról... de legalább valamit tudni lehetett róla. A vallással kapcsolatos ismeretek oktatását mint az önismeret fejlesztésének egyik eszközét pszichológiai szempontból is fontosnak ítélték.

Am fokozatosan elmergesedett a helyzet: az egyházi és a világi tábor idővel már ellenséggént nézett egymással farkasszemet. A világiak avíttak, kidobni valónak mondtak mindent, ami a vallással, a spirituális dimenzióval kapcsolatos, olyannyira, hogy például egy gyermekek számára készült útikönyvből törölni akarták a keresztény templomok képét, és La Fontaine meséit is át akarták írni. („A pici hal naggyá gyarapszik,/ ha élni, nőni hagyja Isten” az új verzióban így hangzott volna: „... ha élni, nőni hagyja sorsa.”)

A liberális filozófia és politika nyomására az egyház fokozatosan kiszorult a közéletből, s végül megszűnt a szociológiai értelemben vett intézményes jellege. A vallás eltűnt az oktatás világából, s a 20. század végére egy merőben új jelenséggel szembesültünk: a *vallási műveletlenséggel*. A vészharangot épp az oktatásért felelős világi hatalmasságok kondíttatták meg, hiszen tovább már nem lehetett leplezni azt a tényt, hogy a vallási alfabetizmus miatt az irodalmi és zeneművek, képzőművészeti alkotások elsöprő többsége érthetatlenné és taníthatatlanná vált. A diák, aki minimális bibliai ismeretekkel sem rendelkezik, mit kezdhetne az olyan alkotókkal, mint Flaubert, Victor Hugo, Dosztojevszkij, Thomas Mann, vagy Tintoretto, Leonardo, Mozart, Verdi?... Felnőtt egy generáció, amely úgy tudja, hogy pünkösöd az egyik szünidő jelzője, a Trinité⁴ pedig egy metróállomás.

De mivel az ember – szellemi természetéből fakadóan – nem tud lemondani róla, hogy az „arkániumot”: a természetfeletti és önmaga rejtett mélységeit kutassa, spirituális vezető híján mindenféle hiedelmek, „misztikus”, „ezoterikus” zagyvaságok lelkes fogyasztójává válik, s az informatikai eszközök a hinnivalók bőségesen terített asztalával szolgálnak. Vannak itt alternatív gyógymódok és transzcendens meditációk, előző életek, halál utáni élmények, testen kívüli élmények, paranormális jelenségek, asztrológia, csodálatos gyógyulások... A „vallásalapítók” tetszésük szerint állíthatják össze a különböző elemekből saját vallásukat, amelyet néhány napi viselés után eldobnak s újra cserélnek. Sejtelmük sincs az egyes – össze nem illő – darabok eredetéről, nem tudják, melyek voltak egykor „klasszikus vallások” alkotóelemei, s melyek gyökereznek pogány kultuszokban. A „blogszférában” összekeveredik a jóga az angyal-kultusszal, az amerikai indiánok varázsigei Assisi Szent Ferenc imádságaival.

Az oktatásügy felelősei és maguk a pedagógusok szorgalmazták, hogy iktassák be a vallásismeretet a tantárgyak közé, és képezzenek olyan tanárokat, akik alkalmasak ennek a tárgynak az oktatására. A majdani oktatók oktatása értelemszerűen azt jelenti, hogy az egyetemeknek is be kell kapcsolódniuk a munkába.

A vallási ismeretek oktatásához hiányzik a metodika, a tankönyvekben keveredik a tényszerű és a spirituális ismeretanyag. A használt kategóriák nem tudományosak, többségük tautológia, s a tanárok fegyvertelennek érzik magukat megfelelő fogalmi arzenál híján. Ha a vallásról beszélünk, egy olyan jelenséget kell megragadnunk, amely egyszerre anyagi és szellemi természetű, s csak e kettősségen keresztül nyílhat meg teljes komplexitásában az értelem előtt. A nehezebben megragadható spirituális dimenzió a megha-

³ Vikár Béla fordítása.

⁴ Szentháromság (a ford.)

tározó, hiszen a vallási ismeret ettől *vallási*. De önmagában, a történelmi és tárgyi közeg nélkül, átadhatatlan, mert csak benne, általa ölt testet és nyer értelmet. Valamiféle kompromisszumra kell törekedni a tudomány pozitivizmusa és a vallási tapasztalat spiritualitása között. A vallással összefüggő jelenségek, a szent szövegek, szent helyek, szertartások és vallásgyakorlatok az anyagi világba ágyazódnak, de csak akkor érthetők meg, ha ismerjük azoknak az embereknek a lelki életét is, akik hisznek, és akik a vallási aktusoknak formát és értelmet adnak. Az egyetlen járható út: ismertetni a tényeket, majd megfejteni valós jelentésüket.

Ha a vallásról beszélünk, arra törekszünk, hogy felkutassunk valamit, ami valamin *túl* és valamiben van elrejtve, amit az ezoterikus-allegorikus-költői nyelvezet próbál ősidők óta körülírni: egy távollévő *szimbolikus* jelenlétét. A vallási ismeretnek tehát a szimbólumok regiszterén kell megszólalnia: a tudományos dekonstrukciót újjáépítés követi, konstrukció a szimbólumok építőkockáiból. Egy-egy szimbólum értelmének megfejtesét, vagyis az igazság különböző szintjei közt való eligazodást, a kritikai analízis segíti. Vegyük például La Fontaine állatmeséit: nyilvánvaló, hogy értelmük és mondanivalójuk az erkölcs és nem a zoológia területén keresendő. Ezt az erkölcsi mondanivalót a szerző korának történelmi, társadalmi kontextusába kell helyezni, miközben irodalmi értékét művészi mércénkkel mérjük, s ezenközben azt is megállapítjuk, hogy La Fontaine *nem* naturalista író volt. Ugyanis egy kevésbé okos olvasó akár azt a tanulságot is levonhatná meséiből, hogy az író korában az állatok emberi nyelven, jelesen franciául beszéltek...

A vallási ismeretek oktatása nem lehet fakultatív. Minden diáknak, vallási hovatartozásától – vagy éppen vallástalanságától – függetlenül joga van felfedezni a kultúra vallási dimenzióját. A vallási ismereteknek ezenfelül minden egyes tantárgyba is be kell épülniük, csak így vethetnek véget a vallási műveletlenség pusztító hatásának. E „beépülés” révén a tantárgyak ismeretelméletileg, de tanításuk módját tekintve is némiképp átalakulnak.

Amint a Platón filozófiáját ismertető tanár nem akar híveket toborozni a platonizmusnak, vagy a monarchia korát bemutató órán nem rojalistákat képeznek, a vallási ismeretek oktatása sem azonos a hitoktatással. Mindazonáltal fel kell mutatnia a hitet mint *alternatívát*, lehetőséget kell biztosítani minden fiatal számára, hogy az egyház tanításának fényében megismerje az evangéliumot és találkozzék Jézus Krisztussal. Semmilyen tudományág, semmilyen más tantárgy nem tételezheti fel magáról, hogy képes ilyen közel kerülni a létezés mindannyiunk által ostromolt titkához.

Az oktatásügy szinte egy emberként állt ki a változtatás mellett, ám az iskolákban egyre nagyobb befolyást élvező neoliberális gazdasági elit érezhetően lassítja a folyamatot. Vallástörténet címen csupán a szentek élettörténetét oktatják, s kizárólag a „Könyv” három vallására fókuszálnak: a zsidóságra (a Közel-Kelet más vallásait meg sem említve), az őskeresztény mozgalomra mint „keresztény vallásra” (holott ekkoriban a kereszténység a szó klasszikus értelmében nem is volt még vallás) és az iszlámra. S a háttérből újra hallatszik a két régről ismert antiklerikális metafora: a vallásoktatás – trójai faló; hitoktató az iskolában – farkas a juhakolban.

Eközben a vallási ismeretek oktatása fokozatosan politikai és jogi kérdéssé válik, s menet közben – különösen 2001. szeptember 11-e óta – új céllal gazdagodik: a multikulturális világban segítenie kell a különböző vallási meggyőződésű emberek együttélését.

A francia katolikus egyház most is laboratórium és nem múzeum. A bibliakritika terén példásnak mondható munka folyik, különösen a dominikánus és jezsuita műhelyekben. Ha a vallási műveletlenség tovább növekszik, lehetséges, hogy egy időn át a kolostorok

lesznek a hit fényének őrzői. És ha a világi iskolák továbbra is alkalmatlanok maradnak a kultúra vallási dimenziójának oktatására, az egyháznak minden bizonnyal nem lesz más választása, mint hogy új, privatizált egyházi iskolákat alapítson. A francia katolikus egyház mindig is „közszolgálati intézmény” volt. Jelen küzdelmei is a köz javát szolgálják, mert látja, *mily hihetetlenül nagyra nőtt a hit utáni vágy.*

Fordította: Kamocsay Ildikó

SUMMARY

Religion as a School Subject

At the end of the twentieth century we had to face a completely new phenomenon: religious illiteracy, which resulted in authorities of education and teachers themselves demanding that religious education be included into the curriculum as a subject. With the conditions having become worse – the separation of the Church and the state, expelling the Church from the secular schools, the insufficient methodology of teaching religious education – the task has become a real trial. Besides calling our attention to the fact that religion, faith can be talked about only by using an allegorical-poetical language, employing symbols, René Nouailhat emphasises that teaching religious education cannot be optional, as everybody has got the right to explore the religious dimension of culture.

Dr. Zóka Katalin, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Értékkorientáció, erkölcsi és irodalmi nevelés az óvodában

BEVEZETŐ

A tanulmány az értékkorientáció elméleti háttereként megvizsgálja az óvodai erkölcsi nevelés fogalmát, jelentőségét. Az óvodai nevelésben nem létezik, nem létezhet absztrakt módon értékközvetítés, csak akkor lehet eredményes az értékek interiorizációja, ha azokat adekvát gyermeki tevékenységbe ágyazva közvetítjük. Az óvodáskorúak életkori sajátosságainak legmegfelelőbb „világbefogadási”, világ- és önmegértési tevékenység a játék és a mese. Az óvodai erkölcsi nevelés hatékony gyakorlati megvalósítása a kontextusba integrált komplex képességfejlesztés. A kontextust ebben az esetben az óvodások számára befogadható, átélhető élményt nyújtó gyermeki irodalmi alkotások konstruálják, a komplex képességfejlesztést pedig egyrészt a szakszerűen, esztétikailag, pszichológiai, pedagógiai aspektusokat mérlegelve kiválasztott irodalmi alkotások, másrészt az alkalmazott korszerű interpretációs módszerek biztosítják. Szerzőként célom, hogy segítséget nyújtsak a minél egzaktabb választási és megközelítési szempontok megfogalmazásában. A tanulmány előzménye a martonvásári Brunszvik Teréz Szakmai Napon tartott előadás, melynek utolsó, a témát szemléltető fejezete a martonvásári Nemzeti Óvodamúzeum egyik kiadványával foglalkozik.¹

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS HELYE, SZEREPE AZ ÓVODAI NEVELÉSBEN

Minden oktatáspolitikai öndefiníciós szándéka bizonyos vezérfogalmakba sűrítve ragadható meg. Az utóbbi évek oktatásfilozófiájának egyik fókuszja az erkölcsi nevelés. A fogalom pedagógiai imperatívusszá emelése a közoktatás minden szintjén szemléletváltást követelt meg. Az erkölcsi nevelés a nevelő munka integráns része, az erkölcsi nevelés létjogosultsága és gyakorlata nem nóvum az óvodapedagógusok számára: a gyermeki ismeretek, képességek és motivációk formálása a pozitív attitűd alakítása érdekében komplexen történt meg az új „ars pedagogica” megfogalmazása előtt is. A magyar óvodai nevelés elvi alapjaiból és szemléletmódjának rugalmasságából következően úgy képes

¹ LÁNYI Katalin (szerk.), *Meseképek az óvodában*, Nemzeti Óvodamúzeum Alapítvány, Martonvásár 2004.

integrálni az innovatív trendek elvárásait, hogy szilárdan őrizi a nemzetközileg is elismert tradícióit. A magyar óvodai nevelés koncepciója (ÓNOAP) egyértelmű, tudományosan alátámasztott elméleti kereteket ad, a tudástartalmak, módszerek kiválasztásában meg hagyja a gyermek érdekében együttműködni képes család és a pedagógiai szakemberek autonómiáját.

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS AZ ÓNOAP KONCEPCIÓJÁBAN

Az ÓNOAP 2009-es,² 2010-es³ módosításai, majd a 2012-es⁴ „új” ÓNOAP is az 1996-os korszerű *Alapprogramra* vezethető vissza. Elismerésre méltó és a szakmaiság győzelme mind a keretjelleg, mind a szempontrendszer megőrzése. Az ÓNOAP kiemelt jelentőségű változásaiban, tendenciáiban – csak a kijelölt kontextus szempontjából fontos módosításokra koncentrálva – nem nehéz összefüggést fellelni.

Az erkölcsi nevelés meghatározásában kikerülhetetlen a szocializáció aspektusa. Az erkölcs fogalmába beleértjük a közösség elfogadott norma-, érték- és szimbólumrendszerét, s mindezek interpretációs kereteit. Az erkölcsi nevelés során az egyén elsajátítja a közösség normáit, befogadja értékeit és azonosulni tud azokkal, képessé válik a szimbólumainak értelmezésére. A szociális integrálódás mintakövetéses asszimilációt jelent, melynek eredménye a közösség által elfogadott, adekvát viselkedésben nyilvánul meg.

Az óvodai nevelés alapfeladata a családból, a szűkebb közösségből az intézményes nevelés keretei közé kerülő gyerek szocializációja, a közösség kompetens tagjává válásának segítése. Az óvodai erkölcsi nevelés szervesen épül ebbe a szocializációs folyamatba, úgy, hogy elismeri, megerősíti a család kompetenciáit, miközben a példaadó, a zsidó-keresztény kultúránk közös és abszolút értékeire épülő pedagógiai attitűdjével, a személyes és hiteles példaadással egészíti ki azt. A keresztény értékrend, a keresztény szellemiségű tudástartalmak átadásában kiemelt szerepe van az egyházi intézményes nevelésnek, oktatásnak.⁵

Az óvodai erkölcsi nevelés nem határolható be egy bizonyos óvodai tevékenységi forma keretei közé. Az óvodás gyermek számára nem létezik absztrahálható erkölcs, nincsenek direkt módon megragadható és átadható erkölcsi tartalmak. Az óvodapedagógus minden megnyilatkozása szerves része az erkölcsi nevelésnek: az óvodapedagógus minden nyelvi és nem nyelvi megnyilatkozása erkölcsi nevelő hatással bír. Sőt, a nem nyelvi, a szimbolikus formák erőteljesebb, érvényesebb hatást kelthetnek, keltenek. Itt kell megemlíteni a kongruens pedagógiai attitűd elvárását. Az erkölcsi nevelésben a hitelesség, az érvényesség, az önazonosság megléte a nevelő munka kulcsa. A gyerek megérzi a disszonanciát, ráérez a hamisságra, megfogalmazni nem tudja, vagy nem teheti, nem meri, viszont a viselkedésével reagálni fog rá. Az inkongruens pedagógiai attitűd megakadályozza az erkölcsi nevelés sikerességét, lebontja a verbálisan megfogalmazott elvárásokat, az egész közösség, felnőtt és gyerek számára destruktív lehet.

² 255/2009. (XI. 20.) korm. rend. Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

³ 221/2010. (VII. 30.) korm. rend. Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

⁴ 363/2012. (XII. 17.) korm. rend. Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

⁵ FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária, *A keresztény nevelés – Sajátosságok – Feladatok – Kihívások*, in *Katolikus Pedagógia*, 2013/1–2, 4.

Az **Alapprogram**⁶ erkölcsi nevelésre koncentráló alapelvei a következők:

„I. Bevezető:

Az Alapprogram szerint az óvodai nevelésben érvényesülhetnek a különböző – köztük az innovatív – pedagógiai törekvések, mivel az alapprogram biztosítja az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek, értékrendjének és módszertani szabadságának érvényesülését, megkötéseket csak a gyermek érdekében, védelmében tartalmaz.”

Az óvodapedagógus nézetbeli, módszertani szabadsága mellé bekerült az értékrendjének érvényesítési lehetősége. A gyermek védelme, érdeke szab ennek korlátokat. Nem kimondott, de vélelmezhető, kikövetkeztethető elvárás az abszolút értékek tiszteletben tartása, miközben ez az új megfogalmazás teret nyit a sokszínűség harmonikus összeegyeztetésére egy mindenki számára befogadható és működtethető közös értékrend kialakításának érdekében.

„II. Gyermekkép:

Az Alapprogram az emberi személyiségből indul ki, abból a tényből, hogy az ember más-sal nem helyettesíthető szellemi, erkölcsi és biológiai értelemben is egyedi személyiség és szociális lény egyszerre.”

A személyiség meghatározása kibővült a szellemi, erkölcsi és biológiai fogalmakkal a korábbi személyes és szociális vonások mellett. A bővítés nem egyszerű pontosítás vagy kiegészítés. Kiolvasható belőle egyfajta pedagógiai hitvallás, amely a személyiség szellemi és erkölcsi komponenseire akar hatni.

„III. Az óvodai nevelés általános feladatai: (...)

– az érzelmi, az erkölcsi és közösségi nevelés (...) megvalósítása.”

Az érzelmi nevelés mellett, a szocializáció biztosítása helyett az erkölcsi és közösségi nevelés került be általános feladatként (ugyanaz a kiegészítés a konkrét feladatok megnevezésébe is bekerült). A szocializáció szétbontása az összefüggéseket tekintve nem hoz be plusz jelentéstartalmakat, hiszen az erkölcsi nevelés csak a társas viszonyok, a közösség értékeinek bensővé válásával mehet végbe, viszont ismételtelen kijelöli az *Alapprogram* megalkotói által megkívánt pedagógia egyik fókuszpontját.

Az erkölcsi nevelés során a gyerek egyrészt a közösség normáival, értékeivel ismerkedik, másrészt a kongruens hatások révén képessé válik mindezek megjelenítésére adekvát viselkedésében.

Az óvodáskorú gyerek érzelmi, morális nevelése és szocializációs folyamata összefügg. Pedagógiai közhely, hogy az ilyen életkorú gyerekekre az érzelmein keresztül lehet hatni. Az értékkövető magatartásmintázatok kialakulásának segítségével egyik döntő tényező az affektív oldal megérintése.⁷ Az érzelmek belső energiát adhatnak, segíthetik az ismeret befogadását, a vele való azonosulást, az interiorizációt, és ösztönzően hathatnak a viselkedés szabályozására. A motivációt megerősítő emocionális hatás segíti a kognitív oldal érvényesítését, az ismeret beépülését, az erkölcsi tudat formálódását.⁸ A folyamat ily módon történő megközelítése összecseng Nagy József személyiségmodelljével, mely-

⁶ 363/2012. (XII. 17.) korm. rend. Az óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

⁷ PÉTER Lilla, *Nevelésmélet*, egyetemi jegyzet, Babeş-Bolyai Egyetem, Székelyudvarhely 2007, 48–53.

⁸ Uo., 48–53.

ben a személyes, kognitív és szociális kulcskompetenciák mint komplex motívum- és képességrendszerek az egyént az egyes élethelyzetekben adekvát tevékenység kiválasztására és végrehajtására teszik képessé.⁹ Az erkölcsi nevelés mint pedagógiai hatásrendszer a kompetenciák alakulásának segítségével formálja a gyermek személyiségét, képessé téve őt a társadalom deklarált értékeit befogadó és azokhoz igazodó magatartásra.

Az erkölcsi érzék, az erkölcsiérték-tudat és adekvát magatartás felépülése a szocializáció, a 2012-es ÓNOAP által közösségi nevelésnek nevezett folyamat eredménye.

A közösségi értékrend interiorizációja és a gyerek perszonalizációja, az egyedi személyiség felépülése párhuzamosan halad. Úgy válik a gyerek a közösség kompetens tagjává, hogy érték-ként megőrizheti egyedi sajátosságait, és integrálhatja azokat a közös kultúra-, érték- és normarendszerbe. Az *Alapprogram* sugározta alapelvek, az emberi alapértékek – melyek nyugodtan nevezhetők keresztény kultúránk alapjainak – adják a szilárd bázist, melyre építhetjük a gyerekek egyéni sajátosságaival érték-ként számoló közös érték- és normarendszert.¹⁰ A sokszínűségben a koherenciát az óvoda helyi programja, az óvoda pedagógus értékszemlélete teremti meg, a gyerekek és családjaik sajátosságainak tiszteltben tartásával, a lehetőségekhez és az igényeikhez alkalmazkodó kibontakoztatásával.

Hogyan lehet az etikai, pedagógia elveket a gyakorlati nevelő munkába átültetni?

A téma kidolgozásának egyik alaptézise, hogy az óvodában nincs és nem lehet absztrahált erkölcsi nevelés az óvodáskorú gyerek gondolkodása és tanulási jellemzői miatt. Véleményem szerint más oktatási intézményben sem szabadna lecsupaszított erkölcsi tézisekkel dolgozni, csak konkrét élethelyzetekből, életszerű emberi dilemmákból lehetne kiindulni. Pedagógiailag és emberileg is autentikus forrás az irodalom által teremtett világ. Az óvodai irodalmi nevelés keretei, műfajai¹¹ segítenek egy hiteles, az életkori sajátosságokra koncentráló és eredményes erkölcsi nevelés megvalósításában.

AZ ERKÖLCSI NEVELÉS LEHETSÉGES GYAKORLATA: A KONTEXTUSBA INTEGRÁLT FEJLESZTÉS

A tanulmány bevezetőjében megfogalmazottakkal összhangban megállapítható, hogy a kontextust az irodalmi nevelésben az óvodások számára befogadható, átélhető élményt nyújtó gyermekirodalmi alkotások jelentik, a komplex képességfejlesztés egyik pillérét pedig az tevékenységekben alkalmazott korszerű interpretációs módszerek biztosítják.

Szerencsére a módszertani lehetőségek köre bőséges, a gyakorlatot nem korlátozzák merev szabályok.

Az óvodai verselés, mesélés és a kapcsolódó tevékenységek (dramatizálás, bábjáték), irodalmi és társas élmények egyszerre erősítik a gyerek önbizalmát, önismeretét és a cso-

⁹ NAGY József, *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*, Mozaik Kiadó, Szeged 2007, 32.

¹⁰ „A harmadik évezred elején a katolikus nevelésnek lényeges feladata tehát a család és a közösség értékeinek, az itt megélhető személyes és megírt emberi kapcsolatok ápolásának és megbecsülésének előmozdítása. a közösségben ható példák jelentőségének felismerése és beépítése a nevelésbe. (...) „az élet kultúrájának” továbbadása. FÜLÖPNÉ ERDŐ Mária, i. m., 8.

¹¹ „A legjobb gyermekirodalmi alkotásokba ugyanis olyan örök emberi értékek kódolódtak bele, mint például a szeretet, a jóság, az igazság, a szépség. Az irodalom ezeknek az ősidők óta létező, szakrális értékeknek a megtapasztaltatása révén segíti a gyermeket a formálódásban, megéreztetni vele az érték igazi rangját, és biztos kapaszkodókat nyújt a mai, széttöredezettséget, viszonylagosságot hangsúlyozó posztmodern világunkban.” SZÁNTÓ Biborka, *Élmény- és értékközpontú irodalmi nevelés*, in *Katolikus Pedagógia*, 2013/1–2, 108.

port kohézióját a közös, pozitív érzelmi színezetű élmények megélésével. A visszatérő ceremóniális keretek segítenek tájékozódni a napirendben, ráhangolják a gyereket az irodalmi élmény befogadására, miközben az egész csoport számára érzelmileg biztonságos atmoszférát teremtenek. Ez a felszabadító és a „belső mozit” beindító légkör ösztönzi a gyereket befogadói aktivitásra, az élményben való elmerülésre, az absztrakció és a konkrétumok, a fikció és varázslat egyensúlyának átélésére. Az irodalom, a mesék, versek szimbolikus, szemléletes, képszerű nyelve igazodik a gyermeki érzelmek áramlásához, a világ gyermekien sajátos befogadásához.¹² Módszertani tévedés az irodalmi tevékenységek „lezárásaként” alkalmazott azonnali átvezetés másik tevékenységbe, esetleg az el-sajátított tartalmak, az alkalmazás képességének ellenőrzése. A jól megválasztott irodalmi szöveg konstrukciója magában hordozza az élmény felépítését és lezárását. Az óvodapedagógus feladata, hogy megteremtse az élmény megélésének, hatásának, leülepedésének biztonságos feltételeit. Ezért nincs helye konkretizálásnak, racionalizálásnak, értelmezésnek az óvodai irodalmi tevékenységek lezárásaként.¹³

„VILÁGKÉPFORMALÁS ÉS SZEMÉLYISÉGNEVELÉS MÁGNESES KÖZÉPPONTJA A JÁTÉK ÉS A MESE”¹⁴

Az óvodáskorú gyerek ön- és világmegértésének két pillére a játék és a mese. A játék mint a világban/a világról szerzett impressziók cselekvéses és szimbolikus rendezése, a mese mint ugyanezek verbális és szimbolikus konstrukciója. Mindkettő lehetőséget ad a világ befogadásának gyermeki módjára, s a jó gyermekvers is képes hitelesen rögzíteni, visszaadni ezt a sajátos látásmódot.

Az irodalom legfontosabb feladata az önmegismerés, a beavatódás a körülöttünk lévő világba. A versek, mesék révén elsődlegesen nem ismereteket kell átadnunk, hanem heurisztikus élményt nyújtani. Azt kell a gyerekekkel megéreztetnünk, hogy az irodalom nem megtanulandó szövegek tárháza, hanem az óvodapedagógustól hallott történetek, mesék, versek róluk szólnak, nekik szólnak, segítenek eligazodni a világban, a lelkükben kaotikusan kavargó érzelmekben, indulatokban.

A népmese képekre, szimbólumokra, akciókra fordítja le a világ jelenségeit, s így kínál lehetőséget a tudattalan feszültségek elaborációjára. A mesehallgatás során, a belső képteremtés révén a gyerek tudattalan szorongásait, feszültségeit képes feldolgozni a mese cselekményének átélésével. A mese nem tanít, hanem cselekményével, a szereplők és konfliktusok megjelenítésével az emberi élet alaphelyzeteit, törvényszerűségeit model-lálja, szimbólumaival szemléletessé formálja a belső folyamatokat. A mesei motívumokra, világképre rezonál a gyermek lelke, a kétfajta szemléletmód vonásai párhuzamba állíthatók egymással.¹⁵

¹² ZILAHY Józsefné, *Mese-vers az óvodában*, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest 1998, 15.

¹³ „Kedélyvilágával, érzelmekre hangolt egyéniségével az eseményeket, jelenségeket és kapcsolatokat mint kellemes vagy tasztító élményeket éli át, s minden kellemes élmény (egy szép mese, mókás vers, a színes festékel, agyaggal, homokkal, vízzel való pancsolás, egy dallam dúdolása, egy körjáték eljátszása, egy bogárak vagy virágnak a megfigyelése) előjáték az igaz, tartalmas ismeretek befogadásához, a világ emberhez méltó átéléséhez.” Uo., 15.

¹⁴ Uo., 13.

¹⁵ MÉREI Ferenc – BINÉT Ágnes, *Gyermeklélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest 1981, 239–245.

A népmese értékrendje egyértelmű, nem tesz lehetővé átmeneteket. A két pólusra feszített értékszerkezete biztonságosan tereli a gyereket a jó felé, úgy, hogy a jót nem a maga absztrakciójában, hanem – többek közt – az azt megjelenítő szereplők külső tulajdonságaival is vonzóvá teszi.¹⁶ A mesei értékrend átlátható, és az érzelmi motiváltság alapján az eligazodást is segíti, mivel a gyerek értékítéletében még összerosódnak az irodalmi élménnyel kapcsolatos esztétikai és morális tartalmak.¹⁷

A népmese érzelmi és erkölcsi nevelő hatását Lengyel László fogalmazza meg a legsemmelletebbben egy vele készített interjában:

„...a mese erkölcsé sajátos világi hit, amelyben az egyik döntő elem, hogy az emberek egyenlők. Hogy az öreg király és a szegény pásztorfiú, ördög és isten, sárkány és királyfi között egyenlőség van. A mesében egyenlő erők küzdelmei zajlanak. Nincs hierarchia. Nem vetnek meg valakit azért, mert szegény, nem hátrány, ha valaki nő vagy gyerek. Épp ellenkezőleg, tisztelettel néznek királylányokra, gyerekekre, és még a sárkányoknak is megadatik valamifajta megbecsülés, a maguk gonoszságával együtt. Ez nagyon lényeges mondanivaló számomra, amikor társadalmunk hihetetlenül hierarchikus, és könyörtelenül kipécézi a gyengébbet, a rászorultat, megalázza és perifériára szorítja. A mesében alapvetőek a közösségi értékek. Alapvető az, hogy barátok vagyunk. Az, hogy elindulunk együtt, mondjuk egy vándorútra, és aki együtt indul el, az nem szúrja hátba a társát, illetve, ha megteszi, tudjuk a meséből, amikor a legkisebbet lent hagyják az alvilágban, és nem húzzák fel a felvilágba – igazi józsefi történet –, ez a mesében a legnagyobb lehetséges bűn. Ilyet az ember nem tesz a barátaival és a testvéreivel. Még akkor se, hogyha ebből haszna származik. Láttunk eleget abból a magatartásmódból, hogy: »Az Isten szerelmére, nehogy ledobd a kötelet annak a másinak ... Hagyd ott! Végre megszabadultál tőle!« Ezzel szemben nagyon fontos, hogy a mesében szóba állunk egymással. Újra mondom, gonosz és jó párbeszédet folytatnak, és ez természetes. Nem létezik olyan helyzet, ami a 20. század legszörnyűbb káfkai helyzete, hogy némán és könyörtelenül lemészárolják egymást emberek, embercsoportok minden magyarázat nélkül, minden kísérlet nélkül, hogy egymás megértésére törekednének. A gyerekek a szemüink láttára mesén nőnek föl. Jó, ha tudjuk, számon tartjuk, hogy a mese kiemel az állatvilágból, civilizál.

A mese emberré tesz.”¹⁸

A népmesék indirekt módon fejlesztik az óvodáskorúak szociális kompetenciáit, a pozitív attitűd formálódását. A szilárd értékszerkezet, az egyértelmű világkép természetes módon „tereli” a gyereket a jó felé. Az érzelmek áramlása, az átélés hullámozása természetes módon hozzák magukkal a „genetikailag programozott viselkedési normák”¹⁹ beépülését. A népmesei hagyomány megőrzése, az óvodáskorúak nevelésébe való beillesztése az egyén és a közösség számára is létfontosságú, az egyén „emberarcúságának” és

¹⁶ „A 3–7 évesek érzelmvilágában az esztétikai és erkölcsi érzelmek általában összefonódnak. A mesében szereplő királykisasszonyt vagy éppen Hófehérkét azért szeretik a gyermekek, mert szép, de esztétikai gyönyör-érzésükbe belejátszik a főszereplő jósága, hűsége, szerénysége, szorgalma iránti csodálat, tisztelet és megbecsülés erkölcsi érzelmé is.” DANKÓ Ervinné, Irodalmi nevelés az óvodában, Okker Kiadó, Budapest 2004, 76.

¹⁷ „A mese elsősorban az érzelmeken keresztül hat. Ez mélyebb és tartósabb hatást eredményez, és a motiváció alakulásában is fontos szerepet játszik.” PÉTER Lilla – DEÁK Éva, Kisiskolások erkölcsi érzékének mesék általi fejlesztése – különös tekintettel az erkölcsi fogalmak kialakítására, in Katolikus Pedagógia, 2013/1–2, 93.

¹⁸ ANTALL István, Menekülés a stílustól. Lengyel László mesebeli egyenlőség-eszménye, in Eső, 2001/2, 149.

¹⁹ BOLDIZSÁR Ildikó, Mesekalauz úton lévőknek, Magvető Kiadó, Budapest 2013, 15.

a közösség fennmaradásának feltétele.²⁰ A közösségben átélt mesehallgatás, a közös pozitív érzelmi színezetű élmények a tevékenységhez kötődő rítusokkal erősítik a csoport kohézióját, az értékrend megszilárdulását, belsővé válását.

A MŰMESÉK ELLENTMONDÁSOS VILÁGA

A műmesék nagy része már eleve a gyermekbefogadókra koncentrálva születik meg, mégis óvatosabbnak kell lenniük a pedagógusoknak a válogatásban. A műmesék esetében a hagyományos népmesei szerkezet egyensúlya megbillenhet, a rendíthetetlenül optimista világképbe szkepszis vegyülhet, a gyermeki világhoz igazítás, a motívumok „szelídítése” miatt sérülhet az életproblémákban gondolkodás hitelessége. A hős jellemében megjelenhet az ambivalencia, ami elbizonytalaníthatja a befogadót, a csoda laicizálódása lebonthatja a mese pszichológiai érvényességét.²¹ A felsorolt változások a műmese irodalmi, esztétikai értékét nem feltétlenül érintik, de a gyerekek érzelmi, erkölcs nevelésében, az egyértelmű értékek közvetítésében betöltött szerepét befolyásolhatják.

A GYEREKVERSEK VILÁGKÉPFORMÁLÓ EREJE

A versek jelentősége megragadható a kifejezett érzelmekben, hangulatokban, a játékban, a gyermeki élményvilágban. A gyerekvers nem lehet pusztán didaxis, de nem is passzív szórakoztatás, élmény nyújt, aktivitást vált ki a gyerekből, „felhívás játékra”.²² A gyerek számára a vers befogadása önmaga és a világ játékos felfedezése: a versben rögzített hangulat, élmény és tapasztalat újraélése. A gyerekvers „imprinting-élmény”, megteremti a későbbi versbefogadás pszichés prekondícióit,²³ észrevétlenül tanítja meg a tartalom és a forma komplexumának, a nyelv, a ritmus, a fantázia szabad áramlásának spontán élvezetét.

A gyerek versek, mesék iránti érdeklődésének, szeretetének alapja több tényezőből áll össze. Az irodalmi érdeklődés megalapozása, az irodalomba való beavatás a versekkel kezdődik, a hozzájuk való gyermeki vonzódás oka a ritmuskedvelés, melyben az ismétlődő szöveg révén természetesen fonódik össze mozgás és érzélem.²⁴ A kommunikációs helyzetből²⁵ adódó közelség, intimitás, a hangulat bensőségesége, a beszéd zeneisége, az elemi mozgás- és ritmusélmények összekapcsolódnak az ismétlődő szöveg ismerős biztonságával. A következő lépcsőfok a rím, az akusztikusság, a szavakkal való játék mint

²⁰ „Többek között épp azért maradtak ránk a mesék, hogy megőrizték az emberi lét viselkedési alapmodelljeit és mintáit. (...) a mesék (...) alkalmasak egyfajta »optimális emberi létezés« illusztrálására. Uo., 15.

²¹ BOLDIZSÁR Ildikó, *Varázslás és fogyókúra*, JAK Kijárat Kiadó, Budapest, 1997, 190–207.

²² POMFOR Zoltán, *A keresztyény gyermekvers múltja és jelene*, in BÁLINT Péter – BÓDIS Zoltán (szerk.), *Változatok a gyermeklétrára*, Didakt Kiadó, Debrecen 2006, 49.

²³ BENEY Zsuzsa, *Érzélem, játék, mágia, Gondolatok a gyermekköltészetről*, in *Jelenkor*, 1980/1, 61–68.

²⁴ „Mozgás, érzélem, értelem. Ez a nyomvonal, amely mellett a kultúra kiépül. Ez a fejlődés természetes rendje. (A törzsfelföldést és az egyedi fejlődést illetően is.)” ZILÁHI Józsefné, i. m., 16.

²⁵ Az óvodai irodalmi kommunikáció ideális esete, hatásának kulcsa az interperszonális jellegben rejlik, vagyis az óvodapedagógus mint irodalomközvetítő gépekkel (videó, diavetítő, DVD stb.) nem helyettesíthető. Ez persze nem jelent kizárólagosságot, csak azt, hogy mesével, verssel először az óvodapedagógus személyes előadásmódjában kell találkozni a gyerekeknek – az elaborációs funkció csak így teljesedhet ki –, s ezután lehet más csatornákat bevonni a kommunikációba.

örömforrás. Az érzelmeket kezdetben a hangzás váltja ki, mely visszautal a korábbi élmény- és tapasztalat-együttes érzelmi színezetére, majd a mozgásos feszültség ritmus-feszültséggé módosul, összeolvadva a megfelelő hangulattal.

Bódis Zoltán *Gyermek, nyelv, költészet* című tanulmányában²⁶ bizonyítja, hogy a gyerekversek állnak a legközelebb a gyermek nyelvi létmódjához. A gyermeki ritmizált, hangzás- és hangulatvezérelt beszédvilág nem egy fejletlen nyelvállapot, mely pusztán az információátadás eszköze, hanem tudatformáló erő. Bódis Hámori József agykutató kísérleteivel illusztrálja,²⁷ hogy a nyelvhasználat, a hangzókészlet az agyi struktúrák alakulását is befolyásolja. A gyermekkori nyelvi élmények – nyugodtan tekinthetjük meghatározó nyelvi élményeknek a gyerekverseket – komoly jelentőséggel bírnak a személyiségformálásban. A mesei világkép és gyermeki gondolkodás hasonlóságai mellett a gyermeki nyelvhasználatnak, kommunikációnak megfeleltethető a gyermekversek formalizált beszédmódja.

A gyerekek életében a mesék pszichológiai jelentőségét sok szakember támasztotta alá. A gyerekversekkel kapcsolatban nem ennyire egyértelmű a vélekedés. A szakma averzióit az a két szemléletmód táplálja, mely vagy a kicsit leereszkedő játékos mulattatásban, vagy a pedagógiai cél indirekt megfogalmazásában látja a gyerekvers lényegét.²⁸ A fentiekben már rögzített megállapítás (A jó gyerekvers nem különbözik az ún. „felnőtt verstől”) lehet a kiindulópont a gyerekversek – az anyanyelvi és az alkalmazott irodalmi nevelésen túli – hatásának, szerepének vizsgálatában. A megközelítéshez jó támpontokat ad Orbán Gyöngyi tanulmánya.²⁹ A gyermekversek által teremtetett világ igazsága, valóságossága eltér az élet realitásától, de nem az igazságában, hanem személet- és ábrázolásmódjában. Műalkotásként lehetőséget kínál az emberi létélmény korlátainak (az emberi élet idejének és terének behatároltsága³⁰) feloldására. A gyermekvers aktív befogadása segít a létezés teljességét átélni, az emberi élet korlátaiból fakadó hiányokat kompenzálni, a „berácsozott világból” az élmény pillanataiban kiszabadulni.

A gyermekvers képes másképp látni, láttatni a világot.³¹ A látásmód lényege: a teljesség érzetét nyújtani, észrevenni és megláttatni a láthatóban a láthatatlant, az elsőre érzékelhetetlent. A hatásmechanizmus működésének lényege: úgy inspirálni a gyermeki fantáziát, hogy a gyereket képessé tegye saját belső világának megalkotására. A vers célja nem a kézzelfogható, a percepcióval megragadható világ ábrázolása, hanem az érzékelhető átlényegítésével³² megragadni és kifejezni a rejtett tartalmakat. A gyermekvers játékba hív, szóba áll a gyerekekkel, lehetővé teszi a mű és a befogadó kommunikációját, melynek eredményeként a gyerek eljut önmaga és a világ megértéséhez, megfogalmazásához, kifejezéséhez. Ez a megértési és önkifejezési folyamat a versélmény során működtetett alkotó fantázia és a játék örömeiből születik. Az óvodai versélmények nem egyszerűen nyelvi, irodalmi élmények, hanem az „emberré nevelődés” útjának sarkkövei.

²⁶ BÓDIS Zoltán, *Gyermek, nyelv, költészet*, in BÁLINT Péter – BÓDIS Zoltán (szerk.), *Változatok a gyermeklírara*, Didakt Kiadó, Debrecen 2006, 9–18.

²⁷ Uo., 12.

²⁸ DOBSZAY Ambrus, *A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak*, in FENYŐ D. György (szerk.), *Nézőpontok, motívumok*, Krónika Nova Kiadó, Budapest 2001, 386.

²⁹ ORBÁN Gyöngyi, *A gyermekvers, amint olvasni tanít*, in *Fordulópont*, 2010/4, 29–36.

³⁰ „időhiány-lény”; „szűkösség élmény”, Uo.

³¹ A gyermekvers világképi jellemzői igazodnak a gyermeki látásmódhoz. DOBSZAY Ambrus, i. m., 389.

³² Antropomorfizmus, animizmus, fantáziajáték.

A MEGKÖZELÍTÉS SZEMPONTJAI A KOMPLEX ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS FELMÉRÉSÉHEZ

A mesék lehetséges megközelítési szempontjai³³:

megközelítési szempontok	népese	műese
értékrend	abszolút értékek	relativizálás lehetősége, alkotó értékrendje
értékszerkezet	egyértelmű bipolaritás	ambivalencia, kevert minőségek
világkép	optimista, vágyteljesítő	szeptikus
valóságvonatkozás	a transzcendencia természetesen simul össze a realitással	csoda laicizálása
alapséma	kiinduló egyensúly helyreállítása vagy hiány leküzdése	a főhős belső történéseinek elsődlegessége a cselekményességgel szemben
cselekményvezetés cselekményszerkezet:	egyszerű, célratörő	szövevényes, kitérőkkel tarkított
expozíció	mesekedő formula, szereplők, helyszín bemutatása/ hétköznapi szituáció	mesekedő formula hiányozhat, keretes szerkezet, helyszín gyakran a gyerekszoba, főhős a gyerek
bonyodalom	a kiinduló egyensúlyi helyzet megbomlása, az első váratlan akadály/ varázslat és realitás természetes összefonódása, külső erő/ok (hiány leküzdése) löki ki a főhőst a megszokott közegéből	a csodás elemek racionalizálása (a varázslatos események az álomban történnek)
kibontakozás	próbatételek, fokozás → retardáció; mesei szimbólumok	nem kíván heroikus magatartást a hőstől
tetőpont	végleg eldől a főhős sorsa	a megoldás pusztán poétikai lehetőség, akár a főhős fizikai megsemmisülése is lehet
megoldás	megnyugtató befejezés	vége nyitott maradhat
főhős jellemzése	neve+egy jellegzetes vonás, tettei jellemzik	individualizált, lélekrajz, belső monológ
szereplők	dichotómia (pozitív-negatív, valóság-csoda)	ambivalencia, kevert jellemek
tér- és időkezelés	tértől, időtől független	konkrét geográfiai utalások, földrajzi nevek
meseformulák:		
kezdőformula	valóság és csoda között oscillál	elmaradhat
találkozások és üdvözlési formulák	műfajképző elemek	az alkotó egyéni stílusa
záróformula	visszavezet a valóságba	elmaradhat, keretes szerkezet helyette
motívumok, szimbólumok jelentésszerkezete	hű a népmesei kontextushoz, abból könnyen interpretálható	az alkotó egyéni kreativitását tükrözi, kifordíthatja a mesei tradíciót
tanulság	implicit formában	explicit formában

³³ TÍMÁRNÉ HUNYA Tünde, *A népmese és a műese sajátosságairól*, in BALINT Péter (szerk.), *Közelítések a meséhez*, Didakt Kiadó, Debrecen 2003, 102–116.

A versek lehetséges megközelítési szempontjai³⁴:

átfogó szempontok:	
hitelesség	minden kifejezett tartalomhoz valódi érzelm tartozzék
szemléletesség, érzékletesség	gyermek számára átélhető élményvilág, gyermeki létproblémák szimbolikus megjelenítése
speciális szempontok (Dobszay Ambrus tanulmánya alapján - nem normatív igényű a szempontok összegyűjtése)	
formai jellemzők:	
erőteljes forma	zenei megformálás, a tartalmi elemek háttérbe szorulása formaiak javára
akusztikusság	a szövegvers újra zeneivé válása elsősorban a szimultán ritmusrendszer révén
hangsúlyozás, prozódia	a magyar nyelv szabályos hangsúlyozásának verstani megerősítése
szintaxis	viszonylag egyszerű mondat szerkezet, versszak- és mondathatárok egybeesése
alakzatok	alakzatszerű szerkezetek: ismétlések, párhuzamosságok, ellentét
lexikai bázis	gyermeki, azaz viszonylag kicsi és konkrét szókincs
stilisztikai elemek	nyelvi játékok, szójátékok
versforma	néphagyomány kínálta formák, műfajok, kifejezések használata
tematikus jellemzők:	
a vers felütése	helyzetszerűség/szituativitás, a vershelyzet konkrét léletszerűsége
szereplők	gyermekalakok gyakori szereplése, a természeti világ és állatok szereplése
elbeszélésmód	cselekményesség
gondolkodásmód	az absztrakció, elvont gondolatiság kerülése
perspektíva	kicsinyítés, gyermeki méretekhez igazítás, gyermeki nézőpont
hangnem	a humor jelenléte
a játék szerepe	fantázia-, szerepjáték
világképi jellemzők:	
világkép	antropomorfizmus, azaz nem emberek (természet, állatok, tárgyak) emberszerűsége; animizmus, azaz eleven tárgyak; intencionalitás, azaz a történések szándékoltságának feltételezése
attitűd	töprengő, érdeklődő
látásmód	nyitottság, éberség, felértékelődő kicsiségek

³⁴ DOBSZAY Ambrus, i. m., 387.

A „MARTONVÁSÁRI PÉLDA”

A tanulmány előzményeként megtartott előadás helyszínének szelleméhez híuen a Nemzeti Óvodamúzeum egyik kiadványával³⁵ is hitelesen illusztrálható, hogy az irodalmi nevelés erkölcsi nevelésben betöltött szerepének, a két nevelési terület összefüggéseinek felismerése nem újdonság a magyar óvodapedagógiában.

A kötet szemléletmódjának alaptézise, hogy az óvodáskorúakra az érzelmeiken keresztül kell/lehet hatni:

*„A vers okozta kedves hangulat kinyitja a szívet minden jó, igaz, nemes érzés számára; így a vers ismereteket és erkölcsi tanulságot nyújt (...) A kised a képzelet világában él. Ezt a világot ő a mesében látja megelevenedve. (...) A mesebeli nemes érzelem, az erkölcsi jó és igaz diadalma, az igazság gyönyörködteti a kisedet, erkölcsileg nevelőleg hat rája.”*³⁶

A kötet módszertanának ma már elavult megállapításai³⁷ mellett máig érvényes, korszerű módszertani szempontokat is találhatunk: a külső kép megakadályozza a belső kép-teremtő folyamatok beindulását, ezért csak a mese- vagy versszöveg elhangzása után alkalmazhatunk illusztrációt; a képet mint egészet mutatjuk; nem kell mindig új mese, vers, mert a gyerekek érzelmi igényeinek, biztonságának, befogadási jellemzőinek az felel meg, ha sokszor, változatos interpretációs keretek között mondjuk el újra ezeket a szövegeket; az irodalmi anyagot direkt módon nem tanítjuk, a jól megválasztott irodalmi alkotás könnyen beépül a gyerek élmény- és érzelmvilágába, ami segíti a felidézést, a megőrzést; olyan irodalmi alkotásokat kell választani, amelyek átélhető élményt nyújtanak a gyerekek számára.

Összegzésként kijelenthető, hogy a jól megválasztott gyermekirodalmi alkotások biztosíthatják az óvodai nevelésben a morális és a szociális kompetenciák örömteli formálását.

SUMMARY

Value-Orientation, Moral and Literary Education in the Kindergarten

The present study examines the possibilities and methods of value-orientation within the confines of moral education in the kindergarten. Conveying values in the kindergarten can be fruitful only if these values are embedded in activities. An effective way of realizing pre-school moral education in practice is the complex development of abilities integrated into context. In this case the context is constructed by children's books offering comprehensible experience and making children get involved in. The complex development of abilities is ensured by using literary works appropriately selected according to aesthetic, psychological, pedagogical aspects, and by applying recent interpretive methods. The aim of the study is to offer help with choosing the psychologically, pedagogically and aesthetically most appropriate literary works by drawing up aspects of latest approaches. As a conclusion the study presents an issue of the Kindergarten Museum in Martonvásár to illustrate the intertwining of literary and moral education.

³⁵ LÁNYI Katalin, i. m., 5.

³⁶ Uo., 14.

³⁷ Az érzelmi hatást, élményt az erőltetett didaxisnak alárendelni; explicit tanulságokkal bevezetni a mesét; a szemléltető képek túlmagyarázása.

Petőcz Jánosné Dr., CSc

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Tehetséggondozás az óvodai nevelésben

– A nyelvi tehetség felfedezése, gondozása az iskoláskor előtti nevelésben,
az idegen nyelv elsajátításának lehetőségei

A TEHETSÉG FOGALMÁRÓL ÁLTALÁBAN

Pedagógiai, oktatói munkánk során gyakran elhangzanak a tanítványok értékelésekor a következő mondatok: „Ennek a gyereknek jók az adottságai.” „Ez a gyerek jó képességű.” „Ez a gyerek kimondottan tehetséges.” Egyáltalán, azonos jelenséget takarnak-e a fenti fogalmak, az adottság, a képesség, a tehetség? „A magyar nyelvben sajnos nem mindig tesznek különbséget az adottság és a képesség fogalma között. Az adottság a genetikai (G) lehetőségeket, a képesség (P) viszont a társadalmi tevékenységben realizálódó teljesítményt jelenti (...) Az adottságot elsősorban a fogantatás és a méhen belüli fejlődés körülményei határozzák meg: A képességben, vagyis a P-ben már a külső hatások (E = *environment*) javító vagy éppen rontó hatása is benne van.”¹

Az átlagembernek magáról a tehetségről is nagy valószínűséggel egyéni elképzelései vannak. „Tehetség alatt az átlagot számottevően meghaladó, tehát kivételes adottságot, potenciát, ígéretet, vagyis a tehetséget értjük. De ha a tehetséges gyermek a későbbiekben ezt be is bizonyítja, vagyis veleszületett adottságait valóra váltja, akkor ő már nem ígéret (>tehetség<), hanem képességeit bizonyító »valaki«. A jelenlegi magyar nyelvben nincsen megfelelő szó a megvalósult tehetségre, legfeljebb azt szokták mondani: »nagy« művész, tudós, államférfi. Így József Attila vagy Bartók Béla sem nevezhető már tehetségnek, hanem csakis képességeit igazoló nagy költőnek és muzsikusnak. Jó lenne újra használni az erre a fogalomra a reformkorban elfogadott és találó talentum megnevezést. Hiszen az adottság – képesség fogalompárja mellett kivételes szintjüket a tehetség – talentum ikerszavak fejezik ki.”²

Kit tekinthetünk tehetségesnek? A sikeres embereket? Az IQ-tesztekben magas pontszámot teljesítőket? A különböző területeken kiemelkedő alkotásokat létrehozó művészeket?

¹ CZEIZEL Endre, *Legnagyobb természeti kincsünk: a tehetség*, in *Fizikai Szemle*, 2003/11, 398., <http://fizikai-szemle.hu/archivum/fsz0311/czeizel0311.html> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

² Uo.

A vonatkozó szakmai publikációkat áttekintve számos definícióval találkozhatunk a tehetség meghatározását illetően. A tehetséget nem lehet tömören leírni. A számtalan pszichológiai, teljesítményre és környezetre öszpontosító modell alapján azt, hogy „kit tekintünk tehetségesnek, voltaképpen az általunk választott tehetségkoncepció határozza meg” – írja Mező Ferenc.³

A tehetség általánosan elfogadott jellemzői a *Renzulli-féle modell* megfogalmazásában a következők:

– *átlag feletti képességek,*

– *speciális képességek*

A képességeket Renzulli 7 csoportba sorolja (más felosztásban azonban nyolc-tíz csoporttal is találkozunk), ezek többek között a nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális, intraperszonális. A képességek csoportosításában Gardnernél megjelennek további képességek is, így a természeti, az egzisztenciális és a spirituális képesség.

Ezek a képességek a speciális tehetségfejlesztéshez kiindulási alapként szolgálnak.

– A tehetség fontos összetevője a *kreativitás*, mely szokatlan gondolkodásmódban, egyedi megoldásokban, egyéni szemléletmódban nyilvánul meg. Gyakran párosul túlzott érzékenységgel, erős kritikai hajlammal.

– Szükséges még a feladat iránti *elkötelezettség*. Ez az összetevő olyan személyiségjegyeket foglal magában, amelyek elősegítik a magas szintű teljesítményeket (kiváncsiság, ambíció, kitartás, érzelmi stabilitás stb.).⁴ Itt említeném meg a vallásos hit erejét is.

„Renzulli szerint a tehetség nem tulajdonság, hanem egy feltétel az emberben, amely megfelelő körülmények között kifejlődhet.”⁵

Czeiczél Endre szerint a kivételes tehetség kialakulása az örökletes adottságok és a környezeti tényezők szerencsés egybeesésének és kapcsolatának az eredménye. A tehetséget biztosító gének véletlen kombinálódása megteremti a kivételes tehetség biológiai alapját. A képesség kibontakozása ugyanakkor megfelelő külső: családi, iskolai és társadalmi feltételeket is igényel. (A „megfelelő” az egyedi esetekben a szokásostól eltérő is lehet, a hátrányos helyzet is hathat így.)

A tehetség sokféle elgondolárendszerre közül Bagdy Emőke a *prediszpozicionális elmélet*hez kapcsolódik, mely szerint „minden gyerek hoz valami speciális egyedi többletet magával genetikai készletének hatalmas potenciáljában, amely megkülönbözteti őt mindenki mástól (...) A szerető-bátorító-megerősítő szocializációs atmoszféra, a szülői törődés, az óvodai iskolai »felfedezés« beazonosítja a tehetséget.” A szülők, a nevelési környezet és az egyéni motiváció pedig elősegítik a kibontakozást.⁶

³ <http://www.veveqe.eoldal.hu/cikkek/tehetseg-es-kreativitas/szeles-alapokon-nyugvo-tehetsegazonositasi-szemlelet-es-gyakorlati-ismeretek.html> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

⁴ BALOGH László, *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*. A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5–6-i tanácskozásához, <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

⁵ Széles alapokon nyugvó tehetségazonosítási szemlélet és gyakorlati ismeretek.

<http://www.veveqe.eoldal.hu/cikkek/tehetseg-es-kreativitas/szeles-alapokon-nyugvo-tehetsegazonositasi-szemlelet-es-gyakorlati-ismeretek.html> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

⁶ BAGDY Emőke – KÖVI Zsuzsanna – MIRNICS Zsuzsa, *A tehetség kibontakozása*, Helikon Kiadó, Budapest 2014, 16.

A tehetség azonosításánál fontos szerepet játszanak a speciális tehetségterületek, azok felismerése. Általában a következő tehetségterületeket különböztetjük meg:

- nyelvi tehetség,
- matematika,
- képzőművészet,
- zene,
- sport,
- vezetői / társas tehetség.⁷

Caroline Sommerfeld-Lethen⁸ Howard Gardner kibővített intelligencia területeit veszi figyelembe a tehetségkutatásban. Ezek a következők:

- nyelvi intelligencia (*linguistische Intelligenz*),
- zenei intelligencia (*musikalische Intelligenz*),
- logikai-matematikai intelligencia (*logisch-mathematische Intelligenz*),
- a térbeli tájékozódás intelligenciája (*räumliche Intelligenz*),
- testi-mozgásos intelligencia (*körperlich-kinästhetische Intelligenz*),
- természeti intelligencia (*naturalistische Intelligenz*),
- társas intelligencia (*existenzielle Intelligenz*),
- spirituális intelligencia (*spirituelle Intelligenz*).

A tehetséggondozás szempontjából Sommerfeld-Lethen fontosnak véli Kazimierz Dąbrowski felfogását, miszerint a kiemelkedő tehetség fejlesztésének feltétele az érzékek magas szenzibilitása, amelyek a fejlesztést követően a magatartásban nyilvánulnak meg. Konceptiójában az érzékek szenzibilitását „*overexcitabilities*”-nek (túlerzékenységnek) nevezi, és öt fajtáját különbözteti meg:

- *Pszichomotorikus túlerzékenység (psychomotorische overexcitabilities)*, amelyet sokszor hiperaktivitásként aposztrofálnak. Jellemezheti kevesebb alvásigény, a gyors beszéd, gyorsaságot követelő sportok kedvelése, tevékenységkényszer. Jellemezheti a lelkesedés átlagon felüli képessége, színjátszás, beszéd és társalgási kényszer, impulzív cselekvések, ideges szokások, munkafüggőség vagy túlzott szervezés és vetélkedés.
- *Szenzorikus túlerzékenység (senzorische overexcitabilities)*
Ide tartozik a sokat vitatott összefüggés a tehetség és a különböző allergiák, valamint az asztma között. A szenzorikusan szenzibilis gyerekek gyakran tanúsítanak kitüntetett érdeklődést szép tárgyak, szövegstílusok, szavak iránt. Negatív jelenségeként jelenhet meg a túlzott étkezés, vásárlási kényszer vagy a középpontban levés erős szüksége.
- *Imaginárius (képzletgazdagság) túlerzékenység (imaginäre overexcitabilities)*
Ez a kategória szoros kapcsolatban áll a kreativitással. Ezzel a tulajdonsággal rendelkező gyermekek kimondottan jó humorérzékkal bírnak. Gyakran van képzelt ba-

⁷ Széles alapokon nyugvó tehetségazonosítási szemlélet és gyakorlati ismeretek.

<http://www.veveeqe.eoldal.hu/cikkek/tehetseg-es-kreativitas/szeles-alapokon-nyugvo-tehetsegazonositasi-szemlelet-es-gyakorlati-ismeretek.html> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

⁸ Dr. phil. Caroline Sommerfeld-Lethen, Lehrbeauftragte an der Universität Wien am Institut für Philosophie.

rátjuk. Vizualizálásra való képességük élénk álmokkal járhatnak. Nehézséget okozhat számukra, hogy az elképzelt képeket konkrét szavakban fejezzék ki. Erős képzelőerejük rémképekhez és az ismeretlentől való félelemhez vezethet, mert sok minden elképzélhető, ami érzelmileg még nincs feldolgozva.

– *Intellektuális túlérzékenység (intellektuelle overexcitabilities)*

Ez a kategória megegyezik a más tehetségkutatóknál használt kiemelkedő tehetség fogalmával, és kiemelkedő intellektuális teljesítményekkel jár, IQ-tesztekkel mérhető, és kedvező körülmények között kiemelkedő iskolai teljesítményekhez vezet.

– *Emocionális túlérzékenység (emotionale overexcitabilities)*

Ezt a kategóriát közönségesen szenzibilitásnak (érzékenység, fogékonyság) nevezik. Ezzel a tulajdonsággal rendelkező gyerekek extrém pozitív és negatív érzelmeket élhetnek meg. Kiemelkedő empátiájukkal gyakran azonosítják magukat mások érzelmeivel. Másokkal szemben erős igazságérzettel bírnak, fizikai erőszakkal és vitával kapcsolatban erős az ellenérzésük. Az erős érzékenység intenzív gátlásokban és szégyenlősségekben is kifejezésre juthat.

Dabrowski koncepciója nem csatlakoztatható egyértelműen az eddig bevált tehetségfejlesztési koncepciókhoz. A túlérzékeny területek további „fejlesztése” a tehetséges gyerekeknél inkább problémákhoz vezet. Az ingereket csökkenteni pedig nem kedvez az általánosan magasszintű éberségüknek.

MI A MEGOLDÁS?

Négyféle módon lehet a tehetséges gyerekek környezetét befolyásolni, illetve tehetségfejlesztésre alkalmas gyermekcsoportokat létrehozni:

- Olyan anyagokat bocsátok rendelkezésre, amelyeknek a funkciója nem előre meghatározott (természetes anyagok, csomagolóeszközök, faanyagok, festékek, zeneeszközök stb.).
- A teremberendezéssel lehetővé tesszük a visszavonulást, elrejtőzést, tombolást, nem tönkreteszhető területeket alakítunk ki.
- Az egyes gyerekek érdeklődésének és témaváltozásának megfigyelése a feladatom és nem az egész csoporté.
- Másféle bánásmóddal, mely a következőket jelenti:
 - Olyan kereteket teremtek, amelyben a gyermek maga határozhatja meg a fejlődését.
 - Nem előre megadott feladatokat kap a gyerek, hanem a kíváncsiságát ébresztjük fel.
 - Szabad bíráltniuk a gyerekeknek.
 - A felnőttek megindokolják, ha valamilyen kíváncsiságot elutasítanak.

Gardner és Dabrowski koncepciói nem hierarchikus hanem többtényezős modellek. Az önálló fejlődés óvodáskorban nem azt jelenti, hogy minél gyorsabban iskolaéretté kell válnia a gyermeknek, hanem ismeretekre kell szert tennie, hogy szabadon alakíthassa tevékenységét és dolgokat kutathasson.⁹

⁹ SOMMERFELD-LETHEN, Caroline, *Alternative Kindergruppen und Waldorfschulen passende Orte für hochbegabte Kinder?*, in *Begabungen entfalten-Persönlichkeiten bilden, Pädagogische Förderkonzepte in Theorie und Praxis*, Andrea Prinz Hrsg., Wien 2013, 66–73.

A NYELVI TEHETSÉG FOGALMA, AZONOSÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A nyelvi tehetség fogalmának definícióját keresve kevés támpontot találtam a meghatározáshoz. Magáról a nyelvi tehetségről is szűkös ismeretanyag áll rendelkezésünkre. Természetesen függ attól a kultúrától, amelynek hordozója. Általánosságban a gondolkodás alapját képező rendszer. A nyelvi tehetség sokkal összetettebb tehetség, mint a matematikai, zenei vagy a képzőművészeti. Társadalmilag magasra értékelt.

A következő formákban mutatkozik meg:

- szóbeli kifejezőkészség,
- olvasás,
- dialektusok, tájszólások utánzása,
- kreatív írás,
- általános verbális gondolkodás (ez utóbbi a természettudományos tehetség jelzője is).

A szóbeli kifejezőkészség viszonylag könnyen azonosítható. A kreatív írás tulajdonképpen korai irodalmi próbálkozásként is jelentkezhet. A nagy alkotások később jönnek létre.

A nyelvi tehetségekre általánosan jellemzők:

- korai beszédfejlődés,
- meglepően bő szókincs,
- intelligens társalgás,
- az életkorhoz képest széles körű általános tájékozottság,
- kiváló nyelvi megőrző képesség,
- jó megfigyelő képesség,
- kiemelkedő nyelvérzék.

Az anyanyelv terén tehetséget mutató gyerekek gyakran úgy kezdik az első osztályt, hogy már tudnak olvasni.

A nyelvi tehetségről leginkább a *mondatszerkezet* és a *beszédmintázat* árulkodik, melyek összefüggnek a mentális fejlettséggel. A nyelvi tehetséggel bíró gyermekek gyakran már úgy beszélnek és fogalmaznak, mint a náluk idősebbek.¹⁰

„Az a diák, akinek magas a nyelvi-verbális intelligenciája, a tananyagot a nyelven keresztül közelíti meg, és szavakban gondolkodik. Általában jó a hallása, szeret írni, olvasni, történetet mondani, megbízható a helyesírása, és könnyen emlékszik szavakra, nevekre, dátumokra. Élvezettel játszik szójátékot, kísérletezik a nyelv hangjaival, szavaival, mondataival, szereti a mondókákat, szívesen olvas, örömmel mond viccet, ügyesen fordít egyik nyelvről a másikra. Az előadást könnyen követi, boldogan vesz részt a vitákban. Többszöri sikeres a magyar irodalomban és a nyelvtanban, illetve az idegen nyelvek tanulásában.”¹¹

¹⁰ Széles alapokon nyugvó tehetségazonosítási szemlélet és gyakorlati ismeretek

<http://www.veveqe.eoldal.hu/cikkek/tehetseg-es-kreativitas/szeles-alapokon-nyugvo-tehetsegazonositasi-szemlelet-es-gyakorlati-ismeretek.html> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

¹¹ LENGYEL Zsuzsa, A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása a helyesírás-tanításban

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=289> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

A NYELVI TEHETSÉG GONDOZÁSA AZ ÓVODÁBAN

A tehetséges gyerekekkel foglalkozó szakirodalom elsősorban az *iskolai tehetséggondozásra* fókuszál. Öt év alattiakról szóló, általánosságoknál többet is mondó szakirodalmat alig találunk. „A kisgyerekekre két okból érdemes külön is odafigyelni: az egyik ok a tehetséges kisgyerekek sajátos *korai személyiségfejlődése*, a másik a *konkrét képességek és az azokkal szükségszerűen együtt járó igények jellege*. A zenei tehetség például általában már 4-5 éves kor előtt megnyilvánul valamilyen formában (...) De ennél még sokkal fontosabb arra odafigyelni, hogy a tehetséges gyerek már kisgyermekként is hordozza a kiemelkedő képességűekre úgy általában jellemző személyiségvonásokat, érzelmi mintázatokat és karakterisztikus viselkedésformákat, azaz könnyen lehet, hogy a testvéreinél bevált nevelési módszerek jó része az ő esetében nem fog működni.”¹²

Az óvodáskor általában véve is „alapozó” korszaknak tekinthető a tehetség szempontjából, egyrészt az érzelmi alapok lerakása, másrészt a lehetőségek felkínálása a feladat.

Ebben a korban még nem szabad elkülöníteni a tehetségesnek látszó gyerekeket, ebből sok probléma adódhat. Érezze jól magát a gyermek az óvodában!¹³

Az óvodai nevelés során középső és nagy csoportban már bizonyos jelek alapján megmutatkozhat a gyermek tehetsége. A zenei képesség – mint említettük – már ötéves kor előtt egyértelműen felismerhető. Gardner felosztását követve további tehetségterületek is megjelenhetnek: így a nyelvi, matematikai és testmozgási intelligencia. Bár ezek értékelésével óvatosan kell bánnunk.

Fontos tulajdonság a kreativitás. „Az óvodai nevelés során ez a képesség legszembe-tűnőbben a játékokban ismerhető fel. Az ilyen gyermek aktív, különleges dolgokat alkot, nem a megszokott sabályok szerint cselekszik, az eredmény mégis fantasztikus.”¹⁴

Az anyanyelvét minden egészséges gyermek elsajátítja. Fejlesztése az óvodában az alapprogram szerves része.

NYELVFEJLESZTÉS, IDEGEN NYELVEK KÖZVETÍTÉSE, IDEGEN NYELV AZ ÓVODÁBAN

Az óvodai „nyelvtanítás” nagyon népszerű a szülők körében, a szakemberek és pedagógusok körében azonban már több évtizede óriási vitákat vált ki.

Az alapvető kérdéshez, hogy lehet-e kisgyermekeknek idegen nyelvet „tanítani”, sokféle választ kapunk. Számtalan érvet sorolnak fel mellette, de ellene is. Sokat vitatott kérdés továbbá, hogy egyáltalán hány éves kortól lehet, illetve szabad idegen nyelvet közvetíteni kisgyermekeknek? „A gyermekeknek szánt angoltanítási módszeréről ismert Helen Doron brit nyelvész és pedagógus szerint minél fiatalabb korban érdemes elkezdni az idegen nyelvek elsajátítását, és a tanulási folyamat során az ismételt hallgatásra, valamint a pozitív visszajelzésre kell helyezni a hangsúlyt. Nagyjából 11 éves kortól kezdve a gyer-

¹² http://felicitasz.blog.hu/2010/01/12/tehetseges_gyerekek_korai_nevelese_1 (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

¹³ BALOGH László, *Elméleti kiindulási pontok tehetséggondozó programokhoz*, A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács 2007. január 5-6-i tanácskozáshoz, <http://tehetseg.hu/mi-tehetseg> (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.)

¹⁴ ENZSÖL Péterné, *Az óvodai nevelés és tehetséggondozás*
<http://www.mpigyor.hu/mpi/tartalom/tanulmanyiversenyektehetseggondozas/tehetseggondozascik-kei/azovodainevelesesatehetseggondozas.htm> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

mekek ugyanúgy tanulnak, mint a felnőttek. 8 és 10 éves koruk között még mindig jelentős előnnyel indulnak a nyelvtanulás terén, de *a legjobb időpont pontosan nulla éves korban kezdődik*. A gyermek agya még sokkal könnyebben formálható, több dolgot képes befogadni, mind a kiejtés, mind a nyelvtan tekintetében” – mutatott rá Helen Doron.¹⁵

A válasz tehát: bármikor elkezdhetjük egy második nyelv közvetítését, csak tudni kell, hogy:

- KINEK közvetítjük a nyelvet, hány éves a gyermek – fontos, hogy figyelembe vegyük az életkori sajátosságokat,
- MIT tanítsunk – az életkor által meghatározott nyelvi kompetencia fejlesztése alapján válasszuk ki a nyelvi anyagot,
- HOGYAN közvetítsük az idegen nyelvet – fontos, hogy módszereink indokoltan megválasztott, megfelelő módszerek legyenek.

A korai nyelvelsajátítás, természetes kétnyelvűség „valósul meg” tulajdonképpen a egyes házasságokban, de rövidebb külföldi tartózkodás is a kétnyelvűség létrejöttét segíti a gyerekeknél, akik sokkal gyorsabban alkalmazkodnak az új nyelvi közeghez és gyorsabban sajátítják el az új nyelvet, mint a szülők. Hazai körülmények között az idegen nyelv elsajátításához a szervezett keretek adottak (óvoda, általános iskola, vagy még korábban a Helen Doron-féle nyelvközvetítés bölcsődéskorban).

Milyen felkészültséggel rendelkezék a hatékony idegennyelv-közvetítés megvalósításához a pedagógus?

- Ismerje és tudja közvetíteni az idegen nyelv elsajátításnak stratégiáját!
- A stratégia pedig a *kommunikatív (idegen) nyelvi kompetencia* fejlesztését jelenti.
- A fejlesztendő kompetencia pedig
 - nyelvi,
 - szociolingvisztikai és
 - pragmatikai elemekből tevődik össze.

A korai nyelvtanulás két fontos dolgot tűzhet ki *célul* maga elé. Fontos, hogy megőrizze a kezdeti *pozitív attitűdöt és a motivációt*, valamint megalapozza a későbbi nyelvtanulást. A célok alapján állítjuk össze a nyelvi anyagot és választjuk meg a módszereket, az életkori sajátosságoknak megfelelően.

A *nyelvtanulók életkorát* illetően két elképzelés áll szemben egymással a nyelvelsajátítás kedvező időpontját illetően:

- Chomsky tanítása a velünk született nyelvelsajátító berendezést (LAD) említi, amely a pubertás után visszafejlődik. Ez meghatározza az idegen nyelv elsajátításának elkezdését. Az ő elmélete szerint tehát lehetőleg minél korábban ismerkedjen a gyermek egy idegen nyelvvel. Lenneberg neuropszichológiai érvelése is a korai kezdés mellett szól, mert eszerint idegrendszerünk a kor előrehaladtával elveszíti dinamikus plaszticitását, és ez a nyelvtanulási képességet is érinti.

¹⁵ <http://parentia.hu/cikk/fejlesztes-tehetseg/1829-minel-fiatalabb-korban-erdemes-elkezdeni-az-idegen-nyelvek-tanulasa> (Utolsó megtekintés: 2014. november 13.)

- Krashen szerint az életkor problémája bizonyos értelemben nem létezik, az elsajátítás két tényezőtől függ: a megérthető (és megértett) idegen nyelvi anyag mennyiségétől és az érzelmi szűrőtől. Felnőtt korban az érzelmi szűrő működése erősödik fel, ami azt jelenti, hogy a felnőttkorban is képesek vagyunk a nyelvelsajátításra.

Krashen kidolgozott egy két működésmódú nyelvelsajátítási modellt. Az egyik működésmód lenne az elsajátítás, a másik pedig a tanulás.¹⁶

Jellemző	Első nyelv elsajátítás	Második nyelv tanulás
Tanulás menete	saját hibákból tanul	hibakivédés, metakontroll
Tanulás motivációja	játékos, felfedező és hasznos	verejtékes munka
Hibázás meghatározói	igazítás a saját változó rendszerhez	kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	tanulás egyszerre több szinten	egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a középpontban	rendszer hangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	társas könnyedség	félelem a meg nem feleléstől

A nyelv illetve a második nyelv elsajátításának mikéntje felveti egy *nyelvelsajátítási elmélet* szükségességét. A nyelv elsajátításának a képessége kétségtelenül öröklött emberi sajátosságunk (Lenneberg). Számos elmélet létezik ugyan, amely a nyelv elsajátításával foglalkozik, de egy általánosan elfogadott nyelvelsajátítási elmélet a mai napig hiányzik. Az idegennyelv-oktatás szakirodalma alapvetően három nyelvelsajátítási irányzatot tart számon

A *behavioristák* a nyelvelsajátítást imitativ, utánzó folyamatként fogják fel. Eszerint az iskola szerint az utánzási folyamatok játszanak fontos szerepet egy nyelv elsajátításában. A nyelv elsajátítása kondicionálással történik, hasonlóan ahhoz, ahogy az állatok sajátítanak el dolgokat.

A *nativista nézőpont* képviselői szerint a nyelv tanulása az ún. „kognitív univerzálék” alapszik. Legismertebb képviselője Chomsky. Szerinte az ember egy veleszületett nyelvelsajátítási mechanizmussal születik, amely lehetővé teszi egy nyelv teljes szabályrendszerének elsajátítását.

A *kognitív elmélet* feltételezi, hogy a felnőtt nyelvi modellje semmi reakciót nem vált ki a gyerekekből, hanem az impulzusok bizonyos tanulási folyamatokat indítanak el. A gyerek megkísérli a nyelv törvényszerűségeit felismerni. Először a könnyebb elemeket választja ki a nyelvből, a komplikáltabbakat kihagyja. A második lépésben a nyelvi szabályról kialakított hipotézisét felülvizsgálja a felnőtt nyelvi modellen. Ha nem illik a szabály a felnőtt nyelvi modellhez, új szabályt alkot.

¹⁶ BÁRDOS Jenő, *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2000, 261–262.

A második nyelv elsajátításánál a nézőpontok abban a kérdésben különböznek, hogy mennyire veszik figyelembe az első nyelv elsajátításakor megszerzett tapasztalatok átvihetőségét a második nyelvre. Két ellentétes felfogással találkozunk. Az egyik felfogás szerint a két nyelv elsajátítása különböző, a másik vélemény szerint a két nyelv elsajátítási folyamata messzemenően hasonló. Valójában az első nyelv elsajátításnak bizonyos tapasztalatait felhasználhatóak a második nyelv elsajátításában. Egy második nyelv elsajátításának sikere pedig az életkori sajátosságoknak megfelelő célokon, tartalmakon és módszereken múlik.

Összegezve: a tehetséggondozás az óvodában fontos kérdése a nevelésnek. Feladata elsősorban a tehetség kiszűrése, de semmiképp sem az elkülönítése. Maga a tehetség fogalma is komplex, számos megközelítés létezik az értelmezésére. A nyelvi tehetség sokkal sokrétűbb fogalom, mint a többi tehetségterület. Az óvodás életkorban igazából nem tudjuk megfelelően elkülöníteni és definiálni a nyelvi tehetség jegyeit. A nyelvi kompetencia fejlesztése az óvodai alapprogram folyamatos, általános feladata. Egy második nyelv ráépítése az anyanyelvre ebben a korban lehetséges, de megfelelő speciális szakmai felkészültséget igényel.

SUMMARY

Promoting Talent in the Kindergarten – Exploring and fostering language talent in preschool education, possibilities of acquiring a foreign language

Talent promotion is an important issue of preschool education. Its foremost task is to explore talent but not to separate it in any case. „Talent” is a complex concept, and there are several approaches concerning its meaning. Language talent is also a multifold concept, it is more complex than the other fields of talent. In fact during preschool years we cannot isolate and define the peculiarities of language talent. To develop language competency is a continuous, general task of the preschool basic programme. Acquiring a second language after the mother tongue is possible in preschool years but special professional knowledge and expertise are needed on the part of the teacher.

Pázmány Ágnes

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Keresztény szemléletű tehetséggondozás

A tanulmány a tehetséggondozás, tehetségfejlesztés feladatát, problémáját a keresztény pedagógia szemléletére, értékrendjére alapozva mutatja be. Hangsúlyozza a tanítványait feltétel nélkül szerető és elfogadó pedagógus felelősségét, akinek hivatását áthatja a másokkal és másokért élő ember példájának átadása, a személyes odafigyelés elve, a „cura personalis” a jezsuita „magis” (többlet) szellemében. A dolgozat áttekinti a hazai tehetséggondozás történetét, valamint a tehetség fogalmának különböző értelmezéseit a jelenleg ismertebb tehetségmodelleket, a tehetségfejlesztés területeit, módszereit, különös tekintettel az óvodai tehetséggondozásra.

„Minden katolikus nevelő intézmény elsődlegesen és mindenekelőtt az élő Istennel való találkozásnak a helye (...) Olyan helyekké válnak, ahol elismerik Isten aktív jelenlétét az emberi tevékenységekben, és minden fiatal személy fölfedezi annak örömét, hogy részesévé válik Krisztus »másokért« való életének.”

(XVI. Benedek pápa a katolikus intézmények feladatairól)

A HAZAI TEHETSÉGGONDOZÁS RÖVID ÁTTEKINTÉSE¹

A magyar tehetséggondozás előzményének tekinthető a Pannonhalmán 996-ban alapított bencés kolostor, az első magyar „iskola”. Akkor még nem lehetett szervezett tehetséggondozásról beszélni, a források inkább tehetséges fiatalokat tanító tanárokról szólnak. Később a rendek működése, az egyház kibontakozó tehetségkereső, tehetséggondozó tevékenysége révén több egyszerű származású fiatalból válhatott pap, tanár, katona.

Az egyházi iskoláztatás történetéből meghatározó a jezsuita rend és a protestáns iskolák tehetséggondozása, ezek az intézmények sok kiemelkedő képességű fiatallal foglalkoztak, és elősegítették külföldi egyetemi továbbtanulásukat is. Pázmány Péter, Bakócz Tamás érsekek, Bethlen János erdélyi fejedelem támogatásának köszönhetően több jó képességű fiatal tanulhatott híres egyetemeken. A 18–19. században a tehetséges tanulók nevelésében a katolikus egyházi iskolák mellett jelentős a protestáns „iskolakollégiumok” vállalása is.

¹ HARSÁNYI István, *Tehetségvédelem*, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest 1994.

A szervezett tehetséggondozás korszakai Harsányi István felosztása alapján

A szervezett, intézményesített tehetséggondozás a 19. században bontakozott ki. Az *első szakasz* a 19–20. század fordulójától 1931-ig, Nagy László haláláig terjed. A *második szakasz* az 1935-től Sárospatakon elindított, más református gimnáziumok által is átvett népi tehetségmentési, tehetségvédelmi mozgalomtól – „sárospataki módszer” – 1948-ig számítandó. Az állam 1941-től együttműködött a sárospataki egyházi népi tehetségmentéssel: a kormány jelentős falusi tehetségvédelmi alap létesítésével segítette a tehetséges falusi szegény tanulók gimnáziumi iskoláztatását. Az eredményes „sárospataki módszer” a 40-es években áttért más egyházi, állami iskolákra is. Az egyházi iskolák 1948-ban történt megszüntetése, az iskolák államosítása, a nyolc osztályos általános iskola bevezetése az akkori felfogás szerint szükségtelenné tette a tehetséggondozást. A szocializmus idején a tehetséggondozás ügye teljesen háttérbe szorult, az individualizáció nem illett az akkori felfogásba, az elitképzéssel azonosították. Később a felzárkóztatás és az esélyegyenlőség került a fókuszba.

A tehetséggondozás *harmadik szakasza* 31 évi szünet után, 1979-ben indult el, különböző szakmai írások, a témában végzett kutatások ismertetésével. Az 1985. évi I. törvény már állami feladatnak tekinti a kiemelkedő tehetségű fiatalok képességeinek fejlesztését. A harmadik korszak az 1989-es rendszerváltással fejeződik be.

A tehetséggondozás *negyedik szakaszának* kezdete 1989-től, az oktatásügyben megkezdődött jelentős változások idejétől számítandó. Ezt az időszakot egyrészt az 1980-as évek hazai kutatásai, másrészt az 1987-ben megalakult Európai Tehetségtanács (ECHA = *European Council for High Ability*) alapozta meg. 1989-ben megalakult a Magyar Tehetséggondozó Társaság. A 2000 és 2008 közötti évek sajátossága az egyéni kezdeményezések sokszínűsége, szakmai háttérében a Debreceni Egyetem Pedagógiai Pszichológiai tanszékének oktatói tevékenységével, melyet Balogh László tanszékvezető irányított.

A magyar tehetséggondozás *ötödik, jelenlegi szakaszát* új utak, elvárások jellemzik. A kezdetét a 2008-ban elindult Nemzeti Tehetség Program jelzi. (126/2008 [XII.4.] OGY határozat, a152/2009. [VII.23.] Korm. Rendelet). Lehetővé vált a Nemzeti Tehetségprogram kidolgozása, létrejött a Nemzeti Tehetségalap és a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum. Megvalósult a folyamatos, rendszeres tehetséggondozás íve, mely a kisgyermek, az általános és középiskolások, valamint a felsőoktatásban tanulók és a doktori iskolát végzők képességfejlesztését egyaránt fontosnak tekintette.

A Nemzeti Tehetség Program újabb állomása az Európai Unió támogatásával létrejött, Magyarország tehetséges fiataljait összekötő Tehetséghidak Program, amely a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetségének (MATEHETSZ) gondozásában valósul meg.

A Magyar Géniuszt Integrált Tehetségsegítő Program² tevékenységi területei az Országgyűlés által kezdeményezett, 20 évre szóló Nemzeti Tehetség Program és a hozzá kapcsolódó, az Európai Unió által támogatott Magyar Géniuszt Program, célja, hogy egyetlen tehetség se kallódjon el, éljen bármely régióban, településtípusban, s nevelkedjen bármilyen anyagi vagy szociális viszonyok között. A program segíteni kívánja a tehetséges fiatalok fejlődését, karrierjük kibontakozását, tehetségük hasznosulását. A Magyar Géniuszt hálózat, csomópontjai Magyarországon és a határon túli magyar lakta területeken a Tehetségpontok, amelyek segítenek az érdeklődő fiatalok tehetségének felismerésében és kibontakoztatásában. A Tehetségpontok alapítását a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács kezdeményezi és támogatja.

² www.tehetsegpont.hu, www.geniuszportal.hu (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.)

A KERESZTÉNY SZEMLELETRE ALAPOZOTT TEHETSÉGGONDOZÁS

„Egyetlen parancs van, a többi csak tanács: Igyekezz úgy érezni, gondolkozni, cselekedni, hogy mindennek a javára legyél!”

(Weöres Sándor: *Út a teljesség felé*)

A tehetség, a talentum istenáldotta, veleszületett tulajdonság, melyet fel kell ismerni. Első színtere a család, majd az iskola és az egyház. A tehetség kibontakozását tudatosan, emberbarátsággal, szeretettel kell segíteni. A tehetség gondozásakor is fontos a jóra nevelés, az igazra és szépre tanítás. A tehetséggondozás, tehetségfejlesztés feladata a keresztény pedagógia szemléletére, értékrendjére alapozott. A tanítványait feltétel nélkül szerető és elfogadó pedagógus felelősségét, hivatását áthatja a másokkal és másokért élő ember példájának átadása. Lényeges, hogy a jezsuita „magis” (többlet) szellemében, a „cura personalis” (a személyes odafigyelés) elve szerint valósuljon meg:

„...segít a diákoknak megérteni, hogy képességeik kifejlesztésre váró adományok, melyeknek célja nem önmagunk kielégítése vagy magunk haszna, hanem Isten segítségével az emberi közösség javának szolgálata.” (Ratio Studiorum,³ 1599).

„Minden kereszténynek joga van a keresztény nevelésre, mert újjászületett, új teremtménnyé lett vízből és Szentlélekből, Isten gyermekének hívják és valóban az is.”

A keresztény nevelés nem áll meg a fentebb leírt emberi érettség eszményénél; még magasabb célkitűzése az, hogy a megkereszteltek fokozatosan megismerjék az üdvösség misztériumát, s így napról napra tudatára ébredjenek a hit adományainak; hogy megtanulják Istent – főleg a liturgikus cselekmények által – lélekben és igazságban imádni (Jn 4,23), és alakuljanak át valóban új emberré... (GE 2§8.; 5§19.)

A keresztény pedagógust egyrészt a gyermekek tisztelete, a velük való szeretetteljes viszony, a feltétlen bizalom, a keresztény testvériség, másrészt a példamutató keresztény élet jellemzi. A keresztény nevelő legfőbb támasza Isten, az Ő erejében, akaratában való bizalom. Módszereire jellemző a gyermek egyéni céljainak, sajátosságainak szem előtt tartása, a legfontosabb evangéliumi értékek: a megbocsátás, a szeretet, az újrakezdés lehetőségének feltétel nélküli biztosítása. A keresztény pedagógus tehetséggondozását a Bibliái talentumra alapozza. A talentum szó jelentése három nagy kultúrkörben, közel háromezer év alatt többször is módosult: a görög világban a talentum a legnagyobb súlymértéket, később pénzegységet, majd tehetséget, kiváló képességű személyt jelölt.

A Biblia talentumokról szóló példabeszéde Máté evangéliumában olvasható. Jézus a szolgák befektetett pénzével, vagy a be nem fektetés elmulasztásával szemléltetve tanít a valódi mondanivalóra, egy nagyobb igazságra: „mindenki annyit és olyan adottságokat, készségeket kapott, amelyek alapján teljesítheti az Istentől neki szánt feladatot” (Mt 25, 14–30). A talentum érték és tehetség, nagy kincs, de nagy felelősség is. Az egy vagy több talentum kamatoztatása azt jelenti, hogy ha valaki valamit tud, azt érdek és számítás nélkül tanítsa meg másnak, adja tovább. A példabeszéd révén a talentum újabb értelmet

³ Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (A Jézus Társaság iskoláinak tanulmányi rendszere és szabályzata), röviden „Ratio studiorum”.

nyert, a keresztény kultúra a tehetség, adottság jelentést társította a szóhoz. Pál apostol az egyházzal kapcsolatban így ír: „külön-külön ajándékaink vannak a nekünk adott kegyelem szerint” (Róm 12,6–8). Gondolata mindenkire vonatkozik, nincsen olyan ember, aki valamilyen képességet, adottságot ne kapott volna a Jóistentől azért, hogy azzal egy nagyobb közösség vagy társadalom javát szolgálja. Mindenki erejéhez mérten kapja a feladatot, senki sincs tálensum nélkül. Minden egyes ember értéke Krisztus áldozatával mérhető, és nem piaci szempontok szerint.

A különböző tehetségmodellek többnyire az átlag feletti képességet hangsúlyozzák, ami ellentmond a talentum eredeti jelentésének: több-kevesebb talentumot mindenki kap, de az nem önmagáért való ajándék, hanem elsősorban felelősség, hogy az a közösség javára kamatoztatva mások számára is értékke váljon.

A tehetség korántsem csupán adomány, hanem olyan súlyos teher is, amely mind a viselőjére, mind pedig az őt segítőkre felelősséget ró.

A tehetség elsősorban:

- személyiségbeli sajátosság, minőségre törekvés (*magis*),
- a tudás iránti tisztelet és alázat, annak érzete, hogy a megszerzett tudás és elért teljesítmény soha nem végleges és véges,
- a további tudás megszerzésére, a tökéletességre irányulás, perfekcionizmus,
- felelősség azért az értékért, amelyet a tudásban hordoz,
- mindenképpen teljesítményre irányul.

A diákoknál a minőségre és teljesítményre törekvés elsősorban a képességeik kiaknázásában, a tudás megszerzésében jelenjen meg.

Rendkívül fontos a belső hajtóerő, a motiváció, az önbizalom, megfelelő önismeret, az érzelmi intelligencia fejlesztése. Goleman⁴ *érzelmi intelligencia elmélete* (EQ) alapján: önmagunk ösztönzése, indulatok fékezési képessége, frusztrációkkal szembefeszülő dac, vágyak kielégítésének késleltetése, empátia.

Az érzelmi intelligencia (EQ) a személy életútját 80%-ban, az értelmi fejlettség mértékét mutató intelligencia kvóciens (IQ) pedig csak 20%-ban határozza meg. Csíkszentmihályi Mihály⁵ szerint az igazi tehetség új létezési teret, új formát küzd ki magának, mert őt semmilyen addigi létezési térbe beilleszteni nem lehet. Fontos, hogy ezt az új teret az igazi tehetség nem mások addigi létezési terének megszüntetésével képzelel el, mert az igazi tehetség tudja, hogy hihetetlen méretű mozgástér van „odakint”, amelyet nem látott még senki sem, rajta, az igazi tehetségen kívül. Annak tudatosítása, hogy a világban nem egyetlen skála van, hanem sok milliárd, nemcsak nagyszerű emberek sokaságát menti meg attól, hogy selejtnek tartásuk magukat, hanem nagyon sok értéket is terem.

⁴ GOLEMAN, Daniel, *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest 1995.

⁵ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály, *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*, Akadémia Kiadó, Budapest 2009.

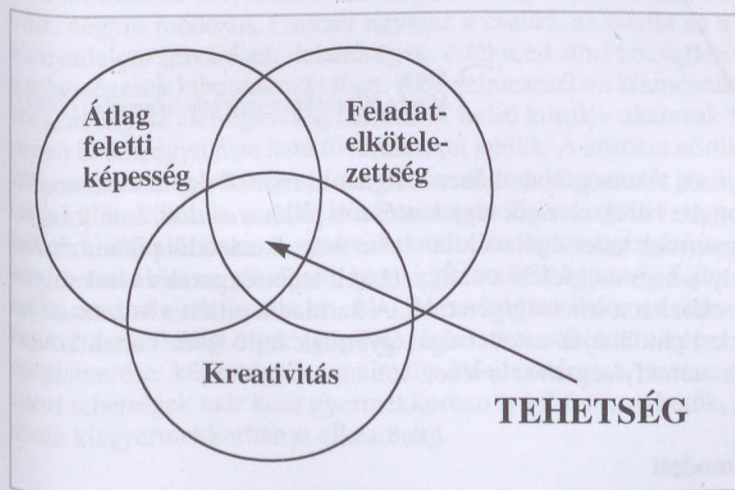
⁶ Lásd CSERMELY Péter blogbejegyzéseit (2011) <http://csermelyblog.tehetsegpont.hu/node/4> (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.)

A TEHETSÉG FOGALMÁNAK, ÉRTELMEZÉSÉNEK LEGFŐBB IRÁNYZATAI, TEHETSÉG-MODELLEK

A 19. század óta került előtérbe a tehetség fogalmának meghatározása, a tehetség fejlődése, a tehetséggondozás, a tehetséggutatás. A tehetség fogalmát először az általános intelligenciával, később a kreativitással azonosították. Erre épülnek az egytényezős – az intelligencia alapú és a kreativitás alapú – tehetségmodellek. Ezeket a tényezőket nehéz elválasztani egymástól, ezért alakultak ki a többtényezős értelmezések, tehetségmodellek. A nevelés-oktatás tehetséggondozó gyakorlata leginkább a Renzulli-, a Mönks- és a Czeizel-féle tehetségmodellekre alapozódik, ezért jelen tanulmány is ezeket mutatja be.

Renzulli ún. háromkörös tehetségkonceptiója

Számos többtényezős tehetségmodell keletkezett, jelenleg a legelfogadottabb a Renzulli ún. *háromkörös tehetségkonceptiója*, mely egyben újabb tehetség értelmezések kiindulópontja is (1. ábra). Ez a modell négy összetevőjét emeli ki a tehetségnek: az átlag feletti általános képességeket, az átlagot meghaladó speciális képességeket, a kreativitást, és a feladat iránti elkötelezettséget. Értelmezése szerint a tehetség kiváló adottságait e négy összetevőre alapozva magas szintű teljesítményre képes az élet bármely tevékenységi területén.



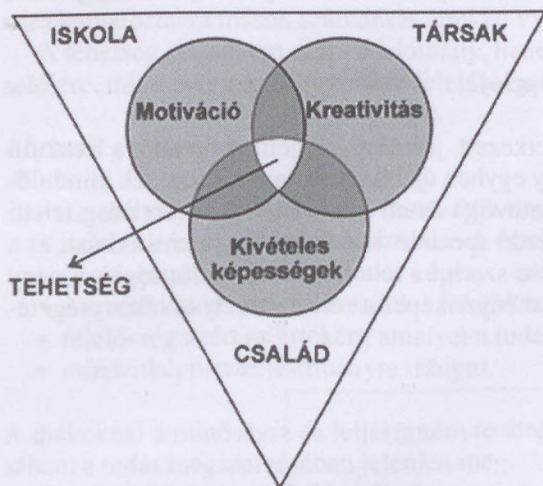
1. ábra:
Renzulli többtényezős
tehetségmodellje (1978)⁷

Átlag feletti *általános képességek* például a magas szintű elvont gondolkodás, fejlett anyanyelvi képességek, jó memória, hatékony információfeldolgozási stratégiák stb. A tehetség jellegzetességét adó *speciális képességekből* sokféle létezik. Az általánosan elfogadott Gardner-féle csoportosítás hétféle speciális képességcsoportot különít el, ezek: a nyelvi, zenei, matematikai-logikai, vizuális-téri, testi-mozgásos, szociális-interperszonális és az

⁷ BALOGH László, "Tehetségmodellek", <http://www.tehetseg.hu/mi-tehetseg> (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.); TÓTH László, *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen 2003.

intrapersonális képességcsoport. A *kreativitás*nak is több eleme van: originalitás, flexibilitás, fluencia, problémaérzékenység stb. A *feladat iránti elkötelezettség* olyan személyiség-tényezőket jelent, amelyek biztosítják az energiát a magas szintű teljesítményhez, ezek az érdeklődés, versenyszellem, kitartás, emocionális stabilitás stb. Amennyiben magas szintű képességekhez nem járulnak fejlett háttértényezők, nem jön létre magas szintű teljesítmény.

Mönks-féle többtényezős tehetségmodell



2. ábra:

A Mönks-féle többtényezős tehetségmodell (1997)⁸

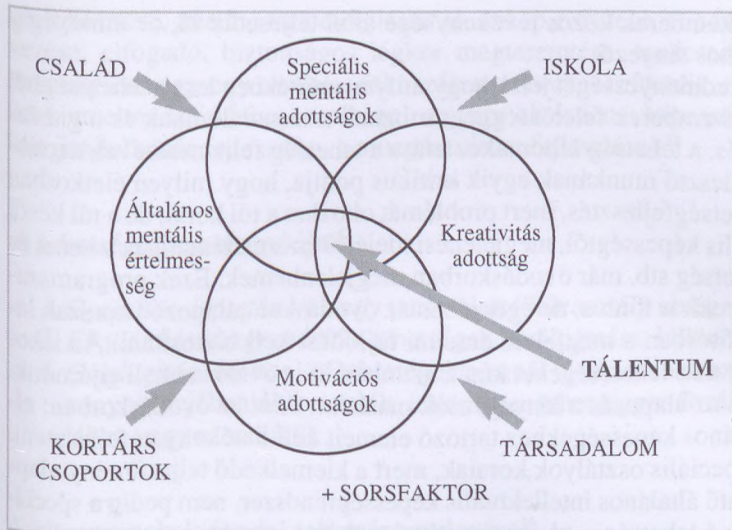
Mönks (2. ábra) többtényezős tehetségmodelljében a Renzulli modell egy ún. *hárompilléres társadalmi háromszög*be kerül: az első, legjelentősebb pillér a *család*, amely segítheti, de gátolhatja is egy gyermek tehetségének kibontakozását. A második pillér az *iskola*, teljes testületével, mely a nem megfelelő odafigyeléssel, tehetséggondozással súlyos lelki és testi problémákat okozhat a tehetségígéretnak. A harmadik pillért a *kortársak* jelentik, akik viselkedésükkel gátolhatják a tehetséges gyermek fejlődését, ennek következménye alulteljesítés és személyiségzavar is lehet.

A Czeizel-féle talentummodell

Czeizel Endre szintén a Renzulli modellt fejlesztette tovább.⁹ A *2x4+1 faktoros talentummodell* (3. ábra) a négy adottság egybeesése és négy környezeti komponens együttes hatása mellett a *sorsfaktort* is tartalmazza, ez a feltétel-együttes segíti a tehetségígéretné valószínűsítését. Czeizel minden olyan tényezőt integrál a modelljébe, amely a fejlesztő munkában meghatározó szerepet játszik.

⁸ BALOGH László, "Tehetségmodellek", <http://www.tehetsegpont.hu/dokumentumok/> (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.)

⁹ CZEIZEL Endre, *Sors és tehetség*, Urbis Kiadó, Budapest 2004.

**3. ábra:**

Czeizel Endre komplexebb látásmódú $2 \times 4 + 1$ faktoros tehetségmodellje az adottságok és külső hatások kölcsönhatásán alapul.

Az átlagon felüli képességek körében különválasztja az általános intellektuális képességeket és a speciális mentális képességeket, természetesen ő is fontosnak tartja a kreativitást és a motivációs tényezőket. A környezeti tényezők száma, mely Mönks-nél még három volt, négyre módosul, Czeizel ugyanis a család, az iskola és a kortárs csoportok mellett a társadalom (elvárások, lehetőségek, értékrend stb.) közvetlen szerepét is hangsúlyozza a tehetségesek kibontakozásában. Az értelmezésében kilencedik faktorként jelenik meg a sors, amely az élet-egészség faktora. A belső körök – akárcsak Renzullinál – a személyi-ségen belüli, egymásra ható fő területeket jelölik. A köröket körülölelő négyszög a tehetség kibontakozását elsődlegesen meghatározó szociális mezőt jelöli. A szociális mező részének külön-külön is vannak feladatai a szükséges kognitív, motoros és szociális képességek kialakulásában. A gyermekek minden képességének intenzív fejlesztésére szükség van, mivel előre nem tudható, hogy kinél melyik képesség fejleszthető a tehetségig. A kutatási eredmények szerint kb. 14-15 éves korban érdemes elkezdni a speciális tehetségfejlesztést. Addig a pedagógusok feladata a sokoldalú képességfejlesztéssel a diákok megismerése, képességeik maximális kifejtése. A matematikai, a zenei, a tánc és a sport tehetségek már kora gyermekkorban is jól felismerhetők, speciális tehetségfejlesztésük kisgyermekkorban is elkezdhető.

TEHETSÉGEK FELISMERÉSE, TEHETSÉGGONDOZÁS

A tehetséggondozás közös feladat, ezért minden szintjén lényeges a pedagógusok, tanulók és szülők együttműködése.¹⁰ A tehetséggondozás alapozása a családban kezdődik, az óvodában a pedagógusok fejlesztő munkájával folytatódik. A tehetséggondozás során az általános iskolában a tanítók, tanárok szerepe megnő, a középiskolában a tanárok, men-

¹⁰ DR. GYARMATHY ÉVA, *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai, és azonosítása*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2012.

torok, tehetségsegítő szakemberek közös tevékenysége által teljesedik ki, de mindvégig a kortársak szerepe is fontos tényező.

A tehetséggondozás eredményességét jelzi, hogy milyen mértékben lesz a lehetőségből teljesítmény, a tehetséges emberek felelősséggel tartoznak a társadalomnak és a gazdaságnak. A tehetségevelés, a tehetség kibontakoztatása a tehetség felismerésével, azonosításával kezdődik. A fejlesztő munkának egyik kritikus pontja, hogy milyen életkorban kezdődjön a speciális tehetségfejlesztés, mert problémát okozhat a túl korai, de a túl késői kezdése is. Függ a speciális képességtől, megjelenési idejétől is: a matematikai, a zenei és bizonyos mozgásbeli tehetség stb. már óvodáskorban megjelenhetnek. Ezek programszerű egyéni fejlesztése már ekkor fontos, de egészében az óvodáskor „alapozó” korszak legyen: a gyerekeknek elsősorban a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani. Az iskoláskor természetesen már más lehetőségeket kínál, azonban itt is óvatosan kell eljárunk.

A *kisiskolás korban* is az alapozás a lényeg, csak másként, mint az óvodáskorban: elsősorban a tehetség általános képességekhez tartozó elemeit kell hatékonyan fejleszteni. Ebben az időszakban a speciális osztályok koraiak, mert a kiemelkedő teljesítmény alapja leginkább a magas szintű általános intellektuális képességrendszer, nem pedig a speciális képesség. A felbukkanó tehetség – pl. matematikai, nyelvi – egyéni programmal fejlesztendő.

A felső tagozat (s az ennek megfelelő gimnáziumi osztályok) már a hatékony speciális tehetségfejlesztés színtere. Ebben az életkorban (12-13 éves kor körül) a kutatások és tapasztalat szerint már többnyire megjelenik a speciális tehetség. Az iskola funkciója kettős: egyrészt a tehetséges gyerekek felderítése, másrészt a megtalált tehetség speciális szervezeti formákban való továbbfejlesztése. Középisikolás korra tehető a hatékony tehetségfejlesztés. Továbbra is szükséges a tehetség általános képességeinek fejlesztése, de fontos a tanulók felkészítése változó érdeklődésük vagy új képességük megjelenése esetére: fontos, hogy képesek legyenek rugalmasan alakítani képzési programjaikat. A középisikolás korszak végére a pedagógusoknak meg kell találniuk a tanuló igazi értékeit, tehetségét. A felsőoktatásban a tehetséggondozás kiteljesíthető, az egyoldalú szakmai fejlesztés mellett fontos az egész ember személyiségének fejlesztése is. A felsőoktatásban lényeges a mentorok és a különböző ösztöndíjak szerepe. A tehetséggondozás során kiemelt szerepe van az egyéni tehetséggondozásnak, és a speciális tehetségműhelyekben a sokszínűség elvének kell érvényesülnie.

A tehetséggondozás célja, feladata¹¹

A tehetséggondozás két legfőbb célja:

1. A tehetségígéretes gyermekek azonosítása, komplex fejlesztése, életútjuk nyomon követése.
2. Minden gyermek egyéni képességstruktúrájából az erős oldal (a legjobb, a legügyesebb, a legkiemelkedőbb) megtalálása.

Általános célok: az általános képességek megalapozása, sokféle tevékenység lehetőségének biztosítása, az erős és gyenge oldal fejlesztése, a gyenge oldal kiegyenlítése, kreatívi-

¹¹ DR. GYARMATHY ÉVA, *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2007.

tás fejlesztése, minden terület fejlesztése, énkép erősítése, élményszerző programok szervezése, elfogadó, biztonságos légkör megteremtése, tanácsadás, foglalkozási terápia. Amennyiben egy-egy területre fókuszálva műhely is működik, akkor a speciális területeket kiemelten is fel lehet sorolni (pl. a gyermekek zenei képességének fejlesztése, a logikus gondolkodás fejlesztése, a mozgáskultúra fejlesztése).¹²

A tehetségfejlesztés módjai¹³

1. *Gyorsítás, léptetés* – pl. egy tanév alatt több osztály elvégzése.
2. *Elkülönítés, szegregáció* – tehetségek kiválogatása, külön iskolába járatása.
3. *Gazdagítás, dústítás* – a tehetségek normál oktatásban vesznek részt, de a tanítás bizonyos idejében differenciált, különleges tehetséggondozásban részesülnek az iskolában vagy azon kívül.

A kisgyermekek óvodai tehetséggondozása¹⁴

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja a következőket írja:

„Óvodakép

3. Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok kiegyenlítését, az életkori és egyéni sajátosságok és az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével (ideértve a kiemelt figyelmet igénylő gyermek ellátását is).

4. Az óvodai nevelésben alapelv, hogy:

a) a gyermeki személyiséget elfogadás, tisztelet, szeretet, megbecsülés és bizalom övezi;

b) a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását;

c) az óvodai nevelésben alkalmazott pedagógiai hatásoknak a gyermek személyiségéhez kell igazodniuk.”¹⁵

A jó óvoda nem módszerközpontú, hanem gyermekközpontú. Az 5 évesnél fiatalabb, különleges képességű gyerekeknek tehetséggondozás címén nem „fejlesztésre”, hanem egyszerűen csak *megfelelő környezetre és érzelmi biztonságra* van szükségük.

¹² MÖNKES, Franz J. – YPENBURG, Irene H., *A nagyon tehetséges gyerek*, Akkord Kiadó, Budapest 1998.

¹³ DR. GYARMATHY ÉVA, *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai, és azonosítása*, i. m., 141–144.

¹⁴ NAGY Jenőné, *Tehetségígéretetek gondozásának elmélete és gyakorlata, Módszertani könyv óvodapedagógusoknak. „Óvodai nevelés a művészetek eszközeivel”*, Óvodapedagógusok Országos Szakmai Egyesülete, Szolnok 2012, 35–100.

¹⁵ *Óvodai nevelés országos alapprogramja* in *Magyar Közlöny*, 2012/171, II.; *Gyermekkép, óvodakép*, 2012/ 171, 28218. http://www.umvp.eu/files/MK_12_171.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. november 14.)

Mikor kezdődjön a tehetséggondozás?

Az óvodáskor „alapozó” korszak: elsősorban a megfelelő érzelmi fejlődést kell biztosítani a gyerekek számára, „törődünk” velük, engedjük őket játszani. Ebben az életkorban még nem szabad „elkülöníteni” a tehetségesnek látszó gyerekeket, mert ebből sok probléma adódhat.

A speciális képességek, például a zenei, matematikai, bizonyos mozgásbeli tehetség már óvodáskorban megjelenhetnek. Ezek programszerű egyéni fejlesztése kivételt jelent, mert már ekkor fontos.

A gyermekek adottságaiknak, képességeiknek, fejlődésüknek megfelelően minél teljesebben bontakoztathassák ki képességeiket, a kiemelkedő képességű, kreatív gyermekek felfedezése és személyiségük optimális fejlesztése gazdagító program keretében történjen. A tehetségígéretnek elkallódásának megakadályozása, az alulteljesítő gyermekekben bujkáló kiváló képességek felismerése szükséges. A kiválóan kreatív, tehetségígéretes gyermekek fejlesztése egyrészt óvodai csoportjukban, a napi tevékenységekbe ágyazva, másrészt kiscsoportos „tehetséggondozó” foglalkozások keretében, tehetségműhelyben valósítható meg.

Az *óvodai tehetséggondozás elemei* az azonosítás, gazdagítás csoportban, műhelyekben: csoporton belül vagy csoportközi szervezéssel, egyéb óvodai gazdagító programok beillesztésével. A tehetségműhelyekbe 5-6 éves kortól kerülhetnének a gyerekek, 5 éves korukig pedig az óvodapedagógusok a csoportban valósíthatják meg az egyéni fejlesztést a gyermekek különböző tevékenységeiben.

A tehetségazonosítás

Kisgyermekeknél a sokféle tehetségmodell közül a Renzulli-Mönks-féle többtényezős tehetségmodellt érdemes alapul venni. Renzulli háromkörös modelljében a tehetségre jellemző viselkedés három alapvető tulajdonságcsoporthoz – átlag feletti képesség, kreativitás, feladat iránti elkötelezettség – integrációjaként jelenik meg.¹⁶

Korán megmutatkozó képességek tehetségazonosítása¹⁷

Képességek: általános intellektuális képességek, speciális területek: zenei, matematikai, mozgás, szociális viselkedés.

A *tehetségazonosítás elvei*: a gyermek megismerésére épül, folyamatos, többlépcsős, több szempontú tevékenység, tehetséggondozás (tevékenység) közben kiválóan megmutatkozik a tehetség. Az objektivitás érdekében fontos a nevelésben közreműködő szakemberek és felnőttek (fejlesztőpedagógus, logopédus, óvodavezető, dajka), a szülők véleményének, tapasztalatainak kikérése. Szükség szerint pszichológus által végzett tehetségszűrés is kérhető.

¹⁶ DR. GYARMATHY ÉVA, *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*, i. m.

¹⁷ DR. GYARMATHY ÉVA, *A tehetség – Fogalma, összetevői, típusai, és azonosítása*, i. m., 15–82, 141–144.

Az óvodapedagógus feladatai

A tehetséggondozó pedagógus tulajdonságainak megfogalmazása, a tehetséggondozás folyamatából következő feladatok meghatározása – tervezés, programírás, felfedezés, azonosítás –, a tehetséggondozás szempontjából a gyermekekkel való bánásmódhoz szükséges elvárások kialakítása, a szülőkkel való kapcsolattartás, tanácsadás.

Az azonosítás eszközei

- A gyermekek *fejlődési lapján* rögzített *megfigyelések* felhasználása.
- A szempontsor kiegészítése a *tehetségre utaló jellemzőkkel* (miben mutat tehetséget, erős oldal, gyenge oldal, motiváció, kreativitás).
- Az óvodapedagógus megfigyelhet különböző *tulajdonságlista* alapján is, és komplex helyzetekben.
- Szülők *véleménye*, szóban vagy írásban.
- Az óvodában alkalmazott *egyéb mérések, szűrések* eredményeinek felhasználása.
- A tehetséget mutató gyermekről *tehetségprofil* készítése.

A tehetséggondozás szervezeti keretei¹⁸

Az óvodás kisgyermekek tehetséggondozása ötéves korukig saját csoportjukban, majd 5-6 éves kortól műhelyekben valósítható meg. A kisgyermek óvodába lépésekor az óvodapedagógus elsődleges feladata a kisgyermek megismerése, amely a tehetséggondozás kezdetének is tekinthető. Ebben az időszakban a pedagógus leginkább a szülőtől kapott információikra alapozhat.

Tehetséggondozás a csoportban

A kisgyermekek egyéni fejlesztését ötéves korig az óvodapedagógusok a csoportokban, a gyermekek különböző tevékenységei révén valósítsák meg. A gyermekek legjobban játékok során figyelhetők meg, ezért lényeges a csoport napi tevékenységeinek *differenciált tervezése, különös tekintettel a szabad játéokra*. Lényeges a meleg, elfogadó, biztonságot sugárzó légkör, tapasztalatszerzéshez sokféle *lehetőség* nyújtása a kreativitás, az *általános és speciális képességek* komplex fejlesztésére, élményszerző programok szervezése. A gyermekek megfigyelése terjedjen ki a gyermek érzelmi-akarat világnak, szociális, értelmi és mozgásfejlettségére, speciális adottságaira, érdeklődésére, aktivitására is.

Azoknak a tehetséget mutató gyermekeknek a számára, akikben mind a három tehetség összetevő – a kivételes képességek, a kreativitás és a motiváció – felismerhető, egyéni fejlesztési tervet kell készíteni. A csoportnaplóban szükséges a tehetséggondozás tervezésének, tapasztalatainak dokumentálása.

¹⁸ TÓTH László, *A tehetségfejlesztés kisenciklopédiája*, i. m.

Műhelyek csoportban vagy csoportközi szervezéssel

A tehetségműhelyek szervezése előtt meg kell határozni a tehetségterületeket.

A tehetségműhelyekbe általában ötéves kortól, az óvodapedagógus ajánlására, a gyermek érdeklődése valamint szülői kérés alapján kerülhetnek be a gyermekek.

A műhelyek – amelyekben a tapasztalat, a tevékenység a fontos, nem a teljesítmény – lehetőséget adnak a következőkre:

- programszerű, tervezett komplex fejlesztés megvalósítására,
- speciális kiemelkedő képességek kibontakozására,
- elmélyült tevékenységre, felfedezésre, a kreativitás kibontakozására,
- átjárhatóságot biztosít (Renzulli forgóajtó modell).

Előnyük:

- széles merítésű, bázis-folyamatos és nem egyszeri méréssel történik a szelekció,
- igen sokféle típusú és erejű tehetség megnyilvánulására ad lehetőséget,
- a ki- és bekerüléssel folyamatos a tehetség identifikációja,
- a kiválasztott – átlagnál intelligensebb, de nem feltétlenül nagyon magas IQ-jú – gyerekek („tehetségmező”) sokféle gazdagító programban vehetnek részt,
- érdeklődésük felkeltésére sok lehetőséget ismernek meg, és személyiségfejlesztő csoportokban is részt vesznek,
- az előkészítő szakaszok után pedagógusaik vezetésével saját érési és felkészülési ritmusuknak, belső igényeiknek megfelelően készítenek önálló munkát valamely területen azok, akik erre képesek és motiváltak,
- a szakaszok átjárhatók, vissza lehet lépni, újra lehet kezdeni egy-egy szakaszt.

A tevékenységek során mindvégig lényeges az öröm, a motiváció fenntartása.

Az óvodai tehetséggondozásnál a tehetségterületek meghatározásánál ajánlott a Gardneri tehetségterületek – logikai-matematikai, nyelvi, testi-kinesztetikus, térbeli-vizuális, zenei, interperszonális, intraperszonális – alapul vétele.

A tehetséges kisgyerekek korai jellemzői:

- meglepő pontosságú, illetve részletességű hosszú- és rövidtávú memória,
- az átlagnál sokkal hosszabb ideig figyel, foglalkozik egy dologgal,
- fejlett képzelőerő,
- idősebb játszótársak preferálása (vagy pedig a sokkal fiatalabbaké, akiknek dirigálhat),
- absztrakt gondolkodás (anyanyelvi készségek, néha matematikai készségek),
- saját személyéről való tudatosság és önreflexió korai megjelenése,
- szenvedélyes érdeklődés (kérdés, okokat és összefüggéseket próbál találni),
- fejlett koordináció és finommotoros mozgás.

A tehetségműhelyek átjárhatósága

Fontos, hogy ezekben a műhelyekben – ahol kiválóan találkozik az azonosítás és gondozás gyakorlata a felkínált tevékenységeken belül is – az alkotási vágynak, kreativitásnak,

képességszintnek megfelelően, számtalan választási lehetőség legyen. A műhelyvezetők a tevékenység folyamán szerzett tapasztalataikat rendszeresen osszák meg a többi pedagógussal, derítsék fel, hogy van-e olyan gyermek, aki az elkészített produktum, teljesítmény esetleg különleges megnyilvánulás alapján további megfigyelést igényel a tehetségígert szempontjából!

A csoportközi tehetséggondozó művészeti műhelyekben regisztrálják a gyermekek tevékenységválasztását, érdeklődési térképet készítenek a tevékenység iránti elkötelezettségükről.

Egyéb élményszerző, gazdagító óvodai programok lehetnek a kirándulások, az erdei óvoda, színházlátogatások, múzeumi programok stb.

Amennyiben szükséges, érdemes speciális külső segítséget, lehetőséget keresni: pl. bemutatkozási lehetőséget rajzpályázaton, sportversenyeken vagy egyéb helyeken.

Az óvodai tehetséggondozás megvalósításának elemei

- Kiemelt figyelem a kreativitás kibontakoztatásának lehetőségeire
- Jó játékok
- Kompetenciafejlesztés
- Differenciáló pedagógia
- Adaptív pedagógia
- Projektpedagógia
- Kooperatív tevékenységszervezés

A projektmódszer az óvodai tehetséggondozás szolgálatában¹⁹

A projekt egyszerre biztosítja a tehetséges, kiemelkedő képességű gyermekek felismerését és fejlesztését. A gyermekek saját érdeklődésük, választásuk szerint sokféle módon tevékenykedve tanulhatnak, megtapasztalhatják a flow élményt, mely a személyiség sokoldalú fejlesztésére, a képességek kibontakoztatására sarkallja őket. A projektek sokféleségükkel a képességek széles körét ölelik át, ezáltal sokféle tehetség felismerésére adnak lehetőséget. A tehetséges gyermekek nagyobb teret kapnak az önállóságban, és minden helyzetben többlet lehetőséget az önmegvalósításra és az önkifejezésre.

Az óvodapedagógusoknak olyan projekteket kell tervezniük, amelyek az átlagos képességű gyermekek számára is kihívást jelentenek, emellett lehetőséget adnak a tehetség megmutatkozására és fejlődésére.

A tehetséggondozást (is) szolgáló projektek jellemzői:

- az intellektuális kihívás – logika, következtetés, rendszeralkotás, ismeretek alkalmazása,
- a kreativitás – fantázia, eredetiség, többdimenziós élmény, problématalálás, alternatívák keresése,
- a társas készségek fejlesztése – önérvényesítés, vesztés együttműködés, vita, érvelés, megegyezés.

¹⁹ Uo.

A TEHETSÉGGONDOZÁS SORÁN SZAKEMBEREKSEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS

A fejlesztőpedagógus más területet fejleszt (erős-gyenge oldalt, szociális kompetenciát, mozgást) elkülönítve, vagy csoportban kapcsolódik az aktuális munkához, témához. A pszichológus segítheti a kisgyermekek személyiségfejlesztését, erről tanácsos folyamatosan konzultálni. Az óvodapedagógus feladatkörébe tartozik a szülők bevonása a tehetséggondozásba, amihez megfelelő tapintat szükséges. Fontos a tehetséges gyermekek szüleinek megnyerése, a tájékoztatás, tanácsadás, támogatás, igény szerinti közös programok szervezése, a gyermek fejlődésének közös értékelése, iskolaválasztás segítése.

A tehetségigérek megmutatkozásának lehetőségei, visszacsatolások:

- helyi és országos közlekedési vetélkedők,
- kézműves kiállítások a településen,
- vizuális pályázatok,
- óvodai és városi rendezvényeken való fellépés,
- minőségfejlesztési rendszer mérési eredményei,
- a tevékenységeken részt vevő gyermekek számának állandósága.

Fontos a nyomon követés feladatainak átgondolása, annak eldöntése, hogy kinek lesz ez a feladata, milyen időközönként, milyen információs csatornán keresztül és hogyan kerül majd dokumentálásra. Lényeges az egyes kisgyermekek „Tehetségútlevele” elkészítése, amely mintegy „átadja” mindazon információkat a következő intézmény pedagógusának, amelyek lényegesek a tehetséggondozás folytatásához.

Zárásként Sütő András gondolatait idézem, aki így szólt a szülőknek és a pedagógusoknak a felnövekvő generációval szembeni felelősségről:

„Mit csináltál a rád bízott talentumokkal?

Nincs más számonkérés, csak gyermekeink tekintetében. Ahány szóra vágyó gyermek, a jövőnek megannyi lámpása a meglódult időben.”²⁰

SUMMARY

Promoting Talent with Christian View

The present study discusses the tasks and problems of nurturing and developing talent, relying on the views and values of Christian pedagogy. It emphasises the responsibility of the pedagogue who accepts and cares for their students with unconditional love, whose profession is pervaded by the willingness to set an example how to live with and for other people, and by the principle of care, the “cura personalis”, in the spirit of the Jesuit “magis”.

The study surveys the history of talent promotion in Hungary, the recently most well-known talent models aiming at defining the concept of talent, and the different fields and methods of developing talent with special view of fostering talent in the kindergarten.

²⁰ MEZEI András, *Interjú Sütő Andrással*, 1978.

Dr. habil. Fehér Katalin, CSc

MAGYARORSZÁG,

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM, PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR, NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET

Egy reformkori katolikus pedagógiai lap, a Religio és Nevelés

A magyar katolikus egyház vezetői a reformkor negyvenes éveiben felismerték, hogy az általuk képviselt vallás- és oktatáspolitikai programnak hangsúlyosan jelen kell lennie a hazai sajtóban, mely akkoriban a nyilvánosság egyetlen eszköze volt.¹ A kizárólag hitbuzgalmi lapok mellett ekkor már égető szükség volt olyan katolikus orgánumokra is, melyek a reformkorszak fontos kérdéseit, köztük az oktatásügyi kérdéseket is katolikus szemszögből tárgyalják és népszerűsítik. Így jött létre a *Religio és Nevelés* című lap², és melléklapja az *Egyházi Tudósítások*.

A lap 1841. január 1-jén indult el Pesten. Két és fél évig, Szaniszló Ferenc³, ezt követően, a reformkor legforrongóbb éveiben, öt éven át Somogyi Károly⁴, 1848. július 1-jétől pedig

¹ SÖRÖS Pongrácz, *A katolikus klérus törekvései az 1843–44. országgyűlés egyházi ügyeinek tárgyalása alatt*, in *Katolikus Szemle*, 1901, 865–890.; DEZSÉNYI Béla, *Nemzeti Újság*, in *Regnum Egyháztörténeti Évkönyv*, 1940–41, 313–356.

² A lapról megjelent egyetlen rövid összefoglalás: MÉSZÁROS István, *Első pedagógiai hetilapunk, a Religio és Nevelés*, in *Vigília*, 1982/6, 444–447.

³ Szaniszló Ferenc 1792. augusztus 2-án született Szombathelyen. Iskoláit szülővárosában végezte, majd 1809 és 1815 között Pesten és Bécsben folytatott teológiai tanulmányokat. Miután teológiai doktori oklevelét megszerezte, 1815 decemberében pappá szentelték. Egy évig a szombathelyi papnevelő intézet felügyelőjeként működött, majd 1816-tól a bécsi felsőbb papképző intézet tanára lett. 1819-től, mint szombathelyi papnevelő intézeti tanár, egyházjogot és történelmet tanított. 1830-ban kinevezték a pesti egyetem hittanárává. 1839-ben a központi papnevelő intézet kormányzója lett. 1841 januárjától 1843 júliusáig szerkesztette a *Religio és Nevelés*t. 1844-ben helytartótanácsához kapott kinevezést, mint az egyházi ügyek előadója. 1848-ban a budai, majd az enzersdorfi ferencrendiek kolostorába vonult vissza. 1850. szeptember 5-én nagyvárad püspökké nevezték ki. 1868-ban lemondott hivataláról. A bécsi kapucinusok kolostorában halt meg, 1869. december 13-án.

⁴ Somogyi (Csizmázia) Károly, 1811. április 1-jén született Tiszaföldváron. Tanulmányait a pesti piarista gimnáziumban, Nagyszombatban és Pesten végezte. 1834-ben szentelték pappá. Több helyen működött káplánként, majd nevelőként. 1841-től Pesten Szaniszló Ferenc mellett segédszerkesztői feladatokat látott el, majd 1843-tól 1848-ig ő volt a *Religio és Nevelés* szerkesztője. 1849. január 2-án megindította a *Katolikus Iskolai Lapot*. Ebben több hazafias cikk jelent meg, ezért a szabadságharc bukása után bujdosásra kényszerült. 1850-ben hercegprimási könyvtárnok lett Esztergomban. 1851-től a Jó és Olcsó Könyvkiadó Társulat (a későbbi Szent István Társulat) igazgatója volt. 1858-ban a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választotta. 1863-tól 1868-ig ismét a Szent István Társulat alelnökeként tevékenykedett. 1865-ben esztergomi kanonokká nevezték ki. 1880-ban Szeged városának ajándékozta mintegy 40 000 kötetből álló, nagy értékű könyvtárát. 1888. március 20-án halt meg Esztergomban.

Danielik János⁵ szerkesztette. Az előfizetési felhívásban, 1840. október 1-jén a szerkesztő kifejtette: a megindítandó lap célja a katolikus egyház vallási és nevelési elveinek terjesztése, mert ez a kettő „a polgári jólétnek legbiztosabb és legerősebb támasza”, és elmélyítésük által kíván a lap „a haza polgárainak mind ezen, mind másvilági boldogságuk munkálásában és elnyerésében segítségül lenni”.

A *Religio és Nevelés* megindulásakor a hazai sajtóorgánumok üdvözölték az új lapot. Az első szám megjelenése után például a *Jelenkor* a következőképpen adott hírt a lap megindulásáról: „Religio és Nevelés és Egyházi Tudósítások cím alatt egy egyházi folyóírást indíta meg Szaniszló Ferencz úr, melynek eddig csinos nyomtatású 4-ed rétből megjelent egy száma is bizonyossá teendi a közönséget, hogy vallási és nevelés ügyeinkre belőle nagy haszon fog háramlani.”⁶

A folyóirat négylapos, nyolcoldalas volt. Eleinte hetenként egyszer, vasárnaponként, 1843 nyarától kezdve hetenként kétszer – csütörtökön és vasárnap – jelent meg. 1848. április 20-tól, a számok terjedelme hat lapra növekedett. 1848. július 1-jétől viszont már hetenként háromszor jelent meg – kedden, csütörtökön és vasárnap –, az egyes számok, egészen a megszűnésig négylaposak voltak.

1843. július 2-án Somogyi Károly vette át Szaniszló Ferencztől a lap szerkesztését. Programcikkében összefoglalta a lap általa képviselt főbb céljait.⁷ Nézete szerint a sajtó közvetíti a legkorszerűbb és legfontosabb gondolatokat az emberek számára, ezért van szükség egy olyan katolikus lapra, mely „korunknak vallási, s az ezekkel rokon erkölcsi s népnevelési kérdéseit” tárgyalja. A lap célja „e nemű tárgyak iránt kellő fölvilágosításokat nyújtani, kétségeket oszlatni, balítéleteket ostromolni, erősíteni a jóban, buzdítani a tökéletesre, s ekképp az egész közéletre jótékonyan hatni.”⁸

A lap cikkírói között megtalálhatjuk a korszak neves katolikus pedagógusait. Számos tanulmányt, cikket közölt a lap Majer Istvántól⁹, az esztergomi katolikus tanítóképző tanáráról, Beély Fidélről¹⁰, a bakonybéli bencés rendházban működő tanárképző tanfolyam

⁵ Danielik János 1817. május 20-án született Murányban. Tanulmányait Rozsnyón, a premontreiek gimnáziumában, majd a pesti Központi Szemináriumban végezte, ahol 1836-ban bölcséleti doktorátust szerzett. 1840-ben Kassán szentelték pappá. 1842-től Rozsnyón tanított. 1848 márciusában Pestre került, a *Religio és Nevelés* szerkesztőségébe. Júliusban átvette a szerkesztést, 1849-ben tulajdonosa lett a lapnak, melyet 1850-től *Religio* címmel folytatott, az uralkodóházhoz hű szellemben. 1865-ben Egerbe vonult vissza, 1888. január 23-án, Egerben halt meg.

⁶ *Jelenkor*, 1841/9.

⁷ *Egyházi Literaturai Lap*. 1843. július 2., 1. sz., 1–3.

⁸ Uo.

⁹ Majer István (1813–1893) Mocsonokon, Nyitra megyében született, szegény családból. Teológiai tanulmányait Nagyszombatban végezte. Felszentelése előtt nevelősködött Pesten, ezalatt az egyetemen jogi tanulmányokat folytatott, és rézmetszés is tanult. 1836-ban szentelték pappá. 1842-től az esztergomi Érseki Mesterképző Intézet tanáraként működött. 1849-ben a pesti egyetemen a felsőbb pedagógia helyettes tanárává, 1850-ben pedig Pest város nyilvános elemi és magániskoláinak igazgatója választották. Egyik tervezője és létrehozója volt az első pesti bölcsődének. 1866-tól esztergomi kanonok, 1869-től címzetes apát, 1874-től főesperes, 1880-tól címzetes püspök, 1891-től káptalani helytartó, az esztergomi érseki szék helynöke. Sokat publikált – főként népnevelési kérdésekről – a korabeli lapokban. Több mint ötven önálló kötete jelent meg, vallási, és nevelési kérdésekről. Az ifjúság számára írt munkái rendkívül népszerűek voltak.

¹⁰ Beély (Briedl) Fidél (1807–1863) Székesfehérváron született. Elemi és középfokú tanulmányait szülővárosában végezte, majd 1822-ben a Szt. Benedek rendbe lépett. Pannonhalmán és Bakonybélben tanult. 1830. augusztus 6-án áldozópappá szentelték. Guzmics Izidor, aki már diákkorában felfigyelt a tehetséges ifjúra, apát-tá történt kinevezésekor magával vitte Bakonybélbe. Őt találta alkalmasnak az oklevéltan, az esztétika, valamint a nevelés- és oktatástan tanítására. Egyidejűleg kinevezte a könyvtár őrévé is. A fiatal tanár számos idegen nyelven olvasott, pedagógiai tárgyú írásokat fordított németből és angolból, és ezekben az években kezdett pub-

tanárától. Publikált a lapban Szabóky Adolf¹¹, Rende József¹², Beke Kristóf¹³, Pauer János¹⁴, Nagy Lipót¹⁵ és Bugát Pál¹⁶ is.

A *Religio és Nevelés* enciklopédikus jellegű lap volt, sokféle témával foglalkozott. A pedagógiai és egyházi-vallási tárgyú, folytatásokban közölt cikkek mellett novellák, példázatok és versek jelentek meg benne. *Nevelési maximák* címmel pedagógiai idézeteket is közölt. *Krónika* című rovata a hazai és külföldi oktatásügy eseményeiről adott hírt. Fontos szerepet szántak a szerkesztők a hazai és külföldi könyvek ismertetésének is.

A lap pedagógiai vonatkozású közleményeinek többsége a korabeli népoktatással foglalkozott. Az 1840-es évek hazai katolikus népoktatásügyének szinte teljes problematikája megtalálható ezekben az írásokban. A népnevelés elvi kérdésein túl a tananyag, az oktatási módszerek, a fegyelmezés voltak a leggyakrabban előforduló témák.

Az 1841. évi október 17-i számban jelent meg Kopácsy József esztergomi érseknek a katolikus papokhoz intézett pásztorlevele. A nagy jelentőségű írás a katolikus egyház álláspontját fogalmazza meg a népneveléssel kapcsolatban.¹⁷ Az irat hangsúlyozza a falusi papok alapvető szerepét és felelősségét a népnevelésben. A nevelés alapja a vallás, vallja

likálni. Elméleti pedagógiai munkásságának elismerésül 1839. november 22-én az Akadémia levelező tagjává választotta. Főműve, az *Alapnézetek a nevelésről és leendő nevelő s tanítóról, különös tekintettel a tan történeti viszonyaira s literatúrájára* 1848 márciusában jelent meg. A szabadságharc bukása után megszűnt Bakonybélben a tanárképzés. Beély hat éven át az apátság botanikus kertjét gondozta, 1855-től a rend kőszegi gimnáziumának igazgatójaként működött, 1863. június 30-án bekövetkezett haláláig.

¹¹ Szabóky (Schneider) Adolf (1821–1880) piarista paptanár Budán született. 16 éves korában lépett a piarista rendbe. Tanulmányait Budán, Vácon és Nyitrán végezte. A rend szegedi és kolozsvári, majd 1850-től harminc éven át a pesti gimnáziumában tanított. Tagja volt a Jó és Olcsó Könyvkiadó Társulatnak. 1880-ban halt meg Budapesten. Számos tankönyvet és vallási munkát publikált.

¹² Rende József (1810–1875) Tatán született, polgári családból. Gimnáziumi tanulmányait szülővárosában végezte, majd Esztergomban és Nagyszombatban tanult. A teológiát Pesten, a központi papnevelőben végezte. 1836-ban szentelték pappá. Több helyen működött segédlelkészként, majd 1842-ben képzőintézeti tanárnak nevezték ki Esztergomba. 1869-ben esztergomi kanonokká nevezték ki. 1875-ben halt meg Esztergomban. Számos cikke jelent meg a korabeli lapokban, emellett főként egyházi beszédek és tankönyveket publikált.

¹³ Beke Kristóf (1785–1862) Toronyon, Vas megyében született, polgári családból. A gimnáziumot és a bölcséletet Győrben, a teológiát Veszprémben és Pesten végezte. Pappá szentelése után Veszprémben működött lelkészként, ahol később az árvaház igazgatója, majd a Kopácsy hercegprímás által föllállított mesterképző tanáraként, később igazgatójaként tevékenykedett. Veszprémben halt meg, 1862-ben. Pedagógiai témájú kézikönyveket és vallási műveket publikált.

¹⁴ Pauer János (1814–1889) Ráckeven született. A gimnáziumot Pesten, a piaristáknál, teológiai tanulmányait Rómában, a Collegium Germanico-Hungaricumban végezte. Itt szerzett hit- és egyházjogi doktori címet. 1838-ban szentelték pappá. Segédszerkesztőként működött Szaniszló Ferenc *Fasciculi Ecclesiastico Litterarii* című latin folyóiratánál, és a *Religio és Nevelés*nél. 1844-ben tanárrá nevezték ki a székesfehérvári papnevelő intézetbe, ahol kisebb megszakítással 1867-ig működött. 1873-tól nagyprépost, 1878-tól székesfehérvári püspök. Húszezer kötetes könyvgyűjteményét püspöki könyvtárrá alakította. 1889-ben halt meg Székesfehérváron.

¹⁵ Nagy Lipót (1773–1861) piarista pap. A rend több iskolájában tanított, majd a váci rendház főnökeként a gimnázium igazgatójaként és a süketnémák intézetének tanáraként működött. 1845-ben visszavonult, és 1861-ben halt meg Vácon.

¹⁶ Bugát Pál (1793–1865) orvos Gyöngyösön született, szegény iparos családból. A pesti egyetemen 1818-ban szerzett orvosi, majd szemész szakorvosi diplomát. 1824-től huszonnégyszer éven át működött a pesti egyetemen, az elméleti orvostudományok tanszékén. A szabadságharc alatti tevékenysége miatt megfosztották egyetemi tanári állásától. Ezt követően visszavonultan élt, és összehasonlító nyelvészettel foglalkozott. 1865-ben halt meg Pesten. Számos orvosi tankönyvet és nyelvészeti tanulmányt publikált. Szerkesztette az *Orvosi Tár* című folyóiratot.

¹⁷ *Prímás ő herczegségének a nevelés ügyében érsekmezebeli clerusához intézett pásztori levele*, in *Religio és Nevelés*, 1841, II., 241–246.

a szerző. A vallástant tehát ne csak könyvből tanulják a gyermekek, hanem a pap előszóval értelmezze, magyarázza is a tanultakat. A valláson kívül a katolikus népiskolákban a következőket kell tanítani: olvasást, írást, számvetést, földrajzot, történelmet, levélfírást és hivatalos iratok szerkesztését. A népiskolákban szükség van jó tankönyvekre, térképekre. A tanítók és papok törekedjenek arra, hogy a szülőket meggyőzzék a gyermekek iskoláztatásának szükségességéről. Az érsek utasítja papjait, hogy pontos nyilvántartást vezessenek az iskolát látogató gyermekek nevéről, koráról, a tantárgyakról, az elért eredményekről, a hiányzásokról. Az irat kitér arra is, hogy a közeljövőben Esztergomban létesülő „praeparandia” jól képzett tanítókat fog kibocsátani a falvakba.

Szintén 1841-ben érdekes összefoglalást olvashatunk a lapban Somogyi Károly tollából a népnevelésről.¹⁸ A szerző hangsúlyozza, hogy a korszakban alig van fontosabb kérdés szerte Európában és hazánkban is, mint a népnevelés. Milyennek kell nevelni a népet? A népnevelés célja erényes és boldog embereket nevelni, „ép testben megelégedett, jámbor, hitőkben boldog keresztényeket, törvények iránt engedelmes, munkás, s ezáltal jobb állapotra jutni képes polgárokat”.¹⁹ A népnevelés reformját, melyhez hozzátartozik a népiskolák tananyagának és a nevelés módszereinek korszerűsítése is, a szerző nézete szerint „az országrend sérelme nélkül, s ősi alkotmányának megrendítését kerülve” fokozatosan és meggondoltan kell végrehajtani.

Érdemes a *Religio és Nevelés* népoktatással foglalkozó cikkei közül kiemelni Beély Fidél néhány írását. Egyik cikkében²⁰ a szerző népiskolák feladataival foglalkozva kifejti, hogy a kisgyermekek nevelését már csecsemőkortól kezdve tudatosan irányítani kell a szülőnek, és ezt a népiskolának tovább kell folytatnia. Beély szerint a nevelő akkor érheti el, hogy a gyermek szívesen tanuljon, ha minél változatosabb és érdekesebb feladatok elvégzéséhez szoktatja hozzá. Fontosnak tartja, hogy az elvégzendő feladat feleljen meg a gyermek érdeklődési körének és fejlettségi szintjének. A megfelelő szoktatással a gyermek önként és örömmel végzi majd a tanulást.

A népiskola alapvető feladatának tartja Beély az engedelmességre való nevelést. Ennek eszköze a célszerűen alkalmazott büntetés. A népiskolákban alkalmazott fenyítéket a szerző három csoportra osztja: az óvó fenyítékre, a fékező fenyítékre és a büntetve javító fenyítékre. Az első két csoportba olyan vétségek esetében használható fenyítékeket sorol, mint például a figyelmetlenségből vagy gondatlanságból elkövetett hibák. A szerző a makacs és erőszakos ellenszegülést, az iskolakerülést és a lopást tartja a legsúlyosabb vétségeknek, ezek esetében megengedőnek tartja a testi fenyíték alkalmazását. Beély azonban a tanítóknak mindig a lehető leghumánusabb módszer alkalmazását javasolja.

A tanítói személyiségről több – a *Religio és Nevelés*-ben megjelent – cikkében²¹ is részletesen szól. Négy tulajdonságot fogalmaz meg, amelyekkel a tanítóknak mindenképpen rendelkezniük kell. Ezek a „jó és hajlékony szív”, amely mindig a vallás parancsait követi, a gyermekek iránti szeretet, a munkakedv, a „szende és nyájas kedély”.

¹⁸ SOMOGYI Károly, *Gondolatok a népnevelésről*, in *Religio és Nevelés*, 1841, II., 260–264; 273–279.

¹⁹ Uo., 262.

²⁰ BEÉLY Fidél, *Elfoglaltan nézetek a népiskolai tanulmányokról*, in *Religio és Nevelés*, 1845, II., 353–357., 361–365., 369–372.

²¹ BEÉLY Fidél, *Buzdító szó néptanítóinkhoz, a kitűzött pályáni lankadatlan tovább-haladásra*, in *Religio és Nevelés* 1845, I., 204–206., 213–214.; BEÉLY Fidél: *A hű tanító legszebb jutalma*, in *Religio és Nevelés*, 1841, I., 33–37.

Beély Fidél szerint²² a tanítói pálya fenséges és szent, hiszen a tanító „a’ szüléknek engedelmes magzatokat, az országnak munkás polgárokat a’ fejedelemnek hű alattvalókat, a’ mennynek jámbor lelkeket nevel.”

A falusi tanítók helyzetét elemezve²³ kifejti, hogy ők gyakran ínséges körülmények között élnek és végzik munkájukat, feladatuk nehéz és felelősségteljes. A néptanító legfőbb feladata a mély vallási érzések meggyökereztetése a tanulóknban. A legfontosabb tantárgy a vallástan, mert ez adja az alapokat az erkölcsös élethez. A gyermek Isten hasonmása, valjha a szerző – úgy kell nevelni, hogy a földön és a túlvilági élet során is boldog legyen.

Beély Fidél az emberi világ legfontosabb mozgatórugójának a fejlődést, az előrehaladást tartja. A haladáshoz vezető két legfontosabb erő a vallás és a természet. *Haladásunk célja és iránya*²⁴ című cikkében kifejti, hogy a vallás igazságainak ismerete és gyakorlása alkalmas arra, „hogy az akaratnak irányt adjon, a lelket világosítsa, és a szívet vigasztalja”. A haladás másik fontos kritériuma a szükséges ismeretek megszerzése. A legfontosabb népiskolai tárgyak: a hittan, a nyelvtan, a számtan, a földrajz, a történelem, a természettan.

A fejlődés egy társadalomban csakis akkor lehet egészséges és jó irányú, ha a gyermekek erkölcsi nevelése is magas fokon áll. Csak az a tanító nevelhet igazán erkölcsös embereket a tanítványaiból, aki maga is maradéktalanul betartja a vallás és erkölcs parancsait.²⁵

A *Religio és Nevelés* hasábjain jelent meg 1845-ben az a királyi rendelet²⁶, mely az elemi oktatást szabályozta. A rendelet a katolikus iskolákra vonatkozott. Legfontosabb intézkedése az volt, hogy az elemi iskolát két tagozatra osztotta: alsó és felső elemi iskolára. A két osztályból álló alsó tagozat tananyaga minden iskolában egységes volt, de nem terjedt túl a hagyományos olvasáson, íráson, számoláson, éneklésen és különböző tárgykörű olvasmányok megbeszélésén. A tanítás nyelve a falvakban az anyanyelv volt, a nemzetiiségi területek városaiban viszont az anyanyelven kívül a magyar nyelv is. A felső elemi iskola harmadik osztályában az alsó tagozatból áthúzódnó tantárgyakon kívül a gimnáziumba készülők latint is tanultak. A negyedik osztályt, melyet két év alatt lehetett elvégezni, azok számára szervezték, akik a harmadik osztályból nem mentek át gimnáziumba. Itt a tanítási anyag már kibővült mechanikával, természettannal, rajzzal és építészeti ismeretekkel, földméréssel, természetrajzzal, földrajzzal. Tanítottak magyar és német grammatikát és fogalmazást is. A lányok iskoláira vonatkozóan előírta a szabályzat, hogy azokat a tanulók rendi hovatartozása szerint kell megszervezni, külön a parasztok, külön a polgárok és köznemesek, és külön az arisztokraták leányai számára.

Az 1845. évi szabályzat érdeme, hogy a 6. és a 12. életév között minden gyermek számára kötelezővé tette az elemi iskola két alsó osztályának az elvégzését. Intézkedett arról is, hogy hol kell elemi iskolákat felállítani. Az iskolák felállítási és fenntartási költségeiről

²² BEÉLY FIDÉL, *A hű tanító legszebb jutalma*, in *Religio és Nevelés*, 1841, I., 33–37.

²³ BEÉLY FIDÉL, *Buzdító szó néptanítóinkhoz, a kitűzött pályáni lankadatlan tovább-haladásra*, i. m., 1845, I., 204–206., 213–214.

²⁴ BEÉLY FIDÉL, *Haladásunk célja és iránya a nevelésre vonatkozólag*, in *Religio és Nevelés*, 1844, II., 321–325.; 329–332.

²⁵ BEÉLY FIDÉL, *A gyermekek vallási és erkölcsi nevelésének fő akadályai a tanító részéről*, in *Religio és Nevelés*, 1842, I., 225–250.

²⁶ *Magyarország elemi tanodáinak szabályai*, in *Religio és Nevelés*, 1845, II., 307–311; 316–319. A rendelet szövegét 1845. július 16-i keltezéssel küldték szét az összes törvényhatóságnak, a megyéknek, a városoknak, az egyházi tanügyi hivataloknak. Vö. MÉSZÁROS ISTVÁN, *Az első hazai állami népoktatás-reform (1845)*, in *Századok*, 1980/2, 229–259.

a községeknek, tehát nem az egyházaknak vagy a földesuraknak kellett gondoskodniuk. A katolikus elemi iskolák felügyeletét a tankerületi főigazgatóknak alárendelt világi tanfelügyelők helyett az esperesekre bízta.

Előremutatók a rendelet tanítókra vonatkozó rendelkezései. Tanítónak csak az alkalmazható – mondta ki a szabályzat –, aki tanítóképzőt végzett, és erről bizonyítvánnyal rendelkezik, továbbá betöltötte a 20. életévét, és segédtanítói gyakorlata van. Harmincévi iskolai szolgálat után pedig – éppúgy, mint az állami hivatalnokokat – a tanítókat nyugdíj illeti meg.

Sokszor esett szó a lapban a gimnáziumokkal kapcsolatos tervekről és a szakrendszeréről.²⁷ A cikkek szerzői (kilétiük nem ismert) egyetértének azzal, hogy a népoktatás rendezése halaszthatatlan feladat volt, de annak a véleményüknek adnak hangot, hogy ugyanilyen fontos a gimnáziumok mielőbbi reformja is. Az első cikk írója abból indul ki, hogy tarthatatlan az a helyzet, hogy a gimnáziumokban osztályokra és nem szakokra lebontott tanítás folyik. Az ismeretek köre oly széles, hogy egy tanár egymaga már képtelen a tantárgyak sokaságát lelkiismeretesen, alaposan és megfelelő tudományossággal tanítani. Ezért van szükség a szakrendszer bevezetésére. „Minden tanulmányi tárgy egy külön, azon szakban kitűnő, s ahhoz különös hajlamot s tehetséget mutató” tanárra legyen bízva. Az azonos tárgyakat tanító tanárok közössége új, magyar nyelvű tankönyveket írhatna, melyek közül a legjobbat egységesen minden gimnáziumban használhatnák. A válaszcikk szerzője nem ért egyet a szakrendszer bevezetésével. Azzal érvel, hogy a gimnáziumok tanulóinak nevelése szempontjából fontosabb, hogy egy tanár felügyelete alatt végezzenek el egy-egy osztályt, mint az, hogy egy-egy szakterületen kiváló, de állandóan változó tanáregyeniségekhez alkalmazkodjanak. A szerző véleménye szerint egy gimnáziumi tanár képes megfelelő szinten oktatni az összes tantárgyat egy osztálynak. Véleménye szerint nem a tanár magas szintű tudása a legfontosabb, hanem emberi tulajdonságai.

A lap 1846. júliusi számaiban érdekes cikket olvashatunk a pihenés, a szünidők fontosságáról és a tanulók életrendjének megszervezéséről.²⁸ Majer István, az esztergomi katolikus tanítóképző tanára helyesen mutat rá arra, mennyire fontos az egyhangú iskolai élet időnkénti megtörése. Nézete szerint rendkívül jó hatással van a gyermekekre a testmozgás a szabad levegőn, a kirándulások, a színjátékok előadása, az időnkénti közös iskolai ünnepek.

Helyet kaptak a lapban a neveléstörténeti témák is. Hazai szerzőktől származó, átfogó neveléstörténeti összefoglalások első ízben éppen e lap hasábjain jelentek meg. A korabeli neves történetkutató, Pauer János – a későbbi székesfehérvári püspök – tizenkét folytatásban, *Nevelő s tudományos intézeteink története* címmel a hazai katolikus iskolák történetét írta meg, a kezdetektől saját koráig.²⁹ Beély Fidél pedig az első hazai egyetemes neveléstörténeti összefoglalásokat közölte a lapban.³⁰

²⁷ *Gymnasiumaink*, in *Religio és Nevelés*, 1846, II., 249–252.; *A szakrendszer gymnasiumainkban*, in *Religio és Nevelés*, 1846, II., 257–261; 265–271; 277–280.

²⁸ MAJER István, *Az iskolai ifjúság fölépüléséről*, in *Religio és Nevelés*, 1846, II., 41–44.; 49–53.

²⁹ PAUER János, *Nevelő s tudományos intézeteink*, in *Religio és Nevelés*, 1843, II., 25–29; 33–36; 41–44; 49–52.

³⁰ BEÉLY Fidél *A középkor magasabb rendű iskolái és tanító intézetei 800–1517-dik évig*, in *Religio és Nevelés* 1845, II., 17–29.; és *Uő, A neveléstan történeti vázlata a keresztényeknél az újabb időkig s különösen Magyarhonunkban*, in *Religio és Nevelés*, 1847, II., 337–339; 345–347.

Hosszú, hatrészes cikksorozat látott napvilágot a lapban 1846 januárjától márciusáig, *Elméletek Pestalozzi és nevelési rendszere fölött*³¹ címmel. A cikksorozat megírására az adott alkalmat, hogy 1846 januárjában jelent meg a Tavasi Lajos³² által szerkesztett *Nevelési Emléklapok* című folyóirat³³ első száma, amelyet teljes egészében a száz évvel korábban elhunyt nagy svájci pedagógus, Pestalozzi emlékének szentelt a szerkesztő. A folyóirat e száma Pestalozzi három Brunszvik Terézhez írt levelét, emellett Tavasi, Váradi Szabó János és Szeberényi Lajos Pestalozzi pedagógiai eszméit bemutató tanulmányait, valamint a Pestalozzi tiszteletére írott verseket tartalmazta. A *Religio és Nevelés* cikkírója részletesen elemzi Pestalozzi életútját, értékeli munkásságát. Véleménye erősen emlékeztet néhány a Pestalozzi nevelési elveivel kapcsolatban, 1817-ben kialakult első magyar sajtóvitában³⁴ elhangzott véleményre, melyek vallástalansággal vádolták meg Pestalozzit.

A lap cikkei között találunk néhányat, melyek speciális nevelési területeket érintenek. Ilyen volt például Nagy Lipót piarista tanár cikksorozata: *Miképpen kell a szüléknek és nevelőknek a siketnéma gyermekkel kitsiny korában bánni?*, vagy egy másik piarista, Szabóky Adolf cikke, *Erkölcseleg elhagyott gyermekeket nevelő és oktató intézetekről* címmel.

A 19. század első felében Magyarországon nem volt egyetlen katolikus könyvkiadó sem, a vallási témájú művek általában magánkiadásban jelentek meg, holott ebben az időben már Európa-szerte számos katolikus kiadó működött. Fogarasy Mihály³⁵ a *Religio és Nevelés* 1844. december 1-jei számában felhívást tett közzé, *Eszmék egy nevelési, épületes és fölvilágosító könyvek terjesztésére alakítandó társulat szerkezetéhez* címmel.³⁶ A létesítendő társulat célját a következőképpen fogalmazza meg a szerző: „A népnevelés időnkben életkérdéssé vált, s a polgári hatóság ez üdves czélt mozgalmaival már-már megkísérteni kezdte. Sőt, e czéla könyvecskéket is látunk napfényre jönni; de melyeken többnyire nincs meg a vallási szellem. Ez ügyben a katolikus klérus a tényezők sorából ki nem maradhat. Neki a népnevelés célirányosítása legsürgetőbb föladata, s evégre oly könyvecskék terjesztése lenne szükséges, melyek oktatva és elbeszélve, a gyermekekben a vallásos szintűgy, mint erkölcsi érzést fölébresztene, s általok a nevelés fő alapját, a szent vallást szívökbe oltani képesek.”³⁷

A 12 pontba foglalt tervezet felvázolja a leendő könyvkiadó és könyvterjesztő társulat szervezeti felépítését, feladatait és működési rendjét.

³¹ *Religio és Nevelés* 1846, I., 49–52.; 56–60; 121–124.; 129–133; 137–142.; 145–148.

³² Tavasi (Teichengraber) Lajos ebben az időben a „pestalozzizmus” egyik legfőbb hazai propagátora. A körülötte tömörült protestáns pedagógusok csoportja – a hazai népoktatás általános reformja mellett – az egyházaktól független, állami irányítású iskolák eszméjét népszerűsítette, és egyik eszmei elődjét Pestalozziban vélte megtalálni.

³³ *Nevelési Emléklapok Pestalozzi születésének évszázados ünnepélyére néhány magyar nevelővel együtt, kiadta Teichengraber Lajos, a pesti ev. tanodák igazgató oktatója*. Első füzet, Pest, 1841, 72.

³⁴ A vitáról: FEHÉR Katalin, *Sajtóvita Pestalozzi módszeréről 1817-ben*, in *Magyar Könyvszemle*, 1999/1, 97–103.

³⁵ Fogarasy Mihály (1800–1882) püspök Gyergyószentmiklóson született. Tanulmányait Csiksomlyón, a ferencrendiek gimnáziumában, majd a gyulafehérvári papnevelőben és a bécsi Pázmáneumban végezte, ahol 1828-ban teológiai doktori oklevelet szerzett. Erdélybe visszatérve a gyulafehérvári papnevelőben tanított. 1833-tól Bécsben mint udvari káplán és a Szent Ágoston papnevelő intézet igazgatója működött. 1838-ban a nagyváradi királyi akadémia igazgatójává nevezték ki. Az ő nevéhez fűződik a Szent István Társulat eszméje, melynek tervezetét a *Religio és Nevelés* közölte, és melyet 1848–1853-ig ő irányított. 1846-ban a pesti egyetem hittani karának igazgatásával bízták meg. 1864-ben püspökké nevezték ki. Jelentős adományokkal iskolákat alapított és támogatott. 1882-ben halt meg Gyulafehérváron.

³⁶ *Religio és Nevelés*, 1844, II., 345–348. A könyvkiadó később, 1847. február 15-én Jó és Olcsó Könyvkiadó Társulat néven alakult meg. Ez volt a Szent István Társulat elődje.

³⁷ *Religio és Nevelés*, 1844, II., 345.

A gondolatokra Gózon György székesfehérvári kanonok nyílt levélben reflektált,³⁸ üdvözölve a társulat létrehozásának szándékát, és javaslatokat tett a gyakorlati megvalósításra. 1845 februárjában Zerich Tivadar erdélyi teológiai professzor cikkében arról ír, milyen nagy jelentőségű vállalkozás Fogarassy terve, és szükségesnek tartja az erdélyi katolikusok csatlakozását és részvételüket a megvalósításban.³⁹

Fogarassy Mihály 1846-ban Pestre került, ő lett az egyetem Hittudományi Karának igazgatója. Fáradhatatlan szervezőmunkája eredményeképpen 1847. június 4-én megtörtént az alakuló közgyűlés. 1847 novemberében a társulat 5000 példányban kiadta a *Keresztény Naptárt*, melynek példányai hamarosan elkeltek. Mivel a cenzúra nem hagyta jóvá a társulat alapszabályait, a programnak megfelelő széles körű könyvkiadó és könyvterjesztő tevékenységre csak a cenzúra eltörlése és a sajtótörvény kibocsátása után volt remény. A *Religio és Nevelés* 1848-ban is hírt adott a társulat munkájáról,⁴⁰ közzétette programját és alapszabályait.⁴¹

Különösen érdekesek a *Religio és Nevelés* számai 1848-ban. A március 19-i számban a szerkesztő lelkesen üdvözölte a sajtószabadságot, a következőkben hírt adott az ország-szerte megtartott szabadság-ünnepélyekről, közreadta Tárkányi Béla (a későbbi apát kanonok) ünnepi alkalomra írt szabadság-énekszövegét.

1848. július 4-én Kubriczky András írását olvashatjuk a lapban,⁴² mely a legsürgősebb teendőknek egy, a „magyarhoni katolicizmus érdekeit képviselő politikai lap” megjelenését tartja. Erre a *Religio és Nevelés* nem alkalmas, mert más a célja. A cikkíró úgy érzi, hogy a korszak magyar sajtója „a katolicizmus elleni gyűlöletet leheli.” Ezért van szükség egy lapra, mely „e politikai fergetegű korban a katolikus érdekeket a közvélemény forrongó elemei közé vegyítván azokat kibékítse, és egyensúlyba hozza.”

A nyári és őszi hónapokban sorra közölte a lap a vallás- és közoktatásügyi minisztérium rendelkezéseit, és helyt adott az Eötvös József kultuszminiszter felhívása nyomán beküldött számos iskolai reformtervezet javaslat ismertetésének is. A nyári számokban Majer István számolt be a Pesten tartott nagy jelentőségű „egyetemes tanítói gyűlés”-ről.⁴³ Közreadták Eötvös népoktatási törvényjavaslatának szövegét, és teljes egészében a róla folytatott országgyűlési vita jegyzőkönyvét.⁴⁴ A törvényjavaslat szerint az állam kötelessége, hogy felügyeljen arra: elemi iskolai nevelésben-oktatásban minden gyermek részesüljön. Azokban a községekben, ahol több felekezet van, és egy-egy felekezet tanulóinak száma eléri az ötvenet, részükre külön-külön elemi iskolát kell nyitni. Ahol ez a kíváncsi nem teljesül, ott a községnek „közös iskolát” kell állítani, amelyben a növendékek „hitfelekezeti előny vagy különbség nélkül” tanulhatnak, hiszen a vallástani oktatása nem a „közös iskolához”, hanem közvetlenül az illetékes lelkészekhez tartozik. A képviselőház

³⁸ GÓZONY György, *Nyílt levél főtisz. Fogarassy Mihály apát és nagyváradi d. sz. kanonok Urhoz*, in *Religio és Nevelés*, 1844, II., 405–409.

³⁹ ZERICH Tivadar, *Nyilatkozat Erdélyből a „nevelési épület és fölvilágosító könyvek terjesztésére alapítandó társulat” iránt*, in *Religio és Nevelés*, 1845, I., 88–90.

⁴⁰ FOGARASSY Mihály, *Nyilatkozat a jó és olcsó könyvkiadó társulat ügyében*, in *Religio és Nevelés*, 1848, I., 285–287.

⁴¹ *A jó és olcsó könyvkiadó társulat programja és alapszabályai*, in *Religio és Nevelés*, 1848, I., 298–301. Vö. FÜLÖP Géza, *Törekvések, tervezetek és egyesületek a köznépművelésre és olvasóvá nevelésre a felvilágosodás idején és a reformkorban*, in *Magyar Könyvszemle* 1976/1–2, 94–102.

⁴² KUBRICZKY András *A legsürgősebb teendők egyike*, in *Religio és Nevelés*, 1848, II., 9–11.

⁴³ 1848. július 20. és 24. között tartották Pesten „a magyar tanítók első egyetemes gyűlését”, mely szakosztályokban tárgyalta meg a hazai oktatásügy problémáit.

⁴⁴ A törvényjavaslat vitája 1848. augusztus 3-a és 12-e között zajlott, igen viharos körülmények között.

hosszas vita után kimondta, hogy az állam által fenntartott iskola csakis „közös iskola” lehet, az állam tehát minden községben csak a „közös iskolát” támogatja anyagilag. A felekezetek által létrehozott iskolákat az állam nem támogatja, azok fenntartásáról a felekezeteknek kell gondoskodniuk. A lakosokat nem szabad kényszeríteni arra, hogy a külön iskola fenntartásához szükséges költségekhez hozzájáruljanak, és nem lehet a külön iskolákat állító felekezeteket felmenteni a „közös iskola” fenntartására kiszabott községi adó fizetése alól.

A „közös iskolák” ügye nemcsak az országgyűlésben, hanem a sajtóban is hatalmas vitát kavart, amelybe a korszak csaknem minden sajtóorgánuma bekapcsolódott. Eötvös egyházi oldalról (a katolikusok és a protestánsok is) azért támadták, mert „róluk nélkülük” döntött. Eötvös erre a vádra úgy válaszolt, hogy a törvényhozás, ha szükségesnek látja, a népnevelés terén rendelkezhet a felekezetek meghallgatása nélkül is. Az egyház és az iskola nem azonos, a nevelés nem hitfelekezeti kérdés.

A *Religio és Nevelés* szerkesztőjének felfogása a hazai tanügyi események alakulását illetően világosan kirajzolódott a nyár és az őszi folyamán közölt cikkekből. Véleménye szerint mindenki, akinek erre lehetősége van, állíthat s állítson is iskolákat, az állam is, az egyházak is. Ne harc legyen az egyes iskolafenntartók között, hanem békés egymás mellett élés. A felekezetek tanuljanak egymástól, sőt versenyezzenek egymással. Ne egyformaság uralkodjon az iskolákban, hanem a közös cél fűzze össze őket: a haza polgárainak nevelése.

Somogyi Károly, aki öt éven át szerkesztette a lapot, 1848 júniusában átadta a szerkesztést a kevéssel korábban maga mellé vett segédszerkesztőnek, Danielik Jánosnak.

1848. szeptember 19-én, tehát már Danielik szerkesztése alatt jelent meg Koller János cikke *Egy falusi pap nézetei a köziskolákról* címmel⁴⁵. A szerző véleménye szerint a közös iskolák fokozatosan tönkreteszik a népet. A közös iskolákban nevelkedő gyermekek nemsokára „képesek felzavarni az egész községnek háziasszonyát”, föllázítják „a békeszerető népet előjárói ellen”, és „az efféle elemeket a status a költségén fogja önnön-maga vesztére szaporítani. Ha tehát a parasztnak főfeladata a polgári társaságban szántóföldét művelni, miért akarjuk őt mindenféle hozzá nem illő tudományokkal kínozni, miért akarjuk őt vallásszába elölésével erővel a polgári életbe bevonni, s benne vágyakat gerjeszteni (...) melyek őt ezután is boldogabbá bizonyára nem teendik.” A cikk azzal zárul, hogy „e törvényjavaslatnak életbe léptetése nemzetemnek vallástalan polgárokat nevelend, ezek pedig a hazának vesztét szüldik.” Hasonló szellemű a lap 1848. október 12-i számában megjelent cikk is.⁴⁶

Eötvös augusztusban rendeletet adott ki a középiskolák reformjáról. Ennek legfontosabb pontja a gimnáziumi szaktanítási rendszer bevezetése. A tanári állásokat a jövőben minden gimnáziumban pályázattal kívánták betölteni. A szaktanítási rendszert a budai és a pesti piarista gimnázium önként vállalta. A rendfőnök felterjesztette a szaktanításra alkalmas tanárok névsorát, a vallástannak a rendes tárgyak sorából való törlésébe azonban nem egyeztek bele.

Szeptember 11-én a kormány lemondott, Eötvös külföldre távozott, Szász Károlyt bízva meg a minisztérium vezetésével. Szász Károly „álladalmi titkár”-nak a lapban is közölt rendeletére 1848. november 1-jén, a szokásos tanévkezdés napján kísérletképpen az új elvek szerint indult meg a tanítás a pesti és a budai piarista gimnáziumban. Az e körül kerekedő heves vita számos dokumentuma olvasható a novemberi, decemberi számokban.

⁴⁵ KOLLER JÁNOS, *Egy falusi pap nézetei a köziskolákról*, in *Religio és Nevelés* 1848, II., 281–284.

⁴⁶ B.K., *Közös iskolák*, in *Religio és Nevelés*, 1848, II., 345–347.

1848. november 19-én a Kossuth által indított kormányalakítási tárgyalások megakadtak, december 13-án Windischgrätz hadseregének előőrsei átlépték a magyar határt, 22-én megjelent Kossuth hadra hívó kiáltványa, 26-án Windischgrätz statáriumot hirdetett a népfelkelők ellen, majd másnap elfoglalta Győrt. December 30-án Perczel tábornok súlyos vereséget szenvedett Móránál Jellasicstól, 1848 utolsó napján pedig az országgyűlés döntött arról, hogy a hadihelyzetre való tekintettel a kormány Debrecenbe teszi át székhelyét.

1849 elején, a *Religio és Nevelés* 1. és 2. száma még úgy jelent meg, hogy kiadóként Somogyi Károly, felelős szerkesztőként Danielik János volt feltüntetve. Az 1849. évi 3. számban jelent meg Somogyi Károly nyilatkozata, amely szerint a lap kiadói és tulajdoni jogát „Danielik János úrra végképp és örökösen” átruházta.

Danielik szembefordult a szabadságharccal. Elítélte az uralkodóval való fegyveres összecsapást, császárhűsége szólította fel a magyar tanítókat, több cikkben Windischgrätzet mint szabadítót üdvözölte, olyan írásokat közölt, amelyek a szabadságharc katonáinak a katolikus papok ellen elkövetett tetteit ecsetelték.

Sajtótörténeti különlegesség, hogy a *Religio és Nevelés* 1849. január 2. és április 22. között napvilágot látott 1–40. számai két kiadásban, különböző tartalommal jelentek meg. A két kiadás tartalma sok tekintetben különbözött egymástól. A szegedi Somogyi Könyvtárban megtalálhatóak a második kiadás bekötött példányai. A kötetstábla verzójára a korábbi szerkesztő, Somogyi Károly saját kezűleg jegyezte fel a következő megjegyzéseket: „Emlékezet okáért megjegyzendő, hogy főtisztelendő Danielik úr az ezen évi első számokat (I. félév 1–40.) újra kinyomtatta, csakhogy ez új kiadás tartalma sokban egészen elüt az eredetitől, és ennyiben hamisítás (...) Én a *Religio és Nevelés* kiadója és tulajdonosa lenni azonnal megszűntem, a mint Danielik úr a lapot politikai organummá tenni – még pedig az elnyomó német hatalom szolgálatában! – elhatározta. (...) Azonnal, amint benne Windischgrätz proclamatioját megláttam lemondtam a lap tulajdoni jogáról. Én nem küldtem Sibiériába honfias érzelmeik miatt paptársaimat, mint ő. Elveimet sem nem változtattam, sem meg nem tagadtam; és Isten mégis megőrizte, (...) a gyalázattól is.”

1849 áprilisa és 1849 szeptembere között szünetelt a lap kiadása, majd 1849. december 30-ig ismét megjelent, de ekkor már *Religio* címmel.

IRODALOM

- BARTA I., *A magyar polgári reformmozgalom kezdeti szakaszának problémái*, in *Történelmi Szemle*, 1963, 305–344.
- BÁRÁNY Gy., *A liberalizmus perspektívái és korlátai az 1843/44-es országgyűlés vallásiügyi vitáinak tükrében*, in *Századok*, 1990/2, 183–218.
- FENYŐ I., *Két évtized*, Magvető Kiadó, Budapest 1968, 26–79.
- FERENCZY Gy., *Somogyi Károly élete*, in *Magyar Sión*, 1888/3., 78–89.
- FÜLÖP G., *Törekvések, tervezetek és egyesületek a köznép művelésére és olvasóvá nevelésére a felvilágosodás idején és a reformkorban*, in *Magyar Könyvszemle* 1976/ 1–2., 94–102.
- FÜLÖP G., *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1978, 230–236.
- GEGŐ E. *ferences szerzetes feljegyzései az 1843–44. évi diétáról*: MOL. P 708. (A Zichy Ferraris család levéltára) 89. cs. XLI. kf.
- HERGER Cs., *Polgári állam és egyházi autonómia a 19. században*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest 2010.
- HERMANN E., *A katolikus egyház története Magyarországon 1914-ig (Dissertationes Hungaricae ex Historia Ecclesiae, I.)* (2. kiad.), München 1973, 388–421.

- HORVÁTH M., *Huszonöt év Magyarország történetéből*, Históriaantik Könyvesház Kiadó, Budapest 2012, 105–109, 169–287.
- KÓKAY Gy., *Felvilágosodás, kereszténység, nemzeti kultúra*, Universitas Könyvkiadó, Budapest 2000.
- MÉSZÁROS I., *Első pedagógiai hetilapunk, a Religio és Nevelés*, in *Vigilia* 1982/6, 444–447.
- MÉSZÁROS I., *A Szent István Társulat százötven éve, 1848–1998*, Szent István Társulat, Budapest 1998.
- PÉTER L., *Somogyi Károly a szabadságharcban*, in PÉTER L., *A szerette város*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest 1986, 180–189.
- SÖRÖS P., *A katolikus klérus törekvései az 1843–44. országgyűlés egyházi ügyeinek tárgyalása alatt*, in *Katolikus Szemle* 1901, 865–890.

SUMMARY

A Catholic Educational Journal in the Reformed Era, the „Religio és Nevelés” (Religion and Education)

The author in her study presents the history of the first Hungarian Catholic pedagogical journal, „Religion and Education”, from its foundation (1841) until its cessation (1849). She describes the activity and aims of the editor, Károly Somogyi, presents the journal's staff and the authors of the articles. The study discusses in details – through the articles of the journal – the different problems of the contemporary Hungarian educational system from a Catholic point of view. The journal deals with the problems of the outdated public education, the situation of the elementary-school teachers, their insufficient training, the necessity of the curriculum reform, the textbook publishing, and other important educational issues of the Hungarian Reformed Era.

Bethlenfalvyné Dr. Streitmann Ágnes, PhD

MAGYARORSZÁG,
APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

Az angolszász fantasy műfaj térhódítása gyermekeink körében: értékek és veszélyek

I. BEVEZETÉS

2014 júniusában mutatták be a magyar mozikban az *Így neveld a sárkányodat 2* (*How to Train Your Dragon 2*) című, gyermekeknek szóló animációs filmet, valamint a *Demóna* (*Maleficent*) élőszereplős mesefilmet, mely a *Csipkerózsika* klasszikus meséjének spin off változata. A két film, melyeket azóta is nagy sikerrel játszanak, annak a filmes fantasy műfajnak a képviselői, mely a 2000-es évek elejétől hallatlan népszerűségnek örvend, nem utolsósorban annak a digitális technikai forradalomnak köszönhetően, mely a filmiparban lezajlott.

Ma a képzeletvilág megjelenítésének nincs határa – legyen az repülő autó, kitalált lényekkel küzdő hős, azelőtt elképzelhetetlen méretű harci tömegjelenet –, és a közönség, felnőttek és gyermekek egyaránt, tódulnak a mozikba, vagy nézik otthon számítógépen a fantasztikus mesés történeteket, elmerülve a sötétség homályában, a külvilágot teljesen kizárva. De nem csak a vizualitás világában jelentős a fantasy műfaj térnyerése: ha ellátogatunk a nagyobb könyvesboltokba, láthatjuk, hogy jó ideje már külön szekcióban, polcok sokaságán sorakoznak a fantasy műfajú könyvek.

Az emberek mindig is vágytak a csodára, bár talán soha nem oly mértékben, mint mai szekularizált, erősen technicizált, látszólagos biztonságot nyújtó világunkban. Úgy vagyunk teremtve, hogy szükségünk van transzcendens élményekre, spirituális kalandokra, egy másik világba való átlépés lehetőségére, kapcsolatra a földi létezésen túli világgal. A veszély ott leselkedik, hogy nem feltétlenül a jó úton-módon elégítjük ki ezeket a vágyainkat, hogy pótcelekvések csapdájába esünk, és erre az eshetőségre fokozottan figyelniünk kell gyermekeink esetében. Az elmúlt három évtizedben a fantasy műfajú irodalmi alkotások hihetetlen áradatának lehettünk tanúi. J. R. R. Tolkien híres regényfolyama, *A Gyűrűk Ura* (1937–49), C. S. Lewis hétkötetes *Narnia krónikái* című műve (1948–56), valamint nem utolsó sorban J. K. Rowling *Harry Potter* című regénysorozatának (1997–2007), majd filmes adaptációinak példátlan sikere nyomán a könyvpiacot elárasztották a fantasy-regények, és azzal kell szembenéznünk, hogy a 21. század elejére ezek az eltérő irodalmi színvonalú és értékrendű művek a fiatal olvasók legkedveltebb olvasmányaivá váltak.

E tanulmányban a fent említett három regényfolyam kapcsán arra a kérdésre keresem a választ: hogyan tudjuk megkülönböztetni a valós értékekről, az élet alapigazságairól, az emberi természetről szóló, szórakoztatva tanító fantáziailíratokat az értéktelen, sőt ká-

ros művektől, melyekben a jó és a rossz nem válik el határozottan, a varázslás öncélú, és amelyek nélkülöznek egy alapvetően biztonságos, jó szándékú, harmonikus rend létezésébe vetett hitet, vagyis nem rendelkeznek értékközpontú világlátással?

II. A KERESÉST-KÜLDETÉST KÖZPONTBA ÁLLÍTÓ QUEST FANTASY JELLEMZŐI

Az angolszász fantáziailrodalmon belül több alfajt tudunk megkülönböztetni. Olvashatunk különböző idősíkokban játszódó fantasy-műveket, melyekben a szereplők különböző történelmi korokban utazgatnak tetszés szerint, népszerűek az állatokról, játékokról vagy apró emberi lényekről szóló fantáziatörténetek, de valójában a fantasy műfaj legkiemelkedőbb képviselője a keresést-küldetést középpontba állító quest fantasy, melyet Tolkien *A Gyűrűk Ura* című trilógiája tett hallatlanul népszerűvé. Bár a fantasy műfajt Tolkien újította meg, sőt, állíthatjuk, hogy a „modern fantasy” nem létezne Tolkien munkássága nélkül, valójában már a 19. század végén, 20. század elején születtek olyan művek, melyek megelőlegezik a modernkori angolszász fantáziailrodalomra jellemző stíluselemeket. „Ilyenek az archaikus nyelv, a középkori környezet, a másodlagos világ, a heroikus kalandok, a varázslók és szörnyek mint szereplők.”¹ Tolkien közvetlen elődei között mindenképpen meg kell említenünk William Morrist, Lord Dunsanyt és E. R. Eddisont², akik már korábban is alkalmazták a fantasy műfajra jellemző stílusjegyeket, és mindhárman a „magas” fantasy-irodalom kiemelkedő alakjai. Azt azonban nem lehet vitatni, hogy „a sajátos pszeudoközépkori világ megteremtésén és kalandos történetekkel történő megélevenítesén alapuló műfaj (...) mindenképpen Tolkien nyomán terjedt el robbanásszerűen (...) [akinek] regényei azért is mintaszerűek, mert az elmúlt évtizedben megindult kanonizálódásuk, azaz beszivárognak a kötelező olvasmányok közé és az irodalomkritikai diskurzusba.”³ *A Gyűrűk Ura* mellett C. S. Lewis *Narnia krónikái* című műve is mindenképpen a quest fantasy kiemelkedő példája, és bizonyos szempontból ide sorolhatjuk Rowling *Harry Potter* sorozatát is mint posztmodern variánst, melyet a műfajkeverés, a varázslás és a modern technika eszközeinek vegyítése, valamint a paródia jegyei jellemeznek. Mi-

¹ VÉGH D., *A magyar fantasy-irodalomról*, in *Holmi*, 2007/9, 1153–1164, 3.

² William Morris (1834–1896) angol író, költő, műfordító, iparművész. Irodalmi műveit, melyek a világirodalmi kánon részei, a kereszténység előtti északi mitológiához, az óangol és a középkori angol irodalomhoz való erőteljes vonzódás jellemzi. Lefordította a *Völsung-sagát* angol nyelvre – *Wolfing-ház* című verses-epikus költeménye ennek a műnek a feldolgozása –, és rajongott az Artúr-mondakörért. Irodalmi munkássága nemcsak Tolkienre, hanem C. S. Lewisre is nagy hatással volt.

Lord Dunsany (1878–1957) ősi ír nemesi család sarja. Morris után a második legjelentősebb szerző, kinek mitikus, egzotikus istenalakokat felvonultató művei hallatlanul nagy hatással voltak a modern angolszász fantasy műfaj kialakulására. Első, a fantasy műfajt megelőlegező műve az 1905-ben megjelent *The Gods of Pegana*. Ez az első kötete egy nyolcrészes sorozatnak, melynek megjelenése 1919-ben zárult le. Termékeny író volt: regényeket, novellákat, verseket, színdarabokat, esszéket is írt.

Eric Rücker Eddison (1882–1945) angol köztisztviselő és író. Egyetemi tanulmányait Oxfordban végezte, ezután kezdett dolgozni a *Board of Trade*-nél (Kereskedelmi Minisztérium) 1906-ban. 1938-ig hivatalnokként dolgozott, azután teljesen az írásnak szentelte magát. Eddison legismertebb műve a *The Worm Ouroboros* (1922) című epikus fantasy, valamint a *Zimiamvia* elképzelt világában játszódó *Zimiamvia* trilógia, melynek kötetei: *Mistress of Mistresses* (1935), *A Fish Dinner in Memison* (1941), *The Mezentian Gate* (1958). Műveit a világ dolgaihoz való arisztokratikus viszonyulás jellemzi: mind hősei, mind főgonoszai olümposzi magasságokból tekintenek le a közönséges halandók életére.

³ VÉGH. D., i. m.

előtt tehát rátérnénk azokra a szempontokra, melyek segítségünkre lehetnek a fantasy műfajú alkotások értékelvű megkülönböztetésében, röviden bemutatnám a quest fantasy legalapvetőbb ismertető jegyeit.

1. A legfontosabb jellemzőjük ezeknek a műveknek, hogy a középpontban a jó és a rossz harca, a keresés-küldetés tematikája áll. A szereplők végeláthatatlan és legyőzhetetlen akadályokkal néznek szembe, miközben belső, lelkükben dúló csatákat is vívnak. Bár a varázslás kihagyhatatlan eleme a fantáziaműfajnak, valójában mindig a személyes döntések irányítják a cselekményt, és végül mindig a jó győzedelmeskedik.

2. Bár érdekes módon éppen a *A Gyűrűk Ura* esetében az egész történet egy kitalált, fiktív világban játszódik, a fantasy alkotásokban általában két párhuzamos világban játszódik a történetek: létezik egy elsődleges, valóságos világ és egy alternatív univerzum, ahová a szereplők rendszerint egy átjárón keresztül juthatnak be. A *Narnia krónikáinak* második kötetében, melynek címe *Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény*, egy hatalmas, titokzatos régi szekrény nyitja meg az átjárást, a *Harry Potter* könyvekben pedig a közönséges halandók számára nem látható a 9 és 3/4-ik vágány a londoni King's Cross pályaudvaron.

3. Ezekben az alkotásokban olyan lényekről olvashatunk, amelyek nem fordulnak elő a való világban: unikornisokról, kentaurokról, faunokról, törpékről, óriásokról, orkokról, trollokról, tündékről, szárnyas lovakról, fénixekről. A kitalált, másodlagos világokban más természeti erők működnek, mint a valós világban. A *Narnia krónikáiban* például Narnia egy lapos világ, ege egy kupola, napja pedig egy lángoló korong, mely 24 óra alatt járja körbe Narniát. Ezekben a fiktív világokban az emberek vadállatokká vagy kővé válhatnak, varázssitalok, gyűrűk, köpenyek segítségével a szereplők eltűnhetnek, seprűk segítségével repülhetnek, varázserejű kövek örök fiatalságot adhatnak.

4. A tudományos-fantasztikus alkotásokkal ellentétben a fantasy-művek alapvetően idegenkednek a jövőt reprezentáló technikai-technológiai fejlődés témakörétől, és inkább a múlt felé fordulnak. Nem véletlen, hogy a kalandos történetek legtöbbször középkorszerű, vagy azt megelőző korokat idéző környezetben játszódnak. Nem valóságos történelmi korokban, azoknak csak érzetét, hangulatát igyekeznek felidézni, különböző forrásokat – ősi mítoszokat, legendákat, mondákat, meséket, a kora középkor allegorikus lovagi költészetét, lovagregényeit – használva fel. Ebből az eklektikus forrásanyagból teremti meg azután a szerző saját mitológiai elemekben bővelkedő másodlagos fiktív világát, és ezt az aktust nevezi Végh Dániel mítoszkonstrukciónak.⁴ A meséléshez tehát mindenekelőtt világot kell alkotni, „és azt be kell rendezni, amennyire csak lehet, a legutolsó részletig”.⁵ A „magas” fantáziailrodalomhoz tartozó művek, mint például *A Gyűrűk Ura* és a *Narnia krónikái* ékes példái ennek az elgondolásnak. Fantáziaviláguk saját kulturális, történelmi, földrajzi paraméterekkel rendelkezik, melyeket a szerző aprólékos gonddal mutat be. Tolkien nyomán pedig számos fantasy-regényíró függelékkel is csatol a történethez, amelyben térképeket, családfákat, a regényben szereplő nyelvekről szóló ismertetőket találhatunk.

⁴ VÉGH D., i. m.

⁵ ECO, U., *A regény mint kozmológiai tény*, in PETHŐNÉ NAGY Cs., *Irodalomkönyv 9.*, Korona Könyvkiadó, Budapest 2007.

III. SZEMPONTOK A FANTASY MŰVEK ÉRTÉKELVŐ MEGÍTÉLÉSÉHEZ

A quest fantasy főbb jegyeinek ismertetése után a tanulmányom elején felvetett fontos kérdésre szándékozom válaszolni: hogyan tudunk különbséget tenni az értékes és az értéktelen fantasy-művek között, mik azok a szempontok, melyek segítséget nyújthatnak eligazodni a hihetetlenül bőséges választékban?

1. A mágia, a varázslás problematikája

Mind az értékes fantáziailrodalomban, mind az okkult olvasmányokban a varázslás központi jelentőségű, bár jelentősen más módon. A „jó” fantasy művekben is – akárcsak a gyermekek által annyira kedvelt népmesékben, tündérmesékben – gyakran olvashatunk varázslókról, boszorkányokról, tündérekről és manókról, akik különleges képességeik birtokában csodás dolgokat képesek megtenni: parancsolnak a természet erőinek, befolyásolni tudják a történeket, alakítják az időt és a teret, képesek az állatok nyelvén kommunikálni. Olvashatunk olyan mesehősökről is, akik varázseszközök, például kristálygömb, varázspálca, vagy akár varázsigék segítségével képesek túllépni a valós világra jellemző korlátozott lehetőségeiken, és olyan hihetetlen kalandokat élnek túl, csodás tetteket hajtanak végre, melyekre a való életben nem lennének képesek. Ezekről a szereplőkről, lényekről, kalandokról, fantasztikus helyszínekről a gyerekek rögtön tudják, hogy nem valóságosak, hanem képzeletbeliek, a fantázia világába tartoznak. Bár Freudtól kezdve Piaget-ig sokan állították, hogy a gyermekek nem képesek különbséget tenni a realitás és a fantáziavilág között, Alison Gopnik, a kaliforniai Berkeley egyetem pszichológiai professzora szerint 20 év empirikus kutatása bebizonyította, hogy ez nem igaz, és még a legkisebbek is képesek megkülönböztetni a hihetőt a hihetlentől, a valóságot a fikciótól, legyen az könyv, film vagy szerepjáték.⁶

A fantasy-regényekben, ahogy a mesékben is, a varázslás szolgálhat jó és rossz ügyet is, ahogyan létezik értékteremtő és ártó tudás, képesség is. A *Gyűrűk Ura* trilógiában egyértelműen Gandalf a „jó” varázsló, aki különleges tudását, varázserejét a közösség, Középfölde népeinek megmentésére használja, Szarumán pedig a „rossz” varázsló, aki a sötét Nagyúr, Szauron szolgálatába áll, hogy egy olyan új világrend születését segítse elő, melyben a hatalom, az irányítás kizárólag a kiváltságosok kezében van. Hasonló egyértelmű, jó-rossz duális felosztással találkozhatunk a varázslást illetően a *Harry Potter* sorozatban – Dumbledore, a varázslóiskola igazgatója a jó varázsló, és Voldemort a gonosz erők képviselője –, valamint Lewis *Az oroszán, a boszorkány és a ruhásszekrény* című művében, amelyben Aslan, az oroszán Isten jellemvonásainak hordozója, Jadis, a boszorkány pedig a gonosz megtestesítője.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy *A Gyűrűk Urában* és a *Narnia krónikáiban* a főszereplők nem birtokolnak varázserőt: *A Gyűrűk Urában* Frodó, a Gyűrűhordozó, a *Narnia krónikáiban* pedig a négy testvér, Narnia királyai nem rendelkeznek természetfeletti képességekkel. „Tolkien képzeletében a varázslat olyan veleszületett képesség, amelyet emberek nem birtokolhatnak, így Középföldén varázserővel csak a varázslók és tündék

⁶ http://www.slate.com/articles/arts/culturebox/2005/12/the_real_reason_children_love_fantasy.html (Utolsó megtekintés: 2014. augusztus 2.)

rendelkeznek.”⁷ Akárcsak a klasszikus tündérmesékben,⁸ A Gyűrűk Urában is vannak segítők, barátok, szövetségesek, akik természetfeletti képességeikkel támogatják a főszereplőt – például Gandalf, a varázsló és Legolas, a tünde –, továbbá vannak varázseszközök – például Frodó láthatatlanná tévő tündeköpenye és áthatolhatatlan mithril páncélja –, de magának Frodónak nincsenek természetfeletti képességei. Hasonlóképpen a *Narnia krónikáiban* a gyerekeket különböző mitikus lények segítik a gonosz elleni küzdelemben, de a négy főhős nem rendelkezik varázserővel.

Rowling *Harry Potter* sorozatában viszont a címszereplő mágikus képességek birtokosa. Tizenegy évesen megtudja, hogy varázsló, és ekkor nyer felvételt a Roxfort Boszorkány- és Varázslóképző Iskolába. Igaz, varázsereje nem túlvilági erők segítségével, sőtét praktikákban megnyilvánuló erő, hanem veleszületett képesség, adottság, és azt csak a jó ügy érdekében használja, használhatja. Roxfortban szigorú szabályok irányítják a varázslatok alkalmazását, és a csínyeket, visszaéléseket szigorúan megbünteti a tanári kar. Mindazonáltal az a tendencia, hogy a *Harry Potter* sorozat nyomán egyre több fiataloknak szóló fantasyben rendelkezik a főhős különös veleszületett képességekkel, elgondolkodtató. Mostanság a legnépszerűbb könyvek közé tartozik, főleg kamaszlányok körében, Victoria Forester *A lány, aki tud repülni* című könyve. Ez olyan gyerekekről szól, akik a „normálistól” valamilyen módon eltérnek: a főszereplő kislány, Piper McCloud, repülni tud, a többiek között van nagyon erős, röntgenszemű, időjárást befolyásoló, telekinetikus képességű gyerek, és van, aki gyógyító erővel rendelkezik. Rick Riordan *Percy Jackson és az olimposziak* című, öt kötetből álló fantasy műfajú regénysorozata több iskolában is ajánlott olvasmány. A regényfolyam a görög mitológián alapul, és a főhős olyan fiú, aki diszlexiás, hiperaktív, de mint kiderül, ezek a problémák az iskolában abból adódnak, hogy ő „más”: egy félisten, Poszeidón fia, különleges képességekkel.

Az viszont tény, hogy ezekben a művekben a főszereplők mindig a jó ügy érdekében használják különleges képességeiket. *A lány, aki tud repülni* című regényben Piper segít a többieknek, sőt, életét is hajlandó feláldozni azért, hogy barátai azt csinálhassák, amit a legjobban szeretnek, és különleges adottságuk ne hátrány legyen a világ számára, hanem hasznos hivatássá váljon. A *Percy Jackson és az olimposziak* című sorozatban Percy a világot menti meg az egymással cívódó istenek haragjától, és az alvilágba is hajlandó leszállni, hogy édesanyját megmentse, felhozza onnan. Bár az ellenség kegyetlen, szószerző és nemtelen eszközökkel él ezekben a regényekben, a főhős mindig morálisan elfogadható eszközöket használ, hogy elérje célját. Továbbá a gonosz elleni harcban nagy szerep jut ugyan a természetfelettinek, a különleges képességeknek, a főhős győzelmének igazi oka azonban soha nem ebből fakad, hanem a saját, belső vívódásai során meghozott morális döntéseiből születik meg. Ezek a választások, döntések pedig visszahatnak a hős jellemére, formálják, alakítják azt. A *Harry Potter* sorozatban például a történet során kiderül, hogy Harry és Voldemort, a Sötét Nagyúr között sok a hasonlóság mind testi valójukban, mind körülményeikben – például Voldemort is árva volt mint Harry –, választásaik révén azonban teljesen más irányt vett a sorsuk. Harry értékek mentén hozta meg döntéseit, és a barátság, a bajbajutottak megsegítése mindig fontosabb volt számára, mint a siker és a hatalom. Voldemort az ellenkező irányba haladt, és a gonosz megtestesítőjévé vált a műben.

⁷ SZAMOSI G., *Szubjektum és hatalom diskurzusai A Gyűrűk Urában*, in DR. PÖDÖR D. – NAGY A. – FÜZESSY T. (szerk.), *J. R. R. Tolkien: Fantázia és erkölcs*, Magyar Tolkien Társaság, Budapest 2012, 195–209.

⁸ Gondoljunk Grimm *A hat szolga* című meséjére, melyben a királyfi csak úgy tudja teljesíteni a próbákat, hogy hat különleges képességű szolgálja segít neki: a Dagadt, a Fülelő, a Hosszú, a Pillantó, a Didergő és a Kémlelő.

Az okkult művekben ezzel szemben nem válnak el egymástól a jó ügy vagy a rossz ügy érdekében használt különleges képességek, természetfeletti erők. A főhősök, akiknek jellemrajzában a szerzők relativizálják a jót és a rosszat, gyakran folyamodnak a varázslás formáihoz hogy győzzenek, és hogy elkerüljék bűneik, tetteik következményeit. A varázslás különböző formái, például varázsigékkel vagy más rituálék útján történő bájolás, könnyen elsajátíthatóknak és kíváncsúnak tűnnek az olvasó számára. A varázslás folyamatos szerepet játszik a történetben, és öncélúan van jelen: nem mint eszköz egy jó ügy érdekében, hanem mint izgalmi komponens.

Bár Rowlingot többször megvádolták okkultista eszmék terjesztésével, a *Harry Potter* sorozat nem a mágiról szól, sokkal inkább az emberi kapcsolatokról, barátságról, önfeláldozásról, bátorságról. Roxfortban ugyan tanulnak a diákok bájitaltánt, legendás állatok és mágikus növények gondozását, de ezek a tevékenységek a technika, a játék szintjén zajlanak, és Rowling az ironia eszközével ír róluk – nem buzdít senkit paranormális tevékenységre. A sorozat sikerét meglovagló ifjúsági okkult irodalom azonban – például Julie Tallard Johnson *Mennydörgő évek: Mágia és varázslat – 10 kapu a spirituális felnőttség felé / Szent bölcsességek és szertartások tizenéveseknek* című műve – már egy másik kategóriát képvisel. Ebben a könyvben a szerző „bűvös orvosságos tasakot” állít össze a kamasz olvasóknak, amelyekben olyan „kincseket” találhatnak, mint álomszöveget, a természetgyógyászat fogásait, meditációs gyakorlatokat, dobolást, ősi bölcsességeket, szertartásokat, a zent, legendákat, közmondásokat. A könyvben található „bölcsességeket” a szerző olyan személyiségek tanításaiból merítette, mint például Őszentsége a 14. dalai láma vagy Sobonfu Somé afrikai sámán, de hivatkozik az amerikai indiánok ősi hagyományaira is. A *Mennydörgő évek* azoknak a „titkos tudást” kínáló szinkretista, újjokkultista irányzatoknak egyik terméke, melyek sajnos az új évezred elejére kultúránk részeivé váltak. A hagyományos vallásoktól eltérően ezek a New Age gyűjtőfogalomba sorolható irányzatok a jóléti fogyasztói társadalom spirituális kiszolgálói: azt kínálják a vásárlónak, amit az éppen kíván. Lehet meríteni egy kicsit a tradicionális keleti vallásokból, az ősi ezoterikus rendszerek, kultuszok, például a Kabbala spirituális elemeiből, és mindezt vegyíteni a modern pszichológia önismereti módszereinek ezoterizált változataival, trendivé varázsolt ősi gyógy módokkal. „Ebben a típusú vallásosságban voltaképpen az individualitás játszik domináns szerepet, tehát az egyén szükségleteinek, igényeinek megfelelően válogatja össze hitét a »vallási piac« számos eleméből. A megunt tanításokat elhagyja, újakat vesz helyettük, mondhatni, ennek a fajta vallásosságnak a jellege erőteljesen fogyasztói.”⁹

2. A fantázia és a hagyományos értékek viszonya a fantasy-regényekben

A következő szempont, melyet érdemes megvizsgálnunk az értékelvű fantáziailrodalom és az értéktelen, káros művek összehasonlításakor, az a fantázia, a fikció viszonya a hagyományos értékekhez ezekben a művekben. Kezdjük azzal az állítással, hogy a jó fantáziailrodalomban a felszíni rétegek nem valóságosak: örökké tartó télből hirtelen tavasz lesz egy oroszlán közeledtére, szereplők válnak kővé és elevenednek meg, egy gyűrűnek hatalma van az ember felett, egy szekrény lesz az átjáró két világ között. De pontosan ez a nagy előnye a fantasy műfajnak: olyan lehetőségeket kínál a szerzőnek gondolatai közlé-

⁹ FARKAS A. M. – MUND K., *Technicizált spiritualitás, avagy a modern okkultizmus kulturális szemantikája* <http://hps.elte.hu/~km/TECHNIC.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. augusztus 8.)

sére, melyeket egy való életben játszódó történet nem tud. Képessé teszi a szerzőt arra, hogy eszméket, elvont fogalmakat, bonyolult gondolatokat közöljön úgy, hogy azt a gyerekek is megértsék és élvezzék. A szimbólumok, az allegória nyújtotta lehetőségek kiaknázásával a szerző mélyebb filozófiai, teológiai vagy erkölcsi értékeket képes megismertetni vagy képekben ábrázolni, és így megvalósítani azt, amit Sir Philip Sidney reneszánsz költő és humanista is vallott: szórakoztatva tanítani. A *költészet védelme* című poétikai traktátusában Sidney a fikciót, a mesét, a fabulát hatásában, hasznosságában a filozófiánál és a történetírásnál is fontosabbnak tartotta.¹⁰

A metaforikus beszéd, a beszélő kép legintenzívebb alkalmazását C. S. Lewis *Narnia krónikái* című művében figyelhetjük meg. Lewis sorozata a keresztény szimbólumok tárháza. A török édesség, amelyet Edmund a fehér boszorkánytól kap, a bűn csábító erejére utal, Aslanban, az oroszlánban pedig Isten vonásait fedezhetjük fel. Az oroszlán cselekedeteiben, a gyerekekhez való viszonyában megismerhetjük Isten szeretetét, vezetését és állandó jelenlétét teremtményei életében. Aslan meghal a bűnösért, Edmundért, így megmenti a fiú életét, majd feltámad. A tény, hogy egy szeretetreméltó, szép, nemes állat tesztesíti meg ezeket az értékeket, ő hal meg egy rossz útra tévedt gyermekért és ő támad fel, konkrét, felfogható, érzelmileg átélhető közelségbe hozza a gyerekolvasók számára a megbocsátás, az önfeláldozás, a megváltás misztériumát.

De nemcsak Lewis 1950-es években íródott műve, hanem a mai gyerekeknek íródott *Harry Potter* sorozat is gazdag szimbólumrendszerre épül. Roxfortban, a varázslóképző iskolában a diákokat négy házba osztják be. A négy ház: Griffendél, Hollóház, Hugarbug és Mardekár. A Griffendél ház lakói bátorságukról, merészségükéről és lovagiasságukról ismertek. A ház színei a vörös és az arany, szimbóluma az oroszlán. Mardekár értékei az ambíció, a találékonyság, a ravaszság; a ház színei a zöld és az ezüst, szimbóluma pedig a kígyó. Harry szülei a Griffendél lakói voltak, Voldemort, a Sötét Nagyúr pedig a Mardekárban lakott. Nem véletlen tehát, hogy Harry, aki többre értékeli a barátságot az ambíciónál, mikor bekerül az iskolába, azért fohászodik, hogy csak ne a Mardekárba kerüljön, és végül a varázssüveg a Griffendél házba osztja be.

Ursula Le Guin szerint „a jó fantasy természetesen igaz. Nem tényyszerű, de igaz.”¹¹ Más szavakkal: a jó fantáziailrodalom mély rétegei nagyon is valóság; örökérvényű, egyetemes igazságokat közölnek az emberről, az életről, és olyan alapvető értékeket közvetítenek a gyermekek számára is érthető, átélhető módon, mint például az önfeláldozás, irgalom, barátság, hűség, bátorság. Az általam vizsgált mindhárom fantasy-sorozatban hangsúlyosak ezek a morális kategóriák, az utazás, a küldetés motívumával együtt, és mindhárom regényfolyam a kora középkori Artúr-mondakör erőteljes hatását tükrözi ezeknek a témáknak a kibontásában.¹² Artúr király lovagjainak kerekasztala az eszményi lovagság iskoláját szimbolizálja: a legerényesebb, leghősiesebb lovagok gyűltek körülötte össze, abból a célból, hogy a szent Grált megkeressék. Az Artúr királyról és lovagjairól

¹⁰ SIR SIDNEY, P., *A költészet védelme*, in HORVÁTH I. (szerk.), *Francia és angol poétikák 1392–1603*, JATE, Szeged 1975, 134–156

¹¹ LE GUIN, U. K., *The Language of the Night: Essays on Fantasy and Science Fiction*, Ultramarine Publishing, New York 1979.

¹² Az Artúr király és lovagjainak kalandjairól szóló legendákat először a 12. század közepén, egy walesi kelta történetíró, Geoffrey of Monmouth rendezte össze egy műbe. Később, a francia forrásokat is felhasználva, Sir Thomas Malory foglalta össze az Artúr király alakját övező mondákat *Le Morte d'Arthur* című művében. Ez a kompiláció, melyet William Caxton adott ki 1485-ben, mai napig a legismertebb változat. Tolkien és Lewis egyetemi munkásságuk során sokat foglalkoztak az Artúr-mondakört feldolgozó szövegekkel, és Rowlingra is nagy hatással voltak ezek a történetek.

szóló mondáknak kétségtelenül fontos erkölcsi üzenetük van, mely keresztény szempontból is hiteles: „az élet folytonos keresés, melyben az önző vágyak, a kételyek és a hiúság legyőzése árán juthatunk közelebb az áhított célhoz”.¹³

Az egyik leghatásosabb jelenet az irgalom mint egyetemes morális érték bemutatására *A Gyűrűk Ura* első kötetében, *A Gyűrű szövetségében* található: Gandalf, a varázsló, és Frodó, a Gyűrűhordozó beszélgetnek Gollamról, aki oly sok baj forrása.

„... és különben is, [mondja Frodó] semmi szánalmat nem érzek Gollam iránt. (...) Nem értelek. Hogy is hagyhattátok életben, te meg a tündék, annyi gaztett után? Hiszen legalább olyan gonosz, mint egy ork, és mindannyiunk ellensége. Megérdemli a halált.

– Megérdemli! Lehet. [válaszolt Gandalf]. Sokan vannak, akik élnek, pedig halált érdemelnének. És vannak, akik meghalnak, pedig életet érdemelnének. Nekik mit tudsz adni? Hát akkor ne siess úgy a halálos ítéletekkel. Hiszen még a legbölcsebbek se látják mindennek a végét. Nem nagyon remélem, hogy Gollamot sikerül meggyógyítani a halála előtt, de azért nem lehetetlen. És az ő sorsa összefügg a Gyűrűével. A szívem azt súgja, hogy még vár rá valamilyen szerep, hasznos, vagy ártalmas, mielőtt ütne az óra; és ha eljön az az idő, talán kiderül, hogy az a szánalom, amit Bilbó érzett [Gollam iránt, és ami arra vezette, hogy ne ölje meg], sok mindenkinek a sorsára kihat – nem utolsósorban a tiédre.”¹⁴

Gandalf jóslata teljesül a történet végén. Frodó, aki a legnagyobb nehézségekben is kitart küldetése mellett, az utolsó pillanatban elgyengül, és nem akar megválni a Gyűrűtől, nem akarja megsemmisíteni. Ekkor kap főszerepet Gollam: dulakodás közben leharapja Frodó ujját a Gyűrűvel együtt, és beleesik a Végzet-katlanba. Végül is ennek köszönhető, hogy sikerül a küldetés, és a gonosz hatalom gyűrűje megsemmisül.

Míg tehát az értékelvű fantázia-irodalom felszíni rétegei nem valóságosak, de a mélyben igazi kincsek rejtőznek, az értékrelativizmus talaján sarjadt fantasy-regényekben ez éppen fordítva van: a felszín a valóságos, és a primér, földi világban jelentkezők ijesztő, megmagyarázhatatlan jelenségek, melyek átveszik a hatalmat a valóság fölött. A mélység azonban nem valós, csupa hamissággal van tele. A különös és a félelmetes események vannak túlsúlyban, normalitást sehol nem lehet felfedezni. Nincs mérték, nem létezik a jó mint abszolút érték, mely egyensúlyt teremthetne a gonosz intenzív, koncentrált jelenlétével szemben. A jó és a rossz fogalma relativizálódik, a főhős ugyanúgy fortélyos, kegyetlen eszközöket használ, mint az ellenség, és ha teheti, visszaél hatalmával. Aljasság, komizás, bosszúállás a jellemző mind a két oldalon.

Példaként Mark Lawrence *Tövisek hercege*, *Tövisek királya*, *Tövisek császára* trilógiáját említem, melyet 2012-ben a legjobb angol nyelvű fantasynek választottak, és most is megtaláljuk a hazai könyvesboltokban. Az első kötet címlapján a szerző neve fölött a következőket lehet olvasni: „Csakis egyfajta hatalmat érdemes birtokolni: a teljhatalmat.” A hátapon pedig a következő ajánló sorokat találjuk Robin Hobbtól: „Sötét és könyörtelen. A *Tövisek hercege* leránt a mélybe, történetözönbe fojt. Ezt a könyvet hajnali 2-kor sem lehet letenni. Óvakodj a Tövisek hercegetől. 9 évesen végignézte, ahogy anyját és öccsét meggyilkolják. 13 évesen már egy vérszomjas rablóbanda vezére. Élet és halál számára csak játszma – és nincs vesztenivalója.”

¹³ BETHLENFALVY G., *Szent lovagok*, Igen Kiadó, Budapest 2007.

¹⁴ TOLKIEN J. R. R., *A Gyűrűk Ura*, 1. rész *A gyűrű szövetsége*, Európa Könyvkiadó, Budapest 2012.

Ezekben a történetekben nincs csoda, öröm, magasztos pillanat, itt a magas hőfokú izgalom az egyetlen hatékony erő. Senkire és semmire nem lehet számítani, senki és semmi nem nyújt segítséget, vigaszt, megnyugvást, a személyes izoláltság a szabály. Ebben a világban, ahol az értékek relativizálódnak, senki sem hisz egy alapvetően biztonságos, jószándékú, harmonikus rend létezésében.

3. A Jó és a Rossz harca, az erőszak ábrázolása

A C. S. Lewis és Tolkien által teremtett világokban világos értékrend uralkodik, a főszereplők egy magasabb erkölcsi jóért, jobb világállapotért küzdenek. A jó és a rossz között világosan látható határ húzódik, és ebből a szempontból Rowling *Harry Potter* sorozata is ide sorolható. A jó és a rossz harca ezekben a művekben gyakran emberfölötti szinten zajlik, megidézve a prekeresztény mitológiák isteneinek, hőrszainak sokszor kozmikus méreteket öltő küzdelmeit. Gandalf és a balrog küzdelme például „két nem evilági erővel rendelkező ellenfél összecsapása (...) [mely] szinte időn és téren kívül zajlik.”¹⁵ A Gyűrűháborúban, Minas Tirith falainál vagy a Fekete Kapu előtt a szabad népek, tündék, emberek, törpök küzdenek életre-halálra, hogy megvédjék világukat az egyre növekvő Homálytól, az orkokból, trollokból, szárnyas szörnyetegeken lovagló Nazgûlokból álló mordori fekete seregtől. Az *oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* című műben Aslan seregei csapnak össze Jadis, a fehér boszorkány csapataival mítikus csatában, a *Harry Potter* sorozatban pedig Harry vív emberfeletti harcot Voldemorttal.

Ezekben a művekben a jó és rossz nemcsak a makrokozmoszban, a külvilágban csap össze, hanem a mikrokozmosz szintjén, a szereplők lelkében is. Ahogy a középkori moralitástételekben, melyeknek Tolkien és Lewis jó ismerője volt, az erények és a különböző bűnök allegorikus alakjai küzdöttek az Ember (*Everyman*) lelkéért, a tusa gyakran ezekben a művekben sem a hadszíntéren, hanem spirituális szinten zajlik. A főhős a jó és a rossz erői, erények és bűnök között vergődik, és küldetésének teljesítése során olyan erkölcsi szinten bonyolult helyzetek is adódhatnak, amelyekben nehéz eldönteni, mi a helyes és mi a helytelen. De még ha sikerül is helyes döntést hozni, a jó szándék is kevésnek bizonyulhat: Frodó, aki végig kitartott küldetésében, a Végzet Hegyére érve a célnál gyengének bizonyul, legyőzi a Gyűrű birtoklásának vágya. Ahogy közeledik a Gonoszság epicentrumához, a Gyűrű állandó jelenlétéből fakadó kísértés olyan mértékben nő meg, hogy akaratareje fokozatosan felmorzsolódik, és a végső pillanatban szertefoszlik. Meg akarja tartani a Gyűrűt, és csak Gollam közbelépése – leharapja Frodó ujját, és beleesik a tűzkatlanba – menti meg a küldetést a kudarcától. Ahol az emberi szándék már nem elég, ott belép a történetbe a segítő Gondviselés. „Ezt a cselekményfordulatot tekinthetjük »szürkén vázolt« gondviseléstannak, az *oikonomia* megvalósulásának: a Gyűrű úgy semmisül meg, ahogyan a két kulcsszereplő egyike sem akarta, de bűnössége ellenére mind-egyikük együttműködött benne. Jutalmuk azonban nem azonos: az akarat folyamatos erőzóiójának kitett, a hordozás teljes terhét végsőkéig vállaló, a megváltó misszió minden felelősségét egyedül viselő Frodó jutalma az élet, Gollamé a halál.”¹⁶

¹⁵ KELEMEN Z., „*The west is the best*” – Vallási formák és élmény Tolkien műveiben, in DR. PÖDÖR D. – NAGY A. – FÜZESSY T. (szerk), *J. R. R. Tolkien: Fantázia és erkölcs*, Magyar Tolkien Társaság, Budapest 2012, 97–111.

¹⁶ VASSÁNYI M., *A Gyűrűk Ura mint „szürkén vázolt” megváltásteológia*, in DR. PÖDÖR D. – NAGY A. – FÜZESSY T. (szerk), i. m. 237–244.

Az értékek mentén felépített fantasyben tehát a küldetés, melyben az adott világ léte forog kockán, végül sikeresen teljesül. Ebből a szempontból talán kicsit leegyszerűsítve azt is mondhatjuk, hogy a jó fantasy olyan, mint a népmese, tündérmese. Bár a népmeséknek nincs konkrét, azonosítható szerzőjük, rövidebbek, mint a fantasy-művek, és a szereplők ábrázolása, valamint a környezet, helyszín leírása nélkülözi az aprólékos, finom részleteket, a mondanivaló nagyon hasonló: a jó és a rossz harcából mindig a jó kerül ki győztesen.

A harc, a küzdelem leírásában elkerülhetetlen az erőszak ábrázolása, de nem mindegy, hogy ez milyen módon történik. Bár a jó fantáziailrodalomban is lehet erőteljes az erőszak bemutatása, az soha nem öncélú, és valamilyen formában mindig jelen van a jó is. Arra C. S. Lewis is rámutatott a *Három mód, hogyan írjunk a gyermekeknek* (*On three ways of writing for children*) című esszéjében, hogy a gyermekek előtt nem tudjuk, és nem is kell elrejtetni aényt, hogy van rossz és van jó is a világban: létezik erőszak, sérülés, halál, de van kaland, heroizmus és gyógyulás is.¹⁷

A kortárs fantasy-regényekről általánosságban is elmondhatjuk, hogy a fogyasztói igényekhez maximálisan alkalmazkodva a jó és rossz között dülő harc egyre látványosabb, véresebb, és a rémséges, félelmetes jelenetek ijesztő gyorsasággal követik egymást. Míg A *Gyűrűk Urában* és a *Narnia krónikáiban* az erőszak ábrázolása mindig indokolt, és a cselekmény teret hagy az izgalmi állapot fokozására, a *Harry Potter* sorozatban majd minden oldalon történik valami ijesztő, felkavaró, a történettség szempontjából teljesen indokolatlanul. A kalandok intenzitása, izgalmi szintje egységesen magas, fokozni már nem lehet, így az olvasó, aki egy idő után hozzászokik ehhez az izgalmi állapothoz, el is várja, hogy a szerző ezt az intenzív élményt végig biztosítsa számára – amit Rowling meg is tesz. Bár a *Harry Potter* sorozat írója sok mindenben követi a nagy elődöket, „jól formált szereplőinek segítségével hitelesen közvetíti olvasóinak az alapvető erkölcsi példákat a szeretetről, barátságról és egységről”¹⁸, a görcsös szórakoztatni akarás, az izgalomhajtás cselekményszövés „túlmozgásos”, „hiperaktív” regényfolyammá változtatja a *Harry Potter* sorozatot. Nem hagy időt a gondolkodásra, elmélyedésre, valósággal végigkergeti az olvasót a történéseken.

Sohár Anikó egy tanulmányában a kortárs fantasy „leg(el)ismertebb” íróinak műveit elemzi, olyan műveket, amelyek „egyaránt képviselik a tolkien örökséget és a műfaj legjavát”.¹⁹ Érdemeik kiemelése mellett viszont ő is felhívja a figyelmet arra az aggasztó tendenciára, hogy noha a kortárs fantasy számos esetben „nem hagy kétséget afelől, melyik a jó és a rossz oldal (...) ezt nem csupán állítja, hanem szemlélteti is: ennek eszköze horror, nemi erőszak, féktelen rombolás a *Fionavar Tapestryben* és a *Beautyban*, okatlan erőszak, pusztítás, elnyomás Az *idő kerekében*, Az *utolsó egyszarvúban* és a *Thomas Covenant krónikáiban*”.²⁰

¹⁷ <http://mail.scu.edu.tw/~jmklassen/scu99b/chlitgrad/3ways.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. szeptember 27.)

¹⁸ <http://doktori.btk.elte.hu/lit/szibikdorotya/thesis.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. szeptember 27.)

¹⁹ SOHAR A., A *tolkien örökség. Értékrendek a kortárs fantasztikus irodalomban* in DR. PÖDÖR D. – NAGY A. – FÜZESSY T. (szerk.), i. m., 175–187.

²⁰ Uo.

IV. KLASSZIKUSOK, EPIGONOK, ÚTKERESŐK

Lewis, de legfőképpen Tolkien a fantasy műfaj klasszikusai, akik maradandó műveket alkottak, melyeket azóta sem sikerült senkinek túlszárnyalnia. Nem véletlenül nevezzük a Tolkien munkássága után íródott fantasy-műveket poszt-tolkieni fantáziailrodalomnak, mely „napjaink egyik legnépszerűbb és egyben legtöbb epigont felvonultató irodalmi kategóriája”²¹ A mai fantasy-regények egy részével az a probléma, hogy a jó relativizálódik, az erkölcsi rend felborul, más alkotások esetében pedig megmarad ugyan az erkölcsi kétszínűség, ezek a művek azonban nem rendelkeznek a tolkien szövegre jellemző igényességgel, gazdag asszociatív lehetőségekkel: a szimbólumok kiüresedése, a cselekmény, a történetészítés elcsúszása a jellemző. Ez a színvonalcsökkenés pedig legalább akkora értékvesztés, mint az erkölcsi relativizmus térnyerése a tolkien világ tiszta erkölcsiségével szemben. Ahogy Szabó István Zoltán is megállapítja, Tolkien gazdag szimbólumrendszere megteremtette a modern fantasy-regények eszköztárát, de ezek közül számos mű a gazdag formákat kiüresítette és átváltoztatta „egyszerű, szimbolikus jelentésüktől megfosztott varázsszerekké, melyek ebben a formájukban csupán hangulati elemként, mintegy járulékosan adódnak a fantasy-szövegek világához. Csupán a fantasztikus mozzanatának biztosítékaként szolgálnak.”²² A cselekmény ezekben az alkotásokban szélsőségesen feldúsul, a szöveg minősége azonban látványosan romlik: „a nagyszerű és nagyszabású átalakul, és oldalszámban válik naggyá és hosszúvá, sőt, sokszor befejezhetetlen sorozattá nyúlik; egy minőségi kategória mennyiségi kategóriává degradálódik. (...) Általánosságban elmondható, hogy a Tolkiennél még működő formák a zsáner történetének ezen a későbbi pontján már nem működnek, hanem klisékké üresedtek.”²³

Voltak, vannak persze új utakat kereső fantasy-szerzők, akik stílusukban, narrációs technikájukban a műfaj megújítására törekcszenek, és sikeresen villantják fel annak lehetőségeit. Peter S. Beagle *Az utolsó egyszerű* című regénye, mely 1968-ban íródott, ma már klasszikus fantasy-műnek tekinthető. Magyarul 2004-ben jelent meg, így csak az utóbbi időben kezd ismertté és népszerűvé válni a magyar olvasóközönség számára. A többretergű, egyedi stílusban íródott mű poétikus, erősen stilizált nyelvezete színekkel, ízekkel varázsolja el az olvasót, és számos értelmezési lehetőséget kínál fel a befogadó korától és személyiségétől függően – gyermek és felnőtt egyaránt élvezetesnek találhatja. Beagle költő is, remek humorérzéssel megáldva, így a sajátos kifejezőmód nem véletlen: a meghökkentően szép, és az ironiával teljesen átitatott jelenetek – melyek a fantasy műfaj kliséit, zsánerkellékeit figurázzák ki – izgalmas elrendezésben váltakoznak egymással.

A kortárs fantasy bekerült nemcsak a családi otthonokba, de az irodalomórákra is. Gondoljunk csak Rick Riordan *Percy Jackson és az olimposziak* című sorozatára, mely több magyar iskolában is ajánlott olvasmány! Szembe kell néznünk azzal, hogy a kisebb gyermekek is egyre kevesebb népmesét, klasszikus tündérmesét, és egyre több fantasy-művet olvasnak, amelyek között természetesen akadnak igényesen megírt, értékorientált művek is, amint azt a fentiekben is kifejtettem. A szülők és pedagógusok felelőssége, hogy tájékozódjanak a kortárs fantasy-irodalom területén, és figyelembe véve a befogadó korát és személyiségét, segítsenek eligazodni gyermekeiknek, diákjaiknak a bőséges választék-

²¹ SZABÓ I. Z., *Az erkölcsök reprezentációja a poszt-tolkieni fantasyben*, in DR. PÖDÖR D. – NAGY A. – FÜZZESSY T. (szerk), i. m., 2012, 189–195.

²² Uo.

²³ Uo.

ban. Beszélgetni kell a fiatalokkal a fantasy-irodalomban rejlő értékekről, veszélyekről, az esztétikailag igényes és a gyengébben sikerült művekről is, melyek óhatatlanul is bekerülhetnek az olvasmányaik közé. Ily módon tudjuk elősegíteni a magabiztos ítélethez való kialakulását, megvalósítani az értékorientált olvasásra nevelést.

SUMMARY

Growing Popularity of British Fantasy Literature Among Young Readers

– Values and Dangers

Over the past three decades the amount of modern fantasy literature has increased significantly, and it has become one of the most popular genres for young readers. Book shops are flooded by fantasy novels on wizards, fairies, dragons and all kinds of mythical beings. As quite a few of these works represent poor literary quality and engage with dubious moral values, parents and teachers have good reason for worrying about this phenomenon. The question naturally arises: How can we distinguish between fantasy literature that can be nourishing and the one that can be harmful for young readers? Through the analysis of such classics as J. R. R. Tolkien's *The Lord of the Rings*, C. S. Lewis' *The Lion the Witch and the Wardrobe*, and J. K. Rowling's postmodern *Harry Potter* series – literary works representing the „quest fantasy” subgenre – I offer some aspects which may help us to identify „good” imaginative literature. In my study I investigate the issue of magic – which is central to all kinds of fantasy –, the relationship between imagination and traditional values in fantasy literature – such as goodness, love, justice, truth, courage, wisdom, loyalty – and finally, in view of the battle between good and evil, the different ways violence is described.

Prof. Dr. habil. Andrzej Dzięga szczecin-kamienski érsek, metropolita

*Székfoglaló előadás
a PPKE Honoris Causa doktori címének átvétele
alkalmából*

Budapest, 2014. szeptember 15.

Eminenciás Bíboros Úr, Magyarország Prímása, a PPKE tisztelendő szenátusa, élen a Fő-tisztelendő Rector Úrral, a Teológiai kar tiszteletre méltó tanácsa és minden jeles professzora, az ünnepi évnyitó akadémia minden kedves résztvevője!

Az embernek mindig kicsinek kell éreznie magát Isten és embertársai előtt. A vele megtörténő dolgok és események azonban, illetve azok, melyeknek ő maga válik társalkotójává, sokszor messze felülmúlják erejét és lehetőségeit. Eme dolgok jelentőségének nagysága gyakran csak az isteni perspektíva alapján látható igazán. Ezért mostani rövid, öt pontban összefoglalható beszédemet én is az imádság szavaival szeretném kezdeni:

Dicsértessék a Jézus Krisztus. Mindörökké. Ámen.

1. AZ ÜDVÖZLÉS SZAVAI

Különös megtiszteltetés számomra ez a mai nap, amikor a PPKE *honoris causa* tiszteletbeli doktori címet adományoz nekem, melynek kapcsán nemcsak őszinte meglepetésem, hanem hálámat is szeretném szavakba önteni. Önökre tekintve sok ismerős lelkipásztori és világi hívő arcot látok e teremben, azokét, akikkel az elmúlt évtized során többször is találkozhattam különböző – imádsággal, tudománnyal, kultúrával és őszinte közeledési szándékkal áthatott – alkalmak során. Ezek a találkozások lehetőséget teremtettek a történelmi múlt felidézésére, de a jelen elemzésére és a jövőbe tekintésre is.

Ezekért az alkalmakért mindannyiótoknak szeretnék köszönetet mondani. Elsősorban Őeminenciája Erdő Péter bíboros úrnak, Magyarország prímásának szeretném ismételtlen megköszönni türelmes megértését, mindenekelőtt azt az evangelizációs reménységet, mellyel Eminenciád minden együttműködésre vonatkozó kezdeményezésünket, kérésünket, javaslatunkat fogadta és támogatta. Külön köszönöm azt a személyes jelenlétet, mellyel nem egy alkalommal megtisztelte lelkipásztori aspektusból, vagy tudományos-kultúr-

Is célból tartott rendezvényeinket Lengyelországban, Szlovákiában vagy itt Magyarország területén. Az Ön jelenlétében köszönöm meg e rendezvények résztvevőinek fontos előadásait, bátor megszólalásait.

2. KÖZÉP-EURÓPA LELKISÉGÉNEK NÉHÁNY ASPEKTUSA

A lelkiesség- és kultúrtörténettel foglalkozó szerzők többsége úgy véli, hogy a mai Európa a görög filozófia és a római jog alapjain a keresztény lelkiületből alakult ki. Manapság azonban fel kell tennünk a kérdést, mit is jelent számunkra Európa neve, fogalma? Hisz geográfiai és kulturális-vallási értelemben is olyan térségről van szó, amelyben kétezer év óta jelen van az emberi ész és az emberi szív, az egyének és közösségek óriási erőfeszítése, melynek eredményei Isten segítségével vagy épp Isten ellenében, békés vagy háborús eszközökkel valósultak meg. Tényként állapítható meg, hogy ebben a nem szűnő folyamatban, Európa eddigi történetében óriási jelentőséggel bír a keresztény lelkiesség, amely az egymást váltó évszázadokon keresztül az egyének és közösségek, a családok és nemzetek életének újjárendezését segítette elő kontinensünkön.

A mi Európánk keresztény lelkiületének mérhetetlen erejét Szent II. János Pál a költészet nyelvén szólva a következőképpen fejezte ki: Európa két tüdővel lélegzik: egy keleti s egy nyugati tüdővel. Sokan, köztük magam is hosszú éveken át ezt a kijelentést Európa kulturális, vallástapasztalati, felekezeti, illetve szertartásrendbeli különbségeinek leírásaként értelmeztük. Egyes kommentátorok azt is hozzátették, hogy a kétféle Európának minél mélyebben meg kell ismernie, el kell fogadnia és ki kell egészítenie egymást. Mert csak ezt követően jöhet létre egyetértő és gyümölcsöző együttműködés az eljövendő korok nemzedékei számára. Európának ezt a kéttüdejű képét II. János Pál pápa összekötötte a Szent Cirill-i és a metódi hagyaték aktualitásának feltárásával.

Néhány éve az a meggyőződés alakult ki bennem, hogy II. János Pál sokkal többet akart kifejezni számunkra ezzel a képpel: Nyugat-Európa nyugati tüdővel lélegzik, Kelet-Európa keleti tüdővel lélegzik, de vajon hogyan lélegzik a mi Közép-Európánk? Magától értetődő, hogy Közép-Európa szabadon lélegezhet mindkét tüdővel. Ezért nevezhetjük a már említett apostolpárost, Cirillt és Metódot, akiket általában a szlávok apostolaiként szokás megnevezni, valójában Közép-Európa apostolainak is.

A Nyugatrómai Császárság bukását követően Nyugat-Európa a jog és az intézmény tekintélye által formálódott. Amikor az első nyugati keresztény uralkodók megszervezték államukat, természetes módon használták ehhez a római jogintézményeket. Ez a jogi intézményekbe vetett különleges bizalom, párosulva az állami intézményi struktúrával, a mai napig felismerhető a nyugati államok működésében. Ezekben az országokban azok a fogalmak, hogy erkölcsiség, személyi méltóság, család mind a jogi keretek által őrződnek meg, illetve sajnos a jogi keretek által kerülhetnek megsemmisítésre is. Jól mutatja ezt a 20. század és napjaink számos példája.

Kelet-Európa viszont a személyes hatalom tekintélye által formálódott. Amit az uralkodó állít vagy parancsol, az csak jó lehet, ezért azt végre kell hajtani. Az engedetlenségért halál jár. Az észérvek, a személyi méltóság és egyéb jogok csak az uralkodó jóváhagyása folytán érvényesülhetnek. A Kelet egészen napjainkig tartó történeti fejlődése mindezt jól szemlélteti. A Nyugat politikusai ezért tudnak oly nehezen bármiben is meggyezni Kelet uraival.

Közép-Európa viszont – Cirill és Metód nyomán – elfogadta a jog és az állami intézményrendszer tiszteletét. Ezt azonban párosította etikai, jóléti és értékbeli ismérvekkel.

Elfogadta az uralkodó iránti tiszteletet, de csak az erkölcsileg feddhetetlen és tetteiben bátor személyek esetében. Közép-Európa lelkiségének fejlődése tehát valamiféle történeti titkot hordoz magában, mely titok, nemzedékről nemzedékre hagyományozódott, illetve a Kelettől és a Nyugattól egyaránt független maradt. Ezt a térséget mind a Kelet, mind a Nyugat több ízben is saját uralma alá kívánta hajtani, ez azonban sosem sikerült. Közép-Európa lelkiülete, mely mindig kettőjük közt állt, megakadályozta ezt. Meggyőződés, hogy ez a titok nem máson, mint az evangélium különleges, társadalmi-közösségi alapelveinek felismerésén és befogadásán alapszik. Az evangéliumnak ebben a társadalmi dimenziójú olvasatában a király is szolgál, és a szegény ember véleménye egyenrangú a király véleményével, mert minden embert megillet a tisztelet, s személyiséggé mindenki saját egyéni jogokkal rendelkezik, a családnak mint életető közösségnek pedig védelem alatt kell állnia. Ebből az alapelvből születik meg a nemzetre mint különleges közösségre vonatkozó jogrend és a nemzetközi intézmények és közösségek jogállása is. Ezért tudtak Közép-Európa nemzetei történelmük során oly könnyen különböző szövetségeket, uniókat kötni egymással, ezért tudták önkéntes alapon egyesíteni egymással intézményeiket, egy szervezeti keretbe foglalva azokat. Ma az ilyen irányú gondolkodást *keresztény perszonalizmusnak* nevezik.

Szent Cirill és Metód ösztönzői voltak e keresztény társadalomfelfogás gyakorlati megvalósulásának. Történészek bizonyították, hogy ránk hagyományozták a szertartási nyelvet és a keleti liturgiát. De ennél sokkal többet is! Nagymorávia szellemi hagyatékára utalva szeretném külön is üdvözölni körünkben Jan Graubner olmützi érseket Morvországból. Amikor a moráviai államalakulat nyugati nyomás hatására összeomlott, a morva bölcsek a 9. és 10. század fordulóján addigi tapasztalataikat a lengyel és a magyar államszervezésre hagyományozták. A mi fiatal államaink bölcs vezetői pedig nem féltek befogadni azokat az evangelizációval egyenrangú és abból fakadó javaslatokat, melyek arra vonatkoztak, hogyan kell megszervezni az állam és a nemzet belső életét. E ponton én különleges rokoni vonásokat vélek felfedezni térségünk akkor alakuló fiatal államainak lelkiségi és társadalmi arculatában. Ez a lelkiség és az ezt övező kapcsolatrendszer Közép-Európa különleges kincsevé vált, s olyan jeles személyiségek életéből tükröződik vissza, mint amilyen Szent István király vagy fia, Szent Imre volt. De felidéznénk az első bölcs lengyel uralkodó, I. Mieszkó vagy fia, Boleszláv alakját is e ponton. S miért is ne hivatkoznánk a nyomukba lépő, e két nemzetből származó közép-európai szentek és boldogok egész seregére? Közülük is kiemelve például Nagy Lajos királyt és szent leányát, Hedvig királynőt, aki a közép-európai nemzetek közösségébe bekapcsolta Litvániát és a Kijevi Rusz nagyfejedelemséget is. Hogyan is hagyhatnánk ki a hivatkozandók sorából Mindszenty és Wyszyński bíboros nagy erejű, egészen a mártíromság felvállalásáig tartó tanúságtételét a kommunizmus időszakából? Mert az ő példájukban ott találjuk évszázadok és nemzedékek örökségének nagy erejét, Közép-Európa lelkiületét. Hiszen épp azért bírt ily nagy erővel, mert két tudóval lélegzik.

NÉHÁNY EMLÉKKÉP

Több mint egy évtizeddel ezelőtt, magyar kezdeményezésre, a lengyelországi Sandomierzben és a közeli Szentkereszt-hegyen magyar-lengyel tudományos konferencia és imatálkozó megrendezésére került sor. Sandomierz püspöke akkor egy bölcs és bátor személyiség, a korábban a krakkói Pápai Teológiai Akadémia rektoraként ismert Wacław

Świerzawski volt. Nem sokkal ezután én lettem az utóda a püspöki székbén. Amint tudomást szereztam a már említett konferenciarendezvényről, biztos voltam benne, hogy tovább kell menni ezen az úton. Ma már nem tudnám pontosan felidézni, hány ilyen tudományos találkozóra, utazásra, imatálálkozóra, reménykeltő diskurzusra került sor. Hány ezer kilométert kellett utazniuk e rendezvények szervezőinek, Molnár Imrének, Márki Juditnak, Jan Zimny professzornak ahhoz, hogy a fenti események megvalósulhassanak! Mindez a magyar prímás és a morva érsek egyetértésével történt. Úgy tűnik, mindebből a katolikus pedagógia területén elért eredmények a legmaradandóbbak, hiszen ez a kérdéskör, s az ennek nyomán megszületett tudományos periodika máig a lengyel, magyar, ukrán, szlovák és cseh tudósok közös fóruma maradt. Mindebből én mégsem a kiemelkedő tudományos színvonalat tartom a legfontosabb eredménynek, hanem sokkal inkább a szívek közelségének és a keresztény együttgondolkodásnak az erejét, melyet e rendezvények és események tervezése, szervezése közben volt alkalmunk meg tapasztalni. Itt belül úgy érzem, e folyamatnak még nincs vége, újabb folytatás, újabb fejezetek várnak ránk.

Szczecinbe kerülve a magyar-lengyel kapcsolatok újabb meglepő nyomaival találkoztam. Korompay Emanuel magyar katonatisztként az I. világháború végét követően Lengyelországban maradt, feleségül vett ugyanis egy lengyel lányt. Amikor a II. világháború kirobbant, lengyel katonaként ő is a frontra került, s mint a lengyel hadsereg tisztjét, sok ezer lengyel tisztársával együtt a szovjetek gyilkolták meg Katyńban. Felesége és két lánya hősi halált halt a háború éveit alatt. A családfőhöz hasonlóan nagyon mély lelkiéletű emberek voltak mindannyian. A család egyetlen életben maradt tagja, a harmadik leány, akit a kommunisták üldöztek, sok éven keresztül Szczecinben élt, ahol a Fatimai Szűz Mária tiszteletére épült szentély történetét tanulmányozva találkoztam a nevével. Ilona asszony minden erejével segítette e templom felépítését. Utolsó éveit Varsóban, egy szerzetes nővérek által vezetett otthonban töltötte, ahol néhány éve hunyt el.

Szczecin emlékezetében elevenen él az az 1956-os magyar forradalom kapcsán szervezett imádság és tüntetés is, melyre a szovjet konzulátus előtt került sor, a magyar nemzet védelmében. Erről az eseményről máig büszkeséggel eltelve mesélnek az idősebb nemzedék tagjai.

A MAI EURÓPA LELKI PROBLÉMÁI

Mi Európa szerves része vagyunk. Tágabb értelemben így Európát is hazánknak nevezhetjük. A szívünkkel tudjuk, mit jelent ez a szó: Európa. Szeretjük nemzeteit. Aggódnak Európáért, melynek II. János Pál szavai szerint a nemzetek közösségévé kellene válnia. Úgy, mint Cirill és Metód idején. Sajnos Európa ehelyett mindinkább az európai hivatalnokok által szervezett nemzetközi intézménnyé válik. A mai Európa működési módszereiben nagyon sok jelét fedezhetjük fel a nyugati cinizmusnak és a keleti despotizmusnak. Mindeközben a lelkiélet, a nemzetek lelki fundamentuma lassan feledésbe merül. Az, amire a 19. századtól kezdődően minden pápa oly nagy hangsúllyal hívta fel a figyelmet. Nagy reménységgel beszélt róla II. János Pál, drámai hangon XVI. Benedek, s napjainkban erről szól figyelmeztetőleg Ferenc pápa is.

Európa és a világ nemzetei azonban a maguk számára minden pillanatban új erőt meríthetnének abból a kiapadhatatlan forrásból, amelyet Jézus Krisztus jelent számunkra. Hiszen ő a Megváltó, a jog adományozója, a béke fejedelme, az uralkodók ura és a királyok királya. Azok lettek Európa bölcs királyai és uralkodói, akik elismerték maguk felett

Krisztusnak, a királyok királyának fennhatóságát. Nincs és nem lesz más Messiás, sem az ember, sem a világ nemzetei számára. Komolyan kell hát venni a Jézus Krisztusba, a Messiás Királyba, a Jogalkotóba vetett hitet. Újra be kell fogadni az Ő Evangéliumát, nemcsak a magánéletbe, hanem a mai világ társadalmi, kulturális, politikai, gazdasági, tudományos és pénzügyi dimenzióiba is. Jézus Krisztus evangéliuma ugyanis minden értelmes ember számára érthető, bölcs programot jelent. Ezért egyedül Ő a világ reménységének kiapadhatatlan forrása.

HOGYAN TOVÁBB?

Ma Lengyelországban úgy tekintünk Magyarországra, mint egy imádságban kitartó nemzetre, amely példát mutat Közép-Európa nemzetei és minden más nemzet számára. Magyarország ma Európa minden jóakarátú emberének szívében reménykeltő példát jelent.

A mi nemzedékünk soraiban ugyanis az emberek egy nagy csoportja mély félelemben él. Van ugyan saját házuk vagy lakásuk a városban, de hosszú évekre elhúzódóan kell törleszteniük hiteleiket. Ezek a banki kölcsönök az uzsora minden jellemzőjét magukon viselik. Az uzsorát már az öszövétség népének is megtiltotta az Úr. Van, aki jól fizető munkahellyel rendelkezik, ám semmilyen garanciája nincs arra nézvést, hogy munkahelye a következő hónapban nem megy-e csődbe, s az ott dolgozók – összhangban a joggal – nem maradnak-e megélhetés nélkül. Az emberek félelemben élnek. Aki saját gyártó céggel rendelkezik, annak hónapokon keresztül nem fizetik ki a legyártott termék ellenértékét, s nem egy esetben ez lesz oka vállalkozása csődjének. Az emberek, miként a rabszolgák, félelemben élnek.

Félelemben élnek azonban a családok is. Természetesnek tartjuk, hogy gyermekeik neveléséért a szülők felelősek, miközben az állam által megalkotott, a szülőkkel azonban előzetesen nem egyeztetett törvények egyre újabb és egyre furcsább oktatási programokat erőltetnek az iskolákra. Ugyanezek a törvények és előírások lehetővé teszik, hogy a szülőktől elvegyék a gyermekeket abban az esetben, ha ellenük bármilyen jogsértési ügyben eljárás indul, holott az ítélet még meg sem született. Ha néhány hónap vagy néhány év múlva a szülőket felmentik a vádak alól, gyermekeiket ugyan visszakaphatják, a nekik okozott lelki sérüléseket azonban már senki nem hozhatja helyre. Ilyen esetek már Lengyelországban is megtörténtek. Egy fiatal fiú azért követett el öngyilkosságot, hogy tiltakozzon az ilyen bánásmód ellen.

Félnek a politikusok és a kultúra képviselői is. Félelemben élnek a keresztények is, még ha a demokratikus többséget alkotják is. A média újabb és újabb eszközöket használ fel az emberek zsarolására és megfélemlítésére. A reményünket mi mégis Jézus Krisztusba és az ő Örömhírébe vetjük.

Köszönjük a magyar nemzetnek és a magyar államnak a mai Európában felmutatott bölcs bátorságát. Mi úgy látjuk, hogy Önök a hazáért való imamozgalommal kezdték, majd az egész nemzetet átfogó reformmunkával folytatták az utat, melyhez mi a legjobb kívánságainkkal csatlakozunk. Lengyelországban is sokan kezdtek imádkozni a hazáért, nem várva a püspöki kar hivatalos felhívására. A püspökök egy csoportja támogatja ezt a mozgalmat, mindannyian tudnak róla, de a kezdeményezés a világi hívek részéről indult.

Bízunk az Istenben! Ajánljuk magunkat Mária oltalmába! Nem elég nem elvesztegetni a reményt, hanem bátorságot kell merítenünk a Szentlélek erejéből. 1979-ben, harmincöt évvel ezelőtt II. János Pál így imádkozott Varsóban, Európa szívében: „Szálljon

le a Te Lelked és újítsa meg a föld színét! E Földnek a színét.” Mindez első lengyelországi zárándoklata idején történt, amikor Varsón kívül Gnieznóban, Czêstochowában és Krakóban is sokat beszélt Közép-Európa nemzeteinek lelki egységéről. A szent pápa imája máig ott visszhangzik Lengyelország, Európa és a világ felett.

Ne éljünk hát félelemben, hogy Isten Lelke rajtad és rajtam keresztül újíthassa meg a Föld színét!

Köszönöm a figyelmet.

Fordította: Molnár Imre

Görbe László

MAGYARORSZÁG,
SZENT MARGIT GIMNÁZIUM, BUDAPEST

A feladat neve: szolgálat, hivatás

BEVEZETÉS

Mekkora a bizalma annak a tulajdonosnak, aki egy nagyszerű műremeket a restaurátorra bíz? A Jóisten ránk, tanárokra ennél mérhetetlenül többet bízott. Ránk nem egy műremeket, hanem annál mérhetetlenül többet, a fiatalokat, az Ő népét bízta. Mi ezeknek a fiataloknak a kibontakoztatását, a lelkét gondoljuk.

Ha valaki elismeri a Teremtő létezését, így önmagát keresztényként kezeli, akkor könnyebb kellő alázattal viseltetnie embertársaival, diákjaival és a bennünket körülvevő világgal szemben. Jézus Krisztus mutatta meg, hogy miért jöttünk a világra, benne a teremtmény lélek tökéletessége mutatkozik meg anyagi köntösben, és arra is ráébresztett bennünket, hogy az emberi önzés evolúciós zsákutca.

Mindamelletts nehéz átörökíteni a hitet, az alázatot, a hagyományokat, mert a körülöttünk levő információrobbanás azt is magával hozta, hogy mindent megkérdőjelezünk. Az agyra nehezedő információs nyomás lerontja a hagyományok átörökítésének hatékonyságát, ennek eredményei az elmagányosodás, a sok vallási szekta és az önzés. Az elmagányosodás ráadásul az ideális fogyasztók kinevelésének kedvez.

Sajnos többnyire joggal panaszkodunk arra, hogy hiányosak eszközeink, kevés az erőnk, nem egy helyen a munkatársak helyett ellenségek vesznek körül bennünket, de lehetetlent nem is várnak tőlünk. Amire képtelenek vagyunk, azért felelősség nem terhel. Amire viszont küldetést kaptunk, amire vállalkoztunk, hogy reményt és tudást átadjunk, azt mindegyikünk meg tudja tenni.

Amikor a továbbiakban gyerekekről, diákról, tanulókról beszélek, akkor természetesen középiskolába járó lányokra és fiúkra gondolok.

A PEDAGÓGUS PÁLYÁVAL KAPCSOLATOS FOGALMAK

Hogy ugyanarra gondoljuk, kísérletet teszek néhány fogalom meghatározására. Különbséget szoktunk tenni az *életpálya*, a *hivatás* és a *foglalkozás* között.

A *foglalkozás* megélhetést nyújtó rendszeres tevékenység, munka. Bármely munkakör lehet foglalkozás, amelyet elsősorban pénzért, megélhetésünk biztosításáért végzünk.

Az *életpálya* nagy rátermettséget, elkötelezettséget kíván, (ilyen például a pedagógusi, az orvosi, a papi, az óvónői pálya stb.). Itt már a személyiség komolyabb bevetéséről, az egyéni adottságok kifejlesztéséről, az egyén boldogságáról van szó.

Hivatásról általában olyankor beszélünk, ha valaki nagy odaadást kívánó pályára lép, vagy ilyen feladatot vállal, és ezt azért teszi, mert készíttetést, *elhívást* érez arra, hogy ezen a pályán vagy e feladat teljesítésével embertársait szolgálja.

Azt gondolom, hogy a hivatás minden ember életében megjelenhet, nem csak a szerzetes, a pap, az orvos stb. esetében beszélünk róla. Azt gondolom, hogy minden édesanya életében az édesanyai hivatásnak, vagy minden édesapa életében az édesapai hivatásnak jelen kell lennie, hogy az a teremő Isten akaratát az életükben teljesíteni tudja.

A pedagógus hivatás mint világi feladat, amelyet felvállalhatunk, magas eszménynek felel meg, és hivatástudatot feltételez. Emellett természetesen az élet egyéb elemeit, így a helyes értelemben vett sikert, a karriert, mások szolgálatát és a másokkal megosztható pozitív emberi lehetőségeket is magában foglalja. Tanári hivatásról akkor beszélünk, ha abban az áldozat és az önfeláldozás is jelen van, ha valaki örömmel, meggyőződéssel képes végezni a feladatait az életben.

A pedagógusi munka lehet foglalkozás, életpálya vagy hivatás.

A PEDAGÓGUSI SZOLGÁLAT

Pályánkat döntő módon befolyásolja, hogy mit tartunk az ember rendeltetéséről, az emberi élet céljáról. A mai liberális (Istentől elfordult) ember élete célját az evilági boldogságban látja. Életének középpontjában a fogyasztói társadalom mindenhatósága áll.

A mindenségben egyedi példányok vagyunk, az Úr személyesen teremtett minket és egyedi küldetést adott mindnyájunknak. A pályaválasztás során azt tartjuk szem előtt, hogy mit vár el tőlünk az Isten, mi az ő csodálatos terve velünk, és hogyan tudjuk ezt kibontakoztatni az életünkben.

Nem feledhetjük azonban, hogy azok a fiatalok, akiket ránk bíznak a szülők, szintén a Mindenható Úrnak egyedi teremtményei, nekik is egyedi küldetést adott a Teremtő, és a szülőknek meg a pedagógusoknak olyan küldetésre kell őket felkészíteni, amelyet sem maguk a fiatalok, sem a szülők, sem mi nem ismerhetünk igazában. Úgy kell megsejtenünk ezt, és úgy kell segítenünk a ránk bízott tanulókat, hogy közben a saját életünkben jelenlévő isteni tervet is teljesítenünk kell. Természetesen ebben a helyzetben a felelősség elsősorban a szülőé, hiszen szülői hivatása erről szól. De a példák megfogalmazása és a példaadás a tanár feladata is, mellyel – kiegészítve a szülői mintát – akaratlanul is egyértelműen hathatunk a diák személyiségére.

Szembe kell azonban néznünk a mai társadalom által támasztott kihívásokkal is. Az újkor egyik legfontosabb vívmánya, hogy az embert mint szabad, jogokkal és felelősséggel felruházott személyt állította a középpontba. Régen a teremő koronájaként emlegették, de az elmúlt időben kitaszították ebből a szerepből. A modern demokráciákban emellett kiemelten fontos értékévé vált az emberi személy méltósága, az egyén jogainak érvényesülése, a lelkiismereti szabadság és vallásszabadság, melyek a mai világ alapkövetelményei lettek.

A reformirányzatok szerint nem a tanár áll az iskola középpontjában, hanem a diák, nem a tanítás, hanem a tanulás. Nem az a fontos, amit a tanár elmond, hanem amit a diák fölfedez magának.

Manapság azonban azt tapasztaljuk, hogy egyre többen lépnek át a törvényeken és az erkölcsön, mások érdekein, a közjó szempontjain, és saját birodalmat igyekeznek építeni maguknak.

Ebben a helyzetben, hogyan lehet egyensúlyt teremteni a tanítás és tanulás, a jogok és kötelességek, a személy méltósága és felelőssége között?

A PAPI ÉS SZERZETESI HIVATÁS

A hivatás másik szintje a papi, szerzetesi hivatás. A papi-szerzetesi hivatás a keresztyén hivatás sajátos formája. Ebben az esetben a meghívó Jézus Krisztus, aki némelyeket néven szólít, és arra készlet, hogy vegyenek részt a megváltás művében. Aki ezt a hívást elfogadja, igent mond rá, részt vehet a papi vagy szerzetesi hivatásban.

A papi szolgálat a Föltámadottal való személyes kapcsolatból fakad. A „kövess engem!” parancsa életformában, cölibátusban, igehirdetésben, engedelmisségben, áldozatban valósul meg, hogy Isten Országának örömhírét meghallja a világ. A világi papnak, a püspökökkel közösen kell megélni a testvériességet és a megerősítő közösséget. (Ez sem mindig könnyű!)

A szerzetesek Istenkeresésre szövetkezett emberek, akiknek a közösségét az egyház megerősítette és igénybe veszi lelkipásztori feladatokra. A szerzetes olyan férfi vagy nő, aki egészen beleszeretett Istenbe, és e szeretet jegyében vállalja, hogy fogadalmakkal kötelezze el magát. A fogadalmak a szegénység, tisztaság és engedelmisség. A legtöbb rendnél általában van egy negyedik fogadalom is, a piaristáknál a tanítás, a bencéseknel a helyben maradás (*stabilitas loci*) fogadalma.

A papi vagy szerzetesi hivatás is lealacsonyodhat a foglalkozás, életpálya szintjére.

A PEDAGÓGUSI MUNKA

A gazdaság egyik alapvető forrása az emberi munka. Jelenleg még mindig nagyon sokszor az jut eszünkbe róla, hogy szükséges rossz. A munkáltató számára gyakran csak költségtenyező, melyet a minimumra kell korlátozni. A munkás számára a munka kellemtelenség, amellyel feláldozza kényelmét, és ezért cserébe valami kárpótlást kap. Mintha az a törekvés volna megfigyelhető, hogy a munkáltató alkalmazottak nélkül szeretne termelni (automatizáció), az alkalmazottak pedig mintha munka nélkül akarnának jövedelemhez jutni (segély). Természetesen nem vagyok az automatizáció ellen, amennyiben az a munkaterhet csökkenti.

A keresztyén álláspont szerint a munka, így a pedagógusi munka is

- alkalmat ad az embernek arra, hogy képességeit használja és fejlessze,
- képessé teszi arra, hogy saját önzését legyőzze, amikor másokkal közös feladat megvalósításán fáradozik,
- létrehozza az élethez szükséges javakat és szolgáltatásokat.

A szabadidő és a munka az ember életében ugyanannak az életfolyamatnak egymást kiegészítő részei, és csak azon az áron lehet szétválasztani őket, hogy elrontjuk a munka örömet és a szabadidő boldogságát. Ezért a keresztyén munkának és szabadidőnek helyes megvalósítása komoly művészetet kíván tőlünk.

Ahhoz, hogy a munka értelmessé váljon, a másik emberre kell irányulnia. Ez természetesnek tűnik a pedagógusi munkában, de ha nem valósul meg, embertelenné válik.

A tanárok elégedettsége abból származik, hogy kiváló munkára törekednek, hiszen általa valami érdemes dolgot tesznek, mások életének kibontakozását segítik elő. Szembe kell nézni azzal, hogy a munkánkban az egyhangúság és a verejtékes jelleg még ilyen munkaszemlélet esetén is jelen van időnként. Azzal is szembe kell néznünk, hogy nem mindig érezzük a munka felemelő jellegét, valamint nem mindig látjuk át a vezető által meghatározott célt. A munkában jelen kell lennie a bizalomnak, amelyet a vezető (igazgató) és a tantestület hordoz.

Jellemző talán a két kőfaragó története, akiket munkájukról kérdeztek. Az egyik arról beszélt, hogy unalmas és monoton munkával, kövek faragásával keresi bérét, hogy el tudja tartani családját. A másik kőfaragó ugyanarról a munkáról elégedetten beszélt. Örült, hogy részt vehet egy ilyen gyönyörű katedrális építésében.

Gondolkodjunk el rajta, hogy részt veszünk-e a gyerekek saját katedrálisának építésében, vagy akadályozzuk ezt a munkát!

A PEDAGÓGUS MINT MUNKAVÁLLALÓ

A munka definiálásához abból kell kiindulni, hogy az emberi természet és az élet bibliai értelmét és küldetését megértjük. A keresztény munkavállaló számára Jézus példája jelzi a munka méltóságát. A Teremtő művében való részvételen túl az is hozzátartozik a munka lelkeségéhez, hogy részt veszünk Krisztus megváltói tervében.

Ahhoz, hogy a pedagógus munkavállaló munkája értelmessé váljon, a másik ember fejlődésére és szolgálatára kell irányulnia. Ahhoz, hogy ez megvalósuljon, szükséges, hogy a jövő munkahelyein a lelkeség fontos szempont legyen. Az iskola, amely minden oktatónak, dolgozóknak és minden pedagógusnak értelmes munkát ad, egyúttal lehetőséget kínál a dolgozó személyiségének fejlődésére is. Az iskolának olyan munkahelynek kell lennie, amelyet a megbízhatóság, a becsületesség, az igazságosság, a tisztelet és gondoskodás jellemez.

A pedagógus elégedettsége itt abból származhat, hogy kiváló munkára törekedik, hogy értelmes munkát végez és részt vesz egy másik ember kibontakozásának előmozdításában. Amennyiben hozzáállásával emberileg is gazdagítja a fiatalokat, akkor munkájának értelmét nagyban megtapasztalhatja.

PEDAGÓGUS ÉS ISKOLA

Bármely munkakör betöltése lehet foglalkozás, amelyet elsősorban pénzért, megélhetésünk biztosításáért végzünk. Lehet életpálya, amely nagy rátermettséget és elkötelezettséget kíván, hogy megvalósuljon a pedagógus életében. Lehet hivatás, melyben késztetés érzünk, hogy munkánkkal mások fejlődését szolgáljuk.

A papköltő, Mécs László sorai jutnak eszembe, amelyekkel meghatározza a költői hivatásának mivoltát: „Testvéri szánalomból a szívem rádoromból: Bátyám, én lelket oltok az evangéliumból, midőn kobzom jóságos zenéjű verset költ: vadócba rózsát oltok, hogy szebb legyen a föld.”

A tanár munkája magányos hivatás. A munkanap nagy részében egyedül, kollégák jelenléte nélkül áll a katedrán. Délután vagy este egyedül készül fel, vagy javít dolgozatot. Mesterségünk nagy önállóságot biztosít, de ez egyben óriási felelősség is.

A diploma csupán lépcső a pedagógusi hivatás szentélyébe, mesterré kizárólag a gyakorlat formál.

Mindig kételkedj benne, hogy jó tanár vagy, de folyton törekedj rá, hogy azzá légy!

A TANÁRI MUNKÁHOZ KAPCSOLÓDÓ FÉLELEMES ÉS „BETETGSÉGEK”

A tanári munkával kapcsolatban különféle lelki félelmek jelentkeznek ilyenek: a munkanélküliség, értelmetlen munka és munkamánia.

A munkanélküliség félelme sok pedagógus életében most jelent meg, és komoly gondot jelent, főleg az idősebb pedagógusok esetében. Ennek következményeként sokan úgy érzik, hogy megalázzák őket, és olyan dolgokat is meg kell tenniük, melyekben személyiségük sérül. Nem tudnak igazán a munkára koncentrálni, pótselekvésre kényszerülnek. Ebben a helyzetben nem érzik igazán, hogy a keresztyén munkaszemléletet meg tudják élni az életükben. Ezáltal az önmagukról kialakított kép is sérül.

Ma is érezzük annak a hatását, hogy az előző időkben az értelmiséget megbízhatatlannak tartották, s ezért büntették, akár gyenge fizetéssel is. Az ebből fakadó elégedetlenség még mindig jelen van életünkben. Arról beszélünk, hogy mit cselekszünk, mit teszünk, mennyit keresünk, nem pedig arról, hogy kik is vagyunk.

Az értelmetlen munka a pedagógus életében is jelen van. Az előző társadalom kitermelt az értelmiségben egy olyan hozzáállást, hogy bizonyos dolgokat meg kell tennie, akár értelmesek azok, akár értelmetlenek, mert szeretné a munkáját végezni. Nem is kereste az együttműködés lehetőségeit, hiszen az izolálás fontos volt a rendszer számára. Az értelmiség került izolált szerepbe, s ebből kilépni, főleg az idősebb pedagógusok számára, rendkívül nehéz feladat. A pedagógusoktól nem kérték és várták el, hogy gondolkodjanak, és nem is képezték erre őket. A vezetők számára fontos, hogy elősegítsék a közös munkát, és hogy megtalálják a munka értelmét, és ne a reflexek működjenek. Talán a pozitív visszacsatolás, a konstruktív bevonás a döntések előkészítésébe és végrehajtásába sokat segíthet.

A harmadik a munkamánia, mely nagyon sokszor értelmetlenül felemészt a pedagógusok életét. Úgy érzik, hogy egy újfajta versenyhelyzetnek kell megfelelniük, amely eddig nem volt jellemző erre a pályára. Ezt a feladatot ma sokan nem tudják megoldani, ezért jelent meg a stressz mind a tanárok, mind az igazgatók életében.

Szembe kell nézni azzal a tendenciával, hogy kevesebb diákhoz kevesebb tanárt foglalkoztatnak. Mintha az állami vezetésben nem éreznék, hogy a kialakítandó minőségi oktatás több pedagógust kíván. Ennek lehetőségét nem segíti elő a jelenlegi oktatásvezetés, sem a jelenlegi gazdaság. Ennek kialakítása a vezetők felelőssége.

A munkamánia másik mozgatója az anyagi javak előteremtése a család számára. Ebben a kérdésben minden tanárnak a munka és a magánélet arányának ésszerű kialakítására kellene törekednie. Éppen azért, mert két hivatás ütközik, a családayai vagy családayai és a tanári hivatás. Ezek helyes arányának kialakítása közös feladat is.

Ahhoz, hogy a munka, a tanári munka értelmessé váljon, szükséges, hogy az iskola vezetését spiritualitás járja át. A „spirituális munkahely” együttműködő, minden ember számára értelmes munkát ad, és lehetőséget kínál a személyiségük épülésére és gazdagod-

dására. Olyan iskolát teremt, amely rendelkezik megbízhatósággal – beleértve az igazgató megbízhatóságát is –, becsületességgel, igazságossággal, tisztelettel és gondoskodással.

A PEDAGÓGUSOK EGYMÁS KÖZTI KAPCSOLATA

Iskolánk hatékonysága akkor növekedik meg, hogyha a diákok, az iskola ügyei folyamatosan terítéken vannak. Lehet, hogy változik a tanári kar összetétele, de nem változhat az, hogy a diákok neveléséről beszéljünk (és ne pletykáljunk!). A tantestület „szívekbe írt” történelmét kell megismernünk.

Legyünk igényesek, ezt várják el a tanároktól, bár a diákok láznak ellene. A kamasz számára fontos, hogy mesterére fel tudjon nézni. A diákokhoz, a diákok agyához a szívükön keresztül juthatunk el. Sokszor a személyes felelősségvállalás találja őket szíven.

Egy tanári kar sok személyiségből áll, akár egy osztály. Minden diáknak legyen lehetősége megtalálni a személyes példaképet, és ha ez nem az osztályfőnök, akkor se sértődjünk meg, így az igazgató se sértődjön meg, ha nem ő a példakép.

Az új kolléga feladata nem az új, hanem a jobb képviselése. Önmagát értékeli le, aki elődjének kritizálásával van elfoglalva az osztályban. Akármilyen szerencsétlen volt is az előttünk járó igazgató, tanító, tanár, nekünk kell megvédeni vagy visszaszerezni a tanári pálya becsületét. Ez nem kezdődhet csödeljárással. Diákjaink tele vannak kudarcélménnyel, rajtuk kell segíteni. Ne takarékoskodjunk az elismeréssel!

Érdemes nemcsak „jóban lenni” a kollégákkal, de gyakran bizony beszélgetni is velük az osztályról. Enélkül nemcsak „kijátszhatóak” vagyunk egymás ellen, hanem az egységes nevelést sem tudjuk megvalósítani.

TALÁLKOZÁSI LEHETŐSÉGEK

Mindenesetre jó, ha nem minden alkalommal rohanunk el a tanáriból, amikor nincs óránk. Érdemes néha a közös megbeszélést úgy szervezni, hogy az egy osztályban tanító tanárok találkozzanak. Egy ilyen értekezlet tartása, egy osztályzás előkészítése sokat jelenthet minden tanár számára, hiszen a diákokról izgalmas, jó és rossz dolgok derülnek ki, olyanok, amelyek más oldalról mutatják be őket.

Érezzék a kollégák, hogy becsüljük erőfeszítéseiket! A hír a tantestületben 24 óra alatt körbejár, még akkor is, ha ez a mi fülünkbe nem is jutott el. Veszedelemes dolog más tekintélyét kikezdeni. Törekednünk kell egymás segítésére, tudomásul véve, hogy mindannyiunknak más a karizmája. Eleve ne forduljunk szembe senkivel sem! Az ellenfél nem feltétlenül ellenség is. Erősítsük a másik kolléga tekintélyét, főleg a kezdőket, de ne legyünk kioktatók! A fiatalok pedig igyekezzenek a nekik nyújtott segítséget felhasználni.

MILYEN PEDAGÓGUSOK VAGYUNK?

Mondhatnám azt is, hogy legyünk szabad emberek. Először is, a munkában stabil fogódzó-pontok kellenek, ezek azonban olykor hamis támaszok, melyekkel erősebbnek, nyugodtabbnak hisszük magunkat, ilyenek mondjuk az étel, az ital, a drog (ez lehet bármi). Az is előfordul, hogy valami rossznak vélt dologgal szemben lépünk fel, például ha elmarasz-

talóan szólunk a gyerek öltözködéséről vagy kifakadunk, ha nem készült. Olykor még meg is tudjuk magyarázni, hogy miért jó az efféle mentalitás.

Szintén problémát jelenthet a tanári feladatok elhanyagolása. Ezt jól lehet leplezni szigorral, meséléssel, szétfolyó órával, felolvasással, vetítéssel, hisztivel és lelkezéssel. Aki ilyet tesz, annak hamis a kapcsolata a gyerekekkel. Egy kiegyensúlyozatlan tanárnak a gyerekekkel való kapcsolata is kiegyensúlyozatlan, a tanulók számára érthetetlen kioktatásai vannak, bizonyos gyerekeket ki nem állhat, másokat meg dédelget, sőt, már irracionálisan ragaszkodik hozzájuk, fél bemenni órára, ott ragad a tanári asztal mögött, és még sorolhatnám a hasonló jelenségeket.

RÁNK BÍZOTT FIATALOK

A serdülőkor életünk legnehezebb szakasza. A tizenévesek őrjönten énközpontúak, miközben bámulatos önzetlenségre is képesek. Figyelmük illékony és csapongó, olykor meg órákat tudnak eltölteni látszólag értelmetlen tevékenységgel. Gyakran lusták és durvák, ám éppen akkor, amikor a legkevésbé várnánk, szeretetteljesen és segítőkészen fordulnak felénk.

A serdülőkorban talán azt a legnehezebb elérni, hogy az önfegyelem fokozódásával egy időben a fiatal mindinkább érezze, hogy cselekvéseinek értéke van, hogy a társadalom által számára felkínált célok értékesek. A tinédzsereknek meg kell tanulniuk – meg kell tanítani nekik –, hogy miként találjanak örömet abban, amit csinálnak, és meg kell tanulniuk, hogyan adjanak értelmet az életük eseményeinek azáltal, hogy azokat önként elfogadott céljaikra vonatkoztatják. A felnőtté válás titkos tanterve a mindennapi élethelyzetekben való viselkedés elsajátítása, az, hogy megtanuljunk felülemelkedni a mindennapi konfliktusokon. A felnőtté válás nem automatikusan lezajló, előre programozott folyamat.

A fiataloknak olyan gondolkodásmódokat, tevékenységeket és érzéseket kell elsajátítaniuk, amelyek bonyolultak és sokszor ellentétesek a természetükkel.

Társadalmunkban a fiatalok potenciális életcélok, életstílusok és értékek elképesztő kavalkádjával szembesülnek. Bármelyiket válasszák is, olyan készségeket kell elsajátítaniuk, melyek egyáltalán nem természetesek, bár a választott szerep keretei között megvan az értelmük. Ezeknek a szerepeknek az elsajátításához egyre bonyolultabb tanulási folyamatra van szükség. Egyre jobban kitolódik az az időpont, amikor a fiatal végre úgy érzi, hogy megszerezte és birtokolja a szakmájához szükséges tudást. Ezek a feltételek mind nagyobb megterhelést jelentenek számára. A tanulási idő vége elmosódik, és a fiatal azzal szembesül, hogy a „kutatási asszisztensi” vagy „tanácsadói” munka nem olyan feladat, amely igazán fellelkesítené.

A serdülőknak olyan gondolati és viselkedési mintázatokat kell elsajátítaniuk, amelyek képessé teszik őket a közösségi életre. Ha ez nem történik meg, akkor a társaik nem fogják anyagi javaikat megosztani velük, és tisztelni sem fogják őket. Az a szerep, melyet most diákként, családtagként, barátként játszanak, azokra a szerepekre készíti fel őket, amelyeket felnőttként kell majd eljátszaniuk.

A tanári és szülői szerep egyik legfrusztrálóbb mozzanata, hogy sohasem lehetünk biztosak benne, vajon helyesen járunk-e el. Hogy a nevelés sikeres volt-e vagy sikertelen, arra csak akkor derül fény, amikor a gondozásunkra bízott gyermek felnőtt – azaz amikor már túl késő.

Ugyanez egész generációkra és a velük szemben támasztott követelményekre is elmondható. Egészen addig, amíg a generáció felnőttkorba nem lép, és át nem veszi a társadalom irányítását, nem tudhatjuk, hogy eredményes volt-e a nevelése. Akkor azonban már késő, hogy bármit is változtassunk.

KAPCSOLAT A DIÁKOKKAL

Ha a tanár egész lényével határozottságot sugároz, a gyermek biztonságban érzi magát, és rá mer hagyatkozni. Ha a tanulóban megszületett a bizalom, a tekintély nem külső kényszer, hanem belülről formáló erővé válik.

A hagyományos pedagógiák a diákokat fejlesztő hatások fő forrásának a pedagógust tekintették. Korunk sokcsatornás világában te már csak egy vagy a sok közül.

A diákok egy hangsúly elbizonytalanodásából, a logikai menet enyhe megtorpanásából egy pillanat alatt észreveszik, ha valamiben bizonytalan vagy. Lehetsz szemükben esendő, de semmiképpen se légy hiteltelen! Ha tévedtél, ismerd be, vagy ígérd meg, hogy utána nézel a pontos adatoknak.

Legyen benned egy kis könnyedség, távolságtartás! A visszafogott, de elegáns öltözködés sok mindent elárul rólad. Ha a tanár őszintén beszél magáról a diákoknak, felnyitja a szemüket, és világossá teheti számukra, hogy neki is vannak korlátai.

A tanároknak lehetőséget kell biztosítaniuk a diákok számára, hogy képesek legyenek önállóan a felismerés és a tanulás útjára lépni (felfedezés élménye). A diákokat nem tekinthetjük olyan zsáknak, melybe belegyömöszöljük a tudást. Inkább fáklyának kell tekintenünk őket, olyan fáklyának, melyet nekünk kell lánggra lobbantanunk.

A tanár-diák kapcsolatot jóindulatnak kell áthatnia. A tanár jóindulata abban nyilvánul meg, hogy a diák olykor félreérthető kijelentéseit inkább jó értelemben értelmezze. A jóindulatot nem lehet előfeltételhez kötni.

A tanár-diák kapcsolatnál abból indulunk ki, hogy ez a kapcsolat asszimetrikus, azaz nem a kölcsönösségen alapulónak tekintendő. A tanár részéről tanúsított elfogadás, jóindulat és szeretet mindent megelőz. Még attól sem szabad attól függővé tenni, hogy a gyermekek viszonzózzák-e a jóindulatot. Az órákon a diákok számos csínyet elkövetnek ellenünk, s csak utólag, néha évtizedek múlva mutatják ki a szeretetüket. Természetesen a lelkiismeretvizsgálat, az önértékelés és a megújulás lehetőséget teremt rá, hogy a csaldások és sértések ne okozzanak bennünk tartós sérülést, amely aztán a diákokkal szembeni agresszív és ítélkező magatartáshoz vezethet.

A diákoknak meg kell tapasztalniuk emberi méltóságukat az iskolában, és ezt azzal érhetjük el, hogy jogokat és megfelelő eljárásmodokat biztosítunk számukra. A méltóság megmutatkozik a másokért érzett felelősség vállalására való készségben is, mert az egyes ember méltósága nem létezhet a másik ember méltósága nélkül. Ezért az iskolai nevelés fontos célja, hogy a fiatalokat rávezesse és bátorítsa arra, hogy felelősséget vállaljanak másokért.

HOGYAN KÉSZÜLÖK AZ ÓRÁRA?

Az óratervezés nem egyetemi gyakorlat, hanem az igényes pedagógiai munka nem látható része. Az órára készület minőségi időt kíván tőled. Az óravázlat segít abban, hogy jó órát tarts. Legyen idő a felelőre, az új anyag magyarázatára, az esetleges kérdésekre! Az óra-

vázlat írása segíti a gondolatok tisztázását, pontosítását. Csak a fontosabb mozzanatok és gondolatokat, valamint a feladatokat érdemes rögzíteni.

Vedd elő a tanmenetet, a tankönyvet, gondold végig, hogy milyen órát akarsz tartani, és mit szeretnél megtanítani! Ne feledd, hogy a legrosszabb tankönyv is jobb, mint a tankönyv nélküli! Megnézheted a szakirodalmat is. Gondold végig, hogy mi fér bele 45 percre!

Gondold át azt is, hogy mit akarsz számon kérni és miért! Kit akarsz feleltetni? A számonkérés végén legyen mindig értékelés.

Természetesen bele lehet nézni az óravázlatba, de ne búj bele, s ne szorongasd gyorsan a kezdedben! Nincs olyan előadó, aki mindent fejbe tud tartani. A vázlattól természetesen el lehet térni. Nincs két egyforma osztály, így nincs két egyforma óravázlat sem. Az órán – részben vagy egészben – számítógépes prezentációt is be lehet mutatni.

Az óra végeztével, miközben a tanáriba mégy, gondold végig, hogy mi az, ami sikerült – nagyon fontos, hogy ne csak a kudarcokat, a sikertelenséget rögzítsd. Ugyancsak fontos, hogy a következő óravázlat elkészítése előtt legalább egy-két percig újra gondold végig az előző órát, és csak ezután kezd el a következő órát megtervezni.

TANULÓK OSZTÁLYOZÁSA ÉRTÉKELÉSE

Az osztályozás szükséges rossz, nagyon nehéz teljesen igazságos mércét alkalmazni. Mégis fontos a diákjaink tudását mérni. A szóbeli és írásbeli értékelés arányát nem mindig könnyű meghatározni. Az is kérdés, hogy mihez viszonyítsam a tanuló tudását. A többi diákhoz? Az előző teljesítményéhez, vagy a saját mércémhez? Találkozunk olyan diákkal, aki szóban jobb és írásban gyatrább, és olyan diákkal, aki írásban jobb és szóban nem sikerülnek a feleletei.

Ne engeddd, hogy beleszóljanak az értékelésedbe, főleg nem a diákok, persze jó, ha meghallgatsz másokat. Próbálj meg szigorú és következetes lenni! Amennyiben szóban feleltetsz, akkor mindig legyen egy rövid értékelés. Az írásbelinél, ha két csoportra készítesz feladatot, a diákok mindig úgy fogják érezni, hogy a másik csoport feladata a könnyebb. Előre ismertesd, hogy mire hány pontot, és milyen határok között milyen jegyet adsz. Ha egy témazáró dolgozatnál nincs közös javítás vagy megbeszélés, akkor azt nem veszi komolyan a diák, de a tanár sem.

A témazáró dolgozat javításánál a következőkön gondolkozz el:

- Ha nincs jeles dolgozat, annak mi az oka?
- Jól tanítottam-e meg a tananyagot?
- Az általam megtanított tananyagnak megfelelő feladatsort készítettem-e?
- Komolyan vettem-e a számonkérést a tananyag tanítása közben?
- Miért nem készültek fel rendesen a diákok?

Amennyiben egy csoportban nincs jeles osztályzat, félévkor vagy év végén nagyon gondolkozunk el azon, hogy vajon jól tanítottuk-e és megfelelően motiváltuk-e a tanítványainkat!

Ha lehet, jeggyel ne fegyelmezzünk! Ha mégis úgy érezzük, hogy nem tanulnak a gyerekek, és több diáknak kell egyest adni, akkor legyünk következetesek, és ne tegyünk kivételt!

Amennyiben nem készült házi feladat, azt be lehet írni a digitális naplóba, és nemcsak tanári figyelmeztetést lehet beírni, hanem kérést is. Ennek sokszor nagyobb a hatása, mint a figyelmeztetésnek.

„Kérem a kedves szülőket, hogy egy füzetre való összeggel legyenek szívesek megtagadni gyermeküket, vagy biztosítsanak időt a házi feladat megírására!” Ez a tanulókat is sokszor nehezebb helyzetbe hozza, mint ha beírnak egy elégtelent. A beírásoknál legyünk következetesek, mindenkinek írjunk be, aki megérdemli!

Találjunk rá lehetőséget, hogy mindig dicsérjük is meg a csoportot! Amennyiben nincs dicséret, akkor hamar feladják a fiatalok. Mi csak rosszak lehetünk. Igyekezzünk, hogy ne alázzunk meg egyetlen fiataalt sem!

AZ ÓRA SZERKEZETE, ELEMEI

Ha belépsz egy osztályba, a valóság vár rád. Néhány másodperc alatt kiderül, hogy abból, amit terveztél, mi valósítható meg. Legtöbb osztályban hármasszínpad előtt kell szerepelned. Vannak a valóban tudásra éhesek, ők lesznek a partnereid a megkomponált tervhez. Mások passzív szemlélői az előadásodnak, őket talán meg lehet szólítani. Azok a diákok, akik számára az iskola csupán melegedőhely, végtelen sajnálattal szemlélik törekvéseidet.

Karmesternek kell lenned, hiszen tudnod kell, hogy melyik hangszer hogyan szól jól. A varázspálca a te kezében van.

Rendkívül fontos, hogy határozottan lépj az osztály elé, és derűs hangulatot teremts. Minden mozdulatodnak azt kell sugallnia, hogy a diákokért vagy, de ha a szavaid mögött ott a határozottság, az már fél siker. Az aprómunka még hátravan. Ez az aprómunka az alábbiakból tevődik össze:

- Beérkezés és köszönés, jelentés, az óra indítása, mindez ez ne legyen 1-3 percnél több!
- Milyen ráhangolással indítod az új ismeretek feldolgozását?
- Milyen eszközöket, esetleg kísérletet, tervezel az órán bemutatni?
- Milyen eljárásokat, ábrákat, képeket akarsz alkalmazni?
- Milyen oktatástechnikai eszközöket akarsz használni?
- Milyen tartalék feladatot készítettél elő?
- Mindig legyen összefoglalás, és mindig jelöld ki a házi feladatot, azt, hogy a tankönyv mely részét kell megtanulni, és mi az írásbeli feladat!
- Mindig legyen elköszönés és elbúcsúzás! Ne csak úgy „megszűnjön” az óra, határozottan fejezd be! Teremts lehetőséget rá, hogy személyesen is megszólítható légy az óra után!
- Óráról jövet értékelj magad, próbáld megfogalmazni, hogy mi volt sikeres és mi volt sikertelen, hogy mit kell majd másképpen tenned a következő órán!

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE

Hivatásának lényegéből fakad, hogy a pedagógusnak példaképnek kell(ene) lennie. A társadalom fokozottan etikus magatartást vár el tőlünk. Mozdulataid, gondolkodásmódod, hanghordozásod, szóhasználatod, megszokásaid tovább élnek tanítványaidban. Amit mondasz, az hiteles legyen. A keresztény pedagógus legfőbb időtálló értékei:

- A pedagógus legyen gyakorló keresztény és ismerje vallásának alapjait,
- legyen sugárzó személyiség, akivel érdemes barátságot kötni,
- rendelkezék szilárd erkölcsi alapokkal, amelyeket rugalmasan tud alkalmazni,
- legyen lelkileg egészséges, őrizze meg lelki nyugalmát gondok között,
- rendelkezzen távlatos gondolkodással, és ne a jelen talmi értékei irányítsák,
- pedagógiai optimizmus jellemezze, az ő számára ne létezzen elveszett diák,
- legyen képes a mindenkori megújulásra, tudjon nevetni önmagán,
- amikor dühös a diákra, akkor sem haragudjon rá,
- szolidan, de igényesen és alkalomhoz illően öltözködjön,
- fogadja el, hogy az ember esendő lény, s hogy a botló diákok kibontakozását is elő kell segítenie!

UTÓSZÓ

Magister non nascitur, sed fit – Senki sem születik tanárnak, hanem azzá lesz – tartja a latin közmondás. A diploma csupán belépő a pedagógusi hivatás szentélyébe, tanárrá csak a gyakorlat alapján válhatsz. Mindig kételkedj benne, hogy jó tanár vagy-e, de folyton törekedj rá, hogy azzá légy! Ezt a szép utat mindenkinek magának kell bejárnia, lehet segítséget kérni és kapni, de a személyes tapasztalat is szükséges.

SUMMARY

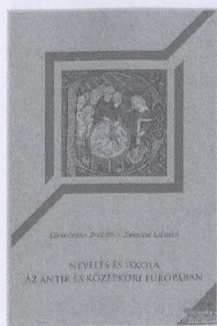
The Name of the Task: Service and Vocation

Magister non nascitur, sed fit – Nobody is born as a teacher, but becomes one - says the Latin proverb. How can one become a Christian pedagogue, what kind of difficulties, moments of joy are there in the teaching profession – the study analyses these questions and it also aims at answering them. The pedagogue's work can be a profession, a walk of life, and a vocation. We can speak about vocation if somebody chooses a profession requiring real commitment and devotion, or takes on such a task, because he feels inspired to serve his fellow-beings through this profession or by accomplishing this task. The teacher's work is aimed at another person's development and service. So as this work become meaningful it is necessary that the management of the school be imbued with spirituality. A "spiritual workplace" offers meaningful work requiring co-operation for everybody and provides opportunity for developing and enriching their personality. The supreme lasting values of the Christian pedagogue are as follows: he should be a practising believer, who knows the basics of his faith; he should be an affectionate personality who is worth making friends with; he should possess solid moral values, which he can apply as appropriate; he should bear a sound mind and preserve the peace of his soul even amid troubles; he is supposed to have perspectives for the future and not to be governed by the ephemeral values of the presence; he should be marked by pedagogical optimism and shouldn't discard any of his student; he is supposed to be able to get reinvigorated, and laugh at himself; even when he is annoyed he shouldn't get angry with his students; he is supposed not to wear garish clothes but to dress with delicacy as appropriate for the occasion; he should accept that human beings are frail and that trespassing students' development also should be promoted.

Az antik és középkori nevelési eszmény

GLOVICZKI ZOLTÁN – ZSINKA LÁSZLÓ: *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*

Attraktor Kiadó, Máriabesnyő 2014



2014 nyarán jelent meg Gloviczki Zoltán és Zsinka László könyve, melyben a szerzők nem kevesebbre vállalkoztak, mint hogy megírják az antikvitás és a középkor nevelés- és iskolatörténetét. A kötet bevezetőjében leszögezik: „A jelen kötet arra tesz kísérletet, hogy a téma iránt érdeklődők, s különösképp a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számára teljes áttekintést nyújtó, részleteiben tudományos újszerűsége nem törekvő, de az érintett tudományágak legfrissebb szempontjait és eredményeit közvetítő, ugyanakkor az olvasók, egyetemi hallgatók feltételezhető előképzettségéhez is igazodó összefoglalás legyen.” (9–10. old.) A recenzens figyelmét több szempontból felkeltette e munka: egyrészt a Pázmány Péter Katolikus

Egyetem két oktatója írta, másrészt a jövő pedagógusainak tankönyvül szolgál, így jelentősen formálhatja a tanárjelöltek gondolkodásmódját. A szerzők a kötet elején jelzik, hogy „A neveléstörténet tehát két tudományterület határán áll. Szerves része a történettudománynak, hiszen annak módszereivel, eszközeivel dolgozik, s ugyanígy a pedagógia tudományának is, hiszen annak problémáit, kérdéseit, szereplőit teszi történeti háttér elé, azzal a céllal, hogy az azokkal foglalkozó kutatók, érdeklődők számára egy időbeli dimenzióval gazdagítsa a megfigyelési és mérlegelési szempontokat.” (7. old.) A középkori neveléstörténet kapcsán a következőt állapítják meg a szerzők: „A neveléstörténeti kutatásoknak az elmúlt évtizedekben arra is vállaszkodniuk kellett, hogy kultúrfilozófiai vagy történeti stúdiumként közelítenek-e a nevelés és az oktatás történetéhez. A neveléstörténet napjainkban egyre inkább a történettudomány részévé vált, amely, az iskola-, az oktatás- és gyermekortörténetre, valamint azok társadalmi és kulturális környezetére helyezi a hangsúlyt. Mindez a középkori neveléstörténet kérdésfelvetéseire is hatást gyakorol.” (106. old.) Ennek tudatában jó lett volna, ha a szerzők a kötet elején pontosan meghatározzák a neveléstörténet definícióját. (A második idézetben *csak* a történettudomány részeként van meghatározva a neveléstörténet!) A két szerző természetesen két stílust is jelent, módszertani szempontból azonban szükség lett volna a közös nevezőre. Példának okáért, az első részben (antikvitás) néhány szerzői idézet szerepel a szövegben kifejtett gondolatok alátámasztására (pl. 35., 64., 85. old.), a második részben (középkor) azonban csak a szerzők és műveik vannak megemlítve. A középkort tárgyaló fejezetekben is színesebb lehetett volna tenni a szöveget egy-egy Szent Ágostontól, Aquinói Szent Tamástól vett idézettel vagy egy egyetemi alapító oklevél közlésével stb. Szintén módszertani

különbőség, hogy a kötet második részében az egyes fejezeteket összefoglalók vezetik be, az első részben azonban nem találunk ilyet.

A Gloviczki Zoltán által írt antik neveléstörténet nagyon magával ragadó stílusban készült. Sokszor figyelemfelkeltően provokálja az olvasót, helyenként pedig egyszerűnek tűnő dolgokat világít meg. Megtudhatjuk például az iskola szó eredetét, azt, hogy a *szkhólé* első jelentése „pihenés” volt. Platón korában rögzült a tanulás-tanítás folyamatának keretévé, majd Arisztotelész szövegeiben annak a fizikailag meghatározott helynek a megnevezésévé, melyet ma „iskolának” hívnak. (69. old.) Az egyes fejezetek elolvasása után joggal állapítható meg, hogy az antik kultúra a görögből született, de latinul örökítették tovább Róma és a görög világ kapcsolatát. A latin és a görög nyelv oktatása nem pusztán nyelvtanítás, hanem egyúttal egy nevelési eszmény hordozója is!

Zsinka László írásában – mely a középkorral foglalkozik – főleg a történeti módszer tükröződik. A téma nagyon szerteágazó, és ezért más tudományágak (teológiai vagy kánonjogi ismeretek stb.) mélyebb bevonására is szükség lett volna. A szerző egy-két megállapítását fenntartással olvastam, így például az Abélard-ról szóló gondolatokat: „Abélard nemcsak a »dialektika lovagja«, és az új típusú logikai eljárásmodók éles eszű alkalmazója, hanem a modern szerelem egyik előfutára is volt.” (kiemelés: Sz. Cs.) (251. old.) A teljes képhez javaslok elolvasni Kulcsár Zsuzsanna *Rejtelmek és botrányok a középkorban* c. könyvét (Gondolat, Budapest 1978), amelynek a témához kapcsolódó fejezete (123–141. old.) alapján nem biztos, hogy a *modern szerelem* kifejezést a középkorban mindenki úgy értette, ahogyan ma áthallatszik. Fontos megállapításokat, konklúziókat találunk az egyes fejezetekben, olvashatunk például arról, hogy Szent Ágoston alkotta meg az európai művelődés hagyományában az önreflexióra, lélekelemzésre és lelki fejlődésre képes személyiség fogalmát (170. old.), de megismerhetjük a középkori zsidó iskolát, oktatást is, amelynek sajátossága volt, hogy viszonylag kevesen vállalkoztak a közép- és felsőfokú tanulmányokra, tizenhároméves korukig azonban a fiúk tekintélyes része el-sajátította az alapfokú ismereteket (150. old.).

Mindent összevetve: a szerzők a legújabb kutatási eredményeket figyelembe véve új szemléletmóddal közelítették meg a két korszak nevelés- és iskolatörténetét.

Dr. Szilágyi Csaba, PhD

Nemcsak katolikusoknak – katolikus gondolatok a nevelésről*

SZABÓ JÓZSEF LÁSZLÓ: *Gondolatok a katolikus nevelésről szülőknek és pedagógusoknak*
Kairosz Kiadó, Budapest 2014



Szabó József László plébános, író legújabb könyvében a katolikus nevelés helyét határozza meg a nevelés egészen belül. A katolikus nevelés „nem egyéni vallásgyakorlatok ajánlása, nem merő individuális moralizálás, hanem az Egyházban való lét kibontása”.

A szerző szerint a nevelés döntő kérdése, hogy „Akarsz-e személyiség lenni?”. A keresztény nem az európai, a zsidó, az arab, vagy a hindu embert keresi, hanem „magát az EMBERT”. Valaki mellé csatlakozik, „aki mindenki másnál igazabb, eredetibb, maradandóbb”. Ez a valaki pedig Jézus Krisztus, akit a világ változatlanul nehezen fogad be, mégis tapasztalattá válik bennünk Péter tanúságtévése: „Mert nem adatott más név az ég alatt az embereknek, amelyben üdvözülhetnének” (Csel 4,12).

Szabó József László rámutat: ahogy a kereszténység túlhaladta a vallás kereteit, úgy nevelésen is mást ért, mint a világ. „Mi nem egy faji, politikai, vallási rendszernek akarjuk megfeleltetni az embert, és nem a statisztikákra figyelünk, hanem abban segítjük, hogy emberi létében és mivoltában teljesen önmagára eszméljen.” A kereszténység üzenete az, hogy az ember a megváltással – képességileg – az isteni természet részese lett. Az isteni természet fokozatos felöltése testvérré formálja azokat, akik a megváltottság örömeiben élnek. Ennek kibontakozása a Szentlélek által történik, Jézus a Szentlélek révén formál bennünket, és akar egyre teljesebb emberré alakítani. Ám a kötet szerzője figyelmeztet, hogy a katolikus nevelés mint eszme, az elvilágiasodott ember számára annyira életidegen, hogy a nevelésről szóló gondolatokat életközelibbé kell tenni.

Szabó József László különbséget tesz az etika és a hittan között. Az etika szinte nélkülözhetetlen, önismeretre, önuralomra tanít, értelmessé nyilvánítja a kultúrát és a közösségekben való létet, a haszaszeretetet és a családot. Mindezek a hittanból sem hiányozhatnak, ám a hittan ezek mellett „istenismeretet és istenszeretetet is tanít, és bemutatja azt az Egyházat, amelyben a család főgyökerei voltak évszázadokon keresztül”.

A cél, amelyet a katolikus nevelés szeretne elérni az, hogy az ember öltse magára a Krisztus által megszerzett és felkínált isteni természetet, legyen másokért élő ember, az „én Istenem” helyett mondja ki, és érezze át, hogy „Mi Atyánk”. Ezt a programot a kato-

* Forrás: Magyar Kurír <http://magyarkurir.hu/hirek/szabo-jozsef-laszlo> (Utolsó megtekintés: 2014. november 10.)

likus egyház az Eucharishtiában és az Eucharishtiához való viszonyban látja megvalósulni. Ezzel egy új embertípus jelenhetne meg, aki számára a béke egyetemes megteremtése és szolgálata alapvető fontosságú. Sajnos azonban ez nem ilyen egyszerű, mivel az ember nehezen látja be önmaga hibáit, vétkeit, még inkább nehezebben vehető rá a másokkal való együttműködésre. S bár az embernek szüksége van az őt alkotó Istenre, hallani sem akar erről a kötöttségről. „Kikerüli Istent, ellenáll neki.” A katolikus nevelés viszont egyszerre isteni és emberi, „segíti a belátást, őrzi és nyújtja a kegyelmet, amelyet Jézus személyében és az Eucharishtiában ismer fel. Az Eucharisztia azonban a közösség szentsége, és nem egyéni gyógymód.” A katolikus nevelés – ellentétben a merőben humán etikai neveléssel – vonatkozásba hozza az embert a Teremtővel és az üdvösséggel.

Kitér a szerző arra is, hogy a nevelésről gyakran beszélnek úgy, mint az eszményi emberré válást támogató folyamatról. Ám kérdés, hogy kit tekintünk eszményi embernek? Beszélnek az emberről „mint állampolgárról, mint politikai lényről, mint profitmaximalizáló tényezőről, mint munkaerőről, mint adatbázisról, mint célközönségről”. A katolikus nevelés azonban az embert „Isten képmására és hasonlatosságára teremtett örök életű létezőnek” tekinti, s ez határozza meg nevelési irányultságát. Az Isten által teremtett ember célja, hogy „elérje az üdvösséget, és életének döntéseiben, irányulásainak összességében ez a vágy jelen legyen”.

Szabó József László figyelmeztet, hogy a katolikus nevelést erősen kísérti a hamis konzervativizmus, a kényelem szelleme. Pedig a katolikus nevelés nem újratermeli a rosszul működő, „netán romlott” társadalmat, „hanem a helyes embereszményt gondolva felismeri és szervezi mindazt, ami célra irányítottabbá, embert és életet szolgálóbbá teszi a társadalmat”.

A fejlődés nem az absztrakt jövő felé haladás eszmei programja, amely tagadja a jelet, „hanem az egyre teljesebb létbeöltözés (emberré válás) folyamata, amely felismeri a jelet és a jövőt egyaránt fenntartó létalapokat, és azokat szolgálja”. Minden más visszafejlődés vagy eltorzult fejlődés a katolikus nevelés küldetése szemszögéből.

A szerző hangsúlyozza, hogy a jellemes ember nem kibekkeli, nem átügyeskedi az életét, hanem személyiségének teljes súlyával beleáll, és részt vesz a teremtés szolgálatában. Egy tanmesét ír le: a vándor a sivatagban egy kiszáradt kúthoz érkezik. Van egy tömlő vize, amellyel eljuthat az ötnapi járásnyira lévő következő karavánszerájhoz. A kútnál felirat olvasható: „Önts bele egy tömlő vizet a szivattyú hengerébe, mert csak így működik a kút. Valamennyi hordót töltsd fel vízzel, és úgy menj tovább!” Ha a vándor beleönti a vizet a szivattyúba, és a kút teljesen elromlott, akkor szomjan hal. Ha működik a kút, további karavánok életét mentheti meg.

Szabó József László rámutat: naponta találkozunk hasonló dilemmával, s a katolikus nevelés célja, hogy egyre több ember kockáztasson másokért. „A történet vándora úgy is felfogható, mint az Isten által a világba küldött keresztény ember. Az Egyházban való lét nem lehet elkülönülés a világtól, netán véd- és dacszövetség a világgal szemben. Ha nem bízunk rá a fiatalokra az Egyházat és a teremtett világ gondozását, akkor megközelítőleg sem a katolikus nevelést végezzük.”

Bodnár Dániel



A Szociális képzések rendszerének modernizációja című projekt kiemelt célkitűzésként fogalmazza meg a 12 évesnél fiatalabb gyermekek számára otthonot, a családi összetartozás és biztonság élményét nyújtani tudó befogadó szülői ellátás támogatását. Vállalásuk nagy segítséget jelent a gyermeket átmenetileg nevelni nem tudó vér szerinti szülők számára, akik idővel tudatosabban, érzelmileg megerősödve fogadhatják vissza gyermeküket.

Az Európai Unió támogatásával a TÁMOP 5.4.10-12/1-2012-0001 kiemelt projekt keretein belül figyelem irányul a befogadó családok megfelelő felkészítésére, akik között a különleges és a speciális ellátási igényű gyermekek gondozását vállalók külön is bővíthetik ismereteiket. Mindannyiuk számára segítséget nyújtanak a nevelőszülői tanácsadók és a gyermekvédelmi gyámok, akiknek képzésére és továbbképzésére ugyancsak nagy hangsúly helyeződik. A projekt különlegességét ezen kívül az adja, hogy a célok hatékony megvalósítása érdekében a befogadó szülőknél nevelkedő gyermekek származási családjának felkészítése, készségeinek fejlesztése is a részét képezi.

A projekt keretében zajló képzések és továbbképzések tananyagainak kidolgozását a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola végezte. Szakmai munkacsoportja 21 kötetben közel 3000 oldalon nyújt az oktatók és a hallgatók számára széleskörű pedagógiai, pszichológiai, gyermekvédelmi, jogi és más specifikus ismereteket, melyeket mindvégig gyakorlati példák kísérnek. A kötetek megtekinthetők a www.avkf.hu tananyag-tárházhoz kapcsolódó oldalain, ahol aktualizált tananyagokat, illeszkedő tárgymutatókat, feladatsorokat, ppt-sorozatokat is találhatnak az érdeklődők, valamint biztosított számukra a konzultáció lehetősége is.

**az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
szakmai munkacsoportja**

SZÉCHENYI 2020



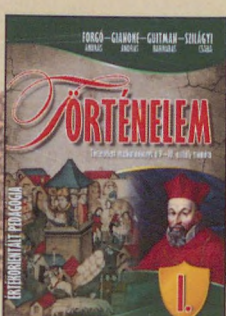
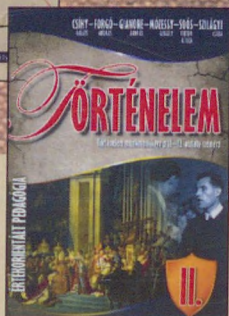
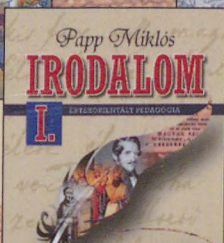
MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

**Európai Unió
Európai Szociális
Alap**



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

AZ ÉRTÉKORIENTÁLT PEDAGÓGIA SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI



SZOCIÁLPEDAGÓGIA • Nemzetközi Szaklektorált Folyóirat

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

A szakfolyóirat a szociálpedagógia elméleti, módszertani, oktatási és gyakorlati problémáinak elemzésére vállalkozik. Ezenkívül fontos céljának tekinti a tárgyerület oktatásához nélkülözhetetlen tanulmányok, dolgozatok és műhelymunkák kiadását. Megjelenik évente két alkalommal (két összevont szám).

Írások beküldése, információ: szociálpedagogia.folyoirat@gmail.com

SZENT ISTVÁN TÁRSULAT

www.szit.katolikus.hu

1053 Budapest, Veres Pálné u. 24.

Telefon: 318-6957; 317-1049; Fax: 317-0974

Postai rendelés: Szent István Társulat Vevőszolgálati Iroda,
1364 Budapest, Pf. 277.

E-mail: vevoszolgalat@stephanus.hu

Stephanus Internetes Könyvárúháza: www.szitkonyvek.hu

