

Pedagógia KATOLIKUS



2017/1-2.

DR. GIANONE ANDRÁS, PhD:
A katolikus oktatás Európában

DR. H. TÓTH ISTVÁN, CSC:
**A játék és a felelősség az óvodai és a kisiskoláskori
pedagógiai gyakorlatban**

MAJZIKNÉ DR. LICHTENBERGER KRISZTINA, PhD:
**A keresztény pedagógus fejlődésének segítői: pedagógiai reflexió,
önreflexió és Isten jelenlétében való reflektálás**

KISS KATALIN:
**Iskola a határon – az emberség utolsó maradéka?
Tudósítás a keszthelyi Farkas Edit Római Katolikus Szakközépiskola
és Kollégium életének küzdelmeiről**

THAISZ MIKLÓS:
**Szeretet, szolgálat, szakma. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat
szakképzési tevékenységéről**

VARGA JÓZSEFNÉ DR. HORVÁTH MÁRIA, PhD:
A névtani ismeretek és a nevelés kapcsolata

DR. DÓSA ZOLTÁN, PhD:
Gondolatok a gyermeki tanúvallomások megbízhatóságáról

DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET, PhD:
**Értékrend közvetítése az irodalmi nevelésben. Legendák és vallásos
mondák az irodalomtanítás kezdeti szakaszában**

DR. SZÁNTÓ BÍBORKA, PhD:
Értékközpontú irodalmi nevelés elemi tagozaton

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

NEMZETKÖZI NEVELÉSTUDOMÁNYI SZAKFOLYÓIRAT
VI. ÉVFOLYAM, 2017/1–2. SZÁM

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)

Bethlenfalvyné dr. Streitmann Ágnes, PhD (Magyarország, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Gianone András, PhD (Magyarország, Katolikus Pedagógiai Intézet)

Tokár Imre P. János OFM (Magyarország, Katolikus Pedagógiai Intézet)

Varga Józsefné Dr. Horváth Mária, PhD (Magyarország, Győri Hittudományi Főiskola)

Palkóné Dr. Tabi Katalin, PhD (Magyarország, Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Az angol nyelvű szövegeket lektorálta: **Palkóné Dr. Tabi Katalin, PhD**

Olvasószerkesztő: **Henkey-Hönig Imola**

ISSN 2080-6191

Írások beküldése, információ: katolikuspedagogia@gmail.com

Megrendelés: avkf@avkf.hu

Egyes szám ára: 1300 Ft – Előfizetőknek: 1200 Ft

2017-ben két összevont szám jelenik meg (2017/1–2. és 2017/3–4.)

KIADJA AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA MEGBÍZÁSÁBÓL
AZ UNICUS MŰHELY, A MÁG KULTURÁLIS SZOLGÁLTATÓ BT. KIADÓJA
1135 BUDAPEST, TAHI UTCA 98. 1/5.

www.unicusmuhely.iwk.hu

FELELŐS KIADÓ: KEMÉNY ANDRÁS ÜGYVEZETŐ

TIPOGRÁFIA: UNICUS MŰHELY

KÉSZÜLT A GYŐRI A. D. 2001 NYOMDAIPARI KFT.-BEN
FELELŐS VEZETŐ: ILLÉS ZOLTÁN

TANULMÁNYOK

Dr. Gianone András, PhD: A katolikus oktatás Európában	3
Dr. H. Tóth István, CSC: A játék és a felelősség az óvodai és a kisiskoláskori pedagógiai gyakorlatban	11
Majzikné Dr. Lichtenberger Krisztina, PhD: A keresztény pedagógus fejlődésének segítői: pedagógiai reflexió, önreflexió és Isten jelenlétében való reflektálás	25
Kiss Katalin: Iskola a határon – az emberség utolsó maradéka? Tudósítás a keszthelyi Farkas Edit Római Katolikus Szakközépiskola és Kollégium életének küzdelmeiről	38
Thaisz Miklós: Szeretet, szolgálat, szakma. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat szakképzési tevékenységéről	49
Varga Józsefné Dr. Horváth Mária, PhD: A névtani ismeretek és a nevelés kapcsolata	58
Dr. Dósa Zoltán, PhD: Gondolatok a gyermeki tanúvallomások megbízhatóságáról	66
Dr. Gasparicsné Dr. Kovács Erzsébet, PhD: Értékkrend közvetítése az irodalmi nevelésben. Legendák és vallásos mondák az irodalomtanítás kezdeti szakaszában	77
Dr. Szántó Biborka, PhD: Értékközpontú irodalmi nevelés elemi tagozaton. Demény Péter <i>Hóbuca</i> Hugó c. meseregényének nézőpont aspektusú elemzése	92

AZ EGYHÁZ HANGJA

Dr. Udvarvölgyi Zsolt, PhD: Húsz éve íródott és még ma is aktuális. „Igazságosabb és testvériesebb világot!” A Magyar Katolikus Püspöki Kar körlevele a hívekhez és minden jóakarató emberhez a magyar társadalomról	99
---	----

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

Megyeriné Dr. Runyó Anna, PhD: A fizikai és kémiai ismeretek megalapozása az 1–6. osztály környezetismeret tantárgyában	113
Sapszon Ferenc: Morzsák egy szeretetműből. A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola zenei nevelésének tanulságai	123

SZEMLE

Heverdle Péterné Dr. Köncse Kriszta, DLA: 1956 emlékezete a komolyzenében (WINDHAGER KÁROLY ÁKOS: <i>Vivente e moriente</i>).	130
Csizmadia Gertrúd: Mindenki? Recenzió egy Oscar-díjas magyar rövidfilm kapcsán	133

STUDIES

András Gianone PhD: Catholic Education in Europe	3
István H. Tóth CSc: Play and Responsibility in Preschool and Primary School Pedagogical Practice	11
Krisztina Majzik-Lichtenberger PhD: The Importance of Reflection in a Christian Teacher's Development: Pedagogical Reflection, Self-reflection and Reflection in God's Presence	25
Katalin Kiss: School on the Border – The Remnants of Humanity? A Report on the Life and Struggles of the Edit Farkas Roman Catholic Vocational Bording School	38
Miklós Thaisz: Love, Service and Professionalism: About the Training Activity of the Hungarian Charity Service of the Order of Malta	49
Mária Varga-Horváth PhD: The Relationship Between Onomastics and Education	58
Zoltán Dósa PhD: Reflections about the Reliability of Children's Depositions	66
Erzsébet Gasparics-Kovács PhD: Transmission of Values in Literary Education: Legends and Religious Myths in the Early Period of Literary History	77
Bíborka Szántó PhD: Value-driven Literary Education at Lower Primary Level: A Viewpointbased Analysis of Péter Demény's Fairytale-novel	92

VOICE OF THE CHURCH

Dr. Udvarvölgyi Zsolt PhD: Written Twenty Years Ago – Still Current: "A More just and Fraternal World!" A Circular on the Hungarian Society by the Catholic Bishops' Conference of Hungary to the Faithful and Every Person of Good Will	99
---	----

EVERYDAY PEDAGOGY

Anna Megyeri-Runyó PhD: Foundations of the Teaching of Physics and Chemistry in the Framework of Environmental Skills in Grades 1–6	113
Ferenc Sapszon: Morsels of the Work of Love: My Experience of Musical Education at the Hungarian Kodály Zoltán Choir School	123

REVIEW

Kriszta Heverdle-Köncse DLA: The Memory of 1956 in Classical Music (WINDHAGER KÁROLY ÁKOS: <i>Vivente e moriente</i>)	130
Gertrúd Csizmadia: Everybody? Review of an Oscar-awarded Hungarian Short Film . .	133

Dr. Gianone András, PhD

MAGYARORSZÁG, KATOLIKUS PEDAGÓGIAI INTÉZET

*A katolikus oktatás Európában***A SOKSZÍNŰ KATOLIKUS OKTATÁS KONTINENSÜNKÖN**

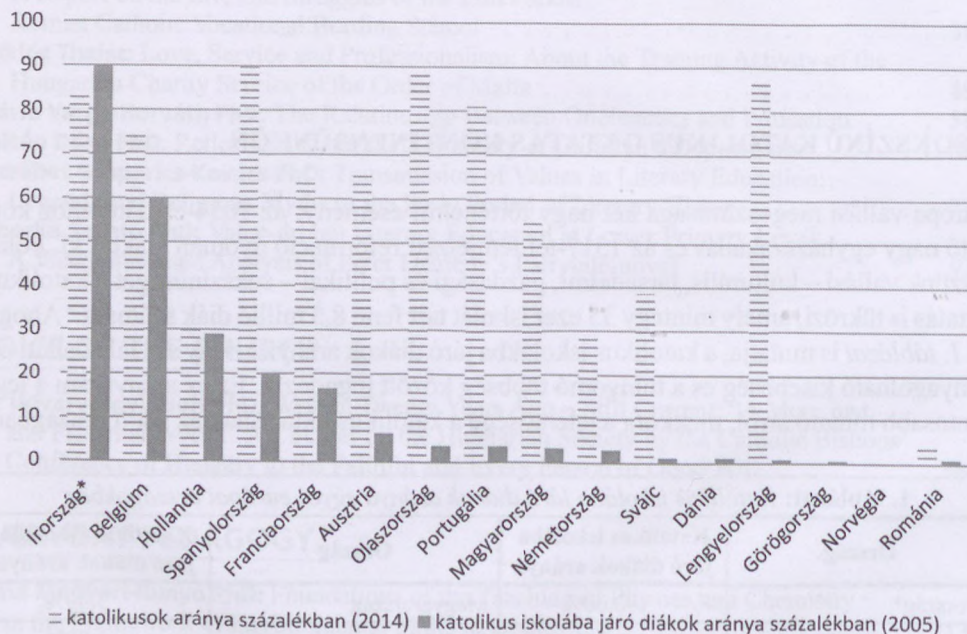
Európa vallási megosztottsága két nagy történelmi esemény: az 1054-es dátumhoz köthető nagy egyházszakadás és az 1517-tel fémjelzett reformáció nyomán alakult ki. Földrészünk vallási – kulturális, társadalmi, gazdasági és politikai – sokszínűségét a katolikus oktatás is tükrözi, amely mintegy 35 ezer iskolát tart fenn 8,5 millió diák számára.¹ Ahogy az 1. táblázat is mutatja, a katolikus iskolákba járó diákok aránya az egy százalék alatti elhanyagolható kisebbség és a túlnyomó többség között ingadozik. Ez az arányszám a legfontosabb mutató arról, mekkora a jelentősége a katolikus oktatásnak az adott országban.

1. táblázat: Katolikus iskolába járó diákok aránya egyes európai országokban

Ország	Katolikus iskolába járó diákok aránya	Ország	Katolikus iskolába járó diákok aránya
Írország*	~90,00%	Magyarország	3,30%
Belgium (Flandria)	68,19%	Németország	3,00%
Belgium (Vallónia)	50,47%	Litvánia	2,03%
Hollandia	29,00%	Svájc	1,30%
Skócia	21,00%	Dánia	1,20%
Spanyolország	20,00%	Horvátország	1,12%
Franciaország	16,60%	Csehország	0,93%
Anglia+Wales	9,50%	Lengyelország	0,88%
Ausztria	6,50%	Görögország	0,62%
Szlovákia	4,85%	Norvégia	0,17%
Bosznia és Hercegovina	~4,00%	Románia	< 1,00%
Olaszország	3,83%	Ukrajna	< 1,00%
Portugália	3,70%	*csak az általános iskolába járó diákok aránya	

¹ A CEEC (Katolikus Oktatás Európai Bizottsága) 2013/2014-es statisztikája a katolikus iskolákról: <http://enseignement.catholique.be/ceec/wp/wp-content/uploads/2014/01/Statistiques-scolaires-2014-School-Statistics.pdf> (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.) A táblázatok és diagramok forrásait lásd a 10. oldalon.

E táblázat alapján az európai országok négy csoportra oszthatók. Az első csoportot Belgium mellett Írország alkotja, ahol katolikus iskolába jár a diákok többsége. A második csoportba azok az országok sorolhatók, ahol az ország tanulóinak meghatározó – tíz százalékot meghaladó – kisebbsége katolikus iskolában folytatja tanulmányait. A harmadik csoportban, amelybe Magyarország is tartozik, a katolikus iskolákba járó diákok, ha nem is meghatározó, de még számottevő kisebbséget jelentenek. Végül az utolsó csoportba sorolhatók azok az országok, ahol a katolikus iskolák diákjainak az aránya az egy százalékot sem éri el.



1. diagram: A katolikus lakosság és a katolikus iskolába járó diákok aránya egyes európai országokban

Érdekes kérdés, vajon megfigyelhető-e egyértelmű összefüggés az egyes országok lakosságának katolikus jellege és a katolikus oktatás súlya között? Az 1. diagramból kitétni, hogy ez a kapcsolat számos európai ország esetében nem áll fenn. Jól látható azonban, hogy Írországban és Belgiumban, ahol a katolikus oktatás súlya meghatározó, a lakosság döntő része katolikus. (Ráadásul mindkét ország nemzeti identitásában a katolicizmus kiemelkedően fontos szerepet játszott a történelem folyamán.) A katolikus oktatás jelentősége alapján második csoportba sorolt országok felemás képet mutatnak: a katolikus Spanyolország és Franciaország mellett olyan protestáns többségű és hagyományú államok szerepelnek itt, mint Hollandia és Nagy-Britannia. (Ez utóbbi lakosságának 10%-a katolikus, de a különálló skót oktatás miatt Nagy-Britannia nem szerepel a diagramon.) Érdekes, hogy olyan egyértelműen katolikusnak tekinthető országok, mint Olaszország, Portugália és Horvátország a harmadik, és ami talán a legfurcsább, Len-

gyelország a negyedik csoportba tartozik a katolikus oktatás jelentősége szempontjából. Emellett egyértelmű felekezeti összefüggés is felfedezhető: az ortodox államvallású országokban, illetve a döntően evangélikus skandináv államokban a katolikus oktatás jelentéktelen, függetlenül attól, van-e számottevő katolikus kisebbség az országban (Ukrajna, Románia) vagy nincs.²

Az 1. táblázatból – és az 1. diagramból is – kitűnik, hogy a katolikus oktatás szempontjából milyen nagy a jelentőségük a politikai szabadságjogoknak. Nagy-Britanniában és Hollandiában az erős katolikus kisebbség a liberális szabadságjogokkal élve jelentős saját iskolahálózatot tudott kialakítani. Az egykori kommunista országok viszont, melyekben évtizedeken át súlyosan korlátozták az egyházak működési szabadságát, kivétel nélkül a harmadik és negyedik csoportba sorolhatók, függetlenül attól, hogy jelentős katolikus lakossággal rendelkeznek vagy sem. Magyarország példázza, hogy az 1948-ban szétrombolt felekezeti oktatást milyen nehezen és csak részlegesen lehetett újjáépíteni a rendszerváltozás után.³

2. táblázat: A katolikus oktatás állami finanszírozása az összes kiadás százalékában

Ország	Bér	Működés	Építés, renoválás
Hollandia	100%	100%	100%
Skócia	100%	100%	100%
Észak-Írország	100%	100%	100%
Anglia és Wales	100%	100%	90%
Belgium (Flandria)	100%	100%	60–70%
Litvánia	100%	90–100%	0–70%
Magyarország	100%	100%	2%
Szlovákia	100%	95%	5%
Írország	100%	80%	90%
Csehország	100%	67–80%	1%
Belgium (Vallónia)	100%	56–66%	24%
Spanyolország	100%	60%	0%
Franciaország	100%	változó	változó
Ausztria	100%	0%	0–30%
Bosznia és Hercegovina	100%	0%	0%
Dánia	75%	75%	75%

² MANN, C., *Einflüsse des Umfelds auf das Katholische Schulwesens / Influences de l'environnement sur l'enseignement catholique / Environmental influences on Catholic schools*, in *Katholische Schulen in Europa – École catholique en Europe – Catholic Schools in Europe*, http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/40-Ans-dEcoles-Catholiques-en-Europe-2015.pdf, 122–124. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

³ A magyar katolikus oktatás rendszerváltozás utáni fejlődéséről lásd SCHILLINGERÉ GULYÁS I., Adatok a 10 év tükrében, in *KPSZTI. Jubileumi évkönyv 1997–2007*, Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest 2007, 21.

A 2. táblázat folytatása

Ország	Bér	Működés	Építés, renoválás
Németország	55–94%	0–80%	0–60%
Svájc	0–80%	0%	0%
Olaszország	0–50%	0%	0%
Görögország	0%	0%	0%

Az, hogy a katolikus oktatás milyen szerepet tud betölteni az egyes európai országokban, nagymértékben függ attól, milyen mértékben járul hozzá az állam – az adófizetők pénzéből – a katolikus iskolák fenntartásához. Az 1. és a 2. táblázatot összevetve ugyanis elég egyértelmű összefüggés figyelhető meg: azokban az országokban jelentős a katolikus oktatás súlya, amelyekben az állam nemcsak a bérköltségeket, hanem – legalább jelentős mértékben – a működéshez elengedhetetlen dologi kiadásokat is fedezi. Azokban az országokban pedig, ahol új épület építését, illetve a régi felújítását is finanszírozza, a katolikus iskolákba járó diákok aránya megközelíti, olykor meg is haladja a katolikus lakosság arányát.

A katolikus lakosság aránya és az állami finanszírozás mellett természetesen más tényezők is befolyásolják a katolikus oktatás népszerűségét. Ilyen például a szülők elégedetlensége az állami oktatás színvonalával, a katolikus iskolák pedagógiai programjának egyedi szemlélete, a katolikus felsőoktatási intézmények jelenléte, az ország általános gazdasági helyzete és különösen a vallási nevelés.

A KATOLIKUS OKTATÁS JELLEGZETESSÉGEI NÉHÁNY EURÓPAI ORSZÁGBAN

Az európai katolikus oktatás sokszínűségének illusztrálására következzenek néhány konkrét példa. Érdekes módon az öreg kontinens államai közül a laicizmus élharcosának tekintett Franciaországban jár katolikus iskolába a legtöbb – mintegy kétmillió – diák. Átlagosan a francia fiatalok hatoda jár katolikus iskolába, de egyrészt jelentősek a regionális eltérések (Bretagne-ban például ez az érték negyven százalék), másrészt a franciák mintegy kétötöde iskolai tanulmányai során megfordul valamilyen katolikus intézményben. Franciaországban a katolikus iskolákat magánintézményeknek tekintik, amelyek döntő többsége az állammal szerződést kötött, és ennek köszönhetően igen jelentős, a működést túlnyomórészt fedező központi, illetve regionális, tehát állami finanszírozást élvez. Csak a hitoktatással és a vallásgyakorlással összefüggő kiadásokat, az iskolai sport- és egyéb eszközök beszerzését, valamint a fejlesztési, építési és renoválási költségeket kell a szülők által fizetett – nem túl magas összegű – tandíjból fedezni. Az állammal kötött szerződés értelmében a katolikus iskola mindenki előtt nyitva áll, és az állami tantervet követi, amelyben nem szerepel a hittan, ezért az nem kötelező tantárgy. Az intézmény katolikus jellegét az biztosítja, hogy az intézményvezetőt az egyházi hatóság nevezi ki, a továbbképzéseket külön katolikus intézményhálózat szervezi, emellett az iskola saját pedagógiai programmal rendelke-

zik, amely például lehetővé teszi az – állami iskolából 2004-ben kitiltott – vallási jelképek viselését. (Részben ezzel magyarázható, hogy sok muzulmán család is a katolikus iskolát választja.)⁴

A katolikus Franciaország után következnek a református hagyományú Skócia, amely oktatási szempontból az 1707-es unió után is megtartotta önállóságát Nagy-Britannián belül, bár vannak közös vonások az angol és a skót iskolák között, ilyen például a kötelező iskolai egyenruha. A skót katolikus oktatás jelentőségét tükrözi, hogy noha a lakosságnak csak tizenhat százaléka katolikus, a diákok húsz százaléka jár katolikus iskolába. A skót katolikus oktatás egyedisége abban rejlik, hogy egy 1918-ban (!) megkötött egyezmény óta az iskolák fenntartója nem az Egyház, hanem a városi, illetve községi tanács. A finanszírozás így teljes mértékben állami, ahogyan a szakfelügyelet és a tanárképzés is. Az Egyház azonban befolyásolni tudja ezeknek az iskoláknak a szellemiségét, többek között a hitoktatáson és a tanári kinevezések jóváhagyásán keresztül.⁵

Harmadikként nézzük a Magyarországhoz hasonló méretű Portugáliát, ahol az 1. táblázat alapján a katolikus oktatás súlya Magyarországéval megegyező! A túlnyomórészt katolikus országban a felvilágosodás óta tartó, meg-megújuló trend a katolikus iskolák háttérbe szorítása, ami napjainkban is megfigyelhető. Az állam a katolikus oktatást lényegében ott támogatja, ahol még nem alakította ki saját intézményrendszerét, másutt igyekszik ellehetetleníteni. Ennek következtében a városokban levő katolikus iskolákban csak a szegényebb családok kapnak csekély állami támogatást, így ezek az iskolák kénytelenek jelentős tandíjat szedni, amelyet azonban csak a gazdasági válság következtében egyre zsugorodó középosztály képes megfizetni. Ezzel szemben a vidéki iskolák szinte teljes állami finanszírozásban részesülnek, ezért nem is szedhetnek tandíjat. A katolikus iskolák száma az elmúlt években folyamatosan csökkent, amihez az állami oktatáspolitikát mellett hozzájárult az is, hogy az alacsony születési ráta és a fiatalok elvándorlása miatt egyre kevesebb a gyerek.⁶

Egy másik dél-európai államban, az ortodox Görögországban néhány francia alapítású szerzetesi iskola alkotja a katolikus oktatás intézményrendszerét, túlnyomórészt ortodox tanárokkal, diákokkal és magas tandíjjal.⁷

Végül következnek egy volt kommunista ország, Bosznia-Hercegovina, ahol a katolikus oktatás állami finanszírozást élvez, mind a béreket, mind a dologi kiadásokat illetően. A délszláv háborúk alatt és után kialakuló katolikus iskolahálózat sajátos pedagógiai programot dolgozott ki „Iskolák Európáért” címen, amelynek célja, hogy a

⁴ A francia katolikus oktatásról részletesebben lásd GIANONE A., A katolikus oktatás Franciaországban, *Katolikus Pedagógia*, 2014/3–4, 36–42.

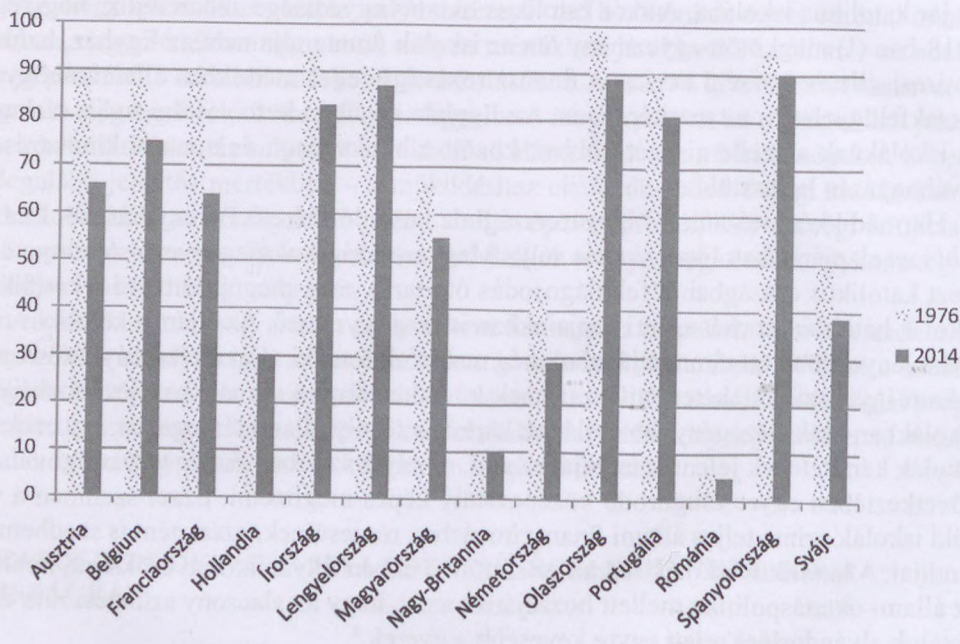
⁵ *L'école catholique en Europe*, Comité Européen pour l'Enseignement Catholique, Bruxelles 2010, 30–32; COUPAR B., *Schools past & present*. <http://sces.org.uk/catholic-schools-past-present/> (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

⁶ *L'école catholique en Europe*, Comité Européen pour l'Enseignement Catholique, Bruxelles 2010, 72–73; PEREIRA DA SILVA, Q., *Les écoles catholiques au Portugal* (kézirat 2012); PEREIRA DA SILVA, Q., *Portugal. Les écoles catholiques sous contrat d'association – Situation actuelle* (kézirat 2016).

⁷ *L'école catholique en Europe*, Comité Européen pour l'Enseignement Catholique, Bruxelles 2010, 43–44.

másik elfogadásával megerősítse a békét a térségben élő népek között – a saját identitás erősítését sem elhanyagolva. Ezért a katolikus iskolák azon túl, hogy mindenki előtt nyitva állnak, keresztet sem függesztenek ki a tantermekben, és a katolikus hitoktatás sem kötelező. E pedagógiai program következtében a katolikus iskolák sokkal inkább multikulturálisak, mint az állami iskolák.⁸

AZ EURÓPAI KATOLIKUS OKTATÁS KIHÍVÁSAI



2. diagram: A katolikusok aránya egyes európai országokban

Ahogy a 2. diagram mutatja, az elmúlt négy évtized alatt jelentősen, ha nem is gyökeresen változott meg Európa vallási képe. Nagy-Britanniát leszámítva mindenhol csökkent a magukat katolikusnak vallók aránya. Ezzel párhuzamosan erősödött a szekularizáció, és a vallás egyre inkább kiszorult a közéletből. Jóllehet a szekularizált társadalom képét sokan egyfajta fenyegetettségnek élik meg, az elmúlt évtizedek nem erősítették meg azt a feltevést, hogy a szekularizáció a vallások eltűnéséhez vezet, inkább csak a vallásosság formái alakulnak át.

A szekularizációra érdemes lenne lehetőségként tekinteni, melynek révén a katolikus iskola betöltheti azt a rendeltetését, hogy felmutassa az emberi életnek a fogyasztói társadalmon túlmutató értelmét. Ebben a helyzetben több teret kellene adni az isko-

⁸ Uo. 25; SUDAR, P., *Bosnia ed Erzegovina di oggi e lo stato della Chiesa e il profilo delle scuole*, in *Texts – Testi – Textes, Congress on Schools – Congresso sulla Scuola – Congrès sur l'Ecole*, Sarajevo, May 15–18 maggio 2014, <http://enseignement.catholique.be/ceec/wp/wp-content/uploads/2014/01/CCEE-CEEC-Sarajevo-2014-Tous-textes-All-Texts.pdf>, 22–23. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

lai pasztorációnak. Fel kellene tenni a kérdést, vajon ugyanannyi energiát szánunk-e a pasztoráció lehetőségeinek feltérképezésére, mint például a módszertani újítások követésére. Vajon megfelelően kezeli-e a katolikus iskola azt a szituációt, amelyben diákjai kisebb vagy nagyobb részben már nem elkötelezett, vallásgyakorló családokból jönnek, hanem olyan környezetből, amely fenntartásokkal viseltetik az Egyházzal szemben?⁹

Európa vallási és kulturális képének változása abból a szempontból is kihívást jelent a katolikus oktatás számára – jelenleg elsősorban a kontinens nyugati országaiban –, hogy teret kell biztosítani a kultúra- és vallásközi párbeszédnek anélkül, hogy belesse a relativizmus csapdájába. Hiszen az igazi párbeszédnek alapfeltétele az erős saját identitás. Így a katolikus iskolának – különösen ott, ahol a tanulók jelentős része más vallású vagy nem vallásos – egyszerre kell biztosítani diákjainak a hitbéli megerősítést és a nyitottságot más felekezetek, vallások (különösen az iszlám) és filozófiák felé.¹⁰ Napjaink katolikus oktatása számára ugyancsak nagy kihívást jelent a gazdasági szemléletnek az oktatásba való behatolása, mely azt szorgalmazza, hogy az iskola feladata a diákoknak a tudásalapú, információs társadalom elvárásaira való felkészítése legyen, és egyetlen célja a gazdasági növekedéshez szükséges munkaerő kiképzése, nem pedig az egész személyiség fejlesztése. (Sőt, a versenyképesség fenntartása a munkaerő folyamatos továbbképzését sürgeti.) Ebben a szemléletben a vallási nevelésnek gyakorlatilag nincs jelentősége, legfeljebb olyan ismeretek átadójaként, amelyek szükségesek lehetnek a más vallásúakkal folytatott üzleti tárgyalásoknál. Az iskolának persze a gazdaság érdekeit is kell szolgálnia, de a katolikus oktatásnak hangsúlyoznia kell, hogy az iskola nem gyár, és a diák nem termék. Mindezek miatt a katolikus iskolának kiemelkedően fontos kötelessége – az evangélium örömhíréről tanúságot téve – felmutatni, hogy nem a gazdasági szemlélet a sikeres és boldog emberi élet záloga.¹¹

A nehézségek ellenére bízhatunk abban, hogy a katolikus iskola a jövőben is teljesíteni tudja a *Gravissimum educationis* által fél évszázada megfogalmazott küldetését: „miközben a kor követelményei iránti kellő nyitottsággal a földi társadalom javának hatékony előmozdítására neveli tanulóit, Isten országa terjesztésének szolgálatára is előkészíti őket, hogy példás és apostoli életükkel az emberi közösség üdvös kovászává legyenek.”¹²

⁹ *Katholische Schulen in Europa – École catholique en Europe – Catholic Schools in Europe*, http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/40-Ans-dEcoles-Catholiques-en-Europe-2015.pdf, 142–143. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

¹⁰ Uo. 147–151.

¹¹ VERHACK É., *Evangelizáció és oktatás a gazdasági versenyben, Mester és Tanítvány*, 2010. február, 103–110.

¹² A II. Vatikáni Zsinat *Gravissimum educationis* kezdetű deklarációja a keresztyén nevelésről, in FÜLÖPNÉ ERDŐ M. (szerk.), *Az értékorientált nevelés alapjai, Tanulmányok, dokumentumok az értékelvű nevelés megalapozásához*, Szent István Társulat, Budapest 2015, 103.

A táblázatok és diagramok forrásai

1. táblázat: a CEEC 2005-ös – nem publikált – táblázata, mert a szervezet legfrissebb, 2014-es táblázata az arányszámot sajnos nem közli. Ezek az arányszámok – a legfrissebb, de még részleges adatok szerint – az elmúlt évtizedben általában nem változtak jelentősen, az erősödő szekularizáció ellenére sem. Az ír katolikus oktatás arányszámát, amelyet más források is megerősítenek, a Magyar Kurír 2012. szeptember 18-i tudósításából vettem át: <http://www.magyarKurir.hu/hirek/irorszag-szulok-szavazhatnak-az-iskolafenntartorol/> (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

1. diagram: A diagram forrása részben a CEEC előző, 2005-ös táblázata, részben a CEEC alapításának 40. évfordulójára megjelent háromnyelvű kiadvány: a *Katholische Schulen in Europa – École catholique en Europe – Catholic Schools in Europe*, http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/40-Ans-dEcoles-Catholiques-en-Europe-2015.pdf, 165–166. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.) Megjegyzendő, hogy ebben Magyarországra vonatkozóan még a 2001-es, és nem a 2011-es népszámlálás adatai szerepelnek. Ez utóbbi szerint a katolikusok aránya 39%. 2011. évi népszámlálás. 10. Vallás, felekezet. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 2014, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_10_2011.pdf, 16. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.) – *Írország esetében a diagram csak az általános iskolába járó diákok arányát mutatja.

2. táblázat: Le financement de l'Enseignement Catholique, http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/09/Doc-Financement-EC-mise-%C3%A0-jour-2005.pdf (Utolsó megtekintés: 2016. augusztus 10.)

2. diagram: A diagram forrása: *Katholische Schulen in Europa – École catholique en Europe – Catholic Schools in Europe*, http://enseignement.catholique.be/ceec_wp/wp-content/uploads/2014/01/40-Ans-dEcoles-Catholiques-en-Europe-2015.pdf, 165–166. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.) Megjegyzendő, hogy ebben Magyarországra vonatkozóan még a 2001-es, és nem a 2011-es népszámlálás adatai szerepelnek. Ez utóbbi szerint a katolikusok aránya 39%. 2011. évi népszámlálás. 10. Vallás, felekezet, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest 2014, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_10_2011.pdf, 16. (Utolsó megtekintés: 2017. január 10.)

SUMMARY

Catholic Education in Europe

The Catholic education is as colourful in Europe as the Continent itself. The proportion of students attending Catholic schools is fluctuating between Greece (under 1%) and Ireland (over 90%) representing the two extremes of the scale. The significance of Catholic education in a given state is influenced by several factors such as the proportion of Catholic population, the amount of government subsidy provided for church schools, and the freedom of school foundations. There are also differences in the ways the Catholic Church can ensure the special nature or identity of its schools. However, despite these differences, the European Catholic education faces similar challenges everywhere. Secularization, the changing religious face of Europe, and the invasive economic approach also present Catholic schools with opportunities to spread the good news of the gospels.

Dr. H. Tóth István, CSc

CSEHORSZÁG,
KÁROLY EGYETEM FILOZÓFIAI FAKULTÁSA

A játék és a felelősség az óvodai és a kisiskoláskori pedagógiai gyakorlatban

ELŐKÉSZÍTÉS

Jelen *dolgozatom tanúságtevés* arra nézve, hogy az a felnőtt tiszteli a gyermeki személyiséget, aki *a szabad játékot felnőtt (közvetlen) irányítása nélküli, spontán tevékenységként* értelmezi, fogja fel, hagyja érvényesülni. Ezt a nézetemet – az együttgondolkodást segítő – három etüdből építettem fel, következzenek ezek vázlata!

Először: *értelmezem* írásom címét, és megvallom a magam nézetét a játék, különös tekintettel a szabad játék ügyéről.

Másodszor: *feltárom* azt, hogyan vélekedem a játék, az anyanyelv és a kommunikáció sokféleségének harmonikus kapcsolatáról.

Harmadszor: *rámutatok* végül azokra a lényeges elemekre, amelyeket alkalmazott nyelvészként megkerülhetetlennek tartok a játék fontosságáról szólva.

A lábjegyzetekben szakirodalmi forrásokat közlök, ezek a magam szemszögéből nézve hasznosak lehetnek a mindennapi óvodai és iskolai gyakorlatban a játék minél értelmesebbé tételében.

ÉRTELMEZÉS

Amikor a *játék* mibenlétéről, a *játék* alapfogalomról gondolkodom, akkor azt kell mindenekelőtt tisztáznom, hogy felfogásom egy számi költő nyomán sýnyom legyen-e tarhegyen, amit befű a szél hajnalban, vagy csendes tépelődés, avagy kesernyés morgoló-dás *a játék mibenlétéről, a játék alapfogalomnak* újabb jelzővel történt felékesítéséről. Hosszas tünődés és kiváló szakemberekkel való egyeztetést követően eldöntöttem, hogy sem tarhegyes sýnyomhagyó, sem csendesen tépelődő, sem kesernyésen morgoló-dó én ugyan nem fogok lenni, hanem adom azt, ami lényegem. És ez nem más, mint

a szolgálattevő provokálás. Ezzel nem azt állítom, hogy dogmának tekintenék bizonyos játékpedagógiai megközelítéseket. A legtöbb, amire itt és most vállalkozom, amit talán sikerül elérnem, hogy az óvodapedagógusokat és a tanítókat segítem az óvodai és a kisiskoláskori játékpedagógiával összefüggő kritikai és kreatív gondolkodás kialakításában, erősítésében. Ne feledjük: azzal, hogy az ember kérdéseket fogalmaz meg, azzal még nem válik szemlélettagadóvá, sőt nagy valószínűséggel éppen a kérdés, a kérdésben foglalt tudástartalom segíti a tisztábban látást, ha magunk is úgy akarjuk.

Amikor azt állítjuk, hogy *a játék a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége*, így az óvodai és a kisiskoláskori nevelés leghatékonyabb eszköze, akkor felsejlik minden másnak az elhangsúlytalanítása, értékiüresítése, perifériára terelgetése, vagyis olyan állapot és/vagy pedagógiai élethelyzet előidézése, amelyik bizony éppúgy hibás lehet, mint az, amikor magát a játékot fosztjuk meg a hatóerejétől, ezáltal fakítva a játéktevékenységek sokszínűségét.

Mivel jó szándékú provokatőr szerepében tárom elő a szakmai meggyőződésemet, ezért is lehetne ennek a tanúságtevésre készítő dolgozatomnak szépirodalmi hatóereje József Attila 1935. november 21-én keltezett *Levegőt!* című versének ma még általában ismert felkiáltása, amelyik ekképpen hangzik:

„Játszani is engedd...!” Az egyik legsokoldalúbb magyar költőóriás kegyetlenül nyomasztó, levegőtlen, fojtogató, barna füsttel félelmet keltő időben kiáltotta bele a világba:

„Levegőt!” Így, egyetlen, az embert embernemességében megszólító, magasan szárnyaló szómondatba sűrítve a legfőbb vágyat: mindent megtisztító levegőre van szükség, hogy szabad lehessen az ember, ám *a szabadságnak kezdete, kiteljesedése és szabad áramlása csak akkor lehetséges, ha játékos, játékra érzékeny, játszani is képes, játszani tudó az ember*. Azt kívánom rögzíteni eddigi gondolatmenetem kikristályosításául, hogy az én világlátásom alfája és ómegája ez: *a játék a szabadság fokmérője*. Az értelmes, sokoldalú, rétegzettségében is személyiség-központú játékpedagógia híveként ezt állítom Cervantestől idézve: „Senki sem több a másiknál, ha nem tesz többet, mint a másik.” Vagyis erre utalva, a magam szemléletét kibontva: *a játékra, a játszásra vágyódó ember lelki gazdagságát, személyiségének árnyalását a szabadon szárnyaló játék teheti teljessé, mert az ember: társas lény, és játszótársra vágyódik*. Játszik-e a kisgyermek, illetőleg eleget játszik-e pájtásaival csoportunkban, tanulóközösségünkben csoportunk és a magunk bátorító, megengedő, sosem tolazkodó, de ha kell, akkor segítő, buzdító, alkalmanként irányító közreműködésével? Nehéz válaszolnunk erre a sokágú kérdésre, mert a problémakör eredendően is összetett, rétegzett, számtalan megközelítésre okot, alkalmat, lehetőséget teremtő.¹

Nem szándékozom csalfa világmegváltó, meggondolatlan cselekvésre készítő szerepben tetszelegni, és nem akarok okosan, tartalmasan kidolgozott, működtetett óvodapedagógiai, valamint alap- és kerettantervi rendszereket feldúlni sem, amikor provokációról teszek említést a játékkal összefüggő fejtegetéseimben, ezért a mértéktartásomat igazolandó rögzítem, hogy ezúttal is szem előtt tartottam a Kormány ma

¹ SINKOVICSNÉ KIRÁLY Angéla, Percepciófejlesztés, in PERLAI Rezsőné, *Az óvodáskor fejlesztő-játékai*, Flaccus Kiadó, Budapest 2014, 51–101.

is hatályos, az óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló rendeletét (363/2012. (XII. 17.), valamint a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) kormányrendeletet.

Hogy mennyire az *óvodapedagógiai és a kisiskoláskori mindennapjaink része a játék ügye, problémakörének halmaza*, azt az is jól példázza, sőt igazolja egyúttal, hogy az Óvodapedagógiai kislexikon 19 önálló szócikk keretében értelmezi *a játék mibenlétét, pedagógiai jelentésvilágát*, majd ugyanebben a könyvében Körmöci Katalin „A játék” címmel önálló, a szaktudomány további gondozása szempontjából megkerülhetetlen érvényességű fejezetet is írt.²

A szakirodalom tételes citálása nélkül ragadom meg *a kisgyermek és a játék kapcsolatára vonatkozó felfogások némelyikét*.

1. Vannak olyan nézetek, melyek szerint *a kisgyermek akkor érzi jól magát, ha szabadon játszhat*, vagyis senki és semmi sem korlátozza őt játszó cselekvéseiben, azaz a felnőttek árnyékvetése nélkül, tehát nem a felnőttek által irányítva játszik, játszhat.

2. Vélekednek némely szakemberek akként is, hogy a dolgok: *a szabad játék érvényesülésének túldimenzionálása*, erőltetése, természetellenes felfogása, értelmezése, alkalmazása kizökkenti az időben meghatározott gyermekeket önmaguk társadalomba integráló érdekeinek az árnyalásából, pazarolja a gyermekek erőforrásait, fecsérli a kicsinyek alkotó-teremtő kedvét.

3. Jelentős azon szakemberek száma, akik az *alapozó*, majd a *gyarapító*, *bővíthető*, a változatosan *továbbfejleszthető játékvariánsok* egyre szélesedő körére irányítják a világ dolgaira mindig felfokozottan kíváncsi kisgyermek érdeklődését, erősítve játszani-utánozni vágyásukat.

És valahol itt a lényeg: a kicsinyek játékaikban úgy utánpótlják a nagyok, a felnőttek világában látott, ellesett történeteknek, cselekménydaraboknak, magatartásmintáknak, hogy a maguk igényeit, érzéseit, gondolatait is így vagy úgy, de implikálják, belesűrítik játékaikba, mert a gyermekek, kiváltképpen *a kisgyermek nem játszanak, hanem halálosan komolyan él meg az úgynevezett játékukban a transzformált világmindenséget*. Ezt *a játék a személyiségfejlesztésben* hangsúlyozottan óvodapedagógiai dilemmát figyelemre méltóan vizsgálta meg Terényi Andrea, amikor *a játék és a játszó kapcsolatrendszerének szabadságát* helyezte nagyító alá.³

A szabad játékról a gyakorlati megvalósulás, illetőleg megvalósítás szemszögéből számos óvodapedagógus hitvallása az, hogy mindig ott kell lennünk, ahol a gyermek tartózkodik – és ez az állásfoglalás igaz valóságos és átvitt értelmű jelentésében is. Érdemes úgy látnunk ezt a problémát, hogy szemkontaktusban, hangulati azonosulásban kell lennünk a kicsinyekkel, az ő érzelmi állapotukat felfedezve, átélve, hogy mi az, amire szükségük van. Lehet, hogy csak a jelenlétünkre vagy netán az önfeledt együttjátszásunkra tartanak igényt, legyen az mozgás, legózás, babázás, bohóckodás, komolyság, vitézkedés és így tovább. Talán nem túlzás ez a kérdés: mer-e az óvodapedagógus és a tanító is gyermeki tisztaságú lenni a játékkal összefüggésben? Miért ne bátorítanánk magunkat azzal, hogy merjünk játszani? Ettől nem leszünk kevesebbek.

² KÖRMÖCI Katalin, *Óvodapedagógiai kislexikon*, Flaccus Kiadó, Budapest 2015.

³ TERÉNYI Andrea, Engedjük szabadon a játékot! in *Óvodai Nevelés*, 2016/6, 4–6.

Gyakran tapasztalni még manapság is, hogy számos óvodapedagógus és tanító is azt hiszi, a tekintélyét veszti, ha olykor-olykor ő maga is gyermekké válik, holott ez nem helytálló pedagógiai-pszichológiai nézet. A jó pedagógus mindig tudja azt, hogy meddig mehet el a játékban, mindig tudja, hogy mit, miért tesz, ahogy azt is tudja, mikor van ideje átadni a terepet a kicsinyeknek, a maguk belső szükségletei által vezérelt szabad játékuik szabad érvényesülésének.

Ismert jelentős kutatások állítják, és magunk is megtapasztaltuk pedagógusi mindennapjainkban, hogy azok az emberek kiegyensúlyozottabbak, lelkileg is érettebbek, a kapcsolatteremtésben is sikeresebbek, akik értelmesen és sokoldalúan játszottak már felsejlő értelmük első pillanataitól kezdve. Magam erről a problémáról úgy gondolkodom, amiként Kodály Zoltán a zenei nevelésről, ezért ekképpen látom a játékfilozófia lényegét: *a gyermek megszületése előtt kilenc hónappal kezdődjék el a majdani ember játékkultúrára szoktatása, játszani tanítása*. Hogyan? Nyilvánvaló, hogy az a szülő képes erre, aki maga is tudott, sőt még ma is tud játszani, aki apróságokból, legyen az fűszál, gesztenye, papírlap, mondóka, vásári kikiáltó és sok egyéb olyan, ami felizzítja az ember játékos kedvét, ami kiegyensúlyozottabbá teszi lelki közérzetét.

Az a tény, hogy a kisgyermekkor érzelmi és értelmi nevelésének alapjául a játékot választjuk, azzal teljes óvodai csoportszobai, udvari és óvodaközösségi sétáinkkal, iskolai tantermi és a tanórákon kívüli tevékenységeinkkel összefüggő létünket, viselkedéskultúránkat, nevelői filozófiánkat vagyunk képesek meghatározni, amiként óvodánk vagy iskolánk, vagyis intézményünk teljes évi működését, munkaprogramját, kapcsolatrendszerét is. Feltétlenül élnünk kell a *játék* kifejezőkör jelentésvilágának összetevőivel, mert *a játék a gyermeki fejlődés létalapja*.

Tekintettel arra, hogy alkalmazott nyelvész vagyok, ezért ez idő tájt a verbális kommunikáció körébe sorolt beszéd-, olvasás- és írástanítással már az óvodai nyelvi- anyanyelvi nevelőmunkában kapcsolatba hozható játékfajtákkal és a kisiskolások beszéd-, olvasás- és írásfejlesztésével foglalkozom úgy, hogy *rendezőelvem* egy és oszthatatlan: *a játék a gyermekeket a világba emelő lehetőségegyüttes*. Gondolkozhatunk a játékról úgy is, hogy ez a gyermekek által ismert vagy általuk alkotott világjelenségek összessége. A játék műfajaiban, változataiban és céljaiban is különbözik a felnőttek játék-felfogásától. Kétségtelen, hogy a játék szorosan kapcsolódik a társadalmi életbe és a hagyományokba való belenevelődés folyamatába.

MI JELLEMZI A GYERMEKJÁTÉKOT?

Elsősorban, de nem kizárólag *a közösségi jelleg*, emellett *a nemek és a korosztályok* alapján történő természetes elkülönülés, továbbá mindenképpen figyelembe veendő *a hagyományozás és kiváltképpen az állandó alkotókészség*, valamint meghatározóan *az utánpótlás*.

Amikor *a gyermekjátékok műfajait, változatait* vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy *szűkebb és tágabb értelemben* elemezhetjük őket, jellemezhetőek és csoportosíthatóak főbb vonásaik alapján. A gyerekek által gyakorolt *folklor jelenségek* körébe illeszthető szűkebb, vagyis *a szorosabb értelemben* vett úgynevezett nyelvi

játékokkal is körülvehetőek között elsősorban a *mondókák*, a *gyermekdalok*, a *lírai játékdalok*, a *dramatikus* jellegű *játékszövegek*, a *gyermekmesék* találhatóak. A *gyermeknyelv* és a *tanulás* számos részletét a játékkal is kapcsolatot tartó gyermekfolklor *tágabb értelemben* vett körébe sorolhatjuk.

A *játékeszközöket* többnyire önállóan maguk a gyermekek készítik.

Bizonyítható, hogy a kicsinyek játéakai úgynevezett *rögtönzött játékok*, manapság ezt mondjuk: *szabad játékok*, amelyek keretei egyszerűek, hagyományozottak, nagyjából így vagy úgy, de állandóak. A gyermekfolklorról a *játéokra*, a *játékkal nevelés* szempontjából is szem előtt kell tartanunk. Érdemes megnéznünk a *gyermekfolklor* alkotásait a *játékra*, a *játékkal nevelés szempontjából* is, ugyanis megkülönböztetünk *prefiguratív* – tehát múlta orientált – és *posztfiguratív* – azaz jövőre irányuló – folklor- és játékműfajokat.⁴

Ismerünk számtalan olyan *szórakoztató* jellegű, szándékú és célzatú, ugyanakkor *nevelő-oktató* és *szoktató mondókát*, amely *intenzív játékselekményekben* teljesedik ki igazából, miközben kiváló beszéd- és kiejtés-gondozó funkciók ellátására is alkalmas. Ezekről és hasonlókról értekeznek mélyreható részletességgel Lázár Katalin a *népi játékok tipologizálásakor*, vagy Nagy Ágnes, amikor az *ölbéli játékok és a kisgyermek fejlődésének kapcsolatait* világítja meg.⁵ Jelentős szemelvényforrásunk lehet a *nyelvi lelemények és a játékfajták összekapcsolása* terén Faragó József és Fábíán Imre örökbecsű *gyermekmondókák összeállítása* Biharból.⁶

Nézzünk utána Panyakó Mária, a kiváló kárpátaljai folklorkutató magyartanár, folyóirat-főszerkesztő *ünnepi műsorokhoz készített szöveggyűjteményeinek*, amelyek szemelvényei: versei, meséi, elbeszélései, dalai, kottái, játékleírásai az adott jeles naptól, évfordulótól, ünnepelendő alkalomtól függetlenül is felhasználhatóak más természetű óvodapedagógiai és tanítói tevékenységeinkben is.⁸ Nyilvánvaló, hogy említhetnék sok más – a *játékot* szintén a *középpontba állító* – anyaországi kötetet, mint például a hasonlóan értékes válogatást, a *Tücsökringató* címűt is,⁹ avagy a *Szóra készítő beszéd- és kiejtés-gondozó kézikönyvet* is.¹⁰

Jól felfogott szakmai és pedagógiai érdekeink diktálják, hogy időről időre rendszeroznünk kell az olyan nagy és felelősségteljes témák új kutatási eredményeit, amilyen problémakör esetünkben a játék, a játékpedagógia, az óvodai és a kisiskoláskori játék-

⁴ H. Tóth István, A játék: kulcs a gyermekhez, in *Óvodai Nevelés*, 2015.

⁵ LÁZÁR Katalin, *Népi játékok*, Planétás Kiadó, Budapest 2005.

⁶ NAGY Ágnes, Az ölbéli játékok és a kisgyermek fejlődésének kapcsolata, in *Óvodai Nevelés*, 2016/8, 8–11.

⁷ FARAGÓ József – FÁBÍÁN Imre, *Bihari gyermekmondókák*, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest 1982.

⁸ PUNYKÓ Mária, „Ahány csengő: csendüljön, ahány gyermek: örüljön...” (Ünnepi műsorok szöveggyűjteménye, 1. rész: Évnyitótól évzáróig), Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász 2007. – PUNYKÓ Mária, „Ahány csengő: csendüljön, ahány gyermek: örüljön...” (Ünnepi műsorok szöveggyűjteménye, 2. rész), Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász 2011.

⁹ SÁNDOR Ildikó, *Tücsökringató*, Hagományok Háza, Budapest 2005.

¹⁰ H. Tóth István, *Szóra készítő (Háttérismeretek, fejlesztési lehetőségek óvodáskoriak beszéd- és kiejtés-gondozásához)*, Flaccus Kiadó, Budapest 2016.

kultúra helyzete. Ezzel a teendőkkel korábban már magam is szembenéztem,¹¹ és ez idő tájt is foglalkozom vele, mindenekelőtt a *játék, a mozgás és a kommunikáció harmóniájával a beszéd- és kiejtés-gondozás aspektusából*.¹² Összehangolt nyelv- és játékvarázsnak nevezem az *álltatók, cirógatók, csigacsalogatók, csiklandozók, esőkerők, etetők, fecske- és gólyaköszöntők, gyógyítók, héjariasztók, hintáztatók, homlok-összekoccantók, jártatók, katicabogár-röptetők, kézfejcsipkedők, láblógatók, lábon lovagoltatók, naphívogatók, nyakban lovagoltatók, orr-összedörzsölők, ökölütögetők, pulykabosszantók, simogatók, táncoltatók, tapsoltatók, tenyéricsiklandozók, tenyeresdielek, ujjasdiak* körét. Természetesen sok-sok másféle, beszédhez és játékcselekvéshez köthető mondókás, mozgásos játéktípust nevesíthetünk még, hiszen valósággal kiapadhatatlan az efféle játéktevékenységek bővizű forrása, így az *altatók, arcsimogatók, arcmutogatók, ébresztgetők, fejbillentők, hátbaütögetők, húzogatók, karonfogók, nevettek, széditők, ugráltatók*, és még hosszan sorolhatnám a továbbiakat. Ezek a beszédhez és játékcselekvéshez köthető mondókák a természeti és a társadalmi környezettel való kapcsolatot tükrözik. Jellegükből adódóan lehetnek egyszemélyesek, ugyanakkor társas előadásra is alkalmasak, főképpen azok, amelyek az ősi hitvilág, a varázsló szertartások nyomait őrzik. Mindig tartsuk szemünk előtt, hogy bizonyítottan *kedélynevelők* a különböző állatok (cinege, sárgarigó, tyúk, varjú, kacska stb.) hangjait utánzó. Ezek az egyéni, páros és csoportos játéktevékenységekhez kötődő/köthető szövegek megkerülhetetlenül fontosak a *szemlélődő* (kontemplatív), *hozzáadó* (additív), *haszonelvű* (funkcionális) nyelv- és irodalompedagógiai stratégia óvodapedagógiai és tanítói alkalmazásában is.¹³

A kisgyermek nevelése szempontjából rendszerint viták kereszttüzében állnak a *csúfolók, a bosszantók*, kiváltképpen a *névcúfolók*. Vannak falut, nemzetiséget, foglalkozást csúfoló, bosszantó adatok, ismerünk sántának, piszének, fogatlannak, kopasznak, árulkodónak, haragosnak, nyafogónak, kancsalnak és másoknak címzett beszédhez és játékcselekvéshez köthető mondókafajtákat is. Ezeket a szövegeket ugyanúgy jellemzi a szókimondás, mint a gátlástalanság, továbbá a felszabadult játékkedv; legyünk óvatosak e szövegek felhasználásakor!

Külön kutatást és elemzést igényelnek a kisgyermek körében méltán kedvelt, különféle mozdulatokkal követett *szerepjátékosok, táncra készítő, énekelte felelgetősök*, amilyenek például a *várkörjárók, a hidas játékok* és mások, valamint a *párosítók*, a szertartásos jellegű énekes-táncos *leányjátékok* is. Érdekesek és eredményesek lehetnek a *gyermekjátékezdésre buzdító kiszámolók, kiolvasók* vagy a *játékba hívó mondókák*, továbbá a *játéktevékenységet előkészítő szándékos nyelvi rejtvenyek*, másképpen *fonórejtvenyek*, valamint a *gyermekjátékot biztató* (csúfoló) *mondókák*, például a fogócskát, a bújócskát serkentők. Itt a különböző *játékfajtákhoz* illeszkedő adatokra, változatokra is gondolhatunk, sőt be is vonhatjuk ezeket a mindennapi óvodai és iskolai

¹¹ H. Tóth István, Barangolás a gyermekjátékok világában, in *Módszertani Közlemények*, Szeged, 1998/3, 115–117.

¹² H. Tóth, *Szóra készítő*, i. m.

¹³ H. Tóth István, „Nem fecske módra...” (Kalauz az olvasmánymegértés fejlesztésére nemcsak tanítók és magyartanárok számára), Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász 2015.

kezdeményezéseinkbe, kedvderítő játékindításainkba úgy, hogy még csak véletlenül se forduljon elő, hogy szegregátummá lesz valamelyik növendékünk.¹⁴

Mi lehet a játékkal kapcsolatos legelső feladatunk az óvodapedagógiai és tanítói gyakorlatunkban? Mindenekelőtt a játszó gyermekek játék- és alkotóvágyának a felismerése, elfogadása, segítése, támogatása. Erre akkor lehetünk képesek, ha magunk is képesek vagyunk játszani, mert így tudunk a játszó, alkotó gyermekekkel identifikálódni, az ő játékkal, alkotással kifejező, kifejeződő életükben jelen lenni. Alapigazsággként tartjuk számon azt, hogy a játék független az életkortól, ugyanakkor kultúrafüggőnek nevezhető, és ugyanígy tisztában kell lennünk azzal, hogy a játék értelmes funkció, az emberi élet szerves része. A játékban mindig felfedezhető az eredetiség valamilyen mozzanata, például a céltételezésben, a játszó személyiségében, érzelmvilágában, nyelvi megformálásában, eszközkészletében és így tovább. Hogy miért alakul így? Többek mellett azért, mert a játék jellegéből adódóan *expresszív*, mert a játszó önkifejezésének és alkotóvágyának a választott módja az éppen játszott játék, legyen az *verbális* vagy *manuális*, avagy *mozgásos*. A játék az önkifejezés *sajátságos csatornájaként* testesül meg a *kommunikációban*, itt is érvényesül a kifejező, tájékoztató és/vagy felhívó, befolyásoló funkció. Ám ahhoz, hogy a kicsinyek kisgyermekkorukban, és később is, értelmes, érzékeny és érzelmgazdag játszó legyenek, a mi felelősségünk a játékkultúrát, a játszó kultúrát megalapoznunk, és ebben körültekintőnek kell lennünk a közös, a részben közös és az úgynevezett szabad játék vonatkozásában.

Ha a beszéd- és kiejtés-gondozás köréből például a légzőgyakorlatokat vesszük, máris játszhatunk úgy, olyan megfontolásból, hogy növendékeink csoportközösségben, párban és/vagy egyénileg is végezhessek, immár szabadon játszva készség-, képességfejlesztéssel, valamint kedélyviláguk befolyásolásául is. Játszhatunk haranghangutánzással, fújhatunk tollpihét vagy henger alakú és szögletes ceruzákat, vagy gyertyát is. Sokoldalúan hasznosíthatjuk mind óvodások, mind kisiskolások körében ezt az Éradonyból való altatót:

Tente, baba, tente, itt a naplemente!
Ne dúdolj, te csacska hosszúszőrű macska!
Kérlek hát alássan, aludjál babásan,
álmodj tejről, vajról, cinegesóhajról,
tejfölről, kenyérről, két tucat egérről!

Hogyan is építhetjük be ezt a Kárpát-medencében sokféle változatában élő altatót, ringatót az óvoda és kisiskola gyermekek játékkultúrájába? Minden bizonnyal sokféleképpen. Játszhatunk a beszédleghés indításával, a rövid-hosszú magán- és mássalhangzók képzésével, a beszéd dallammal, valamint a beszéd szünettel és a beszédhangerővel is. Ritmikus mozgással is kísérhetjük mondókánkat, például föl-le, balra-jobbra. Le is rajzoltathatjuk a gyerekekkel ennek az éradonyi szövegnek a jelentésrétegeit, és ne feledjük, hogy ez is játék, mégpedig intellektuális és emocionális mozzanatokkal kísérve.

¹⁴ H. Tóth István, Mese, meseértés, játék, in *Óvodai Nevelés*, 2016/2, 22–24.

A játékkedv, a játszókedv létrehozó, kísérő mozzanatai között tartjuk számon

1. a *megfigyelést* (a kifürkészést, a kikutatást) – mindez (mindezek) a kíváncsisággal van (vannak) kapcsolatban;

2. a *funkciókeresést*, a *funkcióélményt* – a nagy, lendületes mozgással és a finommotorikus mozgással valósul meg, amikor is a mozgás adta, biztosította öröm a dinamikus;

3. a *rögtönzést* – a váratlan és/vagy véletlenszerű mozgással, például futással, ugrással, ugrálással, vagy beszéddel, énekkel, illetőleg hangszerjátékkal, avagy mindezek harmonikus együttállásában, együttállításában teljesedik ki;

4. az *alkotást* – hangokból, szavakból, történetekből; dallamokból, zenei effektusokból; illusztrációkból, színekből; építő, konstruáló formákból; mozgáselemekből; érzékszervekre ható élményekből valósul, valósítható meg.

Az előzőekből is kitetszik, hogy a *játék* szintén része a mindennapi életnek, a mindennapi élet spontán beszédhelyezeteinek, hiszen a játék a közvetlen cselekvést és a beszéd-cselekvést egyaránt feltételezi. *A mimetikus játékok kiválóan alkalmasak a spontán beszéd fejlesztésére*, ugyanígy a mozgáskoordináció, a zenei hallás, a tér- és színlátás kondicionálására. Ugyancsak eredményes eszköz a játékkultúra színvonalának emelésében *a szépirodalmi szövegművek megelevenítése, a dramatizálás*, főként azért, mert a műalkotások sűrítve közvetítik a mindennapi élet tipikus helyzetait, azok komikumát, konfliktusait is. Beszéd- és kiejtésgondozó tevékenységeink sorában például *a bábozás, a bábjáték* számtalan lehetőségét kamatoztathatjuk!

Az előzőekben a játék mibenlétéről, bizonyos szerepeiről, hasznosságáról volt szó. Most Benedek Eleknek a nyuszikáról és a szépen szóló aranycsengőről szóló meséjét idézem, mert erősíteni kívánom ekképpen is a sokoldalú óvodai és kisiskoláskori *mese- és játékfoglalkozásokat*, valamint a kisiskoláskori önálló olvasáshoz kötődő szövegértés fejlesztését és a dramatizálást. Olyan játék- és mesefoglalkozást tartok helyénvalónak, ahol *a szabad játék is feltétlenül érvényesül*, mert a szabad játék gyakorlatának sérülése befolyásolja, sőt szegényíti a mozgásfejlődést. Fontos, hogy *játék- és mesekezdeményezésünk, továbbá foglalkozásunk középpontjában mindenképpen a kisgyermek álljon úgy, hogy vegye körül őket a játék, a mese sok-sok tevékenységgel, lehetőleg logikus láncolatú tevékenykedtetéssel. A nyuszika és a szépen zengő aranycsengő* című Benedek Elek-mese egy klasszikusnak nevezhető láncmese, még a szerkezete sem okozhat nehézséget a tagolást, a befogadást és a feldolgozást illetően. Semmiképpen sem veszít *esztétikai értékeiből*, jótányit sem csökken a benne hömpölygő *érzelmek hullámozása*, nem fakul a *cselekménymozzanatok és a helyszínek vizualitása* sem, nem apad a *játékos kedv* sem, ha több részre tagoltan visszük növénydeink közé csoportszobánkba, tantermünkbe ezt a nyuszis, aranycsengős láncmesét. Ettől a felvetéstől függetlenül *minden óvodapedagógusnak és tanítónak adott az a szakmai szabadsága, amellyel felvértezve ki-ki eldöntheti, hogyan nyúl, miképpen viszonyul ehhez a Benedek Elek-meseszöveghez.*¹⁵

¹⁵ <https://egyszervolt.hu/.../benedek-elek-a-nyulacska-harangocskaja-20110328.html> (Utolsó megtekintés: 2017. március 30.)

A nyuszika és a szépen zengő aranycsengő

Az aranyos kis nyuszikáról mondok mesét, gyerekek. Arról, arról, az aranyos nyuszikáról! Arany volt a szőre, aranycsengő csilingelt a nyakán.

Ez az aranycsengős nyuszika egyszer kiment az erdőbe, s ott addig futi-futkározott, hogy elfáradt, el is álmosodott. Bizony, ha elálmosodott, nem is sokat gondolkodott: lefeküdt egy kis bokor tövébe.

– Áh, áh – ásított a nyuszika. – Hátha, amíg alszom, ellopják az én szépen szóló aranycsengőmet?

Áh, áh, óh, óh! Aranycsengőm, ha nem volna, meghalnék nagy bánatomba'!

Mit gondolt, mit nem, a szépen szóló aranycsengőt egy kis ágra akasztotta, aztán szépen elterült a fűben, és ha elterült, csendesén el is szenderült. Aludt, álmodott, angyalokkal játszadozott, s a szépen csengő aranycsengő szép csendesén hallgatott.

– Bokor, bokor, hová lettél, kis bokor? – kérdezte a kis nyuszika, amikor felébredt.

– Ó, jaj nekem, sem bokor, sem csengő, eltűnt mind a kettő!

Az ám, amíg aludt, angyalokkal játszadozott, nagy fa lett a kis bokorból, és ott lógott az aranycsengő a nagy fának a felső ágán. Lógott, lógott, búsan csengett, a nyuszika meg esengett:

– Szállj le, szállj le, aranycsengő, szépen szóló, szépen zengő! Csengett a csengő, ilyen búsan csengett:

– Szállnék, szállnék, de nem tudok, mert a fa ága megfogott!

Mit volt, mit nem tennie szegény nyuszikának, könyörgött a fának:

– Ó, te fa, kedves fa, a csengőmet add vissza! Felelt a fa:

– Van eszem, nem teszem! De nem ám! Mért akasztottad reám?!

Hej, szegény nyuszika, most mit csináljon? Szaladjon vagy álljon? Ki ad neki tanácsot? És ekkor szaladni kezdett nyuszika, és meg sem állt, amíg egy baltát nem talált.

A kis nyuszika megörült a baltának, de meg is ijedt, hiszen mit is kezdjen ő egy baltával? Ám hirtelen kapta magát, és így szólt siránkozó hangon a baltához:

– Balta, balta, kedves balta! Aranycsengőmet az ebadta gonosz fája nem akarja visszaadni nekem.

Vágd ki, gyorsan, kérlek!

– Dehogy vágom, dehogy vágom! – felelte dacosan a balta. – Vágtam én már eleget, többet már nem lehet.

Hej, haj, ajaj! De megharagudott erre nyuszika. Futva futott a köszörűkőhöz, és mondta neki szaporán:

– Hallod-e, édes komám, köszörűkő komám! Csorbítsd ki a balta életét, mert azt mondja, más a gondja, hogy a fát kivágja. Hej pedig, ha ki nem vágja, magas fának felső ága soha vissza nem adja aranycsengőm, a szépen zengőt!

De a köszörűkő még csak meg sem mozdult, de nyuszikára rája mordult, hogy nyuszika majd kővé vált ijedtében.

Nyuszika azonban nem akart kővé válni, inkább szaladt a vízhez.

– Víz, víz, tiszta víz! Hajtsd a köszörűkővet, köszörűkő nem akarja megköszörülni a baltát; balta nem akarja kivágnia a fát; fa nem akarja visszaadni az én szépen szóló harangocskámat.

Mondotta a víz:

– Bizony nem hajtom én a köszörűkövet, van nekem, amit hajtsak, elég! Továbbfuttott szegény nyulacska, szólítja az ökröt:

– Ökör, idd meg a vizet; víz nem akarja hajtani a köszörűkövet; köszörűkő nem akarja megélezni a baltát; balta nem akarja kivágni a fát; fa nem akarja visszaadni szépen szóló harangocskámat.

Mondotta az ökör:

– Nem iszom biz én! Ittam én már vizet eleget!

– Ej, haj, jaj! Több a baj, mint a vaj! – sóhajtozott szegény nyuszi, és szaladt Soroksárra. Ott lakik egy mészáros, kinek neve Virág János. Így kérlelte, szépen kérte őt nyuszika:

– Mészáros, mészáros, híres Virág János! Ott legel egy ökör, mégpedig jármos. Vágd le, gyorsan, kérve kérlek, mert az ökör nem issza meg vizet, a víz nem viszi el a követ, kő nem bántja balta élet, balta fát nem vágja ki, fa úgy, de úgy kéreti magát, s aranysengőm, szépen zengőt, sej-haj, nem adja vissza, nem biz' a!

Mondta neki mészáros, az a híres Virág János:

– Már én bizony, nem vágom! Vágtam ökröt eleget, többet immár nem lehet!

Hej, ha hiszitek, ha nem, még csak most lett ám igazán mérges a nyuszika!

Mérgében futva futott a bolhához, így kérlelte:

– Édes bolhám, bolhácskám, kérve kérlek, bolhácskám! Csípd meg mészároost! Uccu! Egyet ugrott bolhácska, mészároost megcsípte, mészáros levágta ökröt, ökör megitta vizet, víz elvitte köszörűkövet, köszörűkő kicsorbította baltát, balta kivágta fát, s fa egyszeribe' visszaadta nyuszikának szépen zengő aranysengőt, vissza ám, kiskomám!

A JÁTEKKEDV FOKOZÁSÁUL

Miképpen érvényesítjük az *irányított*, a *részben irányított* és a *szabad játék* elvét és gyakorlatát, amikor Benedek Elek *A nyuszika és a szépen zengő aranysengő* című meséjét szándékozzuk megmunkálni növendékeinkkel együtt, velük befogadtatni, felolgoztatni, megértetni?

Az a legtermészetesebb, ha emlékezetből *meséljük el* Benedek Eleknek ezt a nyuszikával és az ő szépen zengő aranysengővel foglalkozó meséjét! Kisiskolásaikkal dramatizálva olvastathatjuk, sőt elő is adathatjuk, azaz eljátszathatjuk ezt a kedves láncmesét. Amikor ez megtörtént, akkor *megbeszélhetjük* az elmondott mese elsődleges információit (cselekmény, szereplők, időpont, helyszín)! Most is, amiként minden beszélgetéssel összefüggő tevékenykedtetés idején is, helyénvaló, ha szem előtt tartjuk a *beszéd- és kiejtésgondozás* aktuális elvárásait, követelményeit, ezáltal szüntelenül és következetesen pallérozható a kisgyermek beszédműveltsége. Érdemes ráirányítanunk növendékeink figyelmét a *mese cselekményelemeinek* egy-két (legfeljebb három) olyan szavára, amelyek megértése esetleg problematikus, közben beszélgethetünk az *adott szó közvetlen jelentéséről*, így sikeresen végezhetünk *szókincsbővítést* egy-egy meserészlet néhány érdekes, figyelemre méltó szavára

tekintettel. Bátoríthatjuk az óvodás kicsinyeket, amiként a kisiskolásokat is az egyes szavak konkrét, illetőleg szimbolikus jelentésének megjelenítésére tárgy- vagy eseményképeken. Ábrázolhatják a gyermekek párban, csoportban, vagy egyénenként Benedek Elek *A nyuszika és a szépen zengő aranycsengő* című meséje minden szereplőjét, rajzolják le mesehallgatóink a cselekmény aktuális részleteinek helyszíneit az általuk ismert legkülönbözőbb vizuális technikákkal. Bátorítólag beszélgethetünk ezekről a megoldásokról, szükséges is értékelnünk őket, és kiállításul el is helyezhetjük az alkotásokat polcon, állványon, ahol sokan szemlélhetik növendékeink munkáit!

Kialakíthatunk ennek a mesének egy úgynevezett *terepasztalt* egy nagyobb méretű, alapterületű, a gyerekek magasságának megfelelő asztalon. A terepasztalunkon homokkal, agyaggal és vízzel történő formázás, alakítgatás vagy a gyurmázás a játék, így az irányított játék, a részben irányított játék, és ami kétségtelenül igen szükséges: a szabad játék érvényesülésének az egyik igazán izgalmas lehetősége. Élünk is bátran vele, mert számos készség- és képességfejlesztésre kínál alkalmat! Gondoljunk feltétlenül a *finommozgás* fontosságára!¹⁶ A munkáltatás során felhasználható anyagféléseink lehetnek: homok, gyurma, papír, ruhahulladék, hurkapálca stb. Hasznos fokozatosan és folyamatosan *benépesítenünk* a Benedek Elek-mese egy-egy részletének ismeretében – sok-sok beszélgetéssel, kreatív tervezéssel, megoldással – ezt a *me-sebirodalmat*. Nemcsak anyagfélések új alkalmazási lehetőségeit ismerhetik meg a gyermekek, nemcsak a térben való tájékozódási képességük fejlesztését valósíthatjuk meg új dimenzióban, hanem az egymásra figyelő, az *egymás véleményét megértő és tisztelő vitakultúra* alapozásához is hozzájárulhatunk, miközben a mese cselekményéről, a szereplők tetteiről, tulajdonságairól, a helyszínek jellemzőiről stb. beszélgetünk a gyermekekkel.

Sikeresen játszhatunk úgynevezett *időrendjátékot* is. Miután végigmondtuk és fel is dolgoztuk a mesét, azaz növendékeink ismerik már a cselekmény menetét, akkor a mesetudatuk és ennek a konkrét mesének a még biztonságosabb ismerete érdekében alkalmazhatjuk ezt a játékot. A lényege, hogy a szereplőkről, a mesében fontos szerepet játszó tárgyakról *hívóképeket* készítünk, és ezeket összekeverjük, majd a gyermekek párosával, egyénenként, avagy közösen időrendbe állítják őket. Egymással is játszhatják, egymást meg is tréfálhatják: aki téveszt, zálogot ad, majd végül következhet egy zálogkiváltó játszadozás.

Nemcsak szórakoztató tevékenység, hanem ismeretbővítő, ismereterősítő is az, amikor arról beszélgetünk, hogy a mese egy-egy szakaszában, jelenetében milyen *hangszerek* szólalhatnak meg. Különösen akkor lenne igen hasznos ez a játék, ha valóságosan, vagy CD-ről, avagy DVD-ről is megmutatnánk, megszólaltatnánk különböző hangszereket. Nem beszélve arról, hogy számos, a kisgyerekek világához illő könyv is foglalkozik hangszerek bemutatásával.

Bátran készíthetjük arra mesehallgatóinkat, hogy egy-egy fejezet után mondják el, *mi a véleményük* az ott szereplőkről! Hasznos arra buzdítanunk az óvodásokat és a

¹⁶ SINKOVICSNÉ KIRÁLY Angéla, Testsémafejlesztés, in PERLAI Rezsőné, *Az óvodáskor fejlesztőjátékai*, Flaccus Kiadó, Budapest 2014, 35–50.

kisiskolásokat, hogy beszéljenek arról is, hogyan vélekednek egy-egy szereplő tettéről, viselkedéséről! Eredményes lehet állásfoglaláshoz, véleménynyilvánításhoz ez a kérdés: te mit tettél volna?

Szívesen mondják el a gyerekek azt is, hogy *melyik szereplővel és miért azonosulnának*. Helyzetbehozásul alapkérdés lehet ez: mi lennél legszívesebben, ha eljátszanánk magunknak és a többi óvodásnak is ezt a mesét? A mesét előkészíthetjük *bábelőadásra* vagy az óvodai csoportunk, tanulóközösségünk minden tagját mozgósító *dramatizált meseelőadásra*! A kellékek mozgatására, a díszletek megjelenítésére is a növendékeinket érdemes és kell helyzetbe hoznunk, ugyanígy a szöveg egészében fellelhető valamennyi szereplő vagy odaértett szereplő játékának megvalósítására a kevésbé bátrakat is bevonhatjuk kellő előkészítés és gyakorlás után.

Abból adódóan, hogy elsősorban beszéd- és kiejtés-gondozással foglalkozó alkalmazott nyelvész vagyok,¹⁷ *a kézügyességgel, a kézzel történő játékkalkotás* – talán érthető okokból – itteni gondolatmenetemben nem szerepelt, inkább kiváló, ma is megkerülhetetlen szakanyagokra és szerzőikre hivatkozom. Ilyennek tartom például Lugosi Margit könyvét,¹⁸ aki *a népszokások és a néphagyomány világát az óvodai játékgyakorlatban* a természetes anyagok jótékony felhasználásával mutatta be. Ez az esztétikus küllemű kötet a belső tartalmassága miatt tökéletesen hasznosítható az iskolai tevékenységek körében is. Hasonlóképpen jelentősnek nevezem Józsné Nagy Erzsébet alkotását,¹⁹ aki Győrújbarát *gyermekjáték-kultúráját* kutatta fel és tárta az érdeklődő óvodapedagógusok elé – kisgyermekek tanítói ugyancsak kamatoztathatják. A jászszentlászlói Szent László Bölcsőde és Óvoda közel két évtizedes múltja tekintő játékkultúráját azért tartom megemlítendőnek, mert néphagyomány-ápoló tevékenységrendszerük alfája és ómegája a *komplex szemléletű játék*, vagy másképpen: a *játékba integrált személyiségfejlesztés*.²⁰ Most is, amiként minden alkalommal, ahogyan tehetem, felhívom a gyakorló óvodapedagógusok és a tanítók figyelmét is Körnöci Katalinnak a *játék, a matematika és a mese szerves kapcsolatrendszerét* bemutató kötetére, mert továbbépíthető tevékenységeket tár elénk a játék középpontba állításával kétségtelenül nem szokványos módon.²¹ Hogy a *játék* mennyire fontos *cselekmény, cselekvéssorozat és kutatási terület*, példázza Pálfi Sándor is, amikor azt fejtegeti, miképpen érvényesül a *művészi kifejezés a kisgyermekek szabad játékában*.²² Ezek a

¹⁷ H. Tóth István, Beszélni: helyesen, pontosan, érthetően, választékosan – csak így érdemes, in *Óvodai Nevelés*, 2015/10, 20–21.

¹⁸ LUGOSI Margit, *Évszak-járó (Népszokással, néphagyománnyal és természetes anyagokkal)*, Veres-egyházi Polgármesteri Hivatal, Veresegyház 1992.

¹⁹ JÓZSNÉ NAGY Erzsébet, *Gyermekjátékok Győrújbaráton* (Baráti Honismereti Füzetek), Polgármesteri Hivatal, Győrújbarát 2001.

²⁰ CSÚRI Ferencné, „Kerek egy ég alatt...” (Néphagyomány-ápolás az óvodában), Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Kecskemét 2007.

²¹ KÖRMÖCI Katalin, Ügyeskedjünk együtt! (Hová bújt a matematika? III. kötet.) A matematikai gondolkodás fejlődését segítő munkafüzet 5–7 éves gyermekek számára útmutatásokkal a feldolgozáshoz, Sprint Kft., Budapest 2015.

²² PÁLFI Sándor, *Művészi kifejezés a kisgyermekek szabad játékában*, in TORGYIK Judit (szerk.), *Sokszínű pedagógiai kultúra II.* (Neveléstudományi és szak módszertani konferencia Vzdělávání, výskumné a metodické konferencie.) Komarno 2014. 244–250.

szakkönyvek, tanulmányok országos kincsként erősítik óvodáink és iskoláink játék-központú szellemiségét, programszervezését, tevékenységláncolatát.

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen dolgozatom végén – az összefoglalás szándékával – rá akarok mutatni azokra a lényeges elemekre, amelyeket megkerülhetetlennek tartok a játék fontosságáról szólva. Mik is ezek?

1. Kiindulópontunk ez lehet mindig, minden időben: az egészséges problématudat izzítása az, hogy kétséget teremtünk *a játék fogalmának és gyakorlatának értelmezésekor*, mert ha képesek vagyunk a kérdésésre, akkor rendelkezünk is bizonyos *kritikai szemlélettel és megoldási javaslattal* is, például elsősorban a magunk nevelési-gondzási, képzési gyakorlatában.

2. Helyénvaló, ha szüntelenül foglalkoztat bennünket az *a* probléma, hogy az úgynevezett *szabad játék mikor, miért, hogyan kap teret, kap-e egyáltalán teret az óvodapedagógiai és az iskolai gyakorlatunkban*. Kellő szakmai alapossággal szükséges érvelnünk a szabad játék érvényesülésekor annak értékrendszeréről, célszerűségéről és haszonelvűségéről a csoportunkat, tanulóközösségünket alkotó kisgyermeknek személyiségére vonatkoztatva, mert az a felnőtt tiszteli a gyermeki személyiséget, aki *a szabad játékot felnőtt (közvetlen) irányítása nélküli, spontán tevékenységként* értelmezi, fogja fel, hagyja érvényesülni.

3. Tekintettel arra, hogy a kisgyermekkori, pontosabban: az óvodás- és kisiskoláskori nyelvi – elsősorban anyanyelvi – nevelés középpontjában a beszéd- és kiejtésgondozásnak kell állnia, mindenképpen előtérbe helyezendők a mindennapi óvodapedagógiai és tanítói gyakorlatunkban *a beszéd- és kiejtésgondozással kapcsolatos játékok*.

4. Nem szűnhet meg bennünk *a magunk óvodapedagógiai, illetőleg tanítói gyakorlatával összefüggő, gondos, alapos és hasznos kérdésvágyunk*. Ezek a kérdések *napi kérdéseinkké* lehetnek:

a) képes voltam-e *szükségletet* ébreszteni, kialakítani, kielégíteni az óvodai csoportom és a tanulóközösségem növendékeiben, illetőleg 1–2. évfolyamos tanítványaimban a szabad játékkal kapcsolatban;

b) segített-e, támogattam-e saját óvodásaim, avagy kisiskolásaim szabad játékkal összefüggő *kreativitását*;

c) érvényt szereztem-e annak, hogy a rám bízott kicsinyek szabad játékának *szerves része* legyen a *kooperáció* a beszéd- és kiejtésgondozás vonatkozásában is?

SUMMARY**Play and Responsibility in Preschool and Primary School Pedagogical Practice**

This paper analyses the concepts of play and responsibility as well as the author's opinion about the importance of free play in preschool and primary school pedagogical practice. It also highlights the different aspects of child's games such as their communal quality, the natural separation according to gender and age-group, and the importance of continuous creative activity and imitation. What should be the primary attitude of preschool and primary teachers' towards play in their pedagogical practice? Above all, to recognize, acknowledge, facilitate and support children's desire for creative activity. The theoretical analysis compared and contrasted with practice is supported by some excerpts and recommended activities.

Majzikné Dr. Lichtenberger Krisztina, PhD

MAGYARORSZÁG,

KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM, BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR, TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT

A keresztyén pedagógus fejlődésének segítői: pedagógiai reflexió, önreflexió és Isten jelenlétében való reflektálás

A pedagógusok reflexió útján történő folyamatos fejlődése ma már egyértelmű tény, amit a pedagógusképzés és a pedagógusok előmeneteli rendszere is fejlesztendő területnek és szükséges gyakorlatnak tekint. A reflektív pedagógiai gondolat erősödését többféle kutatási irány is segítette.

A pedagóguskutatások szempontjai a pedagógus hatékonyságáról való gondolkodást is tükrözik. Az eredményességet ma úgy látjuk, hogy az nem lehet készségek, gyakorlatok, technikák, képességek optimális gyűjteménye, hiszen a gondolkodás, a döntések, az egyéni nézetek befolyásolják leginkább egy-egy pedagógiai helyzetben a viselkedést. A tanári hitek és nézetek, valamint a konkrét gyakorlat reflexióval és elemzéssel módosítható és fejleszthető, ami a tudatosság révén oda-vissza hat. Ennek természetesen feltétele a pedagógus önfejlesztő motivációja.

A másik, inkább lélektani irány a pedagógus személyisége felől közelít. Eszerint reflexióra azért van szükség, mivel a pedagógusok mentálhigiénés állapotát vizsgáló kutatások azt mutatták meg, hogy a pedagógiai munkát végző szakemberek lelki egészsége nem megfelelő, a kiegész és annak kezdeti tünetei igen sokakat érintenek. A saját személyiségével dolgozó segítő szakember tehát csak tudatosan, határokat húzva, önmagára és munkájára folyamatosan reflektálva maradhat lelkileg egészséges.

„A tanári hatékonyság tehát szoros kapcsolatban van a tanár szakmai felkészültsége mellett személyiségével, annak mintaközvetítő erejével, a gyermeki személyiség fejlődését befolyásoló elsődleges forrásként.”¹

Tanulmányunkban a reflexiót a keresztyén pedagógia szemüvegén át vizsgáljuk, és azt nem csupán hatékonyságnövelő, de nem is kizárólag mentális egészségmegőrző szempontból elemezzük, hanem az Isten jelenlétében történő reflektálást mindezen túl emberi fejlődésünk és Isten-kapcsolatunk tükrének és segítőjének értelmezzük, így vonva egységbe a pedagógiai munkát és az életet, a teljes emberként való fejlődést.

¹ RÉTHY Endréné, Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? in *Iskolakultúra*, 2016/2, 95.

1. A PEDAGÓGIAI REFLEKTÍV GONDOLKODÁS ÉS GYAKORLAT

A pedagógiai munka igen összetett, a pedagógiai szituációkban rengeteg emberi és szakmai tényező fedezhető fel, ha van idő és szándék a tudatos elemzésre. Megállás és a munkára irányuló kérdések megválaszolása nélkül a pedagógus könnyen a rutinszerű megoldások végrehajtójává válhat. Tovább növeli a problémát, hogy e rutinszerű megoldások nem a legkorszerűbb elméleti tudáson alapulnak, sokkal inkább a diákként megélt minták mutatkoznak meg benne.

A pedagógusok tudásának elemeit azért érdemes itt tárgyalnunk, mert a reflexió éppen arra ad lehetőséget, hogy e tudáselemek viszonyát és a gyakorlatban való megjelenését vagy éppen hiányosságát tudatosítsuk.

Falus Iván, a pedagógussal foglalkozó hazai és nemzetközi kutatások szakértője, a pedagógusok tudásának három elemét azonosította: az elméleti tudást, a gyakorlati tudást és a nézeteket.²

Az elméleti tudást nemcsak a képzésben, de a diploma megszerzése után is bővíthetjük, a továbbképzések, a szakirodalom és a szakmai kutatási eredmények tanulmányozása is ezt a célt szolgálják. Ez a tudásbővítés és tanulás azonban nagyon kis százalékban jelenik meg automatikusan a gyakorlatban, nem válik a pedagógiai eszköztárunk részévé, különösen nem automatizmussá. A fokozatos, valódi viselkedésváltozáshoz és tapasztalati tanuláshoz³ a reflexió fázisa elengedhetetlen. Reflexió alatt itt olyan tükröt értünk, amely a saját napi rutinunktól eltávolodó, objektívebb képet mutat a valóságról, és a tudatosság révén új elméleti tudások beépülését segítheti. Ennek feltétele a tanár idő- és energiaráfordítása, illetve motivációja.

A gyakorlati tudás a tapasztalatok hatására felépülő, nem tudatosított, automatizmusokkal teli tudáselem, amely természetesen azt is megkönnyíti, hogy a pedagógus napi több száz döntést hozzon.

„Lényeges ismérve, hogy mindenképpen integrált, a cselekvésben kipróbált, tapasztalatok által megerősített, s a tevékenység végrehajtásának pillanatában nem tudatosul. A gyakorlati tudást egyfelől tehát jellemzi konkrét formája és közvetlen kapcsolata a gyakorlati cselekvéssel, másfelől pedig az a tény, hogy kialakulásában a gyakorlati tapasztalatoknak is szerepük van.”⁴

A reflexió a gyakorlati tudás fejlesztésében úgy segíthet, hogy problémahelyzetek elemzésével pontosítja a „pedagógiai receptek”-et, és tudatosítja e tudásterület elemeit, amik működésünket nagyban meghatározzák. Így az ösztönszerű, talán tanult vagy tapasztalati alapon bevésődött mintáink javíthatók, a pedagógiai hatékonyság növelhető.

A harmadik tudáselem a nézetek köre, amely a konstruktivista tanulásfelfogás értelmében többé-kevésbé koherens rendszere azoknak az előzetes elméleteinknek,

² FALUS Iván, A pedagógus, in FALUS Iván (szerk.), *Didaktika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2003, 4. fejezet.

³ KOLB, David A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New York, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.

⁴ FALUS, A pedagógus, i. m.

amelyek mintegy szűrőként működnek és segítenek bennünket bonyolult pedagógiai jelenségek megértésében, valamint befolyásolják a konkrét gyakorlatot is.⁵

A pedagógiai nézetek – mint egy meggyőződésrendszer – alapvetően meghatározzák az új helyzetben való viselkedést, értelmezési keretet adnak, és hasonlóan a gyakorlati tudáshoz egyszerűsítik a minőségben és mennyiségben is beláthatatlan döntések sorát. A nézetek természetesen nagy részben a formális képzés keretein kívül alakulnak, és amennyiben feltáratlanok maradnak a pedagógusképzés során, úgy a valódi kompetenciafejlesztést korlátozzák. A reflexió tehát a nézetek szintjén is elengedhetetlen, a tudatosítás, a feltárás, az elfogadó, de mégis kritikus elemzés segíthet abban, hogy tanításról, tanulásról, nevelésről, pedagógusságról, fegyelmezésről stb. korszerűbben, hatékonyabban gondolkodjunk, ami majd lehetővé teszi a hatékonyabb cselekvést is.

Látható tehát, hogy pedagógiai megközelítésben a reflexió a tudatosság és a tudatosítás hatására történő fejlesztés és fejlődés.

Kimmel Magdolna szerint a „reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a szituáció és a reflektáló személy között, így nem más, mint tevékenységünk másokra és önmagunkra tett hatásainak szisztematikus számbavétele. A saját praxis értékeléséhez kell a hajlandóság, képesség, módszer, attitűd, s bizonyos kritikus személyiségtulajdonságok is elengedhetetlenek. A szakmai tudás, hozzáértés tökéletesítése tanulható, a reflektív gondolkodás fejleszthető”.⁶

A szakirodalom elemzi a reflexió feltételeit (ld. fenti idézet) és meghatározza a reflektív elemzés szempontjait, a reflexió szintjeit.⁷ Az angolszász szakirodalomra építve Szivák Judit dolgozott ki olyan technikákat és gyakorlatokat a pedagógiai terep számára, amelyek módszertani segítséget nyújtanak a pedagógusok és pedagógusjelöltek reflexiós tevékenységéhez.⁸

A technikák egy része a pedagógusok gondolkodását, elsősorban a pedagógiai tevékenységükre vonatkozó reflektív gondolkodást vizsgálja, másik csoportjuk a tanárok implicit teóriáit, előfeltevéseit tárja fel.

Egy másik felosztásban beszélhetünk a reflexió monologikus és dialogikus formáiról. Dialógusszerű technikák esetében külső visszacsatolások segítségével vagy csoportban működve, a társak szempontjait, vélekedéseit is megismerve oldunk meg problémákat, elemezzük saját gyakorlatunkat (pl. közös kísérletezés, esetmegbeszélés, vita, támogatott felidézés, szerepjáték).

A szakmai közeg szerepét – és így a reflexió folyamatos közös gyakorlását – Szivák Judit a pedagógusi fejlődés fontos elemének tekinti. A fenti technikák tehát a hatékonyság növelésén túl erősítik a szakmai összetartozást, egységesebbé tehetik egy nevelőtestület munkáját.

„A reflektivitás fejlődése szempontjából jelentősége van annak, hogy minél több helyzetben, minél több szereplővel kerüljön sor elemzésekre–önértékelésekre. A be-

⁵ FALUS Iván, Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás, in *Iskolakultúra*, 2001/2, 23–24.

⁶ FALUS Iván – KIMMEL Magdolna, *A portfólió*, Gondolat Kiadói Kör, Budapest 2003.

⁷ SZIVÁK Judit, *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest 2010.

⁸ SZIVÁK Judit, *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest 2014.

fogadó, odafigyelő szakmai közösségek tudatosan (a kezdőket mentor által is segítve) teremtenek alkalmakat a szakmai párbeszédre, melyek óhatatlanul reflektív gondolkodási folyamatokat indítanak, és ez nem csak a kezdő pedagógusok számára fontos!”⁹

A monologikus formák elsősorban írásos technikákat jelentenek, amelyek a tudatosítást az írásbeliség és az odaszánt idő révén biztosítják. A gyakorlatokban közös, hogy valamilyen szempont mentén elemzik a gyakorlat egy szeletét, vagy tárják fel a reflektáló személy gondolatait egy-egy területen. Az írásban készült dokumentumok naplószerűen rögzíthetik a fejlődés állomásait, érdemes azokra rövidebb-hosszabb idő elteltével újra és újra ránézni.

Monologikus reflektív technikának nevezhető pl. a portfólió (amit a pedagógus-előmeneteli rendszer is kihasznál), a reflektív napló, fogalmi térkép, személyes fejlődési terv, metaforatechnikák, szerepelemzés, esettanulmány stb.

Adott tehát a tudományos eredmények és így bizonyítékok sora, ismerjük a technikákat és gyakorlatokat, meg kell felelni a szakmai minősítés követelményeinek, de személyes elköteleződés és motiváció nélkül a pedagógiai reflexió nem jelent tudásbeli növekedést és valódi tanulást. Ez az egyik kulcsa a reflexióban rejlő lehetőségek kiaknázásának, de vannak a fent részletezett pedagógiai reflexiónak más olyan határai is, ami miatt alkalmazása csak korlátozott eredményeket hozhat. A pedagógiai reflexió korlátaira Kimmel Magdolna¹⁰ is rámutat, személyiségjegyeket, érzelmeket, a kontextust, a tudást és a nézeteket említi, mi ezeket szeretnénk részben kiegészíteni, részben az értelmezést cikkünk témája alapján kitágítani.

Zrinszky László is az önelemzés és énlátás szubjektív minőségére hívja fel a figyelmet, ami ugyan korlátozza a fejlődést, de e szubjektív értelmezési keret soha nem levethető. Hatása azonban a dialogikus reflektív technikákkal némileg kompenzálható.

„Énlátásunk többé-kevésbé mindig torzító, mindig illúziókkal terhelt. De magában a pedagógiai szerepben mindig benne rejlenek az önismeret-javítás lehetőségei. Igaz ugyan, hogy az amúgy is nagyon hozzávetőlegesen megítélhető pedagógiai sikerek és kudarcok sok mindentől függenek, és hasonló a helyzet az egyes tanárok elfogadottságával, kedveltségével kapcsolatban is, de a mutatók sokasága mégis lépten, nyomon tükröt tart a nevelők elé. Az önmegismerés és önértékelés »illúzióredukciója« legbiztosabban úgy vihető végbe, hogy belenézünk a tükörbe, és elfogadjuk, hogy magunkat látjuk benne. Nem tagadható az önismereti tréningek és más célból szervezett eljárások jelentősége, de a pedagógus mégiscsak a maga legtermészetesebb közegében fejlesztheti legjobban önismeretét.”¹¹

Amit mindezekon túl a pedagógiai reflexió erős korlátjának tekintünk, az egyrészt az érzelmek háttérbe helyezése, másrészt a pedagógusszerep kiragadása egész emberi működésünk teljességéből.

A személyiségekkel és személyiségünkön keresztül való munka nem lehet érzelmentes, a pedagógus munkája erős érzelmi energiákat mozgat meg. Az érzelmek

⁹ SZIVÁK, *A reflektív gondolkodás...* i. m. 21.

¹⁰ KIMMEL Magdolna, A tanári reflexió korlátai, in *Pedagógusképzés*, 2006/3–4, 35–51.

¹¹ ZRINSZKY László, *Pedagógusszerepek és változásai*, ELTE Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Tanszék, Budapest 1994, 12.

a fenti pedagógiai tudáselemek mellett, sőt gyakran azok ellenében határozzák meg szakmai működésünket is. Értelmezésünkben tehát a reflexiónak az érzelmekre való reflektálást is magában kell foglalnia; ez azonban magas szintű érzelmi intelligenciát és önismeretet feltételez, vagy olyan szakszerű külső segítséget, amely ezen az úton kompetens módon vezeti a reflexió folyamatát.

A pedagógusi szerep a hivatásszemélyiség működési kerete, amely azonban nem lehasítható teljes személyiségünkről. Fontos, hogy a hivatást érintő tanulást és fejlődést a helyén kezeljük és értékeljük, de a személyiséget és annak működését kezeljük egészként, amelyben érzelmi dinamika, személyes tudatos és tudattalan megnyilvánulások és viselkedések, tudások, tapasztalatok egyszerre nyilvánulnak meg. A reflexió erre az egészre kell, hogy irányuljon, a pedagógiai reflexió csak a szakmai szerepet vizsgáló és fejlesztő út, amelynek célja és fókusza is csak ez a terület.

2. ÖNREFLEXIÓ – SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS ÉS KARBANTARTÁS

A pedagógusságot sokan sokféleképpen definiálják. Kiemelhetjük a szerep egyes részeit, és tekinthetjük őt szervezőnek, vezetőnek, segítőnek, oktatónak, szülőpótlónak, hivatalnoknak, pszichológusnak stb. Amit azonban e szereprészekről függetlenül is kimondhatunk, hogy a pedagógus munkájának vagy inkább hivatásának kerete a kapcsolat. Elsősorban a kapcsolat az egyes gyermek és a pedagógus között, illetve a gyermekközösség és a pedagógus között.

Az emberi kapcsolatok pedig sajátos rajzolatúak, érzelmileg erősen meghatározottak, megértésükhöz nem elegendő a történések objektivitásra törekvő elemzése.

Nemes Éva a kapcsolatban dolgozó, emberekkel foglalkozó szakemberekről így ír: „Emberekkel dolgozunk, kommunikáción, kapcsolatokon keresztül, ahol a kapcsolatokban valamilyen módon szinte mindig megjelenik a résztvevők egyéni dinamikája, személyisége, szándéka, története. Az önreflexió és a reflektív működés nélkül elképzelhetetlen lenne megérteni az adott kapcsolatot, benne magunkat és a klienst, ez a sikeres szakmai együttműködés alapja.”¹²

A pedagógiai munkában tehát a pedagógiai tudás mellett megjelenik egy olyan lélektani tudás is, amely az emberi működéseket segít átlátni és hatékonyan kezelni, és amely nélkül a pedagógus nem lehet igazán eredményes. Ez a tudás az önreflexióval fejleszthető, melynek az önismeret fejlesztése, a személyiségfejlesztés is célja.

Az önismeret vagy önmegértés, az egyén „áttekintése saját személyisége összetevőiről, hatáiról és lehetőségeiről, betekintése saját viselkedésének a rugóiba, hátterébe, motívumrendszerébe, képessége arra, hogy helyesen megítélje saját szerepét, hatását az emberi kapcsolatokban”.¹³

¹² NEMES Éva, *Reflexió a segítői munkában és a szupervízióban*, 2016, http://norveg.vedonoi.antsz.hu/Tartalmak/Szupervizios_projektelem/Cikkek_es_aktualitasok_a_szupervizio_temakorebol/dr_Nemes_Eva_Reflexio_a_segitoi_munkaban_es_a_szupervizioban (Utolsó megtekintés: 2017. március 16.)

¹³ K. PÁLFFY Katalin, *Bevezetés a pszichológiába*, Tankönyvkiadó, Budapest 1989, 15.

A pedagógus reflexiójának tehát ki kell egészülnie a fent tárgyalt reflektív gyakorlaton túl egy olyan párhuzamos önismereti munkával, amely a tanári hatékonyságot más szinteken növeli, és a lelki egészség megőrzésének legfontosabb eszköze.

A lelki egészség vagy mentálhigiéné funkciója, „hogy a mindennapok terheinek elviselését, és a lelki gondok, gubancok feldolgozását, tisztázását segítse, hogy elkerülhetők legyenek nagyobb problémák, betegségek; hogy esetünkben a pedagógusok nap mint nap egészséges lélekkel, elegendő lelkierővel találkozassanak a gyerekekkel, és nyugodtan élhessék életüket”.¹⁴

A lelki életünk tükre közvetve az érzelem, tehát az önreflexió középpontjában az érzelmek állnak. Az érzelem az egyén szubjektív állapota, valamilyen belső reakciója a környezetében végbemenő változásokra. Ez a belső állapot ezután meghatározza a további viselkedést, de befolyásolja a gondolkodást és a magatartás egészét is. Az érzelmek szubjektív jellege azt is jelenti, hogy a környezet változásaira adott reakcióink eltérőek, és azt sokkal inkább meghatározza a gyermekkorunk, a neveltetésünk, a temperamentumunk, a személyiségünk egyéb vonásai, mint az érzelmekről tanult pedagógusképzési tartalmak. És érzelmekben a pedagógiai terepen nincs hiány. Lelkiállapot és lelki alkat függvénye, hogy milyen arányban – hiszen ennek érzékelése is igen szubjektív –, de pozitív és negatív érzelmek egyaránt megjelennek a pedagógus munkájában.

„A mindennapokat sokszor nehéz elviselni, mert a nevelőmunka sok indulatot termel, és sok rejtett indulatot mozgósít minden résztvevőben. A pedagógus szenved el a gyerekek, a kollégák, a szülők és ezek mellett saját indulatait is. Hogy bírható ez ki?”¹⁵

Egyrészt kibírható, ha észrevesszük az örömeket is, amelyek aprók ugyan, de vannak. Diáksikerek, közös élmények, értékes szakmai beszélgetések, jó hangulatú, sikeres tanórák, nevelési eredmények, pozitív visszajelzések stb. Ehhez már idő és tudatosság, azaz afféle reflexió szükséges, hiszen a terhelő érzelmek elfedik, elhomályosítják az örömeket, illetve átalakítják azt a szubjektív szemüveget, amelyen keresztül a történéseket értelmezzük.

A másik út az érzelmek kezelésében az érzelmi intelligencia. Daniel Goleman 2008-ban magyarul is megjelent könyve¹⁶ helyezte az érzelmi intelligenciát a segítő szakmák, illetve a munkahelyi hatékonyság és sikeresség kutatásának fókuszába. Az érzelmi intelligencia tulajdonképpen egy gyűjtőfogalomnak tekinthető, amely az erkölcsi magatartást, a motivációs szükségleteket, az önkontroll szintjét, az érzelmi kifejezés és érzékelés módjait, valamint fejlettségét öleli fel.

Érzelmi intelligenciánk szintje nagymértékben függ a neveltetésünktől, tehát különböző mértékű municióval rendelkezünk, de tapasztalataink révén is növekszik, illetve az önismeret és önreflexió útján sikeresen fejleszthető.

Goleman a következő öt érzelmi készséget határozta meg:

- az érzelmek felismerése;
- az érzelmek kezelése;

¹⁴ GALICZA János – SCHÖDL Livia, *Pedagógusok gubancai*, Korona Kiadó, Budapest 1993, 5.

¹⁵ GALICZA–SCHÖDL, i. m. 5.

¹⁶ GOLEMAN, Daniel, *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Budapest 2008.

- önmotiválás;
- mások érzelmeinek felismerése;
- kapcsolatkezelés.

A felsorolást áttekintve egyértelmű, hogy ezek a képességek a pedagógus munkájában is nélkülözhetetlenek, a pedagógus reflexiójának nélkülözhetetlen részei.

Fontos lépés annak tisztázása, hogy az osztályterembe lépve mit érzek, ezek mennyiben a jelen pillanatnak szóló érzések, vagy mennyiben korábbi érzelmi élmények felidéződései. Hogyan tudom a saját érzéseimet kezelni, és a történésektől, a tanulók viselkedésétől leválasztani? A diákok viselkedése félelmet, dühöt, vagy tehetetlenséget váltott ki belőlem? Milyen mintáim (öröklött, nevelés útján szerzett) vannak az érzelmeim kezelésére? Az érzelmek kezelésében hogyan tudok mintává válni a diákok számára? Hogyan érint érzelmileg, ha hibázok?

Ezek, és ehhez hasonló kérdések, tisztázása jelenti a reflexió érzelmeket elemző részét. Csak ezek megválaszolásával válik az önreflexió teljessé, pusztán a gondolati döntések elemzése nem jár valódi viselkedésváltozással.

Az önreflexió önismereti munka sikerének is leírhatók olyan objektív és szubjektív feltételei, melyeket érdemes áttekintennünk a teljesebb megértés érdekében:

- Az önismeret mindenekelőtt egy olyan belső motivációt feltételez, amely önmagunk megértésére és a működésmódunk megváltoztatására irányul. Míg a pedagógiai reflexiót lehet követelményként állítani a pedagógusképzésben és a későbbi előmeneteli rendszerben, addig az önreflexiót kikényszeríteni lehetetlen. Ez valóban olyan felnőtt tanulási forma, amelyben a felelősség szinte teljes mértékben a tanulóé.

- Lélektani munkát csak bizonytalan, elakadást jelentő, problémát okozó helyzetek kapcsán végzünk. Ha úgy érezzük, hogy biztonságban vagyunk, magunkban és a helyzetben biztosak vagyunk, akkor nem is ébred igény az eset és önmagunk vizsgálatára.

- A változáshoz és a változtatáshoz, illetve az érzelmekkel való munkához is elengedhetetlen, hogy eltávolodjunk a helyzettől, érzelmi távolságot vegyünk. Bizonyos esetekben ehhez idő szükséges, máskor egy külső segítő személy.

- A problémahelyzetek, amelyek önismereti munkára, önreflexióra készítetnek, az egész személyiséget, annak legbensőbb részeit, az érzelmeket érintik. Az őszinteség és a valódi megnyílás miatt ezért az önreflexióhoz (elsősorban csoportban vagy kétszemélyes helyzetben) bizalomra van szükség.

- A munka alaphozzáállása pedig egy olyan attitűd lehet, amelyet Carroll¹⁷ a reflexió legmélyebb szintjeként ír le. Ennek része a motiváció, a befelé figyelés szándéka és a változásban való hit.

„Jellemző hozzáállás: Én rendben vagyok, te rendben vagy. A személyes felelősség pozíciója. Nekem vannak elakadásaim, problémáim, én tudom megoldani őket. Eredménye egy belső dialógus kialakulása, melynek fő kérdése: Mi az én szerepem ebben,

¹⁷ CARROLL, M., From Mindless to mindful practice: on learning reflection in supervision, in *Psychotherapy in Australia*, 2009/15/4, http://emergesupervision.nz/wp-content/uploads/2014/11/learning_reflection.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. március 13.)

hogyan jelenek meg benne? Mit szükséges megváltoztatnom ahhoz, hogy ez a helyzet megváltozzon és a működési minta megtörjön?”¹⁸

Az önreflexiós munka vagy önismeret-fejlesztés, személyiségfejlesztés kerete és formája különböző lehet. Dr. Hatvani Andrea, Budaházy-Mester Dolli és Dr. Héjja-Nagy Katalin: művükben¹⁹ ezeket a munkaformákat három csoportra osztják. Elkülönítik az egyéni fejlesztő módszereket, a kétszemélyes helyzeten alapuló módszereket és a csoportos formát.

Az önmegfigyelést és a szakirodalom tanulmányozását sorolják az egyéni fejlesztő módszerek közé, ezt kiegészíthetjük az önsupervízió technikájával, amely azonban hatékonyságát tekintve elmarad a szupervíziótól, illetve a szupervíziós szakirodalom sem egységes az elfogadottságában. Ezek a technikák mélységüket és eredményességüket tekintve korlátozottak, önmagunkat védve ugyanis sokszor alkalmazzuk tudattalanul az elhárító mechanizmusok különböző formáit (ld. bővebben Anna Freud munkáiban).

„Az önmegfigyelés hátránya, szubjektivitása mellett, az, hogy nincs külső kontroll, ezért könnyen hamis útra vihet.”²⁰

Kétszemélyes helyzetekben segítő erőként van jelen a másik visszajelzése, kérdései, objektivitása, érzelmi távolsága, segítői kompetenciája. „Ebből következik, hogy a kétszemélyes helyzet, és a társak által elének tartott tükör valószínűleg jobban segíti önmagunk megismerését és a készségeink fejlesztését, mintha csupán egyedül próbálkozunk.”²¹ Kétszemélyes forma lehet a szupervízió, a fejlesztő/segitő beszélgetés, a tanácsadás/konzultáció, a pszichoterápia, a preventív relaxáció.

A csoportos forma megvalósulhat önismereti tréning, esetmegbeszélés, csoportos terápia vagy szupervízió formájában is.

Az önreflexió, kiegészítve a pedagógiai reflexiót, teljesebb képet ad egy helyzetről, annak érzelmi vetületeiről, hatékonyabban segíti nemcsak a konkrét probléma megoldását, de a hosszabb távú lelki erőnlétet is.

A korlátok itt inkább anyagiak és lehetőségbeliek, hiszen az egyéni önfejlesztő munkán túl minden más forma szakember igénybevételét jelenti.

3. ISTEN JELENLÉTÉBEN VALÓ REFEKTÁLÁS: A JEZSUITA EXAMEN

Pedagógusként az életünk egy sajátos szakmai szerepét éljük, amely azonban leválaszthatatlanul része az egész személyiségünknek. Az emberként, személyként megélt pedagógiai helyzetekhez kapcsolódó érzések és történések egész emberi fejlődésünkbe ágyazódnak, keresztényként csak akkor lehetünk hitelesek, ha erre egészként tekintünk.

¹⁸ CARROLL, i. m. alapján NEMES, i. m.

¹⁹ HATVANI Andrea – BUDAHÁZY-MESTER Dolli – HÉJJA-NAGY Katalin, *Tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás*, <http://old.ektf.hu/hefoppalyazat/tanszemfejl/index.html> (Utolsó megtekintés: 2017. március 6.)

²⁰ Uo.

²¹ Uo.

A hit és az Isten felé törekvés egyrészt célt ad pedagógusi tevékenységünknek, másrészt erőforrása is lehet a mindennapi munkának, harmadrészt pedig módszertani segítséget nyújthat a fejlődéshez.

A jezsuita spiritualitás és annak különösen is a lelkiismeret-vizsgálat része olyan ajándék és lehetőség a keresztény pedagógus számára, amely nemcsak emberi fejlődésének, de pedagógusként való hiteles és motivált működésének is a segítője lehet. Mindezt általánosan és összefoglaló jelleggel így fogalmazza meg a jezsuita James Martin SJ:

„A Szent Ignác által kínált út arra irányul, hogy az ember rátaláljon a szabadságra: hogy tudjon szabadon azzá válni, akivé lennie kell; hogy szeressen és elfogadjon mások szeretetét; hogy jó döntéseket hozzon; s hogy megtapasztalja a teremtettség szépségét és Isten szeretetének misztériumát.”²²

Saját személyiségevel dolgozva egy pedagógusnak különösen is fontos, hogy önmagát elfogadva, hivatását szeretve és helyén kezelve, a rábízottakat szeretve, pedagógiai helyzetekben jó döntéseket hozva, tanítványait is a jó felé vezetve munkálkodjon.

A jezsuita lelkiségben az lehet a felszabadító számunkra, hogy valóban engedhetjük, hogy Isten jelen legyen a hivatásunkban és munkánkban, de nemcsak mint cél, mint egyfajta norma vagy kontroll, hanem mint folyamatosan kísérő barát, aki szüntelenül jelen van. Erőforrás lehet számunkra tudatosítani, hogy Isten jelenléte érzékelhető, érezhető, felfedezhető bennünk, körülöttünk, a hétköznapi helyzeteinkben. Walter Burghardt SJ jezsuita szerint az imádság sem egy tőlünk távoli transzcendens erő megszólítása, hanem egy közvetlen, folyamatos kapcsolat, amit „a valóságra vetett hosszú, szeretetteljes tekintet”²³ révén teremthetünk meg.

Ebben a közelségben, amit James Martin a barátsághoz hasonlít,²⁴ észrevétlenül átalakulunk, hiszen minél több időt töltünk olyasvalakivel, akit szeretünk, annál hasonlóbbak leszünk hozzá. Ennek a lassú, ám mélysége miatt igen hatékony változásnak még egy kulcsa van, az elfogadás.

– Elfogadni Istent, és az ő elfogadó szeretetét irántam.

Szeretetet elfogadni csak akkor tudunk, ha érzelmi életünk alapvetően rendben van, és ha vágyunk erre a biztonságot, fejlődési alapot nyújtó állapotra. Nélkülünk és a nyitottságunk nélkül Isten nem tud bennünket elérni.

– Elfogadni önmagunkat úgy, ahogy Isten is elfogad bennünket.

Pedagógusként a pályának egyik veszélye a túl magas elvárásokban rejlik, amit gyakran önmagunkra is kivetítünk. Többet várunk önmagunktól, mint ami az erőnk-ből, lehetőségeinkből, vagy a reális körülményekből adódna.

– Az elfogadás természetesen keresztény pedagógusok életében a gyermekek, az egyes gyermek elfogadását is jelenti, az ő fejlesztésük is akkor a leghatékonyabb, ha ilyen légkörben történhet.

²² MARTIN, James S. J., *A jezsuita spiritualitás*, Ursus Libris Könyvkiadó, Budapest 2013, 9.

²³ MARTIN, i. m. 92.

²⁴ MARTIN, i. m.

Ez az elfogadás azonban nem jelent megelégedettséget, hamis büszkeséget és megállást, mert Isten segítségével, a vágyainkon keresztül paradox módon éppen az elfogadás jelenti a fejlődést. Az, hogy elfogadom, és Isten szerető szemével tudom szemlélni az életemet, és pedagógiai tevékenységemet is, segíti a nehézségek és hibák felismerését, az Isten felé mutató vágyak és döntések megszületését és megvalósulását.

„Jóllehet Isten szüntelen megtérésre és növekedésre hív minket, s jóllehet nem vagyunk tökéletesek, sőt néha bűnt követünk el, Isten olyannak szeret minket, amilyenek éppen vagyunk.”²⁵

Fontosnak tartottuk ezeknek a lelkiiségi alapelveknek a tárgyalását, hiszen ez az a keret, amelyben Szent Ignác legbecsesebb negyedórája pontosan értelmezhető. Ennek a háttérnek a figyelembevételével a *Lelkigyakorlatok* c. mű vonatkozó részeit a bűnökre összpontosító lelkiismeret-vizsgálatként értelmezhetjük, illetve az isteni jelenlét tudatosítása nélkül a gyakorlatok pszichotechnikává minősülnek. (Itt jegyezzük meg, hogy reflexiós technikaként is sokat tanulhatunk Szent Ignác elveiből, aki az embert és annak működését igen jól ismerte.)

Az *examen* elnevezésű imádság Szent Ignác *Lelkigyakorlatok* c. művében (1994) kerül leírásra, de a jezsuiták és az értelmezők többféle más névvel is illetik ezt a sajátos imaformát.

Az elnevezések mást-mást emelnek ki a fogalom lényegéből, így hívják lelkiismeret-vizsgálatnak, kiértékelésnek, a felelősség imájának, életszemlélődésnek, illetve a szerető figyelmesség imájának.²⁶

Az ima konkrét lépéseit is megadja Szent Ignác, és bár újkori jezsuiták értelmezésében ezek a szakaszok részben felcserélhetők, az alap gondolat máig ugyanaz: visszatekintve meglátni a nap történéseiben, az emberekből Istent, tudatosítani magunkban a szerető figyelmesség és a szeretetlenség pillanatait.

A reflexiót gyakorló pedagógusnak talán meglepő, de Szent Ignác arra is figyelmet fordít, hogy az ima és lelkigyakorlat elvégzéséhez milyen külső és belső feltételek segítenek bennünket. A csend, az összeszedettséget tükröző testtartás, a kényelmes ruha, az Istenre figyelést segítő kereszt, gyertya, vagy becsukott szem ebben a becses negyedórában is fontos lehet. Belső előkészület gyanánt Isten kegyelmét kérjük. Tudatosan kérjük, hogy legyen velünk a reflexióban, másrészt tudatosítjuk magunkban, hogy Isten jelenlétében vagyunk. Így válik visszatekintésünk nem pusztán élmények felidézésévé, hanem kapcsolattá, a valóság meglátásává, és az élet ajándékának megtapasztalásává.

Az Isten jelenlétében végzett reflektálás lépései ezután a következők:

1. „Adjunk hálát Istennek, a mi Urunknak a kapott jótéteményekért.
2. Kérjük kegyelmet, hogy megismerjük bűneinket és kiirtsuk azokat.
3. Kérjük számon a lelkünkől először a gondolatokat, azután a szavakat, végül a cselekedeteket – a felkelés órájától a jelen lelkiismeret-vizsgálat idejéig, óráról órára vagy időpontról időpontra.

²⁵ MARTIN, i. m. 88.

²⁶ LAMBERT, Willi S. J., *Ignác legbecsesebb negyedórája*, Szent Gellért Kiadó és Nyomda, Budapest 1991.

4. Kérjünk bocsánatot Istentől, Urunktól a hibákért.
5. Határozzuk el, hogy kegyelmével megjavulunk.”²⁷

A hálaadás több funkciót is betölt a visszatekintésben. Egyrészt kijelöljük vele a középpontot, a célt, tehát nem egyszerűen önvizsgálatot végzünk, hanem dialógusban, kapcsolatban vagyunk Istennel. Másrészt segít abban, hogy napjaink rejtett örömeit észrevegyük, ne menjünk el a szereteteli pillanatok mellett. A hála erősít bennünket és erősíti az Istennel való kapcsolatot is. A harmadik szempont a rohanó élettempót segít egyensúlyban tartani, ugyanis a mai értelmezések már hangsúlyozzák, hogy nem pusztán felidézésről, hanem „ízlelgetésről” van szó.

„Az ízlelgetés ellensúlyozni tudja egyre gyorsabbá váló életünket. Rohanó világban élünk, ahol a gyorsaságon, a hatékonyságon és az eredményeken van a hangsúly, s gyakran tapasztaljuk, hogy máris a soron következő feladathoz kapunk. [...] Az ízlelgetés csökkenti a tempót.”²⁸

Nem kell hosszan bizonygatnunk, hogy a pedagógusok mindennapjai is ilyen rohanásban telnek, valós szükséglet tehát a megállás, a „jótétemények” felidézése.

A bűnök és szeretetlen megnyilvánulásaink (gondolatok, szavak, cselekedetek) tudatosítása is Istenhez visznek közelebb bennünket. Pedagógusként talán teherként nehezedik ránk a tökéletesség és hibáktól való mentesség illúziója, ezért felszabadító lehet számunkra, ha Isten jelenlétében és elfogadó szeretetében őszintén nézhetjük a valóságot, és elismerjük, hogy szükségünk van Istenre, nélküle nem tudunk a szeretetben növekedni. Keresztényként sokszor halljuk Jézus példáját, aki soha nem a bűnöst ítéli el, csak a vétkes magatartásformákat. Erre nemcsak pedagógusként, a gyerekek hibázásakor érdemes törekednünk, hanem emberként, Isten jelenlétében, önmagunkra nézve is segítség lehet. Erőt és szabadságot adhat, ha tudunk úgy tekinteni a bűnre, amelyen keresztül, azt meghaladva Istenhez kerülhetünk közelebb.

A napunk áttekintését úgy kell elképzelni, mint egy filmet, amely a szemünk előtt játszódik. Ez az ima lényegi része, hiszen „Istennel nézünk rá egy-egy tapasztalatra, az élet egy-egy szeletére, amely ezáltal megváltozik, és így mi is megváltozunk”.²⁹

Itt is fontos a tempó, az odaszánt idő, Tamás Barna SJ úgy fogalmaz, hogy addig szemlélek egy-egy eseményt, amíg az „felmelegszik” számomra.³⁰ Ez az idő ahhoz is kell, hogy érzelmeket is azonosítani tudjunk, hiszen az örömet, feszültséget, félelmet, dühöt, zavart kiváltó történések különösen is jelentőséggel bírnak.

Ezután felszabadító a bocsánatkérés, és annak tudatosítása, hogy Isten az ő szeretetebe visszavár és visszafogad bennünket.

A lezáró kérdés és nyitottságunk kinyilvánítása abban is segít, hogy a napunkat békességgel zárjuk le, és megerősítsük szándékunkat Isten és önmagunk felé is arra

²⁷ LOYOLAI SZENT Ignác, *Lelkigyakorlatok*, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest 1994.

²⁸ MARTIN, i. m. 94–95.

²⁹ TAMÁS Barna S. J., *Examen. A szerető figyelem imája*, Korda Könyvkiadó, Kecskemét 2004, 3.

³⁰ TAMÁS, i. m. 8.

nézve, hogy a következő napot igyekszünk még inkább Isten szeretetében megélni magánemberként és pedagógus szerepünkben is.

Természetesen az *examen* mindennapi gyakorlatként jelenti a legnagyobb segítséget, hiszen így láthatjuk meg folyamatában azt a lassú változást az életünkben, amely az apró dolgokban mutatkozik meg. Ezen túl két olyan fontos dolog begyakorlását is segíti, amelyeket ajándékként élhetünk meg: az egyik a hála, a másik a bevallás és bocsánatkérés, amely visszahelyez az igazságba, ami pedig felszabadít.³¹ Az Istenhez vezető úton és a mindennapos pedagógiai munkában is erőforrások ezek.

Az emberi jobbá válás és szeretet útján járás visszahat a mindennapi életre, a gondolatokra, szavakra és cselekedetekre. Ha mindenben fel tudjuk fedezni Istent, akkor a tanítványokban, a kollégákban, a szülőkben is megláthatjuk őt. Tudatosíthatjuk jelenlétét és szeretetét egy nehéz napon, egy nehéz döntésben, egy nehéz érzésben. Apró tanórai és tanórán kívüli helyzeteket segíthet valóságosan látni, elfogadni. Így válhat ez az Isten jelenlétében végzett reflektálás pedagógusi énünk táplálójává és forrásává.

4. ÖSSZEGZÉS

A reflexió és annak értelmezése máig sokféle, több tudományterület foglalkozik e kérdéssel. Tanulmányunkban azt a kérdést jártuk körül, hogy a pedagógus, pontosabban a keresztény pedagógus életét és munkáját hogyan teheti teljesebbé és hatékonyabbá a reflexió. Három értelmezési keretben vizsgáltuk a reflexiót, melyek más célt, más eredményt és más módszereket is jelentenek.

Értelmezésünkben a pedagógiai, az önismereti és az Isten jelenlétében való reflexió együtt ad valódi segítséget az emberi és szakmai növekedéshez és a mentális egészséghez.

A hit és az ima, akár a jezsuita imaformák nem elegendőek önmagukban a pedagógiai hatékonyság növeléséhez és a gyakorlati problémák megoldásához. Pedagógiai tudás és pedagógiai reflexió nélkül – amely a megoldásokat, alternatívákat, eszközöket keresi – csak állunk a helyzetben, de a magunk részét nem tudjuk hozzátenni Isten segítségéhez. A lelki egészség kérdése vitatottabb keresztény körökben, de magunk úgy gondoljuk, hogy az önismeret nem jelent önzést és Istentől való eltávolodást, nem jelent hitbeli gyengeséget, sokkal inkább eszköz ugyanannak a célnak az elérésére. Mindez azt is jelenti azonban, hogy a pszichotechnikáknak, az önreflexiónak a keresztény pedagógus számára transzcendens célja és iránya kell, hogy legyen. Önmagamon dolgozom azért, hogy jobbá legyek, hogy igazabb módon legyek jelen mások számára, a gyerekek számára.

Írásunkban azt is hangsúlyoztuk, hogy a reflexió mélysége a hatékonyságával erősen összefügg, hiszen a gondolati szintnél az érzelmek és vágyak hitelesebbek és őszintébbek, ezekkel is érdemes dolgozni a valódi változás érdekében. Az érzelmekkel való munka pedig fejlett önismeretet és sokszor külső segítőt igényel.

³¹ TAMÁS, i. m. 6–7.

Végül fontosnak tartjuk tudatosítani a pedagógus fejlődésével kapcsolatban, hogy a személyiségben, akár szakmai személyiségben való fejlődés csak elfogadó légkörben lehetséges. Egyszerre elfogadom azt, ami van, és aki vagyok, de lehetőségeimet és tudásomat felhasználva törekszem a fejlődésre. Örömteli lenne, ha ezt a fejlődési utat a keresztény pedagógusok ismernék, lehetőségük lenne ezt elérni, alkalmazni, és ehhez anyagi, szakemberi és időbeli támogatást kapnának.

SUMMARY

The Importance of Reflection in a Christian Teacher's Development: Pedagogical Reflection, Self-reflection and Reflection in God's Presence

This paper studies the importance of reflection through the lens of Christian pedagogy for its numerous benefits like enhancing efficacy, preserving mental health, and practising reflection in the presence of God. I argue that this latter one is particularly important to support and mirror our human development and relationship with God, which ultimately helps our total human development by creating unity between our pedagogical work and personal life.

This article analyses the goals, methods, limits and possibilities of these three aspects of reflection, and it shows with the help of secondary literature and personal experience that only these three aspects together can provide real support for our human and professional development.

Kiss Katalin

MAGYARORSZÁG, FARKAS EDIT RÓMAI KATOLIKUS SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS KOLLÉGIUM

Iskola a határon – az emberség utolsó maradéka? Tudósítás a keszthelyi Farkas Edit Római Katolikus Szakközépiskola és Kollégium életének küzdelmeiről

A Farkas Edit Római Katolikus Szakközépiskola és Kollégium kezdete egy nyugdíjas tanárnő álmához kötődik, aki a 90-es évek elejének nagy változásaiban gazdaasszonyokká szerette volna tenni a csellengő, sehová fel nem vett lányokat. Iskolát teremtett hát, ami magán hordozta az intézménnyé válás folyamatának sok problémáját. Az iskola léte akkor került nyugvópontra, amikor 20 évvel ezelőtt a Szociális Missziótársulat magára vállalta annak fenntartását. A kezdetben 20 fős kisiskola Keszthely központjába, a premontrei rendházba költözött, és létszáma lassan több mint 100–120 főre duzzadt. A dolgozóknak és a tanároknak teremről teremre, szobáról szobára kellett átalakítaniuk a lepusztult, lelakott belsőt, hogy az öreg, kétszáz éves rendház iskolaszerűvé váljon. Az iskola – mind létét, mind feladatát tekintve – határon van. Jelenleg két szakma képzése folyik hároméves szakképzésben: szociális gondozó és ápoló, valamint falusi vendéglátó, bár ez utóbbi neve két évente megváltozik. 2016-tól bevezettük a kétéves, felnőttek középiskolája képzést a frissen végzett diákoknak, miután egy pályázat kapcsán kiderült, hogy a térségben alig van érettségizett roma anya. Újabban még háromféle engedélyezett képzést is kínálunk: a pék, az eladó és a virágkötő-virágkereskedő szakmáét. Diákjaink főleg a szegényebb kistélepuslésekről, Zala és részben Veszprém megye kisfalvaiból jönnek.

Jönnek a cigány diákok. „Mert itt nem bántanak bennünket és elfogadnak, és türelmesebbek velünk” – mondják. Jönnek az enyhe értelmi fogyatékosok, mert integrált oktatással rendelkezünk, jönnek a sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési és magatartászavarral küzdők, jönnek az állami gondozottak, a nevelőszülőknél élő gyermekek, és jönnek a betegek, a gyengébb képességű, valamilyen traumatizált helyzetből érkező diákok. Így tehát nagy szó, hogy aki végigmegy az iskolai folyamatokon, szinte kivétel nélkül sikeres szakmai vizsgát tesz. Némely esetben élünk az évisméltés eszközével, és ezt nagyon humánusan fogadtatjuk el, hisz néhány fiatalnak nem elég a három év. A lemorzsolódás az országos szakmunkás átlaghoz képest nagyon kevés, évente kb. tíz százalék. Sajnos azonban tudjuk, hogy akik nálunk lemorzsolódnak, legtöbbször a börtönben, az utcán, vagy a teljesen elbutult vegetálásban végzik. Ezért hát munkánkat küldetésnek tartjuk, ami az évek során bennünket, pedagógusokat is átfórnál.

A REMÉNYEK, ÁLMOK ÖSSZETÖRNEK

Amikor tanárrá képződik valaki, többé-kevésbé megtanulja, mit kell tanítani, jobb esetben sok módszert sajátít el ahhoz, hogy tantárgya anyagát belegyömöszölje emberfejekbe és -szívekbe. Később azonban szinte mindenki átéli azt, hogy más a valóság, és más az elmélet. A mi iskolánkra ez fokozottan jellemző. Mit kezd az ember olyan közegben, ahol teljesen más a nyelvi kódrendszer, bár a diákok magyarul beszélnek? Hogyan tanítson, ha szavak tömegének jelentését nem érti a diák, nem, vagy nehezen tud olvasni, s amit elolvas, az nem áll össze a fejében gondolatná? Mit csináljon, ha hirtelen idegen tájon, idegen világban, idegen kultúratörődékekben találja magát? A tanárt arra nevelték, hogy tanítson. Nálunk a valódi elhivatottsággal rendelkezőnek meg kell tapasztalnia – mikor belép az iskolába –, hogy itt elsősorban neki kell tanulnia. Ha a pedagógus nem vállalja a változás, a nyitás, a sebződés lehetőségének kockázatát, csak csőd és kudarc éri. Egy konszolidált tanulókkal rendelkező középiskolában a pedagógus sokáig elrejtetheti valódi személyiségét a diákok elől. Nálunk a tanulók különös érzékkel tapintanak rá a felnőtt gyenge pontjaira, és lehúzzák álmait, letörik reményeit, melyeket szépről, jóról és igazról korábban alkotott. Kudarcot vall itt kezdetben minden törekvés. A tanár rájöhet arra, hogy ezeket a fiatal emberlényeket itt képtelenség tanmenet szerint tanítani. Káoszban érzi magát, és minden sejtje szabadulás után kiált. Krízisbe kerül. A krízis feloldása vagy úgy történik, hogy elhagyja az iskolát először lelkileg, majd fizikailag is, vagy álmait, eddigi feltételezéseit dirib-darabjainak illesztési kísérletei helyett alázatot kezd tanulni. Bevallja, hogy valójában, amit tud, az ezeknél a gyerekeknél használhatatlan, s ami használható lenne, azt meg nem tudja. Vádol és védekezik, kiutat keres, de lassan elindul az igazi tanulás útján, ami nagy felfedezés és izgalmas utazás. Ekkor megérkezett a Farkas Edit iskolába. Ez a megérkezés előtti út kinek egy év, kinek kettő, kinek több, nekem négy évembe került.

Egyik tanárunk így ír erről: „Amit felépíték estig, az leomlik reggelig. Minden órán újraépítjük a várunkat. Minden órát azzal kezdek, hogy letérdelek a törmelékbe és köveket válogatok. De már ismerősek számomra a kövek!”¹

Így hát kísérletezgetünk, válogatjuk „köveinket”, és próbálgatjuk, amit tudunk, amit lehet.

KÍSÉRLETEZÉSEK A TANÓRÁN

Ebben a helyzetben minden olyan nevelési és tanítási újdonságnak van létjogosultsága, ami ebből a „lelki térdeplő” helyzetből indul ki. Minden más csak kínzás és önkínzás. Lassan, nagyon lassan tárul fel előttünk gyermekeink életének különössége, sok esetben borzalmas sorsuk, szétesett világuk, családjuk pokla és nyomorúsága. Ekkor értjük és éljük meg igazán a tanulási nehézségeket, koncentrációs problémákat, de a tantervek által összeollózott papírvilág csődjét is. Mert a valóság nagyon-nagyon más, mint amit a tudomány szent palotáiban hűvös könyvek,

¹ ZÖLDY Pál, Az emberség utolsó maradéka, *Embertárs*, 2016/3, 221.

okos értelmességek között erre az intézményre is kigondoltak. Ők bizony nem olyan udvariasan unatkoznak, mint az átlagdiákok, hanem sok esetben változatos, ötletes módszerekkel törik-zúzzák a környezetüket, és némely esetben magukat is. Diákjaink kifejezetten rosszul érzik magukat az iskolapadban. Ezért sokszor előfordul, hogy tanáraik kiviszik őket a levegőre „sétálni” úgy, hogy közben észre sem veszik a tanulást. Sok műveltségi elemet, gyakorlati tudást elsajátítanak így. Szakmai tárgyaik tanulása során lassan vezetjük be őket az „éles” gyakorlatba. A szociális gondozó és ápoló tanulókat először csoportosan intézménylátogatásokra visszük, majd kisebb közösségekben a különböző intézményekben gyakorlatoztatjuk őket, később párban a felsőbb évesek felügyelete alatt gyakorolnak, míg végzős korukban ők lesznek azok, akik „ügyelnek” a kisebbekre. Döbbenetes látni, hogyan nyer értelmet pl. a szociális gondozó szakma tanulása egy olyan fiúnál, aki még az idősök látványától is irtózott korábban. „Tessék elképzelni, egy bácsi elmesélte, hogy már előző nap örül, ha tudja, én jövök gyakorlatra. Nekem még senki így nem örült otthon” – mondta egy évet is ismételt diák, aki azóta kissé szorgalmasabban tanul. A falusi vendéglátó tanulók egy kiskertet is gondoznak tanáruk vezetésével. Kapálták, öntözték, gondozták, s örültek már előre a szép paradicsomoknak, krumplinak. Aztán a megérett termést egy hétvégén az udvarra beosonó tolvajok leszedték és elvitték. A csalódás, a méreg mellett ennek az esetnek lett egy pozitív hozadéka. Az egyik tanuló így fogalmazta meg: „Akárki tette ezt, fogalma sincs, mennyit dolgoztunk ezzel! Na, én otthon elkapom, aki ilyet tesz!”

Ezek a gyerekek biztos nem fogják szomszédjuk kertjét feldúlni és a termést ellopni.

KÍSÉRLETEZÉS ANYAGI SEGÍTSÉGGEL

Hamar felismertük, hogy diákjainkat nem önmagukban, hanem családjaikkal, nevelőszüleikkel, gyermekotthonaikkal, árvaságukkal együtt kaptuk. Segítünk hát, amennyit tudunk. Segítünk anyagiakkal. Ehhez kialakult már egy segítői kör. Ebben nagy szerepet vállalt évek óta a Premontrei Öregdiákok Alapítvány, akiknek támogatását éhező diákjaink kosztjához, némelyek kollégiumi ellátásához, ruházat, gyógyszer vásárlásához használjuk fel. Vannak névtelenségbe burkolózó adakozók, akiknek nevét a diák sose tudhatja. Jelen van a rejtőzködő szegénység, mert a kamaszok körében nagy „égés”, ha valaki éhes az iskolában és nincs mit enni, vagy nincs pénz cipőre, kabáttra télen, vagy nem akad tüzelő otthon, és fázott éjszaka. Nem vált be a „Gyere, adok enni az étkezőben” megszólítás, mert szégyelli a diák a nincset, szégyelli az éhségét. De az igen, ha osztályoknak kiosztunk nejlonzásokban ennivalót, mert az egész osztály eheti a brióst, kakaós csigát, túrós batyut, sonkás stanglit, és az olyan „menő” is. Osztottunk gyümölcsöt, vettünk zsemlet, kentük a kenyereket, adtuk a teát. Megszerveztük, hogy mindennap hoznak egy nagy zsák péksüteményt a Vöröskereszt segítségével áruháztól ingyen, ami a tegnapi sütésből már nem eladható és megmarad. Folyamatosan monitorozzuk a diákok környezetét, szinte minden egyes diák ügyes-bajos dologát ismerjük. Szerzett már rendőrségítőnk tárcsás mosógépet a falubéli szegény

családnak, vittünk ruhát, cipőt, ennivalót, írtunk hivatalos leveleket, intéztünk ügyeket itt-ott, s ha kellett, pénz is került, ahová nagyon muszáj volt.

Pályázataink azt a célt is szolgálják, hogy bármi megtanult tananyag azonnal gyakorlati értelmet nyerjen. Egyik nagyon sikeres témánk a magyaros és cigányételek készítése projekt volt. Sose közöltük a diákokkal, hogy az ötlet a segítségadás vágyából pattant ki fejünkéből. A téma a falusi vendéglátást tanuló diákok tananyaga is volt. Vettünk hát több disznót, és a diákok feldolgozták. Igazi disznóvágásos hangulatban méterszámra töltötték a hurkát, kolbászt, vágták a húst, készítették elő a sonkának valót, főzték a gulyást. Délutánra szülői értekezletet hívtunk össze, ahol a beszélgetés után lakomát rendeztünk a családoknak, magyaros és cigány ételekkel megvendégelve őket. Az est lezárásaként minden család nagy kóstolócsomaggal tért haza, hisz gyermekeik munkáját vitték, nem könyöradományt. Kérdezgettem egy hét múlva az egyik diákot, van-e még a húsból? „Ó, hétvégén összehívtuk az összes barátot, rokont a faluból, megfőztük, megsütöttük az esszest, mert anyukánk azt mondta, had tudja meg mindenki, milyen ügyes az én fiam, meg még úgy se voltunk így, hogy mi lássuk vendégül a rokonságot és a barátokat. Tudja, nem esett volna jól, hogy ők nem esznek ilyen finomat.” Micsoda önzetlenség, ugyanakkor önbecsülés és büszkeség keveredésének kifejezése ez! Így tanultak, okosodtak, jót tettek maguknak és családjuknak, és még az értelmes munka örömét is megismerték.

KÍSÉRLET SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSÉRT MENTORÁLÁSSAL

Létezik egy szellemi, sok esetben lelki nyomorúság is. Gyermekek otthonos diákjaink némelyike „zacinak” nevezi intézményét, ahol hétvégén lakik. Serdülőkorukban elemi erővel tör fel bennük a fájdalom, a bizalomvesztés nagy sebének minden lüktetése: „Nem lehet bízni senkiben, mert mindenkinben csalódom.” A legmegdöbbentőbb sorsú gyerekek azok, akiket az örökbefogadó szülők visszaadtak intézetbe, és úgy kerültek hozzánk. Bennük még erősebb az a szerepdiffúzió és identitásválság, ami a serdülőkorra amúgy is jellemző. A bizonytalanság és bizalmatlanság érzése hatalmas teher a nevelőszülőknél nevelkedő diákoknál is. Ha lázadnak, bizony könnyen elkerülhetnek a nevelőszülőktől, ezért sokszor élnek a háritással, elfojtással. Így bombaként robbannak néha az iskolában, érzelmi kitörések tarkítják hétköznapijaikat. Enyhe értelmi fogyatékos, sajátos nevelésű vagy beilleszkedési és magatartászavarokkal élő diákjaink hatalmas kudarc tömeget görgetve érkeznek hozzánk. Az utóbbi időben egyre több a tartós beteg tanuló (cukorbeteg, daganatos stb.). Mindezt még nehezebbé teszi az a tény, hogy diákjaink többsége olyan beás, lovári keveredett cigánycsalád gyermeke, akik már elveszítették gyökereiket, faluszéli, város peremén szegregált csoportokban élők, és nem találták meg a többségi társadalom kapaszkodóit sem.

Beindítottuk a mentorrendszert, amelynek a legfontosabb előnye az volt, hogy tanáraink közvetlenül ismerték meg a diákokat és családjaikat. A mentorálás alatt javult a diákok teljesítménye, erősödött kötődésük, és a pedagógus többé már nem a felettük álló úri idegen volt, hanem segítőtárs. Külön fejlesztőórákat tartottunk számukra, egyéni önismereti foglalkozásokat rendeztünk, és lassan megszeliítettük őket.

Éveken át pszichológus segítette a munkánkat, most úgy látjuk, hogy jelenlegi helyzetünkben a közvetlen iskolai mentorálás sokkal hatékonyabb. A személyesség olyan kötődést hoz létre, ami alapot teremt a későbbi együttes tevékenységekhez, szabályok és keretek elfogadásához.

KÍSÉRLETEZÉS A SZÍNHÁZI NEVELÉSSSEL

Diákjaink jó része sokat és változatosan káromkodik. Ez évek során csökken. Indulatkitöréseik bámulatosan gyorsak, sokszor kiszámíthatatlanok. Közismereti órákon nehezen tudják lekötni őket a tanárok. Fogalmi készleteik szűkek, kognitív képességük gyenge. Szorongtunk is rendszeresen, amikor az első deszkaszínházi projektet beindítottuk a zalaegerszegi színház fiatal színészeivel. Ámulás és bámulás lett úrrá rajtunk, amikor diákjaink fantáziája szapora beszéddel meglódult, és drámai interaktív foglalkozás kerekedett ki (Nantsou: *Kövek*, Tasnádi: *Cyber Cyrano*). Több produkciót próbáltunk így feldolgozni diákjainkkal, élve a drámapedagógia gazdag tárházával. Ennek a projektnek a csúcspontja Teller *Semmi* című színdarabjának deszkaszínházi előadása és foglalkozása volt. A deszkaszínház programot mindig követte a magyar órákon további drámapedagógiai foglalkozás. Nagyon mélyre mentünk azzal a darabbéli kérdéssel, amivel a főszereplő végletekig provokálja saját osztályát: „Nincs az életnek értelme, nincs semminek se értelme.” Diákjaink megfogalmazták azt a mély, filozófusokat is megszégyenítő ellenválaszt, hogy az életnek valódi értelme maga az Élet. S lassan erősödik énjük, nő az életkedvük egy ilyen darab feldolgozása által is. Öröm volt látni, ahogy keresték az élet értelmét, rágták tollukat, izzadtan gyűrték a papírokat, mert igen erősen meg akarták találni életük legmélyebb értelmét. Felnyílt a szemük az agresszió igazi okaira, az erőszak pusztító világára, értékválaszokra leltek, és a nihilt elutasították.

Meglepő válaszok kerekedtek, valódi, életből vett értelmezésekkel, mély élettapasztalatokat eláruló szavakkal válaszoltak arra a kérdésre, hogy miért káromkodnak és beszélnek csúnyán a darabban. És ők fedezik fel, hogy a csúnya szavak milyen indulatot, milyen hangulatot, milyen tehetetlenséget fejeznek ki, és a valóság ábrázolása miért követeli meg ezeket. Ők figyelmeztetik aztán egymást, ha valamely társuk „ön-célúan” káromkodik. Alakulnak bizonyos „dühszabályok”, amelyek betartása esetén sokkal kevesebb a csúnya szó, az indulatkitörés az iskolában.

Néha nagyszínházi előadásokat is látogatunk velük. Így néztük meg a Nemzeti Színházban a *János vitézt*, a hőssé válás mintáját, és ebből is izgalmas beszélgetés kerekedett arról, hogy hogyan lehet hőssé válni ma a saját közegükben. Láttuk a *Hullám* című darabot, amit újabb vitaórák követtek, és bőven lett idő arra, hogy az anarchia, a demokrácia és az autokrácia milyenségét körbejárjuk, és állást foglaljanak az iskolai életre is alkalmazva. Cigányszínház is járt nálunk, ahová a szülőket is meghívtuk. Parázs vita és beszélgetés kerekedett ki a darab kapcsán a másnapi órákon. Előkerült a gyakorlati életben való jártasság hiánya, a naivitás és egyben bizalmatlanság, ami olyan sebezhetővé teszi őket. Ez gyakran már első felnőtt lépéseik esetén kudarchoz vezet. „Nem ül mellém senki a buszon, mert látják, hogy cigány vagyok, lebüdösö-

zött a társam, pedig mindennap mosakszom, nem vettem fel a gyakorlati helyre, mert cigány vagyok, pedig én nem tehetek róla, hogy annyi lusta alak van a cigányoknál.” Mindig – akár jogos kritika esetén is – előjön a védekezés, „mert én cigány vagyok”. Ebből aztán rosszabb esetben kialakul a bandázás, a füvezés, a kriminalizálódás, és sajnos van úgy, hogy legközelebb a bíróságon pillantom meg egyiküket száron vezetve, mert lopott, betört, garázdálkodott. Szűk mezsgyén járunk, amikor előjön a cigánykérdés. Soha nem titkoljuk azt, hogy az előítéletet nemcsak a többségi társadalom tagjaiban, hanem bennük is érzékeljük néha. Ahogy nőnek és okosodnak, úgy értik meg, hogy mindenkinek bizonyítania kell a felnőtt életben ahhoz, hogy elfogadják, és beilleszkedjen a munkás hétköznapi világába. Az azonban bennünket is fájdalmasan érintett, amikor egy cigányfiú még a vezetéknévét is magyarosította, hogy ne tudják róla, honnan származik. Több diákunk ezzel persze nem is próbálkozhatna, hisz szép barna színük messziről látszik. Ezért is fogadták örömmel indiai származású tanárunkat, aki ismerte az idegenben való lét, a másság világát. De a magyarul nehezen beszélő lengyel szerzetes is nagy kedvencük volt. Befogadták, mert törte a magyart, mert hibás volt legalább a kommunikációjában.

KÍSÉRLETEZÉS BEAVATÁSSAL

Beavató iskolának neveztük el azt a programot, aminek elindító hittanára talán az elején még nem is tudta, hogy hogyan és mivé válik az ötlete. Ő is, mi is csak annyit tudtunk, hogy ki kell a diákokat vinni az iskolából, hogy szabad levegőt, szabadságot éljenek meg, valamiféle értékátadást képzeltünk el külön a lányoknak, külön a fiúknak. Az ötlet sokszoros módosulásokkal vált be, és az évek során leegyszerűsödött. Az alaphelyzet a következő: A hitoktató megismer diákokat, lassan személyes kapcsolat lesz köztük, elhívja őket egy hétvégre, amikor lovagolnak, íjászkodnak, túráznak. Mindig van ott valaki más felnőtt, tanár is. Közös étkezések, közös témák, este megosztások a csoportban, éjszakába nyúló beszélgetések egy novella, egy film kapcsán. Másnapra megállapodnak valamiféle jelben, közös történetük vagy daluk lesz, törvényeket írnak, próbákat állnak ki, és ha teljesítik, felavatódnak. Van egy központi téma, amit aztán lehet, hogy egy, a gyerekeknek egy másik fontos témája elsodor. (Apám miért vert meg? Abortuszom volt, azóta rémálmaim vannak, mit tegyek? Szerelmi csalódásom van, hogy dolgozzam fel? Kit válasszak? Nem bírom otthon, hová menjek? Dolgozzak vagy tanuljak inkább?) Ilyenkor a felnőtt összecsomagolja előkészített anyagain, és erősen figyel, majd módosít, változtat és alakul, hogy alakíthasson. A gyerekek érzik, hogy itt nem akarnak semmit lenyomni a torkukon, nem tépdessik ki a szárnyaikat, és még szabály alóli kibújásuk is lehet közös témája a tréningnek. A következő években a felavatott, beavatott fiúk, lányok avatják be az előző nemzedéket törvényeikbe, szokásaikba. Mindez azon az egyszerű tényen alapszik, hogy az előttük járók többet éltek, többet tapasztaltak, így a jó hagyományokat tovább tudják vinni, és ők szólítják meg a többieket. A sümegi hétvégeken gyakorlatilag három év alatt megfordul az egész iskola. A részvétel önkéntes, lassan történelem lesz nekik az első pár diák élménye, de a „mi tudat” egyre erősebb. Érdekes látni, ahogy a trágár beszédű,

cigit folyton csutkára rágó, felnyírt fejű, otromba modorú fiúból meg a megszólíthatatlan, flegma fruskából előbújik a másokért felelősséget vállaló, őszintén megszólaló, szelíd modorú ember. Ezt az őszinte, szerepnélküli magatartást természetesen a felnőtt kezdi, amikor konfliktusairól, árvaságairól, kudarcairól beszél, feltárva akár gyengeségeit is. Így nem „ciki” már nagy kérdésekről beszélni: „Ki vagyok én? Miért élünk? Mi a dolgunk?” Nagyon komoly tanulási terep ez, de ez a tanulás nélküli az osztálytermet, a padot, és az érdemjegyet is egymásnak osztják roppant igazságosan és ugyanakkor irgalmasan. Vannak pl. sólymok, medvék, farkasok, szarvasok közösség. Saját maguk írják, ilyen törvényeket pl. „Lássunk a dolgok mögé, és vegyük észre a jót a másokban!” „Mutassuk meg, hogy boldogok vagyunk, így a többiek is vágyódnak a sólyomságra.” Különösen megragadó a farkasok egyik törvénye: „A farkasnak Istene van, nem gazdája.” Kifejezi ez a törvény a serdülő fiúk erejét, szabadságvágyát és férfias istenhitét. Sajátos, lábukkal dobantós táncuk is van. Közben énekelnek is hozzá: „Farkasoknak, farkasoknak tánca, megtart, mint a jó barátság életadó lánc.” Egy-egy ilyen hétvége néha nagy drámákat is előhoz. Egy Asperger-szindrómás lánykát halálra gyötörték az iskolában társai. Tanár előtt persze soha nem bántották, de azért nem múlt el egy nap se, hogy valamivel ne piszkálták vagy ne ingerelték volna. Különösen kegyetlenül viselkedett vele egy osztálytársa. Amikor a megalázott lányt a sümegi hétvégén beavatták, ő azt az osztálytársat kérte fel beavatónak, aki a legtöbbet bántotta. A szakirodalomból tudjuk, a Stockholm-szindróma esete jelent itt meg. De ami utána következett, arra senki nem számított. A nagyszájú, öntudatos cigánylány döbbenten kérdezte: „Miért én? Amikor a legtöbbet én bántottalak?” A kislány csak mosolygott, és megrázta a vállát. „Csak úgy” – mondta halkan. Erre a nagylány sírva fakadt, összeomlott, őszintén bocsánatot kért a sok bántásért, és megölelte a kislányt. A sólymok az alábbi dalt hagyták utódaikra, amit a *Tavaszi szél* dallamára énekelnek:

*Elindultam hosszú az út, vezetnek a vágyak.
Ki lesz az én segítségem, hogy hazataláljak?
Isten nekem sólymot mutat odafönn az égen.
Ő figyelni lépteimet – ezért csak őt nézem.
Mert a sólyom lát engemet, segít is most rajtam.
Az utamat megmutatja, visszaadja szárnyam.
Nem azt kérem, hogy repíts fel, csak hogy segíts rajtam.
Ne hagyd engem itt egyedül, add vissza a szárnyam!*

KÍSÉRLET AZ AGRESSZIÓ LEVEZETÉSÉRE ÉS AZ ÖNURALOM, AZ ERŐ FEJLESZTÉSÉRE TESTEDZÉSSEL

Diákjaink a reguláris testedzést, a fegyelmezett fizikai erő kifejtést nagyon nehezen viselik el. A tantestület összefogva a testnevelő tanárral határozott és szigorú keretek közé szorított munkára ösztönözte a diákokat. Véget vetettünk a lödörgő, sétáló, nem ártó, laza tornaóráknak. Programunk hatékonynak bizonyult a hétköznapi életben. Fontos tudni, hogy a testnevelő tanár egyben mentora is volt egypár kiválasztott lusta,

lógós diáknak. Ebben a helyzetben elértük, hogy a diákok nemcsak a testnevelés órákon dolgoztak hatékonyan, hanem délutánonként külön önkéntes testedzést folytattak tanárukkal. A tanár munkája során két tapasztalat mutatkozott nagyon hatékonynak. A személyes példamutatás és a konfrontáció vállalása a diákokkal szemben. Minden gyakorlatot elvégzett a tanár is, és a „falig” elment a diákokkal való konfliktusában, ha azok lustálkodtak, és kivonták magukat a munkából. Hihetetlen mélységű emberi kapcsolat alakult ki a tanár és a diákok között. Diákjaink egyáltalán nem tekintélyszemély-követők. Az ő értékrendjükben látszólag ők maguk a világ közepe, és minden ő értük kellene, hogy létezzen. Ezért náluk megbukik minden korábbi, frontális jellegű oktatás és nevelés. Így vall erről tanáruk: „Ők ellenkeznek, ők nemet mondanak, róluk már lemondtak, őket már számtalanszor félredobták, és életük, körülményeik szúrós, mérgező hegyű, tüskés vázat vontak gyermeki lelkük köré. Ugyanakkor belül pontosan azt várják, hogy valakit követhessenek.”²

Nagy áldozatokkal a tanár felkészítette tanulóit a Spartan Race versenyre, amelyen ő is tevékenyen részt vett. A több ezer induló hatalmas erőfeszítéseket tett a feladatok teljesítéséért. Kúszni, hatalmas cementes zsákokat cipelni, dárdát hajítani, vasrácsra függeszkedve átjutni, derékig érő vízből 10 méteres kötélén felmászni embert próbáló feladat. Amikor egy diákunk büntető feladatot kapott, körbe állta a csapat nagy szurkolással, és a fiú megcsinálta. Kézen fogva futottak át a célkapun, ahol nyakukba akasztották az ököl méretű spártai érmet. Hatalmas összetartó erő, igazi sorsfordító élmény lett a verseny fiataljaink számára. Ez kihatott pozitívan egész életükre.

KÍSÉRLETEZÉS KIRÁNDULÁSSAL A KISEBBSÉGI LÉTBE

Gyermekeink számára fontos dolog, hogy minél több pozitív hatás érje őket. Lényeges az is, hogy lássák, náluk sokkal rosszabbul élők is vannak. Így nem merevednek bele az önsajnálatba. Erdélyben egy hétig voltunk. Fontos állomása volt túránknak Bőjte Csaba ferences szerzetes dévai és csíksomlyói gyermekotthona. Csodálatos szép tájakat jártunk be, de diákjainknak legjobban a hozzájuk hasonló életállapotú gyerekekkel való barátság és kapcsolat fogta meg a szívét. Látták, honnan jöttek ezek a gyerekek, és néhányan készülnek Dévára, vizsga után önkénteskedni. Az ő szemük nem azt látja meg először, amit egy átlagos turista. Minden szép és jó élmény mellett is elsőként vették észre a koldusgyereket az utcán, és hamar kiszúrták a gyereket bántó felnőttet.

KÍSÉRLET PREEVANGELIZÁCIÓVAL

A mi gyerekeink többnyire nem vallásosak, mikor hozzánk kerülnek. Családjaikban esetleg él valamiféle vonzás a szakrális felé, sok babonassággal körítve. A cigány fiatalok ritkábban házasodnak, inkább csak úgy összeállnak, de a gyermeket megkeresz-

² DÖBRÖNTEI Máté, *Egy lehetséges módszer halmozottan hátrányos helyzetű középiskolai tanulók motiválására és tanulmányi lemorzsolódásának csökkentésére*, Szakdolgozat, Szombathely, Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsenyi Dániel Pedagógusképző Kar Sporttudományi Intézet, 2016, 56–57.

telik, és a halottat is csak pappal temetik el. Egyszer egy diákból kibuggyant keserűen: „Tudja, amikor Isten engem megteremtett, nagyon félrenézett!” Több diáknak ez az alaphiedelme. Bűntudatuk erős, néhányan szívesen gyónnak nagy ünnep előtt, ha teremtünk rá alkalmat. Akkor megkönnyebbül a lelkük. Alapélményük, hogy „én rossz vagyok, rossz a vérem”. Énképük többnyire rendkívül negatív.

Hittanóráink eltérnek az átlagostól, mert – sem nyelvi kódjaik, sem előéletük miatt – nevelési céljaink itt sem érhetők el a hagyományos eszközökkel. Itt a tanár a minta, személyisége az a híd, amivel kapcsolódva a diák Istenhez érhet. Minden nap rövid reggeli imával kezdünk, mely a tornateremben van, de azok imádkoznak hangosan, akik hívők. A többség imádkozik. Néhányan azonban még keresztet sem vetnek. Ezért soha nem szólunk. A hitoktató minden héten egyszer kissé hosszabb reggeli imaalkalmat tart, amelyen a rövid elmélkedés az ő életükről szól. A hitoktató nagyon népszerű a diákok között. „Ha péntek, akkor lassan vége a hétnek, Pali bácsi is itt van. Szép az élet!” – mondják, és ez látszik boldog mosolyukban is. A lelki napok húsvét táján kiemelkedő rendezvények. Mindig arra törekedtünk, hogy meglepő, az ő életükre épülő, nagy mozgásigényüket kielégítő, nagyon hiteles személyeket és csoportokat hozzunk közéjük. Látványos kudarcok is értek ezen a téren bennünket, mert diákjaink rögtön kiszimatolták a szerepjátszást, a képmutatást, az esetleges lenézést. Számukra a hitelesség mérőeszköz, és ezt nagyon könnyű náluk elveszteni. Magunk rendeztünk néhányszor lelki napot, megmutatva azt az arcunkat, ami a tanórán nem jön elő. Máig emlékszem indiai angoltanárunkra, aki kiscsoportjában elmondta családja elszegényedésének, majd jezsuiták általi felkarolásának történetét. Gyerekeink szájtátva hallgatták. Missziós nővéreinkkel pedig egy angol gentleman udvariasságával viselkedtek. Amíg jártak közénk rendszeresen, nagy örömmel fogadták őket. Elöttem van átszellemlült arcuk, mikor a Rád találtam nevű karizmatikus csapat dalait énekelték, táncolták több alkalommal. Székely János püspök és egy cigányfiú pártfogoltjának napját sem fogják soha elfelejteni. A püspököt, aki nagy szeretettel beszélt a cigányok történetéről, nagyon hamar szívükbe fogadták. Két-háromévente keresztelekre, elsőáldozásra, bérmlásra is sor kerül. Külön, elvonulva, elkülönülve készülnek fel a hitoktatók vezetésével. Meg akarjuk velük értetni, hogy a szentségeknek életadó, életváltoztató erejük van, ezek komoly ügyek és nem hókusz-pókusz dolgok. A szentségek felvételét ezért komoly döntésnek, fontos jelnek tartjuk, és így is készülünk rá, de nem erőltetjük.

Szívesen hívunk tanúságtevő embereket, mint pl. Caramelt, a dalénekest vagy a verbita ifjúsági világmissziót, hogy lássák, a keresztény hit univerzális, boldogságot adó.

A legfontosabb azonban sok esetben leírhatatlan. A négy szemközt találkozások felnőttek és diákok között, az elsuttogott szavak, a nagy kérdések és nagy válaszok.

Az iskola oldalán áll a plébániatemplom. Minden csoporttal átmegyek egy alkalommal és bemutatom a templomban lévő helyeket, tárgyakat, a szimbólumokat, azok jelentését. Külön figyelmet szentelek az Oltáriszentségnek, mert gyakran ezt a témát elkerülik a felnőttek. Miért ég a mécses? Miért hajtunk térdet vagy fejet? Hol lakik az Isten valójában? Egy ilyen templomlátogatás után félrevont egy kislány, és megkérdezte egyenesen: „Ön találkozott már az Istennel? És hol? És hogyan? Engem érdekel ez a téma.” „Szerinted találkoztam már vele?” – kérdeztem vissza. „Én azt gondolom,

igen, mert nagyon úgy beszél róla, mintha Önnél lakna.” Ilyen pillanatokban nekem is elakad a lélegzetem.

A hittanár szavai is figyelemre méltóak: „Nagyon megerősödött a hitem, mióta hittant tanítok. Keményen próbára tették az evidenciáimat. Egyszerű kérdésekkel verték le a rozsdát a hitemről. Megtanultam, időt kérni, ha valamit nem tudtam (Milyen lesz a mennyország, Szűz Mária szüzességének kérdése). Megtanultam, kérdezni környezetemet, szakembereket.”³

KÍSÉRLET ÖNMAGUNKKAL

Készült rólunk egy kisfilmsorozat *Missziós terület* címmel.⁴ Több ezren nézték meg azóta a filmeket, ezek betekintést adnak munkánk egy szeletébe, életünkbe. A film alkotói nagylelkűen misszionáriusoknak nevezték bennünket. Mi a missziókról, a misszionáriusokról másképp gondolkodtunk, és nagyon meglepődtünk, amikor kívülről így beszéltek rólunk. Esendő, sokszor a nehézségek elől megfutamodó, aztán újra nekiveselkedő emberek vagyunk. Néha elfáradunk lelkileg és fizikailag is. Ilyenkor nekünk is segít a szupervízió, egy lelki gyakorlat, egy tréning, egy extra szabadnap, egy kirándulás, vagy egyszerűen a közösség ereje. De legfőképpen az a belső hit visz tovább bennünket, hogy munkánk hiánypótló, egyetlen a környéken, és az utolsó esélye vagyunk azoknak, kik nélkülünk elmerülnének a mocsárban vagy, ahogy karbantartónk fogalmazott egyszer, „mennének a levesbe”. Ez a belső hit visz tovább bennünket, hogy vigyünk tovább, hogy ne tegyük le a terhet, keljünk át a „nagy vízén” a gyerekekkel, míg egyszer, ha partot érünk, mi is meglássuk, talán Krisztust cipeltük a folyón át. Mert Krisztus-hordozók lennénk?

Zöldy Pál tanárunk így vall erről:

„Miért csinálod egyáltalán?” – kérdezte tőlem valaki. „Szerinted mit csinálók én ebben az iskolában?” – kérdeztem vissza. „Talán te vagy az, aki előkaparja ezekből a gyerekekből emberségük utolsó maradékát” – tűnődött. De én akkor már tudtam a választ: „Én azért jövök ebbe az iskolába, mert ezek a gyerekek azok, akik előkaparják belőlem az emberségem utolsó maradékát!”⁵

³ ZÖLDY Pál, i. m. 230.

⁴ www.youtube.com/watch?v=fdDLsoyPx3o (Utolsó megtekintés: 2017. március 16.)

⁵ ZÖLDY Pál, i. m. 231.

SUMMARY

School on the Border – The Remnants of Humanity? A Report on the Life and Struggles of the Edit Farkas Roman Catholic Vocational Bording School

The Edit Farkas Roman Catholic Vocational School has been operated by the 'Szociális Missziótársulat' for 20 years. One of the main goals of the school, is to treat students with social, behavioural, cognitive and spiritual difficulties. Teachers deal with students in different ways, in order to help them to achieve successful exams and finish school. With the aim of creating an appropriate environment, teachers also need to grow up spiritually and lose illusions. Various endeavors are made to transform materials, to develop students' financial circumstances, to take part in theatrical education, to introduce them to evangelism, school events and trips. Teachers are essential parts of our school with their inner faith, attitudes and motivating techniques.

Thaisz Miklós

MAGYARORSZÁG, MAGYAR MÁLTAI SZERETETSZOLGÁLAT ISKOLA ALAPÍTVÁNY

*Szeretet, szolgálat, szakma
A Magyar Máltai Szeretetszolgálat szakképzési tevékenységéről*

AKIKNEK A SZAKKÖZÉPISKOLA AZ EGYETLEN ESÉLYÜK

Számos elemzést olvasni a sajtóban arról, hogy az általános iskola 8. osztályának elvégzését követően milyen szempontok alapján érdemes középiskolát választani, a szakképzési rendszer átalakítása kapcsán pedig divatos arról beszélni, hogy mennyire zsákutcát jelent a korábban „szakiskolának”, 2016 szeptembere óta pedig „szakközépiskolának” nevezett intézménytípus. Kevés szó esik viszont arról, hogy ebben az országban sok-sok ezer – elsősorban hátrányos helyzetű – fiatal számára a gyakorlatban a szakközépiskola elvégzése jelenti az egyetlen elérhető, valós alternatívát az elkallódással szemben.

A leghátrányosabb helyzetű településeken, falusi/községi/városi szegregátumokban élő családok 14–16 éves gyerekei a legtöbb esetben nem a négy évig tartó szakgimnázium és a szintén négyéves gimnázium elvégzése között vacillálnak, hanem az optimális esetben három évig tartó szakközépiskola és a munkába állás – ami általában közmunkát jelent – vagy a családalapítás között döntenek. Természetesen mindez nem azt jelenti, hogy nincs példa arra, hogy mondjuk az ország egyik legszegényebb településéről, a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Tiszabőről valaki érettségit szerezzen, beszédes adat viszont, hogy a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítványa (a továbbiakban: Málta) által 2016 szeptemberében átvett tiszabői általános iskola vezetői az elmúlt 14 év alatt csupán 3 érettségizett falubéliről tudnak.¹ A Málta által szintén tavaly ősszel átvett tiszaburai általános iskolából kikerülő fiatalok esetében ugyancsak óriási a lemorzsolódás a középiskolából. Tiszaburáról a legtöbb általános iskolát végzett diák a Karcagi Szakképzési Centrum Nagy László

¹ https://www.szabadsfold.hu/aktualis/pillangok_a_fagyban (Utolsó megtekintés: 2017. március 18.)

Gimnáziuma, Szakgimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma elnevezésű középiskolában kezdi meg tanulmányait, szakközépiskolai osztályban, de míg a 9. évfolyamon félévkor 25 tiszaburai diákot találtunk az intézményben, a végzős, 11. évfolyamon szintén félévkor már ennek csak kevesebb mint a harmadát.

A FOGANTATÁSTÓL A SZAKKÉPZÉSIG

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat azért kezdett bele az óvoda- és iskolafenntartásba, mert gyakorlati tapasztalataink alapján meggyőződésünk, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű családok, fiatalok segítése akkor lehet igazán hatékony, ha a gyerekekkel már a lehető legkorábbi időponttól, már a fogantatástól kezdve a legmegfelelőbb szakemberek foglalkoznak, és a családokkal szorosan együttműködve elkísérik a fiatalokat egészen a szakképzettség megszerzéséig, sőt, bizonyos esetben még annál tovább is.

A tanulás tehát nem az iskolában kezdődik, hanem tulajdonképpen már a születés pillanatától. Az élet első három évének szocializációs folyamata, amelyben a gyermek fizikai és mentális egészsége, valamint a közvetlen és közvetett környezetének hatása a domináns befolyásoló, döntő súllyal határozza meg a gyerekek tanuláshoz való viszonyát és teljesítőképességét. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat éppen ezért nemcsak iskolafenntartóként, hanem a Biztos kezdet gyerekház működtetésétől kezdve a tanodán át a szociális ellátórendszer minden lehetséges pontján jelen van az ország egyre több településén. A Málta Jelenlét Programján² keresztül komplexen közelíti meg a leghátrányosabb helyzetű települések problémáit, ezért feladatának tekinti a szociális és lakhatási támogatások intézését, a közösségfejlesztést, a munkahelyteremtést, sőt, adott esetben az áramszolgáltató és a nem fizető családok közötti közvetítést is. A Málta nem egységesen kialakított protokoll szerint segít, hanem mindig a helyiakkal együttműködésben felállított diagnózis alapján alakítja ki az adott településre, városrészre vonatkozó programját.

MINDENKI MEGÉRDEMEL EGY ESÉLYT – A SZAKKÉPZÉS ELŐNYEI

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítványa a magyar szakképzési rendszer aktív szereplője egyrészt szakképző iskolák fenntartójaként, másrészt más fenntartású szakképző intézmények együttműködő partnereként. Együttműködésre elsősorban azokkal a szakképző iskolákkal törekszünk, amelyek elhelyezkedésük, képzési struktúrájuk és elkötelezettségük alapján alkalmasak arra, hogy a Málta által fenntartott általános iskolákból kikerülő diákokat nagyobb számban fogadják.

A közelmúltban átalakított szakképzési rendszer kiemelkedően fontos színtere a felzárkóztatásnak. A szakképzési rendszer vitathatatlan előnye, hogy a diákok a gimnáziumi érettségivel azonos szintű érettségi vizsgát szerezhethetnek, emellett pedig egy

² <http://jelenlet.maltai.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 18.)

munkaerőpiaci elhelyezkedésre feljogosító OKJ-s szakmához is jutnak. Az új típusú szakközépiskolai képzésben – a 2016. szeptember 1-je előtti szakiskolai képzésben – részesülő diákok viszonylag rövid idő (3 év) alatt piacképes szakmát szerezhetnek, amelyet követően nyitva marad a lehetőség előttük arra is, hogy további 2 év alatt érettségi vizsgát tegyenek. Ez utóbbi lehetőség akkor is megmarad számukra, ha a szakközépiskola elvégzését követően azonnal elhelyezkednek, és csak később döntenek az érettségi megszerzése mellett. A hiányszakmát tanuló szakközépiskolás diákok az első évfolyam első félévében egységesen havonta 10 ezer forint ösztöndíjban részesülnek, majd tanulmányi eredménytől függően 10–35 000 forintot kaphatnak havonta (Szabóky Adolf Szakképzési Ösztöndíj³). Ehhez járul még hozzá a tanulószerveződés alapján járó összeg, amelyet minden tanulószerveződéssel rendelkező, szintvizsgát teljesítő diák megszerezhet.⁴ A szakképzésben részt vevő, hátrányos helyzetű diákok megfelelő feltételek teljesülése esetén mindezen felül részesülhetnek az Útravaló Ösztöndíjprogramban⁵ is.

Az iskolák és fenntartók kiemelten fontos feladata, hogy ezekről a lehetőségekről megfelelően tájékoztassák a szakképzésben részt vevő diákokat és családjukat egyaránt. A legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzett szülők ugyanis jellemzően azért tartják vissza gyerekeiket a továbbtanulástól, mert egyáltalán nincsenek tisztában sem a szakképzés ideje alatti pénzkereseti lehetőségekkel, sem pedig a szakképzettség megszerzése utáni elhelyezkedési és kereseti lehetőségekkel.

KULCSKÉRDÉS A LEMORZSOLÓDÁS MEGAKADÁLYOZÁSA

A középiskolák közül a szakközépiskolákban jelenti a legnagyobb kihívást a lemorzsolódás elleni küzdelem; a szakközépiskolás – korábbi szakiskolás – diákok közel 50 százaléka kimarad a képzés ideje alatt.⁶ A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Egyesülete és Iskola Alapítványa egyaránt kiemelt céljának tekinti, hogy mind a mi általános iskoláinkból kikerülő és középfokú tanulmányokat folytató diákok, mind a saját magunk által fenntartott középiskolák diákjai személyre szabott támogatást kapjanak egészen a szakképzettség megszerzéséig.

Sajnos a leszakadó településeken, szegregátumokban élő, jelentős részben cigány családok körében a középiskola elvégzését veszélyezteti a rendkívül korai párválasztás (elsősorban a lányok körében); a súlyos anyagi problémák; a katasztrofális közlekedési lehetőségek (rossz minőségű utak, ritkán közlekedő buszjáratok, a vasútvonalak elkerülük a zsákfalvakat stb.); a követendő példaképek, minták hiánya; a nyomasztó elszigeteltség, az információhiány, az országos átlagnál jóval nagyobb számban kialakuló

³ https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=716:tajekoztatas-szaboky-adolf-szakkepzesi-osztondijrol&catid=10&Itemid=166 (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

⁴ http://www.tanuloszerzodes.hu/sites/default/files/files/Let%C3%B6lt%C3%A9sek/gyakorlati_kepzes_2016.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

⁵ http://www.emet.gov.hu/felhivasok/utravalo-osztondijprogram_ut_a-szakmahoz/ (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

⁶ FEHÉRVÁRI Anikó, Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei, *Neveléstudomány*, 2015/3, 44.

betegségek/fertőzések, a generációkon átívelő tartós munkanélküliség, a devianciák és természetesen az előítéletek. A vállalkozások általában elkerülik ezeket a településeket, városrészeket, így elsősorban a közmunka, a segély vagy a gyerekvállalás jelenti a pénzkereseti lehetőséget. (A kormány már elkezdett lépéseket tenni annak érdekében, hogy 25 év alattiakat ne alkalmazzanak közmunkásként: a 25 év alattiakat először az ifjúsági garancia programba igyekeznek orientálni, és csak akkor nyílik meg számukra a közmunka lehetősége, ha képzésre vagy elsődleges munkaerőpiaci elhelyezkedésre nincs lehetőségük.⁷) A középiskolai – szinte kivétel nélkül szakközépiskolai – felvételi még általában sikerül, óriási számban morzsolódnak le azonban a diákok részben a fent említett szociális problémák, részben pedig a hatalmas alapkompétencia-hiányok⁸ következményeképpen. Az országos kompetenciamérés eredményei alapján megállapítható, hogy jelenleg *„665 olyan iskola van Magyarországon, ahol a tanulók több mint fele rendszeresen nem éri el a nyolcadik osztály végére azt a szintet, ami a középiskola sikeres elvégzéséhez szükséges”*.⁹

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítványa intézményeivel és együttműködő partnereivel együtt jelenleg azon dolgozik, hogy minél több konkrét, kézzelfogható, személyre szabott segítséget nyújtson a középiskolás diákoknak a szakképzettség megszerzéséhez.

—Tapasztalataink szerint szociokulturális okokra is visszavezethető, hogy a roma gyerekek jelentős része nem szívesen lakik kollégiumban, ezért fontos feladatunk, hogy a középiskolai diákok iskolába való eljutását és hazautazását segítsük. A segítség a bérlettámogatáson kívül kiterjedhet a falusi diákokat egészen az iskoláig kísérő mentor alkalmazásáig is. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a kollégiumot nem tekintjük támogatandónak: kirándulások, csapatépítő, közösségi rendezvények szervezésével próbáljuk szoktatni a diákokat a megszokott közegtől eltérő helyszínen való boldogulásra. Az ilyen alkalmak lehetőséget biztosítanak arra is, hogy a fiatalok maguk határozzanak meg együttélési szabályokat, amelyek betartásáért és betartatásáért mindannyian felelősek az alatt a legfeljebb néhány nap alatt, amelyet a szülői háztól távol töltenek el.

—Szintén alapvetően szociális kérdés, mégis idetartozik: a középiskolás diákok kedvezményes, napi többszöri étkeztetésének biztosítása jelentősen hozzájárulhat a lemorzsolódás megelőzéséhez.

—Már az általános iskolai ötödik-hatodik osztályos kortól fogva érdemes kirándulásokat tenni szakközépiskolákban, illetve vállalatok gyakorlóhelyein, ahol a diákok szembesülhetnek azzal, hogy milyen tevékenységeket végezhetnek szakképzettség birtokában, mennyit kereshetnek, milyenek az elvárások, és egyáltalán milyen szakmák léteznek. Már az is problémát jelent ugyanis sok esetben, hogy a tizenéves fiatalok – minták hiányában – a pincéren, szakácson és kereskedőn kívül nem is tudnak szakmákat felsorolni. (Ezt a három szakmát említették az egyik általános iskolánk

⁷ <http://www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/munkaeropiaci-es-kepzesi-allamtitkarsag/hirek/indul-a-kozfoglalkoztatasi-reformja> (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

⁸ <http://osszkep.hu/2017/03/ahonnan-nem-felfele-visz-az-ut-az-alulteljesito-iskolak-vilaga/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

⁹ Uo.

felső tagozatos diákjai egy korábbi beszélgetésen.) A pályaaorientációs tevékenységet tehát nem lehet elég korán kezdeni.

—Sokan elavultnak tartják a családlátogatások intézményét, noha könnyen belátható, hogy a szülők bevonása nélkül összehasonlíthatatlanul rosszabbak az esélyei a pedagógusoknak a diákok nevelése, pályaaorientációja területén. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek szülei akkor tudnak érdemben segíteni gyerekeiknek, ha a megfelelő információk birtokába kerülnek. Az általános és középiskoláknak egyaránt meg kell találniuk a megfelelő helyszínt, alkalmat a szülőkkel való rendszeres és szisztematikus kapcsolattartásra, információcserére. Ha a szülő nem jön el fogadóórára, szülői értekezletre, akkor családlátogatás, szülői klub, közösségi rendezvény, ünnepség keretében.

—Az általános iskolák mellett működő tanodák mintájára középiskolák mellett is indokolt lehet felzárkóztató, a diákok számára egyéni vagy kiscsoportos foglalkozásokat megvalósító nevelési-oktatási színtereket létrehozni. Ezeknek a középiskolások számára létrehozott „tanodáknak” a helyszíne adott esetben lehet a diákok lakhelyén is: Tiszabón, Tiszaburán, Tarnabodon és Gyulajon például tervezzük, hogy legalább heti egy napon az adott településről középiskolába járó diákok számára speciális foglalkozásokat biztosítson a tanoda az uniós projektben vállalt feladatán túl. A középiskolásokat támogató mentorokkal való szoros kapcsolat és a hasonló nehézségekkel küzdő kortárs vagy idősebb – akár korábban a középiskolából lemorzsolódott, akár szakképzettséget szerzett – helybéli diákokkal való bajtársi viszony sok akadályon átjuttathatja az érintetteket.

—Mind az általános iskoláknak, mind pedig a középiskoláknak elemi érdekük a folyamatos, rendszeres és tervszerű kapcsolattartás, a folyamatos egyeztetés közös diákjaik előrehaladását illetően. Ennek alapvető feltétele a felelősök kijelölése és egymás intézményeinek, rendezvényeinek, foglalkozásainak látogatása.

—Az általános és középiskolák közötti együttműködés kiemelkedően hasznos hozadéka lehet az aktuális, egyedi problémák kezelésén túl, hogy a középfokú iskolák egyértelművé tehetik általános iskolai pedagógus kollégáik számára, hogy mik azok az alapvető szakmai és szociális kompetenciák, amelyek szükségesek a szakközépiskolai/szakgimnáziumi helytálláshoz, a szakmaszerzéshez.

MÁLTAI SZEREPEVÁLLALÁS A KÖZNEVELÉSBEN ÉS A SZAKKÉPZÉSBEN

A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány az ország különböző pontjain összesen 4 óvodát, 4 általános iskolát és 4 szakképző intézményt tart fenn. Óvodáink és általános iskoláink kivétel nélkül kiemelten hátrányos helyzetű településeken működnek a Tolna megyei Gyulajtól a Heves megyei Tarnabodon keresztül a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Tiszabőig és Tiszaburáig.

Szakképző intézményeink Budapesten, Gyöngyösön és a Veszprém megyei Devecserben működnek. Szakközépiskoláinkban, szakgimnáziumainkban a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő, korszerű szakmai tudás átadásán, valamint az életkori és helyi sajátosságoknak megfelelő alapkompétencia-fejlesztésen túl a keresztény alapokon

nyugvó, közösségi értékeket előtérbe helyező máltai szemléletmód kialakítása is kiemelt célunk. Szakmai munkánk során nyitottak vagyunk a helyi sajátosságokat megjelenítő figyelembe vevő, újszerű megoldásokra, nevelési módszerekre.

Legnagyobb középiskolánk közel 600 diákkal a gyöngyösi *Magyar Máltai Szeretetszolgálat Károly Róbert Középiskola*,¹⁰ a „máltai Keri”. A gyöngyösi középiskolának egyaránt vannak szakgimnáziumi és szakközépiskolai csoportjai, 2017. szeptember 1-jétől pedig indul az iskola első gimnáziumi osztálya. A tanulói létszám – akárcsak a legtöbb szakképző intézményben – csökkenő tendenciát mutat, elsősorban a szakgimnáziumi képzés tekintetében. A vezetők és a pedagógusok számára hatalmas kihívást jelent annak garantálása, hogy az iskola a kiemelkedőbb képességű, biztos családi háttérrel rendelkező és a gyengébb tanulmányi eredményekkel, hiányos alapkompétenciákkal érkező, hátrányos helyzetű térségekből származó diákok számára egyaránt vonzó alternatívát nyújtson. A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítvány által fenntartott iskolaként evidens, hogy az intézmény befogadja, támogatja a nehéz körülmények között élő családok diákjait, ugyanakkor elemi érdeke az iskolának és a hátrányos helyzetű diákoknak egyaránt, hogy ne kizárólag tipikus „befogadó iskolaként” működjön. A vendéglátós szakma napjainkban is rendkívül népszerű országos szinten, ezt kihasználva csak az iskolán és a fenntartón múlik, hogy képes-e vonzó iskolát csinálni: piacképes szakmát adni a fiatalok kezébe; izgalmas és a tanulóira egyénileg is odafigyelő gyakorlóhelyeket biztosítani; a keresztény értékeket a mindennapokban – elsősorban a személyes példaadással – vonzóvá tenni; és elősegíteni, hogy szerethető, élő közösségi élet alakuljon ki.

A Keri vendéglátóipari, kereskedelmi, turisztikai és élelmiszeripari ágazatokban biztosít szakmaszerzési és érettségi vizsga lehetőséget a szakgimnazista diákoknak, továbbá *pincéreket, cukrászokat, szakácsokat, vendéglátó eladókat, eladókat és élelmiszeripari szakmunkásokat* képez a 3 éves, duális szakképzés keretében, szakközépiskolai osztályokban. Ezenkívül érettségi utáni szakképzés keretei között szerezhető *turisztikai szervező, értékesítő, vendéglátásszervező-vendéglős, valamint kereskedő szakképesítés*. A képzési paletta tehát igen gazdag, amely a következő tanévtől induló gimnáziumi oktatással együtt válik teljessé. A gyöngyösi Keri diákjai számára kiváló szakmai gyakorlati lehetőséget jelentenek a hazai gyakorlóhelyeken kívül a külföldi kapcsolatok Finnországban, Németországban, Olaszországban, Spanyolországban, Lengyelországban és Ausztriában. Az említett országokban az ERASMUS+ program keretében egyhónapos gyakorlaton vehetnek részt a Keri legjobban teljesítő diákjai. A Keriben zajló szakképzés eredményességének kiváló bizonyítéka, hogy diákjaink rendszeresen kiemelkedő eredményeket érnek el a Szakma Kiváló Tanulója Versenyeken (SZKTV).¹¹

A gyöngyösi „Kerihez” hasonló profilú budapesti *Kelta Szakgimnázium és Szakközépiskola*¹² szakgimnáziumi (*pincér, szállodai recepció*) és szakközépiskolai (*pincér, szakács*, 2017-től: *cukrász*) képzéseket nyújt a tanulóknak. A Kelta utcai iskolának

¹⁰ <http://www.maltaikeri.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 20.)

¹¹ <http://www.maltaikeri.hu/eredmeny/sz/az-utobbi/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 19.)

¹² <http://www.maltai.keltavendeglato.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 20.)

is vannak továbbá érettségire épülő kurzusai: *vendéglátásszervező-vendéglős és vendéglátás szervező* szakképesítést lehet szerezni az intézményben. Az iskolát 2016. szeptember 1-jén vettük át egy nehéz helyzetbe került nonprofit kft.-től, azóta a Málta megjelenésével stabilizálódott az intézmény helyzete, és 2016. szeptember 1-jétől ismét az iskola fejlesztése van napirenden. A békásmegyeri lakótelepen található, 200 és 250 fő közötti tanulólétszámmal rendelkező középiskola vendéglátós tanulói kiváló szakmai gyakorlólhelyeken töltik gyakorlatukat, hiszen a Gundel Étteremtől a Corinthia Budapest Hotelen keresztül az Európa hajóig Budapest legkiválóbb vendéglátóipari egységeiben gyakorolhatnak.

A békásmegyeri iskola a gyöngyösi Kerihez hasonló nehézségekkel küzd. Megoldandó feladatot jelent a sajátos nevelési igényű (SNI) és beilleszkedési, tanulási és magatartászavaros (BTM) diákok egyre növekvő száma, a szülők gyakori passzivitása, valamint a diákok jelentős részének sok hiányzása, amely gyakran az iskola melletti munkavégzésre vezethető vissza. Technikai jellegű, mégis jelentős probléma, hogy az iskola két – egyébként önkormányzati tulajdonú – épülete rossz állapotban van, és mivel az európai uniós projektek többsége az úgynevezett konvergencia-régiókat célozza, ma még nem látszik, honnan lesz forrásunk az elengedhetetlen felújítások finanszírozására. Mégis bizakodva tekintünk az iskola jövőjébe, hiszen az iskola – elkötelezett vezetői által – jó kezekben van.

Az *MMSZ Óbudai Szakgimnázium és Szakközépiskola*¹³ a Málta legrégebben fenntartott, saját alapítású középiskolája. A kis létszámú, évfolyamonként általában egy osztályt indító középiskolának jelenleg kizárólag szakközépiskolai osztályai vannak, de a terveink között szerepel, hogy 2017 szeptemberétől szakgimnáziumi osztályt is indítunk. Az intézményben felnőttoktatás is zajlik, továbbá az iskola óbudai, Vályog utcai székhelyén zajlanak a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítványának felnőttképzései is. Az óbudai középiskola *szociális gondozó és ápolókat* képez, akik kevés kivétellel a tanult szakmában helyezkednek el, többségük a Magyar Máltai Szeretetszolgálat intézményeiben, ahol egyébként a képzés ideje alatt gyakorlatukat is töltötték.

A családi hangulatú iskolában a hátrányos helyzetű, BTM, illetve SNI diákokra nagy figyelmet fordít a rendkívül elkötelezett nevelőtestület, hiszen az alacsony létszám lehetővé teszi, hogy minden diákra külön figyelem jusson. Az óbudai középiskola rendkívül aktív közösségi tevékenységet végez, erről az iskoláról költői túlzás nélkül állíthatjuk, hogy a tanulók a gyakorlatban tanulják meg szűkebben vett szakmájukat, és szintén a gyakorlat során válik életük részévé az önkéntesség.

A *Magyar Máltai Szeretetszolgálat Devecseri Szakközépiskola*¹⁴ a negyedik tanévét kezdte meg 2016. szeptember 1-jén. Képzéseink – *szociális gondozó és ápoló*, valamint *hegesztő* – szorosan illeszkednek a térség iparosítási elképzeléseéhez, a munkaerőpiac igényeihez. 2017-től induló *villanszerelő*-képzésünknek köszönhetően újabb hiányszakmát sajátíthatnak el az ide jelentkező diákok.

¹³ <http://maltaszakiskola.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 20.)

¹⁴ <http://maltaszakiskola-devecser.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. március 20.)

Devecseri intézményünk tanulói legutóbb 3. helyezést értek el az Országos Szakiskolai Közismereti Tanulmányi Verseny (OSZKTV) regionális fordulójában, komplex kategóriában, ami kiemelkedően szép eredmény – és nem csak azért, mert az iskolába szinte kizárólag hátrányos helyzetű diákok járnak. A devecseri iskola hegesztőtanulói az Erasmus+ program keretében Finnországban tölthetik szakmai gyakorlatukat, ahol évről évre kiválóan helytállnak.

A sikerek mellett természetesen kihívásokban is bővelkedik a devecseri pedagógusok munkája: a siker mértékegysége egy elsősorban hátrányos helyzetű diákokat oktató-nevelő intézmény esetében teljesen más, mint egy „elit iskolában”. Itt óriási eredménynek számít a hiányzások számának csökkenése és a tanulók OKJ-s szakképzettséghez juttatása. Gyakori nehézséget jelent az iskolában a – szociális gondozó és ápoló – képzésben részt vevő lányok iskolában tartása az édesanyává válást követően, de az esetek jelentős részében ezen a téren is sikerrel jár kollégáink elhivatottsága, diákokra való kitartó odafigyelése.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Tuitio fidei et obsequium pauperum, azaz *A hit védelme és a szegények szolgálata* – szól a Máltai szervezetek jelmondata 900 éve.¹⁵ A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Iskola Alapítványa által fenntartott köznevelési intézmények – így szakképző iskoláink is – ennek szellemében végzik tevékenységüket. A Málta elsősorban a szociálisan rászorulóknak nevelését és oktatását vállalja fel szinte kizárólag az egyházi fenntartóknak járó állami normatívából gazdálkodva, általában messze nem ideális infrastrukturális feltételek mellett, általános iskoláink tekintetében a szükségesnél lényegesen kisebb pedagóguslétszámmal, de annál nagyobb hittel, elkötelezettséggel és optimizmussal. Meggyőződésünk szerint az összes gyermek megérdemli, hogy minden, számára valóban szükséges segítséget, támogatást megkapjon ahhoz, hogy az általános iskolát követően továbbtanuljon és legalább egy szakképzettség megszerzéséig eljusson. Ha az állam, a szociális és családügyi ellátórendszer, az egészségügy képviselői, az oktatásirányítás, a nemzetgazdasági tárca és a köznevelési rendszer szereplői egyaránt ebben a szellemben dolgoznak, és hisznek abban, hogy minden emberben megvannak azok az erősségek, amelyekre építeni lehet, akkor viszonylag rövid időn belül jelentős eredményeket érhetünk el az oktatásban. A Málta iskolái részéről nem kínálunk csodaszert, nincsenek mindenkire érvényes receptjeink, megoldásaink, abban viszont biztosak vagyunk, hogy minden település, minden iskola esetében alkalmazkodni kell a helyi közösség sajátos igényeihez.

¹⁵ <http://maltai.hu/amaltaiakrol> (Utolsó megtekintés: 2017. március 20.)

SUMMARY**Love, Service and Professionalism: About the Training Activity of the Hungarian Charity Service of the Order of Malta**

Several analyses can be read in the press about the factors to be considered when choosing a secondary school after the completion of a primary school. Regarding the reform of the system of vocational education, it is also fashionable to talk about how much the institution of the former "vocational school" but known as "vocational high school" since September 2016 is a cul-de-sac. It is relatively little discussed, however, that in practice the successful completion of a vocational high school is the only real alternative for thousands of disadvantaged youngsters to avoid going astray. The Hungarian Charity Service of the Order of Malta started the maintenance of preschools, primary and secondary schools because it is our conviction and practical experience that families and youngsters with cumulative disadvantages can only be dealt with effectively if help is provided for them by experts from the earliest possible point in their lives, namely from birth, accompanying them until the acquisition of a vocational qualification, or, in certain cases, even beyond that. The schools of the Order of Malta have no panacea, no recipes or ultimate solutions working for everyone, but we are sure that each and every town and school should adapt to the specific needs of the local community.

Varga Józsefné Dr. Horváth Mária, PhD

MAGYARORSZÁG, GYŐRI HITTUDOMÁNYI FŐISKOLA

A névtani ismeretek és a nevelés kapcsolata

BEVEZETÉS

Mikor halt meg Kovács János? Ez egy Zilahy Lajos tollából származó szép és különleges elbeszélésnek a címe.¹ Engem ez az írás kötött véglegesen a névtanhoz. A mű elolvasása után értettem meg a névben rejlő erőt, a névvel foglalkozó tudomány fontosságát.

A nyelvészetnek különleges ága az onomasztika vagy névtan, névtudomány. Minden tanítójelölt tanul magyar nyelvészetet, és a nyelvészeti tanulmányain belül egy rövid kitérő jut a névtannak is. Az ilyen előadásokon megállapíthattam, hogy a névtan a nyelvészetnek az a területe, amelyik szinte minden hallgatót megérint, akik közül később sokan szenvedélyesen és aktívan kutatják, gyűjtik, vagy legalább szívesen hallgatják a nevek kínálta ismereteket. A tanítóképzős hallgatókat oktatva olyan tapasztalatokat gyűjtöttem, amelyekből leszűrhettem, hogy a különböző névfajták vizsgálata vonzza és lelkesíti őket. Sőt a névtani kurzus sikerélményhez juttat oktatót és hallgatót egyaránt. És ezek a tudástartalmak nem csupán a hallgatóink ismereteit gyarapítják, hanem – a napjainkban sokat emlegetett, és bizonyítottan fontos – érzelmi intelligenciájukat erősítik. Ez pedig szükséges ahhoz, hogy erkölcsös, egészséges értékrenddel bíró generációt neveljünk.

Írásomban két szempontot követve világítom meg a címben megfogalmazott összefüggést. Egyrészt azt kívánom bemutatni, hogy a tanítóképzésben (de akár a tanárképzésben is) a névtudomány az ismeretadás, valamint az ismeretek megerősítése mellett jól hasznosítható a hallgatók nevelése terén is, azaz a hallgatók személyiségének, értékrendjének alakításában, a szülőföldhöz, a múlthoz kötődés erősítésében lényeges szerepet játszhat.

Másrészt arra hozok néhány példát, hogy ez a megszerzett tudás és tapasztalat, valamint a kutatás, rendszerezés során összegyűlt sok élmény hogyan hasznosul majd az ő iskolai nevelőmunkájukban, hogyan tudnak hatni a névtani ismereteik segítségével a kisgyermekekre.

¹ ZILAHY Lajos, *Halálos tavasz*, Szépirodalmi Kiadó, Budapest 1983, 142–145.

A NÉVTANI ISMERETEK HASZNOSÍTHATÓSÁGA A FELSŐOKTATÁSBAN

A névtudományi ismeretek megszerzése mindig személyessé tehető, szinte mindig élményalapúan közelíthető meg. Lehet az kereszt- vagy családnév (néveredet, névadás motivációja) vagy akár helynév (utcanévek koronkénti változása), de a márkanév (magyar és idegen nyelvű nevek aránya) vagy éppen intézménynév (a névadás indítéka), mindegyik kínál tanulságot. Talán az említett érintettség, élményalapúság is elég indok lehetne a tantervben való szerepeltetéshez. Hiszen az aktív munkálkodás, a tevékenykedés, a kutatómunka megismerése, az adatok rendszerezése és bemutatása önmagában is fontos eredmény. Azonban további indokokat is fel lehet sorakoztatni, amiért a névtannak megfelelő súllyal jelen kell lennie a leendő tanítók tantervében.

A névtan, az onomasztika a nyelvészetnek fiatal területe, csak néhány évtizede tekintik önálló tudománynak.² E tudományterületnek azonban nemcsak a nyelvészeti vonatkozásai fontosak és hasznosak a majdan kisiskolásokat tanító szakemberek számára, hanem interdiszciplináris voltánál fogva különböző tudományokat, tantárgyakat kapcsol össze, azaz komplex ismereteket közvetít, lényeges összefüggéseket hoz felszínre. Éppen ezért átfogó, a tudásanyag egységére rámutató szemléletet kíván mind az oktatótól, mind a hallgatótól, sőt majd a kisdíaktól is. Minden pedagógusnak, de a tanítónak különösen szüksége van erre az egységes, holisztikus látásmódra. Hiszen ő az, aki több éven át naponta négy-öt órában együtt van a gyermekekkel, ő vezeti be tanítványait a különböző tudományok és ismeretek világába, neki van legtöbb lehetősége a gyermeki személyiség fejlesztésére. A tanító lehet az, akinek a munkájában nem a tantárgyak különbözőségén van a hangsúly, hanem éppen ellenkezőleg, ő tudja megmutatni a tanulóknak az egyes, egymástól eltérő tananyagtartalmú tárgyak közötti összefüggéseket. A jó tanító hozzásegítheti a kisdíaktól ahhoz a hasznos felismeréshez, hogy például az olvasásórán megszerzett ismeretek hasznosíthatók a környezetismeret-órán vagy fordítva.

Természetesen először a tanítói hivatásra készülő hallgatókat kell meggyőzni a névtan „hasznosságáról”. A névtan tanítása, tanulása mellett szóló fontos érv, hogy segítségével a hallgatók elmélyíthetik nyelvészeti ismereteiket. Jelesen a szófajtani, jelentéstani és alaktani gyakorlatok (a tulajdonnév fogalma, jelentése, a tulajdonnevek köznevesülése, a szótövek, toldalékok fajtái, funkciói stb.), valamint a helyesírási és nyelvtörténeti, de akár a szociolingvisztikai feladatok kiindulása is lehet a névtan. Hogy egy példával igazoljam: a szótövek és toldalékok viszonya más köznév és más tulajdonnév esetén: *fodrot varrtam, Fodort (Józsefet) láttam*. A földrajzi nevek vagy a hagyomány szerint írt családnevek helyesírása (*Gellérthegy; Gellért-hegy; Esterházy*) még a nyelvtanhoz kötődik, azonban a név és társadalom összefüggése, a különböző névfajták élete, változása, a változások okai, más-más korok névadási, névhasználati szokásainak megfigyelése már a szociolingvisztika területére vezet. Az egyes időszakok névadási módja, vonatkozzon ez településnevekre (*Gyarmat, Tárnok, Dénesfa, Szentmiklós, Fertőszentmiklós*³), utca- vagy intézménynevekre (*Szent László*

² HAJDÚ Mihály, *Általános és magyar névtan*, Osiris Kiadó, Budapest 2003, 328.

³ VARGA Józsefné, *Győr-Moson-Sopron megye település-névrendszere* (Magyar Névtani Dolgozatok 195), Budapest 2005, 44.

utca, Felszabadulás utca, Lenin Termelőszövetkezet) a névadó, a névhasználó közösség értékrendjét, gondolkodását mutatja meg; avagy éppen a névválasztó közösségre rákényszerített ideológia rajzolódik ki általa (1952-től: *Szamuely utca*, 1990 után: *Szent Imre utca*).

A névválasztás vagy névadás lélekdadás – mondják a pszichológusok. A nevet adó közösség értékrendjét visszatükrözi a gyermeknek adott keresztnév, hiszen még néhány évtizeddel ezelőtt is nagy biztonsággal meg lehetett állapítani a keresztnév alapján, hogy ki a városi, ki a falusi,⁴ ki melyik vallási felekezet tagja, milyen a szülők társadalmi státusa. A különböző társadalmi rétegekről sokat elárul a keresztnévek választása napjainkban is, ma is más réteg tagjai viselik a *Bendegúz*, más a *Renátó* és más a *László* keresztnévet. Koronként, korosztályokként más volt, illetve lett a nevek becézése (ma a *Katica* elavult, a *Kata* divatos forma). Idézhetnénk a családnevek megváltoztatását, ez ugyancsak sokat elárul az adott korról, a benne élő közösségek szabad vagy korlátozott gondolkodásáról (*Roth: Rákosi; Püspök: Pesti*). A nemek közti nyelvhasználati eltérés, a nyelv és hagyomány kapcsolatához fűződő más-más viszony is megmutatkozik a névdivat kapcsán. Protestáns közösségekben a mai napig tapasztalható az ószövetségi nevek kedveltsége, míg a katolikusoknál – napjainkban inkább második névként – a szentek nevének adása, egy szentként tisztelt személy védőszentül választása. Szüleink, nagyszüleink ugyanis – és talán még a mai szülők jelentős része is – ezzel a keresztségben gyermeküket mintegy a védőszent oltalmába ajánlották.⁵

A felvetett témakörök elemzése a nyelvi vizsgálatokon túl számos vallás-, művelődés-, politika- és helytörténeti tanulsággal gazdagítja a kutató hallgatót.

A szociolingvisztika a nyelv és a társadalom együttmozgását vizsgálja, és ezáltal a névtan szociolingvisztikai közelítésekkel rábukkanhatunk sok más mellett a népességmozgások nyomaira, melyek megőrződtek a helynevekben (*Magyarpolány, Tótkeresztúr, Némethánya*), a dűlőnevekben vagy a települések családnévanyagában (*Horváth, Németh, Rácz, Tóth*). Mindezek feltárása a történelmi, demográfiai, helytörténeti vizsgálatok körébe vezet. A hallgató akár a helynevek, akár a személy- vagy intézménynevek világát kutatja, minden esetben a szülőföldjéről, a lakóhelyéről tud meg nagyon sok újat. Tapasztalatom szerint a névtani téma kutatása – akár egy szemináriumi munka vagy szakdolgozat kapcsán – megérinti a lelküket. Az elődök, ősök gondolkodásának vagy életmódjának, illetve az egykori tájnak a megismerése megragadja őket, és szívesen kutatnak, szívesen gyűjtenek. Nagy élmény az oktatónak is, amikor lelkes beszámolóikban adják vissza azt a mély érzést, amelyet a szülőföld, az elődök lakóhelyének, nevének a kutatása élesztett fel a lelkükben. Szeretni azt tudjuk, amit ismerünk, ezért hát nagy jelentőséggel bír, ha fiataljaink megértik a szülők, nagyszülők életét, megismerik a sorsukat alakító tényeket. (Például: miért volt olyan sok *Petőfi Termelőszövetkezet* a szocializmus idején?)

A névtan rendkívül sok történeti értéket, életmódbeli szokást rejt magában. Egy név eredetének a magyarázata vagy a névadás indítékának a feltárása, de akár a név

⁴ VARGA Józsefné, *A városi névadási szokások megjelenése a XVIII. és XIX. századi rábaközi keresztnévválasztásban* (Helytörténeti Tanulmányok 7), Debrecen 2012, 159–171.

⁵ FERCSIK Erzsébet – RAÁTZ Judit, *Keresztnévek enciklopédiája*, Tinta Könyvkiadó, Budapest 2009, 14.

jelentésének az elemzése régi korok, régi történetek, egykori hagyományok világát idézi fel. Szüksége van erre egy tanítónak? Természetesen igen a válasz. Amikor a kisgyermeknek népdalokat tanít, és történelmi mondákat, népmeséket magyaráz, vagy az időjáráshoz kapcsolódó megfigyeléseket beszélük meg, esetleg rajzórán egy jeles ünnep anyagát állítják össze, minden esetben igen nagy szüksége van ezekre a kultúrtörténeti ismeretekre.

A NÉVTANI ISMERETEK ALKALMAZÁSA A TANÍTÁS SORÁN

Kamatozik-e a tanítóképzés időszakában összegyűjtött névtani tudás a tanítás során? Ismételten csakis igen lehet a válasz. Röviden, a teljesség igénye nélkül, néhány gondolatot felvillantva kitérek arra, hogy a végzett tanító, hogyan tudja hasznosítani munkájában a névtani ismereteit. A magyar nyelvi műveltség területen szakképzettséget szerzett tanító az anyanyelvi ismereteket az első hat évfolyamon taníthatja. Ennek a 6–12 éves korosztálynak nagyon sok passzív névtani ismerete van. Egy felkészült, jól képzett tanító a lappangó tudást aktivizálni tudja. Sokszínű, érdekes névtani feladatsorok segítségével nemcsak az anyanyelvi ismeretek gyakorlását érheti el a pedagógus, hanem azt a gondolatot is megerősítheti, hogy nem kell az egyes tantárgyakat mereven szétválasztani, sőt rá kell ébreszteni a gyermeket a tárgyak ismeretanyagai közötti kapcsolatokra, összefüggésekre. A meglévő passzív ismeretek hasznosítható tudássá alakítása, valamint a tantárgyak kapcsolódási pontjainak felfedezése lelkesíti a gyermekeket (sokszor a szülőket is!). Ebből következik, hogy a tantárgyak közötti átjárhatóság támogatja a tanulás folyamatát, hiszen a gyermekek motiváltabban gyűjtik és rögzítik az ismereteket.

Egy példával szemléltetem a leírtakat. A kisdíjakok feladatul kapják, hogy gyűjtsenek személynevet is tartalmazó növény- vagy állatneveket (*aranka, katicabogár, szentjánosbogár* stb.). Az ilyen feladat egyrészt a felfedezés öröme hozza, azaz motiváltságot eredményez, másrészt helyesírási, szófaji, alaktani, jelentéstani gyakorlatként is kiváló. De a tanulók egyúttal a környezet-, illetve természetismeret tárgyakból származó tudásukat is felelevenítik, és a néprajz, a kultúrtörténet világa is előkerülhet, vagy az énekek (*Katalinka, szállj el...*) szövegének megfigyelése, és akár az ehhez kapcsolható történelmi tudás is felszínre hozható.

Egy következő, a tanulás folyamatát ugyancsak segítő lehetőség abban rejlik, hogy a névtan érdekes. A gyerekek érdeklődését gyorsan felkelti a névtan bármelyik területe, mivel őket vagy a családtagokat és a barátokat érintő ismereteket közvetít, valamint a környezetüket, vagy a családjuk és a lakóhelyük múltját ismerik meg általa. Az érdekessége miatt alkalmas már a kisiskolások körében is önálló munkáltatásra. Az élmény, a személyes tapasztalat szenvedélyes gyűjtőmunkára ösztönzi a gyermekeket. Az adatok feltárása, összegyűjtése, aztán a rendszerezése, majd a bemutatása hozzásegíti őket ahhoz, hogy megtanuljanak kutatni, önállóan véleményt alkotni, és azt másokkal megosztani.

Azonban nemcsak didaktikai, hanem fontos nevelési célokat is megvalósíthat egy tanító a névtani gyűjtés, tevékenység, feladatmegoldás útján. Ez lehet az önazonosság-,

az identitástudat alakítása, a családhoz, a szülőföldhöz kötődés megerősítése, a nagyszülők, szülők hitének, a gyökereknek, a múltnak a megismerése. Néhány példát idézek az elmondottak megvilágítására. Már az első osztályos gyermek számára is vonzó feladat a saját neve után kutatni: miért kapta ezt a keresztnévet, mit is jelenthet, kinek volt még ugyanez a neve a családban, milyen híres emberek viselték ezt a nevet stb. A néhány évvel idősebb kisdíák összeállíthatja a családfát. Szomorú tapasztalatként éltem meg többször, hogy a gyermekek egy része a nagyszülei teljes nevét sem ismeri, nem beszélve távolabbi felmenőkről. Pedig fontos lenne ez a tudás, a sokat emlegetett érzelmi intelligenciát is erősítené az, ha a múlt ismerete a közösséghez tartozás élményét nyújthatná, és ez a családról, szülőföldről szóló történelem a gyermek világába, gondolkodásába beépülhetne. Talán még a szülők is szívesen együttműködnének a hasonló feladatok sikeres megoldásában. És minden tanító képes arra, hogy további ötletekkel gyarapítsa a feladatok sorát. Így például az osztálytársak keresztnéve, az unokatestvérek, a szülők, a nagyszülők korosztályában a rokoni kapcsolatok feltérképezése, ez alapján a névdivat, a névgyakoriság megállapítása, amely az egyre halványabban jelen levő nagycsaládi háló újrászövését is eredményezhetné. Ugyanígy összegyűjthetik a felmenők, rokonok családnévét, de a lakóhely jelenlegi és a korábbi utca-, intézményneveit, talán itt-ott még a város- vagy határrészek nevének gyűjtéséhez is talál segítséget a tanuló. Ezek felidézéséből mondák, legendák, kedvesen naív történetek, szokások, a múlt egy-egy különleges mozzanata bukkan fel. A hasonló jellegű feladatok mind a magyarságtudatot, az elődök tiszteletét, a szülőföldhöz kötődést erősítik. Hiszen – ahogy már említettem, de ismét megerősítem – tisztelni, szeretni azt tudjuk, amit ismerünk!

A kompetencia alapú oktatás világában a névtani feladatokkal e téren szintén fontos területeket fejleszthetünk. A sok lehetőségből csak néhányat – véleményem szerint a jövőnk, a társadalmunk szempontjából igen lényegeset – emelek ki. Ilyen lehet a szociális kompetencia fejlesztése, az idézett gyűjtőmunkák ugyanis erősítik az egymásra figyelést. Például azzal, hogy a kisdíák ugyanazon lépcsőházban vagy utcában élők nevét gyűjti össze, rendszerezi, ezáltal megismeri az ott élőket, és – remélhetően – ezt követően köszönni is fog nekik, és meg is tudja/fogja szólítani őket! Ha csoportmunkában vagy egy közös projektben dolgoznak, akkor segíti az együttműködést. A kommunikációs kompetencia is középpontba kerül: fejlődik a gyerekek kérdéskultúrája, emellett a személyek megszólításának és említésének a gyakorlása folytán a viselkedési normát tanulják meg.

Egy-egy környezetre vonatkozó névtani feladat kapcsán a diákokban megerősíthetjük a tiszta környezet iránti igényt, a környezettudatos magatartást. A 8–10–12 éves gyerekekben egész életükre meg lehet alapozni azt a gondolatot, hogy a környezetszennyezésbe beletartozik a nyelvi környezetszennyezés is. A helyesírási hibával leírt üzletnevek (erre szívesen vadásznak a gyerekek), a magyar ember számára érthetetlen intézmény- vagy márkanevek mind az egyik legnagyobb kincsünket, az anyanyelvünket károsítják. Pozitív megközelítésből kiindulva is ráirányíthatjuk a figyelmet a tiszta nyelvi környezetre: nem a hibát, hanem a szépet, az esztétikailag kifogástalant, az értéket kerestetjük meg. Hirdethetünk számukra

versenyt a hangzásában, tartalmában legjobb vagy legérdekesebb magyar márka-, utca-, intézménynév megtalálására.

A fentiekben azt igyekeztem bemutatni, hogy a névtani feladatok érdekességük folytán nagymértékben segíthetik a tanulás folyamatát és fejleszthetik a különböző képességeket. Természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy a névtan nyelvtudományi terület, tehát az anyanyelv fejlesztésére szintén kiválóan alkalmas. Már első osztálytól kezdve alakítja a tulajdonnév fogalmát, hiszen az olvasókönyv szókinszének jelentős hányada e kategóriába tartozik. Később szókinszfejlesztési gyakorlatként gyűjtethetünk állatneveket vagy személy- és helyneveket tartalmazó közmondásokat, szólásokat. A szófajtan területén a főnév fajtáinak megértéséhez a gyerekek által gyűjtött nevek jó példákat nyújthatnak. A jelentéstani, alaktani ismeretek elmélyítésére, a helyesírás gyakorlására szintén felhasználhatjuk a névtan kínáta lehetőségeit. Még akár egy kis nyelvtörténetet is vihetünk a tananyagba: a hangrend és az illeszkedés tanításakor a településnevek helyhatározó ragjának a megfigyelése segítségével (Győrött, Szilban⁶). A mesék névadási indítékainak „magyarázata” fejlesztheti a gyerekek fantáziáját, az irodalmi nevek értelmezéseként alkotott szövegeik pedig a fogalmazási készségeket javíthatják.

A szótárhasználatot – tapasztalatom szerint – szeretik a gyerekek. A 4–6. osztályosok már élvezettel búvárkodnak, bonyolultabb feladatokra is szívesen vállalkoznak. A különböző szótárak használatára is rá kell nevelnünk az ifjúságot. (Nyilván az internetes keresés, szótározás is megfelelő lehet, ha megbízható!) Az ilyen kereső, búvárkodó feladatok nemcsak a szótározási gyakorlatot fejlesztik, hanem egyúttal rengeteg új névtani ismeretet közvetíthetnek, és a gyűjtőmunka forrásaivá is válhatnak. Néhány könyv a sok lehetőségből: *Régi magyar családnevek szótára*; *Földrajzi nevek etimológiai szótára*; *Magyar utónévkönyv*; *Keresztnevek enciklopédiája*; *Családneveink enciklopédiája*; *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*.⁷

Arra a kérdésre, hogy kell-e a kisgyermeknek névtani ismeret, tudás, egyértelműen igennel kell válaszolnunk. Hiszen a névtan érdekes, ennél fogva a kisiskolást is ismeretszerzésre motiválja. A névtan sokrétősége, a különböző ismeretek közötti összefüggések felfedezése támogatja a tanulás folyamatát, s eközben a diák gyakorolja és fejleszti anyanyelvét, és a tapasztalatai, élményei folytán erősebben kötődik a hagyományokhoz, a környezetéhez. A névtanhoz kapcsolódó tevékenységek tehát mind a tanítást, mind pedig – ami ma talán még fontosabb – a nevelést segítik.

⁶ BÁRCZI Géza – BENKŐ Loránd – BERRÁR Jolán, *A magyar nyelv története*, Tankönyvkiadó, Budapest 1967, 518.

⁷ KÁZMÉR Miklós, *Régi magyar családnevek szótára*, Budapest, 1993; Kiss Lajos, *Földrajzi nevek etimológiai szótára*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978; LADÓ János – BÍRÓ Ágnes, *Magyar utónévkönyv*, Vince, Budapest 1998; FERCSIK Erzsébet – RAÁTZ Judit, *Keresztnevek enciklopédiája*, Tinta Könyvkiadó, Budapest 2009; HAJDÚ Mihály, *Családneveink enciklopédiája*, Tinta Könyvkiadó, Budapest 2010; *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, Főszerk. BENKŐ Loránd, Budapest 1967.

ÖSSZEGZÉS

Összegezve megállapítható, hogy a tanítóképzésben a névtan önálló tantárgyként (például szabadon választható kurzusként) vagy a magyar nyelvészetben belül emeltebb óraszámúval való oktatásának csak előnyei vannak. Kedvet ébreszt a kutatáshoz, a környezet, a múlt megismeréséhez, komplex tudást kíván meg a kutatótól, ebből következően egységes, összefüggésekben való látásmódot alakít ki. Eközben elmélyíti a nyelvtani ismereteket, tudatosabbá teszi a nyelvi szerkezetekről, nyelvi képekről, nyelvtörténeti jelenségekről kialakult ismereteket. A névtani adatok megértéséhez a hallgatónak tágas, nyitott, folyton bővülő művelődéstörténeti tájékozottságra van szüksége. A műveltség, a múlt, a hagyományok ismerete – a pedagóguspályán nélkülözhetetlen – toleráns magatartást eredményez.

Hosszan lehetne még sorolni a névtan megismeréséből következő sok-sok pozitívumot, de talán az első helyre a tanítás minőségének emelkedését kell tennünk. A gyűjtő- és rendszerező munkából származó sok ismeret és tapasztalat megkönnyíti az anyanyelv-elsajátíttatás folyamatát, az irodalmi művek, a történeti mondák értelmezését. Egy pedagógusképző intézmény legfőbb célja pedig éppen a jó tanító kiművelése kell, hogy legyen.

Napjainkban azt tapasztaljuk, hogy fiataljaink egyre kevesebbet tudnak a múltunkról, a kultúránkról. A névtan – ahogy nagy nyelvészünk, Melich János mondta: megkövült művelődéstörténet – kiválóan alkalmas magyarságtudatunk, önazonosságunk, az anyanyelvünkhöz való ragaszkodásunk erősítésére. Hiszen Klebelsberg Kunóval egyetértve állíthatjuk, hogy egy nemzetet nemzetté éppen kultúrája, közös szellemisége és értékfelfogása avat.

SUMMARY

The Relationship Between Onomastics and Education

This article analyses the advantages of the inclusion of onomastics in Primary Teacher Training by observing the relationship between onomastics and education. It shows that the study of onomastics requires a complex understanding of our environment and our past, and thus it develops a coherent perception of interrelations. At the same time, it reinforces students' knowledge of grammar, and raises their awareness of their existing knowledge of grammatical structures, idioms, and the historical phenomena of the Hungarian language. To understand the data of onomastics, students need to have an ever-deepening insight into cultural history. The educatedness and the knowledge of the past and the national traditions can result in a tolerant attitude that is indispensable in a teaching career.

Through the study of onomastics, the quality of teaching will develop. The plethora of knowledge coming from the practice of collecting and organizing data will facilitate the development of the mother tongue and the interpretation of literary works and historical myths. After all, what else should be the main goal of a teacher training institution if not the education of good teachers?

Nowadays, young people know less and less about our past and our culture. Onomastics – which is, in János Melich's words, "petrified cultural history" – is a perfect tool to reinforce our attachment to our Hungarian and personal identity as well as our mother tongue.

Dr. Dósa Zoltán, PhD

ROMÁNIA, BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM / UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI

Gondolatok a gyermeki tanúvallomásokról megbízhatóságáról

A gyermeki világgép megértésének szerves részét képezi annak a valóságnak a feltérképezése, ami a kibontakozó elmét tartalommal tölti fel. Ez a valóság nem a felnőtt valóság valamely töredéke vagy zsugorított mása, hanem egy sajátos reprezentáció, ami a sajátos megismerésből fakad. A gyermek nem láthatja olyannak a világot, mint a felnőtt, mert ehhez nem áll rendelkezésére olyan kognitív apparátus, mint a nagyoknak. A gyermeki szemmel látott világ is valóságosnak tekinthető, de nem úgy valóságos, mint a felnőtt világ.

Ha a valóságos és nem valóságos vagy igaz és hamis közötti határt feszegetjük, akkor a probléma még jobban elmélyül, mert a gyermeki korlátozott megismerésből fakadóan ezek fogalmi megértése különbözhet a felnőttekétől, de számolnunk kell azzal is, hogy egy társas térben ennek morális implikációi is vannak. Az óvodáskort gyakran nevezik a kényszererkölcs időszakának is, mivel ekkor az erkölcsi ítéletek a felnőttek elvárásait követik, egyszerűen szólva az a jó és rossz, amit a felnőtt annak tart. Ha a gyermek tudatos megtévesztésre törekszik, akkor nemcsak a megtévesztő viselkedését kell felépítenie, verbális és nem verbális jelzéseit szinkronizálnia, hanem azt is fel kell mérnie, hogy milyen erkölcsi következményei lehetnek az esetleges lelepleződésnek. Ez így együttesen eléggé komplex feladat, ennél fogva a köznap cselekvésekhez viszonyítva többletintelligenciát igényel. Talán nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy egy jól megtervezett és kivitelezett gyermeki csalás tulajdonképpen a gyermek értelmességének felső határait jelzi. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy abban a szocializációs közegben, amelyikben a megtévesztés működik, létezni fog egy olyan potenciális fejlődési tér, amelyben az aktuális képességek meghaladhatóak. Lev Vigotszkij, a neves orosz pszichológus az aktuális fejlődési szint és a potenciális fejlődési szint közötti rést, vagyis a potenciális fejlődési teret a *legközelebbi fejlődési zóna* fogalmával írta le, melynek lényege, hogy minden felsőrendű pszichikus funkció kétszer bukkan fel az egyedfejlődésben, egyszer a felnőttek irányításával egy kollektív tevékenységben, majd ezt követően a gyermek önálló tevékenységében.¹ Mivel a megtévesztés is csu-

¹ VYGOTSKY, L. S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

pán a kollektív tevékenységben nyer értelmet, és a felnőttek mindennemű kapcsolatára jellemző, a gyermekek a szocializáció során, mintegy „belenövés” elsajátítják ennek fortélyait. A kollektíva tehát, gyakorlatilag akarva-akaratlanul, a gyermeket bevzeti a cselszövés birodalmába, és felkészíti őt egy ilyesfajta hadviselésre is.

A modern intelligenciaelméletekben a neves Robert Sternberg háromívű elméletének van egy olyan összetevője, amiben a tudatos megtévesztés mint intelligens cselekvés könnyen megragadható.² A kutató szerint az intelligencia három összetevőjének egyike a komponenciális aspektus. Ez olyan működési elem, ami az analitikus gondolkodást foglalja magába, és elemző gondolkodást jelent. Aki ebben jó, az jól old meg hagyományos intelligenciateszteket. A következő összetevő a tapasztalati aspektus, ami azt jelenti, hogy az ebben erős személy a tapasztalatainak különböző elemeit ésszerűen és sikeresen kombinálja, ez akár újszerű dolgok létrehozásában is segítheti, így az ilyen embert kreatívnak látjuk. A harmadik összetevő pedig a kontextuális aspektus, ami leginkább a mindennapi élet gyakorlati feladataiban mutatkozik meg, s azt jelenti, hogy a személy sikeresen manipulálja környezetét, illetve jól ismeri és kihasználja az itt működő szabályokat. E három komponens együttesen kifejezi a személy általában vett értelmességét, de ezek fejlettségi szintje egyenként különbözhet. A megtévesztő viselkedésben nyilvánvalóan a kontextuális összetevőnek van rendkívüli szerepe, hiszen a környezet sikeres manipulációja függ ettől. Előfordulhat, hogy egy személy intelligenciája a komponenciális és tapasztalati összetevőkben elmarad az életkorára jellemző átlagtól, de társas környezetében jól elboldogul, sőt sikeresnek mondható az emberi kapcsolatokban felmerülő problémák megoldásában. Sternberg anekdotaszerű példaként említi, hogy gyakorló pszichológusi pályája során alkalma adódott egy zárt intézetben értelmi fogyatékos gyermekekkel foglalkozni. Az értelmi fogyatékosnak diagnosztizált személyek valóban nagyon gyengén teljesítettek a klasszikus intelligenciatesztekben, viszont igen körmönfont szökési kísérleteik voltak. Méltán merül fel ilyenkor az emberben a kérdés, hogy aki mások tudatos megtévesztésére irányuló bonyolult tervet tud kidolgozni, az értelmi fogyatékosnak tekinthető-e? Az ilyen jellegű esetek rávilágítanak az intelligens viselkedés összetettségére. Van viszont egy olyan árnyalatuk is, ami kevésbé tudatosul bennünk. Arról van szó, hogy hajlunk arra, hogy csupán a jóra tekintsünk úgy, mint intelligens megnyilvánulásra. A klasszikus vagy akár köznapis értelmezésben, az intelligens viselkedés holdudvarába nemcsak hatékony, hanem morális szempontból is kifogásolhatatlan cselekedetek kerülnek be. Ezen logika szerint, ami intelligensnek minősül az jó, ami nem intelligens, az rossz. Viszont ez nem igaz. Az alábbi kis történet remek példa arra, hogy lehet más is a bűnözés. Egy háromtagú, fiatal afroamerikai srácokból álló tolvajbanda egy „áruval” megpakolt autóval próbált eltűnni Boston egyik fehér lakta negyedéből, amikor szembejött velük egy rendőrautó. Amint a rendőrök észrevették, hogy gyanús feketék vannak olyan helyen, ahol nem lenne mit keresniük, azonnal megfordultak, hogy üldözőbe vegyék őket. Mielőtt a rendőrök félrehúzták volna őket, a fekete srácok egyike azonnal leállította az autót, kiugrott, és leintette a rendőrautót. Makogva

² STERNBERG, R. J., *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge 1985.

megkérdezte, hogy hogyan lehet kijutni ebből a városrészből Roxbury felé, mire a rendőrök részletesen elmagyarázták neki, hogy hol kell haladniuk. Aztán mindenki ment a maga dolgára. Íme, a tolvajok nagyon hamar átkeretezték a rendőrök sejtését: a bűnözőből eltévedt szerencsétlenekké vedlettek át, és megmenekültek.³ Valójában a félrevezetés, a rosszindulat, vagy egyenesen a gonoszság is lehet értelmességgel telített, ezért valószínűleg az intelligens viselkedés teljesebben megérthető, ha annak morális vonatkozásait figyelmen kívül hagyjuk. Az erkölcs kényszerítő erejét egyébként sem lehet könnyen mérni, mert nem uniformizált hatás, vagyis sok embernek sokfélet jelenthet egy olyan felszólítás, hogy „szeresd felebarátodat” vagy „ne próbáld becsapni a felebarátodat”. Persze az életben akadhat bőven olyan helyzet, amikor az értelmesség és a morális elkötelezettség közötti kapcsolat megértése igen hasznos lenne. Ez különösen igaz akkor, amikor gyermekek szavainak kell hitelt adni, és eldönteni, hogy igazat mondanak-e vagy sem.

A kérdés valódi súlyát legtisztábban talán azok a bírósági esetek bizonyítják, amelyekben gyermekeket használnak tanúként. A gyermekek tanúként történő kihallgatása a bírósági perekben az utóbbi évtizedekben igen elterjedté vált. Az Egyesült Államokban például a kétezres évektől kezdődően évente több mint 100 000 gyermek tesz tanúvallomást, sajnos zömében olyan kényes ügyekben, amelyekben felnőtt szemtanúk hiányában ők kizárólagos tanúként szerepelnek, és szexuálisan vagy egyéb módon bántalmazták őket.⁴ A gyermekek tanúvallomásának két lényeges pontja van. Egyrészt, hogy tudják-e, hogy mi az igaz és hamis vagy valós és valótlan közötti különbség, másrészt, hogy betartják-e a szavukat, amikor megígérik, hogy csak az igazat fogják mondani. Felmerülhet annak a lehetősége, hogy nem tudják az igaz és hamis közötti különbséget, ennél fogva nem várható el, hogy csak igazat szójának, de az is előfordulhat, hogy igenis értik a kettő közötti különbséget, de ennek ellenére nem mondanak igazat. Természetesen a fogalmi megértés vizsgálatánál a kisgyermekek esetében kerülendőek az olyan jellegű elvont kérdések, hogy mit jelent szerinted az igazság vagy mit jelent hazudni. Ehelyett a konkrét és ismerős helyzetleírások mentén megfogalmazott vélemények tisztázhatják a fogalmi elsajátítás szintjét. Az amerikai bíróságokon a kiskorúak tanúvallomását megelőzi egy úgynevezett kompetenciavizsgálat, ahol pontosan ilyen konkrét történeteket használnak.⁵ Az egyik történetben egy Kati nevű kislány elfogyaszt egy csokoládét, annak ellenére, hogy ezt az óvónénije megtiltotta neki. Amikor az óvónéni visszatér, megkérdi: „Kati, megetted a csokit?” Ezen a ponton a gyermeknek kell válaszolnia: „Mit fog Kati mondani?” A következő lépésben azt mondják a gyermeknek, hogy Kati tagadni fogja, hogy megette a csokit. Újra megkérdik a gyermeket: „Kati most igazat mondott vagy ha-

³ MUCCHIELLI, A., *L'art d'influencer. Analyse des techniques de manipulation*. Armand Colin, Paris 2000.

⁴ LEACH, A-M. – TALWAR, V. – LEE, K. – BALÁ, N. – LINDSAY, R. C. L., „Intuitive” lie detection of children’s deception by law enforcement officials and university students. *Law and Human Behavior*, 2004/28(6), 661–685.

⁵ TALWAR, V. – LEE, K. – BALÁ, N. – LINDSAY, R. C. L., Children’s conceptual knowledge of lying and its relation to their actual behaviors: Implications for court competence examinations. *Law and Human Behavior*, 2002/26(4), 395–415.

zudott?” „Amit mondott Kati, az jó vagy rossz szerinted?” „Miért gondolod, hogy jó/rossz?” „Amit mondott, az kissé jó/rossz vagy nagyon jó/rossz?” A második történet egy elképzelt szituáció, ahol maga a gyermek a szereplő: „Gondolj arra, hogy otthon vagy és egy üveggel játszol. Anyukád rád szól, hogy ne játssz vele. Amikor kilép a szobából, te elejted az üveget, és sajnos eltörik. Anyu visszajön, és megkérdi, hogy ki tette ezt. Mit válaszolnál rá? Miért?” Figyelembe véve azt, hogy a kisgyermekek gondolkodása igen erősen kötődik a megfigyelhető és tapasztalható konkrétumokhoz, bizonyosra vehető, hogy jobban megértik így a kérdést, mint absztrakt formában, és könnyebben fogalmazzák meg véleményüket. Az igazmondás szándéka szintén konkrét helyzetben érhető tetten a legkönnyebben. Erre tökéletesen alkalmasak a korábban már bemutatott „ellenállás a kísértésnek” típusú vizsgálatok, amelyekben a gyermekek egy kis csalással könnyen megleshetik az elrejtett Micimackót a kísértetvezető távollétében.⁶ Victoria Talwar és munkatársai az egyik kísérletüket úgy tervezték, hogy fogalmi megértést és „ellenállás a kísértésnek” típusú helyzeteket váltakoztattak, vagyis az első helyzetben előbb volt az „ellenállás a kísértésnek”, és azt követte az igazság és hazugság fogalmainak megbeszélése, míg a másodikban ez fordított sorrendben történt.⁷ A sorrendiség azért lehet fontos, mert így ellenőrizhető, hogy az explicit felszólítás az őszinteségre milyen hatással van a valós helyzetben tanúsított viselkedésre. Érdekes módon a sorrendnek nem volt semmilyen szignifikáns hatása, és a gyermekek több mint négyötöde mindkét csoportban csalt, amikor Micimackót nem szabadott volna meglesnie. Egyes gyermekek az igazság és hazugság fogalmait pontosan körülírták, de mégis hazudtak, hogy ne derüljön ki, hogy lestek. Ez olyasmit jelent, hogy nem elég a jót tudni a jót tevéshez, az erkölcsi normák ismerete nem elegendő az erkölcsös viselkedéshez. A következő lépés viszont az volt, hogy explicit felszólították a gyermekeket arra, hogy csak igazat mondanak. Ebben a csoportban lett az igazmondás a leggyakoribb. A vizsgálatot összegezve, a 3–7 éves gyermekeknél az igazmondás leghatásosabb módja az, hogyha a felnőttek explicitté teszik azon elvárásukat, hogy az igazat szeretnék hallani. Mindez persze alátámasztja a klasszikus fejlődésméletek azon állítását is, hogy az erkölcs forrása ebben az életkorban hangsúlyozottan külső eredetű és tekintélyelvű. Váci Mihály ismert verssorait is használhatnánk tanulságként, miszerint: „nem elég a jóra vágyani, /a jót akarni kell!/ és nem elég akarni, de tenni, /tenni kell...” A gyermekek esetében ez úgy válik teljessé, hogy a „kell” felszólításokat egy felnőtt szájába adjuk.

A civilizált országok legtöbbszörében, ahol a gyermekek tanúvallomást tehetnek, ez a felkérés explicit formában meg is történik. Mivel az Észak-Amerikában zajló perekben a legnyitottabbak a bírák a gyermeki tanúvallomásokra, ezért nem véletlen, hogy az ebben a jogrendben kidolgozott eljárás a legkörültekintőbb és legkidolgozottabb. Itt alapos kompetenciavizsgálat előzi meg a kiskorúak tanúvallomását, és figyelmeztetik is őket az igazmondás fontosságára. Ennélfogva az is teljesen érthető, hogy a pragmatikus amerikai gondolkodásból kifolyólag itt áldoznak a legtöbbet a kiskorúak

⁶ TALWAR, V. – LEE, K., Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 2002/26(5), 436–444.

⁷ TALWAR, V. – LEE, K. – BALA, N. – LINDSAY, R. C. L., i. m.

megbízhatóságának tudományos vizsgálatára. Ezeknek a vizsgálatoknak a legtöbbje a konceptuális fejlődés kérdését, az eskü alatt tett vallomások megbízhatóságát, az emlékezeti rekonstrukcióból származó téves emlékeket és az emlékek manipulálásának lehetőségeit vizsgálják. Ez utóbbi két kérdéskör is külön említést érdemel.

A kiskorúak esetében nagyon gyakran megfigyelhető az, hogy a válaszukat a felnőttek által adott hívóingerek köré strukturálják. Ezért is kell a megbízhatóság problémájához árnyaltan viszonyulni. Vagyis ahhoz, hogy a gyermek egy eseménynek az igaz és megbízható leírását adja, megfelelő módon is kell kérdezni őt. A szándék nélküli vagy szándékosan rosszul feltett kérdések hibás rekonstrukciót vagy hibás következtetéseket eredményezhetnek. A kérdezés kiváltsága egyfajta hatalmat kölcsönöz, de ez fordítva is igaz, vagyis akinek hatalma van, az kérdezhet.⁸ Márpedig egy tanúvallomás idegen helyzetében nagy a kockázata annak, hogy a gyermek úgy érezze, hogy a felnőtt hatalomnak kiszolgáltatott. A kérdezés technikája tehát a szó szoros értelmében perdöntő lehet. Azok a szakemberek, akik ilyesfajta kihallgatásokat vezetnek, azt ajánlják, hogy a gyermekhez intézett kérdéseket előzze meg a szabad felidézés. Ez az eljárás már kisgyermekeknél is használható, hiszen viszonylag pontosan idéznek fel dolgokat. A viszonylagos pontosság azt jelenti, hogy figyelembe kell venni azt, hogy a stressz a szabad felidézést úgy befolyásolja, hogy elősegíti az esemény központi elemeinek előhívását, de a mellékesnek ítélt vagy összetett jelentésű aspektusokra zavaróan hat. Ebből kifolyólag a szabad felidézést követően nyílt kérdések használata ajánlott. Például a személyleírás kapcsán úgy kérdezzük, hogy „milyen színű felsőt viselt?“, és nem azt kérdezzük, hogy „fekete felső volt rajta?“. Ez utóbbi, zártnak nevezett kérdések kerülendőek, mert szuggesztívek, vagyis a gyermek, hogy megfeleljen a felnőtt elvárásoknak gyakran ad ezekre, hibásan, igenlő választ. Ez az igenlési tendencia fordítottan viszonyul az életkorhoz, vagyis a kisebb gyermekeknél gyakoribb, mivel azt gondolhatják, hogy minden kérdésre válaszolniuk kell, még akkor is, ha nem biztosak a válaszban, továbbá hiszik azt, hogy a felnőtt sugallata kell érvényesülnön, mert úgy gondolják, hogy ők a nagyobbak, ezért jobban tudják.

Jó esetben a gyermek ismétlődően ugyanazokat az információkat szolgáltatja, azaz konzisztensen beszél. Hogyha a beszámolója időről időre változik, akkor inkonzisztenciáról beszélünk. Ez nem feltétlenül ellentmondásos információ. Tételezzük fel, hogy a gyermek részt vesz egy nyári táborozáson, ahol horgásznak, kirándulnak és tábortűzet raknak. Ha a gyermek folyamatosan arról számol be, hogy horgászott, akkor konzisztens a beszámolója, ha viszont egyszer azt mondja, hogy horgászott, utána azt, hogy kirándult, azt követően azt, hogy tábortűzet raktak, akkor a beszámolója inkonzisztens, de nem ellentmondásos, mert mindegyik esemény megtörtént. Ellentmondásos akkor lenne, ha azt mondaná, hogy kirándult, de egyebet semmit. A konzisztencia növelése érdekében már érdemes zárt kérdéseket is feltenni, megkérdezhetjük, hogy tábortűz volt-e vagy sem. Ez egy specifikus kérdés, ami megjelöli, hogy mit kellene felidézni, bár a válasz óvatosan kezelendő, mert szuggesztív. A szabad felidézés és nyílt kérdés, mivel rugalmas válaszadást biztosítanak, az inkonzisztenciát növelik, a zárt kérdés behatárolja a választ és a konzisztenciát növeli. A

⁸ HERWIG-LEMPER, J., A helyes kérdezés módja. *Pszichoterápia*, 2002/11(6), 397–406.

kérdés technikája ezért korántsem egyszerű, és megkívánja az életkori sajátosságok maximális figyelembevételét.

Mi történik abban az esetben, hogyha a gyermek válaszai nem konzisztensek és ezen túlmenően még félrevezetőek is? Azt gondolnánk, hogy csupán annyi a probléma, hogy az általa szolgáltatott információk nem használhatóak. Ennél súlyosabb a helyzet, mert a felnőttek, bármennyire is meglepőnek tűnik, nem túl jók a blöffölő gyermek leleplezésében. Nehezen veszik észre, hogy a gyermek mikor mond igazat és mikor hazudik, így a hamis információt is könnyen igazként kezelik. Az ösztinteség vizsgálatára igen egyszerű próbákat használnak, amelyekben a gyermeknek uralkodnia kell magán, hogy ne csaljon egy könnyen megszerezhető információ céljából. A kísérletvezető és a neki háttal ülő gyermek együtt játszanak. A gyermeknek az a feladata, hogy találja ki, hogy a felnőtt milyen tárgyat rejteget. A pontos találatot jutalommal erősítik meg. Hogy a találgatás könnyebben menjen, a felnőtt rövid szóbeli leírást ad a tárgyról, majd a gyermek megpróbálja kitalálni, hogy miről van szó. Amikor a céltárgy következne a játékban, akkor a kísérletvezetőt egy telefonhívás ürügyén kihívja a teremből egy másik felnőtt. Mielőtt kimenne, figyelmezteti a gyermeket, hogy távollétében ne hagyja meglesse a tárgyat. A céltárgy egy ismert babafigura, nevezzük Micimackónak. A gyermeknek tehát uralkodnia kell a kíváncsiságán és a jutalom utáni sóvárgásán, hogy ne lesse meg Micimackót. Viselkedését detektívtükron vagy beépített kamerán keresztül figyelik. A kísérletvezető a visszatérte után mindig megkérdezte a gyermektől, hogy lesett-e, továbbá azt is, hogy mit gondol, hogy mi az elrejtett tárgy.

Az „ellenállás a kísértésnek” helyzetben a szakértőnek nem nevezhető felnőttek képelenek a nem verbális jelzések alapján kiszűrni a csaló gyermekeket, bár a videofelvételeken voltak biztosan azonosítható jelei ennek, például hosszabban és szélesebben mosolyogtak, mint az őszinte társaik.⁹ Azt gondolnánk, hogy azok a felnőttek, akik szakmai szinten is napi kapcsolatban állnak a csalókkal, mint a rendőrök és vámtisztek, jobban teljesítenek, és nagyobb arányban képesek leleplezni a csaló gyermekeket. Egy vizsgálatban a pszichológusok ennek próbáltak utánajárni.¹⁰ Kiindulópontként az „ellenállás a kísértésnek” helyzetet követően négy szemközti beszélgetést folytattak a gyermekekkel a rendőrök, a vámtisztek és a kontrollként használt egyetemi hallgatók azzal a céllal, hogy azonosítsák a csalókat. Érdekes módon azonban egyik csoport sem bizonyult jobbnak a másikkal, és a leleplezett csalók aránya is jelentéktelen volt. Ezt követően két másik, módosított kísérleti helyzetben is lemérték a hatékonyságot. Egyik esetben az alaphelyzet egy morális jellegű beszélgetéssel egészült ki, amelyben az igaznak és hamisnak lenni állapotokról beszélgettek a gyermekekkel, egy másik helyzetben pedig megígértették a gyerekekkel, hogy igazat mondanak. Ez esetekben mindhárom felnőtt csoport több csalót volt képes leleplezni, de a leleplezett gyermekek aránya így sem haladta meg a 70%-ot, vagyis a csalók 30%-a megúsza a helyzetet. Ezek az arányok az igazságszolgáltatás keretei között értelmezve egyáltalán nem megnyugtatóak, egyetlen komoly bíróság sem vállalna be ekkora tévedési lehetőséget. A dolgok pikantériája, hogy néhány esetben a rendőrök rosszabbul is teljesítettek, mint a vámtisztek vagy az egyetemisták. Ezt azzal

⁹ TALWAR, V. – LEE, K., i. m.

¹⁰ LEACH, A-M. – TALWAR, V. – LEE, K. – BALA, N. – LINDSAY, R. C. L., i. m.

magyarázzák, hogy a rendőrök többnyire hosszas lefolyású vizsgálatokat vezetnek, és ritkán kapnak visszajelzést gyanúik beigazolásáról. Az előállítások és letartóztatások rendje nem feltétlenül jelenti a bűnösség megállapítását. Ez persze nem hangzik megnyugtatóan egy olyan generáció számára, amelyik nap mint nap a televízióban, részleteikben is lenyűgözően kimunkált akciófilmekben azt látja, hogy a rendőr mindig kézre keríti a rosszfiúkat. A vámtisztek hatékonyabbak voltak a rendőröknél, és ezt azzal magyarázzák, hogy napi rendszerességgel, minimális információ birtokában kell gyorsan eldönteniük azt, hogy valakit milyen fokú ellenőrzésnek vetnek alá. Az ilyenszerű vizsgálatok mindenképpen figyelmet érdemelnek, mert a felnőttek gyakran hajlamosak legyinteni a gyermekek beszámolóira, véleményére, és annak valóságtartalmát intuitív módon értékelni. Ezzel szemben, indokolt esetben, mint amilyen például a vallomástétel, különösen figyelni kell a morális fejlődés jellemzőire és az igazság és hazugság erkölcsi fogalmainak tisztázására, arra, hogy expliciten felszólítsuk a gyermeket az igazmondásra, illetve a kérdezés technikájára. Mindemellett, azt gondoljuk, hogy a gyermek megismerésének és különösen a megtévesztő viselkedés megértésének nélkülözhetetlen feltétele az, hogy a felnőttek kellő alázattal és kíváncsisággal viszonyuljanak a gyermekhez. Megérdemlik, mert ebben is sokkal bölcsőbbek, mint azt a legtöbb felnőtt gondolná. A felnőttek tehát alábecsülik őket, és tulajdonképpen önmagukat tévesztik meg azzal, hogy butának látják a gyerekeket.

Az ember utódjának, születése után, hosszú évekre nyúló gondozásra van szüksége, rengeteg tudást kell elsajátítania, melynek alapjait a családban zajló szocializáció jelenti. Azért van szükség ilyen hosszú időre, mert sok mindent kell megtanulni, és ez a tudás szervezettségében és tartalmában is igen komplex. A fajra jellemző viselkedés elsajátításának hossza közvetlenül jelzi azt, hogy mennyire értelmes az adott faj. Vannak olyan élőlények, amelyeknek viselkedésmintái igen bonyolultak, de rugalmatlanok, mert szabályozásuk teljes mértékben örökletesen, azaz gének által történik. Ez azt jelenti, hogy nem kell tanulniuk a viselkedést. Emberi léptékkal mérve látszólag okosan viselkednek, de a valóságban nem kell érteniük azt, amit tesznek. Vegyük példának a méhek táncát. A kaptárba visszatérő méhek a függőleges falon körkörös mozgást végeznek, és közben potrohukat rázzák, ezzel jelezvén társaiknak, hogy milyen irányba és mennyit kell repülniük a lelőhely megtalálásáig. A dolgozók maguk is átveszik ezt a táncot, néhányszor megismétlik, és utána repülnek el a megadott irányba. Bármennyire is bonyolult ez a kommunikációs minta, a méheknek nem kell ezt tanulniuk, hiszen ennek minden egyes eleme egy génekben rögzített viselkedés. A rugalmatlanságát az jelzi, hogy ha a tánc folyamatát bármilyen váratlan esemény megzavarja, akkor az egész viselkedés újrakezdődik, sosem folytatja onnan a felderítő, ahol abbahagyta. A rögzült viselkedés egyben azt is jelenti, hogy nem fejleszthető képességről van szó, vagyis nincsenek újonc és tapasztalt táncosok, a gyakorlásra érzéketlenek. Ha az emberi viselkedést vesszük górcső alá, akkor ennek ellenkezőjét látjuk. Bár természetesen minden egyes emberi viselkedés mögött ösztönök húzódnak meg, mégis óriási jelentőséget nyer a tanulás. A tanulás képessége teszi a viselkedést rugalmassá, átszervezhetővé. Képzeli el, hogy azt látjuk, hogy egy ember a konyhában véletlenül a saját ingére önti a paradicsomszószt, feláll, bemegy a fürdőszobába, leveszi az ingét, vizet tölt egy tálba, mosószerrel tesz bele, majd elkezd kimosni a

foltot. Amikor a folt eltávolodott, akkor kicsavarja az inget, felteszi a szárítókötélre, majd megtörli egy törülközővel a kezét, a szekrényhez megy, új inget választ magának és magára ölti. Hogyha ez a viselkedés csakis gének által szabályozott minta alapján zajlana, akkor minden „piros folt a mellen” helyzet kiváltaná ezt a viselkedést, és csak akkor érne véget, ha a mozzanatok a megfelelő sorrendben végigjátszhatóak lennének. De mi történne, hogyha valamilyen akadály merülne fel? Mondjuk, hiányozna a törülköző a törülközőtartóról. Akkor az ember addig értelmesnek hitt viselkedése hirtelen nagyon furcsává válna. Miután nem találja a törülközőt, visszaölti az ingét, kimegy a konyhába, újra magára önti a paradicsomszószt, bemegy a fürdőszobába, leveszi az ingét, vizet tölt a tálba, mosószert tesz bele, kimossa a foltot, és mindezt addig próbálná, amíg sikerrel járna, ha kell, akár végkimerülésig. A rugalmasság azt jelenti, hogy a meglévő viselkedésséma módosítható. Ha nincs a törülköző a helyén, akkor újat vesz az ember a szekrényből, vagy papírt használ, vagy egyszerűen nem törli meg a kezét. Az emberi viselkedés igen nagyfokú rugalmassággal jellemezhető, azaz képesek vagyunk tapasztalatunk nyomán igen gyorsan felismerni és mérlegelni helyzeteket, majd ezekhez hatékonyan igazodni, akár úgy is, hogy az előzőekhez képest újszerűen járunk el. A világról alkotott tudás tehát összehasonlíthatatlanul más és több, mint egy előprogramozott méhecske esetében. Az ember utódjának rengeteget kell tanulnia, amíg a világról olyan tudásbázist alakít ki, ami az önálló és sikeres életvitelt lehetővé teszi. Ez a legkülönbözőbb emberi kultúrákban is mindenhol meghaladja az egy évtizedet, de a nyugati típusú társadalmakban sokkal hosszabb. Az intenzív tanulás időszakában a felnőtt és gyermeke közötti kapcsolat aszimmetrikus függőségi kapcsolat, vagyis a szülő gondoskodik gyermekéről, de irányítja is őt, ő a domináns fél. Ha a pedagógia történetét tanulmányozzuk, észrevehetjük, hogy az írásbeliség kialakulása óta a gyermekek nevelésének kérdése minden jelentősebb kultúrában felvetődik, és foglalkoztatja a kor bölcselőit. A görög és római nevelésben a fiúk fegyelmezett, bátor és jó fizikai erőnléttel rendelkező polgárokká formálása volt a cél. Katonai és politikai ismereteket tanultak, s mindenfajta pedagógiai beavatkozást a szigor légköre lengett be, hiszen a tanulás elengedhetetlen feltételének tekintették a felnőtteknek való engedelmességet. A felnőtt akarátának korlátlan érvényesítése jellemzi a korai és késői középkort is, mert a gyermekeket eredendően rossznak tartották, és a cél az volt, hogy rákényszerítsék őket a jónak vélt útra. Mivel a gyermek nem képes a jó és rossz megkülönböztetésére, fontos, hogy a felnőtt segítse ebben, és megakadályozza az eredendően bűnös természet felülkerekedését. Az értelmi fejlődés velejárójaként tekintették a bűnre való fogékonyságot, ami azt jelentette, hogy a büntetésen és verésen alapuló szigor végigkísérte minden ember fiatal éveit. Meg kellett akadályozni, hogy olyan dolgokon gondolkodjanak, melyek bűnnek tekintett cselekvésbe torkollhatnak. Valószínűleg ez a középkori időszak lehetett a gyermeknevelés legsötétebb kora is. A reneszánsz és humanizmus beköszöntével a gyermeki sajátosságok és az egyéni adottságok fontosságára irányul a figyelem, a civilizált és erkölcsös ember alakításának szándékával. A testi fenytéssel betört, szolgalelkű gyermek helyett a szeretetre és gyengédségre épülő nevelést hangsúlyozzák a humanista gondolkodók, de tévedés lenne azt hinni, hogy ezek a gondolatok széles körben meghallgatásra találtak. A szélesebb és tudatlanabb rétegekben a testi fenytés és a gyermek megalázása maradt a legkézenfekvőbb nevelési eljárás. Ez a helyzet

még a felvilágosodás korában sem változott meg gyökeresen, annak ellenére, hogy már olyan gondolatok is megfogalmazódtak, hogy a pedagógia célja a gyermek boldogulása. A 19. századtól a gyermekek taníttatásának gondolata már sokkal népszerűbb lett, mint korábban bármikor, gombamód szaporodtak az iskolák, és a családban zajló nevelés is módszeresebbé vált. Nagyon sok olyan gyermeknevelési kézikönyv jelent meg, ami gyakorlati tanácsokat tartalmaz szülők részére, de ezeket fellapozva az új gyermekszemléletet még mindig csak csíráiban találjuk. A tudás pozitív felértékelése könnyen tapintható, de legalább ennyire az is, hogy a nevelés elengedhetetlen feltétele a szigor, és a puhánság legkisebb jele is megvetendő. Emlékszem, hogy amikor serdülőként kezembe került az egyik dédnagyanyám több mint százéves jutalomkönyve, ami a gyermekek helyes viselkedéséről szól, mennyire megdöbbentett annak porosz hangulata. Tisztán megmaradt emlékezetemben az egyik illusztráció, amelyiken három rongyos gyermek és egy kutya kucorog egy rozoga esernyő alatt. Alatta pedig a szövegben ez áll: „Ugyan mióta lettetek ilyen anyámasszony katonái, hogy egy kis esőtől már halálra ijedtek és menhely alá igyekeztek menekülni. Nekünk régi időben azt mondta apánk, mikor esett az eső: aló gyerekek, ki az udvarra, az eső nem árt, meg kell azt szokni, attól nő a gyermek! Ti pedig összebújtok, s még kócos kutyákat is oda vonjátok s négyesben így szemlélgetik az Istenáldás hullását... No, aló ki a rozszant ernyő alól! Nem vagytok cukorból, hogy elolvadjatok. Okos gyermek nem kényezteti így magát.” Manapság természetesen tiltanak a szülők, hogy a gyermekük oly módon eddze magát, hogy üldögél a szakadó esőben, és mélyen megvetnék vagy feljelenének azt a szülőt, aki arra biztatja gyermekét, hogy áztassa magát, mert az erősíti.

Az ilyesfajta nevelési princípiumok az elmúlt évszázadban lassan kikoptak, az általános jólét növekedésével, a gyermeki életeteket korábban tizedelő járványok visszaszorításával és a nevelésnek közüggé tételével előretört a gyermekközpontú szemlélet. Ennek szellemében a modern pedagógiában szakítani szerettek volna az autoriter hagyományokkal, és igyekeztek az individuum érvényesülésének minél nagyobb teret biztosítani. Kisebb-nagyobb sikerrel tették ezt, de a teljes siker valószínűleg örökre elodázódik. Ennek bizonyára nem egyetlen és pontosan körülhatárolható oka van, és nem is csak a jelen történelmi kontextusában válik érthetővé. Ennél mélyebbre és régebbre kell visszanyúlni, az emberiség történelmében végig jelen lévő generációs csaták mozgatórugóit kell megérteni.

Az emberi társadalmak természetes állapota az, hogy a felnőtt generációk igyekeznek konszolidálni és konzerválni hatalmukat, míg a fiatalabbak igyekeznek kikezdeni ezt, ellenállást tanúsítanak, lázonganak, gyengítik a hatalmon lévők pozícióit, mert ők maguk áhítoznak ezekre. Nem véletlen, hogy a gyökeres történelmi változások, az újító forradalmak mögött mindig az ifjúságot találjuk. Csányi Vilmos, a híres magyar viselkedéskutató az egyik szellemes írásában az iskola intézményét vizsgálja az etológus szemével, és arra világít rá, hogy ennek társadalmi szerepe preadaptációs jellegében mutatkozik meg.¹¹ A preadaptáció azt jelenti, hogy valamilyen hatásra megjelenik egy új tulajdonság, de ennek igazi haszna nem is az, amiért eredetileg megjelent, hanem a

¹¹ CSÁNYI V., Ironikus etológia: Az iskola (Evolúciós áttekintés), in GÁBOR GY., Márton L., Vásárhelyi M., Volosin H. (szerk.), *A párizsi toronyőr*, Pallas Kiadó, Budapest 2007, 126–131.

későbbi változások nyomán derül ki. A mindenkori iskola alapvetően egy konzervatív szerveződés, olyan értékeket közvetít, amelyeket a felnőtt generáció vall magáénak, tehát gyakorlatilag itt próbálja a szabályrendszeréhez igazítani a fiatalokat. Ez azonban korántsem könnyű feladat, hiszen a nebulók legtöbb esetben egészen más dolgokra lennének kíváncsiak, szívesebben csinálnának egyebet, mint amiért az iskolában ücsörögnek. Az iskola tehát az adott társadalom kicsinyített mintázata, annak generációs érdekellentétét tükrözi. A nehezen betörhető vagy hajthatatlan diákság tulajdonképpen egy roppant fontos funkciót gyakorol, az ellenállást, illetve annak körmönfont formáit a zsarnoksággal szemben, amelyek majd alkalomadtán hasznosíthatóak a társadalmi változások során. Így lesz az iskola egy olyan intézmény, melynek eredeti funkciója a tudás közvetítése, de evolúciós szempontból megtélve a kulturális preadaptációja az újító forradalmaknak. Nem véletlen tehát, hogy a felnőttek mindent megtesznek azért, hogy az ifjúi lendületet kezelhetővé tegyék: naivaknak, meggondolatlanoknak, forrófejűeknek nevezik a fiatalokat, és lehetőség szerint meg is büntetik őket. Azokat viszont, akik lojálisak és hajlandók a kiépített intellektuális intézményeket szolgálni, lehetőség szerint megjutalmazzák, elismerik, és általuk példát statuálnak a lázadók ellenében. Nem kell különösen éles szemű megfigyelőnek lenni ahhoz, hogy észrevegyük, a tanárok mindig a könnyen alkalmazkodókat, vagyis az intelligens tanulókat kedvelik és nem a nehezen alkalmazkodó, izgága, kreatív gyermekeket. Az előbbieket tudnak úgy viselkedni, ahogy azt pontosan elvárják tőlük, az utóbbiak viszont, nonkonformista viselkedésükkel, saját generációjuk sürgető tenni akarásának a megtestesítői.

A generációs problémák és általában a gyermek kezeléséhez a felnőttek újra az önmegtestesítés stratégiáját vetik be. Ennek az a lényege, hogy a gyermeket nem kell „komolyan” venni, mert a gyermek nem „komoly” felnőtt. Keveset tud a világról, azt is sokszor hibásan, meggondolatlan és megfontolatlan, döntésképtelen, impulzív ösztönlény. Ebből már természetszerűen következik az, hogy irányításra és szabályozásra szorul, vagyis a felnőttnek felelősséget kell vállalnia érte. A felelősségvállalás gyakorlásához viszont hatalmi pozíció szükséges. Így lesz a hatalom fenntartásának tudattalan eszköze az önbecsapás. Ha a nevelés történetét vizsgáljuk, akkor nehéz nem észrevenni, hogy mennyire öncélúan nevelték gyermekeiket a mindenkori szülők, és mennyire semmibe vették a gyermeki természetet. Szinte az érthetlenség határát súrolja, hogy mennyire nem érdekelte a felnőtteket, hogy mit észlel, gondol és érez a gyermek a megélt világgal kapcsolatosan. Sajnos, még akkor sem jobb a helyzet, hogyha a gyermekre irányuló kutatásokat elemezzük. A fejlődéslélektanban rengeteg vizsgálat kifejezetten arra fektet hangsúlyt, hogy mit nem képes a gyermek azon a szinten teljesíteni, mint a felnőtt, és e szerencsétlen viszonyítás folytán azt hinnénk, hogy az egyedfejlődés nem más, mint a tökéletlenségtől a tökéletességig vezető út. Klasszikus megközelítésben a gyermek csak elszenvedti a világ történéseit, de nem képes megérteni és befolyásolni ezeket. Csupán az utóbbi két-három évtizedben derült fény arra, hogy mennyire félreismertük a gyermeket, és mennyire alábecsültük kognitív felvérteztségét. Mindinkább bizonyosnak látszik, hogy a csecsemő már születése pillanatában kompetensebb, mint azt gondoltuk valaha, s számára a világ nem kaotikus zűrzavar, hanem inkább rendezett színtér. Kiderült, hogy van elképzelésük arról, hogy mi is egy tárgy, megértik a szilárdság fogalmát, képesek előre jelezni a tárgy mozgási

pályáját, és tudják, hogy ennek a pályának folytonosnak kell lennie. Vagyis vannak naiv fizikai ismereteik. Ezen túlmenően viszont a naiv pszichológiával sem állnak rosszul. A néhány hónapos csecsemők már képesek másoknak szándékot tulajdonítani, és ennek megfelelően anticipálni azok viselkedését, néhány éves korukban pedig már egészen jó elmeolvasók, megértik, hogy mások fejében ugyanarról a dologról egészen eltérő reprezentáció alakulhat ki. Ez a tudás pedig a létező tudások legnehezebbike. Mivel magyarázható akkor, hogy a felnőttek vonakodnak elismerni ezeket a bölcsességeket? Valószínűleg ugyanarról a fegyverről van szó, mint amit az élővilág más fajaival szemben érvényesítenek. Önmegtévesztés, ami felruházza az embert az utódai feletti korlátlan hatalommal. Ami előnyösnek bizonyul interspecifikusan, az működik intraspecifikusan is a generációk közötti kapcsolatban, azzal a különbséggel, hogy itt nincsen behozhatatlan előny a hatalmasok számára, mert az utódok kitartó trónkövetelő munkája előbb-utóbb célra vezet. Érdemes elgondolkodni azon, hogy valahányszor leszóljuk a gyermekünket, kis butusnak nevezzük, akkor tulajdonképpen önző módon a magunk hatalmi pozícióját erősítjük.

SUMMARY

Reflections about the Reliability of Children's Depositions

The reliability of children's depositions has major implications for legal systems. With regard to children's conceptual knowledge about truth- and lie-telling we can confirm that as age increases they become more inclined to suggest that others tell the truth, and more likely to give negative ratings to acts of lying. Using competence examinations to screen out children with limited understanding of lie- and truth-telling is problematic. Furthermore, children's understanding of lie- and truth-telling conceptually does not relate to their actual truthfulness. Asking children to promise to tell the truth has some real value although it does not eliminate lying in all children.

Dr. Gasparicsné Dr. Kovács Erzsébet, PhD

MAGYARORSZÁG, APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

*Értékrend közvetítése az irodalmi nevelésben
Legendák és vallásos mondák az irodalomtanítás kezdeti
szakaszában*

Dolgozatom témája az iskolai irodalmi nevelésben jelen lévő legendák és vallásos mondák értékrendjének bemutatása, valamint annak vizsgálata, hogy a korszerű irodalomtanításban e műfajok megismertetésével hogyan valósítható meg az élményteli értékátadás.

A LEGENDA MŰFAJ

A legenda többjelentésű szó, amely a latin *lego* 'olvas' szóból származik, jelentése 'olvasandó'. A Magyar Katolikus Lexikon bemutatja a fogalom történeti alakulását. „1. Eredetileg a) olvasmány szerzetesi közösségekben, melyet hitvallók ünnepein a *Liber legendarius*ből olvastak. Vértanúk ünnepein a szenvedéstörténeteket a *Liber Passionarius*ből olvasták. b) később szentek életének és csodáinak jámbor leírása liturgikus vagy magánhasználatra. c) költői fantáziával feldúsított, népies jellegű szentek életrajzi gyűjtemény. – 2. a szentek tiszteletének megnyilvánulása. Nagyon korai fajtái az apokrif iratok (evangéliumok és apostolok cselekedetei); a 4–5. században a vértanúakták átdolgozásai; az ereklyék átvitelének elbeszélései és a szerzetesi eszmény bemutatásai. A legenda mint irodalmi műfaj (lelki novellák vagy regények). A legenda rendeltetése a középkor végéig a lelki építés, és nem a történelmi pontosságra törekvés. Ezért a legenda általában ismeretlen szerzője az adott kor és kultúra képzeletvilágának megfelelően az eseményeket és tényeket átalakítja, értékeli, felfokozza, összevonja. Egy-egy legenda középpontjában a leghatásosabb mozzanat a csoda, ami olykor vándormotívummá válik. A legenda a 13–15. században a nép vallási nevelésének nagyon kedvelt és hatásos eszköze volt... Nyelv-, kultúr-, művészet- és irodalomtörténet, ikonográfia szempontjából a legendairodalom nagyon fontos forrás.”¹

¹ Magyar Katolikus Lexikon, <http://lexikon.katolikus.hu/> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

A LEGENDA ÉS A NÉPKÖLTÉSZET

A legenda szó eredetileg azt a könyvet jelölte, amelyből a szentek és mártírok élettörténetét olvasták fel, majd jelentésátvitellel magukra a történetekre is alkalmazták. A kezdetben egyházi használatú műfaj idővel a népköltészetnek is része lett. „A népköltészetben élő legendák szentekről, csodákról, ereklyékről szóló történetek, melyeket igaznak tartott a nép. Hőseik a tételes vallásokban szerepet játszó (gyakran történeti valósággal bíró) személyek, de cselekedeteik, melyekről a legenda beszámol, általában túlnőnek a realitáson. [...] Ugyanakkor példázatok is: azt akarják bizonyítani, hogy a vallás természetfeletti erőt kölcsönözhet a jámboraknak.”²

A legenda több népköltészeti műfajhoz is kapcsolódik. Egyfelől a legendameséssel, másfelől a mondák egyes típusaival mutat rokonságot. A legendamese, valamint az eredetmagyarázó monda egyaránt a középkori apokrif legendahagyományra vezethető vissza. Az előbbi Jézus Krisztus és Szent Péter személyével kapcsolatos tanulságos, tréfás történeteket mond el, fontos eleme a tanítás. Az eredetmagyarázó monda egyes típusai a természeti jelenségek magyarázatát az Újszövetség szereplőihöz vagy szentekhez kötik.³ A legendákhoz állnak közel a történeti mondákon belül külön csoportot képviselő, kiemelkedő hősökhez fűződő mondák, amelyek szereplői között többek között magyar szentek is találhatók.⁴

A monda és a legenda rokonságát mutatja az is, hogy egyes nyelvekben, így a franciában és az angolban is a *legenda* szóval nevezik meg a mondákat, s csak a hozzájuk kapcsolt jelző utal arra, hogy „népi” – *folk legend*, *légende populaire* – vagy „szentekről szóló” – *religious legend*, *légende hagiographique* – műfajról van szó.⁵ A mondák magyar néprajzi tipizálásában is létezik a vallásos monda megnevezés.⁶

A LEGENDA MŰFAJ JELLEMZŐI, TÖRTÉNETI VONATKOZÁSAI

A legenda műfaj előzményének a katolikus egyházban a szentté avatási eljárás során készült iratokat tekinthetjük, amelyeknek az volt a céljuk, hogy bizonyítsák, az adott személy valóban méltó a szentté nyilvánításra. Ezek kötelező szerkezeti elemei a névetimológia, az életrajz, a szenvedéstörténet, a csodajegyzék, valamint a szent halála utáni események. A névetimológiai rész az adott szent nevét értelmezi, s már ezzel is a bizonyítást szolgál-

² *Magyar Néprajzi Lexikon*, Akadémiai Kiadó, Budapest 1977–1982, <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/3-1249.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

³ *Magyar néprajz* (ANDRÁSFALVY Bertalan, BALASSA Iván, ÉGETŐ Melinda, GRÁFIK Imre, GUNDA Béla, KOTICS József, PALÁDI-KOVÁCS Attila, PETERCSÁK Tivadar) Educatio Társadalmi Szolgáltató Non-profit Kft., <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajz-magyar/ch28s07.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

⁴ *Magyar Néprajzi Lexikon*, i. m., <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/5-796.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

⁵ *Magyar Néprajzi Lexikon*, i. m., <http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/37.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

⁶ *Magyar Néprajzi Lexikon*, i. m., <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/3-1875.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 13.)

ja. Az életrajz az adott személy életét írja le születésétől haláláig. Legfontosabb eleme a csoda, amelyet gyakran már a szent születéséhez hozzákapcsol, de magát az életutat is a csodás események, tettek soraként mutatja be. Az életrajz végén külön részként jelenik meg a szenvedéstörténet, ami a mártírok esetében különösen hangsúlyos. Általában is jellemző azonban, hogy a szentek halálának leírása a belenyugvást, a mennybéli életbe való békés átlépést jeleníti meg. A szentté avatási eljárás iratainak külön része a csodajegyzék, amely a szemtanúk által elmondott csodás eseményeket listába szedve rögzíti.

A legenda műfaj fejlődéstörténetében erre az előzményre visszavezethetően háromféle típus jött létre: az *acta* jellegű legendák, amelyek szigorú tényszerűségükkel a jegyzőkönyvekre emlékeztetnek, a *vita* jellegűek a szent életútját mutatják be, a szűkebb értelemben vett legendák pedig a szent erényeit példákkal illusztrálva, regényes, novelisztikus elemeket bőven alkalmazva írják le. Mindhárom típus közös vonása, hogy hősét eszményítve, típusként ábrázolja, a csodás elemeket pedig ezek szolgálatába állítja.⁷

A legenda a középkor egyik legnépszerűbb műfajává vált, amiben bizonyára szerepet játszott, hogy két nagy gyűjtemény is megjelent, a *Legenda Aurea*⁸ (*Arany legenda*) és a *Catalogus sanctorum* (*Szentek gyűjteménye*). E két könyv számos későbbi legenda forrásává vált.

A 14. században Fioretti (*Virágoskert*)⁹ címen közreadott Szent Ferenc-legendák már novellisztikus elemeket is tartalmaztak. A történetek cselekményessége, a jelene-tek képszerűsége gazdag elbeszélői fantáziával társul.

A középkort követően a keresztény legenda visszaszorul, inkább csak más műfajokra gyakorolt hatása tapasztalható. Így a barokk kor iskoladrámáiban és mártírokról szóló elbeszéléseiben kapnak szerepet legendai elemek. A 17. században készül el egy nagy hagiográfiai sorozat, az *Acta Sanctorum* ('a szentek aktái')¹⁰. A romantika korszakában újraéled a legenda, és a világi költészetben érzékelhető a műfaj hatása (Keats).

A MAGYAR SZENTEK LEGENDÁI

A legrégebbi magyarországi legendák a 11. században keletkeztek. Mór pécsi püspök 1060 táján írta meg Szent Zoerard és Benedek felvidéki szerzetesek történetét, 1077 körül született *Szent István nagyobbik legendája*, majd a 12. század elején *Szent István kisebbik legendája*, *Szent Imre legendája* és a két István-legendát egybeolvasztó ún. *Hartvik-legenda*.¹¹ A magyar középkori legendák többsége latin nyelven íródott. Hőseik többnyire az Árpád-kor szentjei.

⁷ *A magyar irodalom története*, I. kötet, Szerk. KLANICZAY TIBOR, Akadémiai Kiadó, Budapest 1964, <http://mek.oszk.hu/02200/02228/html/01/36.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 26.)

⁸ Magyar fordításban: Jacobus de Voragine, *Legenda Aurea*, Neumann Kht., Budapest 2004, <http://www.mek.oszk.hu/04600/04626/html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 26.)

⁹ *Assisi Szent Ferenc Virágoskertje*, Ferences Források, <http://www.fvr.hu/forras/Fior.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 6.)

¹⁰ *Magyar Katolikus Lexikon*, <http://lexikon.katolikus.hu/A/Acta%20Sanctorum.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

¹¹ *A magyar irodalom története*, I. kötet, i. m.

Az 1330-as évekbeli *Magyar Anjou-legendárium*¹² többek között Szent Gellért és Szent László tetteit mutatja be képekkel és rövid képaláírásokkal.

Az 1360 körül Nagy Lajos udvarában keletkezett *Képes krónika*¹³ uralkodókról szóló fejezetei számos legendát őriztek meg.

Jelentős magyar nyelvű kódexünk az *Érdy-kódex* (1526)¹⁴, melynek szerzője a Karthauzi Névtelen. Munkája páratlan értékű prédikáció- és legendagyűjtemény, melynek fő forrása a *Legenda Aurea* volt. A magyar szentek legendái ebben a műben olvashatók először magyarul.

A legtöbb legenda Szent István királyról, Szent Imre hercegről, Szent László királyról, Szent Erzsébetről, Szent Margitról maradt fenn.

A klasszikus legendák és hősek a 19. század irodalmában új formában jelennek meg, Vörösmarty Mihály,¹⁵ Arany János¹⁶ például verses legendákat írt. A 20. század irodalmában a régi legendák mint ihlető források vannak jelen. Az eszményítés, a példaadás, a csoda és a valóság sajátos kapcsolata különböző műfajokban, áttételes formákban mutatkozik meg – többek között Gárdonyi Géza, Fekete István, Sütő András, Lázár Ervin műveiben. Ezzel párhuzamosan az elmúlt száz esztendőben több, a középkori nyelvemlékekben fennmaradt legendákat magyar nyelven közkinccsé tevő kiadvány jelent meg. Ugyancsak számos monda- és legendagyűjtemény született, amely az írásos források mellett a szóbeli hagyomány legendaanyagát mutatja be, vagy arra építve újabb változatokat teremt. Az alábbiakban felsorolt kötetek jól felhasználhatók a műfaj iskolai tanítása során.

ATANÍTÁSBANFELHASZNÁLHATÓMAGYARLEGENDA-ÉSMONDAGYŰJTE-MÉNYEK

A Boldogasszony papucs. Nevek és legendák. Móra Kiadó, Budapest 1987

Benedek Elek: Magyar mese- és mondavilág, 1–5. kötet. Athenaeum, Budapest 1894–96.

Kövári László: Száz történelmi rege. Nemzeti Örökség Kiadó, 2014

Lázár Ervin: Magyar mondák. Helikon Kiadó, Budapest 2014

Lengyel Dénes: Régi magyar mondák. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest 1972

Magyar mondák és legendák. Kreatív Kiadó, Marosvásárhely 2014

Móra Ferenc: Magyar mondák és mesék. Ciceró Könyvstúdió Kft., 2005

Reviczky Béla: Felejthetetlen mondák és legendák. 2009

¹² *Magyar Katolikus Lexikon*, <http://lexikon.katolikus.hu/M/Magyar%20Anjou%20Legend%C3%A1rium.html> (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

¹³ *Képes Krónika*, Fordította Geréb László, Magyar Helikon Könyvkiadó, Budapest 1964, http://vilagbiztonsag.hu/keptar/albums/userpics/10009/kalti_mark_kepes_kronikaja.pdf (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

¹⁴ *Érdy-kódex*, ELTE, Egyetemi Könyvtár, 2012, http://sermones.elte.hu/szovegkiadasok/magyarul/madasszgy/index.php?file=403_406_Dicsoseges_Szent_Erzsebet (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

¹⁵ Vörösmarty Mihály, *Hedvig*, in *Vörösmarty Mihály összes költeményei*, <http://mek.oszk.hu/01100/01122/html/index.htm> (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

¹⁶ Arany János, *Szent László*, in *Arany János összes költeményei*, <http://mek.oszk.hu/00500/00597/html/index.htm> (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez – Középkor (1000–1530).

Szerk. Tarnai Andor, Madas Edit. 1991, <http://sermones.elte.hu/szovegkiadasok/magyarul/madasszgy/> (Utolsó megtekintés: 2017. február 10.)

Tarbay Ede: Gyermeklegendárium. Egyházforum Alapítvány, Budapest 1999

Wass Albert: Válogatott magyar mondák. Kráter Irodalmi és Művészeti Műhely, 2002

LEGENDÁK, VALLÁSOS MONDÁK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ÉS GIMNÁZIUMI KERETTANTERVEKBEN

Az általános iskola 1–4. osztályára vonatkozó Kerettanterv¹⁷ az *Irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése* tematikai egység 1–2. osztályra vonatkozó részében a legenda műfaj *Mondák, legendák a magyar nép történetéből* címmel szerepel az ismeretanyag részeként. A 3–4. osztály azonos tematikai egységében nincs az ismeretanyagban, ugyanakkor a kulcsfogalmak között megtalálható a monda műfaj.

Az általános iskola 5–8. osztályára vonatkozó Kerettanterv¹⁸ 5–6. osztályosoknak *Monda, rege* címmel külön tematikai egységként magyar mondák (pl. őstörténeti mondák, eredetmondák, történeti mondák, helyi mondák) megismertetését javasolja. A tematikai egység fejlesztési célja: „Annak belátása, hogy a múlt megismerése segíti a jelenben való eligazodást, önmagunk megismerését.”¹⁹ Ugyanezen évfolyamok számára a *Próbátételek, kalandok, hősök* tematikai egységen belül a hősiek magatartás különböző változatainak megismertetését is célul tűzi ki. Kapcsolódási pontként a *Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek* tantárgy legendaelemezéseit tünteti fel. A 7–8. osztályra vonatkozó kerettantervi ajánlás a *Kisepikai alkotások* tematikai egységen belül a műfajok között a mondákat és a legendákat is feltünteti. A tematikai egység fejlesztési célja: „Az érzelmi tartalmak felismerésének (pl. indulatok, szeretet, együttérzés, segítőkészség, félelem, bizalom, hála), az erkölcsi választások értelmezésének és véleményezésének fejlesztése.”²⁰

A középiskolai irodalomtanítás a középkor európai irodalmának műfajai között legendákat is megismertet a tanulókkal. A tematikai egység célként többek között „érzékenyítést a középkori irodalom sajátosságaira, műfajok, világkép, értékrend, néhány alkotás befogadásának támogatását”²¹ fogalmazza meg. A magyar legendákra vonatkozó ismeretanyag a *Középkori nyelvemlékek* tematikai egységben szerepel.

¹⁷ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete, *Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára*, http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (Utolsó megtekintés: 2017. február 16.)

¹⁸ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, *Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára*, http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (Utolsó megtekintés: 2017. február 16.)

¹⁹ Uo.

²⁰ Uo.

²¹ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete, *Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára*, http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (Utolsó megtekintés: 2017. február 16.)

LEGENDÁK, VALLÁSOS MONDÁK AZ OLVASÓ-ÉS IRODALOMKÖNYVEKBEN

Az általam vizsgált általános iskolai olvasókönyvekben és irodalom tankönyvekben található legendák és vallásos mondák:

Tankönyvek/évfolyamok	<i>ABC-ház tankönyvcsalád</i> <i>Mese és valóság</i> Mozaik Kiadó, 2015 <i>Kitárulkozó világ</i> Mozaik Kiadó, 2013	<i>Sokszínű anyanyelv</i> <i>Olvasókönyv 3.</i> Mozaik Kiadó, 2016 <i>Sokszínű irodalom</i> <i>Irodalom 6.</i> Mozaik Kiadó, 2015	<i>Hétszínvarázs</i> Apáczai Kiadó, 2015 <i>Hétszínvirág</i> Apáczai Kiadó, 2015 <i>Hétszínvilág</i> Apáczai Kiadó, 2015 <i>Irodalom 6.</i> Apáczai Kiadó, 2015	<i>Irodalmi olvasókönyv 3.</i> Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009	<i>Olvasókönyv (OFI)</i> <i>Olvasókönyv 3. II. kötet OFI,</i> 1. kiadás 2016
2.			<i>Szent Miklós legendája</i> Kóródi Bence		
3.	<i>István király ítélete</i> Feldolgozta Hernádi Sándor	<i>Az első magyar király</i> Benedek Elek nyomán	<i>István király ítélete</i> Lengyel Dénes	<i>Szent István ítélete</i> <i>A Szent István-legenda</i> nyomán	<i>A Tordai-hasadék</i> erdélyi népmonda
	<i>A templomalapító</i> Feldolgozta Tarbay Ede	<i>Szent László csodái</i> Benedek Elek	Horváth Judit: <i>Rózsák hercegnője</i>	<i>Szent István rejteke</i> <i>A Szent István-legenda</i> nyomán	<i>Szent László füve</i> (legenda)
	<i>Fogadalom</i> Feldolgozta Tarbay Ede	<i>Az ország anyaga</i> Benedek Elek	Horváth Judit: <i>Margit a Nyulak szigetén</i>	<i>Szent László forrása</i> Balogh Béni nyomán	<i>A hős sárkányölő legendája</i>
				<i>Szent László füve</i> népmonda	
				<i>Szent Erzsébet rózsái</i> <i>Az Erzsébet-legenda</i> nyomán	
				<i>Szent Margit a kolostorban</i> <i>A Margit-legenda</i> nyomán	
4.	<i>Szent Anna tava</i> Benedek Elek nyomán		<i>Szent Anna tava</i> Benedek Elek		
6.		<i>Történetek Szent László királyról</i>	<i>Szent László király legendája</i>		

A Szent István Társulat tankönyvsorozatában²² megjelent olvasó- és irodalomkönyvekben szereplő legendák és vallásos mondák:

1–2. osztály	3–4. osztály	5–6. osztály
<i>Márton-nap</i> (történet a legenda alapján)	Tarbay Ede: <i>A munka áldás</i> (Szent Gellért)	<i>Szent András apostol legendája</i>
	Tarbay Ede: <i>Szent Ferenc és a várost sanyargató farkas</i>	<i>Szent Ferenc a madaraknak prédikál</i>
	<i>Árpád-házi Szent Erzsébet</i> (a legenda nyomán)	<i>Szent István</i> (<i>Képes krónika</i>)
	<i>Árpád-házi Szent Margit</i> (a legendáról)	<i>Szent László-legendája</i> (<i>Képes krónika</i>)
	Gárdonyi Géza: <i>Isten rabjai</i> (részlet)	<i>Szent László</i> (Benedek Elek)
	<i>Szent Balázs napja</i> (a legendáról)	<i>A Tordai hasadék</i> erdélyi népmonda nyomán Lengyel Dénes feldolgozásában
		<i>Szent László pénze</i> erdélyi népmonda nyomán Lengyel Dénes, valamint Benedek Elek feldolgozásában
		<i>Szent László füve</i> erdélyi népmonda nyomán Lengyel Dénes, valamint Benedek Elek feldolgozásában
		<i>Dicsőséges Szent Erzsébet</i> <i>asszonynak innepéről</i> (<i>Érdy-kódex</i>)
		<i>Margit-legendája</i> (részletek)

Elmondható tehát, hogy az általános iskolai irodalomtanításban a legendák, vallásos mondák legnagyobb arányban az alsó tagozatos olvasókönyvekben találhatóak. A kerettantervi *Mondák, legendák a magyar nép történetéből* témakör a magyar történelem nagy alakjaival kívánja megismertetni a tanulókat, s erre a két műfaj különösen alkalmas. A tankönyvek történeti mondái általában a honfoglalást megelőző időktől kezdve követik a magyarság történelmének főbb korszakait, s mutatják be azok jelentős történelmi személyiségeit. Így a gyerekek olvashatnak többek között a hunokról, Attila kardjáról, a honalapításról, a tatárok, a törökök elleni harcokról, Mátyás királyról, a Rákóczi-szabadságharcról vagy az 1848-as forradalomról szóló mondákat. Ezek olyan népköltészeti alkotások, amelyeknek van valóságos alapjuk, de csodás, kitalált elemekben bővelkednek.

A mondák között több olyannal is találkozhatunk, amely nem népi eredetű, hanem a keresztény legendák, illetve középkori krónikák változatai. A tankönyvszerzők

²² DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET, *Peti és barátai*, in *Magyar nyelvi és irodalmi munkatankönyv a 3–4. osztály számára*. Szent István Társulat, Budapest 2013; Irodalom 1. *Irodalom munkatankönyv az 5–6. osztály számára*, Szent István Társulat, Budapest 2016.

– érthető okokból – nem az eredeti középkori szövegeket jelenítik meg, hanem azok mai nyelvre átírt változatait. Az átiratok mellett irodalmi feldolgozásokkal is találkozhatunk, amelyek az eredeti legenda szellemiségét, értékrendjét megtartva az írói képzelet által újrateremtik, kiegészítik, kiszínezik, még átélhetőbbé teszik az egyes történeteket – például Tarbay Ede *Gyermeklegendáriuma*, Gárdonyi Géza *Isten rabjai* című regénye, Horváth Judit mesés feldolgozásai. A legtöbb olvasókönyvi legenda/monda Benedek Elek és Lengyel Dénes feldolgozásain alapul, azokat közli teljes vagy rövidített, átírt formában. Látható tehát, hogy a tankönyvi legendák/mondák nem az eredeti középkori magyar vagy latinról magyarra fordított szövegeként kerülnek a gyermekek elé, hanem írói, tankönyvírói átdolgozásban. Ennek elsődleges oka az olvasás és a megértés könnyebbé tétele. Általában elmondható, hogy a legenda műfaj szándéka, a példaképpállítás, a hős mélységes hitének, a hit erejének a bizonyítása nem sérül a feldolgozás során, sőt a mai nyelvezet vagy látásmód még átélhetőbbé teszi a történetet a gyerekek számára.

A Szent István Társulat tankönyvsorozatában megjelent 5–6. osztályos irodalomkönyv – a kiadói koncepciónak megfelelően – az irodalomtörténeti korszakok szerint haladva ismerteti meg a tanulókat az irodalommal. A legendákat a „középkor” fejezet tárgyalja. Kettő kivételével a magyar szentekről szóló csodás történetek találhatók benne. A legendák egy része középkori gyűjtemények (*Legenda Aurea*, *Fioretti*), illetve kódexek (*Képes krónika*) szövegeinek magyar fordítása, más része Benedek Elek és Lengyel Dénes mondafeldolgozása. A tankönyvben olvasható Árpád-házi Szent Erzsébet rózsacsodát megörökítő legendájának középkori változata (*Érdy-kódex*). Az eredeti szöveg közlését azért tartottam fontosnak, hogy láttassam a magyar nyelv korabeli használatát egy olyan történet leírásában, amelynek mai magyar nyelvű átiratát a tanulók már korábban, a 3–4. osztályos tankönyvben megismerték. Az 5–6. osztályos könyvben levő középkori szöveg könnyebb olvasásának és megértésének érdekében az eredetihez egészen közel álló mai megfogalmazást is közöltem. Ez egyben a szóalakok, nyelvi szerkezetek összehasonlítására is lehetőséget ad a legenda feldolgozása során.

A LEGENDÁK TANÍTÁSA

A legendának mint elbeszélő műfajnak az általános iskolai tanításában alapvető fontosságú az élménynyújtás. Ennek egyik eszköze a szövegek tanítói, tanári bemutatása. Ezzel olyan légkört teremthetünk, amely segíti a befogadást. A kifejező olvasás közben hangunkkal is megjeleníthetjük a leírás képeit, a hangszín- és tempóváltásokkal pedig jelezhetjük az események előrehaladásának feszültségét. Így az esetenként régies nyelvezet is könnyebben érthető a gyerekek számára.

A történet meghallgatása után adjunk lehetőséget a tanulóknak véleményük elmondására! Ezt akár célzott kérdésekkel is segíthetjük – Mit gondolnak a főhősről? Miért történt a csoda?

Ezt követi a legenda több szempont szerinti értelmezése. Fontos, hogy a hallottakról, olvasottakról való beszélgetés során megmaradjon az irodalmi élmény.

A legendák értelmezésének lehetséges általános szempontjai:

a legenda mint műfaj,
a történet hőse,
a cselekményszerkezet,
nyelvi, stiláris elemek,
a csodás elemek,
értékek, tanítás.

A műfaji jellemzők megállapítása

A legenda az epikai műnembe tartozó műfaj. Tanítása során már alsó tagozaton megfogalmazzuk jellemző sajátosságait. A tankönyvek általában a népmesével, népmondával összehasonlítva határozzák meg fogalmát:

„Mi a legenda? A legendák és a mesék közös vonása, hogy csodás elemeket tartalmaznak. Minden megtörténhet bennük. Míg a mesék hősei elképzelt, kitalált lények, addig a legendák főszereplői valaha élt, valóságos emberek. Ezeknek a személyeknek a szent életéről: hőstetteiről vagy jó cselekedeteiről, csodatételeiről olvashatunk a legendákban.”²³

Van olyan tankönyvi értelmezés is, amely a műfaj céljára, eredetére is utal:

„A legendák szentek életéről szóló csodás történetek, melyek a vallásos emberek buzdítására szolgáltak. A legendákban ezért a szentek olyan tettei jelennek meg, melyekkel a hitükről tettek tanúbizonyságot.”²⁴

Alsó tagozaton a fogalom kialakítása a konkrét művek megismerését követi (induktív ismeretszerzés). Az egyes szövegek jellemzőinek megfigyeltetésével juttatjuk el a tanulókat a műfaji sajátosságok felismeréséhez.

A legendák hősei

A magyar irodalomtanítási gyakorlatban az irodalmi művek értelmezése többféle megközelítéssel történhet. Ezek közül az egyik az alkotások keletkezési körülményeit, valamint kontextusát is vizsgálja.²⁵ A legendák általános iskolai elemzése során fontos a legendahősök mint történelmi személyek megismertetése. A tankönyvekben legnagyobb arányban a magyar, főleg Árpád-házi szentek legendái olvashatók. Alsó tagozaton nem tanítunk történelmet, de a történelmi időszemlélet alakítása már megkezdődik. Így az olvasókönyvek rövid életrajzot közölnek a legendák szereplőiről. Ezek az ismertetőik általában nem csupán kronológiai adatokat tartalmaznak, hanem az adott személy legjellemzőbb tulajdonságait is kiemelik.

²³ *Olvasókönyv* 3. II. kötet, Kísérleti Tankönyv, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2016, 119.

²⁴ *Sokszínű irodalom. Irodalom 6. Mozaik Kiadó, Budapest 2015*, https://www.mozaweb.hu/Lecke-MGY-Sokszinu_irodalom_6-Tortenetek_Szent_Laszlo_kiralyrol-107588 (Utolsó megtekintés: 2017. február 20.)

²⁵ VERES András, *Irodalom. Bevezetés az irodalmi művek olvasásába*, Krónika Nova, Budapest 2001, <http://www.iti.mta.hu/Reformtankonyvek/Bevezetes.az.irodalmi.muvek.olvasasaba.pdf> (Utolsó megtekintés: 2017. február 20.)

„I. (Szent) László

László király Magyarország erőskezü, igazságos királya volt. Lengyelországban született. 18 évig uralkodott Magyarország trónján. A neve elé a Szent szó azért került, mert az egyház a hősiek tetteiért, cselekedeteiért halálát követően szentté avatta.

A régi könyvek és iratok szerint hatalmas termetű férfi volt, aki »a többi ember közül vállal kimagaslott«. A harcban való jártassága, a csatákban mutatott személyes bátorsága miatt nagyon népszerű volt.”²⁶

„Arpád-házi Szent Erzsébet II. Endre király leánya 1207-ben született Pozsonyban. Vidám, kedves, jó eszű és engedelmes leányka volt. Már egészen kicsi korában részvéttel fordult a szegények és a szenvedők felé. Jóságához és érző szívéhez számos legenda fűződik.”²⁷

A katolikus hitoktatásban részt vevő 3–4. osztályos gyerekek már ismerik a magyar szenteket, hittanórán már hallottak életükről, olvastak róluk szóló történeteket. Az olvasókönyvi életrajzok számukra emlékeztetőként szolgálnak.

A szövegek megismerése előtt fontos előhívni a tanulók előzetes tudását, ismereteit a legendák hőseiről vagy helyszíneiről (pl. a Tordai hasadékról). Ezzel segítjük a történethez való közvetlenebb kapcsolódásukat, az élmény ezáltal is személyesebbé válhat. Hasznos lehet az előzetes tájékozódás érdekében anyaggyűjtést végeztetni, ami akár egyénileg, akár projekt keretében csoportosan is történhet. Ez utóbbi előnye, hogy a több területről (zene, festészet, történelem, korabeli szokások stb.) szerzett információk, élmények hozzájárulnak a teljesebb befogadáshoz.

A cselekményszerkezet megállapítása

A legendák szerkezeti elemzése fontos része a szövegek megértésének. Epikus műfajról lévén szó, megállapítjuk az előkészítés, a bonyodalom, a kibontakozás, a tetőpont és a megoldás helyét, szerepét az egyes történetekben.

Az olvasókönyvekben szereplő legendák többsége átdolgozás, s ezek egy része a főhős bemutatásával kezdődik:

„Hatalmas termetű volt László király, egy fejjel kimagasodott vitézei közül. Harcokban olyan volt, mint a bátor oroszlán, békében meg olyan, mint a kegyes pásztor. Egykor ezt énekelték róla:

Üdvöz légy, kegyelmes László király,
Magyarországnak édes oltalma,
Szent királyok közt drágalátos gyöngy,
Csillagok közt fényes csillag.”²⁸

²⁶ Olvasókönyv 3. II. kötet, i. m. 117.

²⁷ Irodalmi olvasókönyv 3. Szerk. BOLDIZSÁR ILDIKÓ, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2009, 152.

²⁸ Olvasókönyv 3. II. kötet, i. m. 118.

„Messze földön emlegették István király igazságos ítéleteit, ezért idegen országokból is sokan eljöttek, hogy a szavát meghallgassák, és amit elrendelt, azt végrehajtsák.”²⁹

Ezt követően indul a történet. A legendák szépirodalmi feldolgozásai olykor a mesekezdéshez hasonló fordulattal élnek: „Sok száz esztendővel ezelőtt leánya született Magyarország András nevű királyának. A kis királylányt Erzsébetnek nevezték el. Haja barna volt, szeme fekete, termete apró és kecses.”³⁰ Máskor valóságos történelmi eseményekhez kapcsolva indítják a történetet: „A tatárok még kegyetlenül dúlták országunk földjét, pusztították népét, amikor IV. Béla királyunk és felesége, Mária királyné második gyermeküket várták.”³¹

A *bonyodalmat* a legendákban többnyire az okozza, hogy a főhős valamilyen váratlan vagy nehéz helyzetbe kerül: Szent Lászlót a kunok üldözik, serege szomjazik, vagy vitézeit betegség pusztítja, az alamizsnát vivő Szent Erzsébetet megállítják, Szent Margitot, a királylányt kolostorba adják.

A *kibontakozás* – többnyire rövid – szerkezeti egységben az események előrehaladnak: a besenyőket megtámadják a magyarok, ők pedig István királyhoz fordulnak (*Szent István ítélete*), Szent László király ráakad egy remetére, aki megmutatja neki a rejtett források helyét (*Szent László forrása*), Szent Lászlónak egy angyal ad tanácsot, hogyan segíthet seregén (*Szent László fűve*), a megrettent Szent Erzsébet azt mondja, rózsát visz a kötényében (*Szent Erzsébet rózsája*), Szent Gellért püspök ámulva hallgatja a kenyeret őrölő asszony magyar nyelvű énekét (*A munka áldás*), Szent Ferenc egyezséget köt a farkassal (*Szent Ferenc és a várost sanyargató farkas*).

A legendák eseményeinek *tetőpontja* leggyakrabban valamilyen csoda bekövetkezése, a *befejezés* pedig többnyire nem csupán a történetet zárja le, hanem a csodának a környezetre gyakorolt hatását vagy a legendahős tiszteletét is leírja:

„A genciána, a keresztesfű kenőcse mentette meg a népet a döghaláltól, s ezt azóta is Szent László fűvének nevezi a nép.”³²

„Ott, ahol élt, a Nyulak szigetén temette el az esztergomi püspök. Nem sokkal halála után a sírjánál csodás gyógyulások történtek. Már V. István király, a bátyja is szerette volna, hogy szentté avassák, de ez csak jóval később történt meg. Hamarabb lett a Nyulak szigete Margit-sziget. Otthonából, a régi kolostorból csak az alapkövek maradtak meg, de tiszteletreméltó emléke ma is él.”³³

A legendák nyelvi, stíláriis sajátosságainak megfigyeltetése

A legendák iskolai tanítása során a szövegértelmezésnek fontos része a nyelvi, stíláriis jellemzők megfigyeltetése. Mivel a tankönyvi szövegek népköltészeti vagy középkori

²⁹ Hétszínvirág, Apáczai Kiadó, Budapest 2015, 108.

³⁰ HORVÁTH Judit, *Rózsák hercegnője*, Officina Junior, 2012, 48.

³¹ *Mese és valóság*, Mozaik Kiadó, 2015, 154.

³² *Irodalmi olvasókönyv* 3. i. m. 148.

³³ *Mese és valóság*, i. m. 156.

írott források irodalmi átdolgozásai, így nyelvi, stilisztikai megformálásuk a szerző tudatos alkotását tükrözi.

Az értelmezés a gyerekek számára ismeretlen szavak magyarázatával kezdődik. A legendákban több archaikus szó, szóalak is előfordul. Ezek jelentését a szövegkörnyezetből, tanítói vagy tanulói magyarázattal, szemléltetéssel, rokon értelmű megfelelővel világíthatjuk meg; pl. *genciána* – *keresztesfű* (növénynevel, képpel illusztrálva), *hitvány palást* (Szent Margit-ábrázolásokkal, képpel, rokon értelmű kifejezéssel). Az olvasókönyvi értelmező kiadványtár ugyancsak felhasználható³⁴ például a *szent*, *védő-szent*, *szerzetesrend*, *keresztes* szavak magyarázatához.

Az 5–6. osztályos irodalomkönyvben található középkori nyelvű legenda megértését a teljes szöveg mai magyar változata segíti, de ezenkívül a régies szavak mellett mai párjukat is feltüntettem.

A legendák stílusát a nyelvhasználati sajátosságok alapján jellemezhetjük. Érdekes feladat lehet például összehasonlítani a mondák/legendák Benedek Elek, illetve Lengyel Dénes által feldolgozott változatait:³⁵

A *Szent László fűve* mondát Lengyel Dénes egy erdélyi népmonda alapján dolgozta fel. Bevezetésében az uralkodót szép hasonlattal mutatja be: „*Harcban olyan volt, mint a bátor oroszlán, békében meg olyan, mint a kegyes pásztor.*” Ugyancsak a bevezetésbe beillesztette a közismert *Szent László-ének* első versszakát is. Magát a történetet tömören, elbeszélő módon írja le, csupán az angyal szavait idézi közvetlen formában. A mondabeli nyelvhasználat szemléletes, várakozáskeltő, egyben tömör:

„*Mint a juhok a jó pásztorhoz, úgy tódultak a király sátorához. Szent László pedig Istenhez könyörgött, tőle várt segédelmet. [...] Amikor László király felébredt, hozatta iját és tegzét, kilépett sátrából, felhúzta iját, aztán célzás nélkül elbocsátotta a nyíl-vesszőt. A nyíl-vessző messze szállott, s ahol lehullt, egy genciána fűszálat átütött. A genciána, a keresztesfű kenőcse mentette meg a népet a döghaláltól, s ezt azóta is Szent László fűvének nevezi a nép.*”³⁶

Ez a monda kevés szóval, nagy kifejezőerővel mondja el a történetet.

Benedek Elek *Szent László fűve* című mondája jóval nagyobb terjedelmű szöveg, amelynek bevezetője erőteljes képekkel festi meg a pestis előzményeit és megjelenését:

„*Hanem Isten újabb csapást küldött a magyar seregére. Akkor küldötte rájuk, mikor szertelen nagy volt az örömük, győzedelmeskedvén az ellenségen. Halomban heverték a holttestek a csatamezőn; folyók, tavak piroslottak a vértől. Napokig, hetekig vigadoztak a magyarok, de egyszerre csak vége szakadt a vigadozásnak: a holttestek rettentő szaga megrontotta a levegőt, s mindenféle förtelmes, ragadós betegségek támadtak, és pusztították a magyart.*”³⁷

³⁴ *Mese és valóság*, i. m. 276.

³⁵ *Irodalom 1. Irodalom munkatankönyv az 5–6. osztály számára*, Szent István Társulat, Budapest 2016.

³⁶ I. m. 27.

³⁷ I. m. 27.

A szerző az alliteráció és a fokozás stíluseszközével élve érzékletesen teremti meg a történet alaphangulatát. A továbbiakban az eseményeket nem csupán elbeszélőként írja le, hanem a szereplők párbeszédeivel eleven jeleneteket mutat be:

„– *Hiába imádkozol, felséges király, úgysem hallgatja meg a magyarok Istene. Térjünk vissza mind a pogány hitre, meglásd, megszűnik a pestis.*

A szent király megbotránkozással nézett a hitetlenekre, arca elborult, szeméből megeredt a könny, s mondá nekik:

– *Eredjete haza békességgel, megtévelyedettek! Ne zavarjatok imádkozásomban. Én hiszek az egy Istenben, mindenható Atyámban! Meg-meglátogat, próbára tesz, de nem hagy el, s letörli könnyeinket.*”³⁸

Ennek a mondának a részletező, ráérős történetmondása az egyes eseménymozzanatokat képszerűen láttatja, a végkifejlethez közeledve pedig ünnepélyesebbé, méltóságteljesebbé válik: „*Akkor fölkel László, magára öltötte királyi ruháját, fejére tette a koronát, kezébe vette nyilát, s kilépett a sátorból. Utána a hitetlenek, csöndesen, levett kalappal. A szent király még egyszer fölneézett az égre, aztán ellőtte nyilát.*”³⁹

Ez a fajta képszerű, érzékletes ábrázolásmód általában jellemző a Benedek Elek-féle mondafeldolgozásokra, míg Lengyel Dénes mondái a maguk tömörebb megfogalmazásával várokozást keltenek, feszültséget teremtenek, lehetőséget adnak a befogadói fantáziának.

A csoda a legendában

A legenda műfaj legjellemzőbb eleme a csoda, amely általában a cselekményszerkezet tetőpontján következik be. Szent László az álmában megjelent angyal (ez már maga is csoda) tanácsára kilövi nyílvevőjét, s ezzel egy keresztesfűvet üt át, ami meggyógyítja a népet; Szent Lászlót megsegíti Isten, s az aranypénzeket kővé változtatja, hogy a katonák folytassák az ellenség üldözését; Isten meghallgatja Szent László fohászát, s a tordai hegyet kettéhasítja, hogy az üldözők ne érhessék utol a királyt; Szent Erzsébet kosarában az ételmaradék rózsává változik, hogy a királylány ne maradjon szegényben; Szent Ferenc szavára a várost sanyargató farkas megszelídül, s békében él tovább; Szent Ferenc a madaraknak prédikál, s azok a négy égtáj felé szállva viszik tovább a kereszt üzenetét.

A legendák iskolai értelmezésének egyik szempontja a valóságos és a csodás elemek felismertetése. A gyerekek a mese műfajban már korábban találkoztak a csoda jelenségével csodálatos átváltozások, varázserejű tárgyak, varázslatok formájában. Ezek a csodák hol a gyengéket, a jókat segítik céljuk elérésében, hol a rosszakat szolgálják gonosz szándékaik megvalósításában. A legendákban előforduló csodák ugyancsak túlmutatnak a valóságon, ugyanakkor mindig ott van mögöttük az isteni eredet – be-következésük az adott személy feltétel nélküli hitének, elkötelezettségének jutalma.

³⁸ I. m. 28.

³⁹ I. m. 28.

A legendák – a műfaj tanító jellegének megfelelően – a csodák hatását is leírják. A gubbiói polgárok békét kötnek a Szent Ferenc által megszelídített farkassal, és betartják a szent által tett ígéretet; Szent László vitézei áldják Istent, és térdre borulnak a csoda láttán; Szent Erzsébet atyja megindultan kiált fel: „*Ez leánzó, ha élhetend, valami nagygyá leszén!*”⁴⁰

A LEGENDÁK ÁLTAL KÖZVETÍTETT ÉRTÉKEK

A legendák hőseit az Istenbe vetett hit vezérli.

Szent András apostolt és társait Jézus háromszor hívja tanítványságra.

„*Ők pedig mindent odahagyván követték őt (Mt 4,20), s ezután mindig mellette maradtak, s többé nem tértek haza.*”⁴¹

„*Szent István király szokása jobbára az volt, hogy évenként legalább három ízben látogatta meg a maga alapította egyházakat, és midőn elérkezett egy ilyen egyházhoz, először is meglátogatta mind az oltárokat, mindegyiknél imádkozott.*”⁴²

Szent László így vall hitéről népének: „*Én hiszek az egy Istenben, mindenható Atyámban! Meg-meglátogat, próbára tesz, de nem hagy el, s letörli könnyeinket.*”⁴³

Árpád-házi Szent Margit „*[o]ly igen nagy édes ájtatossággal imádkozik, hogy a szororok hallották imádságának idején, mintha valakivel szólt volna. Az szót hallják vala, de nem érthetik vala, mi az szó volna.*”⁴⁴

A legendák hősei az irgalmasság jócselekedeteit végzik. Szent Márton megosztja köpenyét a ruhátlan koldussal. Árpád-házi Szent Erzsébet környezete rosszsallása ellenére ételt visz a szegényeknek. Szent Gellért püspök meghallva a búzát őrölő asszony énekét, így becsüli meg a kétkezi munkát: „*Én inkább azt mondom: boldog az az ember, aki ilyen nehéz munkát ilyen könnyű szívvel tud másnak végezni. Áldassék is érte a keze!*”⁴⁵

Isten megsegíti azokat, akik ráhagyatkoznak. Szent Lászlót „*Szent életéért szerette az Isten, s valahányszor nagy veszedelem fenyegette a kegyes szívű királyt és népeit: segedelmére küldé Isten az ő angyalait, s népeivel együtt csudálatos módon megmenekedék.*”⁴⁶ Szent Erzsébet csodája is azért történt meg, mert „*az áldott mennyei királ nem hagyá az ő szerelmes szolgálóleánya beszédét hamisságban, hogy szemérmőt ne vallana, de inkább szentséges voltát isteni irgalmasság követné.*”⁴⁷

⁴⁰ I. m. 31.

⁴¹ *Irodalom I. i. m. 18; Jacobus de Voragine, Legenda Aurea, Neumann Kht., Budapest 2004.*

⁴² *Irodalom I. i. m. 21; Képes Krónika. Fordította Geréb László, Magyar Helikon Könyvkiadó, Budapest 1964.*

⁴³ *Irodalom I. i. m. 28; BENEDEK Elek, Magyar mese- és mondavilág, 1–5. kötet, Athenaeum, Budapest 1894–1896.*

⁴⁴ *Irodalom I. i. m. 35; Margit-legenda, Szöveggyűjtemény a régi magyar irodalom történetéhez (TARNAI Andor, MADAS Edit) 1991.*

⁴⁵ DR. GASPARICSNÉ DR. KOVÁCS ERZSÉBET, *Peti és barátai*, i. m.; TARBAY Ede, *Gyermeklegendárium*, Egyházfórum Alapítvány, Budapest 1999.

⁴⁶ *Irodalom I. i. m. 23; BENEDEK Elek, i. m.*

⁴⁷ *Irodalom I. i. m. 31.*

A LEGENDÁK ÉS A KATOLIKUS NEVELÉS

A legenda a példaállítás műfaja. A szentek életéről, csodás tetteiről szóló történetek tanításul szolgálhatnak hitről, elkötelezettségről, felelősségvállalásról, áldozatról, irgalmasságról, a rászorulóknak, a bajbajutottak önzetlen megsegítéséről. Jézus tanításának legfőbb parancsáról tanítanak a példa eszközeivel: „*Szeresd Uradat, Istenedet teljes szívedből, teljes lelkedből és teljes elmédből.*”³⁸ Ez a legnagyobb, az első parancs. ³⁹A második hasonló hozzá: *Szeresd felebarátodat, mint saját magadat.*”⁴⁸

A legendák megismertetése a gyermekekkel lehetőséget ad számunkra, hogy velük együtt jóról és rosszról a valóság dimenzióján túl is gondolkodhassunk. Nem a történelmi hitelességet keressük ezekben a történetekben, hanem a hit erejét csodálhatjuk meg bennük, valamint azt a teremtő képzeletet, érzékletes elbeszélésmódot, amely lehetővé teszi, hogy a legendák évszázadok múltán is átélhetővé váljanak.

SUMMARY

Transmission of Values in Literary Education: Legends and Religious Myths in the Early Period of Literary History

The legend is the genre of setting a good example and refining the soul. Stories about saints' lives and miraculous deeds from the Middle Ages up to our time can serve as teachings about faith, commitment, responsibility, sacrifice, mercy, and the selfless help of people in need.

This study aims to describe the values of legends and religious myths included in the literary curriculum, and to analyse how experience-driven value transmission can be achieved in modern literary education by introducing pupils to these genres.

⁴⁸ Szent István Társulati Biblia, Mt, 22,37–39, <http://szentiras.hu/SZIT/Mt22> (Utolsó megtekintés: 2017. február 25.)

Dr. Szántó Bíborka, PhD

ROMÁNIA, BABEȘ–BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM, PSZICHOLÓGIA ÉS NEVELÉSTUDOMÁNYOK KAR,
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET, SZÉKELYUDVARHELYI TAGOZAT

*Értékközpontú irodalmi nevelés elemi tagozaton
Demény Péter Hóbuscka Hugó c. meseregényének
nézőpontaspektusú elemzése¹*

1. AZ ALSÓ TAGOZATOS IRODALMI NEVELÉSRŐL

Az idők folyamán az irodalmi korszakváltások újabb és újabb elméleteket, értelmezési technikákat hoztak létre, amelyek beépültek a tantervekbe és a tankönyvekbe, meghatározva az iskolai irodalomoktatást is. A 21. század első felére alapjaiban megváltozott, sokszínű lett az alkotók gondolkodása, az irodalomtudományi szemlélet, s mindezek fokozatosan magukhoz igazítják az irodalomtanítás szükségszerű változásait is. Az alsó tagozaton érvényben levő tantervek hangsúlyozzák, hogy ebben az életkorban az anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata az olvasás megszerettetése, az olvasási kedv felkeltése és megerősítése. Az irodalmi mű esztétikumának alapforrása az adott nyelven megfogalmazott szöveg, ezért a megértés-értelmezés folyamata elképzelhetetlen nyelvi felkészültség, a nyelv specifikumainak felismerése nélkül. Ezért már alsó tagozaton alapozni kell az irodalmi alkotás formai összetevőiről való tudást, fel kell hívni a figyelmet a kifejezés nyelvi megvalósulására, lehetőséget kell teremteni egyszerű irodalmi formákkal kapcsolatos tapasztalatok szerzésére, irodalmi kifejezésformák, stílusbeli és szerkezeti sajátosságok felfedezésére. Az irodalom ugyanakkor kulturális identitások, szemléletmódok, világképek létrehozásának és átörökítésének egyik intézményrendszere is, ezzel magyarázható, hogy a nyelvileg megalkotott mű – az esztétikai szépségén túl – a benne megformált értékeket is közvetíti, így a művekkel való találkozás hozzájárul az alapvető erkölcsi fogalmak, kategóriák (pl. szép–csúnya, igaz–hamis, jó–rossz, igazság–hazugság, becsület–becstelenség, materiális és metafizikai érték) kialakításához. Az irodalomtudományi vizsgálódás hangsúlyai a 20. század közepétől a szöveg nyitottságára is felhívják a figyelmet, és – kiemelve a befogadó (olvasó és értelmező) szerepét – azt tartják

¹ A tanulmány eredetileg a STARK GABRIELLA – BARANYAI TÜNDE – SZABÓ-THALMEINER NOÉMI – VÉGH BALÁZS BÉLA által szerkesztett *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés* című kötetben jelent meg 2014-ben.

fontosnak, hogy mi dekódolható a műből, és hogy az alkotások többféleképpen is értelmezhetők. E szemlélet alapján az irodalmi nevelés során alakítható és fejleszthető a művekkel folytatott aktív párbeszéd képessége: értelmezéskor a gyermekek gyakorolhatják az önálló ítéletalkotást, és előtérbe kerül a kritikus állásfoglalás kinyilvánítása és alkalmazása. Az eddig inkább passzív befogadó egyedi módon értelmezhet, viszonyíthat, interpretációjával maga is formálhatja a műalkotást. Ez a szemlélet egy szövegértelmezést és kritikát magában foglaló olvasástanításról beszél, ahol kellő hangsúly esik a műelemzés módszereinek, eljárásainak gyakoroltatására és elsajátítására, de az önmegértésre és önértelmezésre is. Vannak olyan tantárgypedagógiai irányulások, melyek az élményközpontú irodalmi nevelést, az új olvasói magatartásra ösztönzést, a kitágított interpretációs lehetőségeket kívánják természetessé tenni az oktatásban. Ezek szerint az élményközpontúság a saját gondolatai megismerésének élményét is jelenti a diák számára. Ehhez kiindulópontot jelent a mű maga, és – a poétikai jellemzők számbavétele mellett – az a hatás kerül a középpontba, amelyet az alkotás a befogadóra tesz, azok az élmények, amelyek az olvasás során az egyénben mozgósítódnak. Az élményközpontúság mindenekelőtt a saját élmény megszerzésének fontosságát jelenti, a befogadó szabadságát hangsúlyozza, a saját olvasat létrehozásának lehetőségét emeli ki, és az olvasási folyamatra elsősorban a belső történet, az érzelmi-értelmi gazdagodás felől tekint. Azt állítja ugyanis, hogy a mű közvetítette értékek közül azok a legfontosabbak, melyeket a diák a saját életére képes vonatkoztatni, és alkalmazni tud a mindennapokban.

2. PLURALISTA ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS AZ IRODALMI NEVELÉS SORÁN

A hagyományos pedagógia az intézményes nevelés kezdetei óta külső értékek közvetítője volt: az értékközvetítés feladatokrét az aktuális filozófiai, teológiai vagy politikai koncepcióknak alárendelve látta el. A 20. században a liberális szellemiségű pedagógiák megkérdőjelezték az értékközvetítés szükségességét, mára azonban egyre többen vallják, hogy a pedagógusnak támogatnia kell a tanulót abban, hogy öntudatos és felelős tagja legyen a társadalomnak, s a teljes lemondás a közvetítendő értékekről nagyban rontja a nevelési tevékenység célirányosságát. A neveléstudományban megszületett a pluralista értékközvetítés fogalma, amely a különféle értékrendek egymásmellettségét tételezi fel. Annak az elfogadása is körvonalazódni látszik, hogy vannak olyan erkölcsi alapértékek, melyek az emberi és társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlenek, és ezeknek jelen kell lenniük az iskolai értékszocializációban.²

A művészetek – és ezen belül az irodalom – mindig fontos szerepet játszottak az adott társadalom értékeinek a közvetítésében, elősegítették azok felfedezését, hiszen gondolatokat, érzelmeket örökítenek meg, feleletet keresnek az élet fontos kérdéseire. A nevelélméletek tekintélyes része a személyiség továbbfejlődéséhez nélkülözhetetlennek tartja az esztétikai nevelést, amelynek középpontjába a műalkotásokkal való

² BÁBOSIK Z., Értékközvetítés napjainkban, *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/12, 3–10, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00055/2001-12-ta-Babosik-Ertekkozvetites.html> (Utolsó megtekintés: 2017. március 9.)

rendszeres találkozást, azok értő befogadását állítja. Az irodalomnak nevelő ereje (is) van, ezért a személyiséget alakító értékek rendszerének elfogadtatásában fontos szerepet kell kapnia az irodalomtanításnak. Az óvoda után alsó tagozaton is rendkívül fontos, hogy a tanuló esztétikailag igényes alkotásokkal találkozzék, amelyek megszólítják, tűnődésre, gondolkodásra készítik őt. A jelen sokat hangoztatott értékviszonya közepette különösen nagy szükség van a pozitív erkölcsi értékeket megjelenítő, esztétikailag értékes költészet és prózairodalom jelenlétére a irodalomtanításban. A ma pedagógusa sokféle lehetőség közül választhat, de jó, ha a klasszikusok mellett a kortárs irodalomra is figyel, hiszen olyan irodalomtörténeti pillanatot élünk, amikor a magyar irodalom legjobbjai közül sokan ismét a gyermekek felé fordultak.

3. ILLÚZIÓK NÉLKÜLI EMBERI TÁRSADALOM, ÉRTÉKTELÍTETT MÓKUSVILÁG ÉS EGY HŐEMBER

Ez alkalommal Demény Péter *Hóbuska Hugó a mókusoknál* című meseregényére irányítom rá a figyelmet, egy olyan alkotásra, amely – többek között – az erkölcsi nevelést is támogathatja. A mű nézőpontaspektusú bemutatása során felhívom a figyelmet a történet megjelenítésének a módjára, a történetmondás szituációjára és mikéntjére, a szereplők által képviselt nézőpontra, a történet elmondásába és a szereplői szövegekbe ágyazott értékviszonyokra.

A nézőpont elsődleges jelentésében azt a helyet, „pontot” jelöli, ahonnan a nézés történik, lehetségessé válik, de van a szónak egy átvitt értelmű használata is, amikor például valakinek a véleményéről, álláspontjáról beszélünk. Ez utóbbi esetben arra gondolunk: ahogyan a személy látja és értelmezi a dolgokat. Természetesen az, hogy mit látunk, nemcsak a nézés tárgyától függ, hanem meghatározzák az előzetes tapasztalataink, azok a sémák, melyek alapján feldolgozzuk azt, amire a figyelmünk irányul. Így van ez a *Hóbuska Hugó a mókusoknál* című alkotásban is, amelyben két világlátást és nézőpontot ütköztet Demény Péter, a „hőemberit” és „mókusit”, és ez nyújtja a legnagyobb újdonságot a (gyermek)olvasónak. Az író hőembernyelvet és mókusnyelvet teremtve szólaltatja meg hőseit, s a mű szereplői szövegei mindvégig azok sajátos identitását és világlátását tükrözik. A Hó és Hideg Birodalmából érkezett és a nyárban rekedt, beépített termosztáttal rendelkező hőember „Kerek Hógolyót!” köszöntéssel fordul a mókusvilág lakóihoz, a mókusok pedig az ő nézőpontjuk szerinti legkedvesebbet – „Ropogós mogyorót!” – kívánják neki (ez lehetőséget teremt a tanítónak arra is, hogy a tanulókkal a köszönésformák kialakulásáról és jelentéséről beszéljen). A szereplői nézőpontok ütköztetéséből az is kiderül, hogy a különböző nyelvet beszélők nem mindig értik egymás látásmódját (Makk Marci számára fejtörést okoz, hogy miért seprűt ajándékoz édesanyjának a „hóbácsi”, egymás köszöntését nehezen tanulják meg a szereplők, Hugó „Ropogós Diót!” kíván a mókusoknak mogyoró helyett, azok pedig „Kerek Hópelyhet” hógolyó helyett), de elnézően elfogadják azt, mert rendkívül toleránsak. Az antropomorfizált, felsőbbrendű mókusvilág nézőpontjából az emberek közössége szürke és fantáziátlan, ott még a gyermekemberek sem képesek a nyitottságra, meg sem próbálják befogadni a bajba jutott, otthontalan hőembert:

„– Azt szeretném kérdezni – kezdte a hóember, akinek már valósággal tüzelt az arca közepén a murok –, hogy nem volna-e hely valamelyikőtöknel? Nem mehetek vissza, amíg a nyár véget nem ér, és...

– Nálunk sajnos... – kezdte a kislány és a kisfiú majdnem egyszerre, de a mókus ismét közbevágott:

– Az emberek úgyis annyira földhözragadtak – legyintett a mancsocskájával. A mogyorónak is csak a héját látják, vagy csak a belét. Gyere hozzánk, a Hetedik Tölgyfában igazán jó hűvös van...”³

Ez a rész nagyon emlékeztet A. S. Exupéry *A kis herceg* c. regényének a szövegére. A szerző vállalja a meseíró elődök követését, egy beszélgetésben ugyanis ezt vallja: „Hó bucka Hugónak mindenkire köze van, aki jó meséket írt magyarul vagy más nyelven, vagy éppen jó rajzfilmet rendezett.”⁴

A mókusvilágnak saját társadalma és értékrendje van, erre viszont a nyitottság, a tolerancia, a másik megsegítése és az egymás iránti bizalom a jellemző. Az egyedül maradt Makk Melánia ezekre az értékekre neveli a gyermekét:

„– Anya, miért hozott ez a hóbácsi seprűt?

– Gondolom, azért – válaszolt Melánia bársonyos hangja –, mert náluk a Hó és Hűvösség Birodalmában (Hó és Hideg, javította ki Makk Marci), szóval ott, ahol ő él, ezt visznek, ha örömet akarnak szerezni valakinek.

– Nahát – értetlenkedett a mókuskölyök – milyen furcsák ezek a hóemberek!

– Nekik mi vagyunk a furcsák – mosolyogta el magát Melánia...”⁵

Az emberek világában természetes a durvaság, az öncélú bántás, a kocsmbából kitámolygó részeg ember, szerintük a hóemberek nem mozdulhatnak meg, és hó nem hullhat nyáron. Olyannyira prózai és értékek nélküli az emberek társadalma, hogy a hóembereknek kell óvniuk – akár önfeláldozásuk árán is – őket, vigyázni, nehogy elveszítsék illúzióikat:

„– Amíg ember van a közelben, a nagy Hótanács nem teszi lehetővé, hogy megmozdulhassunk, bármi történjék is.

– Még ha szétszedik is egy kollégádat?!

– Még akkor is. Vagy sem.

– De miért?! – kérdezte Marci, aki semmit nem értett az egészből.

– Mert az emberek nagyon sérülékeny lények, és nem szabad hogy elveszítsék az illúzióikat.”⁶

Humort eredményez, hogy a mókusvilág társadalma mégis nagyon hasonlít a 21. századi emberekéhez: a Roppantó Reszpublika az Alkotmány cikkelyeit és paragrafusait betartva működik, önkormányzata van, és benne a polgármester és annak hivatala irányítja az ügyeket, utal ki lakást és oldja meg a panaszokat, a válság begyűrűzött ide is, az itteni gazdagok gyermekei egzotikus helyeken nyaralnak, a szegényekéi pedig

³ Demény P., *Hó bucka Hugó a mókusoknál*, Koinónia Könyvkiadó, Kolozsvár 2011, 7.

⁴ MAKKA K., *Hó bucka Hugónak mindenkire köze van – interjú Demény Péterrel*, <https://konyvmutatvanyosok.wordpress.com/2011/12/07/interju-demeny-peterrel-nemreg-megjelent-meseregenye-kapcsan> (Utolsó megtekintés: 2017. március 8.)

⁵ Demény P., *Hó bucka Hugó a mókusoknál*, i. m. 10.

⁶ I. m. 21.

otthon unatkoznak, mert nem fürödnek „mogyoróvajban”, Makk Marci egyszülős családban nevelkedik, a felnőttek megcsalják egymást és megcsalhatnak, ügynökre emlékeztető figurák zavarják meg a családok nyugalmát, a mókuszgyermekesek ugyanolyan iskolába járnak, ugyanolyan eszközökkel tanulnak (pl. a számológépet idéző diószámolóval), mint a gyermekemberek, egyenruhát viselnek, a számítógép és internet pedig a mindennapok természetes tartozéka. Tehát: a felnőttek közösségét még (vagy már?!) itt is megérintette a romlás, csak a mókuszgyermekesek világa és benne a távoli birodalomból jött vendégember maradt tiszta és ártatlan.

A dialógusokat és a szereplői magánbeszédet keretező narrátori szólamban a történetmondást meg-megállítja az átképzéletes beszéd, amely a hős lelkébe enged még jobban belelátni.

„– Miért gondolta, hogy olyan öreg vagyok? – töprengett másnap reggel Hóbuska Hugó. Mi tagadás, kissé meg volt sértve. Nem olyan öreg, hogy bárki mókuszfia bácsinak nevezze! Hiszen mióta először meglátta a kavargó hópelyheket, még egyszer sem kellett kicserélni az őt alkotó hódöngölegeket.”⁷

Az író elbeszél, amikor a szereplők lelkivilágát akarja érzékeltetni. „Marci hirtelenjében nem tudott mit mondani. Azon nyomban megbánta, amit érzett, s most már azért is hibáztatta magát, hogy nem jött rá, milyen sebezhetővé vált Hugó az elmúlt időszakban. A bocsánatkérés pillanatát, mint az akárhányszor az emberek esetében is megtörténik, lekéste, de minden gesztusával azt szerette volna kifejezni, mennyire sajnálja, hogy megbántotta a barátját.”⁸ A mindentudó narrátor a történetet úgy jeleníti meg, hogy ő maga is elkötelezi magát bizonyos értékek mellett. Fontos értékek a megértés („Melánia ugyanis kedves és megértő lánynak született...”⁹), az egymással való beszélgetés („Este megvacsoráztak, s amíg el nem álmosodtak, addig beszélgettek »olyan mókusz, aki tévézik, még a mesében sincs«”¹⁰), az örök hűség, a tapintat, az önzetlenség, az ábrándozás, az imádkozás stb. De az is a történetalakításba kódolt, s elárulja a narrátor nézőpontját és értékrendjét, hogy a szülőföld mindenki számára fontos, hiszen a hóember – mihelyt lehetősége adódik rá – a hazáját megidéző Himnusz hallgatja a Youtube-on, és zokogásban tör ki, mikor mesterétől megjön a feddő-megbocsátó email, ami a hazatérésről beszél.

Nevelési elvek is előfordulnak a narrátori szövegbe ágyazottan, pl. hogy illik udvariasan köszönni és általában jólneveltnek lenni („...köszöntötte őket illedelmesen”, „...hajolt meg a hóember a mókuskölyök felé. Ismét levette a fazekát, és jólnevelten bemutatkozott”), és nem kell a felnőtteknek a gyermekekkel leereszkedve, gügyögve beszélni, de jó, ha a játékosságukat megőrzik („Melánia nem igyekezett ostoba felnőtt módjára gyermekké változni, nem gügyögött, nem akart hülyének látszani, mégis megőrizte csacskaságát...”¹¹), és hogy az esti imádkozás természetes mozzanata a napirendnek („Egyszer azonban meghallotta, hogy Hugó lefekvés előtt így imád-

⁷ I. m. 11.

⁸ I. m. 21.

⁹ I. m. 10.

¹⁰ I. m. 26.

¹¹ I. m. 27.

kozik...)” stb. Azt is meg kell említenünk ennek kapcsán, hogy a világháló a maga helyén szerepel ebben a meseregényben, a szereplők életében természetesen van jelen, információkat keresnek és kommunikálnak a segítségével, a hőembernek playlistje van, szörföl az interneten, a szülőföldjét idéző dalt – a *Hull a hó* címűt – hallgatja a Youtube-on, és kapcsolatot teremt az otthoniakkal.

A hagyományos értékkategóriákat idéző – erkölcsi, érzelmi és művészettel kapcsolatos – minőségek átszövik az egész szöveget, s a hős az erkölcsi és transzcendens meghatározottságú szeretetben találja meg az egyik legfontosabb megtartó erőt. Ezzel együtt modern világunk is megjelenik a műben, a maga társadalmi berendezkedésével, technikájával, jelenségeivel és embereivel.

A meseregényben a narratív nézőpontot az is meghatározta, hogy a narrátor nem a távolságtartó szerepéből szólalt meg, hanem tárgyához és az elbeszélt történethez közel pozicionálta magát, és a befogadót is igyekezett bevonni a kommunikációba („...hősünknek pedig annyival könnyebb volt lepleznie, mert ő maga még az unalomnál is rettenetesebben hazavágyott”¹²).

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A meseregényről még sok minden elmondható, szólni lehetne részletesen a mű szerkezetéről, az író nyelvi leleményeiről, az alliteráló nevekről (Makk Marci, Makk Melánia, Rügyes Renáta, Terebélyes Tölgy, Görbe Gesztenye stb.), az állandó kifejezések új – mókus- vagy hőembernyelvi – kontextusba helyezéséről („Nem jó a termosztát hűjét feszíteni”, „Szent mogyoróhéj!”, „Én Istenem, jó Istenem, lecsukódik már a szemem, de a tied nyitva atyám, bocsáss hát hóhullást reám”), megemlíthetnénk, hogy nem mindig világos, egyik vagy másik mozzanat miért éppen így került be a történetbe (pl. a Rőtfulű Dezső-epizód), de ez alkalommal nem a mű komplex elemzése volt a célunk. A meseregény bemutatása inkább tantárgypedagógiai célzatú volt: arra szeretnénk felhívni az alsó tagozaton oktató pedagógusok figyelmét, hogy a műbe kódolt erkölcsi és érzelmi értékek tudatosításával hogyan járulhatunk hozzá az erkölcsi kodifikációhoz és a 6–10 éves gyermekek etikai kompetenciáinak a fejlődéséhez.

¹² I. m. 30.

SUMMARY

Value-driven Literary Education at Lower Primary Level: A Viewpoint-based Analysis of Péter Demény's Fairytale-novel

The paper deals with the values and relation of values present in Demény Péter's fairytale-novel entitled *Hóbuca Hugó a mókusoknál* [*Hugo Snowdrift at the Squirrels*']. Values are interpreted as they are presented in the process of the events of the novel. The viewpoint-based interpretation of the text sheds light on the fact that in the descriptive and narrative parts moral convictions and ideas are delineated. The study – by analysing the relation of the main character and its environment – highlights the things important for the individual, and at the same time it describes the writer's and the novel's system of values. The paper emphasizes that making children aware of the moral and emotional values encoded in the novel contributes to the codification of the moral and ethical responsibilities and to the development of moral competence of 6–10 year-old children.

Dr. Udvarvölgyi Zsolt, PhD

MAGYARORSZÁG, APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

*Húsz éve íródott és még ma is aktuális
„Igazságosabb és testvériesebb világot!”
A Magyar Katolikus Püspöki Kar körlevele a hívekhez és
minden jóakarátú emberhez a magyar társadalomról*

BEVEZETÉS

1996-ban adta ki a Magyar Katolikus Püspöki Kar az „*Igazságosabb és testvériesebb világot!*” kezdetű körlevelét¹ (a továbbiakban: Körlevél), amely a „hívekhez és minden jóakarátú emberhez” szólt a magyar társadalomról. A szociális Körlevél katolikus körökben kedvező fogadtatásra talált, megjelenésének tizedik évfordulóján konferenciát is rendeztek² a dokumentumról és az azóta eltelt időszak tanulságairól. A konferencián Gyulay Endre szeged-csanádi megyéspüspök az MKPK pásztorleveléről elmondta, hogy „valóban élénk, pezsgő társadalmi vitát váltott ki. Rövid idő alatt közel százezer példány fogyott belőle, több száz helyen tartottak róla vitát – gondolkodásra és párbeszédre készítette a társadalmat”.³ Mádl Ferenc, akkori köztársasági elnök úgy vélekedett, hogy „a tíz év nem elfedte, hanem megerősítette az MKPK 1996-os körlevelének jelentőségét. A körlevélben foglalt helyzetkép máig az egyik leghitelesebb és legátfogóbb leírása a kilencvenes évek első felében kialakult helyzetnek.”⁴ A Körlevél az egyház szociális tanításának magyarországi pillérévé vált.⁵ A kezdeti erős vissz-

¹ *Igazságosabb és testvériesebb világot!* A Magyar Katolikus Püspöki Kar körlevele a hívekhez és minden jóakarátú emberhez a magyar társadalomról, Magyar Katolikus Püspöki Kar, Budapest 1996, 72 old. Lásd: <http://www.katolikus.hu/korlevel/> (Utolsó megtekintés: 2016. december 1.)

² Tíz éve jelent meg az *Igazságosabb és testvériesebb világot!* című körlevél, *Magyar Kurír, Katolikus Hírportál*, Budapest, 2006. május 19. Lásd: <http://www.magyarkurir.hu/hirek/tiz-eve-jelent-meg-az-igazsagosabb-es-testveriesebb-vilagot-cimu-koerlevel/> (Utolsó megtekintés: 2016. december 1.)

³ Uo.

⁴ Uo.

⁵ KRÁNITZ MIHÁLY, Az egyház társadalmi tanításának pillérei a körlevelében, *Katolikus Ifjúsági és Felnőttképzési Egyesület*. Lásd: <http://tarsadalomformalas.kife.hu/az-egyhas-tarsadalmi-tanitanak-pillerei-a-korleveleben/> (Utolsó megtekintés: 2016. december 1.)

hang azonban mára elhalkult, ezért szükségesnek tartjuk – húsz év elteltével – röviden felidézni a Körlevelet.⁶ Az alábbiakban összefoglaljuk a Körlevél tartalmát, lényegi elemeit, sajátos időutazásra invitálva ezzel az olvasót. Véleményünk szerint érdemes lesz számba venni, mi is történt 1996-ban hazánkkal, hazánkban. Elsősorban idézeteket, szemelvényeket közlünk. Próbáltunk a Körlevél saját megállapításaira és nem a Körlevélben sűrűn előforduló, más, pápai enciklikákból származó hivatkozásokra, idézetekre koncentrálni. Mivel a dokumentum tartalmát szövegének eredeti sorrendjében kivonatoltuk, hivatkozásainkat a Körlevél fejezetcímeivel, és nem az idézett szövegrészek helyével jelöltük.

AZ 1996-os ÉV

Mielőtt azonban felelevenítenénk a dokumentumot, érdemesnek tartjuk áttekinteni, mi is történt két évtizeddel ezelőtt. Különös év volt, az bizonyos! A Bokros-csomag utáni esztendőben az ország a gazdasági csőd szélén imbolygott, az életszínvonal jelentősen zuhant. Az évekig tomboló boszniai háborút ugyan a daytoni megállapodás 1995-ben lezárta, de még előtte voltunk a koszovói borzalmaknak és a NATO beavatkozásának, Jugoszlávia bombázásának.

A Horn Gyula vezette MSZP-SZDSZ koalíciós kormány (1994–1998) félidejében a rendszerváltás utáni Magyarország egyik legnagyobb politikai botránya is kitört, amikor nyilvánosságra került a Tocsik-ügy. 1996-ban méltó módon emlékezett az ország az 1956-os forradalom és szabadságharc 40. és a honfoglalás 1100. (millecentenárium) évfordulójára. Sajnos hosszú az ebben az évben eltávozott hírességek névsora: elhunyt Erdős Pál, világhírű matematikus, Thomas Kuhn tudományfilozófus, Keresztury Dezső irodalomtörténész, Perczel Zita színésznő, François Mitterand, volt francia köztársasági elnök. Világraszóló szenzációként – és óriási vitát kiváltva – 1996. július 5-én megszületett az első sikeresen klónozott emlős, Dolly bárány. Az atlantai, XXVI. nyári olimpiai játékokon Magyarország 7 arany-, 4 ezüst- és 10 bronzérmét szerzett. Egerszegi Krisztina harmadszor védte meg bajnoki címét 200 méteres hátúszásban. A Ferencváros nyerte a NB 1-et; ez volt a klub 26. bajnoki címe. Damon Hill Forma 1-es világbajnoki címet szerzett a Williams–Renault csapattal. Bemutatták – többek között – Anthony Minghella *Az angol beteg*, Roland Emmerich *A függetlenség napja*, Stephen Herek *101 kiskutya*, Koltay Gábor *Honfoglalás*, Sára Sándor *A vád* és Kern András *Sztracsatella* c. filmjét.

Fellapozván a naptárt, ebben az évben még számos jelentős, olykor tragikus eseményre emlékezhetünk. Január 7-én meghalt Grósz Károly, korábbi miniszterelnök, aki 1988-ban Kádár Jánost váltotta az MSZMP főtítkári posztján, február 10-én a „Deep Blue” nevű szuperszámítógép egy partiban legyőzte a sakknagymester, volt világbajnok Garri Kaszparovot, február 13-án Kuala Lumpurban elkészült a világ akkori legmagasabb épületének, a 460 méteres Petronas ikertoronynak a szerkezete, február 29-én lemondott Bokros Lajos pénzügyminiszter, egy évvel azután, hogy elindult a

⁶ A kézirat első változata 2016 decemberében készült.

nevéhez köthető kiigazítási csomag. Bokros minden idők legnépszerűtlenebb pénzügyminisztere volt.

Nyáron is folytak a világpolitika történései: 1996. július 3-án ismét Borisz Jelcint választották meg az Oroszországi Föderáció elnökévé, július 11-én a hágai Nemzetközi Bíróság elfogatóparancsot adott ki a boszniai szerbek vezetői, Radovan Karadžić és Ratko Mladić ellen, és augusztus 30-án véget ért az első csecsen háború. Ősszel, szeptember 13-án egy bokszmeccs után Las Vegasban szitává lőtték Tupac Shakurt (2Pac-et), az egyik legsikeresebb amerikai rappert, illetve november 5-én másodízben is Bill Clintont választották az Egyesült Államok elnökévé.

A pannonhalmi Bencés Főapátság fennállásának millenniuma alkalmából 1996. szeptember 6–7-én második alkalommal tett főpásztori látogatást Magyarországon II. János Pál pápa. A szentatya ebben az évben még Guatemalába, Nicaraguába, Salvadorba, Venezuelába, Tunéziába, Szlovéniába, Németországba, Franciaországba utazott. Carlos Filipe Ximenes Belo S.D.B. kelet-timori római katolikus püspök, José Ramos Horta kelet-timori elnökkel együtt elnyerte a Nobel-békedíjat, „a kelet-timori konfliktus igazságos és békés megoldásáért” folytatott tevékenységéért.

A KÖRLEVÉLRŐL

A Körlevél a bevezetéssel és befejezéssel együtt hat részből áll. A bevezetésben⁷ a Körlevél megírásának indítékáról, címzettjeiről olvashatunk:

„Magyarország fennállásának 1100., a magyar kereszténység 1000. évfordulóján, az új évezred küszöbén vegyük szemügyre hazánk jelenlegi helyzetét, az itt élő emberek életét: azokat a reményteli esélyeket és lehetőségeket, amelyeket az 1989-1990-es politikai változások megnyitottak előttünk, de lássuk a társadalmat nyomasztó gondokat is. Európa, s benne Magyarország mélyreható változásokon ment át az elmúlt esztendőkből. A kontinens több országa, így hazánk is, visszanyerte szabadságát és függetlenségét. [...] Magyarország történelmében is új szakasz kezdődött. [...] Az viszont igen sajnálatos, hogy több év elteltével sem sikerült közmegegyezésre jutni számos alapvető kérdésben, és nem jött létre valódi társadalmi összefogás az ország hosszú távú érdekeinek figyelembevételével. Még fájdalmasabb, hogy – a változásokkal együttjáró bizonytalanságokat is felhasználva – nemegyszer szembefeszültek egymással az egyének és a különböző társadalmi csoportok érdekei. [...] A Magyar Katolikus Püspöki Kar [...] most immár tovább nem halasztható kötelességének tartja, hogy e történelmi sorsfordulón megszólaljon, s az Evangélium fényében értékelje az ország gazdasági, társadalmi és kulturális helyzetét. Ezért fordul most körlevelével a katolikus hívekhez és minden jóakarató magyar állampolgárhoz.”⁸

A Körlevél többször hivatkozik pápai enciklikákra is. Így a bevezetésnek „Az evangelizáció és a társadalom építése” c. részénél a *Centesimus annus* kezdetű, II. János

⁷ Körlevél, 5–11. old.

⁸ Körlevél, 5–7. old.

Pál pápa által 1991-ben kiadott enciklikákra⁹ is: „»A társadalmi tanítás meghirdetése és terjesztése valóban hozzátartozik az egyház evangelizációs küldetéséhez, és része a keresztény üzenetnek, mivel feltárja ennek konkrét követelményeit a társadalmi életben, a mindennapi munkát és az igazságosságért folytatott harcot pedig a Megváltó Krisztusról való tanúságtétel részévé teszi. Ugyanakkor az egység és a béke forrásai is azokban a konfliktusokban, amelyek gazdasági és társadalmi téren elkerülhetetlenül felmerülnek« (CA 5).» A Körlevél leszögezi: „Mára világossá vált: nemcsak politikai és gazdasági rendszerváltozás játszódott és játszódik le ebben az országban. Sokkal összetettebb, részint építő, részint viszont romboló események részesei vagyunk. Ezeknek áttekintése, rendszerezése, az okok földerítése, a megoldási lehetőségek felvázolása nélkül aligha alapozhatjuk meg a jövőt. Ahhoz, hogy az ország átalakulása hatékonyan folytatódhassék, számba kell vennünk, mit örököltünk az elmúlt évtizedekből. Ez jó néhány területen – elsősorban a gazdasági életben – legalább részben megtörtént, számos tekintetben azonban mindmáig feltáratlan maradt. Célunk nem az, hogy bűnbakokat keressünk, egyes személyeket vagy csoportokat kipellengérezzünk az okozott károkért, hanem az, hogy közös erővel dolgozzunk nemcsak az ország gazdasági, társadalmi, politikai életének, hanem értéktudatának (benne erkölcsi értékrendjének) átalakulásáért is, azért, hogy segíthessünk a jobb, emberibb élet megteremtésében mindenkinek, aki ebben az országban él, meg nem feledkezve a határainkon kívül élő magyarokról sem. Az emberért, mindnyájunkért kell összefognia hívőknek és nem-hívőknek. Ezt a közös fáradozást nem szabad kisajátítani pártpolitikai érdekeknek.”

A Körlevél vázlatos leírását adja a jelenlegi magyarországi helyzetnek, természetesen a katolikus társadalmi tanítás fényében. A számos fölmerülő probléma közül a gazdasági, a politikai és a társadalmi életre, főként a szociális viszonyokra, végül a kultúra és a nevelés egyes kérdéseire irányítja a figyelmet. Mindegyik témával kapcsolatban először a jelenlegi magyarországi helyzet rövid leírását találja az olvasó. Ehhez kapcsolódik – a teljesség igénye nélkül – néhány, a keresztény emberképből és az egyház társadalmi tanításából levonható következtetés. „Nyilvánvaló: az egyház hivatása nem az, hogy pontos cselekvési terveket dolgozzon ki korunk társadalmi, gazdasági és kulturális problémáinak megoldására. A felkínált szempontok és ajánlások azonban segíthetik a szakembereket és a társadalom valamennyi tenni akaró tagját a megoldások megtalálásában.”

Megjegyzendő, hogy az egyház csak a „receptet írta fel”, annak „beváltása” és a „gyógyszer” használata a mindenkori kormányzaton és politikai eliten múlt és múlik!

A Körlevél szerzői gondosan törekedtek arra, hogy megfogalmazásaik érthetőek legyenek mind a hívek, mind a világ számára, továbbá bíztak benne, hogy „az a közös munkálkodás, amelyet ez a körlevél ösztönözhet a mai magyar társadalom viszonyainak elemzésével, serkenti majd a keresztények felelősségvállalását önmagukért és embertársaikért, s elindít egy szélesebb körű társadalmi összefogást is azért, hogy az elemzést – az egyházon belül is – tettek kövessék, s Magyarország ritka történelmi esélyét kihasználva – a boldogabb jövő útján tovább lépjen”.

⁹ *Centesimus annus*. II. János Pál pápa enciklikája a *Rerum novarum* enciklika kibocsátásának századik évfordulója kapcsán. Lásd: <http://uj.katolikus.hu/konyvtar.php?h=86> (Utolsó megtekintés: 2016. december 1.)

SZOCIÁLIS VISZONYOK ÉS EGÉSZSÉGÜGY¹⁰

Alapos és mélyreható az a helyzetkép, amely a Körlevélben olvasható: „Magyarországon ma gyökeres társadalmi, politikai és gazdasági átalakulások mennek végbe. Ezt a mélyreható átalakulást súlyos nehézségek, a társadalom életét megrendítő válságok kísérik. [...] Az átmenet korának áldozata a betegségtől, a magánytól, a létbizonytalanságtól, a megélhetési gondoktól, nemritkán a jogfosztottságtól, a hajléktalanságtól, a munkanélküliségtől és a kitaszítottaságtól szenvedő sok-sok ember. [...] Hazánkban a legsúlyosabb problémák közé tartozik a növekvő szegénység, amit a nélkülözők számának rohamos növekedése jellemez. [...] Az elszegényedés folyamata rohamosan halad előre [...]”.

A pártállami rendszerben létrejött alapvető szociális feszültségek nem csökkentek, sőt tovább növekedtek. A súlyos társadalmi egyenlőtlenségeket eredményező folyamatokat nem sikerült megállítani, sőt azok a piacgazdaságra való átmenet során tovább mélyültek, és újabb formákat öltöttek, jelentősen növelve a szakadékot egy hirtelenül és aránytalanul meggazdagodott szűk réteg és a megélhetés nehézségeivel egyre inkább küszködő nép között. [...] Különösen válságos helyzetet idéz elő átalakulóban lévő társadalmunkban az, hogy a szociális ellátórendszerek és a társadalombiztosítás átalakítására a gazdasági visszaeséssel, az elosztásra kerülő források nagy mértékű csökkenésével egy időben kerül sor. [...]

Az államháztartás átalakítása a gazdagabb nyugat-európai országok tapasztalata szerint is elkerülhetetlen. Nálunk a közkiadások csökkentése és a szerkezeti változtatás összemosódik. [...] Az átalakulás során néhány társadalmi csoport többszörösen hátrányos s ezért különösen veszélyeztetett helyzetbe került. Az elszegényedés egyik legfőbb okát a növekvő munkanélküliségben kell keresnünk. [...] A leginkább kiszolgáltatott helyzetbe a gyermekek kerültek. [...] A szegények közé kerülés kockázata erősen növekszik az eltartott gyermekek számával. [...]

Az ország jövőjének egyik legszilárdabb alapját alkotják azok a családok, amelyek nemcsak a gyermekek világrahozását vállalják, hanem fölnevelésüket is: a jó családi környezet nemcsak a boldog gyermekkor biztosítója s így a megszülető gyermekeknek adható legnagyobb ajándék, hanem a társadalom számára hasznos és értékes állampolgárok nevelésének leghatékonyabb háttere. A művi vetélést nagy arányban szociális indokok alapján kérik. [...] Az utóbbi években jelentősen romlott a nyugdíjból élő idős korosztály helyzete. [...] Nem hunyhatunk szemet az előtt a fájdalmas tény előtt, hogy azok a nemzedékek, akik átérték a háborús és az azt követő évek szenvedéseit, akik évtizedeket töltöttek el becsületes munkában, most, életük utolsó szakaszában egyre súlyosabb anyagi gondokkal kénytelenek szembenézni. [...]

Kisebbségi politikánk nemzetközi összehasonlításban is megállja a helyét, nem hallgathatjuk azonban el, hogy például a társadalom roma népességének nagyságrendekkel kisebbek az esélyei az emberhez méltó élethez, mint a társadalom egyéb csoportjainak. [...] Ma még nemigen tulajdonítunk fontosságot az országban tartózkodó menekültek és menedékesek jelenlétének, holott számuk várható növekedése nyomán evvel előbb-

¹⁰ Körlevél, 12–26. old.

utóbb mindenképpen szembe kell néznünk. Rohamosan nő a hajléktalanok száma, ezzel együtt szaporodnak a velük kapcsolatos tennivalók is [...].

A népességnek először 1981-ben észlelt fogyása napjainkban is folytatódik: a lakosság 15 éve gyorsuló ütemben, csaknem félmillióval fogyott. [...] Veszedelmesen romlik a lakosság egészségi állapota, részben a külső körülmények miatt, részben azonban egészségtelen, nem ritkán kényszerűen önkiszákmányoló, vagy éppen önpusztító életmódunk következtében. [...] Sokan itallal, dohányzással teszik tönkre egészségüket. [...] Egyre jobban terjed a drogok fogyasztása is, elsősorban az ifjúság körében. Tartós és igen aggasztó jelenség az öngyilkosság, ami a lelki egészség súlyos károsodását is jelzi. [...]

A közerkölcsök romlásának leglátványosabb és legsajnálatosabb jele a közbiztonság nagyarányú romlása; ezt a tényt még aggasztóbbá teszi az, hogy az elkövetett bűncselekmények súlyossága, erőszakos jellege is növekedett, mégpedig az elmúlt hat évben gyorsuló ütemben. [...] A közrend fenntartására hivatott intézmények minden erőfeszítésük ellenére is elégtelenek e feladatok ellátására, annál kevésbé, mert a megromlott társadalmi erkölcsök és a felbomlott értékrend helyreállítása nem egyszerűen rendészeti feladat. A lakosság nagyobbik részét kitevő törvénytisztelő polgároknak így egyre több és egyre nagyobb fenyegetettséget kell elviselniük [...]. A börtönök jelen formájukban nem képesek az elítéltek számára előkészíteni a szabadulásuk után kívánatos élethelyzetüket sem az elítéltek, sem a társadalom szempontjából. [...] A bűnözés megfékezésének, a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésének, továbbá a vállalkozások föllendítésének súlyos akadálya a korrupció, amely átszövi a gazdasági, a politikai, sőt a társadalmi élet különböző területeit.”

A szempontok és ajánlások kapcsán az alábbiak érdemelnek említést: „Az egyháznak, Alapítója példáját és parancsát követve, különös szeretettel kell gondoskodnia a szegényekről, a hátrányos helyzetbe kerültekről, az elnyomottakról. Ez a katolikus társadalmi tanítás egyik legfontosabb szempontja, amely az elmúlt száz évben egyre határozottabb és sürgetőbb parancsként jelentkezett. [...] Az egyház társadalmi tanításából különösen három szempontot kell kiemelnünk: ezeket minden társadalmi és gazdasági reformintézkedésnek tekintetbe kell vennie, ha célját, a közjó szolgálatát el akarja érni. Ezek: a *személy elsődleges méltósága*, a *szolidaritás* és a *szubszidiaritás elve*.”

A keresztény társadalmi tanítás kiindulópontja a személy, aki egyszerre egyén és társadalmi lény. [...] A személy tisztelete, az emberi méltóság kijár minden embernek, bármennyire elesett réteghez tartozzon is [...]. Az egyház kiáll a kitaszítottakért, a sehová sem tartozókért [...].

A társadalmi tanítás második alapelve a szolidaritás: az ember a közösség segítségével tud kibontakozni, azaz rászorul másokra; ugyanakkor magának is hozzá kell járulnia a közösség épüléséhez, segítenie kell a többiek életét. [...]

A keresztény társadalmi tanítás harmadik oszlopa a szubszidiaritás elve: »amit az egyes egyének saját erejükből és képességeik révén meg tudnak valósítani, azt a hatáskörükből kivenni és a közösségre bízni tilos; éppen így mindazt, amit egy kisebb és alacsonyabb szinten szerveződött közösség képes végrehajtani és ellátni, egy nagyobb és magasabb szinten szerveződött társulásra áthárítani jogszerűtlenség és egyúttal súlyos bűn, a társadalom helyes rendjének felforgatása, mivel minden társadalmi tevé-

kenység lényegénél és benne rejlő erejénél fogva segíteni – szubszidiálni – köteles a társadalom egyes részeit, ellenben soha nem szabad bomlasztania vagy bekebeleznie azokat» (QA 79).¹¹ [...]

A szolidaritás és a szubszidiaritás elvének minden egészséges társadalomban érvényesülnie kell. [...] A szubszidiaritás elvéből következik, hogy a nehéz helyzetben levőknek nemcsak másról kell várniuk a segítséget, hanem nekik is mindent meg kell tenniük fölemelkedésük érdekében. [...]

A kormányzatnak, az önkormányzatoknak, a civil szervezeteknek, a munkavállalók érdekeit képviselő szakszervezeteknek és a munkaadóknak összehangolt és következetes programot kellene kidolgozniuk az elszegényedés és a jogtalan vagyonszerzés ellen. Korszerű, a jóléti elveket és az ésszerű gazdasági szempontokat ötvöző, szociális piacgazdaság megteremtésére van szükség. Ennek feltétele, hogy egymással összefüggésben alakítsák ki és műveljék a gazdaságpolitikát és a szociálpolitikát, s a gazdaságpolitika ne válhasson egyeduralkodóvá. [...]

A társadalompolitika egyes intézményeinek hatékonyságát számos egyéb tényező is jelentősen befolyásolja, főleg a különböző segélyezések rendje. [...] A társadalombiztosítás reformja elkerülhetetlen, úgy kell azonban végrehajtani, hogy ennek során egyetlen társadalmi réteget se érjen méltánytalan hátrány. [...] Az egyház a társadalom legfontosabb elemi sejtjének a családot tartja. [...]

Az egyház – ahogyan szerte a világon, nálunk, Magyarországon is – arra törekszik, hogy segítőkészen, de kritikusan, az evangéliumi értékek szem előtt tartásával figyelje az országban zajló társadalmi és gazdasági folyamatokat, kritikusan tekintsen a politikai és a gazdasági élet visszasságaira, s szükség esetén fölemelje szavát az igazságtalanság és a megkülönböztetés bármilyen formája ellen, elsősorban a legszegényebbek, a kitaszítottak, az elesettek védelmében.”

A Körlevél felhívja a katolikus egyház híveit, papjait, egyházközségeit és egyházi közösségeit, „valamint minden jóakarátú embert arra, hogy az elesettség, a kirekesztettség, a lecsúszás, az elnyomorodás elleni küzdelemben vállaljanak részt”.

A GAZDASÁGI ÉLET¹²

A szerzők ezt a részt is a részletes helyzetkép felvázolásával kezdik. A múlt örökségéről és a világgazdasági helyzetről megjegyzik, hogy „a társadalmi egyenlőtlenségek megnöttek. [...] Drámaian fokozódtak a területi egyenlőtlenségek is, főleg az ország nyugati és keleti fele, továbbá a nagyvárosok, elsősorban Budapest és a kis falvak között. [...] Ma sokan hajlamosak megfeledkezni arról, milyen súlyos terheket örököltünk, és a pártállami múltból csak a létbiztonságra és a garantált munkahelyre emlékeznek. [...] a magyar gazdaságban alapvető bajok voltak. [...] A múlt terhe mellett súlyos problémát okoz az is, hogy az átalakulás lényegesen megválto-

¹¹ *Quadragesimo anno*. XI. Pius pápa szociális enciklikája, 1931. Lásd: <http://tarsadalomformalas.kife.hu/xi-pius-papa-quadragesimo-anno/> (Utolsó megtekintés: 2016. december 16.)

¹² Körlevél, 27–41. old.

zott világgazdasági környezetben zajlik. [...] Nincs reális alternatívája az Európai Unióhoz való csatlakozásunknak.”

A jelenlegi gazdasági helyzetről szólva megállapítható, hogy az „átmenet célja a szociális piacgazdaság kiépítése volt. [...] Mindnyájan tapasztaljuk viszont, hogy az átalakulás – alighanem törvényszerűen – hatalmas gazdasági visszaeséssel járt. [...] A gazdaság óriási teherterele az államadósság. [...] Az infláció évek óta 20% felett van, ami nemcsak gazdasági szempontból káros, hanem folyamatosan szegényíti a bérből és fizetésből élőket, a nyugdíjasokat, a gyermekes családokat, növeli a társadalmi egyenlőtlenségeket. Kedvező jelenség, hogy meggyőzőnek látszó adatok szerint vállalati szinten megindult a struktúraváltás, nőtt a termelékenység. [...] A magánosítás folyamata szintén tele van ellentmondásos mozzanatokkal. [...] A piacgazdaság motorja az ésszerűen gazdálkodó, beruházásokra, fejlesztésre törekvő, de a fogyasztók, a munkavállalók és a környezet iránt felelős vállalkozó lenne. Ennek azonban nem sok jelét látjuk Magyarországon. [...] A gazdasági átalakulás egyik veszélyes kísérő jelensége a feketegazdaság rohamos elterjedése, ahol mértéktartó becslések szerint ma már a nemzeti össztermék 25–30%-át állítják elő. A feketegazdaság igen nagy veszélyt jelent a társadalomra.”

A Körlevél részletesen értekezik a mezőgazdaságról és a természeti környezetről is: „Magyarország – természeti adottságait tekintve – elsőrendű mezőgazdasági terület. A földet művelő parasztság számára a rendszerváltoztatás reményeket és csalódást hozott. A kárpótlás félmegoldása évekre szóló, mindmáig tartó bizonytalanságot okozott. A privatizáció után a birtokszerkezet a végletekig felaprózódott. [...] A jövőt illetően a mezőgazdaság tekinthet a legnagyobb nehézségek elé, mert az Európai Közösséghez való csatlakozásunk bizonyosan korlátozni fogja a mezőgazdasági termelést [...]. A gazdasági növekedés világszerte megváltoztatta a környezetet, és egyre erősebben károsította a természetet. [...] a lakosság nagy része nincs tudatában a környezetvédelem fontosságának. [...] Hazánk természeti környezetének helyzete ellentmondásos.”

A továbbiakban figyelemre méltó szempontokat és ajánlásokat olvashatunk. A Körlevél kijelöli a gazdaság helyét a társadalomban. „A valódi, »fenntartható« fejlődés feltételeinek megteremtéséhez s irányának kirajzolásához szükség van a nemzetgazdaság új számbavételi rendszerének kidolgozására és az eredmények új mutatóinak felhasználására. [...] Nem hagyhatjuk tehát szó nélkül, hogy a szociális piacgazdaság jelszavának hangoztatásával is a döntések többnyire csak a különböző érdekcsoportok rövid távú érdekeinek megfelelően, esetlegesen születnek, a gazdaságpolitika évtizedek óta sodródik a pillanatnyi kényszerek között. [...] Az egyház az elmúlt száz évben következetesen elutasította a gazdaság megszervezésének mindkét egyoldalú elképzelését: mind a kollektívizmust, mind a kizárólag a szabad versenyre építő liberális kapitalizmust. [...] A multinacionális vállalatok akkor töltik be igazi feladatukat, ha a fejlettebb gazdaságok rendjét is magukkal hozzák, s ezzel a hazai gazdasági kultúrát, morált fejlesztik.”

Arra a kérdésre is megadja a választ, hogy mi az állam feladata a gazdaságban: „A katolikus társadalmi tanítás szerint az államnak fontos szerepe van abban, hogy a piac működésének káros következményeit kiigazítsa. [...] Nemzeti érdek, hogy a vidék társadalma, a mezőgazdaságból élő lakosság magára találjon, gazdaságilag megerősödjön,

közösségi élete és erkölcsi értékrendje megújuljon. [...] Nemcsak a szociális kérdés miatt, de a gazdaság jövője érdekében is meg kell akadályozni a társadalom végleges kettészakadását. Ha társadalmunk a jövőben is egy szűk elitrétegből és a társadalom peremén élő tömegekből áll majd, akkor az Európai Unióban – ha egyáltalán bejuthat – csak kiszolgáltatott helyzetben tengődhet. [...] A feketegazdaság felszámolása csak összehangolt intézkedéssorozattal képzelhető el. [...] Előtérbe kell kerülnie az egyszerűbb, természetesebb, egyben egészségesebb életmódnak. [...] A keresztények számára külön feladatot, világos utasítást jelent a természeti környezet védelme [...].”

A tulajdon és a munka kapcsán leszögezi a dokumentum: „Az egyház következetesen tanítja, hogy az ember alapvető jogai közé tartozik a tulajdonhoz való jog. Azonban ez a jog nem abszolút, hanem használata, működése során a köz javát is kell szolgálnia. [...] A munkavállalók körében együtt él a munkanélküliségtől való félelem s az ebből táplálkozó szélsőséges kiszolgáltatottság, másfelől a fegyelmezetlen, pontatlan munkavégzés. [...] A munkával kapcsolatban fölmerülnek személyes életvitelünk szempontjai is. A munka igen fontos eleme életünknek, nem válhatunk azonban ennek rabszolgájává. [...] A katolikusokat gazdasági döntéseikben – akár a gazdaságpolitika alakítói, akár vállalkozók, akár munkavállalók – a hitükből fakadó értékek kell, hogy irányítsák.”

ÁLLAM ÉS POLITIKA¹³

Ebben a részben is hosszabb helyzetelemzést olvashatunk a politikai rendszerváltoztatásról és következményeiről: „A volt szocialista országokban az állami intézményrendszer és a politika világának radikális átrendeződésére került sor. Így történt ez Magyarországon is az 1989-90 utáni békés átmenet, az »alkotmányos vagy jogállami forradalom« során. Emlékeztetni kell ennek a folyamatnak számtalan pozitívumára, amelyek a – korábban csak hangoztatott – alkotmányosság, a jogállamiság, a szabad választások, a szólás-, a gyülekezés-, a lelkiismereti és vallásszabadság, általában az emberi jogok biztosítása területén most meg is valósultak. [...] Összegezve mai helyzetünket: sok jogos reményünk valósággá vált – sokat kell azonban még fáradozunk azon, hogy az emberhez valóban méltó élet alakuljon ki a magyar társadalomban.

A hatalom birtokosai, a politikai osztály tagjai nem képesek meggyőzően és hitelesen képviselni a politika új minőségét, amit az állampolgárok joggal elvárnak. [...] Magyarországon (akárcsak a többi volt szocialista országban) az állam átalakításának paradoxona, hogy egyfelől le kell építeni egy totalitárius, centralizált, bürokratikus és a társadalmi tulajdonra épülő államot, másfelől fel kell építeni a pluralizmusra épülő, de működőképes államot. Ez valójában átépítést jelent. [...] Sok tekintetben mindmáig tisztázatlan az állam és a társadalom viszonya. A Magyarországon is megvalósult képviselői demokrácia úgy érvényesül, hogy a nép által választott képviselőket meghatározott időre felhatalmazzák arra, hogy ígéreteik és belátásuk szerint intézzék a köz ügyeit. Ez alapozza meg a képviselők többsége által támogatott kormányzat jogi legi-

¹³ Körlevél, 42–51. old.

timitását. A társadalom azonban érzékeny a társadalmi legitimitásra is, ami a politikai hatalom mindenkorai társadalmi elfogadottságát jelenti.”

A társadalom elmaradt átalakulásáról szólva a Körlevél megjegyzi, hogy „1989 előtt az ellenzéki politizálás egyik fő követelése mind az állammal, mind mindennemű központi és monopol jellegű hatalommal szemben – az öntudatos, önigazgató, autonóm szervezetű társadalom kiépítése volt. Ezt jelentette a civil társadalom eszméje [...]. A rendszerváltás nem hozta magával elegendő mértékben a társadalom közéleti aktivizálódását.”

Milyen szempontokat és ajánlásokat fogalmaz meg a Körlevél ebben a részben? Elsőként utal a személyes felelősségre: „Az állampolgároknak maguknak is részt kell venniük a problémák megoldásában [...]. Nem szabad engedni, hogy a társadalomban terjedő pesszimizmus, rezignáció és rosszkedv uralkodóvá váljék.”

Elvárásokat támaszt a politikával és az állammal kapcsolatban: „Az egyház társadalmi tanítása világosan kijelöli az állam kívánatos funkcióját és hatáskörét. [...] Az állampolgárok nehéz feladata, hogy megteremtsék a kényes egyensúlyt a tekintély és a szabadság, a személyes kezdeményezés és a szolidaritás, a kellő egység és a sokféleség között. [...] Noha a közjó fogalma kiszorult közéletünk nyelvezetéből és gyakorlatából, az egyház társadalmi tanításának alapján mégis emlékeztetnünk kell arra, hogy az egyes embereknek, a különféle közösségeknek és az államnak egyaránt a társadalom egészére és a mindenki javát magába foglaló közjóra kell törekedniük. [...]

A kormányzatnak segítenie kell a civil társadalom erősödését [...]. A katolikus társadalmi tanítás értelmében pedig meg kell fogalmaznunk azt az elvárást, hogy az állam – lehetőségeihez mérten – mindenki számára biztosítsa az emberhez méltó életet.” A civil társadalomnak is van felelőssége és vannak feladatai: „az önmagáért felelősséget vállaló és önmagát ellátni és igazgatni képes »civil társadalom« megteremtése elsődlegesen maguknak az embereknek és közösségeiknek az erkölcsi kötelessége és gyakorlati feladata. [...] Az államszervezetnek viszont saját eszközeivel kell ösztönöznie és támogatnia a demokratikus és plurális civil társadalom megszületését [...]. A demokráciát tanulni és gyakorolni kell.”

A KULTÚRA¹⁴

Az oktatás és a nevelés a társadalom kibontakozásának, a személy fejlődésének elemi és nélkülözhetetlen eszköze. A helyzetkép ezen a téren is összetett és bonyolult: „Egyéni életvitelünk” kapcsán a Körlevél megjegyzi: „Nehézségeinkért és gondjainkért magunk is felelősek vagyunk. Az elmúlt évtizedek súlyos károkat okoztak testi-lelki egészségünkben, sokakban megtépázták az eszmények és az értékek rendjét is. A megújulásnak is feltétele tehát, hogy Isten színe előtt megvizsgálva lelkiismeretünket, számot vessünk magunkkal, és felülvizsgáljuk eszményeinket is, s ahol szükséges, változtassunk magatartásunkon, szemléletünkön, esetleg hibás vagy torzult

¹⁴ Körlevél, 52–68. old.

értékrendszerünkön. [...] A társadalomban minden egyes embernek megvan a sajátos felelőssége, kötelessége. [...]

Megcsappant az élet tisztelete. Az öngyilkosságok száma, főleg a fiatalok körében – az 1988 óta megindult csökkenés ellenére is – igen magas. Szaporodnak az élet elleni büntettek. Szinte gyakorlattá – vált a meg nem született életetek kioltása. Nyilvánosan vitatkoznak a gyógyíthatatlannak ítélt szenvedő élet mesterséges befejezéséről. Egyes politikusok a kábítószer-fogyasztás egyes formáinak engedélyezését javasolják. A lakosság számottevő része önkizsákmányoló, egészségtelen, önpusztító, embertelen életmódba kényszerült bele. Sokan elvesztették önbizalmukat és a jövőbe vetett reményüket, elsősorban az elszegényedés, az állástalanságtól való félelem, a szociális és gazdasági lehetőségek romlása miatt. [...] a magyarországi társadalom európai összehasonlításban kiemelkedő mértékben individualistává vált. Önzésünkben csak magunkkal törődünk. Elfelejtettük a közös öröm, a közös felelősségvállalás értékét, az egymással törődés kötelességét. Öröndetes viszont, hogy vannak az előbbivel ellentétes törekvések. Számos önkéntes civil kezdeményezés indult karitatív céllal. [...] Más összefüggésben már láttuk, hogy az elmúlt évtizedekben erkölcsi világunk, értékrendünk meglazult, sok vonatkozásban szinte teljesen elpusztult. [...]

Tovább romlott az élet minősége [...]. Az értékvesztés különösen három területen jelentkezik drámaian: a *közéletben*, a *családi életben* és a *kulturális életben*. [...] a társadalom jelentős része nem tartja önmagára kötelezőnek mások tiszteletben tartását olyan esetekben, amikor nézeteik vagy érdekeik eltérnek a többiekétől. [...] Veszedelemesen meggyöngült a másik ember megbecsülése, tisztelete [...]. Veszélybe került mind a köztulajdon, mind pedig a magántulajdon. [...] Gyakran tapasztalható, hogy az elemi üzleti tisztesség és becsület szempontjait is figyelmen kívül hagyva igyekeznek az emberek becsapni egymást, törvénytelen és erkölcstelen módon jutni nyereséghez. A munkaerkölcs is jelentősen romlott az elmúlt évtizedekben Magyarországon. [...] Veszedelemesen terjed a durva, faragatlan, önző viselkedés, sőt a másokat vagy a közjót súlyosan károsító; szándékosan pusztító, brutális magatartás. [...] A társadalom alig tekinti értéknek a jövőt és a jövőért cselekvést: az egyéni és a közösségi élethez szükséges értékek elvesztették hitelüket, vonzásukat. Általánossá vált – a növekvő szegénység közepette is – a fogyasztói társadalmi szemlélet.”

A családi élettről: „Aházasságoknak szomorúan jelentős része sekélyes, felbomlik, nem tölti be sem emberi, sem szentségi funkcióját. [...] Nemcsak a válások száma magas, hanem növekszik azoké is, akik eleve idegenkednek az életre szóló elkötelezettségtől: egyre többen élnek együtt csupán élettársi kapcsolatban, házasságkötés nélkül. [...] A családszerkezet szinte visszafordíthatatlan átalakulása, illetőleg a világrahozott és fölnevelt gyermekek számának folyamatos csökkenése következtében az idős emberek többsége öregségére magára marad. [...] A gyermekek, a felnövő generációk a társadalom egyes rétegeiben gyakran a minimális nevelésben sem részesülnek életük kezdetén, pedig a gyermeknek nemcsak az élethez van joga, de az emberhez méltó neveléshez is. [...] Külön figyelmet érdemelnek a gyermeket nevelő családok, különösen a nagycsaládok.

Sem magánéletünkben, sem társadalmi méretekben nem tudjuk hatékonyan és pozitív eredménnyel keresni a fölmerülő konfliktusok megoldását. [...] Az értéktelen

vagy éppen érték-ellenes nézetek, felfogások megszüntetésére, feloldására hiányzik a megfelelő párbeszéd. [...] Nem tudunk még megfelelően szembenézni múltunkkal. Súlyos és társadalmi méretű zavarok mutatkoznak önértékelésünkben [...]. A tömegkommunikációs médiumok többsége egyelőre nem járul hozzá igazán az emberek valódi boldogulásához [...].

Az oktatás és nevelés intézményei közül elsősorban a közoktatásra, a felsőoktatásra és a felnőttoktatásra akarjuk felhívni a figyelmet. [...] Általánosságban is igaz, hogy a fiatal nemzedékek jövőjével nem törődik eléggé a társadalom; nem adja meg a (köz)oktatás szükséges rangját [...]. Az oktatás tartalmáról mindmáig nem alakult ki megnyugtató álláspont. [...] Az (köz)oktatási rendszer alig vagy egyáltalán nem biztosít kitörési lehetőségeket a hátrányos helyzetűek számára. [...] Így egyáltalán nem meglepő, hogy főleg a családtalanul, állami gondozottként felnövő vagy az utcán kallódó gyermekek nem részesülnek olyan nevelésben, amelyik a társadalom, embertársaik számára hasznos polgárokká, felelős személyiségekké formálná őket [...]. Sem az egyes emberben, sem a mai társadalomban nincs meg még a valódi felismerés a folyamatos képzés és az átképzés jelentőségét illetően [...]. Kiemelten kell megemlíteni a magyar felsőoktatás egyre inkább az egész társadalom számára is megmutakozó ellehetetlenülését. [...] Zavarok mutatkoznak az utóbbi években megjelent új egyházi oktatási intézmények körül. [...] Egészséges társadalmakban a gyermekek nevelése három szintén folyik: a családokban, az iskolákban és a társadalom egészében. Jelenleg a nevelésért elsődlegesen felelős család az esetek többségében nem tudja vagy nem akarja betölteni e feladatát, nem biztosít többé nevelő-nővelő környezetet a gyerekeknek. [...] Újra közüggé kellene tenni a nevelés feladatát, összefogva mindazokat a jószándékú erőket, amelyek az ország jövőjéért felelősnek érzik magukat.”

Markáns álláspontra utalnak a megfogalmazott szempontok és ajánlások is: „Kiemelt fontosságú területnek kell tekinteni oktatási intézményrendszerünket. [...] Anyagi és erkölcsi tekintetben egyaránt segíteni kell a családokat abban, hogy jobban betöltsék nevelő hivatásukat, hogy az alapvető értékek átadása a kisgyermekkorban, a családban történjék. [...] Oktatási rendszerünknek különös figyelmet kell szentelnie a hátrányos helyzetű fiatalokra [...]. Mindent el kell követni azért, hogy az állami gondozottak száma radikálisan csökkenjen [...]. Kultúránk csak akkor erősödhet meg újra, és segítheti az utánunk jövőket is a teljesebb és boldogabb emberi életre, ha ki tudjuk alakítani magunkban és bennük a jövőnkért vállalt felelősséget és a valódi értékekhez igazodó, tudatos életvezetést; ha valós és elérhető jövőképet és értékrendet tudunk átadni a fiataloknak. [...] Átalakulási folyamatainkban kellő súlyt kell kapnia a társadalom egészét átfogó nevelési-művelési-kulturálódási programnak. [...]

Az államnak kötelessége, a társadalom minden tagjának pedig lelkiismereti felelőssége, hogy támogassa mindazokat a kezdeményezéseket, amelyek az életmód nemesítését, az alapvető emberi értékekre való nevelést, a közélet és a családi élet kultúráját szolgálják. [...] Az egyház maga is segíti a társadalomban folyó párbeszéd és a kíváncsú egyetértés kialakulását avval, hogy saját közösségén belül is támogatja az őszinte és testvéries párbeszéd különböző módjait, s maga is tevékenyen részt kíván venni a közvélemény alakításában, a társadalom közösséggé szerveződésében.”

BEFEJEZÉS¹⁵

A Körlevél rövid és elgondolkodató befejezéssel zárul: „Számos problémát soroltunk fel, számos feladatra világítottunk rá. Mindezt azonban nem kívülálló kritikusként, hanem annak tudatában tettük, hogy az egyház ma is része a társadalom életének, ahogyan szerves része volt egy évezreden át. Hogyan lehet mindezt s a többi még ránk váró feladatot teljesíteni? Jelenünk fájdalmas problémái és a mélyreható változások cselekvésre s országos összefogásra szólítanak mindnyájunkat. Nemcsak jogrendünk, politikai rendszerünk, gazdasági életünk helyes működése forog kockán, hanem erkölcsi-kulturális-emberi életünk is. A mindnyájunkat sújtó terhek, a válságjelenségek, a feladatok nagysága sokakat elbátortalanít vagy éppen türelmetlenné tesz. A katolikus egyház – sem vezetőiben, sem híveiben – nem vonhatja s nem is vonja ki magát e terhek alól, s a társadalom tagjaival és szervezeteivel kapcsolatot keresve vállalja a reá eső feladatokat is. Jelen körlevelünkkel is ennek kívántunk hangot adni. Bármilyen áttekinthetetlennek látszik is a kibontakozás útja, bizalmunkat nem adjuk fel. Jézus Krisztustól tudjuk, mire teremtette és hívta meg Isten az embert, hogyan tudja kibontakoztatni önmagát, jobbítani életkörülményeit, békét és boldogságot teremteni a társadalomban. A reményre hívott meg minket Krisztus, s bízunk benne, hogy a boldogabb jövőbe vetett reménység elszánást és erőt ad mindnyájunknak, hogy közös összefogással és felelősségvállalással építsük az ország jövőjét.”

ZÁRSZÓ

Összefoglalásképpen kijelenthetjük, hogy a Körlevél tartalma máig aktuális üzenet hívóknak és nemhívóknak egyaránt. Úgy véljük, tömör (a szöveg mindösszesen 70 oldal), logikusan felépített, jól szerkesztett, lényegre törő és szociológiai igényességű anyag született. Álláspontunk szerint, ha a mindennapi közbeszéd részévé vált volna a Körlevél tartalma, továbbá, ha a mindenkor kormányzat jobban megfontolta volna az MKPK ajánlásait, akkor talán egy *virágzóbb*, élhetőbb és szolidárisabb Magyarország épült volna fel az elmúlt két évtizedben. Továbbá a szöveg olvastán sokszor az volt a benyomásunk, hogy azt akár az idén is kiadhatták volna, mert az MKPK aktuális és máig megoldatlan kérdésekre próbált választ találni 1996-os anyagában.

¹⁵ Körlevél, 69. old.

SUMMARY

**Written Twenty Years Ago – Still Current: "A More just and Fraternal World!"
A Circular on the Hungarian Society by the Catholic Bishops' Conference of
Hungary to the Faithful and Every Person of Good Will**

The Catholic Bishops' Conference of Hungary issued its circular called "*A more just and fraternal World!*" (hereafter, Circular) in 1996, which discussed the state of the Hungarian Society to "the faithful and every person of good will". Although it was much commented in its time, its effect has grown faint by now, so it seems instructive to evoke this Circular again. In this writing, we would like to summarize its content and main points, inviting the readers to an idiosyncratic time travel. We believe it is worth reviewing what happened to and in our nation in 1996. This summary will primarily be based on citations and excerpts.

Megyeriné Dr. Runyó Anna, PhD

MAGYARORSZÁG, APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

A fizikai és kémiai ismeretek megalapozása az 1–6. osztály környezetismeret tantárgyában

TERMÉSZETISMERETI TÁRGYAK ÉS TERMÉSZETTUDOMÁNY

„A természettudomány végeredményben nem más, mint az ember kísérlete arra, hogy tisztán lássa saját szerepét, saját helyét az egész mindenségben. Más szóval: a természettudomány egyik útja, módja annak, hogy az ember megértse önmagát.” (Hoimar von Ditfurth)

A természettudomány alaptudományai (fizika, kémia, biológia, földtudományok és csillagászat) az élő és élettelen természet folyamatainak, jelenségeinek és mindezek vizsgálati módszereinek tanulmányozásával foglalkozó tudományágak, melyek a természeti világ analizálásával a megértést és tájékozódást szolgálják. A természettudomány pedig mindezen elemzések eredményeit szintetizálja és rendszerezi.

A természettudományok a természetismereti tárgyakban jelennek meg. A katolikus iskolákban a természetismeret oktatása során az Isten által teremtett természet és benne az Isten képmására teremtett ember kerül a középpontba.

A közoktatásban nem lehet tudományos mélységű elemzéseket és szintéziseket létrehozni, ezért a természetismereti oktatás célja és feladata, hogy a tudományt követve, de az oktatásban résztvevők életkori sajátosságainak megfelelően, motiválóan, egyszerű megfogalmazással, mégis a tudományos igazság tartalmát megtartva történjen az ismeretátadás, a készség- és képességfejlesztés és a pozitív magatartásformálás.

Az utóbbi években a lexikális ismeretek helyett előtérbe került az ismeretszerzés módjának és céljának megismertetése, elsajátíttatása. Természetesen ezzel párhuzamosan a tényszerű ismeretekre és a kognitív tudásra is szükség van.¹

Az alsó tagozatos környezetismeret (1–4. osztály) és a felső tagozatban (5–6. osztály) oktatott természetismeret tárgyai együttesen szolgálják a tanulók természettudo-

¹ BÁNKUTI Zsuzsa – CSORBA F. László (szerk.), *Átmenet a tantárgyak között – A természettudományos oktatás megújításának lehetőségei*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2011, 264.

mányos nevelését, kompetenciafejlesztését és alapozzák meg az egységes természet-szemlélet kialakulását.

Az ezt követő években élesen szétválík, elkülönül a természettudomány ágainak oktatása a fizika, kémia, földrajz, biológia és egészségügy tárgyakban. A középiskolában folytatódik a szaktudományonként elkülönülő oktatás, melynek végén ezért feltétlenül szükséges lenne egy szintetizáló tantárgy, amely egységes rendszerben, az összefüggéseket és kölcsönhatásokat bemutatva rendszerezné az addig tanultakat.

AKÖRNYEZETISMERET HELYE, CÉLJA ÉS FELADATA A KÖZOKTATÁSBAN

A környezetismeret tantárgy célja, hogy a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő kíváncsiságra és nyitottságra építve felfedeztesse a szűkebb, majd – a spirális ismeretbővülés elvének megfelelően – a tágabb környezet jelenségeit és törvényszerűségeit, ezek megértéséhez szempontokat és támpontokat nyújtson, ezzel ösztönözve a további természettudományos megfigyelésekre, valamint hogy fenntartsa a magyarázatkeresés és az ok-okozati összefüggések megértésének igényét.

A cél elérése érdekében a legfontosabb feladata a megfigyelésekhez, önálló (és alapszintű) kutatásokhoz szükséges alapvető módszertan megismertetése és egy biztos érzelmi háttér kialakítása.

A környezetismeret oktatásának nem lehet célja a természettudományok mély, részletes magyarázata; feladata, hogy minél egyszerűbb modellek segítségével, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő módon értelmezze a természeti folyamatokat, törvényszerűségeket.

Fontos, hogy a megértés és magyarázatkeresés folyamatában a tanuló minél aktívabban és az évek során fokozatosan önállósodva vegyen részt, kialakítva ezzel a természettudományos műveltség alapfokát.

Optimális esetben a környezetismeret ráébreszti a tanulót teremtett világunk szépségeire, valamint az épített környezet értékeire, melyeket megismert és megszeretett vele, aminek következtében tisztelni és védeni fogja szűkebb, majd tágabb környezetét is. A keresztény ember értékrendjének megfelelően fokozatosan kialakul felelősségvállalása a teremtett világért, melynek során az egyszerű, szerény, önzetlen életmód kerül előtérbe. A környezetismeret helyes tanítása nemcsak megalapozza a természettudományos tárgyak iránti szeretetet, hanem a környezet iránt érzékeny, tudatosan odafigyelő, érte felelősséget vállaló, az újdonságokra fogékony, de kritikus magatartás formálását is elkezdi ezekben az években.

AZ 1–2. OSZTÁLYOS KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGYBAN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM

A tanulók ebben az életkorban már jól érzékelik a környezetben végbemenő folyamatokat, jelenségeket. Nyitottságukat és érdeklődésüket felhasználva már ekkor meg-alapozhatjuk a rendszeres megfigyelés, a kérdések megfogalmazásának és a magya-

rázatok keresésének az igényét. A gyermek – megfelelő irányítás mellett – ebben az életkorban kezd figyelni az ok-okozati kapcsolatokra, a rész-egész viszonyára, s lassan felismeri a természetben jelen lévő kettősségeket, így például az állandóság és változás kettősségét, valamint a természet ritmusait.

A természet jelenségeire történő rácsodálkozás, az élő és élettelen környezet vizsgálata, a közvetlen tapasztalatszerzés révén számos készség fejlesztése válik lehetővé, ezért is fontos, hogy ebben az életkorban a lexikális tudás kialakítása helyett mindeképpen a tapasztalatokra épülő ismeretszerzés kerüljön előtérbe. A tanulás folyamatában fontos az aktív részvétel, mely fejleszti a tanulók kezdeményező-készségét, kialakítja a felelősségtudatot, az adott témák pedig szerepet játszanak az önismeret, az azonosságtudat és a hagyományokhoz való kötődés megalapozásában, erősítésében.

Az iskolába lépő kisgyermekben az új környezet, a számára új feladatokkal való szembesülés, az iskolai elvárásoknak való megfelelés igénye a bizonytalanság érzetét alakítja ki. Ennek tompítására nagyon jó lehetőség az iskolai környezet közös felderítése, a dolgok közvetlen megtapasztalása, az iskola helyiségeinek felfedezése. A környezetismeret órán ezekkel segíthetjük elő a gyermek biztonságérzetének kialakulását, az új helyzet mielőbbi elfogadását.

A tanulószervezés során előnyösebb, ha az egyes témaköröket integrált módon dolgozzuk fel, akár úgy, hogy a témákat az első, illetve a második évfolyam között osztjuk szét.²

AZ1.OSZTÁLYFŐTÉMAKÖREIBENMEGJELENŐFIZIKAI-KÉMIAITARTALOM³

Az első osztályban a gyermek közvetlen élő és élettelen környezetének megfigyelése, felfedeztetése a cél. Az alapvető természettudományos megismerési módszerek (megfigyelés, leírás, összehasonlítás, csoportosítás, mérés) folyamatos alkalmazásával a mindennapi környezet dolgaira és jelenségeire hívjuk fel a tanulók figyelmét, miközben térbeli tájékozódásukat is fejlesztjük.

A megfigyelések, leírások, összehasonlítások a későbbi fizikai és kémiai megfigyelések és kísérletek megfelelő értékelését, magyarázatát készítik elő.

A környezeti tényezők (víz, talaj, levegő) felismerése, s azok szükségességének tudatosítása már ekkor megjelenik. A víz alapvető szerepe nemcsak mint élettelen környezeti tényező, hanem mint az élő szervezetek egyik nélkülözhetetlen eleme, és mint élettér is bemutatásra kerül (például növények öntözése, akvárium halaink élőhelye).

Az érzékszervek vizsgálata és felfedezése során a különböző dolgok és anyagok fizikai (először csak minőségi) tulajdonságaival ismerkednek meg a gyermekek.

A lázmérő bemutatásával és használatának elsajátításával a mérés is bekapcsolódik az ismeretszerzés lehetőségei közé.

² 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete alapján – módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 2. mellékletének megfelelően 1–4. osztály.

³ LÉNÁRTNÉ PÓTA Erzsébet – TÓTH Erzsébet, *Környezetismeret 1.*, tankönyv, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

Az időjárás megfigyelése, valamint a hőmérséklet és a csapadék mennyiségének mérése során a gyerekek megismerkednek az időjárás legfontosabb elemeivel, az évszakok vizsgálatával pedig a változás bemutatása és az évszakok ritmikus ismétlődésének felfedezése kerül előtérbe.

Különösen fontos a 2012-es NAT alapján készült új tankönyvekben megjelenő környezetvédelem témaköre, amelyben az energiaforrások megismertetésén túl a takarékosságra való figyelemfelhívás már a fenntarthatóság céljainak megfelelő alapot tesz lehetővé.

A2. OSZTÁLYFŐTÉMAKÖREIBEN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM⁴

A második osztályban két nagy témakörben is alapvető fizikai témák kerülnek feldolgozásra.

Az első témakörben folytatódik és újabb ismeretekkel bővül a tárgyak és anyagok érzékelésének, tulajdonságaik felfedezésének a folyamata, mely az első osztályban kezdődött el.

A tárgyak és anyagok fizikai jellemzésén túl – anyaguk, formájuk, méretük, színük, illatuk stb. alapján – megjelenik az alapvető csoportosítás is, majd bevezetésre kerülnek a nagyobb csoportok is, mint például a természetes és a mesterséges, az éghető és az éghetetlen, illetve a környezetszennyező anyagok. Ez utóbbiakhoz kapcsolódva bemutatásra kerülnek a hulladékok különböző csoportjai, valamint a lebomló és nem lebomló hulladék fogalma is.

Az égés témaköre teljességében a későbbi fizikai tanulmányokat készíti elő, kísérlet és megfigyelés segítségével mutatja be az égés feltételeit és az égéssel kapcsolatos folyamatokat (például hőtermelés, égéstermék keletkezése).

Az élettelen környezet fő témakörében az anyagok minőségi tulajdonságai mellett bemutatásra kerülnek a mennyiségi tulajdonságaik is, ezzel párhuzamosan pedig a becslés és mérés alapvető ismereteinek bevezetése is megtörténik.

A csoportosítás tovább bővül az anyagok halmazállapota szerinti csoportosítással, bevezetésre kerül a szilárd, a folyékony és a légnemű fogalma, illetve olyan alapvető fizikai fogalmak is, mint a gázok, a kristályos szerkezetek, az összenyomhatóság, az alaktalanság, a térfogat stb.

Alapvető kémiai ismeretként az oldódás, oldhatóság, oldott anyag, oldószer és oldandó anyag fogalmával is megismertetjük a tanulókat. Természetesen fontos, hogy mindezek megismertetése kísérletek, közvetlen megfigyelések útján történjen.

A víz változásának témakörében az alapvető fizikai folyamatok, mint például a halmazállapot-változások: az olvadás, fagyás, párolgás kerülnek előtérbe, emellett a víz különböző megjelenési formáinak megalapozása is megtörténik. Alapszíntben bemutatásra kerül a víz körforgása is.

A mérés témakörében a hosszúság, a tömeg, az űrtartalom, az idő és a hőmérséklet mérésével megalapozzuk a későbbi fizikai és kémiai mérésekhez és kísérletekhez

⁴ LAÁR Györgyi – TÓTH Erzsébet, *Környezetismeret 2.*, tankönyv, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

szükséges ismereteket. Az alapvető mértékegységek és átváltások elsajátítása is ekkor történik.

Az említett főbb témakörökön kívül fizikai tartalmat találunk az élő környezetünk témakörében is. Itt az alapvető életfeltételek ismertetése, valamint az élettelen környezetnek az életközösségek élőhelyeként való bemutatása kerül előtérbe.

A 3. OSZTÁLYOS KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGY FŐ TÉMAKÖREIBEN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM⁵

Az időmérést és az időmérő eszközöket bemutató témakör nemcsak a szűkebb értelemben vett időméréssel foglalkozik, hanem megjelenik a témakörön belül a Föld napi időbeosztásul szolgáló tengely körüli forgásának bemutatása és magyarázata is.

A világegyetem bemutatása, azon belül a Tejútrendszer és a Naprendszer alapszintű jellemzése a csillagászat tudományágának alapjaiba enged betekintést a gyermekek számára. A Hold és a Nap jellemzése során a természetes fényforrások kerülnek bemutatásra, a Hold Föld körüli keringésének bemutatásával pedig a holdfázisok nyernek magyarázatot. A témakör tanításánál lehetőség nyílik a rész-egész kapcsolatának bemutatására is.

A tájékozódás témaköre több szempontból is ad újabb fizikai ismereteket, illetve épít azokra.

Az iránytű megismerése a mágnesesség jelenségének felfedeztetésére épül. Fontos, hogy ehhez kapcsolódóan a mágnesek fő jellemzői kísérletek segítségével, aktív tapasztalatszerzésen keresztül rögzüljenek, illetve kerüljenek bemutatásra. Ehhez kapcsolódik egy egyszerű iránytű elkészítése is.

A mágnesesség szerepe jelenik meg egyes vándorló madarak tájékozódásának bemutatásában is.

Az első osztályban már megjelenő energiaforrások témaköre újra előkerül, előtérbe helyezve a szűkebb környezet energiaigényének, fogyasztásának bemutatását. A gyerekek megismerkednek az otthon, illetve az iskolában használt elektromos eszközökkel, az energiatakarékosság, a szigetelés szerepével, valamint a megújuló energiaforrások környezetkímélőbb felhasználásával is.

A szelektív hulladékgyűjtés témája kapcsán már a felhasználásra is kitérünk, a tanulók betekintést nyerhetnek a szelektíven gyűjtött hulladékok további sorsába, megtudhatják, hogy milyen új anyag, termék készülhet belőlük. Az újrahasználat fogalmával (mely nem azonos az újrahasznosítás fogalmával!) aktív módon ismerkedhetnek meg, különböző hulladékokból saját készítésű játékokat vagy ajándékokat készíthetnek, s ennek során testközelből ismerhetik meg, fedezhetik fel az anyagok jellemzőit.

Az újrapapír fogalmával kapcsolatosan betekintést nyernek a nyersanyag- és energiaigényes papírgyártás folyamatába, majd az előnyösebb újrapapírgyártás kerül bemutatásra, fontos azonban, hogy mindeközben a hulladékmegelőzés fontosságára is felhívjuk a figyelmet.

⁵ BUZÁSI Éva – NÉDER Katalin, *Környezetismeret 3.*, tankönyv, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2015.

A természetben történő felfedezések témaköre során ismét előkerül a víz halmazállapota és annak változásai, de most már kibővítve az összes változás jelenségével, valamint megerősítésre kerülnek a víz körforgásának lépései is.

A második osztályban már megismert oldódás most az olvadás folyamatával párhuzamosan kerül bemutatásra, kiemelve a kettő közötti különbséget.

Rejtetten, de megjelennek a fizika alapjai az élőlények életjelenségeinek bemutatása során is, így például a helyzet- és helyváltoztató mozgás fogalmának tisztázása kapcsán.

A 4. OSZTÁLYOS KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGY FŐ TÉMAKÖREIBEN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM⁶

Az OFI által fejlesztett kísérleti tankönyvek listáján a cikk írása idején még nem jelent meg a 4. osztályos környezetismereti tankönyv, ezért a jelenleg hivatalosan elfogadott tankönyv (Hartdégenné Rieder Éva: *Környezetismeret 4.*) alapján készítettem az elemzést.

Ebben több fő témakör is foglalkozik az élettelen természettel és annak fizikai jellemzőivel.

Az országismeret témakörében például az egyes tájak felszínformálása kapcsán a szél, a víz és a hőmérséklet-különbség mint felszínformáló erők kerülnek bemutatásra, az élettelen természet témaköre pedig új megközelítésben jeleníti meg a fizikai alapokat: a kőzetek, ásványok keletkezésén, a nem megújuló energiahordozók, a szén, a kőolaj, a földgáz kialakulásán keresztül.

A Naprendszer témaköre részletesebben ismét visszatér, a Föld mozgásaira és annak következményeire is kitér (forgás – nappalok/éjszakák váltakozása, keringés – évszakok váltakozása), valamint bepillantást enged a Naprendszer és a csillagos égbolt rejtelmeibe.

TERMÉSZETISMERET AZ 5–6. OSZTÁLYBAN⁷

Az 1–4. osztályban megszerzett ismeretekre és készségekre épülve fejleszti a természeti jelenségek megfigyelésének képességét, felkelti a környezeti jelenségek magyarázata iránti igényt, továbbfejleszti a természettudományos megismerés alapvető módszereinek alkalmazását, és megalapozza a biológia, a fizika és a kémia, valamint a földrajz tanulását.

A megismerés során még mindig elsődleges szerepet tölt be a tapasztalati úton szerzett elemi ismeret. A természetismeret tantárgynak fontos szerepe van a természettudományos gondolkodásmód megalapozásában és a természeti környezetünkhöz való pozitív attitűd kialakításában. A megismerés során itt is megjelenik és tovább erősödik

⁶ HARTDÉGENNÉ RIEDER ÉVA, *Környezetismeret 4.*, tankönyv, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2014, 110.

⁷ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete alapján – módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. mellékletének megfelelően 5–6. osztály.

a teremtett világunkért érzett felelősségtudat, része lesz a saját magunkért vállalt felelősség (például egészségvédelem), illetve felelősség a társunkért, a másik emberért. Mindezek az egyértelmű erkölcsi állásfoglalást is megalapozzák.⁸

Egyre nagyobb hangsúlyt kap az egyéni tapasztalatszerzésre épülő tanulás, a tevékenységközpontú módszerek, amelyek elősegítik a tanulók természet iránti pozitív viszonyulásának kialakulását és fennmaradását, valamint hozzájárulnak a természettudományok iránti érdeklődés felkeltéséhez és fenntartásához.

AZ 5. OSZTÁLYOS TERMÉSZETISMERET TANTÁRGY FŐ TÉMAKÖREIBEN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM⁹

Ezen az évfolyamon ismét előkerülnek az alsó tagozatban már megismert témakörök: az anyagok tulajdonságai, az élettelen környezeti tényezők, az időjárás, a tájékozódás, valamint a hazai tájak jellegzetességei.

Az anyagok vizsgálata során eddig nem használt anyagok (például keményítő, klórgáz) is bemutatásra és jellemzésre kerülnek, színük, szaguk, halmazállapotuk és vízben történő oldódásuk szerint, összehasonlítva a már ismert anyagokkal (konyhasó, cukor, ecet stb.).

Tovább bővül az anyagok csoportosítása is: összetétel alapján történő csoportosítás kapcsán a tanulók megismerkednek az egynemű anyagokkal, illetve a keverékekkel, valamint azok egyszerűbb szétválasztási módjaival. Bemutatásra kerülnek az alapvető laboratóriumi készülékek is, mint például a lepárlókészülék, valamint új fogalmak jelennek meg, így például a desztillált víz, a részecskék, a vízkő stb.

Ismét szóba kerül a víz halmazállapot-változása, ezúttal összehasonlítva más anyagokban végbemenő halmazállapot-változással (például a viasz térfogatának fagyás hatására történő csökkenésével).

A levegő és a víz vizsgálata során kísérletek sokaságával értetjük meg a tanulókkal a változások és különbségek lényegét.

Az égés feltételei mellett az égés típusaival (gyors és lassú égés) is megismerkednek a tanulók, és utalás történik az emberi szervezetben végbemenő lassú égésre, valamint arra, hogy a folyamat során szén-dioxid szabadul fel, melyet meszes vízzel kísérleti úton kimutatunk, megtapasztaltatunk.

A növények anyagcseréjének vizsgálata során bemutatjuk a párologtatás jelenségét, mely szintén kapcsolódik a fizikai ismeretekhez.

A környezetkímélő gazdálkodás témaköre pedig a biológiai védekezést fizikai alapokkal magyarázza.

Az időjárás témakörében a tanulók megismerkednek a légkör jelenségeivel, tulajdonságaival, így például a levegő felmelegedésének folyamatával, a napsugárzás és a hőmérséklet közötti összefüggésekkel, valamint a meteorológia jelentésével, céljával és feladatával. Projektmunka keretében méréseket és megfigyeléseket végeznek az

⁸ http://www.kpszt.hu/helyi_tantervi_ajanlasok (Utolsó megtekintés: 2016. augusztus 26.)

⁹ KROPOG Erzsébet – LÁNG György – MÁNDICS Dezső – MOLNÁR Katalin – ÜTÖNÉ VÍSI Judit, *Természetismeret tankönyv 5.*, tankönyv, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2014.

időjárással kapcsolatosan. Kísérlettel mutatjuk be nekik az üvegházhatás jelenségét, s ábrák segítségével az üvegházhatás fokozódásának és az abból eredő globális klímaváltozásnak a problémáját is.

A tájékozódás témaköre is előkerül a térkép, valamint jelrendszerének bővebb megismerése által. Az iránymeghatározásnál már nemcsak az iránytű használatával, hanem a tájolás fogalmával és gyakorlatával is megismerkednek a tanulók. Emellett sor kerül a gnomon használatának bemutatására, és a Sarkcsillag mint az északi irányt megjelölő csillag beazonosítására is.

A felszínformák bemutatása a magassági számok és határértékek, valamint a különböző minőségi jellemzők segítségével történik.

A hazánk nagy tájai témakörnél a 4. osztályban már megismert felszínformáló folyamatok részletesebb megismerése történik, új fogalmak bevezetésével (például csuszamlás, folyómeder-változások), valamint a tájak éghajlati jellemzésével, kiemelve az eltéréseket, például az óceáni vagy szárazföldi hatás következtében történő változásokat.

A mindennapi életünkben jelen lévő hálózatokról is szó esik, így a tanulók megismerkedhetnek a víz- és energiaellátás rendszerével, melynek keretében képet kapnak például arról, hogy hogyan kerül az ivóvíz a csapba, hogyan történik a szennyvízelvezetés, milyen egy szennyvíztisztító telep, vagy mi a hulladékkezelés lényege.

Mindezek rámutatnak a környezetünket átszövő hálózatok sokaságára, az energia- és anyagfogyasztás mennyiségi lényegére, erősítve ezzel környezeti tudatosságukat és felébresztve felelősségüket a környezet iránt.

A 6. OSZTÁLYOS TERMÉSZETISMERET TANTÁRGY FŐ TÉMAKÖREIBEN MEGJELENŐ FIZIKAI-KÉMIAI TARTALOM¹⁰

A 6. osztályban két fő témakörben jelenik meg legnagyobb mértékben a fizikai ismeretanyag.

A Föld témakörén belül a 3. és 4. osztályban már megismert Naprendszer, valamint a Föld és mozgásai kerülnek ismét előtérbe, pontosítva, magyarázva a jelenségeket s azok következményeit. A tanulók megismerkednek az időszámítással, a szökőév fogalmával, számításokat végeznek az időmérés mértékegységeivel. A Hold fázisváltozásai mellett bemutatjuk nekik a hold- és napfogyatkozást is, magyarázva e jelenségeket.

A Föld belső szerkezetének bemutatásakor a kőzetlemezek mozgásainak folyamatába, annak kiváltó okaiba, fizikai alapjaiba, valamint a következményeibe (földrendezés, hegységképződés, vulkánok) is bepillantást nyernek.

A földfelszín változásairól tanulva a felszínt formáló belső és külső erőkkel, illetve ezek egymással ellentétes munkájával ismerkednek meg. A kőzetek és ásványok témájánál már nemcsak ezek bemutatása történik meg, hanem szó van keletkezésük fizikai és kémiai folyamatairól is. A tananyag része a mészkő oldódási folyamatának és – az Aggteleki cseppkőbarlang példáján keresztül – a karsztosodás formáinak részletes bemutatása is.

¹⁰ KROPOG Erzsébet – LÁNG György – MÁNDICS Dezső – MOLNÁR Katalin – ÜTÖNÉ VÍSI Judit, *Természetismeret tankönyv 6.*, tankönyv, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest 2014.

Az éghajlat témaköre kiter az eddig megismert időjárás és az éghajlat közötti hasonlóságokra, különbségekre, emellett bemutatásra kerül hazánk éghajlati diagramja is. Megismertetjük a gyerekeket az éghajlati övezetességgel és az azt kialakító tényezőkkel, emellett a már korábban megismert időjárási jelenségek – például a napsugárzás beesési szöge és a hőmérséklet közötti összefüggés, a Nap látszólagos napi és évi járása – magyarázatára is sor kerül.

A tanulók már a 2. osztályban megismerkedhettek az életközösségeket befolyásoló környezeti tényezőkkel, ezen az évfolyamon pedig hazánk életközösségeinek bemutatása során betekintést nyernek az élettelen környezeti tényezők meghatározó szerepébe, valamint a különböző élőhelyek életfeltételeibe.

Az ember szervezete és egészsége témakörében is megjelennek a fizika és a kémia alapismeretei, így például a sejtek anyagcseréjét biztosító emésztő-, légző-, keringési és kiválasztó szervrendszer bemutatása során vagy az ízület- és izomműködés magyarázatánál.

Az emberi érzékelés témájánál az első osztályban tanultak magasabb szintű, részletesebb kifejtésére kerül sor.

ÖSSZEGZÉS

Az alsó tagozat 1–4. osztályában még összefonódik a természet- és társadalomismeret tanítása és az ahhoz kapcsolódó készség- és képességfejlesztés. Az 5–6. osztályban azonban már különvlik a társadalom- és a természetismeret, de a természetismeret tárgy keretében még lehetőség van (lenne) a természettudomány különböző ágainak egységes szemléletű oktatására, illetve a természettudományos kompetenciák fejlesztésére.

A tantárgy megláttatja az emberi tevékenység pozitív és negatív hatásait is, és rávilágít az embernek a teremtett világ (benne embertársai) iránti felelősségére. Bemutatja a fogyasztói társadalom hibáit, anyag- és energiatakarékos szokások kialakítására ösztönöz, megerősítve a keresztény ember egyszerű, szerény és önzetlen életmódjának helyes voltát. Hangsúlyozza az ember személyes felelősségét az egészsége és a környezete védelmében.

Fontos, hogy mindezek megismerése megfigyelések, kísérletek, vizsgálódások segítségével történjen, s hogy tapasztalataikat a tanulók egyre növekvő önállósággal legyenek képesek rögzíteni, értelmezni. A megfigyelések, vizsgálódások közben megismerkednek az élő és élettelen anyagok tulajdonságaival, szerkezetük és működésük összefüggéseivel, az anyagok kölcsönhatásaival és változásaival, melyek alapvető fontosságúak a továbbhaladás tekintetében.

SUMMARY

Foundations of the Teaching of Physics and Chemistry in the Framework of Environmental Skills in Grades 1–6

The teaching of natural and social sciences along with the development of the relevant skills and competencies are intertwined in the lower grades of primary school, i.e. in grades 1–4. In grades 5–6, however, social sciences and natural sciences depart from each other, while the subject of natural sciences (would) still offer some ground and option for the teaching from a unified perspective of the various branches of natural sciences and, respectively, for the improvement of competencies relevant to them.

The subject opens the eyes to both the beneficial and the harmful effects of the actions of human beings. It shows the shortcomings of the consumer society, and leads to the establishment of material and energy-efficient habits. It emphasises the individual's personal responsibility for their own health and for the protection of nature.

It is important that all this should take place through observations, experiments and tests and that pupils should become more and more independent in registering and interpreting their relevant experiences. In the course of observations and experiments pupils can become familiar with the characteristics of living beings and substances, with organisms and structures as well as the contexts in which they operate and mutually affect each other, and also with the changes they undergo. All these develop essential skills for progress.

Sapszon Ferenc

MAGYARORSZÁG, KODÁLY ZOLTÁN MAGYAR KÓRUSISKOLA

Morzsák egy szeretetműből A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola zenei nevelésének tanulságai

ELŐZMÉNYEK

Jelen írásomban a Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola nevelési rendszerének néhány apró mozaikdarabkájáról számolok be. Morzsák ezek, hisz a teljes rendszer ismertetése egy legalább 500 oldalas könyv anyaga lenne.

A koncepció sok éves pedagógiai tapasztalat közben érlelődött, és sok eleme egy évtizedes gyakorlat során került kipróbálásra. Az iskola „szeretetmű” – állítja a cím, mert ha nem az, akkor nincs értelme!

A Zeneakadémia elvégzése után egy zenei tagozatos általános iskolában kezdtem tanítani. Az énekoktatás katasztrofális állapotban, a kórus romokban volt. Megkezdődött egy következetes, intenzív nevelőmunka, melynek eredményeként létrejött egy gyermekkórus, amely néhány év alatt fokozatosan az ország, majd az európai gyermekkarok élvonalába került. A gyerekek hamar felfigyeltek arra, hogy itt valaki másként van velük, mást ad és tanít nekik, mint ahogy ez szokás volt az iskolákban az 1970-es és 80-as évek Magyarországon. A zenei igényesség, a művészi munka is nagyon sokat jelentett nekik, de ezen túl kezdtek érdeklődni az élet dolgai iránt. Felajánlottam, hogy aki szeretne, jöhet beszélgetni. Így hát délutánonként, a tanítás után sorban álltak a folyosón, hogy egyéni beszélgetésben számoljanak be életükről és kérdezzenek mindenről. Kirándultunk, táboroztunk. Hálásak voltak, hogy igazi értéket kaptak, igényes szeretetet tapasztaltak. Láttam, hogy a gyerekeknek szükségük van rá, hogy törődjenek velük, éheznek, hogy értékekkel táplálják őket, sőt, igénylik, hogy követeljenek tőlük. Egyre inkább felfedeztem azt az óriási értékű nemzeti kincset, amelyet *kodályi nemzetnevelő terv*nek hívunk, és kezdtem látni a bölcs kodályi meglátások, intések igazságát. (Ezek nemcsak a zenéről, hanem sportról, egészségről, nyelvről, a nevelés egészéről szólnak.)

Közben szembesültem az iskolák szörnyű állapotával, láttam a nevelés óriási hiányait. Láttam, hogy nem gyermekközpontúak, nem a teljes embert alakítják, hogy – miközben én minden pillanatot és történetet mint „nevelési ziccer helyzetet” éltem meg – a tanártársaim nem tudják, *mire, miért és hogyan* neveljenek, pedig nagyon igaza van Kodálynak, amikor azt mondja: „minden teendőnk egy szóban foglalható össze: nevelés”.

Egy nap elém állt egy gyermek és így szólt: „Az lenne jó, ha az iskolában mindent a Feri bácsi tanítana.” Értettem ebből, hogy szeretné iskolaméretűvé tágítani azt a légkört és pedagógiát, amelyet nálam tapasztalt, nevetés és komolyság, szigor és szeretet egyensúlyát. 1986-ban a sürgető igények láttán fokozatosan ért meg örült tervem: új iskolatípust fogok létrehozni! Egy nevelőiskolát, amelyben minél hosszabb életkort átfogva Kodály elképzelése szerint a teljes embert neveljük, az európai, nagymúltú, katedrálisok melletti kórusiskolák magyar változatát, melyben igényes emberformálás, hatékonyabb oktatás, minőségileg magasabb szintű zenei nevelés folyik.

Kezdtem alapjaiban átgondolni a neveléssel, oktatással, iskolával kapcsolatos alapvető kérdéseket, és kezdtem kipróbálni egy leendő iskola másfajta működésének elemeit (reggeli előkészület, délutáni gazdag szabadidős tevékenység, kézműves foglalkozások, kirándulások, természettel való kapcsolat, Don Bosco-módszer stb.).

ZENEI NEVELÉS – MIÉRT KELL? MI AZ? HOGYAN TÖRTÉNJEN?

Miért?

Mert *teljes embereket akarunk nevelni*. Azt pedig zene nélkül nem lehet! Tehát a zenei nevelés *nem zenei kérdés*, hanem „*emberkérdés*”. Nem azért elengedhetetlen, mert zenészeket akarunk nevelni, hanem mert teljes személyeket, amit nélkül nem lehet. Csak ott fontos, ahol az ember fontos, s csak akkor fontos, ha a nevelés fontos, és annak fontos, akinek nem mindegy, kivé lesz a gyermeke. Akkor viszont nélkülözhetetlen.

A klasszikus kultúrák által is igazolt egyik alaptétel, amelyet ma már az agykutatók is megerősítenek: a zene feltétlenül szükséges az ember fejlődéséhez, nélkülözhetetlen és hatékony eszköze a személyiség fejlesztésének. A másik pedig: az ember csak az értékekkel való belső találkozás és táplálkozás útján növekedhet.

Kodály a zenére, a zenével való nevelést tehát az *embernevelés* elengedhetetlen részének látja.

Agykutatók és pszichológusok UNESCO világkonferenciájának összefoglaló megállapítása: „A zenével való foglalkozás legalább 50 egyéni (pl. kreativitás, koncentráció, memória) és csaknem ugyanennyi közösségi képességet (pl. empátia, kommunikáció) fejleszt.”

A zene egyszerre alapozza meg reál és humán területen a személyiséget.

Az igazi nevelés totális nevelés, amely a jobb és bal agyféltekét egyensúlyosan fejleszti.

Agykutatók mondják: „A zenére szükség van, hogy a féloldalas, verbális kultúra kiegyensúlyosabb legyen a jobb félteke, a muzsika által képviselt értékekkel.” A jobb agyfélteke nyelve a muzsika, ennek alapozó kifejlesztése éppoly fontos, mint például a verbális

vagy matematikai képességek kialakítása. A zene kihat az agyi struktúrákra, ami által az egyén eredményesebb lesz más tevékenységeiben is. Az ének-zene tehát alapvető eleme a teljes személyiség kialakulásának. (Hámori József)

„A tanulás hatékonyságát, az információk előhívását a belső világ gazdagsága befolyásolja. Kreatív emberek azok lesznek, akiknek gazdag az érzelmviláguk. A belső világot pedig a művészeti nevelés tudja megtermékenyíteni, fejleszteni, gazdaggá tenni.” (Freund Tamás)

A művészeti nevelés az érzelmi intelligenciát formálja. Az érzelmi intelligencia a szív intelligenciája: sokminden köszönhető neki, például mások érzelmeinek megértése (empátia), a motiváció (amely nélkül nincs tanulás), a vezetői képességek, a fantázia, a tolerancia, a kötődésképesség, a kíváncsiság, kreativitás, nyitottság, a képesség a megrendülésre, a felszabadult öröme, életkedv, áhítat, kapcsolatteremtő képesség stb. (mindaz, ami az iskolában nem érték). Az EQ a személyiség készségeinek mintegy a 80%-át teszi ki. A szervezett oktatás során szinte csak véletlenszerűen fejlődik, hiszen az iskolai idő körülbelül 80%-át az IQ fejlesztésével töltjük.

A klasszikus európai iskolarendszerben a 17-18. századig a nyelv és zene kettős pillére hordozta a pedagógiai felépítményt. A középkori iskola alsó fokán nyelv (írás, olvasás, beszéd, beszédértés), ének (éneklés, írás, olvasás) és számolás (alpműveletek) van.

Kodály a több évezredes gyökerű klasszikus nevelési tradícióra épít, amelyben a nevelés nívója nem az átadott ismeretek mennyiségétől függ, hanem attól, hogy mennyire képes megeleveníteni és jó irányba kibontakoztatni a személyiség alapvető mozgóerőit. Nem a mennyiség a fontos, nem az, hogy minden tudományos eredmény képviselve legyen, hanem hogy szilárdak legyenek az alapok. Az iskola az embernevelés műhelye: kicsiszolja az értelmet, megerősíti és jóra irányítja az akaratot, személyiséget formál.

Mi a zenei nevelés?

Éneklés? Vagy a zene elemeivel, hangokkal való foglalkozás? Vagy beszélgetés a zenéről? A zenetanítás két dolgot jelent: találkozni és képessé tenni a „zenecsinálás” öröme.

Zenei nevelés az:

- ha a gyermek művészi alkotótevékenysége nyomán megszületik a zenei szép, ha a gyermek önfeledten rácsodálkozva találkozik a zenével, táplálkozik nagy zenék üzenetével.

- amikor életre kelnek a hangok közötti kapcsolatok, élővé válnak a zenei folyamatok, a zenei történet. A zene szívébe kell hatolni, hogy az a gyerek szívébe hatolhasson. Egzisztenciális találkozás az értékes zenével? Művészi alkotó tevékenység? Nagyon kevés helyen van ilyen! (Ez heti egy órában lehetetlen!)

Az igazi zenetanítás egy *kapcsolat megeremtése*, a találkozás létrehozása zene és emberi lélek között. Amikor átéljük, hogy itt *valami nagyobb van jelen*. Innentől már nem mi nevelünk, hanem maga a zene alakít.

Egy művésznek vagy zenepedagógusnak legfontosabb dolga vonzani, belesodorni növendékeit az alkotás folyamatába, igazi zenei pillanatok megszületésébe, amikor mintegy „megáll a levegő”, mindenki egy pillanatra elfeledkezik önmagáról, és közösen él át az örömteli élményt: „De gyönyörű!” És miközben létrehozzák a zenét, az

létrehozza őket. Persze élővé csak a zenét értő, azt belülről élő vezetőn keresztül válik az anyag, csak muzsikus, művésztanár irányításával, aki mélyre vezet, mert ő mélyen van, és belülről vonz, mert ő belül van.

Hogyan?

Három tapasztalat és három következmény, mely meghatározza a Kórusiskola zenei nevelését:

- 1. tapasztalat: *Van zene nélküli zenetanítás.* Órákig (évekig) lehet úgy énekelni, hogy közben egy pillanatra sem találkozunk a zenével. Ezért *mindent éltesen, hasson át a zene!* Nem kell erőltetett élménygyártás, váljon élménnyé maga a zene!
- 2. tapasztalat: *A zenei nevelés nem egyformán eredményes minden területen, ezért a részterületekre fókuszálva kell hatékonytá tenni a zenei nevelés egészét.*
- 3. tapasztalat: A kórus mint hangszer képzése elhanyagolt, ezért *legyenek a kórust „iskolázó” tárgyak!*

BEPILLANTÁS A NEVELÉSI RENDSZER EGÉSZÉBE

Kodály elgondolása nagyban függ az egész iskolai közeg „humán” tartalmától. Igazán hatékony és otthonos csak egy „teljes embert fejlesztő, emberközpontú nevelőiskola” lehet, amelyben az iskola egészét átjárja a kodályi gondolat és értékrend. Ezért meg kell teremteni azt az iskolát, amelyben természetesen él a zenei nevelés.

A modell: a *Schola Cantorum*, a pápai udvar hivatásos énekegyüttese. Intézményes alapítását Nagy Szent Gergely pápához (590–604) kötik, de egyes kutatások szerint a 4. század első harmadáig, I. Szilveszter pápáig (314–335) vezethető vissza. A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola testvér-kórusiskolája, a Regensburgi Domspatzen például 1050 éves. A zenének a nevelésben betöltött pótolhatatlan szerepét a középkor a hét szabad művészet kategóriáiban kristályosítja ki.

A középkori zeneoktatás Európa-szerte a Schola Cantorum hagyományára épült, azokból a *scholákból* fejlődött ki, melyek a pápa, a püspökök körül összegyűjtött énekesek és felolvasó gyerekek képzésére szolgáltak. Magyarországi források szerint a diákok naponta legalább kétszer vonultak át a székesegyházba, hogy a misén, illetve a vesperáson énekeljenek. Nagyobb ünnepeken 3–4 órát énekeltek a kórusban. A káptalan testület, az iskola tanárai-diákjai együtt alkották azt a kórust (150–180 fő), amely a liturgikus énekes szolgálatot rendszeresen ellátta. A kórusének fönntartása a vele összenőtt iskola által volt lehetséges.

A káptalani kórus és az iskola együttműködésének példáját követik a plébániák. A plébános gondoskodik az iskoláról, a diákok kötelessége az énekes szolgálat.

A Kodály Zoltán Magyar Kórusiskola kórusai, illetve éneklő együttesei a katedrális kórusiskolákra jellemző módon rendszeresen vesznek részt *liturgikus szolgálaton*, így tevékenységük nagyrészt a liturgia felé irányul.

A Kórusiskola nem egy módszertani vagy szervezeti újítás, hanem – a többi iskolához képest – más, (alternatív) *sajátos nevelési rendszer*. Mondhatnám „egyetlen”, de hála Istennek, Vácon is van követőnk!

A rendszer alapja a koncepció

Egy nevelési rendszer szellemi épületének leglényegesebb és minden egyebet meghatározó magja a koncepció. A koncepció alapoz. Felteszi a legfontosabb alapkérdéseket (*Ki az ember és kivé lehet? Miért, hogyan, és mire neveljük? Ki a gyermek? Miért van iskola és mi a feladata? Mi a nevelés? Mi a nevelés célja? Ki a nevelő?*), és ezekre ad sajátos – az iskolára jellemző – válaszokat. Megfogalmazza a nevelést meghatározó és az iskolát éltető alapelveket, felismeréseket, értékválasztásokat, alapigazságokat, filozófiai alappilléreket, emberképet, tisztázza a fogalmakat, célokat, értelmezéseket. Ezekre épülnek, és ezekből következnek a tartalmi elemek, módszerek, eljárások, eszközök, a szervezeti felépítés, a gyakorlatra vonatkozó konkrét elképzelések.

Ezekre a kérdésekre a Kórusiskola saját, jellemző válaszokat ad, melyek az örök élet távlatába helyezik az iskolai élet minden mozzanatát.

Alapelvek

Melyek a legfontosabb alapelvek? Lássunk néhányat ezek közül:

- Gyermekközpontúság;
- „Teljes ember” nevelése;
- A nevelés, légkör, gyakorlat, élet;
- Egységes szellemi légkörben, egy helyen minden;
- Harmónia a természettel;
- Személyesség, „szívtől szívig”;

Ezek közül emeljük ki kettőt!

a) Gyermekközpontúság

A Kórusiskola nem *tananyag- vagy intézményközpontú* (mint a mai iskolák).

Mit jelent a gyermekközpontúság? Nyilván azt, hogy szeretjük a gyermeket – gondoljuk. Persze, hogy szeretjük, de nem ezt jelenti.

A gyermekközpontúság azt jelenti, hogy az iskola főszereplője a megismételhetetlen egyszeri csoda, a gyermek, aki titok, s akiből egyetlen többet ér, mint az egész világ. Isten gyermekbőrbe csomagolt ajándéka, akit jósággal, türelemmel kell a felszínre segítenünk, a felszínre szeretgetnünk. A gyermekközpontúság vezérlőelve azt jelenti, hogy a gyermek ismeretéből indulunk ki: *mikor, mire* van szüksége, s azt a valamit *hogyan* kell hozzá közelíteni. Mindent a gyermek határoz meg, minden érte történik. Mindenkor életkori szükségleteinek, igényeinek feleljen meg az, hogy *mit* tanítunk (tananyag, érték), *mikor* tanítjuk (életkor), és *hogyan* történik a tanítás (tevékenység, metodika). „Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik sem tér el attól.” (Péld. 22,6)

b) Légkör (A nevelés: légkör, gyakorlat, élet, Isten erőterében)

Az iskola miliője a nevelés meghatározó tényezője. Valójában *a légkör az, ami nevel*, ha azt öröm és családiasság jellemzi, ha a gyerekek elfogadottságot, védeltséget tapasztalnak, ha benne a fölfelé húzó erők dominálnak, ha a gyerekek vonzó példákkal találkozhatnak, hiteles emberekkel lehetnek intenzív, személyes kapcsolatban, akik igazat mondanak és igazul élnék. Egy iskolában vagy minden nevelés, vagy semmi sem az.

A módszer néhány jellemzője

a) Állandó jelenlét

Legfontosabb nevelési módszerünk: Állandó jelenlét a gyerekek között, a gyerekért, gyerekekkel való lét. „A pásztornak legyen juh szaga!” (Ferenc pápa) Élet-, munka- és játék-közösségben...

b) Öröm

Mindent az öröm hitelesít. Érezzék a gyerekek: „Boldog vagyok veletek, köztetek.”

c) Bizalom

Az ember csak belülről formálható. A kulcs: kapcsolat. A cél: éltető, személyes, bizalmas kapcsolatban lenni és segíteni a gyermek önnevelését. Csak ez hat mélyre! Érezze a gyerek: „A Te oldaladon állok.” A nevelő tud a gyermek szemével nézni, tudja, hogy „a gyerek soha nem olyan rossz vagy jó, mint amilyennek épp látszik”. De tud Krisztus szemével is nézni: nemcsak azt látja, *ki vagy*, hanem hogy *kivé lehetsz*.

d) Állandó foglalkoztatás

Ez pozitív célokat és sok értelmes, vonzó tevékenységet jelent. Az unalom öl. Az unalom a nevelés ellensége!

A nevelő

A nevelés kérdése elsősorban a nevelő kérdése. A nevelés maga a nevelő! Ő az első és legfontosabb „eleven nevelési módszer”. „Etikai kódexünk” egy mondatban: a nevelő mindabban mutasson példát, amire nevel! Nem béres, hanem pásztor (nem azért dolgozik, hogy megéljen). Jézus meghívta munkatársnak, hogy értük legyen, „hogya életük legyen s bőségben legyen”. Nem egyedül nevel, hanem Mesterével. A Mester nevel általa. Csak amit Ővele teszünk, az maradandó. Ezért egyik első eszköze az ima.

Pedagógiánk *a jó pásztor pedagógiája*:

a) Pásztor

A nevelő: *pásztor*, aki őriz, táplál, vezet.

A táplálék: biológiai, szellemi (intellektuális, érzelmi), lelki.

Minden területnek meg kell kapnia a maga táplálékát, a „mindennapi kenyerét”!

b) Kertész

A nevelő: *kertész*. Öntöz, metsz, talajt művel, szánt, előkészít, kapál, gyomlál, permetez, magot vet, de *a növekedést az Úr adja!*

A nevelő közösség nagy lehetőség

Az igazi nevelés egy élő közösség szolgálata. Diákok és tanárok élete valódi közösségben ünneppé lényegül át.

A nevelői közösség erőter. Erősebb kell legyen, mint a lefelé elemi erővel húzó sodrás, hisz óriási, kozmikus méretű harc folyik az emberért, a gyermekek lelkéért. Község, melynek életében tapintható, megtapasztalható és átélhető az evangélium.

A közösség képes jelenvalóvá tenni közöttünk Jézust. (Ha ketten-hárman az én nevemben összejönnek, ott vagyok köztük! – ígéri Jézus.)

A nevelés oka, forrása, közege, erőtere, éltető alappfeltétele: a növelő szeretet

A növelő szeretet feltétel nélküli, ingyenes, megelőző (jó pásztori). Nem azért „szeret, mert megérdemlem” vagy „szeret, ha ilyen vagyok”, hanem „*azért vagyok, mert szeret*”.

A Kórusiskola egy éneklő, embernevelő sziget! Mindehhez mindennapos, hűséges munka kell, tenni a dolgunkat! Az Úr ezt várja tőlünk: „Te csak mondd azt, hogy »igen«, és vess, a termést majd én adom meg!”

SUMMARY

Morsels of the Work of Love: My Experience of Musical Education at the Hungarian Kodály Zoltán Choir School

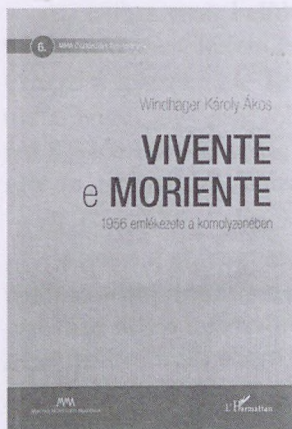
The roots of the Hungarian Kodály Zoltán Choir School, a unique enterprise in Hungary and the first of its kind, can be traced back to a primary school with specialization in Music. My experiences at this school showed me the burning need for quality musical education, and what is more, a more demanding type of education. This was the cradle of a fully mapped out conception of a new school dealing with the education of children participating in the liturgical choir service. The structure of this new school follows the model of a 1600-year-old classical European school called “Schola Cantorum,” and it endeavours to implement Zoltán Kodály’s perceptions of forming national identity. We regard musical education a priority since it is an essential part of the development of the personality and the totality of man. Real musical education means giving pupils the opportunity to meet quality music on a daily basis, and preparing them for creative art activity. The natural environment for this must be a human-centred education based on the pure image of man as well as valid and profound truths. As a result, the Choir School is a unique system of education, which places all of its activities in the light of eternity. Its main principles are the following: child-centred approach, the harmonious development of the “total person,” positive educational atmosphere, harmony with nature, and personal attention. Its method is the presence of the educator, joy and cheerfulness, trust, and constantly meaningful goals and activities. Its educational method is based on the service of the community, and its living source and primary condition is unconditional and motivational love.

1956 emlékezete a komolyzenében

WINDHAGER Károly Ákos: *Vivente e moriente – 1956 emlékezete a komolyzenében*

(Magyar Művészeti Akadémia Ösztöndíjas Tanulmányok 6.)

L'Harmattan Kiadó, Budapest 2016



Miként él 1956 emléke a komolyzenében, és hogyan kapcsolódik a komolyzene 1956-hoz? Mint a könyv alcíme is jelzi, a szerző e – magyar zenetörténészek által eddig jelentőségének nem megfelelően feldolgozott – témából írt tanulmányt. Nagy erénye a műnek, hogy az áttekintés és elemzés során számos – a kultúrpolitikai eseményeket ismerő, annak részesévé váló – tanút is megszólaltatott, akik visszaemlékezésükkel segítették a művekről alkotott pontosabb, hitelesebb kép kialakítását.

Mind az állami, mind az iskolai forradalmi megemlékezések során hagyománya alakult ki annak, hogy Beethoven *Egmont*-nyitányát kísérőzenének játsszák, sőt egyesek a forradalom „himnuszaként” kezelik. Windhager munkája feltárja a zenei tradíció eredetét, vagyis azt, hogy e hagyomány kialakulásában jelentős szerepe volt a véletlennek. Amikor ugyanis a Magyar Rádió az ostrom miatt beszüntette adását, az Országház melletti közvetítőkocsiból sugározták az adást. Itt csak minimális eszközök álltak rendelkezésre, s mivel a híreken kívül szinte csak zenét lehetett sugározni, a közvetítő kocsiban található lemezekből kellett választani, ami mindössze öt opusból állt: egy operett, egy cigányzenei felvétel, a *Himnusz* és a *Szózat*, valamint az *Egmont*-nyitány. A szűkös választékból született meg a döntés: hangozzék el az eseményekhez leginkább illő *Egmont*-nyitány. Miután gyakran került adásba ez a mű, a forradalom bukása után tartott megemlékező koncerten Ferencsik János karmester is ezt tűzte műsorára. A szerző csatlakozott a témával foglalkozók azon csoportjához, amelyik feltételezi, hogy Sosztakovics *II. szimfóniája* is a magyar forradalom és szabadságharc emlékére, annak fájdalmas leverésére utal, mint gyász-szimfónia. Bár kellően bizonyított források nem említik tényként ezt a feltételezést, a szovjet/ orosz zeneszerző művének témaköre mégis lehetővé teszi, hogy azt 1956 requiemjeként lehessen értelmezni. Feltétlenül kapcsolatba hozható 1956-tal két gyakran játszott zenemű: Kodály Zoltán *Psalmus Hungaricus* és Bartók Béla *Cantata profanája*. Mindkét mű jóval az 1956-os események előtt született. A politikai válság jeleit érzékelő Kodály feldúlt érzelmi állapotának minden rezdülése kihallik a *Psalmusból*. Bartók ugyanezt a fájdalmat és keserűséget olyannyira egyértelmű politikai hitval-

lasként írta meg, hogy a hatalom ráérezve a zeneszerző szándékára, ezt a művét 1949 és 1955 között be is tiltotta. Érthető tehát e művek áthallása 1956-tal kapcsolatban, mivel mindkettőt áthatja a mélységes hazaszeretet. A szerző kiemeli, hogy e meghatározó s a köztudatban a forradalom jelképének tekintett négy mű mellett sajnálatosan késik az e témakörhöz kapcsolható új művek megjelenése. Ennek okát abban is látja, hogy a fent említett művek minden zeneszerző számára nagyon erőteljesek és meghatározóak, és a közönségre gyakorolt hatásuk is rendkívüli.

A szerző mély empátiával külön fejezetet szentel *Kodály Zoltánnak*, aki a forradalom előtt és után is vezető szerepben maradt. Már a forradalom előtt is nyilvánvaló volt politikai véleménye, amelyhez élete végig hűséges maradt. A hivatalos pártvezetés megkísérelte Kodály politikai nézeteinek a magyar közvéleményre gyakorolt hatását azzal csökkenteni, hogy az 1940 után keletkezett műveit korlátozottan adták ki. Ez azonban őt nem törte meg, hanem még elszántabban védte a magyar zenei életet a pártállami vezetők próbálkozásaitól. Határozottan tudott nemet mondani Rákosi felkérésének egy új himnusz megírására, helyette inkább megírta a *Zrínyi szózatát* 1955-ben. A mű létrejöttének indítékát érzékelték a hivatalos kultúrpolitika irányítói is, ezért annak előadását 1957 és 1966 között betiltották. Kodály erkölcsi tisztaságát mindvégig megőrizte, s sokat tett a magyar zenekultúra megmentése érdekében.

A magyar zeneművészetre is nagy hatással volt a forradalom, amelynek emlékeit és szereplőit szemtanúk vallomásai alapján idézi fel a szerző.

Az 1956-os forradalomban részt vettek Kodály legközvetlenebb tanítványai (*Járdányi Pál, Szervánszky Endre*) is, és többeket maga a mester mentett meg a lehetséges következményektől; a legtehetségesebbek pedig inkább emigráltak (*Ligeti György, Dohnányi Ernő, Kurtág György, Vásáry Tamás, Cziffra György*). Akik itthon maradtak, és akiket megihletett a forradalom, amit még műveikben is kifejezésre akartak juttatni, azokat folyamatosan üldözték (pl. *Szokolay Sándort, Lajtha Lászlót*). Darabjaikat – kevés kivétellel – nem mutatták be. A szerző részletesen elemzi Lajtha László 7. szimfóniáját, melyben a zeneszerző a forradalom bukását siratja. Ugyancsak részletesen ír *Szervánszky Endre* és *Járdányi Pál* műveiről, többek között a címadó *Vivente e morientéről*, mely Járdányi alkotása, és amely mű alapvetően újírtotta meg a zeneszerzésről és zeneértésről való gondolkodást.

Külön említésre méltó a hazai egyházzeneészek (*Bárdos Lajos, Halmos László, Harmath Artúr*) kiállása a forradalom mellett. Károlyi Pál *Missa in memoriam diei 23. Octobris* című miséje méltó emléket állít a harcban elesetteknek. E művet október végén kezdte el írni, de a forradalom leveréséig csak a *Kyrie*ig jutott el – ekkor még bízott a sikeres forradalomban. A többi tételt a forradalom leverése után fejezte be. Ezekben már csak elsíratni tudta veszteségeinket. Ugyancsak a forradalmat gyászoló művekként értelmezhető a Durkó Zsolt által komponált *Halotti beszéd, Széchenyi oratórium*, s az *Ady-kantáták*.

A szerző kutatásai során feltételezett 56-os jeleket vél felfedezni egyes művekben. Ennek során elemzi az emigrációban élő *Ligeti György* és *Doráti Antal* művészetét. Székely Endre három siratója: a *Sinfonia*, a 2. vonósnygyes, valamint a *Dózsa György oratórium* 56-os utalásokat sugallnak allegóriákba rejtve. Kevésbé ismert, de kétségtelenül 56-os érzelmeket tükröz Kósa György 7. és 8. szimfóniája.

Ugyanezen gondolatok fejeződnek ki Ránki György *1514 – zongoraversenyében*, valamint Sugár Rezső *Concerto in memoriam Bartók Béla* című művében is.

A forradalomról beszélni és az áldozatokat megsiratni csak 1989 nyarától lehetett, amikor Nagy Imrét és társait újratemették. A sok megemlékezés mellett érdekességgént említhető, hogy ezt követően is csak ritkán születtek ebben a tárgykörben zeneművek, melynek oka lehet az is, hogy már nem kellett zenébe rejteni a véleményeket. Az ezt követő időszakban említésre méltó Németh Norbert *Sirályok a szabadság egén* című szimfonikus költeménye, amelyet 2000-ben írt. Ebben megidézi az *Egmont-nyitányt* is. Gyöngyösi Levente fiatal zeneszerző *Istenkép* című kantátájával tiszteleg a forradalom előtt, amelyet az 50. évfordulóra komponált. Dubrovay László 13 éves volt a forradalom idején, így *Sasok éneke* című kantátáját saját gyermekkori élményei ihlették. Nógrádi Péter *Magyar requiemje* szintén a forradalmi emlékezet jegyében született, mint ahogyan Balassa Sándor emlékezéni (*301-es parcella, Október virágai*) is, amelyek 1997 és 2003 között íródtak. Terényi Edének, az erdélyi magyar zeneszerzés meghatározó alakjának, *Requiem 1956-ért* című műve az elveszett forradalom gyászfeldolgozása.

A hazai zenei életben Szokolay Sándor az egyetlen olyan zeneszerző, akinek egész életét és munkásságát áthatja az 1956-os forradalomra való emlékezés, noha nem volt forradalmár, s nem tett látványos nyilatkozatokat. Alkotó munkásságának jelentős darabjai – *A tűz márciusa, Magyar zsoltár*, valamint az életművet összegző *Október végi tiszta lángok* – a szembenézést és a visszaemlékezést jelenítik meg.

Windhager a közismert lengyel–magyar szolidaritás jegyében megemlíti azokat a zeneszerzőket, akik együttérzetek a magyar eseményekkel, és ennek hangot is adtak szerzeményeikben (pl. Artur Malawski, Witold Lutoslawski).

A könnyebb tájékozódást segíti a szerző azzal, hogy a kötet végén felsorolja mindazon zeneműveket, melyek valamilyen módon kapcsolódnak az 56-os forradalomhoz. A kottapéldákon megjelenített zenei idézetekből, valamint a lábjegyzetekből kitűnik, hogy alapos kutatómunka és az említett zeneszerzőkkel történő személyes találkozások sora előzte meg e tanulmány megjelenését. Windhager Károly Ákos munkája a *Magyar Művészeti Akadémia Ösztöndíjas Tanulmányok* elnevezésű sorozatának hatodik darabja, mely a L'Harmattan Kiadó és az MMA MMKI közös gondozásában jelent meg 2016-ban.

A szerző sikeresen kísérelt meg képet adni arról, hogy a klasszikus zenében miként jelenik meg 1956, s hogy a zeneszerzők miként dolgozták fel politikai hitvallásukat, emlékeiket. Hézagpótló műről van szó, hiszen ilyen összefoglalóan és ilyen szempontból nem történt még meg ennek a kérdésnek a feldolgozása. Windhager munkája hasznos segítség nemcsak azoknak, akik tudományos igénnyel közelítenek a témához, hanem azok számára is, akik az 1956-os megemlékezések során művek után kutatnak, mert a könyv alapján lehetőség nyílik arra, hogy a kortárs zeneszerzők művei bekerüljenek a repertárba, s ne csak a megszokott, sablonos zenék jelentsék a forradalom előtti tisztelgést.

Ájánlani tudom tehát mindazoknak, akiket megérintett a forradalom, a művészek kiállása, s akik ilyen szempontból is szeretnék megismerni az 1956-os forradalom és szabadságharc hatását és utóéletét.

*Mindenki?**Recenzió egy Oscar-díjas magyar rövidfilm kapcsán*

A film egy nehéz pedagógiai helyzetet tár fel nagyon erősen elferdítve és kisarkítva. Ettől még jó, hogy elkészült, de nem jó, hogyha kritikátlanul nézzük meg. Először is: ebből a helyzetből hiányzik a szülő. A szülő, aki odaviszi a gyereket abba az iskolába, ahol egy híres, díjnyertes kórus működik, és lehet, hogy éppen azért viszi oda, mert ő, mint laikus, úgy gondolja, hogy gyermeke csodálatosan szépen és tisztán énekel, tehát látja már benne a leendő tehetséget, aki megnyeri majd X vetélkedőt a tévében.

Ennek a szülőnek vannak elvárásai, és elsősorban a tanárral szemben vannak ezek az elvárások, mégpedig az, hogy a gyereke fejlődjön, kibontakozzon, és még jól is érezze magát a kórusban. Szeretné természetesen azt is, hogy az énekkar lehetőleg ismét nyerje meg a versenyt, hogy ő el tudjon büszkélkedni eme díjnyertes gyermekkel.

Az iskola igazgatójának szintén ugyanezek az elvárásai, csak fordított sorrendben: nyerjenek, hogy az iskola hírnevét öregbítsék, és a többi is fontos, a szülők miatt.

A gyerek meg énekelni akar, és jól akarja érezni magát a közösségben. Olyan akar lenni, mint a többiek, sőt jobb. Ő szeretné énekelni a szólót például.

A kóruspróbán a pedagógus fals hangokat észlel. Odahívja a végén az új kislányt, és meghallgatja, hogy hol tart az énektudása jelen pillanatban.

A filmben ott van az első csúsztatás, amikor a kislány tiszta csengő hangon elénekli a *Pál Kata Péter* című dalt, és az énektanár mégis azt mondja neki, hogy ne énekeljen, csak tátogjon. Ilyen nincs. Még ha fele ilyen szépen énekel, akkor sincs. Csak akkor, ha a gyerekek tényleg nincs hallása, és nem tudja követni a többiek által énekelt dallamot. A másik csúsztatás az, hogy a kórus ugyanúgy szól a kislánnyal együtt, mint nélküle. A gyerek hangjának nagyon ki kellene szólni ahhoz, hogy elrontsa a nagyszámú kórus produkcióját. Kiderül később, hogy többen vannak tátogók. Ha egy negyven tagú kórusban hatan mellénekelnek, az a többiek, legalábbis a nem annyira biztosan éneklők teljesítményét sokban befolyásolja. De ezt nehéz megmutatni a filmben, mert kevesen hallják meg a zenei műveltségünk jelenlegi állapota miatt. Lehet, hogy ezt egy sportversennyel kapcsolatban szerencsésebb lett volna ábrázolni. Ott is csapatmunka van, és mondjuk, ha egy védő folyton hibázik, az kihat a csapat teljesítményére. Valószínűleg nem véletlen az, hogy az énektanár kerül górcső alá, hiszen az ő tekintélye már amúgy is romokban hever legtöbbször.

A szülő nem bukkan fel akkor sem, amikor a kislányt megkéri a tanár, hogy egyelőre csak tátogjon, tehát nem teszi ki a kórusból, és ő is részesül mindenben, amit a kórus tagjai kapnak, csoki, utazás, közösségi élmény, satöbbi... A szülő nem kérdezi meg, hogy hogyan tovább. A hallgatási periódus után, ha már a gyerek belerázódott az éneklésbe, finomodott a hallása, halkan beszállhat-e az éneklésbe? Foglalkozik-e külön a tanárnő a jelenleg még hallgató gyerekekkel? Nem tudjuk meg. Csak annyit, hogy ezek a szegény gyerekek hallgatásra vannak ítélve, mert a tanár „kiközösíti őket” a hangjuk miatt.

A kislány barátnő a kulcsszereplő, aki tesz azért, hogy a többieknek is érvényesüljön a hangjuk. Szolidáris. Ő ezt kivételezett pozícióból teszi, mert ő a legjobb énekes.

Buzgón rábeszéli a gyerekeket, hogy hagyják cserben tanárukat, tegyék tönkre a munkáját, és tátozjanak mindannyian a versenyen. Ezúttal a tanárjuk kiközösítésére. Lehetetlen helyzetbe kerül, a gyerekek szabotálják az éneklést, majd miután megszégyenülten leszalad a színpadról, előadnak egy dalt, amit feltehetőleg tőle tanultak, vagy legalábbis az ő szakmai tudásának köszönhető az, hogy képesek előadni azon a bizonyos színvonalon. Katartikus a befejezés. Győztek a gyerekek. Hurrá! Mehetnek Svédországba. De ki fogja értük vállalni a felelősséget? Ki utazik velük? Ki tartja ezentúl a kóruspróbát? A jó hangú kislány barátnő?

A gyerekeknek mindig igaza van. A társadalom önelégülten nézi a filmet, ahol végre a tanár szégyenül meg, és nem „szegény gyerek”. Pedig a tanár nem szégyenítette meg a gyerekeket. Tapintatosan félrevonta őket, és nem jelentette be a többiek előtt, hogy másodrangú csapattagok. Éppen ellenkezőleg. Ők is csokit kaptak, mint a többiek, és ők is utaztak volna a szépen éneklőkkel Svédországba. Ők is ott állhattak a dicsőség fényében. Lehet, hogy ez egy módszer volt. Csak az út eleje, aminek a végét még senki sem látta, csak a pedagógus. A gyerek a részvétel által, azzal, hogy hallgatta a többieket, képes volt fejlődni, előre jutni. Lehet, hogy az énektanár külön figyelt a gyengébbekre, korrepetálta őket kórus után. Kudarcc volt a gyerekek számára az, hogy „lecsavarták a hangerőt”, de kellene kudarcok. Nem lehet mindenkinek mindig ötöt beírni. A kudarcélmény is motiválhat a fejlődésre, nem csak a siker. A kislányt is elindította azon az úton, hogy egyre több zenét hallgasson, hogy fejlődjön ezen a területen.

Ez a film a közvéleményt szolgálja ki, és még nehezebbé teszi a tanár helyzetét a társadalomban. Az elvakult szülő szemével láttatja a helyzetet, aki csak a jelen állapotot elemzi, és kizárólag a gyereke értékeit látja, nincs tisztában a gyenge pontjaival, és azzal, hogy nevelődnie, fejlődnie kell, mert nem tökéletes.

A tanítás egy fejlesztő folyamat. Sajnos emellett egy tanár sok elvárásnak is meg kell hogy feleljen; a versenyek, a szülők ambíciói, a tanári kompetencia örökös bizonyítgatása, a stressz és időhiány elveszi az erejét attól, hogy képes legyen teljes erőbedobással megoldani ezeket a nehéz helyzeteket. Nagyon nagy hibája a filmnek az, hogy a végén a tanár rohadékoknak nevezi a gyerekeket. Annak ellenére, hogy ebben a nehéz helyzetben nem lenne szokatlan az, hogy ilyen szavak hagyják el az ajkait. A sok küzdelem, a ráfordított idő, a tanári tekintély, a jó hangulat, amit a próbákon ő létrehozott, itt már a porban hever. De ezt csak egy másik tanár látja. A társadalom ünnepel, hiszen mindenki énekelhet. A káoszt ünnepli.

A sportverseny itt úgy dőlne el, hogy a csapat szomorúan hazakullog, csak a tehetséges gyerekek szülei csikorgatnák egy kicsit a fogaikat, hogy miért pont ezt a bénát állította az edző a kapuba... Mindenki fontos. Mindenki értékes. De nem mindenki egyforma. Ezt tudnunk kell.

Csizmadia Gertrúd

AZ ÉRTÉKORIENTÁLT PEDAGÓGIA SOROZAT EDDIG MEGJELENT KÖTETEI



Az **ÉRTÉKORIENTÁLT PEDAGÓGIA** sorozat kötetei felölelik a közoktatási tárgyak 1–12. osztályainak szinte mindegyikét, azzal a céllal, hogy munkatankönyvek és tanári segédkönyvek által a keresztény értékrend alapján tárgyalják egy-egy tantárgy anyagát. A keresztény értékrend ugyanis áthatja az élet minden területét, így a különféle tantárgyak keretében oktatott tartalmakban is szükséges megjeleníteni. Ezt támogatja az Értékközpontú Pedagógia program, amely segítséget nyújt az értékközpontú oktatás-nevelés megvalósításában a katolikus iskoláknak és más – akár határon túli – intézményeknek is. A sorozatot Fülöpné Dr. Erdő Mária, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora szerkeszti.

A **TUDÁSHÁLÓ** – www.tudashalo.com – honlap az Értékközpontú Pedagógia tankönyvsorozat kiegészítője, amely az internet tág lehetőségeivel élve a világhálón át szeretné eljuttatni a keresztény értékeket a közoktatási tartalmakba illeszkedve mindenkinek, aki érdeklődik a magyar nyelven elérhető keresztény kultúra iránt. Megtalálhatók itt a korszerű oktatást segítő különféle dokumentumok – filmek, zenei anyagok, képek, szövegek, térképek stb. A sorozat köteteibe virtuálisan is belelapozhatunk, tanulmányozhatjuk a tartalomjegyzéket, és tanmenetek segítségével egy-egy téma illeszkését az adott tantárgy tananyagához. A folyamatosan bővülő e-könyvtár olyan kiadványokat tesz közzé, melyek nélkülözhetetlenek egy-egy témakör megismeréséhez, de esetleg már nincsenek forgalomban, vagy nyomtatásban egyáltalán nem jelentek meg.

AZ ORSZÁGOS KERESZTÉNY NEVELÉSTUDOMÁNYI KONFERENCIA EDDIG MEGJELENT KÖTETEI



A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola 2013-tól minden évben megrendezi Országos Keresztény Neveléstudományi Konferenciáját.

A konferencia a keresztény szemléletű neveléstudományi kutatások mellett a keresztény nevelés és oktatás legfontosabb értékeinek, feladatainak számbavételét tűzi napirendjére. Minden évben egy kiemelt kérdéskörhöz kapcsolódó előadások hangoznak el, a beérkező publikációk pedig konferenciakötetekben is megjelennek.

Az eddigiekben érintett témák között hangsúlyt kaptak a keresztény nevelés feladatai és kihívásai, társadalmi értéként betöltött szerepe, kifejeződése a művészeteken keresztül, valamint az irgalmassághoz és igazságossághoz kapcsolódóan.

A kötetek egyaránt szólnak azokhoz, akik fontosnak tekintik a keresztény értékeket, akik számára a keresztény szellemiségű oktatás és nevelés élethivatás, és akik minőségi, tartalmas kiadványok által kívánják elméleti és gyakorlati ismereteiket gazdagítani a témában.

A konferenciakötetek tartalomjegyzékai megtekinthetők
a www.avkf.hu/kiadvanyaink felületen.

Megrendelés: avkf@avkf.hu

Szeretettel ajánljuk olvasóink figyelmébe kiadványainkat.

APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA

www.avkf.hu • 2600 Vác, Konstantin tér 1-5.

Telefon: +36/27-511-150

Rendelés: avkf@avkf.hu

