

konzeruatív pedagógiai folyóirat

5. szám

2005. január

Mester- és Tanítvány



A keresztény-
keresztyén pedagógia



Mester-és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

5. szám, 2005. január

KERESZTÉNY-KERESZTYÉN PEDAGÓGIA

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Tel.: 06-26-375-375 / 2203; Fax: 06-26-375-375 / 2223

E-mail: mestan@btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAe Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: Nagy László

Telefon: 06-30-944-9332





Számunk szerzői

- BAUMANN JÓZSEF – igazgató (Kolping Katolikus Szakiskola, Esztergom)
- BÉLECZKI ALIZ – gimnáziumi tanuló
- BODÓ ÉVA MÁRIA – tanár
- BOGÁRDI SZABÓ ISTVÁN – református püspök
- BOLBERITZ PÁL – tanszékvezető egyetemi tanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kar, Budapest)
- BORIAN ELRÉD OSB – bencés szerzetes; középiskolai tanár (Pannonhalmi Bencés Gimnázium, Pannonhalma)
- FANCSOVITSNÉ BÓJTŐS ZSUZSA – középiskolai tanár (Gödöllői Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Gödöllő)
- FARKAS ISTVÁN – piarista; tanár (Piarista Iskola, Mosonmagyaróvár)
- GÖRBE LÁSZLÓ – piarista; tanár (Piarista Gimnázium, Budapest)
- HOFFMANN RÓZSA - intézetvezető egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- K. SEBESTYÉN NÓRA – középiskolai tanár (Deák Téri Evangélikus Gimnázium, Budapest)
- KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA – lektorátusvezető (Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest)
- KORMOS JÓZSEF – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- KRÁNITZ MIHÁLY – egyetemi tanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kar, Budapest)
- MÉSZÁROS GYÖRGY SDB – tartományi vikárius, szakkollégium-vezető, PhD-hallgató (ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)
- MIHÁLYI ZOLTÁNNÉ – a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Irodájának oktatási osztályvezetője; országos szakértő
- MIKSA LAJOS – újságíró
- PÁLHEGYI FERENC – ny. főiskolai tanár (Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest)
- PÁLVÖLGYI FERENC – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- RITTER BETTY – középiskolai tanár (Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma, Pécs); közoktatási szakértő
- SÁVOLY MÁRIA – igazgatóhelyettes (Szent István Zeneművészeti Szakközépiskola)
- SZABÓ KRISZTINA BENEDIKTA OSB – bencés szerzetesnő (Szent Benedek Leányai Társasága); hitoktató (Tiszaalpár)
- SZEMKEŐ JUDIT – elnök (Magyar Kolping Szövetség)
- SZEREPI IMRÉNÉ – óvodavezető (Fóti Római Katolikus Egyházközség Gondviselés Óvodája, Fóti)
- SZILÁGYI CSABA – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)





Tartalom

Wass Albert: <i>Ébredj magyar!</i>	6
Bogárdi Szabó István: <i>Közel és messze – 2004 adventjében</i> (<i>Igemagyarázat december 5. után</i>)	7
Wass Albert: <i>Hontalanság hitvallása</i>	13
Bevezető	14
A KERESZTÉNY-KERESZTYÉN PEDAGÓGIÁRÓL	
Kránitz Mihály: <i>A keresztény tanítás kialakulása a Kr. u. I.–III. században</i>	16
Pálhegyi Ferenc: <i>A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás</i>	27
P. Mészáros György: <i>Keresztény pedagógia?</i>	44
Reményik Sándor: <i>Vagy-vagy</i>	53
Bolberitz Pál: <i>A művészeti nevelés fontossága</i>	54
Borián Elréd: <i>Az újkorból kiinduló eszmélkedés bencés életünkről</i>	60
Reményik Sándor: <i>Istenarc</i>	65
Mihályi Zoltánné: <i>Nevelés az újraindított evangélikus oktatási rendszerben</i>	66
Kormos József: <i>A filozófia és a teológia szerepe Edith Stein</i> <i>pedagógiai gondolataiban</i>	75
A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA GYAKORLATA	
<i>A feledékeny város</i>	82
Farkas István: <i>A keresztény pedagógus tükré</i>	83
Szemkeő Judit: <i>Kolping nevelési-oktatási intézmények Magyarországon</i>	95
Baumann József: <i>Adolf Kolping és a Kolping mozgalom</i>	103
<i>Kicsoda Isten? És az ördög?</i>	116
Pálvölgyi Ferenc: <i>Don Bosco öröksége</i>	117
Szabó Krisztina Benedikta: <i>Egy nem közönséges hivatás.</i> <i>Berecz Erzsébet Skolasztika nővér pedagógiai portréja</i>	127
Görbe László: <i>A küldetés a miénk, a többi az Istené</i>	135
<i>Kik az angyalok?</i>	143
Szilágyi Csaba: <i>Jezsuita konferencia</i>	144
Sávoly Mária: <i>A hazai kötelező történelemoktatás és a történelem metodika</i> <i>kezdetei az 1735-ös jezsuita Instructio alapján</i>	145
<i>Vázold fel nagy vonalakban az ősi vallásokat</i>	152
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
K. Sebestyén Nóra: <i>Áprily Lajos: Bibliásan.</i> <i>A költemény struktúraszervező alakzatai</i>	153





PORTRÉ

- Kelemenné Farkas Márta: *Kovács Gáborné,
a Baár–Madas Református Általános Iskola és Gimnázium tanára* 157
Beszélj a szentmiséről 163

AKTUÁLIS

- Hoffmann Rózsa: *Békés demonstráció az oktatásért* 164

UTÁNPÓTLÁS

- Fancsovitsné Bójtös Zsuzsanna: *Iskolai évkönyvkészítés* 170
Ritter Betty: „Isten maga is matematikus”.
Avagy a matematika tanításának motivációs kérdései (Első rész) 180
Melyik keresztény ünnepet szereted a legjobban? 193
Béleczi Aliz: *A kő, aki mindent tud* 194

ISKOLA, ÓVODA

- Miksa Lajos: *Keresztényi lelkiülettel. Egyházi gimnáziumok Szentendrén* 196
Szerepi Imréné: *A katolikus óvodai nevelésről* 204

KÖNYVISMERTETÉS

- Éva nővér: *Apácasuli?* 213
Beszélj a plébániatemplomról 217

EGYÉB

- Nyelvtanfolyamok a Károli Gáspár Református Egyetemen 218
Előzetes a Mester és Tanítvány hatodik és hetedik (2005/2. és 3.) számáról ... 219
Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez 220

Képek: A hajdúdorogi Görög Katolikus Gimnázium, Szakközépiskola és Diákotthon tanárainak és diákjainak tűzzománcai





„...Nem kellünk mi itten,
Nem kellünk mi ottan,
A nem kellésbe
Beleszomorodtam.

Kelendő a Burkus
Vigyék, ha adják.
Várjuk mint a holtak
Az ítélet napját...”

(Kányádi Sándor)





Wass Albert

Ébredj magyar!

Nemzetemet dúlta már tatár,
harácsolta török,
uralkodott fölötte osztrák,
lopta oláh, rabolta cseh.

Minden szomszédja irigyelte mégis,
mert keserű sorsa
istenfélő nemzetté kovácsolta.

Becsület, tisztesség, emberszeretet
példaképe volt egy céda Európa közepén!
Mivé lett most?

Koldussá vált felszabadult honában,
züllött idegen eszmék napszámosa!
Megtagadva dicső őseit,
idegen rongyokba öltözve
árulja magát minden utcasarkon
dollárért, frankért, márkáért,
amit idegen gazdái odalöknek neki!

Hát magyar földön már nem maradt magyar
ki ránkba szedné
ezt az ősi portán tobzódó
sok-száz idegent?

Ébredj magyar!
Termőfölded másoknak terem!
Gonosz irányba sodor
ez a megveszekedett új történelem!

(1995)





KÖZEL ÉS MESSZE – 2004 ADVENTJÉBEN (IGEMAGYARÁZAT DECEMBER 5. UTÁN)

BOGÁRDI SZABÓ ISTVÁN

Tly erővel nehezedik életünk
boltozatára ennek a tárgyias-
anyagias világnak a nyomása,
hogy ha és amennyiben elvesz az a
titokzatos belső tartóerő, amit léleknek
és szellemnek nevezünk, bedől minden.
S bizony, repedezik a boltozat.
Tűnőben van életünkéből, elveszőben,
vagy nagymértékben megrongálódva
az a titokzatos belső szellemi-lelki erő,
ami megtartja és felemeli az embert.

„Csak a közelben vagyok-é én Isten?
azt mondja az Úr,
és nem vagyok-é Isten a messzeségben is?”
(Jeremiás 23, 22–23)

Akik a mostani napokban Jeremiás próféta könyveit olvassák, egyetértenek azzal, amit személyes vallomásként is idehozok. Abszolút adventi üzeneteket olvasunk a prófétáknál, és közelebről Jeremiás prófétánál is. Egzisztenciális érintések érkeznek Isten ígéből, vagy ahogy egy vallástudós mondta régen: olyan mély egzisztenciális rezonanciát vált ki bennünk mindaz, amit a prófé-

tai ígékben olvasunk, hogy elkerülhetetlenül be kell látnunk, a nehézségeink, de a minket érintő isteni üzenetek is teljes, abszolút értelemben szellemi természetűek.

A múlt héten sokféle telefonhívást kaptam, e-maileket, SMS-eket, és ezeknek jó része egyetlenegy mondatból állt – így szól: szégyellem, hogy magyar vagyok. Azt szeretném itt is és most is mondani (ha már szabad, véget érven a népszavazási időszak, s nem érhet az a vád, hogy beleavatkozunk a fenséges politikába, amelybe csak politikusoknak szabad beleavatkozniuk), hogy ne szégyellje senki, hogy magyar. Elég volt abból, hogy nyolcvan évig szégyelltük magunkat. Azt hiszem, hogy ennek a balul sikerült népszavazásnak az egyik fő lelki mozgatója éppen az volt, hogy szeretjük magunkat szégyellni. Ezért aztán sikerült is úgy népszavazni, hogy továbbra is szégyellhessük magunkat. Ez már csak egy igen jó állapot, és szeretet is az ember abban megmaradni, amibe egyszer már belefészkelte magát. Meg sem fontolja, végig sem gondolja, csak úgy lép, olyan döntéseket hoz, hogy benne maradhasson már abban, amibe bele szokott. Sőt, aki szégyelli magát, az sajnálni is nagyon tudja magát.

Ne szégyelljétek és ne sajnáljátok magatokat! Eljött az ideje, hogy felismerjük, a mi népünk sok-sok nyomorúsága (s nemcsak a múlt heti, hanem sok egyéb is, ami összeadódik és különböző vonatokban megjelenik) nem anyagi, nem materiális természetű, hanem lelki és szellemi természetű. Itt az





ideje megébredni, itt az ideje látni immár elodázhatatlanul, hogy nem is önmagunkkal van itt dolgunk. Nem is a határon túli testvérekkel, meg a nagypolitikával, a nemzetközi erőttel, meg Trianonnal, Moháccsal, meg 1956 novemberével. A probléma lelki és szellemi természetű. Oly erővel nehezedik életünk boltozatára ennek a tárgyias-anyagias világnak a nyomása, hogy ha és amennyiben elvész az a titokzatos belső tartóerő, amit léleknek és szellemnek nevezünk, bedől minden. S bizony, repedezik már a boltozat. Tűnőben van életünkéből, elveszőben vagy nagymértékben megrongálódva az a titokzatos belső szellemi-lelki erő, amely megtartja és felemeli az embert.

Igen, azt tudjuk, hogy az életünk anyagi vonatkozásai mindig súllyal jelennek meg. Ha van, akkor azért (hiszen az is teher, mit kezdjünk vele, és bele tudunk ám nehezéni a zsírba), ha nincs, akkor meg azért. Ahogyan *Szilágyi Domokos* mondja *Bartók Amerikában* c. versében: Gond a pénz is, ha nincs. De gond a pénz akkor is, ha van. És ha nincs belső lelki-szellemi tartóerő, ha nincs, ami az embert fölemelné, fölébe emelné mindennek, akkor beszakad az életünk boltozata.

Most különös módon látunk bele mindebbe: a *közelen* és a *távol*nak a kérdésén keresztül. De nemcsak a tér-idő metaforai értelmében, hanem a legmélyebb értelmében, az Istenhez való közelségünk és az Istentől való távolságunk tekintetében. Ehhez vezet *Jeremiás* igéje: „Csak a közelben

vagyok-é én Isten” – kérdezi az Úr – „és nem vagyok-é Isten a messzeségben is?”. A sokféle jelentésből most, advent harmadik vasárnapjában csak néhányat említek meg, s ez is elég lesz arra, hogy az ige tükrébe pillantva Isten Szentlelke segítségével valóban megérezzük, mi forog itt kockán, mi a tétje az életünknek, a sorsunknak.

HOL AZ ORSZÁGUNK HATÁRA?

Egy kettészakadt országban jövendöl a próféta, de ez a kettészakadt ország már nem az az ország, mely *Salamon* idejében két részre szakadt, hogy aztán északi és déli országgént, ám függetlenül és szabadon élhesse a maga életét. Ennek a kettészakadt országnak az egyik fele immár elveszett. Észak már elveszett. Évtizedekkel korábban egy keletről jött nagyhatalom tönkrezúzta a kicsiny rebellis északi országot, és fogságba vitte gazdasági, katonai, szellemi elitjét. Akik otthon maradtak, azok cselédek és rabszolgák lettek saját hazájukban. *Jeremiás* a déli országrészben jövendöl, ott van a templom, ott vannak a próféták, a papok, a nép vezetői (prófétai szóval: a pásztorok, akikről sok keserűséggel beszél), akik oly magabiztosan mondják Jeruzsálemben (erről olvashattunk a próféta könyvének 7. részében), amikor felmentek a templomba: 'Az Úr temploma ez, az Úr temploma ez!'. Vagyis: Itt van a templom, a templomban a szentek szentje, a szentek szentjében a szövetség ládája, a szövetségládán a Kérubok, a Kérubok között van a she-





kina, az Isten velük lakozása, velük sátorozása. S amíg itt van Isten, addig nincs baj. Így is élt a déli ország, kárörvendéssel gondolva az északiakra, az elveszettekre. 'Maguknak köszönhetik' – mondogatták. 'Miért szakadtak el tőlünk annakidején?! Isten megítélte őket! De nekünk itt van a templom!' Évről-évre, időről-időre felmentek a templomba, ahol ezt mondták: 'Az Úr temploma, az Úr temploma ez, eljöttünk, istentiszteletet tettünk, és megszabadultunk. Megszabadultunk a bűntől, megszabadultunk a lelkiismeret terhétől, megszabadultunk az adóságoctól, megszabadultunk az igaz élet kötelezettségeitől.' Ezt leplezi le a próféta! Íme, közeleg a veszedelem, amikor a déli országrész elitje, papjai, prófétái, nemesei, katonatisztjei, értelmiségei egyszer csak azt tapasztalják majd: összedönthető a templom. Lerombolható a templom, megsemmisíthető. S akkor hol az Úr? 'Csak a közelben vagyok-e én Isten – kérdezi az Úr –, és nem vagyok-e Isten a messzeségben is?' A messzeségben, a távolban, ahova elhurcolták az északiakat, s ahova majd titeket is elhurcolnak, mert titeket is el fognak hurcolni, és ott egyesültek majd velük a fogságban.

Értitek-e ezt az iszonyatos történelmi paradoxont? Egy nép nem a szabadságban, hanem a fogságban egyesül. Nem akkor, amikor szabadon dönthet erről, amikor testvér testvért átöllelhet szabad kézzel, hanem majd mikor rabszolgaszíjra fűzik őket. Amikor azért kell egymást átölelni, mert körbekerítik és összekötözik őket. 'De

vajon én csak itt, a közelben vagyok-e Isten, és a távolban nem?' – kérdezi az Úr. Vajon mit ér majd a gúnyolódás, a gőg, a nagyképűség, a felsőbbbbséges kizáró tudat, mely azt sugallja: megérdemlik ezt a sorsot, akik elszakítottak tőlünk, mert Isten csak itt lehet Isten, Isten idekötözte magát. Igen, Isten népének ebből a szempontból fel kell tennie magának a kérdést, hiszen nem tudunk erre úgysem más feleletet adni, mint azt, hogy: „Itt”. Mert minket minden ideköt. Nekünk itt van az otthon, nekünk itt van az istentisztelet, nekünk itt van – ebben a történelmünkben, ebben az országunkban, ebben a népünk körében – minden jó tapasztalatunk. Elképzzelhetetlennek tartjuk mindezt másutt is, mi *ide* vagyunk kötve.

Ám Isten nincs idekötve. Most abban a pillanatban vagyunk, amikor az ember egyre gyorsabban oldozza magáról Isten kötelékét. A prófétának most arról kell beszélnie, hogy a népet pásztorai elhagyták, züllik és elszéled a nép, olyan lesz, mint a pásztor nélküli nyáj, ki-ki megy a maga feje után, nincsen, ami őket összetartsa. Hagyják, hogy így legyen. S ekkor jön a végső és kemény ítélet: 'Eloldozom magam tőletek, és hozzákötözöm magamat a megkötözöttekhez. Eloldozom magamat tőletek, akik még szabadok vagytok, és azoknak leszek Istenévé, akik most rabok.' Azt mondja az Úr: „Eljön az idő, amikor nem azt mondjátok, hogy él az Úr, a mi Istenünk, aki kihozott minket Egyiptom földjéről” (23. rész 7. vers) – valamikor réges-régen,





ezer évvel ezelőtt. Él az Úr, a mi Istenünk, aki *Árpád* atyánkkal bevezérelt bennünket ide. Hanem azt fogjátok mondani: „Él az Úr, a mi Istenünk, aki kihozott bennünket az északi népek fogságából.” Immár a jövőről, a jövő reménységéről beszél a próféta. Ezért mondtam, hogy amit itt olvastunk: adventi üzenet, ez a várakozóknak szól. Ugyanakkor a próféta révén küldött üzenet kérdés is: ‘Csak a közelben vagyok-e én Isten? És nem vagyok-e Isten a messzeségben is?’.

HOL A SZÍVÜNK HATÁRA?

Nemcsak a földrajzi *itt*-re és *ott*-ra vonatkozik az ige, hanem egészen szorosan, megtapasztalhatóan: a *közel*-re és a *távol*-ra is. Az van közel, ami velünk van. Igen gyakran használja az ószövegség igei formában a „közeledés” szót arra, amikor valaki beavatkozik, bekapcsolódik a csatába. Több leírást olvashatunk arról, mikor megérkezik a felmentő sereg, és bekapcsolódik a küzdelembe: közelbe hozzák magukat. Az van igazán közel, amibe beavatkozik az ember. Máshol arról olvasunk, hogy két vitéz a csatamezőn kézitusába bonyolódik: egészen szoros testközelbe kerülnek. Másutt – különösen a zsolttárokban – ez a közelség azt fejezi ki, ahogy egy édesanya magához öleli a gyermekét. Mert az van igazán közel, amit átölelünk. Az áldozati törvényeknél pedig az áldozati állat legnemesebb belső részét jelenti a szó, más helyen pedig a szívet. Mert ami igazán közel van az emberhez, az a szíve, a saját szíve. Ami igazán közel van az em-

berhez, az olyan, mintha ő maga lenne. Aki igazán közel van énhozzám, az a szívemben van. ‘Csak közel vagyok-e Isten?’ Isten valóban csak ebben az egész szoros, szinte kimondhatatlan szívközeliségben Isten? Ahogy divatosan szokták mostanában mondani: Csak a belső utakon találjuk meg őt? A misztika titokzatos ösvényein? Vajon teljesen úgy van az, amit a mai kor sugall nekünk: ‘Híveim, vallásoskám, hagyjuk a világ dolgait!? Ne foglalkozunk ezzel?! Mert – úgymond – a hívőség azt jelenti, hogy bezárkózunk a megragadhatatlanba?!’

Magam fogom javasolni, hajtsunk végre liturgiai reformot, s majd latinul tartjuk az istentiszteletet, hogy ne érte senki – az a jó, ha nem érti senki, mert akkor biztosan bensőséges. Ma már a magyar televízió némely vezetője is tudni véli, hogy mi a hitélet, és mi nem az. A hitélet az, amit nem ért senki. A hitélet az, amihez senkinek semmi köze nincsen, ami semmit nem üzen. S ezt emlegetni nem meddő ironia! Valóban ez a korszellem: hívőnek lenni annyi, hogy a kis szívem legbelsejében meggyújtom a gyertyácskám, és senkinek semmi köze nincsen hozzá. Vallásos vagyok a magam módján. Ez egyértelműen azt jelenti, hogy az én vallásosságomhoz a feleségemnek, a gyermekeimnek, az apámnak és az anyámnak sincs semmi köze. Oly közel van Isten hozzám, hogy másnak nem lehet köze hozzá. De azt kérdezi a prófétánál: ‘Vajon csak közel vagyok-e én Isten?’ Vagy ott is az vagyok, ahol megjelenik a distancia? Mert a „távol”,





a „messze” szó így is fordítható: distancia, ahol különbség van, ahol megjelenik a másik. Ahol másik van, ott distancia van. Ha feltettük a tétet arra, hogy belül, legbelül, a szív titkos ösvényein, a lélek rejtekútjain, ott kell valóságosnak lenni, máris milyen könnyen megfélemlünk arra, amit *Jézus* mond erről a másiról: „Jövevény voltam, és befogadtatok...” Hogy jövevény lettél volna, Uram? „Éhes voltam, és ennem adtatok...” Mikor láttuk, hogy éhes lettél volna, Uram? „Szomjas voltam, és innom adtatok, meztelen voltam, és felruháztatok, börtönben voltam, és meglátogattatok...” Mikor lettél volna így veled, Uram? Mikor láttuk volna? Igen, mert mindez a distancia világába tartozik, ez mind a másik világába tartozik.

Hogy mondta a XX. század egyik divat-filozófusa, *Sartre*? A másik – a pokol. Ám azt olvassuk *Péter* apostol levelében, hogy *Jézus Krisztus* halála után alászállott, és a tömlöcben lévő lelkeknek is prédikált (1Péter 3). „Szálla alá poklokra”. Ha a másik a pokol, akkor a másikhoz is alászállott. 'Vajon csak a közelben vagyok Isten?' Vajon csak az én kis szívem kicsi templomocskájában, az én kis szívem betlehemi jászolkájában? A másikéban nem? Mert a másik a pokol? Ezt kérdezi az Úr. *Jézus* pedig egyértelműen azt mondja: 'Ha a másiknak adtál, ha a másikat felruháztad, ha a másikat befogadtad, a másikat meglátogattad, velem tetted meg.' Ha legyőzted a distanciát, észreveheted, hogy Isten *ott is* Isten.

HOL A PILLANAT HATÁRA?

Végezetre azt is jelenti a prófétai kérdés, hogy az idő nagy íveit is átfogja az üzenet: 'Vajon csak a közelben vagyok-e Isten, avagy a távolban is? A messze-ségben is Isten vagyok!' Tudjuk, az ember nagy erővel, meghatározó életrevalósággal szereti magához ölelni azt, ami itt és most van. Életünket is eszerint alakítjuk, rendezzük, s ebbe egész mostani önző civilizáciánk is besegít: csak az itt és most, a pillanat számít. Mindebben talán nincsen hedonizmus: szakítsd le az órának virágát! Enélkül is azt érezzük, a pillanatban sűrűsödik a lényeg, itt ragadható meg mindaz, amiért érdemes élni. A most számít. Persze, az az igazság, hogy ez a „most” nekünk, magyaroknak többnyire a tegnapot jelenti. Mert már évtizedek óta nem tudunk mit kezdeni sok-sok „most”-tal: a mostani héttel, meg a mögöttünk lévő hónapokkal, évekkel, évtizedekkel. Szégyenkezünk és sajnáljuk magunkat. Aztán időgépbe ülünk, és eltávozzunk egy réges-régi „itt és most”-ba, s időgépünk erre a varázsszóra indul: „régic dicsőségünk, hol kél az éji homályban?”. És akkor feltűnik párdúc-kacagányos *Árpád*, meg *Toldi Miklós*, meg az *Árpád-házi* szent királyok, s máris van egy csodálatos „most”-unk.

De nézzük még egyszer: A most az, ami a legközelebb van hozzám. A most az én pillanatom. A most az a közép, amiben benne vagyok. Ide kell az Isten, most kell az Isten! Most, amikor jönnek-mennek a levelek: szégyellem magam, hogy magyar vagyok, bead-





tam a kivándorló útlevelet Új-Zélandba; most, amikor magyar állampolgárt nem szolgálunk ki Csíkszeredán; most, amikor a délvidékiek fálnak fordulva sírnak. Most kell az Isten, most jöjjön, most rázzon ki bennünket ebből a rettenetes nyavalyából, most öleljen át bennünket, most melegítsen meg! Ámde, kérdezem: ott volt-e a távolinál az Isten? Láttad-e őt az idegennél? A másiknál? Az éhes szeműnél, a kérőnél, a kopogtatónál? Miért csodálkozol, hogy itt, most, amikor nagyon kell, nem találsz. S idői értelemben is így van ez. Mert amiről itt most *Jeremiás* próféta által kérdez, az idői értelemben is a távolba utal. 'Nem vagyok-e Isten a messzeségben is?'

Azt olvassuk a 23. rész elején: „Imé, eljönnek a napok, azt mondja az Úr, támasztok *Dávid*nak igaz magvat, és uralkodik mint király, és bölcsen cselekszik és méltányosságot és igazságot cselekszik e földön.” *Lukács* evangélista idézi ezt a passzust, amikor a megszületett Messiásról beszél, *Jézus Krisztusról*. 'Imé, eljönnek a napok' – mondja *Jeremiás*. Imé, advent van! Tudjuk-e hinni és remélni, hogy ebben a mi nagy lesújtottságunkban, önmegvertetésünkben és önsorsrontásunkban meghallhatjuk még ezt a biztató ígét: 'Imé, eljönnek a napok.'? Hogy mégse az az érzet uralkodjék rajtunk, amiről az előbb beszéltem, és amit mindig ki fogok gúnyolni, ez a nagy magyar önsajnáltság. Mert ebből még soha semmi nem jött ki. S hogy ne uralkodjék rajtunk a ma-

gyar öngyűlölet, mert ebből még soha semmi jó nem származott.

Jakab apostolt idézem utoljára, aki ugyanerről beszél. Így szól az Úr: „Közeledjete éh hozzám, és közeledni fogok hozzátok.” Mi már tudjuk elkerülhetetlenül, elkendőzhetetlenül, hogy ha csak az anyagiak körül forgunk, és ha elvesznek a szellem erői, ha nincs itt és most velünk a szellem ereje, akkor minden beszakad és beomlik, akkor elvész a jövőendő is. Amikor a próféta a maga népe fölött ítél, átadja a megmentő üzenetet is. 'Közeledjete éh hozzám – mondja az Úr –, és én is közeledni fogok hozzátok.' Ha a mostani napokban és hetekben sokan úgy érzik, távol ment tőlünk Isten, bizonyosan jól érzik. Ha úgy érzik, hogy de jó lenne, ha Isten közeledne hozzánk, biztonnal jól érzik. De ha nem is úgy lenne az ország helyzete, ahogyan van, akkor is így kellene éreznünk, mert advent az Isten hozzánk való közeledése.

Arra kérek és buzdítok mindenkit szent szeretettel, igaz szívvel, Isten Lelkének segítségét is kérve: közeledjen Istenhez, és Isten is közeledni fog hozzá. A bajunk, nyomorúságunk, megaláztatásunk forrása nem abban van, hogy kevés az anyagi erőnk, tehetségünk, hanem abban, hogy a szív és a szellem dolgait feladtuk. Minden kérdés Isten-kérdés: az önbecsülésünk, a tisztességünk, a helyállásunk, az „itt és most”-unk, és a jövőnk is ezen forog. Közeledjete Óhoz, és közeledni fog hozzátok.





Wass Albert

Hontalanság hitvallása

Hontalan vagyok,
mert vallom, hogy a gondolat szabad,
mert hazám ott van a Kárpátok alatt
és népem a magyar.

Hontalan vagyok,
mert hirdetem, hogy testvér minden ember
s hogy egymásra kell, leljen végre egyszer
mindenki, aki jót akar.

Hontalan vagyok
mert hiszek jóban, igazban, szépben.
Minden vallásban és minden népben
és Istenben, kié a diadal.

Hontalan vagyok
de vallom rendületlenül, hogy Ő az út s az élet
és maradok ez úton, míg csak élek
törtetlen hittel ember és magyar.

(1947)





Bevezető

Van-e keresztény, keresztyén pedagógia? – tették fel nekem néhányszor a nyilvánvalóan provokatív kérdést azóta, hogy a katolikus és a református egyetemen – a rendszerváltozást követően – megindult a pedagógusképzés. Mint dolgozatában írja, ugyanezzel a kérdéssel szembesült a közelmúltban *P. Mészáros György* szalézi rendi szerzetes is, aki nem tér ki a válaszadás elől, mondván: egyértelműen *van*, de még inkább *legyen* keresztény pedagógia!

A *Mester és Tanítvány* ötödik számát e felszólítás jegyében állítottuk össze. A fenti kérdésben fellelhető tudáshiány már a lap indulásakor arra inspirálta szerkesztőségünket, hogy mihamarabb ismertessük meg álláspontunkkal és értekeinkkel az Olvasókat. Úgy véljük, itt az ideje, hogy – több mint fél évszázados kihagyás után – a szélesebb szakmai közvélemény is újra találkozhassék a Krisztus-hitre épülő neveléstudomány eredményeivel és pedagógiai gyakorlatával. Ezért folyóiratunk második évfolyamának első számát a keresztény, keresztyén pedagógia felvillantásának szenteljük. Felvillantás, mert hiszen teljes körű bemutatása rendkívüli gazdagsága miatt több kötetben sem volna lehetséges. Hogy a körképet teljesebbé tegyük, a következő lapszámainkban folytatni fogjuk a most elkezdett sorozatot.

A kötetben szereplő írások önmagukért beszélnek: nem igényelnek semmiféle bevezető kommentárt. Ám egyre közülük külön is fel szeretnénk hívni az Olvasók figyelmét: *Bodó Éva Mária* nővér *Apácasuli?* című könyvének rövid ismertetésére és a közölt részletekre, amelyből az egyházi iskolákat nem ismerők is gyermekközeli képet kaphatnak a keresztény pedagógia gyakorlatáról.

A lapszám elején a 2004. december 5-i népszavazás eredményeire emlékeztetünk három költeménnyel és *Szabó István* református püspök úr adventi gondolataival.

Aktuális rovatunkban felidézzük a 2004. december 14-i békés demonstrációt. Teljes terjedelmében közöljük Pápai Lajos győri püspök és Hoffmann Rózsa beszédét.

Őszintén reméljük, hogy a keresztény, keresztyén pedagógiát bemutató ötödik számunk elnyeri majd mind a hívő, mind a nem hívő Olvasóink tetszését.

Itt ragadjuk meg az alkalmat és mondunk őszinte köszönetet mindazoknak, akik – immár hűséges partnereink gyanánt – ismét megrendelték a folyóiratunkat; illetőleg azoknak, akikhez csak most érkezett el a *Mester és Tanítvány* híre,



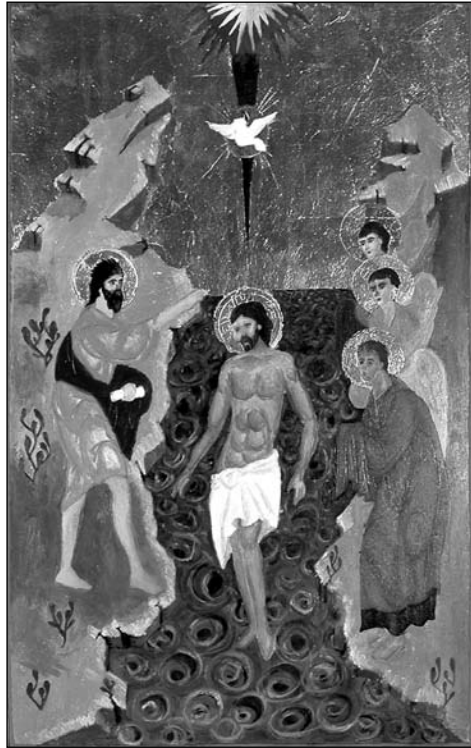


és csak 2005-től kapcsolódtak be ebbe az öröndetes módon egyre szélesedő nagy szakmai párbeszédbe. Továbbra is nagyon várjuk és érdeklődéssel olvasuk leveleiket. Akárcsak írásaikat, amelyek mind nagyobb számmal érkeznek szerkesztőségünkbe.

Minden Kedves Olvasónknak kegyelemben gazdag, békességet hozó új esztendő-t kíván a szerkesztőbizottság nevében:

Piliscsaba, 2004. december 30.

*Hoffmann Rózsa
főszerkesztő*





A keresztény-keresztgyén pedagógiáról

A KERESZTÉNY TANÍTÁS KIALAKULÁSA A KR. U. I.–III. SZÁZADBAN

KRÁNITZ MIHÁLY

Bár kezdetben nem találunk kifejezett keresztény iskolákat, a kereszténység mégis „tudós” vallásként lépett fel, mert írott isteni kinyilatkoztatásra, Izrael szent könyveire támaszkodik. (...) A tanítónak, mivel a gyermek számára az isteni igék képviselőjeként lépett fel, minden tisztelet és megbecsülés kijárt. (...) A gyermekek keresztény nevelése egyet jelentett a hit ismereteinek átadásával és egy erkölcsös élet fegyelmének az elsajátításával.

1. AZ EVANGÉLIUM TOVÁBBADÁSA AZ ÓSEGYHÁZBAN

Jézus Krisztus missziós parancsa szerint az egyház számára a hit továbbadásának legalkalmasabb formája az oktatás: „Menjetek és tanítsatok!” (Mt 28, 19–20).

A kereszténység első évtizedeiben már megjelentek a keresztségre való felkészítés rendszerezett elemei. A katekumenek (a hittanulók) képzése egy pogány környezetben igényes feladat volt az ősegyházban. Az újszövetségi könyvek kialakulását a tanítás tisztaságának őrzése, Jézus szavaihoz való hűség, valamint az apostolok levelezései hozták létre. A leírt szó mértéket jelentett, amelytől eltérni nem lehetett. A leírtak mögött az apostoli szerzőség volt a biztosíték. Az egységes tanítás megkönnyítette az evangélium gyors terjedését a Római Birodalomban. Az új hit alapigazságait rövid kijelentésekben, a hit szabályaiban (*regula fidei*) és a keresztségi hitvallásokban foglalták össze.¹

A palesztinai környezetből kikerülve a kereszténység főbb központjai a birodalom nagyvárosai – Róma, Antióchia, Alexandria – lettek. A hit terjedésével párhuzamosan az egyház helyzete is kezdett megszilárdulni. Jézus maga is „intézményt” akart létrehozni. Ezért választotta ki a tizenkét tanítványt (utalással a tizenkét törzsre), ezért emelte ki közülük Pétert (akinek ő adta a nevét), és ezért küldte őket szervezeten az evangélium hirdetésére. A keresztény egyház, melyben az iskolának napjainkig ható jelentősége és szerepe van, nem véletlenül, valamilyen történelmi szükségszerűség következtében jött létre, hanem tudatos tevékenység által.

A kereszténység kialakulása előtt az ószövetség időszakában meghatározó volt az egyetlen Istenbe és a Messiás eljövételébe vetett hit. Izrael életében megtaláljuk a „szent iratokra”, főleg a mózesi Törvényre alapozott családi nevelést. Az Is-





tennel kötött szövetség gondolata végigkísérte a választott nép történelmét. A mindennapi életben és a kultúrában is lecsapódott az egy Istenhez való tartozás tudata. Ezzel Izrael kiemelkedett, de egyúttal el is határolódott a politeista népektől. Csekély létszámú nép lévén, nagyobb határozottsággal kellett a hitét és a meggyőződését képviselni. Ebben fontos szerepet játszottak a próféták, akik Isten szavának és terveinek hiteles tolmácsolóinak számítottak. Kritikus magatartásuk, mely a *Szentírás* helyes felfogása mértékének bizonyult, gyakran a környező népekbe való beolvadástól mentette meg Izraelt.

A kereszténység sok tekintetben átvette az ószövetségi módszert, amely nagy hangsúlyt fektetett a fiatalok szellemi-vallási képzésére. Kezdetben az oktatás anyaga továbbra is az ószövetségi „Írások” maradtak, de hamar kiegészült a „Krisztus-esemény” által létrejött újszövetségi-evangéliumi üzenettel.

A fokozatosan kialakuló szervezeti rend (püspök, pap, diakónus) már a Kr. u. I. században egységes tanítást eredményezett az egyházban. *Pál* apostol missziós útjai új meg új közösségeket hoztak létre: először Kis-Ázsiában, majd a Római Birodalom többi részén, melyeknek élére elöljárókat, a tanításban és a közösség vezetésében gyakorlott személyeket állított. A helyi keresztény közösség szellemi és erkölcsi irányítói között találjuk az apostol, a próféta (Ef 2,20; 3,5) és külön a tanító megbízatást (1Kor 12,28). Maga *Pál* apostol személyében egyesíti a sokszor eltérő és külön-külön is egész embert igénylő többrejtű oktatói feladatokat. Saját szerepét az építőmesterhez hasonlítja (1Kor 3,10), aki tudatában van annak, hogy a rábízottak számára a tanításban ő csak az alapot helyezi el, de más épít majd rá. A fiatalokban bízó, jó pedagógus képét is *Pál* apostol esetében látjuk, aki jól felkészült fiatal embereket – *Timóteus*, *Titusz* – bátran állít a közösség élére vezetőnek (1Tim 2,4).

2. A KERESZTÉNYSÉG TERJEDÉSE ÉS ÜTKÖZÉSE A KOR VALLÁSI IRÁNYZATAIVAL

A *Krisztus* feltámadását követő első században soha nem látott módon, meglepő gyorsasággal terjedt el a kereszténység a Földközi-tenger lakott partvidékén.² A születő közösség először a zsidósággal és a fennálló római hatalommal került szembe, majd pedig a pogány vallásossággal. A II. században a keresztény tanítás mint kikerülhetetlen szellemi tényező állt szemben a pogány filozófiával. A korabeli vádak között szerepelt, hogy a keresztények istentelenek, mert nem tisztelik Róma isteneit, titokzatosságuk bűnöket takar, törvénytörők, mert nem követik a császári parancsokat, érzéketlenek, mert megvetik az életet.³ A hitük mellett a bátor kiállást és ragaszkodást a hatóságok makacsságnak tekintették, és a társadalmat ért bajokat a keresztényekre hárították. Az üldözések légkörében a vértanúság szelleme ellenállt a külső nyomásnak, és számos keresztény vallotta meg hitét, akár vére ontásával is, kivédve ezzel a vádak valótlanságát.





A kereszténységet már kezdetétől fogva különféle támadások érték az antik műveltség oldaláról: balgasággal, műveletlenséggel, filozófiai érzéketlenséggel vádolva őket. A feszültséget *Pál* apostol is érzékelte, aki nagyon találóan válaszolt a kihívásokra: „Hol marad a bölcs? Hol az írástudó? Hol az evilági tudás szószólója? Nem megmutatta Isten, hogy a világ bölcsessége balgaság? Mivel a világ a maga bölcsességével nem ismerte fel Istent isteni bölcsességében, úgy tetszett Istennek, hogy balgaságnak látszó igehirdetéssel üdvöztse a hívőket. A zsidók csodajeleket kívánnak, a görögök bölcsességet követelnek, mi azonban a megfeszített *Krisztust* hirdetjük. Ő a zsidóknak ugyan botrány, a pogányoknak meg balgaság, a meghívottaknak azonban akár zsidók, akár görögök: *Krisztus* Isten ereje és Isten bölcsessége. Hiszen Istennek a »balgasága« bölcsőbb az embereknél és Istennek a »gyöngesége« erősebb az embereknél” (1Kor 1,20–25).

Az ókori szellemmel való párbeszédhez kezdetben még hiányzott a közérthető vallási szóhasználat, de az üldözések és a Római Birodalommal szembeni írásos beadványok, ún. apológiák ezt hamarosan megalkotják. A Kr. u. II.–III. században élt keresztény írók, az apologéták már saját kulturális környezetükben megfelelő módon válaszoltak a keresztény hittel szemben felmerülő kérdésekre.

3. AZ ÓKERESZTÉNYKOR ELSŐ KÉPZETT HITVÉDŐI: AZ APOLOGÉTÁK

Már az újszövetségi írásokban is szerepel a felhívás a kívülről jövő kérdések illetve téves állítások megválaszolására és kivédésére, de ennek rendszeres megjelenése csak a II. században látható.⁴ A keresztény hit védelmezői felkészülten, a hit és az értelem eszköztárát használva adnak választ a kor kihívásaira.

A legősibb szöveggyűjtemény ebből az időszakból *Quadratus* (II. század) *Apológiája*,⁵ melyet Kr. u. 125 körül nyújt át *Hadrianus* császárnak (Kr. u. 117–138). A korai szerzőkhöz sorolható még *Arisztidész* (II. század) athéni filozófus, aki vagy *Hadrianus*, vagy *Antoninus Pius* (Kr. u. 138–161) császárhoz intézte írását, az *Apológiát*.⁶ Mindkét esetben csak töredékek állnak rendelkezésünkre az eredeti műből.

A kor egyik legjelentősebb apologétája a Palesztinában született *Jusztinosz* (†Kr. u. 165), aki később Rómában tanított és ott is halt meg vértanúként. Művei: *Párbeszéd a zsidó Trifónnal*,⁷ mely Kr. u. 135-ben zajlott le két napon át Efezusban, valamint az *Első Apológia*⁸ és a *Második Apológia*.⁹ A Kr. u. 153 körül keletkezett két írás eredetileg egyetlen egységet alkotott. Említést érdemel még a szír *Tatianosz* (II. század) *Beszéd a görögök ellen*,¹⁰ az athéni keresztény filozófus, *Athénagorász Kérvevény a keresztények ügyében* (Presbeia, Kr. u. 176–180 között), és *Antióchiai Theophilosz* püspök *Három könyv Autolükoszhoz* (Kr. u. 180 körül)¹¹ című alkotása.

A latin világban kiemelkedik *Tertullianus* (Kr. u. 155–222) számos apologetikus írásával.¹² Ilyenek a *Védőbeszéd (Apologeticum)*,¹³ a *Pergátló kifogás az eretnekekkel szemben (De praescriptione haereticorum)*,¹⁴ a *Scapulához (Ad Scapulam)*,¹⁵ a





*Praxeas ellen (Adversus Praxean)*¹⁶ és a *Minden eretnekség ellen (Adversus omnes haereses)*¹⁷ című művei.

Ide sorolhatjuk még *Minucius Felix* (II.–III. század) *Octavius, Cyprianus* (Kr. u. 200–258) *Az Egyház egységéről (De ecclesiae catholicae unitate)*,¹⁸ valamint *A bálványok nem Istenek (Quod idola dii non sint)*,¹⁹ *Arnobius* (†Kr. u. 327) *A nemzetek ellen (Adversus nationes)*²⁰ és *Lactantius* (Kr. u. 260–330) *Isteni tanítások (Divinae institutiones)*²¹ című írásait.

4. A KERESZTÉNYEK ELLENI IRATOK, ÉS AZOK CÁFOLATA

A keresztényeknek elsősorban a velük kapcsolatos népi hiedelmektől kellett megvédeniük magukat, mivel a II. század elején már a társadalom meghatározott részét alkották. A Közel-Keletre jellemző összetett vallási-filozófiai légkörben a keresztény gondolkodás és maga az evangélium is rendszeres támadásnak volt kitéve. Ennek tanúi *Kelszosz* platonikus filozófus *Igaz beszéd* című írása (Kr. u. 180 körül), majd a szír neoplatonikus *Porfiriosz* (Kr. u. 232–305) *A keresztények ellen* című műve.

A kereszténységgel szemben az ellenfelek a hagyományos hellenista értékekre támaszkodtak. Néhány apologéta teljes egészében elutasította a pogány kultúrát, mint például *Tertullianus*: „*Mi köze van Athénnek Jeruzsálemhez? Mi köze van az Akadémiának az Egyházhoz?*”²² De nem ez volt az általánosan jellemző magatartás. *Iusztinosz* számára minden, ami jót a pogányság tartalmaz, a kereszténységhez is tartozik, mert minden igazság, valami módon, kapcsolatban áll az Igével. Mindazt, amit a pogányok csak részben vagy csíraszerűen birtokoltak, a keresztények teljesen elnyerték a kinyilatkoztatás által. Így a keresztények Krisztusban találták meg a filozófia igazságát, mert az az egyetlen *Logoszból* részesedik.

A III. század egyházi írói a gnosztikus tévedésekkel szemben a hit szabályára (*regula fidei*) hivatkoznak. E kor kiemelkedő egyházi írói és műveik: *Szent Iréneusz* (Kr. u. 140–202) *Adversus Haereses*, *Tertullianus* *Pergátló kifogás az eretnekekkel szemben (De praescriptione haereticorum)*, *Alexandriai Kelemen* (Kr. u. 150–211) *Paidagogosz*, *Protreptikosz*, és az első katekéta iskola vezetője, az alexandriai születésű *Órigenész* (Kr. u. 185–254), aki megalkotta az első szintézist az ókori filozófia és a keresztény tanítás között *Az alapelvekről (De principiis)* című művével.²³

5. A KERESZTÉNY-ZSIDÓ PÁRBESZÉD ÉS POLÉMIA

A keresztény hit védelme során az apologétáknak nemcsak a pogány világból származó kérdésekre, hanem a zsidók részéről felmerülő kritikákra is válaszolniuk kellett. A központi kérdés a *Szentírás* értelmezése és annak prófétai jelentése volt.

Izrael már „előre”, egy cél felé irányult. Történelmének minden állomása az ígéretek beteljesedése volt. Az Újszövetség szerzői sajátos történelemfelfogással a prófétákhoz hasonló módon értelmezték a jövődöléseket. Meggyőződés-





sük, hogy a történelem Isten szándéka szerint halad előre, melynek főbb vonalait az Ószövetség jelölte ki, célját azonban csak az „idők teljességében” éri el.²⁴ Ebben az értelemben, s ez újszerűnek hatott a zsidó gondolkodás számára, *Krisztus* nemcsak a *Szentírás* hiteles magyarázója, hanem ő maga a kinyilatkoztatás.²⁵

Az apologéták semmi újdonsággal nem szolgálnak, amikor az Újszövetséggel magyarázzák az Ószövetséget, és fordítva. E tekintetben a már említett *Párbeszéd a zsidó Trifónnal* azon vita tipikus példáját adja, mely a II. század folyamán keresztényeket és zsidókat szembeállított.²⁶ *Jusztinosz* azonban nem utasította el teljes egészében a pogány kultúrát, és az Ó- és Újszövetség Istenét sem fordította egymással szembe, amint ezt *Markion* (†Kr. u. 160) tette (*Antitézisek*), de elkerülte a zsidósággal szembeni negatív magatartást is, mely a *Barnabás levélre*²⁷ oly jellemző. Mások, őt követve, már „a két szövetség szimfóniájáról” beszélnek (*Irénéusz, Órigenész*). Az ókor végére megszűnt a pogányság szerepe, ám a zsidósággal való konfrontáció az egész középkor során megmaradt. Az egyházatyák az Ószövetséget az Újszövetség előképének (*tüposz*) tekintették, és a „*concordia Veteris et Novi Testamenti*” felfogás a középkorra is átnyúlik. Ennek következtében a zsinagóga és az egyház együtt alkotta a „*Ecclesia Universalis*”-t. Később azonban változott a megítélés, és inkább a szembenállás volt a jellemző magatartás.

6. SZAKÍTÁS A ZSIDÓSÁGGAL, ÉS EGY ÚJ TANÍTÁS FORMÁLÓDÁSA

Mivel maga *Jézus* és tanítványai is Izrael népéhez tartoztak, kezdetben nem volt éles szembenállás a „keresztény vallás” és a „zsidó vallás” között. Az Apostolok Cselekedeteiből tudjuk, hogy az apostolok *Jézus* mennybemenetele után is a jeruzsálemi templomba jártak imádkozni (ApCsel 2,46), ám egy külön csoportot alkottak és nyíltan hirdették a Feltámadott üzenetét. Kívülről úgy ismerték őket, mint az „Út követőit” (ApCsel 9,2) és csak Antióchiában alkalmazták rájuk a „keresztény” elnevezést (ApCsel 11,26). Később, a jeruzsálemi templom pusztulása után (Kr. u. 70) vált teljesen megkülönböztethetővé a zsidóság és a kereszténység.

A keresztények és a zsidók ugyanazt a *Szentírást* olvasták, ám az előbbieket azt igyekeztek kimutatni, hogy a *Biblia* nagy eseményei, *Mózes* törvénye és a próféták jóvendölése *Jézusban* végérvényesen beteljesedtek. A Vörös-tengeren való átkelést *Krisztusnak* a halál fölötti győzelme előképeként értelmezték. Az Iz 7-ben található Emmánuel jóvendölést a szüzi születés meghirdetéseként, s a szenvedő szolga énekeit a Megváltó szenvedése és kereszthalála utalásaként. Ám mégsem az Ószövetségből vezették le a kereszténység újdonságát, inkább a húsvéti esemény fényénél olvasták újra a bibliai szövegeket a Feltámadott tanítása szerint, aki, amikor megjelent az emmauszi tanítványoknak, „megmagyarázta, amit az Írásokban róla írtak” (Lk 24,27).





A zsidósággal való szembenállás oka tehát krisztológiai volt. *Szent Jusztinosz*, úgy mint általában a többi egyházatya, a zsidók szemére vetette, hogy nem ismerték fel *Jézusban* azt a Megváltót, akit Izrael várt. Ezzel azonban nem akarták megkérdőjelezni a monoteizmust, melyhez az *Írás* radikális módon ragaszkodott, épp ellenkezőleg, azt tartották, hogy az egyetlen Isten önmagát Atya, Fiú és Szentléleként nyilvánította ki, és az ő monoteizmusuk olyan, hogy azt később majd háromságos egyistenhitnek nevezik. Ráadásul ott, ahol a legtöbb zsidó egy dicsőséges Messiást várt, a keresztény szerzők hangsúlyozták, hogy az igazi Messiás az, aki a kereszt gyalázatát is vállalta. Ők is várják a dicsőségben elérkező Messiást, de ez egy „második eljövétel” lesz, vagyis a Megváltónak az idők végén való megjelenése.

Két másik téma is kíséri ezt a fő gondolatot. Egyfelől a zsidók által előnyben részesített rituális törvény érvényvesztése: már nem szükséges a körümetékedés és a mózesi kultusz különböző előírásai, mert új gyakorlatoknak – elsősorban a keresztiségnek és az eukarisztíának – adták át helyüket, melyek jelenvalóvá tették a keresztény számára a húsvéti esemény újdonságát. Másfelől ütközőpontot jelentett az egyház léte, mely már valóban Isten népe, s nemcsak zsidókból, hanem a különféle népekhez tartozó nőkből és férfiakból áll, s ezzel az Isten által – Fiában, *Jézus Krisztusban* – megvalósított ajándék egyetemes jellegét akarták hangsúlyozni. Az egyház a *Krisztussal* való jegyesség, a zsidóság pedig az Istennel megszakított szövetség jelképe lett.

7. A VÁDAK KÖVETKEZMÉNYE: A KERESZTÉNYÜLDÖZÉS

A Római Birodalom mérlegelte és felfogta a keresztény „jelenség” súlyát és veszélyét. Először mint egy jöttment szektát megvetette, majd később, amikor a kereszténység már a birodalom határain túl is terjedni kezdett, erőszakkal lépett fel ellene. A zsidó vallásból kivált csoport kezdetben még részesült is a zsidóknak adott privilégiumokból: a kultusz szabad gyakorlásában, a katonai szolgálattól, valamint a monoteizmussal össze nem férhető kötelezettségektől való mentességben.

A nérói városi üldözést leszámítva a fiatal egyház az I. század végén a zsidó státusz előnyeit élvezte. Lehetséges azonban, hogy a keresztiség újdonságáról meggyőződött zsidók később igyekeztek a félreérthetőséget elkerülni a római hatóság előtt. Talán ennek a magyarázata a vértanúakták irodalmában meglévő, szinte fogható antijudaizmus.

A II. század kezdetén azonban megváltozik a kereszténység értékelése. Az állam – amint ezt a *Trajánusz* császárhoz írt *Plinius-levél* (Kr. u. 112–113) is tanúsítja, – elismeri a keresztény mozgalom eredetiségét és autonómiáját. *Trajánusz* leirata a következőket pontosítja: „A rendeletet, amelyet követned kellett azok kivizsgálásának ügyében, akiket keresztényekként vezettek eléd; követted, Secundusom. Nem lehet ugyanis általánosságban semmi olyat meghatározni, aminek megbíz-





ható irányelve lenne. Keresni nem kell őket, ha elővezetik és bevádolják, meg kell büntetni őket, mégpedig úgy, hogy aki megtagadja, hogy keresztény, és ezt tettel is nyilvánvalóvá teszi, azaz könyörög isteneinkhez, bármilyen gyanús is volt előzőleg, kapjon felmentést a büntetés alól. A név nélkül felterjesztett feljelentések nem adhatnak helyet a vádnak. Ez ugyanis igen rossz példa és nem korunkhoz méltó.”

8. A KERESZTÉNYSÉG ÉS A KLASSZIKUS NEVELÉS

A „keresztény nevelés” kifejezés már *Római Szent Kelemen* egyik levelében feltűnik Kr. u. 96 körül.²⁸ Korábban maga *Szent Pál* is adott bizonyos szempontokat a szülőknek gyermekeik nevelésével kapcsolatban.²⁹ Mindenesetre ez volt és maradt a kereszténység legállandóbb tevékenysége. Amikor keresztény nevelésről beszélünk, akkor vallási nevelésre kell gondolni, vagyis egyfelől hitbeli, másfelől pedig erkölcsi oktatásra. A gyermekek keresztény nevelése egyet jelentett a hit ismereteinek átadásával és egy erkölcsös élet fegyelmének az elsajátításával. Ebben az értelemben a kereszténység alapvetően az ószövetségi zsidó hagyomány alapján járt el, ahol a vallási tudat kialakításában döntő szerepe volt a családnak. De bármennyire is fontos szerepe volt a családnak, mégsem nélkülözhetette az egyház a rendszeres oktatást, főképp a keresztségre készülők esetében. Itt jelennek meg a mesterek, a tanítással megbízott személyek, akik az újonnan megtértek sokaságát oktatták. Kr. u. 180-ra Rómában alakul ki ennek a képzésnek a rendszere. A keresztségi felkészülést általában papok irányították, a végső fázisban azonban a püspök is szerepet kapott. Ezt igazolják *Nüsszai Szent Gergely*, *Szent Ambrus* és *Szent Ágoston* kateketikus beszédei, hogy csak a legnagyobbakat említsük.

A vallási képzés természetesen nem állt meg a keresztségnél. Az istentisztelet is egyfajta képzést jelentett, gondoljunk csak az olvasmányokra és magára a prédikációra. Bár kezdetben nem találunk kifejezett keresztény iskolákat, a kereszténység mégis „tudós” vallásként lépett fel, mert írott isteni kinyilatkoztatásra, Izrael szent könyveire támaszkodik. Ahogy előrehaladunk az időben, a leírt dolgok egyre szorosabban hozzátartoznak az egyház mindennapi életéhez. A hagyomány fontossága pedig egyre növekszik. Ez nemcsak egyszerűen bizonyos tanítások és értelmezések egysége, hanem annak már egy meglévő, bőséges és változatos irodalomban való elhelyezése. Először fegyelmi szabályozások formájában jelennek meg írások jóval a nagy zsinatok (pl. Kr. u. 325: Niceai Zsinat) előtt, ezután pedig lelkeségi, apologetikus írások, majd az eretnekségek megjelenésével lép fel a hitvitázó és a dogmatikus irodalom. Így a közvetlen szükség váltotta ki azt a kulturális megjelenést, amelyben a nevelésnek és az oktatásnak döntő szerepe volt. A környező pogányság hatása ellenében keresztény ihletettséű iskolát kellett létrehozni, mely különbözött a pogány klasszikus típusú iskolától, de egyben riválisának is számított.





Egy új iskolatípus létrehozására a keresztények számára a zsidó iskolarendszer biztosított alapot. A templom pusztulását követően (Kr. u. 70) a szétszóratásban kialakul a zsinagóga rendszer, mely a törvény pontos ismeretét és magyarázatát mozdította elő. Mivel írott törvényről, a Tóráról volt szó, a zsidó vallásos nevelés a szent szövegek tanulmányozására épült. Emellett kialakulnak az ún. „tanházak” (*bet hamidras*), vagy „könyvházak” (*bet széfer*) a zsinagógák mintájára, mely általában az imádság és az istentisztelet helye is volt. A tanítónak, mivel a gyermek számára az isteni igék képviselőjeként lépett fel, minden tisztelet és megbecsülés kijárt.

A keresztények hasonló típusú iskolarendszerben gondolkodtak. Főképpen „barbár” területen (Egyiptom, Szíria, Mezopotámia) fejlődtek ki iskolák. Ott, ahol még nem ismerték az írásos kultúrát, a kereszténység kultúrát és irodalmat hozott létre, és az oktatás kifejezetten vallásos nevelést jelentett.

A kereszténység sokáig szembehelyezkedett az ókori klasszikus kultúrával. Már *Pál* apostol athéni tartózkodása igazolta, hogy a görög filozófia nehezen fogadja el a *Krisztus* által hozott evangéliumot. A későbbiekben pedig *Tertullianus* lép fel erőteljesen azokkal szemben, akik az emberi bölcsességet egyúttal az igazság birtoklásaként értelmezték. Hangsúlyozza, hogy Istent a szív egyszerűségében kell keresni.

A kereszténység azonban lassan elfogadja a klasszikus iskolát, és a görög filozófiát az evangéliumra való előkészületként értelmezi. Ahogy *Mózes* is megtanulta az egyiptomiak minden bölcsességét, úgy a kereszténység is élhet a klasszikus kor tudásával és ismeretanyagával. Az egyház végül is nem követi *Tertullianus* szigorúságát. Megfelelő óvatossággal, de alkalmazza a klasszikus tanítás elemeit. Ennek kiváló példája a két ókori iskola Alexandriában és Antióchiában.

9. AZ ALEXANDRIAI ISKOLA

Ennek az ősi keresztény oktatási intézménynek az eredetét sokan *Márk* evangélistáig vezetik vissza, s így akarták apostoliságát biztosítani. Valójában ennek az iskolának a keresztiségre való felkészítés volt a feladata. Az első személy, akiről az iskola történetében tudomásunk van, *Demetriosz*, a város püspöke, a másik pedig *Órigenész* (Kr. u. 185–254), egyházi író. A történészek általában a III. század első éveit jelölik meg az iskola elindulásának. A *Septimus Severus* császár alatti keresztényüldözést követően a város keresztény lakossága tanító nélkül maradt, így a fiatal *Órigenészt* bízták meg az oktatás megszervezésével. Alexandria városa történelmi hagyományai alapján alkalmas volt arra, hogy a keresztény hit egyik központi helyévé váljon. Az ún. Didaskaleion a katekéták képzésével foglalkozott, de az oktatás nem korlátozódott pusztán a keresztiségi előkészítésre, mert a képzésben a görög tudományok is nagy helyet kaptak.

A *Krisztus* utáni első két században a keresztény tudás először Alexandriában lett hatalommá. Az itteni tudományos kutatás a megelőző századok, főként *Arisztotelész* munkásságára épült fel, és azt folytatta tovább. *I. Ptolemaiosz*





megalapította Alexandriában (Kr. e. 204) a Muszeion-nak nevezett „tudományos kutató intézetet”, melyet majd utóda *Ptolemaiosz Philadelphosz* épített fel. A Muszeion tudósok társasága volt, akik ott szabadon és külső gondoktól mentesen élhettek tudományos kutatásaiknak. A Muszeion könyvtára már fennállásának első századában kb. 700 000 tekercest tett ki és a legnagyobb ókori könyvtár volt. Irányt is szabott a kutatásnak, és főként a filológiai munkát mozdította elő. Kiindulópontja a szövegkritika, pontosabban az irodalmi művek eredeti és helyes szövegének megállapítása volt. E filológiai munka eredménye volt a görög klasszikusok szövegének – elsősorban *Homérosz* eposzainak – gondos megőrzése és feldolgozása. Nem véletlen, hogy éppen ebben a városban végzett *Órigenész* alapvető munkát a bibliai szövegkritika területén.

*Órigenész*t követően *Heraklasz* vette át az iskola vezetését, aki *Démétriosz* után a város püspöke lett és Kr. u. 248-ban halt meg. Utóda *Alexandriai Nagy Dionüsziosz* (†Kr. u. 265), aki szintén a püspöki székbe került. Őt követte *Pieriosz*, „az egzegéta” (†Kr. u. 309), majd *Petrosz* (†Kr. u. 312), aki szintén alexandriai püspök lett és vértanúként halt meg. A IV. században az iskola kiemelkedő vezetője „vak” *Didümosz* (†Kr. u. 398). Az alexandriai iskola utolsó irányítója pedig *Rhodon* volt.

Az iskola tanrendje az elemi oktatást és a felsőfokú tanulmányokat is tartalmazta. Filozófiai tanulmányokat is oktattak a városban működő gnosztikusok miatt. Fontos volt a *Szentírás* és ezen belül az Ószövetség tanulmányozása is, mely biztosította, mint a többi ókori iskolában is, a libertextus-t, vagyis a szöveggönyvet, amelyet a tanító magyarázott. Ez a szöveggönyv tehát a *Biblia* volt, melyet a kor tudományos színvonalán értelmeztek. A keresztény műveltség (*paideia*) elsajátítására külön tanítási módszert dolgoztak ki. A kor iskoláiban oktatott tanulmányok – mint amilyen a grammatika, a geometria, a retorika vagy az asztronómia volt – a keresztény iskolában a teológus szolgái lettek. A filozófia csak egy átmenet, illetőleg kimenet volt a pogányságból. A cél a *Szentírás* szüntelen tanulmányozása és annak megértése volt. Így a keresztény iskola nemcsak ismeretet, hanem magatartásformát és egy új gondolkodásmódot kínált. Az itt oktatók nemcsak szellemiséget sugároztak, hanem életmódot is formáltak, olyannyira, hogy meg is követelték a hallgatók életvitelének megváltoztatását. A filozófia tanítása ezért szorosan hozzájárult az új életforma kialakításához. Néhány tananyagot átvettek a hagyományos iskolákból, de a hallgatókat a teológiához vezették el, és minden tantárgyat egy-egy szentírási könyvhöz kapcsolva tárgyaltak.

A tanítás a dialektika oktatásával indult, mely két részre, a grammatikára és a retorikára bomlott szét. A fizika szintén megosztva, geometriaként és asztronómiaként került tárgyalásra. Ezután következett az etika, hangsúlyozva a sarkalatos erényeket és a vallásosságot. A tudományok csúcса a teológia volt, mely nemcsak Isten ismeretét, de helyes tiszteletét is bemutatta. Az iskola felfogása szerint





az oktatás és a nevelés nem csupán erre a földi életre korlátozódott, hanem majd folytatódik az örök életben is. A pogány és a gnosztikus iskolák ugyanis lemondtak az ember átalakításáról, és csak puszta ismeretet közöltek.

10. AZ ANTIÓCHIAI ISKOLA

Az antióchiai iskola néven fennmaradt intézmény nem működött olyan szervezett formában, mint alexandriai társa. Míg az alexandriai iskolát allegorikusnak szokás nevezni jellegzetes szentírás-értelmezése alapján, addig az antióchiai iskolában a szó szerinti bibliamagyarázat honosodott meg. A kategorikus kijelentés azonban annyiban árnyalható, hogy Alexandriában sem tekintettek el a *Szentírás* szó szerinti alapjelentésétől, és az antióchiai iskola sem ragadt le a puszta szónál.

Az iskola elnevezéssel nem egy meghatározott programmal rendelkező, szilárd intézményre kell gondolni, mint az alexandriai iskola esetében. Egyéni mesterekről van szó, akik személyükben képviseltek olyan kérdésfeltevést és megközelítést, melyek a szentírás-magyarázat és a teológia területén egy csoportba rendezték őket. Az ázsiai kultúra és az alexandriai kultúra találkozási pontjánál alakult ki az alexandriaitól eltérő szentírásfelfogás. Az antióchiai iskola alapítójának *Lukianosz* (†Kr. u. 312) tekinthető, majd az ő követője *Tarszoszi Diodorosz* (†Kr. u. 394). Őt követte *Mopszvesztiai Theodorosz* (Kr. u. 350–428), *Aranyszájú Szent János* (Kr. u. 345–407) és *Küroszi Theodorótosz* (Kr. u. 393–466). A teológiai iskola képviselői csak a IV. század végén és az V. század elején váltak meghatározókká. Sokan úgy tartják, hogy a biblikus teológia Antióchiából indult ki, de Alexandria is nagy mértékben biblikus teológiai iskolát jelentett.

11. ÖSSZEFOGLALÁS

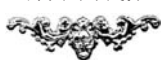
A kereszténység első három évszázada a katekéta és a teológiai iskolák kezdetét jelentette. Míg az első keresztény írások a tanítás tisztasága és védelme érdekében keletkeztek, addig az intézményszerű oktató központok egy szellemi igényt is kielégítő új keresztény réteg képzését szolgálták. Az antik iskolák anyagát és magát a filozófiát is felhasználva keleten két jelentős központ alakult ki, Alexandriában és Antióchiában. Ezek azonban magánkezdeményezéseknek számítottak rendszerezett módon, de minden intézményes jelleg nélkül. A későbbiek folyamán, a IV. század második felétől kezdve a születő szerzetesség elutasítja a profán kultúrát, és majd kifejezetten keresztény szellemiségű kultúrát teremt. A gyermekek képzését a laikus iskoláktól is elsősorban a szerzetesek veszik át. A kezdődő népvándorlás pedig az antik iskolák végét jelenti. Nyugaton a Toledói Zsinat 527-ben határozatban rendeli el egy püspöki iskola felállítását, azon fiatalok számára, akiket szüleik egyházi pályára szántak. Ettől kezdve az ókori világ oktatási rendszere jelentős átalakuláson megy át, a szellemi képzést kis számú egyházi és világi rétegnek fenntartva.³⁰





Jegyzetek:

- ¹ Ványó L.: *Az ókeresztény egyház és irodalma*, SZIT, Budapest, 1980, 19. o.
- ² A kereszténység kibontakozásáról lásd: Chadwick, H.: *A korai egyház*, Osiris, Budapest, 1999. Lásd még: Brown, P.: *Az európai kereszténység kialakulása*, Atlantisz, Budapest, 1999.
- ³ Az apologetákhoz kiváló bevezetés: art. „*Apologetica*” in Latourelle, R. – Fisichella, R. (szerk.): *Dizionario di teologia fondamentale*, Cittadella Editrice, Assisi, 1990, 60–74. Lásd még: Edwards, M. – Goodman, M. – Price, S.: *Apologetics in the Roman Empire*, University Press, Oxford, 1999.
- ⁴ Vö. 1Pét 3,15: „Legyetek mindig készen rá, hogy mindenkinek megfeleljetek, aki csak kérdezi, mi az alapja reményeteknek”. A tévedések kivédésével kapcsolatban lásd még: 2Pét 3,15–17; 1Jn 2,22; 2Jn 7; Júd 4.
- ⁵ *Ókeresztény Írók (=ÓI)* 3, SZIT, Budapest, 1980, 217. o.
- ⁶ *ÓI* 8, 15–58. o.
- ⁷ *ÓI* 8, 133–311. o.
- ⁸ *ÓI* 8, 64–119. o.
- ⁹ *ÓI* 8, 120–132. o.
- ¹⁰ *ÓI* 8, 315–356. o.
- ¹¹ *ÓI* 8, 445–522. o.
- ¹² Tertullianus szóhasználatáról lásd: Braun, R.: *Deus christianorum. Recherches sur le vocabulaire doctrinal de Tertullien*, PUF, Paris, 1962.
- ¹³ *ÓI* 12, 61–149. o.
- ¹⁴ *ÓI* 12, 415–457. o.
- ¹⁵ *ÓI* 12, 357–362. o.
- ¹⁶ *ÓI* 12, 805–852. o.
- ¹⁷ *ÓI* 12, 905–914. o.
- ¹⁸ *ÓI* 15, 241–266. o.
- ¹⁹ *ÓI* 15, 410–426. o.
- ²⁰ *Patrologia Latina* 5, 718–1288. o.
- ²¹ Monat, P.: *Lactance. Institutions Divines*. Livre V, I–II, (SC 204–205) Cerf, Paris, 1973. Lásd még: Lactantius: *A keresztény üldözők halála* (De mortibus persecutorum), in: *Az isteni Gondviselésről*, Prométheusz könyvek, Helikon, Budapest, 1985, 5–55. o.
- ²² *De Praescr.*, 7, in: *ÓI* 12, 421. o. Hasonló gondolatok még az *Apologeticum*-ban: *ÓI* 12, 140. o.
- ²³ Órigenész: *A princípiumokról*, I–II, Paulus-Hungarus – Kairosz, Budapest, 2003; Órigenész: *A princípiumokról*, IV, 1–3., (ford.: Pesthy M.), Hermeneutikai füzetek 16, Hermeneutikai kutatóközpont, Budapest, 1998.; Somos R.: *Órigenész és a görög filozófia*, JPTE, Pécs, 1995; Kránitz M.: *Órigenész élete és az Órigenész-kutatás*, Márton Áron, Budapest, 1995.
- ²⁴ Vö. 1Kor 10,11; Zsid 10,1.
- ²⁵ Vö. Jn 5,39; Lk 24,27.
- ²⁶ Jusztinosz: *Párbeszéd a zsidó Trifónnal*, in: *ÓI* 8, 133–311. o.
- ²⁷ *ÓI* 3, 221–245. o.
- ²⁸ 1Kor 21,8; 6.
- ²⁹ Ef 6,4; Kol 3,21.
- ³⁰ Art. *école*, in: *Dictionnaire Encyclopédique du Christianisme Ancien*, Tome 1., Cerf, Paris, 1990, 738–744. o.





A KRISZTUS-KÖZPONTÚ PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS¹

PÁLHEGYI FERENC

A bibliai szemlélettel dolgozó pedagógusnak meg kell ismernie a különféle pedagógiai gondolkodásmódokat és az azokhoz kapcsolódó módszereket, de ugyanakkor szilárdan meg kell tartania saját keresztyén/keresztény identitását, nem tévesztve szem elől a legfontosabb célt. (...) A viselkedést formáló pedagógia úgy dolgozik, mint egy szobrász; az ösztönöket szabályozó pedagógia tevékenysége hasonlít az eróművet építő mérnök munkájához; a humanista pedagógus pedig úgy működik, mint egy szülész. A bibliai szemléletű nevelés módszerét két bibliai foglalkozás szemlélteti: a sáfár és a pásztor.

Lehet, hogy sok olvasóban kérdést ébreszt a fenti cím: *vajon létezik-e valóban Krisztus-központú gondolkodás – méghozzá éppen a nevelésben?* Sokkal elfogadhatóbbnak látszik az, ha elvárásokkal terhes felnőttközpontú nevelésről, szokásokat sulykoló szabályközpontú nevelésről, vagy akár gyermekközpontú nevelésről beszélünk.

A vallásos emberek sokan vannak. De gondolkodásuk nem minden esetben *Krisztus-központú*, hanem – mint a többségé – komfortközpontú, teljesítményközpontú, sikerközpontú... (és még sokféle), jó esetben családközpontú. Egyedül a valóban *christianus* (= keresztyén vagy keresztény) emberek gondolkodása *Krisztus-központú*. Rájuk az jellemző, hogy értékrendjük centrumában maga *Jézus Krisztus* áll. Ez az állítás természetesen magyarázatra szorul.

AZ ÉRTEK PSZICHOLÓGIAI ÉS PEDAGÓGIAI FOGALMA

Az *érték* ebben az összefüggésben preferenciát (előnyben részesítést) jelent. Azért a tárgyért, időtöltésért, kapcsolatért, ügyért stb. vagyunk hajlandók adni valamit (időt, figyelmet, pénzt, testi és szellemi energiát, stb.), ami *értéket* képvisel számunkra. Az értékeket nem halmazszerűen raktározzuk magunkban, hanem rendszerbe építve. Ezt a rendszert nevezzük *értékrendnek*. A nagyobb – központibb – értékekért feláldozzuk a kisebbeket.

Az alábbi ábra a népballadai hős, *Kőműves Kelemen* értékrendjét ábrázolja. *Kelemen* – és társai – számára a pénz (fél véka ezüst és fél véka arany) volt a legfőbb érték. *Kelemen* szerette a feleségét is, hiszen a hintót és a lovakat veszni hagyta volna érte, de az anyagi haszon oltárán feláldozta őt.





A sportbajnokok a sportsiker érdekében áldoznak fel szabadidőt és családot. A szerelmesek számára munkánál, tanulásnál, evés-ivásnál mindennél többet ér, ha együtt lehetnek. Döntéseinket, sőt egész életvezetésünket értékek irányítják.

A *Krisztus*-központú gondolkodás mintapéldánya *Pál* apostol. Komoly értékek irányították az életét megtérése előtt is: büszke volt a származására (*Benjámín* törzsből származó izraelita volt), buzgó farizeusként tisztelte *Mózes* törvényét, teológiai műveltségét híres iskolában szerezte („*Gamáliel* lábainál”), vallásos buzgalma *Krisztus* követőinek üldözésére indította. A megtérés nála is (mint mindenki másnál!) értékrendjének gyökeres átalakulását jelentette. Így vall erről egyik levelében: „*Ami nekem nyereség volt, kárnak ítélttem a Krisztusért. Sőt most is kárnak ítélek mindent Krisztus Jézus, az én Uram ismeretének páratlan nagyságáért.*” (Fil 2,7–8)

MIRE IRÁNYUL A NEVELŐI TEVÉKENYSÉG?

Kérdés, hogy mire kell irányulnia nevelői tevékenységünknek ahhoz, hogy a ránk bízott gyerekek felnőtté válva úgy rendezzék be az életüket, hogy az embertársainknak is javát szolgálja.

- 1.) Azon kell-e fáradoznunk, hogy hasznos szokásaik legyenek;
- 2.) azt kell-e elérnünk, hogy a közösség elvárásainak megfelelően tudjanak bánni az ösztöneikkel;
- 3.) azt kell-e elősegítenünk, hogy fejlődésük folyamán kibontakozzék minden bennük rejlő képességük, vagy pedig
- 4.) olyan értékeket kell közvetítenünk számukra, amelyek döntéseiket és életvezetésüket úgy irányítják, hogy életük mások javát szolgálja?

E négy kérdésre adott igenlő válaszok négyféle pedagógiai szemléletben valósulnak meg:

- 1.) viselkedést formáló,
- 2.) ösztönöket szabályozó,
- 3.) humanista, és
- 4.) bibliai szemléletű pedagógiáról beszélhetünk.

Ez a négyféle szemléletmód mind a nevelés történetében, mind korunk pedagógiájában különböző irányzatokban jelentkezik. Pedig aligha lehet kétséges, hogy minden embernek szüksége van jól begyakorolt szokásokra; mindnyájunknak





fontos, hogy képesek legyünk ösztöneinket a társadalmi normáknak megfelelően kielégíteni; az egyének és a közösségnek egyaránt érdeke, hogy személyiségünk kibontakozása elérje az önmegvalósítás szintjét, azaz érvényesüljenek személyes képességeink. Ezzel máris jellemeztük a fentebb felsorolt szemléletmódok közül az első hármat.

Dolgozatunkban azt szeretnénk bemutatni, hogy e három irányzattal összefüggésben és összehasonlítva mi jellemzi a bibliai szemléletű – vagy *Krisztus*-központú – pedagógiai gondolkodást.

A keresztyén/keresztény pedagógia megkülönböztetését és kiemelését sokan szükségtelennek tartják. Ezzel szemben éppen arról szeretném meggyőzni az olvasókat, hogy a nevelés különböző szemléletű megközelítése éppen a keresztyén/keresztény pedagógia által szintetizálódhat. Hiszen abban, hogy valakinek hogyan alakul az életútja, közvetlenül személyes értékrendje játssza a döntő szerepet. A keresztyén/keresztény nevelői tevékenység legfőbb jellemzője éppen az, hogy *értékeket közvetít*. (Természetesen bibliai értékekről van szó.)

A PEDAGÓGIAI IRÁNYZATOK EREDETE

A bibliai szemléletű pedagógiai gondolkodás szerepének és helyének megértéséhez tisztázni kell még azt is, hogy a különböző irányzatok milyen eszmei talajban gyökereznek.

A nevelés legáltalánosabb célja az, hogy elősegítse a gyermek lelki fejlődését. Ennek a tevékenységnek a mibenléte pedig attól függ, hogy kinek-minek tartjuk a fejlődésben lévő embert, akire hatni akarunk. Az egymásból fakadó kérdések sora tehát ez:



Ezt a sorrendet követi a tudományágak közti funkcionális összefüggés:



A továbbiakban ezt a leegyszerűsített sémát fogjuk követni, noha tisztában vagyunk azzal, hogy nemcsak az emberképünktől függ az, hogy mit tartunk a pedagógiai tevékenység lényegének. Figyelembe kellene vennünk a kultúrából, a társadalmi berendezkedésből és a közgondolkodásból fakadó számos tényezőt is. Hasonlóképpen többtényezős a pedagógiai munka módszere is, mert befolyásolják a gyermek képességei, életkori sajátosságai, a rendelkezésünkre álló technika, és még sok egyéb.

Tekintsük át e séma alapján a jellegzetes pedagógiai irányzatokat!





VISELKEDÉST FORMÁLÓ PEDAGÓGIA

Az ember nevelésének ez a szemlélete évezredek óta befolyásolja a szülők – és általában a nevelésért felelősséget vállaló felnőttek – gyakorlati munkáját. Alapját az az előfeltevés képezi, hogy az ember *mechanikusan működő, reaktív lény*, mint a rovarok és a puhatestű állatok, vagy mint az egyszerű gépek. Megnyilvánulásai – lényegüket tekintve – *reakciók* kívülről jövő hatásokra. Ha változtatni akarunk a viselkedésén, akkor a külső hatásokat kell úgy szerveznünk, hogy azok megszüntessenek nemkívánatos viselkedésmódokat, illetve kialakítsanak valamilyen kívánatos, hasznos, az egyén és a közösség számára előnyös magatartást. A nevelés módszere tehát a *viselkedés-szelekció* (pozitív és negatív megerősítés, illetve jutalmazás és büntetés).



A mechanikus emberképből kiinduló pedagógiai gondolkodás természetesen optimista, hiszen az ember eszerint *kívülről* kezelhető, így fejlődése nevelési eszközökkel is irányítható. Ezt a gondolatot fogalmazta meg a 17. század empirista filozófusa, *John Locke* is, aki a gyermeki lelket *tabula rasa*-nak (tiszt lapnak) nevezte, amit majd a környezet ír tele, beleértve a nevelést is, ami nem más, mint tudatosan megtervezett környezeti hatás. *Locke* ismert jelmondata: „*Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu.*” („Semmi nincs az értelemben, ami nem volt az érzékekben.”) Ez a szemlélet – és ez a pedagógiai optimizmus – hatja át a 20. század elején jelentkező behaviorista pszichológiát is, melynek szellemi atyja, *J. B. Watson*, kijelentette: „Adjatok nekem öt egészséges csecsemőt, és én kívánság szerint nevelek belőlük orvost, ügyvédet, művészt, kereskedőt, vagy akár csavargót és tolvajt.” Röviden: az ember külső hatásokra cselekszik és fejlődik. A viselkedés alapsémája: *stimulus-response* (= inger-reakció).

A viselkedést formáló pedagógia módszere a *dresszúra*.

Ha ennek a szónak rossz a csengése, kifejezhetjük más szavakkal is, hogy hogyan dolgozik ez a nevelési irányzat. Beszélhetünk jutalmazás és büntetés alapján végzett viselkedés-szelekcióról, vagy pozitív és negatív megerősítésekkel vezérelt tanulási folyamatról. De látnunk kell, hogy a gyermek nevelésében lényegében ugyanaz történik, mint az állatok idomításában: azt a gyermeki (vagy állati) megnyilvánulást, amit szeretnénk megtartani vagy továbbfejleszteni, jutalmazással megerősítjük, a nem kívánt viselkedést pedig igyekszünk büntetéssel kiiktatni.





ÖSZTÖNÖKET SZABÁLYOZÓ PEDAGÓGIA

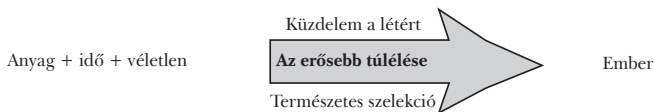
Azok szemében, akik ezt a pedagógiai irányzatot képviselik, az ember *magasan fejlett állat*. E szemléletmód szellemi őse *Darwin* evolúció-elmélete és *Freud* pszichoanalízise.

Már a 20. század első évtizedeiben világossá vált, hogy az állat sem működik mindig mechanikusan: az állati viselkedés megértéséhez sem elegendő a behaviorizmus inger-reakció sémája. Létrejött az etológia tudománya, mely kiderítette, hogy az ösztönös viselkedés (legyen az táplálékszerzés, vándorlás, fészekrakás, pázás, vagy bármi) belső szükségletből fakad, nem csupán külső inger váltja ki. A viselkedést belső erők, az *ösztönök* indítják el, és részben szabályozzák is, mint genetikai programok.

A vágyak kielégítése gyakran társadalmi akadályokba ütközik (illemszabályokba, sőt törvényes tilalmakba). A nevelés feladata az, hogy szabályozhatóvá tegye az ösztönkielégítést. Irányítani kell a tárgyválasztást, a közösségi normáknak megfelelővé kell tenni az ösztönkielégítést. Az utóbbi legjellegzetesebb módja a *szublimáció*.



Nem kétséges, hogy a pszichoanalízis az evolúció elméletének a szellemi örököse. Ez az elmélet szuggesztíven hatott európai kultúránkban a közgondolkodásra, annyira, hogy sokan nem is érzik szükségesnek *Darwin* hipotézisét felülvizsgálni, annyira evidensnek tartják. (A hipotézis lényege: a fajok egymásból származnak; a törzsfajlódást a természetes szelekció biztosítja; ezalól az ember sem kivétel.) Talán hasznunkra válik, ha felébredtjük a kételyt: mégsem annyira magától értetődő az ember származásának darwinista elmélete. *E. Mühlán* egyszerű sémába sűrítette ezt az elméletet, hogy mellé tehesse összehasonlítás céljából egy ismert Grimm-mese leegyszerűsített vázlatát.



A mese:



Érdeemes elgondolkodni: Van-e különbség a két folyamat valószínűsége között?





Ugyanakkor – az elmélettel kapcsolatos fenntartásainkon túl – tudnunk kell azt is, hogy a pszichoanalízis fontos és új felismerésekkel gazdagította a csecsemők és kisgyermekek családi nevelését. Felfedezte az anya-gyermek kapcsolat jelentőségét, rámutatott arra, hogy a harmonikus lelki fejlődés alapfeltétele, hogy a gyermek biztonságban érezze magát.

A HUMANISTA PEDAGÓGIA

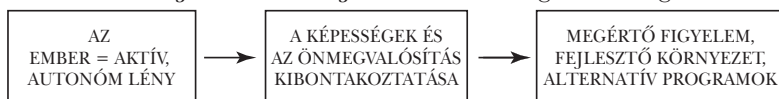
Amikor a humanizmust említjük, nem az emberbarátokra gondolunk. A humanista gondolkodás = emberközpontú gondolkodás.

A humanista pszichológia felismerte azt, hogy az emberi viselkedés megértésének nem az az útja, hogy visszamegyünk a fizikai vagy az állati jelenségek világába, hanem az ember szintjén kell vizsgálódnunk. Rájött arra, hogy léteznek sajátosan emberi szükségletek, amelyeknek nincsenek előzményei az állati létben. Hasonlóképpen vannak sajátosan emberi képességek is, amelyek minőségileg különböznek az állatok életében fellelhető – a humán képességek csírájának tartott – képességeknél. Az embernél az én-közlés igénye minőségileg „több” az állatok biztonság utáni vágyánál. A kreativitás képességének sem eredetében, sem megvalósulásában semmi köze sincs a madarak és az emlősök fészekrakásához.

Az elmúlt évtizedekben a humanista pedagógia csillaga emelkedett egyre magasabbra Európa (és hazánk) égboltján. Bár a humanizmus alapeszméit már az ókorban megfogalmazták, azután éppen az ókori görög művészet felfedezésével már évszázadokkal ezelőtt kultúrtörténeti korszakként jelent meg, a 20. század második felében került újra előtérbe eddig soha nem tapasztalt mértékben – talán éppen az elgépiesedés, elállatiasodás, elembertelenedés elleni tiltakozásként, identitásunk védelmében.

A pedagógiában a humanizmus gyökerei a 18. századba, *Rousseau*-ig nyúlnak vissza. Éppen *Rousseau* városában – Genfben – dolgoztak a 20. század első felének nagyhatású gyermek- és fejlődépszichológusai: *Claparède*, majd *Piaget*. Fontos igazságot fogalmaztak meg: *A gyermek nem tökéletlen felnőtt, hanem gyermek*. A gyermek-tanulmányozók már a század elején kihirdették: ez az évszázad a gyermek évszázada lesz. (Illúziót rontó megjegyzés: Volt-e valaha a társadalom történetében olyan monumentális pedagógiai csőd, mint amilyen a 20. század végére kibontakozott? Volt-e valaha annyi művi abortusz és szüleivel együtt élő „árva”, mint a múlt század végén és napjainkban?)

A humanista pedagógia *aktív, autonóm lénynek* tekinti az embert. Alternatív programokkal, szabad mozgást biztosító környezettel igyekszik elérni, hogy a gyermeket a benne rejlő aktivitás eljuttassa az önmegvalósításig.





Az *aktív, autonóm lény* emberkép azt jelenti, hogy az emberi cselekvés forrása maga az ember; az emberi viselkedés nem pusztán környezeti hatásra adott reakció. *Locke* híres mondatát („*Nihil est...*”) *Leibniz* így egészítette ki: „... *excipe ipse intellectus*” (kivéve magát az értelmet). Az embernek ezt a szemléletét az alakléktan a 20. század elején már alkalmazta az érzékelés területén, amikor megállapította, hogy egy összetett figura tagolása nem az érzékelt valóság objektív adottságaitól függ elsősorban, hanem az emberi pszichikum tevékenységétől. A mozgás-látástól az érzékleti csalódásokon át a projekció magyarázatáig gazdag kísérleti és megfigyelési eredményekkel igazolták ezt a megállapítást.

A humanista pszichológia és pedagógia alapgondolata az, hogy az emberben tevékenységének és fejlődésének minden lehetősége benne van, nem külső hatásokkal kell beleoltani. Ezek a lehetőségek spontán, önmaguktól is kibontakoznak, ha nem állják útjukat környezeti akadályok. A kibontakozás legfőbb akadálya a mesterséges korlátozás: a tiltások és a szabályok.

Az emberben rejlő lehetőségek kibontakoztatását nevezték el *self actualizing*-nek (ön-aktualizálásnak). Nálunk (németesen) *önmegvalósításról* (*Selbstverwirklichung*-ról) beszélnek. A humanista pszichológia szerint az élet célja az, hogy az ember megvalósítsa önmagát, azaz felszínre hozza a benne rejlő lehetőségeket. Ennek megfelelően a nevelés célja az, hogy ezt elősegítse. Ezt egyrészt úgy éri el, hogy igyekszik minden korlátozást és tiltást kiiktatni a gyermek életéből. Másrészt igyekszik a gyermek tárgyi környezetét úgy berendezni, hogy az serkentőleg hasson a gyermek spontán aktivitására, adjon lehetőséget kreativitásának kibontakozására. Dicsérettel, elismeréssel, bátorítással igyekszik erősíteni a gyermek önbi-zalmát. A büntetés minden formáját kerüli.

Hogy ez a gyakorlatban hová vezethet, jól szemlélteti egy kis történet, amely egy napilapban jelent meg a kilencvenes évek elején. Egy budapesti villamoson utazik egy fiatalasszony, ölében ül 4 éves kislánya. Szemben velük egy idős hölgy foglal helyet. A kislány önfeledten kalimpál a lábacskaival, folyamatosan rugdosva az idős hölgy térdét. A néni megpróbál úgy elhelyezkedni, hogy elkerülje a rugdosást, de ez nem sikerül neki. Végül megszólítja a fiatalasszonyt: „Legyen szíves szóljon rá a gyerekekre, hogy ne rugdossa a térdemet.” A fiatalasszony magabiztosan válaszol: „Asszonyom, vegye tudomásul, hogy én úgy nevelem a gyereket, hogy semmiben sem korlátozom, hogy szabadon kibontakozzék a személyisége.” Mindezt végighallgatta egy hosszúra nőtt fiatalember, aki rágógumit forgat a szájában. Most közelebb lép, kibányássza szájából a rágót és ráragasztja a fiatalasszony homlokára. Az egy pillanatig kővé mered a meglepetéstől, de azután megoldódik a nyelve, heves szitkokat szórva a fiatalemberre. „Nyugalom – szól a fiú hidegvérrel. – Engem is úgy nevelt az anyukám, hogy semmiben sem korlátozott, és kibontakozott a személyiségem.”

Eleven illusztrációt nyújt a hippi-mozgalom is, melynek egy időben Amerikában „bibliája” volt *Maslow Psychology of Being* (A lét pszichológiája) c. könyve. *Maslow*





mentségére legyen, hogy ő az önmegvalósítást nem úgy értette, ahogy a hippik félreértették. Ugyanebben a könyvben világosan megfogalmazza, hogy a valóban szabad kreatív tevékenységnek előfeltétele, hogy az ember bizonyos szabályokat begyakoroljon. A művészi szintű zongorajátékhoz előbb el kell sajátítani a zongorázás technikáját. A társadalmi érintkezésnek is vannak „közlekedési szabályai”, amelyeket be kell gyakorolnia annak, aki nem szeretne folyton „karambolozni” a társas érintkezésben.

A humanista pszichológusok (így *Maslow*) maguk is elismerik, hogy az önmegvalósítás a valóságban kevés embernek sikerül. Inkább fejlődést serkentő célkitűzés, mint megvalósult életeszmény.

A 20. század eleje óta – az ún. reformpedagógiai iskolák megjelenésétől kezdve – egészen napjainkig a humanista pedagógiai gondolkodásnak számos válfaja vált ismertté. Az elmúlt 20 évben nálunk főleg *Spock*, majd *Gordon* gondolatai alakították mind az intézményes, mind a családi nevelés elméletét és gyakorlatát. Bármennyire különböző módon valósulnak meg a humanista alapelvek a mai nevelési tanácsadók munkájában, a különféle alternatív iskolákban, vagy akár a „vallásos” színezetű Waldorf-iskolában, közös bennük a filozófiai antropológiai forrás: az az eszme, hogy az ember aktív, autonóm lény, akit nem alakítani kell, hanem engedni, hogy alakuljon. A környezet felelőssége abban áll, hogy a gyermeki személyiség kibontakozásának belső mozgóerőit (hajlamainak megfelelő spontán érdeklődését) ne nyomja el, hanem tegye lehetővé (esetleg segítse) azok érvényesülését.

KIZÁRJÁK VAGY KIEGÉSZÍTIK EGYMÁST A KÜLÖNFÉLE EMBERKÉPEK ÉS PEDAGÓGIAI IRÁNYZATOK?

Mielőtt a bibliai szemléletű pedagógiát tárgyalnánk, foglaljuk össze a bemutatott irányzatok jellemzőit.

Pedagógiai irányzat	Emberkép	Mihez hasonlít a pedagógus munkája?
Viselkedést formáló pedagógia	Mechanikus emberkép A fejlődés külső hatásra történik. „ <i>Semmi sincs benne, az egészet nekünk kell megcsinálni.</i> ”	A pedagógus szobrász , aki „embert farag az alakatlan tuskóból.”
Ösztönöket szabályozó pedagógia	Biológiai emberkép A fejlődést belső erők mozgatják, de kívülről szabályozható. „ <i>Van benne valami.</i> ”	A pedagógus erőművet építő mérnök , aki szabályozza, mederbe tereli az ősi energiákat.
Humanista pedagógia	Humanista emberkép (= aktív, autonóm lény) A fejlődést belső erők mozgatják, külső tényezők akadályozzák. „ <i>Minden lehetőség benne van.</i> ”	A pedagógus szülész , aki segít a gyermek megszületésében, de nem ő hozza létre.





Nem nehéz megállapítani, hogy napjainkban mind a három irányzat jelen van a pedagógiai gyakorlatban, pontosabban a fölvázolt irányzatok legkülönbözőbb variációi, sőt a főirányok átfedése és keveredése is. Mind a három szemléletmód évezredek óta létezik, hol az egyik, hol a másik kerül előtérbe. Fölmerül tehát a kérdés: *Melyik az ember valódi képe?*

Én azt hiszem, hogy a valóságnak csak egyetlen szeletét látják, akik lándzsát törnek valamelyik emberkép valódisága mellett, elvetve ezzel a többit. Ugyanez vonatkozik az emberképekre épülő nevelési szemléletekre is. Szeretném ugyanakkor leszögezni, hogy nem az igazság relativista szemléletével értek egyet, inkább azt szeretném hangsúlyozni, hogy másképpen látják a cseresznyefát a levéltetvek, a rigók és a kertészek. Maga a cseresznyefa abszolút valóság, legfeljebb a megismerése részleges és viszonylagos.

Mechanikus lény-e az ember? Valóban úgy működik néhány funkciója, mint egy gép. Az embernek is vannak reflexei. A veleszületett reflexek az eredeti kiváltó ingerektől független, új ingerekre átállíthatók, így keletkeznek a feltételes reflexek. A mechanikus tanulásnak sok más folyamata is jelentős szerepet tölt be a pszichés fejlődésben. Igen, az ember gép is, de súlyos tévedés azt hinni, hogy csak gép.

Tulajdonképpen a mechanikus emberképnél is tovább „hátrálhatunk” önma-gunk jellemzésében, hiszen az ember viselkedhet úgy is, mint egy szerkezet nélküli tárgy: szabadesést végez a gravitációs gyorsulás törvénye szerint, mint egy kóddarab, ha nincs megfelelően felfüggesztve vagy alátámasztva.

Állatok vagyunk-e? Nem tagadhatjuk, hogy azok *is* vagyunk. Testünk felépítése nem különbözik lényegesen a gerincesek, azon belül az emlősállatok testétől. A testünkben lejátszódó biofizikai és biokémiai folyamatok is gyakorlatilag ugyanazok, mint amiket állati szervezetekben megfigyelhetünk. Anyagcserénk, növekedésünk, szaporodásunk a hasonló állati folyamatok egyik variációja. A pszichés folyamatok egy része is ugyanúgy megtalálható az állatvilágban, mint az embernél: a különféle érzékelési módok, a zárt és a nyílt genetikai programok. Számos megfigyelés szól amellet, hogy az ún. magasabbrendű állatoknak az érzelmi-indulati jelenségvilága, sőt ezek kifejezése gesztusokban, hasonló a miénkhez. Igen, állat is az ember, de nem csak állat.

A humanista pszichológiának az a fő gondolata, hogy az ember lelki élete nem érthető meg csupán azáltal, hogy visszavezetjük az állatvilágban megfigyelhető folyamatokra. Az embert a saját organizációs szintjén kell megismerni.

Minden újabb szerveződési szint új minőség megjelenését is jelenti. Az élő anyag csupa olyan elemből épül fel, amelyek az élettelen természetben is megtalálhatók; az új minőség – az élet – nem úgy keletkezik, hogy megjelenik egy új elem, hanem a szerveződés sajátos módja hozza létre.

Hasonlóképpen szerveződési változás – és ezzel minőségi ugrás – figyelhető meg az embernél a pszichés jelenségek világában, az állati szinthez képest. Az





ember egyedülálló alkalmazkodó képessége, intimitás-igénye és kreatív képessége jelzi ezt.

Mechanikus szerkezet – ösztönlény – ember: mindez egyszerre igaz lehet, de csak akkor értjük meg, ha a „sor végére” eljutva visszatekintünk. Ha útközben (például az „öztönlénynél”) megállunk, ugyanúgy a súlyos tévedés vermébe esünk, mint minden idők dogmatikus filozófusai.

De már itt szeretném megjegyezni, hogy a „sor vége” nem az ember humanista szemléletében van, hanem tovább: a bibliai emberképben. A „kicsoda az ember?” kérdésre nem kapunk kielégítő választ, ha csak azt kérdezzük: honnan jött és hogyan jött létre az ember. Azt is meg kell kérdeznünk: *mi végre* teremtett. Arról a pontról persze vissza kell majd néznünk: az istenképűségre (Isten *képviselésére*) hivatott lénynek látnia kell a természeti erőknek kiszolgáltatott mivoltát is; ismernie kell fizikai, biológiai és pszichés mechanizmusait; tudnia kell, hogy nem ő a végpont, és nem önmagáért van, hanem a Teremtő dicsőségére, akit tükröznie kell.

A BIBLIAI SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGIA

Nézzük meg ezek után, hogyan alakul a bibliai szemléletű nevelés összefüggésszerkezete megszokott sémánk szerint:



A bibliai emberkép első – és legtömörebb – megfogalmazása az ember teremtéséről szóló első híradásban olvasható: „Megteremtette Isten az embert a maga képére” (1Móz 1,27). Röviden: *Az ember = Isten képe*. A szövegkörnyezetből egyértelműen kiderül, hogy itt nem külső hasonlóságról van szó, hanem az ember küldetésének kijelentéséről: az embernek az a feladata, hogy Isten képét hordozza, azaz Teremtőjét *kép*-viselje a teremtett világban; körülírva: mintegy Isten nevében uralkodjék a természet fölött. Az áldás után – ami képessé teheti az embert feladata elvégzésére – ez a parancs hangzik el: „Uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain, és a földön mozgó minden élőlényen.” (1Móz 1,28)

Bizonyára feltűnt, hogy a fenti sémában egy zavaró jelző is szerepel: az ember nem egyszerűen Isten képe, hanem Isten *eltorzult* képe. Eredeti küldetését ugyanis nem teljesíti: nem Istent képviseli, hanem saját magát, nemcsak a természet fölött igyekszik uralkodni, hanem társai fölött is, a természetet pedig (saját környezetét) tönkreteszi, ahelyett, hogy (a Teremtő parancsa szerint) művelné és őrizné.

Erre a bűneset allegorikus leírása adja meg a magyarázatot. A Kígyó ráveszi az embert, hogy egyen a jó és rossz tudásának fájáról, amitől Isten eltiltotta. Vagyis:





maga döntse el, hogy mi jó és mi rossz (mi erkölcsös és mi erkölcstelen): az Isten kijelentésén nyugvó örök érvényű erkölcs helyett válassza a maga alkotta (kultúrától, társadalmi szerződéstől és szituációtól függő) változékony érvényű erkölcsöt. Ezzel önmaga istenévé teszi magát (olyan lesz, mint Isten: tudni fogja, mi a jó és mi a rossz). Ezzel az ember nemcsak függetlenné vált Istentől, akit többé nem képvisel, hanem bibliai értelemben *meghalt*, mert elszakadt az Élet Forrásától. Olyan lett, mint a vágott virág: élőnek látszik, de nem növekszik és nem érlel termést, hanem fokozatosan hervad. (A Teremtő figyelmeztetése így szólt: „Ha eszel róla, meg kell halnod.”)

Nyilvánvaló, hogy az ember eredeti küldetését (Istent képviselve uralkodni a természet fölött) csak akkor teljesítheti, ha Isten helyreállítja az eltorzult képmást. Hangsúlyozzuk: az eltorzult képmást *Isten állítja helyre*, az újjászületés az Ő munkája, nem a miénk. De Isten embereket használ fel a munkájához. Ezért lehet fontos eszköz az Ő kezében a keresztyén pedagógus is.

ÉLETVEZETÉSÜNK ÉRTÉKEKHEZ IGAZODIK

A dolgozat elején már utaltam arra, hogy döntéseinkben az *értékek szerepe* a legfontosabb.

Mindenféle helyzetben befolyásolhatja, sőt meghatározhatja az ember magatartását az, hogy milyen szokásokat alakított ki a jutalmazó-büntető, viselkedést formáló nevelés. Az is fontos tényező, hogy az ember mennyire tudja késleltetni, szublimálni, vagy a közösség elvárásaihoz igazítani vágyai kielégítését. Hasonlóképpen meghatározó az ember életében (döntéseiben, időbeosztásában, pénzkezelésében stb.) az is, hogy milyen mértékben sikerült felszínre hozni a benne rejlő lehetőségeket, képességeket, kreatív hajlamot. Összegzésképpen tehát azt mondhatjuk, hogy mind a három nevelési szemléletmód olyan tulajdonságok, megnyilvánulások, képességek, lehetőségek kialakításával, fejlesztésével, mozgósításával igyekszik elősegíteni a gyermek pszichés fejlődését, amelyek megkönnyítik számára az eredményes beilleszkedést az emberi közösségbe, sőt arra is felkészítik, hogy változtasson a közösség ízlésén, szokásain, vélekedéseiben, viselkedési normáiban stb. Ezért célszerűtlen bármelyik pedagógiai szemléletmódot idejét múltnak vagy haszontalannak minősíteni.

Amikor azt állítjuk, hogy az ember életvezetése értékekhez igazodik, ezzel nem vonjuk kétségbe a szokások (a viselkedés-tanulás), az ösztönszabályozás és a jellegzetesen humán indítékok és képességek szerepét és jelentőségét. Úgy véljük azonban, hogy a pszichológiai és pedagógiai értelemben vett *érték* felülírja – és részben magában foglalja – ezeket. Ezért a gyermek (a fejlődésben levő ember) nevelése akkor lesz igazán eredményes – a nevelt egész életvezetésére leginkább hatást gyakorló –, ha *értékeket közvetít*. Természetesen nem mindegy, hogy milyen értékekről van szó. Értékközvetítő pedagógia sokféle lehet, ilyennek vallja magát





hazánkban a *Zsolnai József* névével fémjelzett irányzat is. Hangsúlyozzuk ugyanakkor, hogy a bibliai szemléletű nevelés – akár ószövetségi, akár újszövetségi gyökerekből táplálkozik – legbelső lényegét tekintve *értékközvetítő pedagógia*. A *Szentírás* által képviselt értékekre pedig elsősorban az jellemző, hogy maradandók és örökkévalók: nem rozsdásodnak, nem molyosodnak, és nem lehet őket ellopni. (Erről szól *Jézus a Hegyi Beszéd*ben, Máté 6,19–21.)

MI A „SZÍV”?

Talán a romantikus költészet tette a „szív”-et (átvitt értelemben) érzelmeink központjává. Eredetileg azonban ez a szó az emberi személyiség legbelső lényegét jelenti; fogalmazhatjuk így is: *értékrendünk centrumáról van szó*.

Petőfi „szívügye” – értékrendjének centruma – a *szabadság*, hiszen kész feláldozni érte más fontos értékeket: a szerelmet, sőt az életet is. *Kőműves Kelemen* számára fél véka ezüst és fél véka arany nagyobb érték a feleségénél, a hintónál és a lovagnál. *III. Richárd* (*Shakespeare* drámájában) országát adná oda egy lóért, aminek hirtelen megnőtt az értéke számára a vesztes csata után. Az éhes és fáradt *Ézsau*nak egy tál lencsefőzelék többet ért elsőszülöttségi jogánál.

Amikor a *Bibliában* az isteni bölcsesség így szól: „Add nekem a szívedet, fiam!” (Példabeszédek 23,26) – ezzel azt üzeni: „Engem válassz lencsefőzelék, gyors háttasló, ezüst és arany helyett, mert az Istentől származó bölcsesség életed alakulása számára sokkal többet ér ezeknél.”

A *Biblia* szerint a *szívből* (értékrendünkből) származik minden jó, de minden rossz is emberi kapcsolatainkban (Máté 12,35; 15,19). „Amivel tele van a szív, azt szólja a száj” – mondja *Jézus* (Máté 12,34), kifejezve ezzel azt a véleményét, hogy a csúnya beszéd és a káromkodás nem egyszerűen rossz szokás, hanem az illető értékrendjéből fakadó megnyilvánulás. Ebből a nevelés számára az következik, hogy a gyerekeket nem elég leszoktatni a rosszról és rászoktatni a jóra, hanem az értékrendjükben kell létrehozni alapvető változást.

Az istenképűség torzulása gyakorlatilag az értékrend torzulását jelenti. Az édenkerti tragédia (a bűneset) előtt Isten személye és dicsősége volt a legnagyobb érték az emberek számára; a Teremtőtől való elszakadás után azonban „hiábavalóságokra jutottak gondolkodásukban, és értetlen *szívuik* elsötétedett” – írja *Pál* apostol (Róma 1,21). „A halhatatlan Isten dicsőségét felcserélték (mulandó) emberek és madarak, négy lábúak és csúszómászók képével” (Róma 1,23). Ugyanez a Hegyi Beszéd nyelvén így hangzik: mennyei kincsek helyett földi kincseket kezdtek gyűjteni. Pszichológiai nyelven ugyanezt így fogalmazhatjuk meg: a korszakoktól és kultúráktól független, szeretetből fakadó értékeket felváltotta a pillanatnyi érdekekre figyelő, fogyasztói értékrend.

Az ember *megtéérése* (visszatérése Istenhez) ugyanennek a folyamatnak a fordítottját jelenti. *Jézus* hasonlatával: A kereskedő rátalál az igazgyöngyre, és minde-





nét eladja, hogy megvehesse (Máté 13,45–46). Saulus Pál-fordulását dolgozatunk elején idéztük (Fil 2,7–8).

A bibliai szemléletű pedagógia = örökkévaló (korszakoktól és kultúráktól független) értékeket közvetítő pedagógia.

Ha ez a nevelési szemléletmód képes lesz érvényesülni a gyakorlatban, annak nemcsak néhány felnövekvő gyermek derűsebb és boldogabb életvitelére lesz hatása, hanem az emberiség sorsára is. Boldog az az ember, akit nem kötöz meg az irigység és az önzés – és ugyanakkor több esélye van a túlélésre annak a társadalomnak is, amelyben a közvetlen és rövid távú haszon érdekét mellőzve nem főzik meg az aranytojást tojó tyúkot (nem adják el a jövő szempontjából fontos intézményeket), nem támogatják a dohányipart, leállítják a környezetet szennyező üzemeket.

HUMANISTA GONDOLKODÁS – BIBLIAI GONDOLKODÁS. MI A KÜLÖNBSÉG KÖZTÜK?

Gyakran tapasztaljuk, hogy a humanizmus és a keresztyénység közé sokan egyenlőségjelet tesznek. Ezért fontos tisztáznunk, hogy mi a különbség köztük. Négy szempont szerint tesszük meg ezt az összehasonlítást, ezek: a tekintély, az erkölcs, az emberkép és a nevelés.

A tekintély

A humanizmus szerint

Nincs tekintély az ember fölött. Az ember a maga ura. A törvényt is az ember alkotja. Felelőséggel is csak magának tartozik, illetve emberi környezete tagjainak. *Juhász Gyula* költői megfogalmazásában: „Istent alkotó csodaszellem”.

A Biblia szerint

Nem az ember teremti Istent, hanem Isten teremtette az embert. A személyes Isten az ember Ura, aki törvényt adott az embernek, és akinek számadással tartozik. Az Isten tekintélyét elfogadó ember gyönyörködik Isten törvényében (Zsolt 119,35), és boldogan várja a számonkérő Úr megjelenését (Mt 24,45–46).

Az erkölcs

A humanizmus szerint

Az ember az erkölcs forrása. Nincs abszolút jó, vagy abszolút rossz. Hogy mi erkölcsös és mi nem, az a társadalomtól, a kultúrától, a többségi döntéstől, sőt – mai világunkat egyre inkább jellemzi ez a szemlélet: a szituációtól függ. (Ami erkölcstelen, ha nyilvánosság előtt történik – az „ártatlan” hazugság, lopás vagy flört „megfelelő” szituációban.)





A Biblia szerint

Az erkölcs Isten kijelentésén alapul, ezért abszolút és örökérvényű.

Az emberkép

A humanizmus szerint

A humanizmus aktív és autonóm (Istentől is független) lénynek tekinti az embert, aki eleve jó (erkölcsi értelemben is), akiben minden lehetőség benne van (nem szorul Isten segítségére). Ha sokszor mégis rossznak és tehetetlennek bizonyul, annak vagy a civilizáció az oka, vagy a tekintély tisztelete; mindkettő korlátozza ugyanis szabadságát és kibontakozását. Az „eleve jó” rousseau-i kijelentést később sokan így finomították: „legalábbis semleges”, de semmi esetre sem veleszületett az ember erkölcsi romlottsága.

A Biblia szerint

A Biblia azonban azt mondja az emberről, hogy csak úgy képes eredeti rendeltetésének megfelelően harmóniában élni Teremtőjével, társaival, a természettel és saját magával, ha Istennel szoros függésben él. Mihelyt az erkölcsi ítéletet a kezébe veszi, és függetleníti magát Istentől, meghal, azaz megszűnik az lenni, akivé rendeltetett: Isten képe.

A nevelés

A humanizmus szerint

A humanista pedagógia szerint a nevelés lényege a korlátok megszüntetése (főleg a tekintélyelvűség kiirtása), a kibontakozást elősegítő környezeti feltételek megteremtése, az önbizalom növelése. A fejlődés (az önmegevalósítás felé haladó kibontakozás) önbizalom kérdése.

A Biblia szerint

A Biblia szerint az embernek szívcsereére van szüksége. Ugyanez a pszichológia nyelvén így hangzik: értékrendjének kell alapvetően megváltoznia. Még konkrétan: le kell mondania arról, hogy önmaga ura legyen (meg kell tagadnia magát), és át kell adnia az élete feletti uralmat Istennek. Ha ez megtörténik, akkor az ember visszakerül eredeti pozíciójába: Istent képviseli a világban.

HOGYAN DOLGOZIK A BIBLIAI SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGIA?

A fentebb tárgyalt pedagógiai irányzatok tevékenységét három különböző foglalkozással szemléltettük: a viselkedést formáló pedagógia úgy dolgozik, mint egy szobrász; az ösztönöket szabályozó pedagógia tevékenysége hasonlít az *erőművet építő mérnök* munkájához; a humanista pedagógus pedig úgy működik, mint egy *szülész*.





A bibliai szemléletű nevelés *módszerét* két bibliai foglalkozás szemlélteti: a *sáfár* és a *pásztor*.

A *sáfár* magas rangú rabszolga volt az ókorban, akire a gazdája rábízta a vagyontát vagy annak egy részét. A sáfár a rábízott kincssel önállóan gazdálkodhatott, de el kellett számolnia vele. Ilyen sáfár volt *József* Egyiptomban, *Potifár* udvarában, vagy azok a szolgák *Jézus* példázatában, akikre a király 1, 2 vagy 5 talentumot bízott, hogy gazdálkodjanak vele.

A gyermekek nem a szülők vagy a pedagógusok vagyontárgyai, hanem Isten kincsei ők, akiknek nevelését emberekre bízta. Akár szülőkként, akár pedagógusokként nevelünk gyerekeket, azt kell szem előtt tartanunk, hogy:

- 1.) ők nem a mieink, hanem Istenéi;
- 2.) megbízásunk csak egy időre szól (amíg felnőnek, vagy amikor kilépnek az iskolából);
- 3.) számadással tartozunk – nem a földi hatóságnak, nem a gyerekeinknek, hanem a Tulajdonosnak, Istennek.

Sáfárnak lenni Isten megbízásából egyszerre jelent kiváltságot, tisztességet és felelősséget.

Talán még gazdagabb üzenetet tartalmaz a *pásztor* jelentése.

A *pásztor* a bibliai időkben megbecsült foglalkozás volt, rendkívül nagy volt a társadalmi presztízse. Izrael első királyai (*Saul* és *Dávid*) eredetileg pásztorok voltak. *Dávid*, aki énekeket is szerzett, Istent is pásztornak nevezi („*Az Úr az én pásztorem...*” – 23. zsoltár). *Jézus* születését az angyalok először pásztoroknak jelentették be. Maga *Jézus* azt mondja magáról: „*Én vagyok a jó pásztor. A jó pásztor életét adja a juhokért*” (János 10,11). Tanítványát, *Pétert*, pásztori feladattal bízta meg: „*Legeltesd az én bárányaimat!*” (János 21,15). *Péter* apostol pedig ezt írja: „*Legeltesétek az Isten közöttetek levő nyáját!*” (1Pt 5,2).

Minden keresztyén nevelő *pásztor* – a Főpásztor: *Jézus* megbízásából. Három pásztori funkciót szeretnék kiemelni.

- 1.) A pásztor *vezeti* a nyáját. A keleti pásztor a nyáj előtt ment, a juhok *követék* őt. Erre utalt *Jézus*, amikor valakit arra szólított fel, hogy *kövesse* Őt. Erre gondol *Pál* apostol, amikor azt írja: „*Legyetek a követőim, mint én is követője vagyok Krisztusnak*” (1Kor 11,1). Az a pásztor (lekipásztor, pedagógus, vagy akár apa) képes bibliai módon vezetni a rábízottakat, aki maga is vezetett: *Jézus* követője. A nyáj előtt járva követhető példakép. Szavait élete hitelesíti.
- 2.) A pásztor *gondoskodik* a nyáj táplálásáról. A nevelő fontos feladata, hogy megfelelő (tápláló és nem mérgező) lelki és szellemi táplálékhoz jussanak a rábízottak. Tudnia kell, hogy nem minden műsor és program hasznos, ami szórakoztat; ugyanakkor gondoskodnia kell arról is, hogy a hasznos vonzó és emészthető legyen.





- 3.) A pásztornak *őriznie kell a nyáját*, azaz meg kell védenie a ragadozóktól. Napjainkban nem látszik könnyű feladatnak az, hogy megvédjük a gyerekeket a közgondolkodást elárasztó liberális és nihilista hatásoktól. Általában az a bárány kerül veszélybe, amelyik leszakad a nyájáról. Ezért fontos, hogy gyermek- és ifjúsági közösségeinknek biztonságot adó belső kohéziója legyen.

ÖSSZEFOGLALÁS

Fentebb elmondtuk, hogy az ember egyszerre *gép, állat és ember*. De mindennek csak akkor van igazán értelme, ha egyben *Isten képe* is.

Viselkedésformáló, ösztönszabályozó és humanista pedagógiára egyaránt szükség lehet, de minden pedagógiai tevékenység igazán akkor éri el a célját, ha az istenképűség helyreállításán is dolgozik, azaz, ha bibliai szemléletű pedagógia. Humanista szemlélettel (önbizalommal és önmegvalósítással) csak addig lehet eljutni, ameddig *József Attila* jutott saját bevállása szerint:

*„Magamban bíztam eleitől fogva.
Ha semmije sincs, nem is kerül sokba
ez az embernek, semmivel se többé,
mint az állatnak, mely elhull örökre.”*

A bibliai szemlélettel dolgozó pedagógus számára ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy meg kell ismernie a különféle pedagógiai gondolkodásmódokat és az azokhoz kapcsolódó módszereket, de ugyanakkor szilárdan meg kell tartania saját keresztyén/keresztyén identitását, nem tévesztve szem elől a legfontosabb célt.

„Mindent vizsgáljatok meg: a jót tartsátok meg.” (1Thessz 5,21)

Azt jelenti ez, hogy mindent vegyünk át, ami jónak látszik? Nem. „Mindent vizsgáljatok meg.”

A viselkedésformáló pedagógiától biztosan megtanulhatjuk a következetességet, az ösztönszabályozó neveléstől a gyermek szükségleteire való odafigyelést, a humanista pedagógiától az értő figyelmet. De a következetesség nem sokat ér szeretet nélkül, a szükségleteink kielégítése célt téveszt határozott erkölcsi iránymutatás nélkül, az értő figyelmet pedig feltétlenül ki kell egészíteni a követelmények és a szükséges korlátok egyértelmű felállításával.

Biztos, hogy egyetlen nem keresztyén/keresztyén irányzatnak sem vehetjük át az életfilozófiáját.

Jézus arra inti tanítványait, hogy *őrizkedjenek a farizeusok és szadduceusok kovászájától*, azaz tanításától (Mt 16,6).

Valóban: a *tanítás*, a vallásótléket kínáló *életfilozófia* jelenthet veszélyt a keresztyén pedagógusoknak és rajtuk keresztül tanítványaiknak. Önmagában a giliszta hasznos táplálék lehet egy hal számára; a hal egészségének az a horog árt meg, amit a gilisztával együtt bekap.





A bibliai szemléletű pedagógia ismertető jege az, hogy bibliai értékeket közvetít. Erre pedig csak az a pedagógus lesz képes, aki maga is bibliai értékekhez igazodik életvezetése során: aki mindenét eladta az igazgyöngyért, amelyre ráta-
lált. Más szavakkal: aki mindenki másnál jobban szereti *Jézus Krisztust*.

JEGYZET:

¹ A jelen tanulmány tartalmilag (helyenként szó szerint is) követi egy korábbi dolgozat gondolatmenetét: *Van-e keresztyén pedagógia?* A Budapest-Pasaréti Református Egyház-
község kiadása, 1994.





KERESZTÉNY PEDAGÓGIA?

P. MÉSZÁROS GYÖRGY SDB

A címben rejlő kérdésre, bizonytalanságra talán nem elég a keresztény pedagógia legitimitását igenlő, szerepét kijelölő választ adni, a legmegfelelőbb lenne felszólító móddal válaszolni: legyen keresztény pedagógia! Vagyis legyen intézményrendszere, kutatási lehetősége, szakértői gárdája, presztízse. Alakuljon ki párbeszéd, vita, együttműködés, továbblépés, lendületes tevékenységrendszer a keresztény neveléstudományi kutatás terén! Már sok minden történt ezen a téren.

A keresztény pedagógia fogalom többértelmű, még a kifejezés keresztény használói sem egészen ugyanúgy értik. Felvetése különféle reakciókat, véleményeket vált ki. A legfontosabb kérdés, hogy egyáltalán van-e keresztény pedagógia, jogos-e a fogalom használata, s ha van, akkor mit jelent.

Egy beszélgetésben valaki megkérdezte, nem értelmetlen-e a kifejezés, akárcsak a „bördíszműves logika”. A véleményt formáló a pedagógián ebben az összefüggésben nyilván nem a nevelés tevékenységét értette, hanem a cselekvésről formált reflexióra, végső soron a nevelés tudományára gondolt. A számtalan kérdés közül ebben az írásban a követ-

kező problémát szeretném körüljárni: beszélhetünk-e és milyen értelemben keresztény pedagógiáról, vagyis a pedagógia mint a nevelésről kialakított, rendszerezett gondolkodás (tudomány) keresztény műveléséről, keresztény irányultságáról?

Kiindulópontként elfogadhatjuk, hogy keresztény pedagógia van, méghozzá abban az értelemben – és ezt talán fenti beszélgetőtársam sem vitatná –, hogy vannak keresztények, akik nevelnek, méghozzá sajátos módon, világnézeti elkötelezettségüknek megfelelően. A keresztény jelző használata tehát legalábbis sokkal kevésbé vitatható, ha a „pedagógia” szót a nevelés gyakorlatának értelmében használjuk. Ebből a világosnak tűnő kiindulópontból azonban nem egyszerű a továbblépés, ha valóban alapos elemzésre vállalkozunk. Nem egyértelmű ugyanis a pedagógia mint tudomány fogalmának meghatározása, és vitatott a „keresztény” szó pontos jelentése is.

Írásom célja nem pusztán a probléma felvázolása, a sokféle nézőpont bemutatása, hanem valamiféle válasz megfogalmazása is. Értelmezésem – meglehet – több szempontból vitatható lesz, de a problémákat nem lezárni szeretném, hanem lehetséges utakat mutatni, nyitottan a más nézőpontokkal folytatott párbeszédre. A fogalmak tisztázása, a fogalmak körüli vita és párbeszéd nem haszontalan filozofálgatás, hanem elméletek és narratívák dialógusa, melyek gyakorlatunkat alapvetően meghatározzák.





A „KERESZTÉNY” SZÓ ÉRTELMEZÉSE

A „keresztény” jelzővel számtalan összefüggésben találkozunk. Élnek és visszaélnek vele szervezetek, pártok, a legkülönbözőbb csoportok és egyének. A fogalom értelmezésének sokrétűségére jól rámutat a tény, hogy míg hivatalosan a keresztény egyházak (különösen a katolikus) tiltakoznak a kereszténység „kilúgozása” ellen az európai alkotmányból, addig néhány elkötelezett keresztény gondolkodó a „keresztény Európa” kifejezés használatát vitatja, mert ezt érzi a fogalom „kilúgozásának”. A kereszténység ugyanis nem valamiféle értékrend, világnézet csupán, hanem élet- és létforma, s ebben az értelemben már rég nem beszélhetünk keresztény Európáról – vallják néhányan.¹ Valóban számot kell vetnünk azzal, hogy a „keresztény” jelző túlburjánzó használata csak a fogalom körüli bizonytalanságot növeli, és eredeti, teológiai nevezhető jelentéstartalma egyre inkább elhomályosul.

A *christianosz* (krisztusi) elsősorban létmódot jelentett: az Isten képmásának helyreállítását az emberben, a keresztiség általi átformálódást, megistenülést (a görög egyházatyáknál), és ebből a létmódból fakadó életformát, Lélek szerinti életet. Ehhez a létmódhoz természetesen hit kapcsolódik, a hithez gondolkodásmód; az életformához cselekvési normák, erkölcsi szabályok. Így a kereszténységtől elválaszthatatlannak a világnézet és értékrend fogalmai, de bizonyos értelemben csak másodlagosan jelennek meg. Kérdés te-

hát, hogy milyen módon értjük a keresztény pedagógia kifejezésben a jelzőt. Mivel itt gondolkodásról, reflexióról, tudományról van szó, mégiscsak a fogalom világnézet-, értékrend jelentéstartalmát kell alapul vennünk, nem megfelelően ennek gyökeréről. Világnézet, értékrend tehát nem a hittől elvonatkoztatott, hanem abban gyökerező fogalmakként értelmezendők. Ezt fontos leszögezni, mert a „keresztény” szó „világnézeti értelmezése” valóban másféle is lehet. Amikor ugyanis keresztény pártokról, vagy akár keresztény Európáról beszélünk például, ez a hitbeli-létfelvi alap igencsak a háttérben marad, s ezt anélkül jegyzem meg, hogy vitatnám a fogalmak használatának jogosságát. Véleményem szerint végső soron a szó teológiai – és nem filozófiai, politikai, kulturális stb. – értelmezése az irányadó. Keresztény pedagógián így én nem csupán egy általánosan megfogalmazott, keresztény értékrend (szeretet, önzetlenség stb.) szerinti nevelési gondolkodásrendszert értek, hanem teológiai alapvetésű, a hitből fakadó keresztény gondolkodásra épülő neveléstudományt.

A „PEDAGÓGIA” SZÓ ÉRTELMEZÉSE

Ahogy jeleztem, a pedagógiát itt mint tudományt, a pedagógiai cselekvésről való gondolkodást értem. Fontos tisztázni, milyen értelemben tudomány a pedagógia. Amikor a keresztény pedagógiát a „bördízműves logikához” hasonlította beszélgetőpartnerem, akkor ezt valójában egy sajátos





tudományfelfogás fényében tette. Kijelentése mögött egy inkább természet-tudományos alapokon nyugvó, pozitívista tudományfogalom rejlik. Ebben az értelmezésben a tudomány objektív, a valóságot leképező rendszer. Ahogyan tehát nem lehet többféle biológia, földrajz, matematika, logika (sem bördíszműves, sem keresztény), úgy nem lehet többféle – valamilyen világnézethez, értékrendhez kötődő – pedagógia sem.

A „posztmodern” összefoglaló névvel jelzett gondolkodásmód azonban alaposan kikezdte ezt a tudományfogalmat. Ma számos gondolkodó arra hívja fel a figyelmet, hogy illúzió lenne valamiféle objektív, a valóságot hűen tükröző értelmezés, emberi értékítételezés nélküli tudásról, tudásrendszerrel beszélni. A tudás valójában értelmezések során át konstruálódik, és nem lehet elszakítani az értékek, világképek rendszerétől. A tudomány is narratív természetű, a narratívák pedig nem a valóság tükrözései, hanem értelmezések „elmesélései”. A világnézet² e koncepcióban nem valamiféle zavaró, objektivitást akadályozó tényező, hanem a tudás megkonstruálásának része, a narratíva kikerülhetetlen velejárója. Ez az interpretatív vagy kvalitatív nevezett paradigma a neveléstudomány fogalmát is más megvilágításba helyezi.³

Voltak – és vannak –, akik azzal akarták biztosítani e fiatal tudomány, a pedagógia, legitimitását, megfelelő helyét a diszciplínák sorában, hogy értékválasztások nélküli, objektív ténye-

ket vizsgáló tudományként mutatták be. Az interpretatív szemlélet azonban a pedagógia olyan sajátosságára hívja fel a figyelmet, amelyet még a legpozitivistább irányultságú elméletek sem tudtak kiküszöbölni. A nevelés ténye mindig értékekhez, célokhoz kötődik, a nevelés tudománya pedig, mivel a „fejlesztés tudománya”, szintén megjelöl célokat, e nélkül nem is tudna *fejlesztésről* beszélni. Ilyen szempontból a pedagógia mindig és elkerülhetetlenül értékek, célok mentén szerveződött rendszerré. Ahol pedig értékek, célok vannak, ott valamilyen explicit vagy implicit világnézet is jelen van. Ezenkívül a pedagógia, mint embertudomány, nem létezhet valamilyen – emberről alkotott diskurzusát megalapozó – emberkép nélkül, ami szintén elválaszthatatlan az értékelő, világnézetre épülő értelmezéstől. A különféle világnézetek követhetően jelen vannak a régi és mai pedagógiai elméletrendszerekben. Világosan kitapintható a társadalomközpontú szemlélet és a szükségletalapú, pszichologista emberkép például *Bábosik István* rendszerében.⁴ Az alapvetően természettudományos indíttatású *Nagy József*-i elmélet a *proszociális személyiség* és a *segítés* fogalmának leírásával szintén „elköteleződik” egy altruistának tekinthető, implicit módon rendszerré is szerveződő világnézet mellett,⁵ melyet expliciten egy „planetárisnak” nevezett *értékrendre* épít.⁶

A legújabb, posztmodern tudományértelmezés fényében tehát, és a kimondottan vagy rejtetten működő





tudományos hagyomány figyelembe vételével beszélhetünk világnézetileg elkötelezett pedagógiákról, így keresztény pedagógiáról is. Az ilyen pedagógiák legitimitását maguk az elméletalkotók is általában elismerik, bár más-más módon tekintenek rájuk. Nagy József könyvében a pedagógiát mint hierarchikus, integratív multidiszciplinát határozza meg, s mintegy ezen belül hagy helyet az általa specifikus pedagógiáknak nevezett világnézetekhez, vallásokhoz köthető elméleteknek. A saját elmélete nem akar egyik emberkép mellett sem elköteleződni (mint láttuk, ez az értelmező paradigma szerint nem lehetséges, és nem is így van), de nem zárja ki a specifikus pedagógiákat, hanem segíti fejlődésüket.⁷ Bábosik István elmélete sem vonatkoztat el az értékektől, sőt, ezekből indul ki. Megpróbál meghatározni bizonyos általánosan elfogadott társadalmi értékeket, melyek az ún. konstruktív életvezetés mint pedagógiai érték tartalmát jelentik. Mindannak, ami konstruktív (a közösség és egyén számára hasznos), helye van pedagógiában: az egyetemesen, társadalom egésze által (?) elfogadott értékekhez az egyes világnézetek hozzátehetnek további értékeket, melyekre pedagógiai koncepciójuk épül.⁸ Az ő célja is az, hogy integráló módon egy általános, mindenféle világnézet számára elfogadható neveléseméleti rendszert építsen fel. Végül Zrinszky László neveléseméleti munkáját érdemes még megemlíteni, aki eleve abból indul ki, hogy számtalan nevelésemélet létezik, és ezeket

egymás mellé helyezve mutatja be. Felfogásában egyértelműen helye van a különféle világnézetekhez kötődő koncepcióknak.⁹

A „pedagógia” szó értelmezését tekintve további kérdés lehet: hogyan is határozhatjuk meg pontosan a neveléstudományt. Ebben sem várhatunk egységes álláspontot, mint ez a fenti elméletalkotók egészen különböző megközelítéséből is látszik. Én még egy lehetséges felfogást teszek a fentiek mellé, amely – úgy gondolom – igen termékeny alap lehet a keresztény pedagógiai elméletalkotás számára is. *Michele Pellerey* a neveléstudományt gyakorlati-tervezési tudománynak nevezi.¹⁰ A pedagógia reflektál a nevelési tevékenységekre, és azok megtervezéséhez ad támpontokat, irányokat, tehát a gyakorlatból indul ki és oda tér vissza. Egyfajta modellezésről van szó: a gyakorlatban hasznosítható modellek megalkotásáról.

A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA TUDOMÁNYOS MŰVELÉSE

Amint a fenti, mérvadó szakirodalmakból is látszik, a keresztény pedagógia sokak által elismertnek tekinthető, legitim fogalom. Van keresztény pedagógia, ha a keresztényt és különösen a pedagógiát a fenti megközelítésben értjük. A keresztény hitre (tehát végső soron a kinyilatkoztatásra) és világnézetre, értékrendre épülő, ezeket tudatosan felvállaló pedagógiai tudományos reflexióról van szó, ha elfogadjuk a tudomány interpretatív értelmezését és a pedagógia kikerülhetetlen érték-





és célorientáltságát. Ha pedig van keresztény pedagógia, akkor azt művelni kell. Ez nem csak amiatt fontos, mert valamiféle presztízskérdésről van szó, vagy mert a keresztény szemlélet hangját kell hallassa a sokféle más alapokon nyugvó elméleti koncepciók mellett, hanem mert ez lehet a keresztény pedagógiai cselekvés elengedhetetlen elméleti alapja.

Magyarországon számtalan egyházi nevelési-oktatási intézmény¹¹ működik, a plébániákon gyermek- és ifjúsági csoportokkal nevelő-pasztorális tevékenység, katekézis keretében foglalkoznak. A keresztény pedagógia ebből a cselekvésből kiindulva, erre reflektálva jelölhetné ki az utat a nevelési-oktatási tevékenységek szakszerű, s keresztény szempontból is megfelelő alakításához.

Ezen a ponton azonban – úgy gondolom – hiányosságokkal, problémákkal kell számolnunk. A keresztény neveléstudománynak bátran fel kellene vállalnia a pedagógiai cselekvés kritikus (ön)elemzését: a szakmai és evangéliumi kritériumokat egyszerre figyelembe véve. Véleményemmel valószínűleg sokan vitatkoznának, de a magam részéről számos pedagógiai problémát látok a jelenlegi keresztény nevelés gyakorlatában, amelyek sokszor pontosan az igazi önvizsgálat és reflexió hiányából fakadnak. Csak két példa. Az egyik oldalon kérdés, plébániái katekézisünk jelenlegi módszerei mennyire tudják hatékonyan megszólítani a tizenéves fiatalokat; bizonyos hagyományos megoldásmódok szak-

mai végiggondoltság szempontjából igencsak gyengének bizonyulnak. A másik oldalon kétségtelen – eredménnyel bizonyítható – tény, hogy számtalan egyházi iskolában magas szintű *oktató-nevelőmunka* folyik. Kérdés azonban, a keresztény „teljes emberkép”-e a kiindulópontja e pedagógiai tevékenységnek. Az „istenképmásiság” középpontba állítása helyett számos intézményben a személyiségfejlődés szempontjából – véleményem szerint – részletkérdésnek tekinthető problémák válnak hangsúlyosak: pl. hajviselet, öltözködési mód. Mint hajdani egyházi iskolába járó növendék, én magam is megszenvedtem az értelmetlennek érzett szabályok tömegét, és ma szintén sok fiatalot hallok panaszkodni erről, főleg pedig az ezek miatt kialakuló távolságról nevelő és nevelt között, ami a keresztény nevelés alapvetően személyekre épülő jellegét figyelembe véve igencsak káros.

Más a helyzet, általában elfogadóbb a légkör azokban az iskolákban, ahol nem a hagyományos keresztény értelmiségi szülők gyermekei tanulnak, hanem hátrányos helyzetű, más kulturális közegekből jövő fiatalok. Hála Istennek egyre több katolikus intézmény vállalja föl az utolsókat, peremre szorultak megszólításának evangéliumi küldetését. Véleményem szerint azonban a magyar egyházban még mindig él egyfajta távolságtartás bizonyos társadalmi rétegekkel szemben. Még relatíve kevés a valóban peremen lévőket felkaroló pasztorális vagy pedagógiai intézmények száma is. (Drogrehabilitációs,





prostituáltakkal, utcagyerekekkel, néhez helyzetben lévő roma gyerekekkel foglalkozó szervezetek, intézmények más – főleg nyugati – országokban sokkal erőteljesebben tartoznak a katolikus egyház tevékenységi köréhez). Talán az egyháznak e távolságtartása, a középosztálybeli-intellektuális vagy a hagyományos, falusi népi kultúrához való erős kötődése is nehezé teszi a városi szubkultúrákkal kapcsolatban álló fiatalok megszólítását a katolikus közösségek és pedagógiai intézmények számára. Pedig egyre több olyan fiatal jön minden egyházi iskolába, akikre hatást gyakorol a sokszor médiavezérelt, populáris kultúra.

A szakszerűség és keresztény meg­alapozottság miatt nagy szükség lenne tehát a neveléstudomány keresztény szemléletű művelésére. Nemcsak a pedagógiai gyakorlat, de a tudományos élet terén is sok még a tennivaló. Hiányoznak a megfelelő szakemberek, főleg a tanárképzés terén. (A PPKE ugyan kiváló intézettel rendelkezik, a Sapientia Főiskola nagy súlyt fektet a pszichológiai és pedagógiai tárgyak oktatására és gyakorlatok végzésére.) Még mindig találkozom magam is a pedagógiát és pszichológiát gyanakvással, rosszabb esetben lenézéssel fogadó megnyilatkozásokkal főleg teológiával foglalkozó szakemberek, egyházi személyek részéről. (Ez azonban nem csak „egyházi jelenség”, más, „rég­gebbi” tudományok képviselői sokszor ugyanígy tekintenek a neveléstudományra a világi tudományos környezetben is.) Végül fontos probléma,

hogyan a keresztény pedagógia jegyében írott művek egy részében sok a szakmai hiányosság. (Nem létezhet szakmailag megalapozott pedagógia a „világi”, tudományos gondolkodásmóddal folytatott párbeszéd nélkül, mert bizonyos kérdésekben valóban nincs külön keresztény és nem keresztény szakmai megoldásmód. Az értékelés helye például sajátos lehet a keresztény nevelési reflexióban, a didaktika által megfogalmazott kritériumok tekintetében azonban nincs külön, másfajta értékelés. Egy hitoktató sem végezheti anélkül a munkáját, hogy ne legyen tisztában azzal, mit jelent a diagnosztikus, formatív, szummatív értékelés hármassága, s hogyan kell ezeket megfelelően alkalmazni.)

A keresztény pedagógiának termékeny párbeszédet kell folytatnia a hazai és külföldi nem keresztény elkötelezettségű neveléstudománnyal. Miért kellene a más világnézetű külföldi és magyar pedagógiai elméletalkotókra gyanakvással nézni? A fent már idézett két hazai modellt például számos ponton összhangban van a keresztény emberképre épülő pedagógiával. Miközben tehát teljes mértékben egyetértek azzal, hogy létezik „külön” keresztény pedagógia, egyidejűleg fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy nem elszige­zelt különállóságról van szó, s a világnézetiség nem érint bizonyos szakmai tartalmakat, illetve mindig kritikusan kell megvizsgálni azt, vajon az adott tartalomban hogyan és milyen módon van és lehet jelen a hitbeli és értékel­kötelezettség.





A KERESZTÉNY PEDAGÓGIA VAGY PEDAGÓGIÁK

A keresztény pedagógia legitimitásának, szerepének tisztázása után még a pluralitás problémájának fölvetését tartom fontosnak. Ez ugyanis a keresztény pedagógia jellegére kérdez rá, s érinti a *Mester és Tanítvány* folyóirat önmeghatározását is.

A pedagógiai elméletalkotás sok egymás mellett élő modellt teremtett. A tudományos gondolkodásra általában is jellemző a pluralitás és az állandó alakulás. Kérdés, hogy a keresztény pedagógián belül szintén ilyen tere van-e a pluralitásnak, a sokféle modell egymás mellett létezésének. A közös keresztény alap – úgy vélem – nem zárja ki ezt a pluralitást, sőt, jót is tesz az egészséges sokféleség. Mert a különféle modellek egymással vitában és párbeszédben állva termékenyítőleg hathatnak a tudomány, az elméletalkotás és így végső soron a keresztény pedagógiai gyakorlat fejlődésére.¹² A többféleség valójában jelen is van. *Schaffhauser Franz* céltípusokat elemző tanulmányában rámutat, hogy az egymáshoz értékrendszerben alapvetően közel álló, katolikus pedagógiai gondolkodóknál a céltételezés mennyire eltérő lehet: *Maritain*-nél normatív, *Guardininé*-nél pedig affirmatív.¹³

A kereszténység – nyitottsága, egyetemessége miatt – a történelem számos filozófiai gondolkodásával, eszmerendszerével lépett már párbeszédbe, s emelte be a saját reflexiójába azok elemeit. A keresztény pedagógiai elméletek véleményem szerint szintén ilyen

nyitottsággal léphetnek termékeny kapcsolatba a különféle koncepciókkal. Ezért úgy gondolom, nem helyes a keresztény pedagógiát egyértelműen konzervatív pedagógiának tartani. Ez a fajta megközelítésmód nyilván összefügg azzal is, hogy a magyar társadalomban a keresztény gondolkodás gyakorlatilag kizárólagosan kapcsolódott össze a konzervatív politikai-világnézeti beállítottsággal. Ez az adott helyzetben érthető, de nem szerencsés.

Más európai országok tapasztalata (amint ezt magam is átélhettem pl. Olaszországban) egészen más. Ugyanezt gondolom a keresztény pedagógiát illetően. A személy szabadságának messzemenő tisztelete miatt a keresztény nevelési reflexió közel kerülhet a liberális gondolkodásmóddhoz, vagy a szegények, peremre szorultak emancipatorikus nevelésének tételezésével¹⁴ a baloldali megközelítéshez is. Lehetséges, hogy a keresztény pedagógiai-pasztorális gyakorlat némi zártsága, problematikussága (pl. hogy a fiatalok bizonyos rétegeit nagyon nehezen szólítja meg) ebből az egyoldalúan konzervatív beállítottságból is fakad.

E fenti gondolatok fényében szeretnék némi kifogást emelni a *Mester és Tanítvány* folyóirat jellegének megjelölésével kapcsolatban. A *konzervatív* megjelölés nyilván egy szélesebb közönséget hivatott megszólítani, mint a keresztény jelző tehetné. Bizonyos értelemben azonban szűkítő is, mert a folyóirat deklaráltan a *keresztény* elvű pedagógia művelését kívánja előmozdítani, miközben lehetnek olyan szakembe-





rek, akik nem *konzervatív*, de keresztény pedagógiát művelnek. Mindazonáltal nem szeretném ezzel a véleménnyel az új periodika „alcímének” megváltoztatását felvetni, csupán az azonosítás veszélyeire akartam felhívni a figyelmet.

Gondolom, e kijelentéseim vitára adnak alkalmat. A konstruktív vita azonban rendkívül termékeny lehet főleg a tudományos életben. Remélem, hogy a keresztény pedagógia művelői, kutatói között egyre gyakoribbá válik a vita, a párbeszéd, mely előmozdítja a reflexiót. A címben rejlő kérdésre, bizonytalanságra talán nem elég a keresztény pedagógia legitimitását igenlő, szerepét kijelölő választ adni, a legmegfelelőbb lenne felszólító móddal válaszolni: legyen keresztény pedagógia! Vagyis legyen intézményrendszere, kutatási lehetősége, szakértői gárdája, presztízse. Alakuljon ki párbeszéd, vita, együttműködés, továbblépés, lendületes tevékenységrendszer a keresztény neveléstudományi kutatás terén! Már sok minden történt ezen a téren: A PPKE Pedagógiai Intézete, a KPSZTI működése (és felbecsülhetetlen szolgálata az intézmények számára), a Sapientia Főiskola oktatási szemlélete és gyakorlata, stb., de ez még – úgy vélem – mindig kevés. Az isteni kegyelem, a pedagógusi munka, a keresztény oktatásba fektetett tőke mellett ezen a többen is nagyban múlik, milyen lesz a keresztény(-katolikus) nevelés-oktatás, ifjúságpasztorációs munka, katekézis jövője, és a keresztény pedagógiai cselekvés-gondolkodás milyen hatást tud gyakorolni az egész társadalomra nézve.

JEGYZETEK:

- ¹ Lásd pl. Dobszay László: *Európa és kereszténység*, Gondolkodó füzetek, 2004. január, 1–7. o.
- ² Ebben a részben a világnézet és tudomány kapcsolatáról van szó, s a keresztény pedagógiát is természetesen a világnézetileg elkötelezett pedagógiák közé sorolom, természetesen azzal a fentebb megkötéssel, hogy itt teológiai értelemben többről van szó, mint világnézet.
- ³ Erről lásd bővebben Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.
- ⁴ Bábosik István: *A nevelés elmélete és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- ⁵ Nagy József: *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- ⁶ Nagy József: *i.m.*, 8. o.
- ⁷ Nagy József: *i.m.*, 27. o.
- ⁸ Bábosik István: *i.m.*, 11–12., 15. o.
- ⁹ Zrinszky László: *Nevelélmélet*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2002.
- ¹⁰ Pellerey, Michele: *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- ¹¹ A „keresztény” szót írásomban általában ökumenikus értelemben használom, de az oktatási intézményrendszer tekintetében – ismereteim miatt – csak a katolikusról beszélek.
- ¹² Elmélet és gyakorlat ilyen szinte ok-okozati összekötése természetesen leegyszerűsítő, de a kettő kapcsolata, egymásra hatása vitathatatlan, s elfogadott nézetnek tekinthető, hogy a jó elmélet valóban segítheti a jó gyakorlat kialakulását.
- ¹³ Schaffhauser Franz: *Nevelési céltípusok a XX. századi pedagógiában*, in: Bábosik Ist-



ván (szerk.): *A modern nevelés elmélete*,
Telosz Kiadó, Budapest, 1997, 49–50. o.

¹⁴ Lásd pl. Paolo Freire baloldali pedagógiáját, vagy a radikális kritikai pedagógiát:

Giroux, Henry A.: *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1988.





Reményik Sándor

Vagy – vagy

Vagy egy nagy mű, – vagy egy nagy szenvedély.
Vagy égő nyár, – vagy gyémántfényű tél.

Vagy az Úristen, – vagy az emberek.
Vagy a kolostor, – vagy fészek-meleg.

Vagy a csúcsok nagy, edző hidege.
Vagy egy asszony simogató keze.

Vagy fent, vagy lent, élőn, halálra-váltan.
Jaj, csak ne felemásan, felemásan!

(1934)





A MŰVÉSZETI NEVELÉS FONTOSSÁGA

BOLBERITZ PÁL

A művészeti nevelés jobbá teszi az embert. (...)
Hogy más legyen a hozzáállás a munkához,
hogy ne rabszolgaként ismétlődő funkciókat hajtson végre
a mindennapi betevő falatért, hanem kreatív módon dolgozzon.

Ma már közhelynek számít, hogy az európai ember értékválságban él, ugyanakkor az is letagadhatatlan, hogy értékes életet kívánunk élni. Kérdés tehát, hogy:

- Mit tekintünk értéknek?
- Egy vagy több érték van-e?
- Az értékek között van-e rangsor?
- Az értékek alá- vagy mellérendelt viszonyban vannak-e egymással?

E témákat kívánom megvilágítani bölcséleti szempontból.

Első kérdésünk: Mi az érték? Az érték önmagában nézve valamiféle léttöbblet, léttökéletesség. Ami kívánatos – és épp' ezért a törekvés célja, a remény tárgya lehet. Ez persze feltételez valamely törekvő alanyt, amelyben ösztönösen vagy tudatosan él a vágy, hogy léthiányát kiegészítse, és az értékek birtoklása révén az összhang, megelégedettség és megnyugvás állapotába jusson. Ha ez az állapot zavartalan, akkor boldogságnak nevezzük. Nyilvánvaló, hogy az értékre való törekvés a boldogságra való törekvéssel van összefüggésben. Mivel a törekvés a megvalósítás rendjében bizonyos fokozatosságot és egymásutániságot feltételez, az értékre való törekvés az időbeliséggel is kapcsolatos. Értékre törekedni valójában csak időben létező lény képes. Minden létező a lényegi természetének megfelelő értékre törekszik, mert az érték, mint tárgy, s a törekvő, mint alany, lényegi egymásra hangoltsága az értéktörekvés feltétele.

A szellemi természettel nem rendelkező létezők a természeti törvények szükségzerűségével, illetve ösztönösen törekednek fajspecifikus értéktárgyukra.

Az időben és történelemben élő, értelemmel és akarattal felruházott létezők – vagyis az emberek – tudatosan törekednek szellemi természetű értékek birtoklására. Mivel az ember testből és lélekből áll, megteheti – részben ösztönösen, részben szabad akarattal –, hogy alacsonyabb rendű értékekre, vagyis pusztán anyagi, testi érzékletes értékekre törekedjék. De akarva-akaratlan, tudatosan vagy tudattalanul ezen értékekben is a lényegi természetének és szellemi törekvő képességeinek megfelelő értékekre, azaz szellemi értékek birtoklására vágyik, hiszen végső megnyugvást csak ezeknek birtoklása jelenthet számára. Az időben





és történelemben kibontakozó létezők értéktörekvése és értékirtoklása visszahat magára a létezőre, és tökéletesíti azt. Ugyanakkor csak az ember képes az értékmegvalósító tevékenységre, mivel értelme képes meglátni és felfedezni a dolgokban nem mindig egyértelműen megnyilvánuló értékmozzanatot.

Az érték kiásása burkából – ez a kultúrtevékenység.

Az érték tudatos hasznosítása – ez a civilizáció. Amennyiben az értékmegvalósító tevékenység magára az emberre hat vissza, és az objektív értékrendhez igazítja cselekedeteit – azaz értékesebbé teszi az embert –, akkor önmegvalósításról beszélünk. S ha ez a tevékenység összhangban áll az erkölcsi értékekkel, akkor önnevelésről, vagy az erkölcsi jellem kialakításáról szönlünk.

Arisztotelész óta ismert az ember hármas értékmegvalósító tevékenysége: a teoretikus, azaz intellektuális, a praktikus, azaz erkölcsi, és a poetikus, azaz művész, technikai, szellemi aktivitás.

Az intellektuális aktivitás az igazság értékére, a praktikus az erkölcsi jóra, mint értékre, a poetikus a művész szépre, illetve technikailag hasznos érték létrehozására irányul.

Mi az értékrend? *Platón* óta a filozófia tud a lét transzcendentális tulajdonságairól, ám a skolasztika bölcselete dolgozta ki az erről szöló elméletet. Ezek szerint a lét rendelkezik a létezés aktusának tulajdonságával, ami a *lét egységét, igazságát, jóságát és szépségét* úgy foglalja magába, hogy e tulajdonságok a valóságban felcserélhetők, és csak értelmi különbözöség áll fenn közöttük. Ebben az értelemben mindaz, ami létezik, egy is, igaz is, jó is és szép is. De ami egy, az létezik, igaz, jó és szép is. Továbbá, ami igaz, az létezik, egy, jó és szép. Ami jó, illetve szép, az létezik, egy, igaz és szép, illetve jó is.

A lét transzcendentális tulajdonságainak fölcserélhetősége természetesen csak a lét metafizikai szintjén történhet meg. Kölcsönös átfedésük csak e szinten érvényesül. A létezők pusztán analóg módon részesednek a létből, és így a transzcendentális léttulajdonságok is csak tökéletlenül cserélhetők fel a létezők világában. Ugyanakkor viszont nem kétséges, hogy minden létező azon van, hogy benne a lét mind tökéletesebben valósuljon meg, s ugyanez vonatkozik az egységre, igazságra, jóságra és szépségre is. E törekvés transzcendentális lehetőségi feltétele pedig nem más, mint a létezők analóg részesedése az összetettség szintjén magából a létből, illetve a lét egységéből. Ezért minél tökéletesebben részesedik valamely létező a lét egységéből, annál magasabb rangsorban helyezkedik el a létezők világában, vagyis annál igazabb, jobb vagy szebb.

Aligha vonható kétségbe ama tény, hogy az egység akármely formában való megjelenése – ami legelvontabban a rend mozzanatában jelenik meg – vonzó az ember számára még akkor is, ha ez a szétszórtság, szétesettség, rendezetlenség formájában tételeződik benne.





Az *egység*, mint szintézis, identitás, összhang, béke, megfelelés, elégedettség, az értékek hierarchiájában első helyet foglal el, mert a lét transzcendentális tulajdonságaiban ugyanúgy feltételként jelenik meg, mint maga a lét.

Az *igazság* megfelelést jelent: a fogalom, az ítélet, a következtetés és a dolog, a tény, az adat, a jelenség között.

A *jóság* szintén megegyezés a logosz és az ethosz viszonyában, mivel a cselekedet és a cél közötti megegyezést fejez ki erkölcsi és jogi vonatkozásban – a szabad és felelős tett és törvény egybevághóságát.

A *szépség* hasonlóképpen az alkotói elképzelés és annak megvalósulása közti egységet jeleníti meg – az igazság és jóság implikálásával (bennfoglalásával), az érzékek számára gyönyörködtető formában.

A *concordia* (egyetértés, összhang) szintén egység a társas kapcsolatok személyi vonatkozásaiban, amennyiben egyetértést, békét és szeretetet jelenít meg.

Ám egy technikai produktum is akkor értékes – a hasznosság vonatkozásában –, ha a részek úgy igazodnak az egészhez, hogy a rend és az összhang a természet rendjét és összhangját jeleníti meg, s mint ilyen, emberibbé, civilizáltabbá teszi az életet.

A középkori szerzők közül nem egy a szentséget is a lét transzcendentális tulajdonságai közé sorolja, és nem alaptalanul! Mert a vallási érték épp a szentség felmutatásával fejezi ki azt az egységet, amely minden vallási meggyőződés előfeltétele: az, ami Isten és ember között fennáll és formálódik, az ember üdvössége érdekében.

Mi az *értékpluralizmus*? Az értékek pluralizmusáról szóló kijelentések – burkoltan vagy kifejezetten – azt az állítást hordozzák, hogy az értékek között nincs hierarchikus rangsor, hanem minden érték azonos szinten jelenik meg, és egyenlőnek tekintendő.

Nem kétséges, hogy ontológiai szinten, önmagában nézve, a maga rendszerében minden érték egyben önérték is, s mint ilyen, azonos szinten van a többi értékkel. Az is bizonyos, hogy minden értékmegvalósító tevékenység, értékelés – mint szabad, szubjektív tudati aktus –, értékre törekvés, illetve értékbiroklás egyenlő módon megbecsülést érdemel.

Ám ez még nem jelenti azt, hogy objektív értelemben is minden érték egyenlő rangú. Az értékeknek objektív rangsoruk van, mégpedig abból a szempontból nézve, hogy mennyiben mozdítják elő az emberi méltóságot. Ám az emberi méltóság fogalmának a meghatározása korántsem olyan egyszerű, mint amilyennek első benyomásra tűnik, hiszen ezen értékek tartalma antropológiai szemléletünk függvénye. Kérdés, hogy milyen oldalról határozom meg az embert.

Ha az állatvilág oldaláról és a fejlődélmélet összefüggésében, akkor lehet azt mondani, hogy az ember a legfejlettebb állat, és épp az állatvilágtól való különbözősége alapozza meg méltóságát.





Ám ha a környezetvédelem oldaláról közelítek, s az emberre úgy tekintek, mint a természeti környezet megrontójára, akkor már kérdéses lesz az emberi méltóság fogalmának az értéktartalma.

Ha viszont elfogadjuk, hogy az ember szellemi lélekkel rendelkezik, és a szellemfogalmat nem szűkítjük le pusztán a biológiai meghatározottságú tudati tevékenység alanyi esetére, hanem transzcendens valóságként tételezzük – mely önálló szubisztálásra képes –, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a szellem épp működése és aktivitása során az egységmozzanat előbb felvázolt tulajdonságaival rendelkezik, amelyik az alacsonyabb létszinteken semmiképpen sem mutatkozik meg oly tökéletes formában, mint az embernél.

Nevezetesen, csak az emberben tér magához a szellem, az önreflexió, az öntudat és éntudat megnyilvánulásaiban, vagyis személyes szellemként. Tehát az emberi méltóság értékét nem a közmegegyezés, vagy az úgyszintén változékony közvélemény határozza meg, hanem értéke önmagában áll fenn, minden változékony értékeléstől függetlenül, értékét pedig személyessége adja, ami aktivitása során a végtelen szellemi értékekre, a létre, az egységre, az igazságra, a jóságra és szépségre irányul. S az értékmegvalósító tevékenység a tudomány, a művészet, az erkölcs és a vallás művelésében ténylegesül.

Beszélhetünk tehát az értékek pluralizmusáról – amennyiben az értékekre sokan, különféle időkben törekedtek és törekszenek – de ugyanakkor el kell fogadnunk az értékek hierarchikus rangsorát is, amennyiben a szellemi értékek magasabb rendűek az anyagi értékeknél.

S végül engedtessek meg nekem – mint teológusnak és papnak – egy kis teológiai kitekintés a témakörben. Pusztán a szellemi értéket előkelőbbnek tekinteni olyan beállítottsághoz vezet, ami az időbeli, anyagi, világi és testi értékek túlzott leértékeléséhez és lealacsonyításához vezethet.

A keresztény kinyilatkoztatás középpontjában áll a *Názáreti Jézus* alakja, aki *Isten hatalmas Fiának* bizonyult, s akiben *Isten Fia emberré* lett. Ő történelmünknek visszavonhatatlan része, ugyanakkor életével, halálával és feltámadásával egyszer s mindenkorra megalapozta az emberi méltóságot.

„*Nincs másban üdvösségünk, egyedül a mi Urunk, Jézus Krisztus nevében* – mondja *Pál* apostol –, mivel Ő „*a bünt kivéve mindenben olyan lett, mint egy ember*”. Továbbá halottaiból feltámadt, s magával együtt minket is feltámaszt halálunk után, és az örök élet részeseivé teszi személyválogatás nélkül mindazokat – feltárván nekik az üdvösség lehetőségét –, akik hisznek Őbenne.

Az ember fölemeltetése a természetfölötti rendbe olyan antropológiai szemléletet hordoz, ami nem csupán alulról, hanem felülről is értelmezi az ember lényegét, amely a teózisban élheti meg a végső beteljesedését. Az emberi méltóság – s egyben az érték is – *Krisztusban* hordozza teljességét, *Krisztusban* testesül meg, hiszen Krisztusban egyszerű és egyszerű, vagyis az összetettség kizárása értelmé-





ben és formájában van meg a lét, az egység, az igazság, a jóság és a szentség objektív tartalma, mégpedig felülmúlhatatlan és elveszíthetetlen módon.

Ugyanakkor „*Benne foglaltatik össze minden, ami a mennyben és a földön van*” – ahogy Pál apostol fogalmaz a Kolosszeiekhez írt levelében –, tehát a teremtett világ alacsonyabb szinten realizálódó összes értékére is, de célba érkezett és megdicsőült formában.

Szépen írja János evangéliumának prológusa: „*Mindnyáján az Ő teljességéből mérítettünk*”, hiszen az értékrendnek Ő az alfája és ómegája.

S végül – miután láttuk, hogy a kultúra értékmegvalósító tevékenység, és a kultúrához tartozik a művészet is – szeretnék még kifejtetni néhány befejező gondolatot *a kultúra és a művészet szerepéről az oktatásban*.

Úgy gondolom, hogy a szellemi értékek iránt fogékony minden gyermek. Nézetem szerint épp azért, mert az ember tudati fejlődésében először jelenik meg az érzékelő tapasztalás, majd a percepcionális tapasztalás a fantázia és a képzetek szintjén, ami megelőzi a tudatot; ezért a gyermek ezen a szinten már igen korán megtapasztalja az igazságot, az erkölcsi jóságot, az összhangot, az egységet és a harmóniát.

Nem véletlen, hogy érzékletes népmesék, állatmesék, képek formájában próbálják a gyermek szellemét művelni, kulturálni, próbálnak vele az óvodában értékmegvalósító, ún. kreatív tevékenységet végeztetni, hogy formálódjék és aktualizálódjék személyisége.

Ez a nevelés kissé háttérbe szorul a mai iskolai oktatás szintjén. Oktatásunk nagyon erősen az intellektuális és a racionális képzésre koncentrálódik, és így nagy baj áll be a gyermekek oktatásában az iskolában. Nevezetesen az, hogy ha „valamit a szőnyeg alá söprünk”, és nem akarunk róla tudomást venni, mondván, hogy erre nincs óra, nincs idő, nincs pénz – mert a kifogások közismertek –, és csak a praktikus ismeret a fontos. E pragmatikus beállítottság eltorzítja a művészeti nevelést.

A művészeti nevelés jobbá teszi az embert. Miért fontos, hogy az ember jobb legyen? Két vonatkozásban: az egyik a *munka-ethosz*, a másik pedig a *viselkedési kultúra*.

A *munkaerkölcs*: Az, hogy más legyen a hozzáállás a munkához, hogy ne rabszolgaként ismétlődő funkciókat hajtson végre az ember a mindennapi betevő felatért, hanem kreatív módon dolgozzon. Keresztény megvilágításban: folytassa Isten munkatársaként a teremtés művét, és beteljesedéshez vigye, ha ezt egy teológiai horizontban értelmezem.

A *viselkedési kultúra*: Nem kell külön megemlítenem, hogy a munkaerkölcs mellett a viselkedési erkölcs is szomorú állapotban van *Magyarországon*. Ez is a művészeti nevelés háttérbe szorításának következménye, mind a családban, mind az iskolában.

A művészet művelése manapság szakma lett. A művészet művelése ugyanolyan lett, mint a sport. Magyarországon nincs sportkultúra, mert többnyire csak sport-



szakmát űző profik vannak, akik pénzért sportolnak, és nem játékból. Ez kenyérkereseti lehetőség, vagy üzlet. De ugyanez van a művészettel is. Csak a legkiválóbbakat tanítjuk, csak a legsikeresebbekre figyelünk oda, mert ez hozza a pénzt és az üzletet. Ez pedig a művészet és a sport kigúnyolása.

Azt kell tehát tenni, hogy az emberekben a méltóságra való ráébresztéssel, a személyes identitásnak és értékeknek a megmutatásával egy olyan beállítottságot kell kialakítani, ami úgy szabályozza az emberek egymás közti kapcsolatát a hétköznapi társadalmi viselkedés vonatkozásában, hogy ne kelljen mindenki mellé egy rendőrt állítani.





AZ ÚJKORBÓL KIINDULÓ ESZMÉLKEDÉS BENCÉS ÉLETÜNKRŐL

BORIÁN ELRÉD

A bencés rendnek különösen is megszívlelendő feladata az ökumenizmus, hogy a kora újkori vallási, politikai gyűlölet helyébe a türelem és békesség lépjen. A vallási türelem alapja a zsinati alapelv: a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartása fontosabb még az igazságnál is.

A 16. SZÁZADBAN KEZDŐDŐ ÚJKOR HATÁSA A NYUGATI SZERZETESSÉG TÖRTÉNETÉRE

1. A *Szent Benedek Regulájában* még egységben lévő két elv között feszültség keletkezett: az „amori Christi” („*Krisztus szeretetének*”) és az „operi Dei nihil praeponere” („az istenszolgáltatnak semmit elébe ne tégy”) egysége megtört. Az újkori világnép általánossá válása kongregációinkban igazában csak 1802 után kezdődött. A visszaállítás után még a 18. században szokásos napirend volt érvényben, a teljes zsolozsmát mondták a megszokott időken. A lelkipásztoroknak és az egyre több kiképzett tanárnak ez megoldhatatlan feszültséget okozott. Negyven

évvel később már a zsolozsma közös végzésének értelme is kérdés lett sokak számára.

2. A fizikai munkát egyre inkább szellemi munka váltotta fel. Megnőtt a misszió szerepe Amerika felfedezésével. A térítés alapja a kiépülő katolikus iskolarendszer lett, ami részben ellenhatása volt a kiváló protestáns iskoláknak. *Szent Ignác* – és nyomában sok rendalapító – a misszió és a tanítás érdekében szüntette meg a közös zsolozsmázást.

3. A kora újkort alapvetően meghatározták a katolikus és a protestáns közösségek illetve hatalmak közötti viták, fegyveres küzdelmek, így a szerzetesi célkitűzéseket is. A történészek is el szokták hallgatni, hogy aki katolikusnak vagy protestánsnak született, az évszázadokon át egy-egy politikai szövetségrendszer tagjává lett. Ez volt az igazi alapja a „vallásháborúknak”. Az is ritkán hallott igazság, hogy a protestáns államokban a katolikusok üldözése sokkal erőteljesebb volt, mint a katolikus uralkodók protestánsellenessége. Gondoljunk arra, hogy Anglia rabszolgákká alázta az ír katolikusokat, vagy hogy Svédországban betiltották a katolikus vallást. Ez a tény azonban nem mentheti fel a „katolikus” erőszak tárházát.

A bencés rendet alapvetően a „türelmes” típusú szerzetességnek jellemezték a 18–19. században. Ez ad lehetőséget arra, hogy céljaink közé – vatikáni biztatásra is – felvegyük az ökumenizmust, hogy a múlt sebeit igyekezzünk begyógyítani. Rendünknek ez a





legfontosabb „politikai” küldetése, ezzel szolgálhatjuk a nemzeti egység kialakulását.

A barokk kor támasza a jezsuita rend volt, amely még a középkorinál is jobban összefonódott a rekatolizációt szorgalmazó katolikus hatalommal. A kora újkor végét egyértelműen jelzi a jezsuita rend feloszlatása (1773). A felvilágosodott abszolutizmus nem tűrte a Rómától függő, számára túl önálló rendi szervezetet és annak önérvényesítő erejét. A püspököket a király nevezte ki, a szerzeteseknél pedig választás volt, ezért is növelték az uralkodók a püspökök hatalmát a katolikus országokban. Az abszolutista teológia haszontalannak tartotta a közös zsolozsmázást, a szerzeteseket a munkakörükből ítélte meg. Magyarországon még mindig erős ez a szemlélet.

4. Az újkorban mást jelent a papi vagy tanári szolgálatban élő szerzeteseknek az engedelmesség és a szerzetesi életalakítás, mint a kézművességre, földműves munkára berendezkedett középkori vagy ókori szerzetesnek.

A késő újkori felvilágosodásnak, amely nálunk a 19. század első felében teljesedett ki, egyáltalán nem volt érzéke a szerzetesi meditációhoz, és ezért Pannonhalmán még a 19. század első felében is állandóan félték – teljes joggal – az újabb feloszlatástól. Ezért is javasolták egyesek a kórusima teljes feladását, még a növendékek számára is. Meglehetősen megtéveszt bennünket, hogy minket 1802-ben visszaállítottak, mert ekkoriban kezdődött Németországban a kolostorok sorozatban való

feloszlatása. Ha a világi és az egyházi történelmet nem szemléljük egységben, akkor nagyon téves véleményt alakíthatunk ki magunknak. Eldönthetetlen kérdés: Ha 1849-ben a szabadságharc győz, akkor megmaradhatott volna-e rendünk, megmaradhattak volna-e iskoláink, ha igen, akkor milyen formában?

A tanítás és főként a 20. század közepétől meglévő új munkakör, a pannonhalmi, majd később a győri diákotthoni munka ugyanolyan feszültséget jelent, mint a plébánosi teendők és a szerzetesség. A pap a keresztény népnek van elkötelezve, a diákotthoni nevelő a diákoknak és szüleiknek. Bennük látja elsősorban az „amor Christi” megvalósítását. Így nemcsak az apáttól vagy más előljárótól függenek ezek a szerzetesek.

Melki élményem: a kórusimádkozás közben valami megszólalt, egy szerzetes becsukta a könyvét, és kiment. Mindenki természetesen vette. A perjel utána megmagyarázta, hogy az atya a kórházlelkész, onnan kapott hívást. A papi szolgálat vállalása az „amor Christi” nevében „felülírta” az „opus Dei” köteleességét. Ugyanez történik sokszor a kollégiumban is. A kollégiumi és lelkipásztori munkának ugyanakkor megvan az a komoly veszélye, hogy távol kerülünk a szerzetesi közösségtől és eszményektől.

A 20. ÉS 21. SZÁZADBÓL FAKADÓ ÚJ KÉRDÉSEK

A 20. század legjelentősebb egyházi reformja a liturgiából és a biblikus teológ-





giából indult ki, ebben jelentős szerepe volt a bencéseknek is. A 19. század második felében demokratikusabbá váló államok már nem határozták meg a szerzetesek életét, ez a liturgikus fellendülés társadalmi háttere. Magyarországon a komoly változások az I. világháború után kezdődtek, a társadalmi helyzet már lehetővé tette a monasztikus életről és a liturgiáról való gondolkodást a munkaterületek (iskola, plébánia, gazdaság) meghagyása mellett. A gimnáziumainknak is köszönhattük, hogy 1950 után a kommunizmusban is fennmaradt a rendünk. Pannonhalmán a diákság létszáma azonban a tervezettnél legalább a másfélszerese lett, mert csak nyolc katolikus iskola maradhatott meg, és ez a tanári és kollégiumi munkát, illetve a szerzetesi életet alapvetően megnehezítette.

A 20. század legfontosabb egyházi eseménye a II. vatikáni zsinat. Egyházi, szerzetesi gondolkodásunknak ez kellene, hogy legyen az alapja. Nem az ókor vagy a középkor, és nem is az ifjúságunk. A régi időket hangoztatók általában ezzel az alapvető ténnyel nincsenek tisztában. Mondjuk ki nyíltan: sokszor nem a zsinat tanításából kiindulva gondolkodunk, illetve gondolkodnak rólunk.

A monasztikus szerzetesekre vonatkozó egyházi törvények alapja egyértelműen *Szent Benedek Regulája* (665., 667. kánon). A monostorban való lakás kötelezettségéről és olyan klauzúra létesítéséről van szó ezekben a törvényekben, amelynek egy részébe nem mehet be senki a rendtagokon kívül.

Ezt az elvet a Konstitúciónk is kimondta (115. pont). Jellemző azonban az is, hogy az immár kb. húsz éve megszületett „új” egyházi törvénykönyv a misszió tárgykörben foglalkozik a katolikus neveléssel, vagyis a zsinati tanítás szerint a nevelés alapvetően lelkipásztori feladat, ez tipikusan újkori gondolkodásra vall.

Egyházunk és szerzetességünk számára a másik legfontosabb dátum: 1989–1990, a rendszerváltás időszaka. A legfontosabb feladatunk a jövőnknek a II. vatikáni zsinati tanítás alapján való átgondolása. A zsinat alapján az ősi és az újkori, sőt a legújabb kori hagyományt egyaránt józan kritikával kell nézni, hogy „hűek legyünk az evangéliumhoz”, hogy „megértsük az idők jeleit” (VII. eucharisztikus kánon).

Nemcsak az ókori vagy középkori, hanem a késő-újkori, valamint a kommunizmus előtti és alatti gondolkodást is felül kellene vizsgálni. Nehéz elhinni, hogy míg a rendszer alapvetően rossz volt, addig a bencés élet tökéletes, mai fiatal számára is példaadó. Ha a II. vatikáni zsinatból indulunk ki, akkor egyszerre valljuk a monasztikus struktúrára való áttérést, a bencés gondolkodás három alapelvét: a regula, az apát, a monostor egységét, illetve az újkori feladatok vállalását, és az e kettőből való feszültségeket. A mérték megtartása a lényeges, nem lehet minden igényt teljesíteni, mert akkor belátható időn belül semmilyen igényt nem tudunk teljesíteni.

A liturgikus szabályoknál sokkal fontosabbak az egyháznak a ránk vonat-





kozó törvényei. Az egyházi törvényeknél is lényegesebb az evangélium és annak hármastörvénye: az isten- és emberszeretet, illetve az ellenség-szeretet. Nagy Szent Gergely szerint már Szent Benedek is átélte a törvény és a szeretet ellentétét, ezt fejezi ki *Benedek* és *Skolasztika* találkozásának híres jelenete.

Figyelembe kell vennünk a 21. század kihívásait. Soha nem volt a társadalomban olyan nagy változás, mint a zsinat óta eltelt emberöltőben, a fogyasztás, az informatika és a média által uralt világban. A változás egyre gyorsul. Nem hiszem, hogy nagyot tévednék, ha megjósolom: 15 éven belül újabb zsinat fog válaszolni a társadalmi kihívásokra, illetve az egyre égetőbb tisztázatlan egyházi kérdésekre.

Megfontolt változtatásokra szükség van, mert egyrészt az előző rendszer nem engedett teret a zsinati elvek megvalósításának, másrészt a világ és az abból jövő fiatalok nagyon megváltoztak. A népénekes, „hosszannás” lelkiség ma már nem vonzza a középkorúakat, még kevésbé a fiatalokat.

MI LEHET A KÖZÖS BENCÉS ESZMEISÉG?

A monasztikus kongregáció kialakítása fontos feladat, de mivel jelenleg függő perjelségekből, házaktól áll a kongregációnk, ezért még eléggé eltér helyzetünk más kongregációkétól. A szervezeti átalakítás ugyanakkor nem csodaszer, és nem lehet meggondolatlanul siettetni. Gondolkodásunktól függenek tetteink. Egyértelműen kell lát-

nunk, hogy a bencés szeretetesség önálló hivatás. Nincs tanítási fogadalmunk, sose voltunk újkori értelemben tanítórend. A ránk vonatkozó egyházi törvények alapján nem lehet kötelezővé tenni a papságot sem. A kis egyházmegyénk ellátása azonban kötelességünk, a papság ugyanúgy ősi szolgálattunk, mint a kódexmásolás vagy a tanítás. Új utakat kell itt is keresnünk, például női diakónusok bevonását, és az egyházközségek közötti együttműködés szorgalmazását.

A 21. században ne állítsuk szembe az ősi monasztikus szerzetesi elveket és gyakorlatokat az újkori szeretetesség eszményével. Mindkettőt józan kritikával elemezzük a II. vatikáni zsinat fényében, elvileg mindkettőt tartjuk értékeknek. A kettő kiegészítheti egymást, de tagadhatatlanul ellentétek is feszülnek köztük. A zsinat is egyszerre hangsúlyozza a sajátos szerzetesi karizmákhoz való visszatérést és az evangelizációt, a misszió fontosságát. A zsolozsmát ezért kell a nép (diákok, lelkigyakorlatosok, idősebbek) számára is nyitott, megnyerő módon végezni. A demokratikus változások közösségünkre való helyes alkalmazása nélkülözhetetlen változás. A hagyományos engedelmességre alapozó egyházi szemlélet csak szidni tudja a mai fiatalokat, miközben magának mindent természetesnek tart. A közösségben megtapasztalható elevenítő Lélek és a személyre szabott, értelmes munka adhat csak jövőt egy közösségnek.

A bencés rendnek különösen is megszívlelendő feladata az ökumeniz-





mus, hogy a kora újkori vallási, politikai gyűlölet helyébe a türelem és békeesség lépjen. A vallási türelem alapja a zsinati alapelv: a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartása fontosabb még az igazságnál is. Illetve a keresztény igazság egy személy, *Jézus Krisztus*

titka. Ő a mi üdvösségünk a hitet, szeretetet ébresztő Lélek által. A titok megélése csak az önmagunkra vett kereszt fényében, és a múltunkat józan kritikával tanulmányozó, az idők jeleit megérteni akaró egyházképben válik kovásszá.





Reményik Sándor

Istenarc

Egy istenarc van eltemetve bennem,
Tán lételőtti létem emlék-képe!
Fölibe ezer réteg tornyosul,
De érzem ezer rétegen alul,
Csak nem tudom, mikép került a mélybe.

Egy istenarc van eltemetve bennem,
Néha magamban látom, néha másban.
Néha állok, mint fosztott ág, szegényen.
Ha rossz órámban eltűnik egészen
Alter-egóm az örök vándorlásban.

Egy istenarc van eltemetve bennem,
A rárakódott világ-szenny alatt.
A rámrakódott világ-szenny alól,
Kihűlt csillagok hamuja alól
Akarom kibányászni magamat.

Egy istenarc van eltemetve bennem,
S most ásót, kapát, csákányt ragadok,
Testvéreim, jertek, segítsetek,
Egy kapavágást ti is tegyetek,
Mert az az arc igazán én vagyok.

Egy istenarc van eltemetve bennem:
Antik szobor, tiszta, nyugodt erő.
Nem nyugszom, amíg nem hívom elő.
S bár világ-szennye rakódott reája,
Nem nyugszom, amíg nem lesz reneszánsza.

(1924)





NEVELÉS AZ ÚJRAINDÍTOTT EVANGÉLIKUS OKTATÁSI RENDSZERBEN

MIHÁLYI ZOLTÁNNÉ

*„Amiket hallottunk és tudunk,
mert őseink elbeszélték nekünk,
nem titkoljuk el fiaink elől.”
(Zsolt. 78,3–4)*

BEVEZETŐ

Mi az egyházi iskola? Olyan intézmény, ahol korszerű, szakszerű tudást kell továbbítani, amelynek világos, jól meghatározott keresztyén értékrendje van, és ezt nevelési célkitűzéseiben határozottan meg is fogalmazza. Olyan iskola, amelyben a teremtett világ iránti tisztelet a parancsoló törvényszerűség. Amelyben az emberről vallott képet nem a hasznosság határozza meg, hanem az, hogy mindannyian ugyanannak a teremtett világnak vagyunk a részei és felelősei.

A Magyarországi Evangélikus Egyház számára fontos, hogy intézményei magas színvonalon oktassanak, versenyképes tudást, korszerű ismereteket tudjanak nyújtani. Intézményeink másik, de nem második feladata a nevelés. Olyan szeretetteljes légkört kell teremteni a tanórákon és a tanórán kívüli foglalkozásokon, ahol minden gyermek közösségre talál, ahol sikerül olyan keresztyén világnézetet, értékrendet kialakítani tanulóinkban, hogy az iskolából kikerülve ép gondolkodá-

sú, szilárd erkölcsű felnőttek legyenek. Tanulóink hitbeli gazdagodása, lelki építése közös feladata szülőnek, iskolának, gyülekezetnek. Úgy kell irányítani, példát mutatni pedagógusnak, lelkésznek, hitoktatóknak, hogy gyülekezetet erősítő, egyházhoz hű keresztyén emberekké váljanak, hiszen ők lesznek a jövő evangélikusságának értelmisége, nekik kell nemzeti, egyházi, családi hagyományainkat ápolni, továbbadni.

Miért tartanak fenn az egyházak, közöttük a Magyarországi Evangélikus Egyház is, oktatási intézményeket?

- Hitünk szerint *Jézustól* felhatalmazást kaptunk erre;
- történelmi hagyományaink köteleznek erre;
- az egyház tagjai és más keresztyén hívek igényt tartanak rá;
- mind az evangélium ügyének, mind az egyháznak, mind a magyar hazának szellemi, lelki erősödést jelent felelős ifjak egészséges személyiséggé formálása a keresztyén szellem jegyében;
- a magyar állam felkínálta a tanítás lehetőségét, és erre megállapodást kötött az egyházakkal.

Mi tehát a feladata az evangélikus iskolának?

- Magas szinten oktasson;
- példás módon neveljen önálló gondolkodásra, történelmi szemléletre;
- a keresztyén hit és erkölcs alapjait rakják le a tanuló személyiségének fejlesztése során.





ELŐZMÉNYEK, MŰLT, HAGYOMÁNYOK

Evangélikusként vissza kell térni *Luther*hez, akit egyházmegújítóként ismerünk. De az iskoláztatás történetében is korszakalkotó volt a szolgálata: mint a nép tanítómestere is halhatatlan. A reformáció sokkal több, mint új iskola-politika vagy az emberi művelődésnek egy új fejezete: mint minden téren, úgy az iskolaügyben is érezte a maga jótékony hatását (például a *Biblia* nemzeti nyelvekre történő lefordításával).

„Édes Uraim mennyit költünk évenként puskákra, utakra, hidakra, (...) hogyné kellene ugyanannyit költenünk a szegény ifjúságra.” „Ha a török elleni háborúra 1 forintot adunk, akkor az ifjúság nevelésének ügyére legalább 100 forintot kell adnunk.” – Mindkét idézet *Luthertől* származik.

Írásaiban különös hangsúlyt kapott a világi műveltségért való felelősség. Már 1520-ban, majd 1524-ben a *Németország összes városainak polgármestereihez és tanácsaihoz keresztyén iskolák felállítására és fenntartására végett* írt munkáiban egyenesen felszólítja a vezető társadalmi rétegeket egy új világi műveltség szorgalmazására. Cél a keresztyén jellemek nevelése, az általános műveltség emelése és színvonalas iskolák szervezése. Úgy látja azonban, hogy a magasabb műveltség elérése és ennek gyakorlati előmozdítása nemcsak az egyház feladata, hanem a világi előljáróké is. A tanács és a felsőség kötelességének tartja, hogy az ifjúságra a legnagyobb gondot és figyelmet fordítsa. A

város felvirágzása nemcsak attól függ, hogy mennyi kincset gyűjt, hanem attól, mennyi művelt tudóst, értelmes polgárt nevel a társadalomnak. Sürgeti az iskolák és könyvtárak létesítését. Azt ajánlja, hogy a német könyveken kívül klasszikus nyelveken írt műveket is olvasson a diák.

Luther pedagógiai reformjainak középpontjában az a gondolat áll, hogy nincs szentebb emberi tevékenység a nevelésnél. A felsorolt elvek nagy hatással voltak a Magyarországon megalakult korai evangélikus iskolákra.

Intézményeink négy évszázados életében meg lehet találni azokat a fontos irányvonalakat, amelyek végighúzódtak történetük folyamán: a *tudományos műveltséget, az erkölcsösséget és a türelem gyakorlását*.

Nem nehéz kimutatni, honnan ered a *tudományos műveltség* hangsúlyozása, amely mindig kiegészült a klasszikus nyelvek és az irodalom tanításával. Mindenütt fontos szerepe volt a magyar nyelv magas szintű művelésének, amelyre az első evangélikus iskolai példa (1790) a soproni líceumban alapított Magyar Társaság. Ugyanitt később a saját anyanyelvük ápolására Német és Szlovák Társaságot is alapítottak a diákok. A magyar kultúra ápolására 1827-ben létrehozott Deákkúti Vármegyét a mai diákönkormányzatok elődjének is tekinthetjük.

Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaügyének rendszere Magyarországon című törvény az első, még latin nyelven íródott evangélikus oktatási törvény. Kiemeli, hogy az ifjúságot





önálló egyéni munkára kell serkenteni, hogy alkalmazni tudják mindazt, amit elsajátítottak. Szükséges az anyanyelvük és más idegen nyelvek elsajátítása, de mellette tanulják a természetismeretet, valamint művészeteket is. Fontosnak tartja olyan alapok létrehozását, amely „a fiatalság közül a szűkölködő kitűnőbbeknek tanulmányi ösztöndíjat juttat.” Ez a most is működő, különleges tehetségű gyermekeket támogató iskolai és egyházi alapítványok őse.

Elődeink időben kezdtek el foglalkozni a leányneveléssel. *Véres Pálné* felismerte, hogy a nőknek is hasonló műveltséghez kell jutniuk, mint a férfiaknak. Így jöttek létre a leánygimnáziumok, ahol ugyanolyan hangsúlyt fektettek a tehetségek gondozására, mint a fiúiskolákban.

Gimnáziumaink életében mindig nagy szerepet játszottak a tudományos diákkörök, önképzőkörök, szakkörök, egyletek, társaságok. Ezek tág teret biztosítottak a tudományok elmélyítésére, a gyermekek öntevékenységére, a közéleti szereplésben való jártasságuk megszerzésére, a közösségi élet szabályainak elsajátítására. Ezért kerülhetett ki iskoláinkból a tudósok, politikusok, művészek és más közéleti szereplők hosszú sora.

A másik erős vonala iskoláinknak az *erkölcsösség* igénylése, tanítása és az arra való buzdítás volt. Az intellektuális célkitűzések mellett mindig ott voltak a morális célkitűzések is. Így a becsületesség, a munka szeretete, a lelkiismeretesség, a kötelességek teljesítése, a

család megbecsülése, a szülők tisztelete, a haza szeretete, felvirágoztatása, a keresztényen hit és keresztényen elkötelezettség. „Nevelni akarunk, nem rideg értelem-embereket, kik az igazság és a jog diadalában hitüket elvesztették, akik fogalmaikat, meggyőződésüket a világ ítélete szerint ruhaként cserélik, akik a kötelességet csak addig ismerik, ameddig a haszon és a kényszer ér, hanem oly férfiakat, akik háttérbe szorítva, félreismerve, sőt, megalázva is a felismert igazság után indulnak. Nevelni akarunk erkölcsi jellemeket.” – *Gombocz Miklós* igazgató a századfordulón mondta e szavakat.

A harmadik fővonal, amely végig nyomon követhető a lutheránus oktatáson-nevelésen, a *tolerancia*, az előítéleteket nem ismerő *tűrelmesség* gyakorlása. Bár iskoláink magyar és evangélikus iskolák, mindig neveltünk és nevelünk más nemzetiségű és más felekezettű tanulókat is. Intézményeink megingathatatlan őrzői voltak mindig minden korban a humánus elveknek, a népek, felekezetek közötti megértés szellemének. „Az evangélikus iskola mindig az erkölcsi személyiségek nevelésére törekedett. Mindig az volt az álma, vágya és kívánsága, hogy olyan embereket állítson a nemzet élére, akik földön járnak, de érzik az eget maguk felett, akik a szabadság lelkével élnek.” (*Kapi Béla* püspök szavai.) „Mi magyarok arra vagyunk hivatva, hogy nálunk a szabadság szellemében a különböző nemzetiségek és felekezetek békében éljenek egymással.” (*Schneller István* professzor szavai)





A mai evangélikus pedagógiának nem nehéz azonosulnia az elődeink által megalapozott, kimunkált, kidolgozott nevelési elvekkel. Persze nem könnyű az evangélikus oktatás helyzete. Az államosítások következtében közel negyven évig szünetelt. A folyamatoság hiánya sok olyan problémát hozott magával, amellyel pedagógusainknak meg kellett küzdeniük. Am a fenti nevelési elvek ma is fontosak, elvárhatók intézményeinktől.

A VÁLTOZÁS IDŐSZAKA

Az 1946/47-es tanévben 8969 oktatási intézmény működött Magyarországon. 4729-et (52%) egyházak tartottak fenn, közülük 526 volt az evangélikus egyházé.

1948. június 16-án életbe lépett az egyházi iskolák államosításáról szóló törvény, amely a közel ezeréves hagyományokkal rendelkező egyházi oktatást erőszakosan megszüntette. A kormány mindössze tíz egyházi gimnázium működését engedélyezte szigorú feltételek mellett: közülük sajnos egyik sem volt evangélikus. Az oktatás utáni vágy, a gyermekek nevelésének szándéka, a cél, a remény azonban sosem halványult el egyházunkban. De a lehetőségre sokáig kellett várni.

Isten iránti bizalom, hit, reménykedés, sok harc, munka, egyeztetés után 1989-ben az evangélikus egyház visszakapta nagy hírű Fasori Evangélikus Gimnáziumát. Ezzel megnyílt az egyház számára annak lehetősége, hogy újra gyermekeket neveljen történelmi hagyományainak megfelelően.

A Magyarországi Evangélikus Egyház törvényei a közoktatásról

A Magyarországi Evangélikus Egyház Zsinata megalkotta a közoktatási intézmények alapításáról, működéséről, irányításáról, az igazgatótanácsok összetételéről, feladatáról, az intézmények szakmai felügyeletéről, a tantestületekről, pedagógusokról, szülők és tanulók jogáról és kötelességéről szóló VIII. törvényét, amely jól alkalmazkodik az oktatási intézmények állami szabályozásához, ugyanakkor figyelembe veszi az evangélikus hagyományokat, elvárásokat.

I. fejezet: általános rendelkezések

17.§ A Magyarországi Evangélikus Egyház évszázados gyakorlatnak, hívei igényének és a Magyar Köztársaság lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról szóló 1990. évi IV. törvényének 17. §-ának megfelelően az állami közoktatási törvényben elismert közoktatási intézményeket alapíthat és tarthat fenn.

18.§ Az evangélikus egyház közoktatási intézményei:

- a) óvodák,*
- b) alapfokú nevelési-oktatási intézmények,*
- c) középfokú nevelési-oktatási intézmények,*
- d) diákotthonok,*
- e) speciális nevelési-oktatási intézmények.*

19.§ (1) Az evangélikus egyház közoktatási intézményeinek célja az, hogy tanulóit evangélikus szellemben, a magyar haza hű polgárává, evangélikus ta-





nulóit egyházunk öntudatos hű és áldozatkész tagjaivá, a más felekezetű tanulókat egyházunk megbecsülésére, és a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartásával, a lehetőségekhez képest saját egyházuk segítségével is nevelje, minden tanulóját az érvényes állami közoktatási törvényben megfogalmazott oktatási célkitűzésnek megfelelően oktassa, és az egyes iskolatípusok sajátos céljainak megfelelően képezze ki.

A 2002/2003. tanévben Magyarországon 11 303 oktatási intézmény működött, amelyből 486-ot (4,12%) az egyházak tartanak fenn. A Magyarországi Evangélikus Egyház ezek között 39-et működtet, amely az egyházi intézmények 8,36%-a. Az összes ellátott tanuló közel 2 millió, az egyházak ebből 91 ezer gyermeket nevelnek. Ez 4,55%, amelyből evangélikus intézményben nevelkedett 9717 (10,66%).

Érdekes megfigyelni az evangélikus intézmények, a tanulók és az érettségizők arányát: növekvő, mert az evangélikus iskolákban a középiskolák száma kétszer annyi, mint az általános iskoláké. Ezt többek között az egyházi törvény is magyarázza. A Magyarországi

Evangélikus Egyház törvényei szerint az óvodák és általános iskolák fenntartója az egyházközségek presbitériuma, a középfokú oktatási intézményeké pedig a Magyarországi Evangélikus Egyház Országos Presbitériuma. Ide tartoznak a középiskolai kollégiumok is.

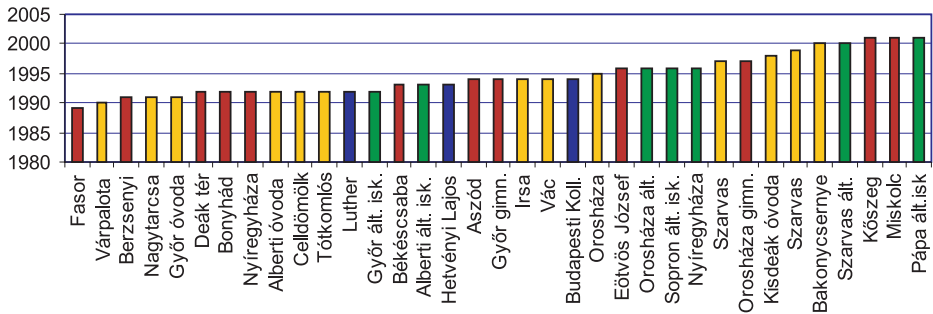
A alábbi táblázat nincs összhangban a népszámlálási adatokkal, tekintettel arra, hogy akkor mások voltak az arányok a három nagy egyház között. Ehhez viszonyítva az evangélikus egyház nagyobb részt vállalt magára. Az elmúlt századokban mindig is erről volt híres, hogy legtöbbször előbb épített iskolát, mint templomot.

1989-től kezdődően folyamatosan indultak el oktatási intézményeink. Óvodáink (14) legtöbbször csereingatlanban vagy egyházi ingatlanban kezdhette meg működését, tekintettel arra, hogy az államosításkor nem nagyon volt az egyháznak óvodája, de annál több elemi iskolával rendelkezett. Iskoláink közül volt, amelyik alapjaiban újonnan szerveződött az üresen visszakapott korábban államosított épületben (6). Az egyetlen, kárpótlásból épített iskola az aszódi Petőfi Sándor Gimnázium és Kollégium (1994). Tíz olyan intézményünk van, amelyet tanulókkal és peda-

	Óvoda	Kollégium	Általános iskola	Középiskola	Tanulólétszám	Pedagóguslétszám
Katolikus	60	52	98	92	55 364	5 178
Református	23	23	47	24	23 000	2 008
Evangélikus	14	6	7	12	9 985	839

A három nagy történelmi egyház által fenntartott főbb oktatási intézmények száma, tanulói és pedagógus létszámok 2003. szeptember 1-jén





Intézményeink alapításának éve

gógusokkal együtt átvett az önkormányzattól az Evangélikus Egyház.

Ez utóbbi igen nehéz feladatot jelentett igazgató, pedagógus, lelkész, igazgatótanács számára, hiszen egyházivá kellett és kell tenni azt, ami addig állami iskolaként működött. Türelmet, szeretetet, egymás iránti tiszteletet, őszinteséget kívánt és kíván ma is.

Az átvett gimnáziumok mind négyosztályos iskolaként működtek, de az évek folyamán folyamatosan átalakultak. A vezetők és a fenntartók igyekeztek olyan szerkezetet kialakítani, amely alkalmazkodik az iskola történelmi hagyományaihoz, de figyelembe veszi a szülők igényeit is. Keresték azokat a lehetőségeket, amelyeket a város és a környék még nem tudott kielégíteni.

NEVELÉSI ELVEK

Az evangélikus nevelés célja

*„Én tehát úgy futok,
mint aki előtt nem bizonytalan a cél.”*

(I. Kor. 9,26)

Oktatási intézményeink küldetését elsősorban egyházi törvényünk cél- és feladatrendszere határozza meg.

Az evangélikus egyház oktatási intézményeiben a *Biblia* szellemében, az evangélikus tanítások szerint és évszázados iskoláztatási hagyományaihoz híven nevelik tanulóikat. Vállalják a felekezeti elkötelezettséget, de – az ökumenizmust szem előtt tartva – nyitottak más keresztyén egyházak felé is.

A keresztyén világnézet, értékrend kialakítása és megerősítése érdekében az óvodai nevelésbe és az iskolák tanrendjébe szorosan beépül a hitoktatás. A mindennapokhoz szervesen kapcsolódnak egyházunk hagyományai, szokásrendszere: közös áhítatok, ima, csendesnapok, egyházi rendezvények, ünnepek, műsorok, tanérvnyitó és -záró istentiszteletek, stb.

A nevelési célok részletezése

- A tanulók ismerjék meg a *Biblia* és az egyház tanításait, hogy ezek által kialakulhasson bennük a keresztyén világnézet, a személyes hit és meggyőződés.
- Sajátítsák el egyházuk hagyományait és szokásait, értsék meg és gyakorolják az istentisztelet rendjét, szokás-





- rendszerükbe épüljön be az imádság és más lelki tevékenység.
- A tanulók ökumenikus szellemben ismerjék meg más keresztény egyházak életét, tiszteljék mások vallásos meggyőződését.
 - Az iskola nevelje szeretetre tanítványait felebarátai iránt, tanítsa őket az együttélésre és megértésre a másként gondolkodókkal.
 - Alakítson ki a tanulóiban derűs, magabiztos keresztény világszemléletet, hogy legyen erejük és bátorságuk új és meglepő nézeteket, élethelyzeteket helyesen és szeretettel kezelni.
 - A nevelés során a tanulók sajátítsák el a *Biblia* tanításain alapuló keresztény etika és értékrend szabályait, azokat építsék be magatartásukba, életvezetésükbe, értékrendjükbe, segítse őket arra, hogy az erkölcsi élet választójain helyes döntéseket hozzanak.
 - Döntéseikben a szabadság mellett a felelősség kapjon fontos szerepet, a közösségben tanulják meg az egymás iránti szeretet és kölcsönös tisztelet fontosságát.
 - A nevelési rendszer épüljön a tanulók életkori sajátosságaira. Ügyelni kell arra, hogy a gyermekek maguktól fogadják el az intézmények által közvetített értékeket. Személyes szabadságuk tiszteletben tartásával, indirekt módszerekkel kell rávezetni őket a helyes út választására.

Feladatok az erkölcsi nevelés területén

- Meg kell tanítani tanítványainkat együtt élni a világban tapasztaltak-

kal, ugyanakkor azt is tudniuk kell, hogyan őrizzék meg identitásukat és értékeiket.

- Reális önismeret kialakítása, türelemre, megértésre nevelés, a vitakészség.
- Beilleszkedési vagy tanulási zavarokkal küszködő, illetve szociálisan és mentálisan hátrányos helyzetű tanulók segítése, támogatása, szükség esetén a szakszerű kezelés megszerzése.

Az egyház elvárásai közoktatási intézményeivel szemben

Elvárások a közoktatási rendszer működésével kapcsolatban

- Az intézmények jogszerűen, törvényszerűen, költségorientáltan, hatékonyan, eredményesen működjenek, erősödjön a tervezés szerepe.
- Garantálják a minőségi, a tanulók fejlődését folyamatosan segítő nevelést, oktatást.
- Biztosítsák minél nagyobb mértékben az evangélikus jelentkezők beiskolázását.
- A közoktatási rendszer rugalmasan alkalmazkodjék a felmerülő változásokhoz, ugyanakkor igyekezzen megtartani hagyományait, stabilitását, állandóságát.
- Az intézményekben stabil nevelőtestületek kialakítására kell törekedni.
- A jóváhagyott pedagógiai programok alapján mérhető, értékelhető legyen az intézmény pedagógiai munkája.
- A működést szabályozó dokumentumok felülvizsgálata, törvényi megfe-





- lletetése, tartalmi koherenciájuk biztosítása meghatározott időközönként.
- Országos mérések eredményeinek feldolgozása, értékelése iskolánként, valamint az evangélikus iskolarendszerben.

Erkölcsei elvárások az intézményben

Erkölcsei elvárások a tanároktól

A gyermekek nevelése felelősségteljes, egész életre szóló feladat. Ahhoz, hogy a diákok harmonikus, kellő önismerettel, önfegyelmel rendelkező, szépre, jóra fogékony, Istent és embertársat szerető felnőttekké váljanak, a pedagógusoknak is ilyennek kell lenniük, hiszen az evangélikus iskola sajátos jellegének biztosítása nagyobb részben az ott tanítók tevékenységén, tanúságtételén múlik. Ehhez a következőkre van szükség:

- Személyes példaadás, etikus magatartás, a szavak és tettek harmóniája;
- belső indíttatásból végzett pontos, fegyelmezett munka;
- aktív részvétel az intézmény hitéleti tevékenységében;
- szeretet, megértés, segítőkészség, tolerancia a rá bízott tanítványokkal, munkatársaival, szülőkkal szemben;
- magas szintű szakmai ismeretek, hivatástudat, folyamatos önképzés, továbbképzés igénye;
- egymás elfogadása, tisztelete, türelem, empátiakészség.

Az intézmény vezetése

- Teremtse meg azokat a feltételeket, amelyek között a nevelőtestület a fenti elvárások szerint dolgozhat.

- Alakítson ki szeretetteljes derűs légkört.
- Mutasson példát, törődjön a munkatársak szellemi, lelki épségével, kezelje szeretetteljesen a problémáikat.
- Teremtsen alkalmakat a lelki épülésre, a szakmai továbbfejlődésre az intézmény és az egyes pedagógus igényeinek összehangolásával.

Erkölcsei elvárások a tanulókkal szemben

A nevelés célja, hogy a diákok személyisége helyes irányban fejlődjön, hogy minél jobban megközelítsük azt a személyiség-ideált, amely az emberi kiteljesedésre vezet a tanulókat. Az általános emberi értékeken túl mindig szem előtt kell tartani az egyénre jellemző értékeket is.

A legfőbb általános értékek keresztyén hitünkben, a *Biblia* tanításában – tízparancsolat, *Jézus Krisztus* szeretetparancsa, tanításai – gyökereznek, de legteljesebben *Jézus* életében mutatkoznak meg. Ezért kell az Ő alakját – életkori sajátosságokhoz igazítva – állítani követendő példaként a diákok elé. Elvárások:

- Részvétel az iskolai és a vallásának megfelelő egyházi programokban;
- tiszteletteljes, kulturált beszéd a felnőttekkel, egymással egyaránt;
- alapos, rendszeres, pontos munka;
- a rábízott feladatok lelkiismeretes elvégzése;
- a házirend felelős betartása;
- vállalja hitét, és ez fejeződjön ki tetteiben;
- képességének megfelelő eredményeket érjen el.





A JÖVŐRŐL

Az egyház konkrét célkitűzései között nem szerepelnek további iskolák, amelyeket vissza szeretnénk igényelni. Ugyanakkor nem fogunk lemondani olyan, a helyzet adta lehetőségekről, amelyek lehetővé teszik a további bővülést.

Jó úton indult el az evangélikus oktatás, nagy fejlődésen ment keresztül, szép eredményeket értek el iskoláink. Örülhetünk a sikereknek, de elégedettek nem lehetünk, mert sok feladat áll meg előttünk oktatásban, nevelésben.

*„Neveld a gyermeket
a neki megfelelő módon,
még ha megöregszik,
akkor sem tér el attól.”
(Péld 22,6)*

IRODALOM:

*Az Ágostai Hitvallású Evangélikus Tanárok és
Elemi Iskolai Tanítók Országos Egyesületének
Évkönyve 1915–1938-ig*

Az evangélikus nevelés alapjai 2000.

*Az Oktatási Minisztérium statisztikai kiadványa
2003.*

*Berzsenyi Dániel Evangélikus Líceum Évkönyve
1940.*

Bosch Márta – Kapa Máttyás: *Jogi és közigazgatási ismeretek*, Budapest, 2002.

D. Szebik Imre: *Mit várunk az evangélikus iskoláktól?*, Miskolc, 2003.

Evangélikus Iskola, 1–5. szám + különkiadás
Fasori Gimnázium Évkönyve

Intézményvezetők beszámolója 1997–2003.

Magyarországi Evangélikus Egyház
Törvényei

Mihályi Zoltánné: *Az evangélikus kollégiumok helyzete Magyarországon*, Budapest, 1998.

Mihályi Zoltánné: *Az evangélikus oktatási rendszer jelene*, Pilisborosjenő, 2000.

Mihályi Zoltánné: *Tehetséggondozás az evangélikus egyházban*, Debrecen, 2000.

Mihályi Zoltánné: *Tíz éves az evangélikus oktatás*, Bonyhád, 2002. (Lelkipásztor, 2002)

Mihályi Zoltánné: *A mai evangélikus oktatás helyzete, lehetőségei*, Békéscsaba, 2004.





A FILOZÓFIA ÉS A TEOLÓGIA SZEREPE EDITH STEIN PEDAGÓGIAI GONDOLATAIBAN

KORMOS JÓZSEF

A nevelésben is a Szentírás és a teológiai tanítás értelmezésének és felhasználásának van jelentősége. Ezért tartja fontosnak az innen vett példákat, mintákat pl.: a férfi és női szerep, az igazságosság, a példamutatás, a szentségi élet, az ima, (...) témaköreiben. Elemzéseinek különösen a katolikus iskolák, a szerzetesrendek iskolái vehetik hasznát.

Edith Stein pedagógiai tárgyú írásaiban mindig megtalálhatóak a filozófiai és a teológiai elemek.¹ A filozófiai hatás az ismeretelméleti problémákból következő antropológia és metafizika érvényesülését jelenti. A teológiai hatás pedig az Isten-kérdés és az Isten–ember témakör (az ő esetében ez kiemelten a megváltás, a szentségek, az ima, az Egyház) előtérbe kerülését jelenti. Az alábbi tanulmány e két összetevő érvényesülését, egymásra hatását és előtérbe kerülését vizsgálja.

Edith Stein 1891. október 12-én született Breslauban egy zsidó hagyományokat őrző polgári család lányaként. Breslauban és Göttingenben filozófiát, pszichológiát, történelmet és német nyelvet hallgat. 1915-ben filozófiából, németből és történelemből államvizsgázik. 1916-tól *Edmund Husserl*nek, a híres német filozófusnak, a „fenomenológia atyjának” az asszisztense. 1917-ben a filozófia doktorává avatják, *Husserl*nél írja doktori disszertációját egy filozófiai és egyben pszichológiai témából, a beleézés problémájáról. 1922. január 1-jén a bergzaberni Szent Márton plébániatemplomban a keresztségben a *Teréz* nevet veszi fel. Megkeresztelkedésének a közvetlen kiváltó oka *Avilai Szent Teréz* önéletrajzának az elolvasása. 1923–31 között a speyeri domonkosrendi nővérek líceumában és tanítóképzőjében tanít.² 1928–31 között pedagógiai tanulmányi napokon és kongresszusokon vesz részt előadóként is (Prága, Bécs, Salzburg, Basel, Párizs, Münster). 1932-től a münsteri Pedagógiai Intézet docense.³ 1933-ban ez az állása zsidó származása miatt megszűnik. 1933. október 14-én a kölni karmelita kolostorba vonul mint jelölt. 1934. április 15-e a beöltöztetésének a napja, majd 1938. április 21-én tesz örökfogadalmat. A nemzeti szocializmus üldözései elől 1938. december 31-én a rend hollandiai *Echt* kolostorába helyezik át. 1942. július 26-án Hollandia összes katolikus templomában felolvassák a holland püspökök pásztorlevelét, amelyben elítélik az antiszemitizmus minden megnyilvánulását. A német megszállók „válaszként” augusztus 2-án az eddig megkímélt katolikus zsidókat – köztük *Edith Steint* és testvérét, *Rosát* – internálták Amersfoort-ba és Westerbork-ba. Innen szállították őket





Auschwitzba. *Edith Stein* augusztus 9-én hunyt el. II. *János Pál* pápa 1987. május 1-jén boldoggá, 1998. október 11-én szentté, 1999. október 1-jén Európa védőszentjévé avatta.

Edith Stein egyes területen kifejtett gondolatainak mindig filozófiai alapjai is vannak. Filozófiai látásmódját alapvetően két filozófus illetve irányzat határozta meg. Az egyik a modernkori fenomenológia „mestere”, *Edmund Husserl* (1859–1938), a másik a középkori skolasztika „mestere”, *Aquinói Szent Tamás* (1225–1274).

Mindkét filozófus esetében az ismeretelmélettel összefüggő meglátások a fontosak számára. Az alapvető kérdés az, hogy a megismerés során létrejött ismeret mennyiben felel meg a valóságnak, az igazságnak, mennyiben adja meg a valóság lényegét, igazságát. A megismerés során milyen jellegű és mértékű a megismerő ember (testi, szellemi, lelki tevékenységének) szerepe? Az ismeret a valóságot tartalmazza-e valamilyen módon, vagy pedig csak a tudatunk (pszichénk) önkényes esetleg véletlenszerű szubjektív alkotása?

Edith Steint a fenomenológia következetes és szigorú módszere vonzotta. *Edith Stein Husserl* tanítványa, majd asszisztense volt. Kapcsolatban állt a kor jelentős filozófusaival is (többek között *Max Schelerrel*, *Martin Heideggerrel* és *Jacques Maritainnel*). *Husserl* a fenomenológia módszerének a kidolgozásával az újkori filozófiai gondolkodásból adódó pszichologizmus problémáira kereste a választ. A pszichologizmus relativizmushoz és szkepticizmushoz vezet, ez pedig minden, a világgal kapcsolatos véleményünk feleslegességét, értelmetlenségét, a „világ egzisztencia” szétesését jelenti. Szerinte nem lehetséges az, hogy az ismeret csak a tudat (a pszichikum) „alkotása” legyen. Mivel a megismerő tevékenység intencionális (a tárgyra irányult), így a tárgyról alkot ismeretet, a tárgy lényegét tárja fel. A lényeg feltárása, a lényeglátás (*Wesenschau*) a fenomenológiai módszer alapján úgy jön létre, hogy ismereteinket a lényegre redukáljuk, a nem fontos mozzanatokat mintegy zárójelbe (*Einklammern*) tesszük. A fenomenológiai módszer *Husserl* szerint a filozófiai vizsgálódásokon túl más tudományok számára is segítséget ad az adott probléma, kutatási terület lényegi jegeinek a feltárásához.

A másik filozófiai hatás – a tamási skolasztika – esetében is a következetes és szigorú eljárást tartotta vonzónak *Edith Stein*. A jezsuita *Eric Przywara* biztatására lefordítja *Aquinói Szent Tamás De veritate* (Az igazságról) című művét, mely 1931–32-ben jelent meg.⁴ A fordítás megjelenése után a francia domonkosok meghívják az 1932-ben megrendezett tomista konferenciára, itt *Husserl* filozófiáját mutatja be a tamási gondolkodással összefüggésben. A husserli és a tamási gondolkodás összevetéséről megjelent egy írása is.⁵

Aquinói Szent Tamás ismeretelméletét a realizmus jellemzi, vagyis az, hogy a megismeréskor a reálist, a valóságot, az igazságot ismerjük meg. Megismerésünk





során az érzékszervek által szolgáltatott érzetadatokból az értelem kivonja, elvonja (*abstractio*) az értelmes jegyeket, és ez alapján létrehozza a fogalmat, a dolog értelmi képét. Az értelem (vagyis az általa létrehozott fogalom) megegyezik az értelmes valósággal, ez a megegyezés az igazság. A filozófia feladata ennek a megegyezésnek, vagyis az igazságnak a feltárása.

A husserli hatás a megismerés témakörében a megismerő ember lényegi jegyeinek a feltárására készíti *Edith Steint*. Ezért lesz fontos számára a filozófiai antropológia, amely nála szorosan kapcsolódik a pszichológiához. *Aquinói Szt. Tamás* ismeretelméletében pedig a metafizikai megalapozást tartja fontosnak. A metafizikai megalapozás, a megismerő és a megismert közös alapokra, elvekre történő visszavezetése megóvjá ezen szemléletet a szubjektivizmus és relativizmus lehetőségétől.

Edith Stein antropológiájában az ember egyéni, társadalmi, közösségi, vallási tevékenységének a vizsgálatánál a lényegyet, az igazságot igyekszik feltárni a fenomenológia módszerével. Mivel ezen tevékenységek „szereplője” az ember, így a legfontosabb az emberi személy lényegét, igazságát felmutatni. Több művében foglalkozik az emberi személyiség struktúrájával, felépítésével, jellemzésével.⁶ Az antropológia kidolgozásánál pszichológiai megközelítéseket alkalmaz.⁷

Edith Stein a fenomenológia módszerével a „lényeglátással” és a nem fontos mozzanatok „zárójelezésével” az emberi pszichikum olyan mozzanatait akarja feltárni, amelyek meghatározzák az ember személyiségét, karakterét. Ilyen lényeges jegyek az igazságosság, a szellemi tisztaság-világosság, a szabadság, az ésszerűség, valamint az, hogy az ember társadalmi, közösségi, ugyanakkor egyedüli, és mindig bizonyos kultúrában élő, istenkereső (*Gottsucher*) lény. Szerinte az ember – a görög hagyományt követve – személy, és *Boethius* meghatározását elfogadva: „*A személy értelmes természet, egyedüli szubsztancia.*”⁸ *Szt. Ágostont* követve pedig az ember három lételv, a test, szellem és lélek egysége. E három jegy lényegét vizsgálja a fenomenológia módszerével (zárójelezés, redukció). Mindhárom jegy esetén jellemző a célirányosság. A test esetén az élet végtelen és biológiai fenntartása, ezt szolgálja az ember testi felépítése, és férfi-nő kettőssége. A szellem célirányossága a megismerés, az igazság, az ésszerűség keresése, ez is egy végtelen folyamat, a végtelenre irányul. A lélek célra irányultsága a szabadság, a végtelen, a végtelen szabadság vágya, akarása. A véges lét a végtelen létre irányul.⁹ Ez a végtelenre irányultság nem a semmire, hanem metafizikai (a fizikain túli) létre, létezőre utal, vagyis az ember metafizikai beállítottságú. Egy ilyen jellegű antropológia figyelembe veszi a biológiai-pszichikai adottságokat, a gyakorlati pszichológia eredményeit is, és emellett metafizikai megalapozású.

Edith Stein szerint a nevelésnek, a képzésnek egy ilyen metafizikai megalapozású antropológiára kell épülni. A nevelésnek ezen antropológiai jegyek fejlesztésére





tése, növelése a feladata. *Edith Stein* szerint minden pedagógia célra irányult – célja az ember emberré nevelése, növelése. Így a pedagógiának kettős módon is egy filozófiai antropológiára kell épülnie.

Ami különösen érdekessé teszi *Edith Stein* gondolatait, az az ember metafizikai beállítottságának felhasználása és fejlesztése a nevelésben. Szerinte elkerülhetetlen, hogy a pedagógus ezt ne vegye figyelembe, hiszen ezt ő antropológiai adottságként fogadja el. A metafizikai irányultság, a lét végességének és egyben végtelenségének, a determináltságnak és a szabadságnak a tapasztalata olyan kérdéseket vetnek fel a nevelés során, amelyek végső soron a hittel, a bizalommal, a reménnyel kapcsolatosak. Vagyis egy olyan metafizikai princípium, alap létét, amelyet a vallások Istennek neveznek. Amennyiben a nevelést célirányos folyamatnak, az ember lényegi jegyeinek „növeléseként”, kifejlesztéseként értelmezzük, akkor szerinte elkerülhetetlen, hogy a nevelés ne kapcsolódjon a „végtelent”, az Istent előtérbe helyező valláshoz, vagyis végső soron a teológiához. Az ember metafizikai meghatározása már a teológia témakörébe vezet át. A filozófia által feltárt emberi lényeg, a végtelenre irányultság nem válaszolható meg a filozófia módszereivel, de nem is teljesen ismeretlen. „Mivel a lélek személyes-szellemi formáció, ezért az ő legbelsőbbje és legsajátosabbja, az ő lényege, amelyből az ereje és az életének a változása ered, nem csak egy ismeretlen X, amelyet a tapasztalható lelki tények magyarázatára feltételezünk, hanem valami, ami nekünk felragyoghat, és érzékelhetővé válhat, jóllehet mindig is titokzatos marad.”¹⁰ A teológia szolgáltathat válaszokat, de még így is fennmarad a magyarázatok misztériuma.

A filozófia és a teológia nála mintegy „közrefogja” a nevelést. A nevelés megapozása filozófiai, a végső célja pedig teológiai módon fogalmazható meg.

Edith Stein több pedagógiai tárgyú írása ellenére nem készített egy összefüggő, teljes művet. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy amikor egy ilyen összegzés igénye felmerülhetett benne, akkor már münsteri állása, és ezzel tanári tevékenysége – származása miatt – megszűnt. *Edith Stein* hagyatékában található egy rövid vázlat, tervezet – a münsteri docensi tevékenység idejéből – a szisztematikus pedagógiáról. Ennek két alfejezete: Grundlagen der Pädagogik (A pedagógia alapjai), Pädagogik (Pedagógia). Az első alfejezet részei jelzik a filozófia és a teológia fontosságát:

I. A filozófiai antropológia mint a pedagógia alapja;

II. A teológiai antropológia;

III. Az empirikus antropológia (pedagógiai szomatológia, pszichológia, szociológia);

IV. A normatív tudományok (filozófia-teológia).¹¹

Edith Stein nevelésről vallott nézeteiben, a filozófiai és teológiai kapcsolódásokat végiggondolva jut el ahhoz az állásponthoz, hogy a nevelés valójában vallásos nevelést jelent. A nevelés alatt ő következetesen keresztény nevelést ért. Szerinte





amennyiben a filozófiából következő teológiai elemeket figyelembe vesszük, akkor ezek alapvetően meghatározzák a nevelést. *Edith Stein* nem általában a nevelésről, hanem a tudatosult keresztény nevelésről ír. Ahogy a keresztény vallás (teológia) alapgondolata szerint „*A valódi ember, ahogy mi mondjuk, az, aki annak, hogy az ember az Isten képmása, megfelel.*”¹² úgy a nevelés, a képzés területén is ennek az elvnek kell érvényesülnie. A nevelés céljai a keresztény vallásból (a teológiából) következnek. Nála a filozófiai antropológiából adódó, a végtelenre, a szabadságra vonatkozó kérdésekre az emberrel kapcsolatban a metafizikai elvekből következően a teológia ad választ. Ennek megfelelően a filozófiai antropológiára épülő pedagógia kérdéseire illetve céljaira is a teológia ad adekvát és releváns megfogalmazásokat. A nevelésben is a *Szentírás* és a teológiai tanítás értelmezésének és felhasználásának van jelentősége. Ezért tartja fontosnak az innen vett példákat, mintákat pl.: a férfi és női szerep, az igazságosság, a példamutatás, a szentségi élet, az ima, ... témaköreiben. Elemzéseinek különösen a katolikus iskolák, a szerzetesrendek iskolái vehetik hasznát.¹³ Ahol érvényesülhet *Edith Stein* filozófiát és teológiát összegző gondolata a személyről. „*Az isteni személyes lét a mintája minden véges személyes létnek.*”¹⁴

Edith Stein itt már a katolikus nevelés témaköreire tér át. Amennyiben e területre már nem követjük, akkor is felmerül a mai pedagógia egyik nagy dilemmája. Egyrészt a nevelés során figyelembe kell venni a pszichológia és az antropológia meglátásait, vagyis az ember metafizikai beállítottságát, irányultságát. Másrészt szociológiai, politikai, jogi megközelítésből el kell vetni a metafizikai beállítottságra épülő direkt, tematikus, vallásos nevelést. Tehát a gyakorlati probléma az, hogy elfogadjuk-e a filozófiai antropológia emberképének a metafizikai irányultságát. Amennyiben nem, akkor megtagadva a személy szabadságát, nyitottságát, véges-végtelenségét, tekinthetjük-e az embert egy mechanikus szerkezetnek, gépnek? Amennyiben igen, akkor megnevezhető-e a metafizikai célra irányultság végtelenben lévő végpontja, vagy nem? Ha nem nevesítjük, akkor egy racionális felismerésből, egy titokzatos (akár meseszerű) irracionális eredményhez juthatunk. Ha nevesítjük, akkor egy tételes vallás tanaihoz (teológiájához) jutunk.

JEGYZETEK:

¹ Művei a freiburgi Herder kiadónál jelentek meg (*Edith Stein Werke*). A pontosított, teljes kiadása most van folyamatban szintén a Herder kiadónál (*Edith Stein Gesamtausgabe*). A tervezett 24 kötetből a 13–16. kötet tartalmazza az antropológiai és pedagógiai írásokat.

² Lyzeum und dem Lehreninnen-Seminar in St. Magdalena in Speyer

³ Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster





- ⁴ Lásd: *Des hl. Thomas von Aquino Untersuchungen über die Wahrheit.* (I. und II. Teil) E. Nauwelaerts, Herder, Louvain, Freiburg, 1952; 1954.
- ⁵ Lásd: „Husserls Phänomenologie und die Philosophie des Hl. Thomas von Aquino” a „Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung” külföldi számában a „Festschrift für Edmund Husserl zum 70. Geburtstag”-ban. *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung.* Max Niemeyer Verlag, Halle A. D. Saale, 1929, 315–338. o.
- ⁶ Lásd pl.: *Der Aufbau der menschlichen Person.* (Edith Stein Werke. Band XVI.) Herder, Freiburg im Breisgau, 1994, 200 o. (Az emberi személy felépítése); *Was ist der Mensch?* (Edith Stein Werke. Band XVII.) Herder, Freiburg im Breisgau, 1994, 223 o. (Mi az ember?) *Endliches und ewiges Sein.* (Edith Stein Werke. Band II.) Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1986, 417 o. (Véges és végtelen lét)
- ⁷ Edith Stein már a fenomenológiához való kapcsolódásának első időszakában is inkább a pszichológia kérdései felé hajlik. Doktori disszertációjának első címe: *Das Einfühlungsproblem in seiner historischen Entwicklung und in phänomenologischer Betrachtung* (A beleérzés problémájának történeti kifejlődése és szerepe a fenomenológiai elmélkedésben). Ez végül 1917-ben *Zum Problem der Einfühlung* (Adalékok a beleérzés problémájához) címmel jelent meg. A „Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung”-ban 1922-ben megjelent első írása is pszichológiai témájú, címe: *Beiträge zur philosophischen Begründung der Psychologie und Geisteswissenschaften* (Adalékok a pszichológia és a szellemtudományok filozófiai megalapozásához).
- ⁸ „Persona est naturae rationalis individua substantia.” Boethius: *Liber de persona et duabus naturis. Contra Eutythen et Nestorium.* In *Patrologia Latina* 64., 1343.
- ⁹ Ezt a kettőséget jelzi az egyik főművének a címe is „Endliches und ewiges Sein” (Véges és végtelen lét) Lásd: Stein, Edith: *Endliches und ewiges Sein.* (Edith Stein Werke. Band II.) Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1986, 496 o.
- ¹⁰ „Weil die Seele ein persönlich-geistiges Gebilde ist, darum ist ihr Innerstes und Eigentlichstes, ihr Wesen, aus dem ihre Kräfte und das Wechselspiel ihres Lebens entspringen, nicht nur ein unbekanntes X, das wir zur Erklärung der erfahrbaren seelischen Tatsachen annehmen, sondern etwas, was uns aufleuchten und spürbar werden kann, wenn es auch immer geheimnisvoll bleibt.” In *Endliches und ewiges Sein.* (Edith Stein Werke. Band II.) Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1986, 465. o.
- ¹¹ „Entwurf einer pädagogischen Systematik. A. Grundlagen der Pädagogik. I. Philosophische Anthropologie als Grundlage der Pädagogik II. Theologische Anthropologie III. Empirische Anthropologie (Pädagogische Somatologie, Psychologie, Soziologie) IV. Normative Disziplinen (*philos.-theolog.*) In Stein, Edith: *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag.* Herder, Freiburg, Basel, Wien, 2001, 171. o. (Edith Stein Gesamtausgabe 16. Schriften zu Anthropologie und Pädagogik)
- ¹² „Der wahre Mensch, so sagten wir, ist der, der mit dem göttlichen Urbild des Menschen übereinstimmt.” Stein, Edith: *Wahrheit und Klarheit im Unterricht und in der*



Erziehung. In Stein, Edith: *Bildung und Entfaltung der Individualität. Beiträge zum christlichen Erziehungsauftrag*. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 2001, 6. o.

¹³ Edith Stein gondolatainak a mai nevelésben megjelenő hatásáról Deschmanné Pálos Emese felmérése a *Mester és Tanítvány* következő számában lesz olvasható.

¹⁴ „Das göttliche Personsein ist Urbild alles endlichen Personseins.” Stein, Edith: *Endliches und ewiges Sein*. (Edith Stein Werke. Band II.) Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1986, 323. o.





A keresztény pedagógia gyakorlata

A feledékeny város

Egyszer egy kisvárosban, amely semmiben sem különbözött más kisvárosoktól, furcsa dolgok történtek. A gyerekek elfelejtették megcsinálni a házi feladatukat, a felnőttek elfelejtették levenni a cipőjüket, mielőtt aludni mentek, senki sem köszönt többé senkinek. A templom ajtaja zárva maradt. A harangok nem szóltak többé. Senki nem tudta az imádságokat. Egy hétfő reggelen azonban az egyik tanító megkérdezte a diákjait:

- Tegnap miért nem jöttetek iskolába?
- Hiszen tegnap vasárnap volt! – válaszolták a gyerekek.
- Vasárnap nincs iskola.
- Miért? – kérdezte a tanító.

A tanulók nem tudták, mit válaszoljanak.

Közeledett a karácsony.

- Miért szól ez a lágy zene?
- Miért vannak a fán gyertyák?

Senki nem tudta.

Két barát veszekedett: addig sértegették egymást, míg teljesen berekedtek.

- Most nincs több barátom – gondolta szomorúan az egyikük másnap. És ő sem tudta, mit csináljon.

A kis város egyre szürkébb és egyre szomorúbb lett. Az emberek napról napra önzőbbek és veszekedősebbek lettek.

- Úgy érzem, mintha elfelejtettem volna valamit – ismételték mindannyian.

Egy nap erős szél fújt a tetők felett, annyira erős, hogy megszólaltatta a templom harangját. A legkisebbik szólalt meg legelőször, majd sorban a többi.

Az emberek hirtelen megálltak és felpillantottak a magasba. Egyikük felkiáltott:

– Ez az, amiről elfeledkeztünk: Isten!

(In: Ferrero, Bruno: *Körök a vízen*,
fordította: P. Szőke János,
Don Bosco Kiadó, 1998.)





A KERESZTÉNY PEDAGÓGUS TÜKRE

FARKAS ISTVÁN PIARISTA

A keresztény iskolában fontos ugyan az elkötelezett pedagógiai program, a módszertani igényesség, a hittanóra, az esztétikus osztálydekoráció, de mindezek csak kellékek. A keresztény nevelés alfája és ómegája az, hogy ezen „díszletek” között hiteles pedagógusok játszá-e szerepüket.

„Amilyen mélyről szólok, olyan mélyen érintem meg a másikat.”
(Simone Weil)

MINDEN A PEDAGÓGUSON MÚLIK

Egyetemes vélemény, hogy a nevelés-oktatás legdominánsabb tényezője a pedagógus. Iskoláimat úgy kezdtem, hogy az első négy évfolyamon összevontan tanultunk. Mégis, tanáraim közül – beleértve későbbi egyetemi oktatóimat is – leghálásabban *Mária néni*re, elsős tanító nénimre emlékezem vissza. A „hangos órák” az órarend negyedrésztét tették ki, de ha szemem becsukom, ma is látom – öt év-tized távlatából –, ahogy a táblára rajzolja a „görbebotokat” és a „cicafarkakat”, a betűformálás alapelemeit. – Mi volt *Mária néni* titka? Ehhez jutottam közelebb, amikor rábukkantam *Simone Weil* idézett gondolatára. *Mária néni* nagyon mélyről, nagyon mélyen érintett meg bennünket.

Fontos a pedagógus elméleti tudása, módszertani ötletessége, de mindez édeskevés hivatásának betöltéséhez. – Első tanári évemben amikor fogadóórán egy aggódó édesanyának be akartam számolni gyermeke elég gyöngye matematika eredményeiről, ő megelőzött. Rám nézett, és ezt a kérdést tette fel: „Tanár úr, szereti a gyerekeket?” – És azóta – lassan harminc éve – erre a kérdésre keresem a választ. Gyakran felidéződik bennem az édesanya fájdalmas, vádló s egyben kérdő tekintete: az ő szeretett gyermekében én valóban semmi mást nem látok, csak egy buta diákot?

A következőkben arról szeretnék tanúságot tenni, hogy a keresztény iskolában fontos ugyan az elkötelezett pedagógiai program, a módszertani igényesség, a hittanóra, az esztétikus osztálydekoráció, de mindezek csak kellékek. A keresztény nevelés alfája és ómegája az, hogy ezen „díszletek” között hiteles pedagógusok játszá-e szerepüket. Ellenkező esetben hiteltelenségükkel (hitlenségükkel) egyszer s mindenkorra lejárátják az Evangéliumot.

Még pontosabban, azt szeretném bemutatni: a pedagógust – akármilyen fenntartású iskolában is tanít – kereszténysége hogyan segíti, hogy „mélyről szólva, mélyen érintse meg”, formálja azokat, akiket Isten rábízott.





KÉRDÉSEK, AMELYEKET ÖNMAGUNKNAK KELL FÖLTENNÜNK

1.) *Miért tanítok?*

- *Csak a megélhetésemet biztosítja a tanítás?* – Ebben az esetben két értékkel élek vissza: egyrészt az igazsággal, másrészt a diákjaimmal. A tanárnak nagyon kell szeretnie tantárgyát és diákjait. Kecskeméti diákéveim jutnak eszembe, amikor *Jochs Pípi bácsival* távcsövön a Hold krátereit csodáltuk, vagy amikor *Fazekas* tanár úr a botanikus kertben az élet csodájáról mesélt nekünk. A kráterek méreteit és a növények latin nevét bizony már réges-rég elfelejtettem, de a két jó öreg ragyogó szeme, sugárzó tekintete végigkíséri életemet. Találón fogalmazza meg *Einstein*: „Aki nem tud gyermeki szemmel rácsodálkozni a világra, az lelkileg halott.” Nehéz az említett kétféle szeretetet egyensúlyban tartani. Szükségszerűen kudarcot kudarokra halmoz, aki erre nem képes. Látnom kell, szeretnem kell a matematika káprázatosán szép rendszerét, de végtelen sok türelem is kell diákjaimhoz, akik bizony a matematika szépségéből kezdetben valami keveset sejtenek meg.
- *Tudásomat akarom fitogtatni?* – Ezzel félműveltségemet árurom el. Találón mondta valaki: „Félek az egy-könyves emberektől.” Valóban, az egyoldalú, felszínes közelítésnél lehet illúzióm szellemi nagyságomról. De ha valaki valóban művelt, az egyre tisztábban látja, hogy mennyi mindent nem ismer, és egyre alázatosabb lesz. Hadd álljon itt az idős *Newton* vallomása: „Úgy érzem magam, mint egy kisgyerek, aki az óceán partján kagylókkal és kavicsokkal játszogat. Talál érdekesebbeket is, de előtte az egész óceán ismeretlen.” Vessük szívünkbe ezt a vallomást, váljunk ilyené, neveljünk ilyen fiatalokat! – Mint a csillagok, ők is örökké ragyognak. Akik az igazságot többre becsülték, mint életüket. Csak egyvalakire mutatnék rá: *Morus Tamásra*. Kivégzése előtt derűvel figyelmzettette a bakót: „A szakállamra vigyázz, mert az nem felségsértő.”
- *Jól esik középpontban lenni?* – A tanítás alaphelyzete, hogy a pedagógusra szegeződik harminc-negyven szempár. Roppant veszélyes ennek deformáló hatása. Az első kísértés, hogy az igazság birtokosának képzelet magát, holott éppúgy keresője annak, mint az elemista kisdiák. A második károsodás: elbizakodottságában elveszíti kritikai érzékét, nevetséges figurává válik. A harmadik torzulás: úgy eltelik önmagával, hogy feladja a becsületes önművelést. Ennek következtében pedig egyre inkább nyekergő verklként, unottan fog tanítani. A negyedik: kivész belőle az alázat, hogy lehajoljon diákjaihoz, és törekedjen őket megérteni, felemelni. És a legszomorúbb: bravúrosan helyet cserél Istennel, ő maga a középpontba kerül, Isten pedig a perifériára szorul.





- Szeretek „*elevenek és holtak fölött*” *ítélni*? – Mappámban négy toll közül három pirosan fog, egy pedig kéken. Amikor a matematika dolgozatokat javítom, a jó eredményt természetesnek veszem, de elképedek, amikor valami hibát találok: „Hát hogy lehet ezt eltéveszteni?”. És könnyen rám szorul a maszk: én vagyok, aki eldöntöm, hogy mi igaz és mi hamis. Lassan az igazság fölöttinek képzelem magam, tehát mindent bírállok, mindent bonckésem alá veszek, csak egyetlen valakit nem érhet kritika, s ez természetesen én vagyok. A pedagógus számára azért is komoly kísértés a gög, mert tudását, tapasztalatát diákjaiéhoz méri, és itt fix, hogy ő a befutó. De megeshet: úgy véli, hogy elsőbbsége abszolút skálán is fenn áll. A tanár számára a „kortárs csoport” referenciája még fontosabb, mint a diákok számára.
- *Személyes sikereket, elismeréseket hajhászok?* – Természetesen fontosnak tartom a tanulmányi versenyeket, a felvételi eredményeket, de ezek abszolutizálása már hamis. Saját pályámon igazán fontosnak azt a küzdelmet tartom, amikor például egy olyan fiút korrepetáltam, aki az egyik nap megértett, megtanult anyagot másnapra elfelejtette, és másnap újra kezdtük a tanulást. Büszke vagyok arra a siket-néma tanítványomra, aki szájról olvasva jutott el az érettségiig. Ma is példaként tekintek azokra a mozgássérült tanítványaimra, akik nem voltak képesek írni, s az érettségin fejből diktálták a feladatok megoldásait. Jaj annak a tanárnak, aki a látszatokat a valódi értékek elé helyezi! Úgy gondolom, az egyetlen hiteles mérce az, ha megnézem, hogy egy diákot honnét hová lehet eljuttatni, majd pedig megállapítom, hogy ezért én becsületesen, következetesen mit tettem meg.
- *Diákjaim érvényesülését szolgálom?* – „A tudás hatalom.” – Mivel ezt annyiszor halljuk, félő, hogy elfogadjuk ezt a féligazságot. Kétségtelenül nehéz diákjainkat tanulásra készíteni. Eközben hangoztatjuk, hogy az életben „Kezdetlen a létért való küzdelem!”, „Vértezd fel magad erre a harcra!”, és még mondunk sok ehhez hasonlót. De ha így gátlástalan karrieristákat nevelünk, akkor többet ártunk, mint használunk. Aki megszerzett tudásával másokat megaláz és másokon átgazol, az magasra hág ugyan a számlétron, és szépen gyarapítja bankbetétjét, de a vesztesége sokkal nagyobb. Kihal belőle a szolidaritás, minden emberi kapcsolata tönkremegy, tökéletesen megnyomorodott, boldogtalan lesz. Tanítványainkat nem törtetésre, hanem harmonikus életre kell nevelni – amelyben természetesen helye van a teljesítménynek, az eredményességnek is, de nem mindenáron.

2.) *Csak informálni akarok, vagy formálni is?*

Rengeteg bajt okoz az információ bálványozása. Ha egy diákot információval túlterhelünk, nem lesz érzéke gondolkodni. (Talán adott köröknek épp ez az





érdeke?¹⁾ Másrészt mindaz, amiről valaki tudomást szerez, kötelezi is egyfajta felelősségteljes életre, és ha ezt nem valósítja meg, csak „paraszat gyűjt a fejére”. Harmadrészt a pusztá értelmi belátás még soha senkit nem tett jobbá. Milyen drámaiak *Pál* apostol szavai: „Nem azt teszem, amit szeretnék, hanem amit gyűlölök.”²⁾

Találón írja *Pál*, hogy sokan csak azért hallgatnak meg valakit, hogy fülüket csiklandoztassák. Ez a pótcselekvés a legnagyobb akadálya annak, hogy valaha is megváltoztassák romlott életüket. Még keményebbek *Jézus* szavai: „Gyöngyeiteket ne szórjátok sertések elé!”³⁾. Azaz ha valakit meggyőzéssel, imádsággal nem tudunk kiemelni cinizmusából, az legszentebb értékeinkből is csak gúnyt fog űzni. Tehát a keresztény pedagógusnak nemcsak magvetés a dolga, hanem a befogadó föld porhanyítása, öntözése, gyomtalanítása is.

Egy ismert szólást most így alkalmazok: „Az igazság kötelez!” – A megismert igazság fényében kell, hogy diákjaink hitelesebben lássák önmagukat, indítékot kapjanak életük megjobbítására, közelebb kerüljenek Istenhez, valamit megsejtsenek az örök boldogságból. – Ha mindebben segítjük őket, valóban az „Igazság” munkatársai vagyunk.

- *Segítenem kell diákjaim önismeretének fejlődését.* – Mivel magunkat soha nem láthatjuk kívülről, szükségszerű az elfogultságunk, tehát legkevésbé magunkat ismerjük. Egy remete szerint, ha valaki olyannak ismeri magát, mint amilyen valójában, ez nagyobb, mintha négy napos halottat támasztana föl. Szomorú tény, hogy mindent meg tudunk magyarázni magunknak. Az önismeretben csak nagyon lassan haladhatunk előre, ezért fontos minden lehetőséget megragadni. A pedagógus kötelessége, hogy ragyogó példaképeket állítson tanítványai elé, ezekhez mérjék magukat! *Szent Ágoston* így buzdítja híveit: „Az a híd, melyen a szentek áthaladtak, nem szakadt le, az a forrás, amelyből ők ittak, nem apadt el. Kövessük őket!” Amikor pedig negatív példák kerülnek elő, diákjainkat szembesíteni kell azzal, hogy az ördög most sem alszik, hasonló kísértéseknek, bukásoknak ők is ki vannak téve. (Azért biztatásként hozzátehetjük: de az angyalok sem alszanak.)
- *Növelnem kell diákjaim lelkiismereti érzékenységét.* – XII. *Pius* pápa a XX. század vétkének a bűn iránti érzék elvesztését nevezte.⁴⁾ Az a liberális gondolkodás, amely a jogot „megtisztította” az erkölcsi elemektől, a nürnbergi pernél zsákutcába jutott. A jogpozitivizmus alapján nem lehetett volna elítélni azokat, akik „parancsra cselekedtek”, hisz pusztán jogilag a „parancs” felmentette volna őket. Tehát mégiscsak van erkölcsi rend, van bűn, ami alól semmilyen jogi fikció nem oldozhat fel. Hogy mi jó és mi rossz, mi erény és mi bűn, azt nem én mondom meg, hanem az Örökkévaló kodifikálta. Rá kell mutatnunk, hogy





mindaz a tudás, melyet tanulóink elsajátítanak, évezredek kincse, öröksége. Mi azért látunk messzebb, mert óriások vállán állunk. Ez egyrészt hálára és alázatra kötelez, másrészt a kapott örökség továbbadására.

- *Isten nélkül eltorzul az ember.* – Egyértelműek Pál szavai: „Ami ugyanis megtudható Istenről, az világos előttünk, azt maga Isten tette számunkra nyilvánvalóvá. Mert ami benne láthatatlan: örök ereje és isteni mivolta, arra a világ teremtése óta műveiből következtethetünk.” (vö. Róm. 1,19–20) „Aki pedig megtagadja az Úr szolgálatát, azt Isten kiszolgáltatja ocsmány ösztöneinek” – folytatja az apostol. A világ rendezettsége, pazar szépsége, a szívünkben élő végtelen vágyak Istenre utalnak. Mindezt meg lehet tagadni, lehet áltatni magunkat az „abszolút szabadság” illúziójával, de amikor az ember kijózanodik, rájön, hogy a gonosz becsapta, kifosztotta. Isten helyett nem az „abszolút szabadság”, hanem „ocsmány ösztönei” vezérelték. Minden tanítás előtt alázattal kérjük a Szentlélek világosságát: „Add, hogy a természetben és az emberi életben felfedezzük a teremtő Atya nagy szándékait!”. Csak ezen szándékokat felismerve, követve őrizhetjük meg emberi méltóságunkat, érhetjük el célunkat.
- *Az igazságkereső megízleli az örök boldogságot.* – Gyönyörűen vall erről Ágoston: „Kitüntetésre, vagyonra, szerelemre lihegtem, és te, Uram, mosolyogtál rajtam. Keservesen keserű nehézségeket szenvedtem e sóvárgás tüzeiben, és te annál kegyesebb voltál, minél kevésbé engedted, hogy édesnek ízelhessem, ami nem te vagy.”⁷⁵ Kitüntetés, vagyon, szerelem... semmivé foszlanak! Ami pedig mindörökké megmarad: az Örök Igazság és Szépség. Aki az Igazságot keresi, az ezen az úton indul el. A bűn által megrontott ember nem sokat törődik az igazsággal, szépséggel; csak birtokol és pusztít. Akit a hasznosság irányít, az nem látja meg egy erdő önmagában való szépségét, csak arra gondol: hány köbméter fát tudna innen kitermelni és eladni. Nem látja meg egy állat gyönyörűségét, csak azt nézi, hogy a mészárszéken hány kiló hús lenne belőle. Ezzel szemben akit az igazság vezet, az felfedezi a dolgok önmagukban rejlő szépségét. Úgy lát, ahogy az örökkévalóságban fogunk mindent látni, ahogy Isten látta a világot a teremtés hajnalán. Ezért íratta sírkövére Newman bíboros: „Ex umbris et imaginibus in veritatem.”⁷⁶

3.) Egyértelmű számomra a hit elsőbbsége?

Fontos a természettudományok kísérletező tanítása, fontosak az egzakt matematikai bizonyítások. De ezek a teljes valóságnak csak töredékét fogják át. Amikor egy diák valamit rosszul mond, s utána azzal mentegetőzik: „Azt hittem, hogy így van.”, akkor könnyen rávágjuk: „Ezt tudni kellett volna, hinni a templomban kell!”. A tanár tévedése itt nagyobb, mint diákjé! A hit sokkal egyetemesebb, mintsem, hogy be lehetne szorítani a templom falai közé!





Teljesen tudománytalan, ha csak azt fogadjuk el igaznak, ami kísérleti körülmények között megismételhető, ami mérhető, ami kiszámolható. A legfontosabb dolgok, mint például a születés, a halál – egyszerűek. Anyaság, szerelem, hűség, megbocsátás – és még vég nélkül sorolhatnánk – nem ragadhatóak meg számokkal.

- *A tudomány korlátoltságáról* találó *Heidegger* megállapítása: „Valójában nagyon korlátolt az, aki nem látja a tudomány korlátjait.” Micsoda naivitás húzódik meg azon vélekedés mögött, hogy „Majd a tudomány minden kérdésre megadja a végleges választ.” – Az ötvenes években egy népgyűlésen az ateista agitátor fennszóval hirdette, hogy ő biológusként mikroszkóppal vizsgálja az anyagot, de Istennel még így sem találkozott. Erre egy bölcs paraszt bácsi a következő választ adta: „Ha én a bugylibicskámat belevágom a csizmámba, a csizmadia bizony nem fog abból kiugrani.” A „tudományos ateizmus” hangoztatása teljesen üres szólam: logikai képtelenség Isten nem-létét bizonyítani. – Amikor fenegy tudományosságunkat hangoztatjuk, jusson eszünkbe *Heisenberg* nem sokkal halála előtt tett vallomása: „Életemben nem a fizika volt a legfontosabb, hanem azok az emberek, akik körülvettek.”
- *Hit és bizalom nélkül érték nem születet.* – A kutató akár több évtizedes verejtékes fáradozásához az a hit ad erőt, hogy mindennek van elégséges oka (ezt soha nem lehet bizonyítani), s reméli, hogy neki ezt az okot sikerül megfejtenie. Bár melyikünk tudásának több mint kilencven százaléka arra épül, hogy elhisszük mások kutatásait, mások leírásait akár földrajzi, akár történelmi tényekről legyen szó. – Tetszetős állítás, hogy „minden relatív”, de ez zsákutcába vezet. Aki ezt vallja, az önmagával meghasonlik, hisz abszolút igazságként állítja, hogy minden relatív. Az emberi lélek az abszolútumra szomjas. Ha ez eltűnik a látóhatárról, az ember saját pillanatnyi ösztöneinek, vágyainak játékszerévé válik, és az élet kultúrája helyébe a fogyasztás, a pusztítás, „a halál kultúrája” lép. Fájdalommal és ugyanakkor találóan fogalmazza meg *Joseph Ratzinger*: „Az élet iránti gyűlölet a Teremtő tagadásából fakad.”
- *Hit és bizalom nélkül a közösség életképtelenné válik.* – A tanár előbb idézett szava azért is félrevezető, mert a „hit” szót egy rossz sejtésre játssza rá. Ha két ember Istenbe és egymásba vetett hite, bizalma elég erős, tudnak dacolni minden ártó hatalommal. A gyümölcs pedig az örök boldogságra megérlelő ötven-hatvan éves hűséges házasság. Van ennél szebb itt a földön? – Az emberi kapcsolatok lehetetlenné válnak, ha a hit és a bizalom helyébe valamiféle kísérletezési hajlam, bizonyítási kényszer lép. Az utóbbi törekvés tragédiáját rajzolja meg *Arany János Tetemrehívás* című balladája. Amikor édesapám ar-





ról mesélt, hogyan jutott haza a Don-kanyar tragédiája után, ezt mondta: „Nem a fizikai erőnlét döntött. Azok jutottak haza, akiket vártak itthon, ők nem adták föl.” Egyedül a remény tartotta életben a haláltáborok foglyait, vezette haza a hadifoglyokat.

- *Az istenhit a legteljesebb nyitottsággal ajándékoz meg.* – Aki nem hisz, az elzárkózik a teljesség elől. Ezért fogalmazza meg *Aquinói Szent Tamás*: „A hitetlenség az ember lényével áll ellentétben.”⁷ Egy legenda szerint a teremtés után Isten lejött a földre, maga köré gyűjtötte az állatokat, mindegyiktől megkérdezte, mi a kívánsága, s azt nagylelkűen teljesítette. Amikor *Ádám* panaszosan megkérdezte, hogy ő miért maradt ki, Isten így válaszolt: „Fiam, az állatokat a föld számára teremtettem, ezért itt teljesítem kívánságait. De te az én gyermekem, az ég gyermeke is vagy. Legnemesebb kívánságaid nálam, az égben fognak teljesedni.” – Mennyire hamis tehát az a valláskritika, amely a hitben valamiféle beszűkülést, értelemről való lemondást, tabuk által való megnyomorítást lát.
- *A tökéletesség útja: fenntartás nélkül Istenre hagyatkozni.* – Természetesen Isten létének értelmi elfogadása nem sokat jelent, hisz ezt a mércét az ördögök is megütik (mivel tökéletes szellemi lények, nem is tudják tagadni Isten létét). Még az is kevés, hogy tekintélyét elfogadom. Ezt a talentumát elásó szolga is megtette, és sorsa mégis örök kárhozott lett. Az a hit, amelyről itt beszélünk, *Ábrahám* hite, aki kész volt fiát feláldozni, mert hitte, hogy Isten képes *Izsákot* feltámasztani.⁸ Ez a hit *Péter* apostol hite, aki egész éjszaka hiába halászik, semmit nem fog, de *Jézusnak* ezt mondja: „A Te szavadra kivetem a hálót.”⁹ Pedagógus hivatását az tölti be tökéletesen, akitől diákjai elleshetik, hogy vannak olyan célok, amelyekre érdemes az egész életet rátenni.

4.) *Érték számomra a tekintély és az engedelmesség?*

A „porosz iskola” elleni háború hamis emberképre és társadalomképre alapoz. Amikor célkeresztjét a tekintélyre és az engedelmességre irányítja, olyan értékeket támad meg, amelyek nélkül nem lehet élni. Az engedelmesség értékének első tagadója, a „Non serviam!”¹⁰ jelszó kiadója nem más, mint *Lucifer*. – És aki előtt meghajlik minden térd a mennyben, a földön és az alvilágban, az *Jézus*, aki engedelmes volt mindhalálig, mégpedig a kereszthalálig. A keresztény pedagógiában tehát az engedelmesség és a fegyelem nem pusztán eszköz ahhoz, hogy tanítani lehessen, hanem abszolút nevelési cél.

- *Tekintély: a többlet tapasztalat kötelez.* – Diákjaimmal vitorlástúrán Siófok kikötőjében tartózkodtunk, amikor erős vihar kerekedett a kis medencében. Ők elkezdtek agitálni: „Hajózzunk ki, most aztán dőlné a hajó.” Csak derültem os-





toba kérésükön, és tovább csodáltuk a félelmetes hullámokat. Ha szavazást rendeltek el, majd az egyöntetű „pozitív” eredmény után kihajózunk, és a „nagy buli” két gyerek életébe kerül, ki a felelős? – Egyetlen szavazó sem felelős a két halálért, egyes-egyedül én! Erkölcsi kérdésekben, ténykérdésekben nem lehet szavazni! Márpedig itt ténykérdés volt, hogy a nyolcas-kilences erősségű szélben a „Kalóz” típusú hajó felborul-e.

- *Engedelmesség nélkül üres szólam a szeretet.* – Amikor jegyespárokat készítek fel a visszavonhatatlan „igen” kimondására, tudván tudom, hogy ezen áll vagy bukik jövőjük: látják-e az engedelmesség értékét, vállalják-e ezt holtomiglan-holtodiglan. Amikor megkérdem a vőlegényt, hogy mindent megtenne-e menyasszonyáért, szinte nem érti a kérdést, ezt annyira természetesnek tartja. Valóban, ha valakit szeretünk, érte mindent megteszünk, örülünk, ha engedelmessékedhetünk neki. De amikor kihül vagy meghal a szeretet, nyűgnek érezzük az engedelmességet. Mindig „a szeretettel van baj, ha az engedelmesség nem örömteli”.¹¹ *Lisieux-i Szent Teréz* megtérését ahhoz a ponthoz köti, amikor első indulatát, sértődöttségét legyőzve tökéletesen édesapja kedvét kereste: „El kellett felejtenem magam, hogy a Papának örömet szerezhessek. A szeretet belépett a szívembe, és ettől kezdve boldog voltam.”
- *„A pedagógia a kényszerítés művészete.”*¹² – Az előzőekben az engedelmesség egyik oldalát, a szeretettel való összefüggését mutattuk be. A latin 'obedientia' ezt a tartalmat ragadja meg. Társamnak a legdrágábbat ajándékozom: szabadságot, magamat. De ennek feltétele: le kell mondanom önakaratomról. A magyar szó ezt a tartalmat ragadja meg: „engednem kell”. Ebben pedig rutint kell szerezni! Ha egy gyerekre a családban és az iskolában mindent ráhagynak, az soha nem „enged”, nem vesz erőt magán. Így teljesen alkalmatlanná válik a szeretetre, életfogytiglan boldogtalan lesz. Az ilyen emberekről találóan írja *Gertrud von le Fort*: „Kényetek-kedvetek fattyai vagytok, csupa kis lépés önmagatok körül.” A küzdelem az önakarat ellen nem pusztán egy nagylelkű „igen” kimondásáig tart, hanem életfogytiglan, hogy szavam ne hamisítsam meg, ajándékaimat ne lopkodjam vissza.
- *„Ahol nincs tekintély és engedelmesség, ott nincs transzcendencia.”*¹³ – Bármit helyezünk is Isten tekintélye és a neki való engedelmesség helyébe, a bálványimádás útjára tévedünk. Lehet ez emberi szerelem, vagy bármilyen önmagában nemes cél. Ha vissza nem fordulunk, már későn döbbenünk rá, hogy ahol a mindent kerestük, ott a semmi vár reánk. De ne higgyük, hogy ennek a tekintélynek a megtagadása mindig valamilyen látványos aposztázia lenne. *Gustave Thibon*-t idézem: „A félig-meddig betartott ígéretekkal egyet-egy a pokol felé lépünk.”





Ostobák vagyunk, amikor az Istennek való engedelmisségben szabadságunk megfogyatkozását látjuk. *Thomas Merton* tisztázza, hogy nem az engedelmisség, hanem a zsarnokság nyirbálja meg szabadságunkat. Mivel Isten zsarnokságmentes, egyedül ő az, akit tökéletesen szabadon szolgálhatunk.

- *A kereszténység több, mint törvényteljesítés.* – Maga *Jézus* mondja, hogy egy i-betűt vagy egy vesszőcskét sem vesz el a törvényből, hanem tökéletesíti azt. De hogyan? – Amikor valakivel szerződést kötök, pontosan tisztázom, hogy mivel tartozom neki, mi az a határ, amit már követeléseivel nem léphet át. Ezzel szemben a kereszténység annak vállalását jelenti, hogy tőlem *Jézus* bármit – értsünk szót: bármit – kérhet. *Foucauld* atyától *Jézus* azt kérte, hogy mivel szeretne jelen lenni a Szaharában, járja a homoksviatagot, s ott misézzen minden nap. *Kolbe* atyától azt kérte, hogy szeretne jelen lenni az éhségbunkerben, ezért vállalja át a halált egy elítélt társától. És ők örömmel mondtak igent *Jézus* kérésére. Ha hiteles keresztény vagyok, és erre szeretnék nevelni, akkor nem érem be primitív moralizálással, az állandóan keserűséget hozó rossz kompromisszumaim magyarázatásával. Életemet és nevelő-oktató munkámat olyan odaadás jellemzi, amilyent az előbbi két példában láthattunk.

5.) Küzdök a kiégés és elszürkülés ellen?

A pedagógus munkája: egyszemélyes színház.¹⁴ Ő a színdarab írója, rendezője, a kellékes és az előadó is. Tehát mindent ő végez, mindenért ő felel: nagy teher nehezedik rá. Ráadásul a közönség nem önként, várakozással jön az előadásra, hanem „oda van kényszerítve”. Nem spontán „élvezi a darabot”, mert számon kérik, mit látott-hallott. A nap hatodik-hetedik tanóráján pedig már mind az előadó, mind a közönség fáradt-nyűgös. És másnap minden kezdődik előlről. Mi jó jöhet ki ebből?

Csak hallatlan erőfeszítés, koncentráció árán születhet meg némi fogható eredmény. De ez a pedagógus minden erejét kiveszi. A beérett gyümölcsöket már nem ő ízleli meg, mert azok valójában csak évtizedek múltán szüretelhetők le, tehát vajmi kevés a sikerélmény is. Nem csoda, ha hivatásunkban oly sok a pályaelhagyó, vagy ami még rosszabb: a pályán maradó kiégett, elszürkült kolléga. – Mit tehetek, hogy ne jussak ilyen sorsra?

- *Ne éljek munkadrámában!* – A mártírkodás, az állandó panasz a túlhajtottságomról, sokszor több energiát vesz el tőlem, mint a tényleges munkám. Aki stopperórával a kezében loholja végig az életet, az elrohan a kis csodák mellett, teljesen képtelenné teszi magát, hogy akárcsak másodperc-töredékre is boldog lehessen. Ismerjük a kőfaragók példázatát. Az első mutatja vérhólyagos kezét, kicsorbult vésőjét, az eltört kalapácsnyelet. Az illető fáradt, megkeseredett. A má-





sodik arcán már egy kis mosoly is megjelenik: „Látja, ilyen keserves munkát végzek, de a családomért vállalom.” A harmadik pedig feltekint az égre, és sugárzó arccal ezt mondja: „Örülök, hogy katedrális építésén dolgozhatom.” Claudel alapján mondhatjuk, hogy az élet sokkal inkább ajándék, mint hódítás. Diákjaim előtt is hamis képet rajzolok az életről, ha nem jár át a megajándékozottság tudata. Mert valójában életem, tehetségem, hivatásom, a rám bízottak, a próbatételek, amelyekben edződöm: mind-mind ajándék.

- *Intenzív pihenés, állandó önművelés.* – Diákjaimat becsapom, ha rájuk nem minőségi időt fordítok. Gyakran eszembe jut a párhuzam: ha egy szelídítő nem koncentrálni eléggé, nem tudja akarát rákényszeríteni az oroszánokra, azok percek alatt végeznek vele. Az osztály a tanterembe lépésemkor pontosan beméri, ma meddig mehet el! Ne hazudjak magamnak: ha kipihent vagyok, nem lehet kihozni a sodromból. Ha pedig nem, már az első visszajelzést eltorzítom, felcsattanok, vége a tisztességes kommunikációnak. És ennek kizárólag én vagyok az oka! – Az önművelés egyrészt azért fontos, mert annak a tanárnak van becsülete, aki magához tízszer szigorúbb, mint tanítványaihoz. Másrészt a középiskolás matematika azáltal, hogy harmincadjára tanítom ugyanazt, már elveszítette varázsát. A magam színvonalán kell e gyönyörű tudományt tovább művelnem, hogy óráimon ne legyen unott, fásult.
- *Naponta hálát adok, hogy gyermekek között élhetek.* – Ennek értékét Jézus fogalmazta meg: a mennyek országában kizárólag gyermekeknek lesz helyük. A gyermek mindent ajándékként él meg, megdöbbenően nyitott, őszinte. Platón is megfogalmazza, hogy a világ megismerésének, kutatásának alapja a gyermeki csodálkozás. Georges Bernanos pedig ezt írja: „A világ élő, dobogó szíve a gyermekség. E nélkül a fősვნység és a ravaszság egy-két évszázad alatt kiszárította volna a földet, és az fehér csontváz lenne, mely az úrben száguld.” Valójában egy-egy gyermektől, csoporttól mindig többek kapunk, mint ők tőlünk. Szemükben tükrözödünk, röstelkedünk „fősვნységünk, ravaszágunk” miatt, és egy kicsit jobbitunk életünkön. Ha örülünk, szeretünk gyerekek között lenni, ez bearanyozza legszürkébb hétköznapjainkat is. „Aki szeret, az nem fárad. És ha mégis fáradna, akkor szereti ezt a fáradságot” – fogalmazza meg Szent Ágoston.
- *Fontosak számomra a baráti kapcsolatok.* – Már szoltam arról, hogy a „kortárs csoport” számunkra is fontos. Természetesen ezek között első helyen áll a házasság vagy a szerzetesi közösség. A hivatásunkban szükségszerűen jelen lévő egyoldalúságok itt gyógyulnak, így harmonikusabbá formálódhatunk. De fontos, hogy ide ne hozzuk át tanár-szerepünket! Ne „kisdiákként” kezeljük a többiekét! Tudomásul kell venni, hogy a csoportban nem mi vagyunk a legokosabbak! Ne le-





gyünk kioktatóak, próbáljunk időarányosan hozzászólni egy-egy témához! Baráti körben jó kontrolláltatni pedagógiai rögeszméimet, gyakorlatomat. Fejlődésem segíti, ha részt veszek egy műhely munkájában. Tanítványaim számára is fontos, hogy hiteles, közösségi életet élő felnőttel találkozzanak bennem. Most, aktuálisan tanáruk vagyok, de egyben felnőtt életükhöz modellként is szolgálok.

- *Türelemért, erőért, szeretetért imádkozom.* – Isten legsajátosabb munkáját, az emberformálást bízta rám, amikor pedagógusnak hívott. Ha pedig ő hívott, nem hagy cserben. De nem is tolakszik: ha nekem úgy tetszik, mehetek a magam feje után. Ám ha így bajt bajra halmozok, ne ellene vádaskodjam! Legyen bennem alázat, és a továbbiakban nagyobb bizalommal kérjem segítségét talán épp ezen vagy ehhez hasonló szavakkal: „Uram, belátom, tőlem semmi sem telik. Kegyelem nélkül csak kiaszott fű vagyok, nem kövér legelő. De az is igaz, hogy sok minden rajtam fordul. Letérdelek, Uram. Kérlek, Te formáld ki formáló kezeimet!” – Mindent elront az a szülő vagy pedagógus, aki gyermekeire, diákjaira a maga elképzeléseit akarja ráerőltetni. Ha csöndes imádságaimban diákjaimat sorra veszem, s róluk elbeszélgetek Teremtőjünkkel, tisztábban látom, hogy mi a küldetésem hozzájuk.

BUZDÍTÁS ÁLLHATATOSSÁGRA

Amikor – akár e tükör által – szembesülünk a kereszténység eszmerendszerével, elvárásaival, a teher alatt padlón érezzük magunkat. Újból és újból megkísérte-tünk, hogy e terhet ledobjuk, és „szabaddá váljunk”. De mielőtt ezt megtennénk, jusson eszünkbe *Szent Ágoston* biztatása. Ő sem tagadja – nem is tehetné –, hogy a kereszténység teher. De olyan teher, mint a madár szárnya. Olyan teher, amely a fölemelkedés eszköze. Ha ettől a „nyűgtől” a madár megszabadulna, többé nem tudna röpködni, valójában elveszítené szabadságát.

Életünk szépsége, hogy kötelékben röpködjünk. Gyönyörködünk társaink figuráiban, egy pár szép alakzatot el is tanulunk tőlük. Milyen öröm, amikor a pelyhes fiókák próbálgatják szárnyaikat, majd ellibbennek a fészek széléről, és nemcsak hogy nem zuhannak le, hanem szépen emelkednek fölfelé! És lehet nagyobb boldogsága egy madárnak, mint amikor fiókái még szebben, még boldogabban röpködjnek, mint ő?

JEGYZETEK:

¹ Tévedés ne essék: a memoriterekét és a lexikális tudást józan mértékben abszolút fontosnak tartom.

² Rómaiakhoz 7,15b

³ Máté 7,6





⁴ *Discorsi e Radiomessagi VII.*, 1946, 288. o.

⁵ *Vallomások*, VI. könyv, 6. fejezet, 9. pont

⁶ „Az árnyék- és látszatvilágból az Igazsághoz jutott.”

⁷ *Summa Theologiae* I–II. qu 10 a 1 ad 1

⁸ Zsidókhöz 11,17–19

⁹ Lukács 5,1–11

¹⁰ „Nem szolgálok!”

¹¹ *Mónika naplója*, Vigília Kiadó, Budapest, 1990, 42. o.

¹² Dr. Gombocz János tanár urat idézem.

¹³ J. H. Newman

¹⁴ Dr. András Vera pszichológust idézem.





KOLPING NEVELÉSI-OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK MAGYARORSZÁGON

SZEMKEŐ JUDIT

Nagyon fontos: iskoláink biztos erkölcsi kapaszkodók és elvárások között biztosítanak teret az egyéni fejlődésnek. (...) Valljuk: mindenkiben rejlik érték, ezt az értéket kell megtalálni, és a lehető legnagyobb mértékben kibontakoztatni. (...) A Kolping-i eszme szerint olyan szakembereket kell képezni, akik szakmájukat magas szinten sajátítják el és művelik.

Az oktatás, a szakképzés helyzetéről, válságjeleiről sokan, sokféle jelzést adnak. Sokan írnak e témáról, sokféle elemzés lát napvilágot. A gyermekek, fiatalok helyzetéről, a fiatalokra leselkedő, a fiatalokat hatalmukba kerítő veszélyekről is sokat hallunk, tudunk. A valósággal, a tényekkel, az okokkal azonban gyakran nem nézünk szembe; azt a nevelő munkát, amelynek eredménye nem a tanulók továbbtanulási eredményeiben, külső sikereiben, hanem egyéni életük rendezésére való képességük kialakításában mérhető, nem értékeljük eléggé. Az OKTV győztesek tanárai legalább szakmai megbecsülésre számíthatnak. Ugyanakkor hány pedagógus kapott elismerést azért, mert

tanítványainak nagy része a családi hátrányok ellenére tisztességes munkásemberré, boldog családapává, családanyává vált? A hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskolákban tanítók nagyon nehéz munkájuk ellenére kevés megbecsülést kapnak, pedig a közoktatás alapvető célja az lenne, hogy a hétköznapi életben eligazodni tudó, tisztességes, tanulni és dolgozni vágyó, megbízható, mások megbecsülésére és önbecsülésre képes emberek kerüljenek ki az iskolákból. Olyanok, akik szeretik a munkájukat és képesek munkájukkal a közjó elősegítésére.

„Korunk nyilvánvalóan politikai és társadalmi válságban van. Ez a krízis elmentéket teremt, a megtartó és romboló erők egyre jobban elkülönülnek, és egyre jobban szembefordulnak egymással. A megalkuvó jellemtelen közepszerűség hosszú távon nem maradhat, és ne is maradjon meg” – írta *Adolf Kolping*, a Kolping mozgalom alapítója 150 évvel ezelőtt. Sajnos, a válság azóta is tart, és ma még inkább jogos lenne a kérdés: „Mikor alkottak több törvényt, mint manapság; mikor volt keresztény történelmünk során nagyobb veszélyben az emberek valódi szabadsága, mint most? Mikor beszéltek és kiabáltak többet politikai haladásról, mint ma; és mikor merültünk olyan mélyen a mulasztásokba és bajokba, mint ma?”

Milyen javaslatokat adott tovább követőinek különböző írásaiban az alapító? – „Isten nélkül nem megyünk semmire, nélküle nincs béke, nincs boldogság.” – „Az emberek megmentése a családi kötelék helyreállításánál kezdődik.





Jegyezd meg: életed legnagyobb kincse: családod.”

- „A lelkiismeretből fakadó becsületesség az első számú személyes erény, és éppen így, az első társadalmi erény is.”
- „A szakmai és hivatásbeli kiválóság képezi a belső elégedettség és a helyes önbecsülés alapját. Következésképp az erkölcsi és szakmai képzésnek kéz a kézben kell járnia.”

A negyvenéves kényszerszünet után Magyarországon is Kolping mozgalom néven újrainduló mozgalom (korábban Katolikus Legényegylet) e küldetés teljesítésére hozott létre és működtet iskolákat.¹

Iskoláink igen nagy hangsúlyt helyeznek az erkölcsi és szakmai nevelés összhangjára, miközben olyan gyermekeket, fiatalokat nevelnek, akik közül csak nagyon kevesen kaptak és kapnak otthon keresztény erkölcsi nevelést. A szakképzésbe kerülő tanulók egy részének nincs is igazi otthona. Sokan vannak, akik számára az iskola közössége jelenti az igazi otthont.

Az intézményeinkben folyó munka során minden tanulónkat, fiatalunkat önmagához, saját adottságaihoz, képességeihez viszonyítva kívánjuk megerősíteni. Erős és megerősítő neveléssel érte el például szekszárdi iskolánk azt, hogy az első szakma megszerzése után egyre több tanuló érettségizik, és egyre több tanulójuk érzi képesnek magát arra is, hogy felsőoktatási intézményben tanuljon tovább. A hagyományos viselkedési normák elfogadtatása (a másik

embert tisztelő köszönés, öltözködés, figyelem és fegyelem), a szakma elsajátítása és megszerettetése jó alapot biztosít a tanulási képesség fejlesztésére, a tanulás megszerettetésére.

A Szövetség jelenleg egy óvodát, két általános iskolát és öt szakképzést is folytató iskolát tart fenn egyházi iskolafenntartóként. Intézményeinkben sok fiatal is dolgozik.

Mivel a szakképzés több szempontból is hátrányos helyzetű oktatási ágazatnak tekinthető, és iskoláink sajátos eszközrendszerrel dolgoznak, ezért elsősorban a szakképző intézményekről kívánok képet adni.

Miért nevezem a szakképzést hátrányos helyzetű ágazatnak? Miért, hiszen ezen iskolák finanszírozása talán jobbnak is nevezhető, mint más iskolatípusok finanszírozása? Kijelentésemet elsősorban a hagyományos szakmák megbecsülésének hiányára alapozom. Ha valaki házat épít, vagy a lakásában szerelőre van szüksége, akkor érzi, hogy nagyon fontos lenne, ha lennének jó és tisztességes szakemberek, akik közül válogathatna, de ha gyermeke, tanítványa továbbtanulásáról van szó, már nagyon elkeseredik, ha „szegény” gyermek „csak” szakmát tanulhat. A szakmai gyakorlati tudás, az alkotó, tisztességes munka megbecsülése alacsony. Időnként még oktatáspolitikai írásokban is olvasható, hogy a szakiskolai képzés „zsákutca”.

Tyúk-tojás problémaként is felfogható, mindenestre tény, hogy a szakképző intézményekbe szinte kizárólag hátrányos helyzetű – szociálisan hátrányos helyzetű, és/vagy iskolai kudarcél-





mények miatt nehezen kezelhető – tanulók jelentkeznek. A szakképző intézményeknek – nem csak a Kolping iskoláknak – első feladata az, hogy visszaadják a tanulók hitét. Hitet önmagukban, hitet abban, hogy tanulni, tisztességes munkát végezni érdemes. Amelyik iskola erre nem képes, az nagyon nehéz helyzetben próbálja a szakma oktatását. Iskoláink egyházi iskolák, amelyekben *II. János Pál* pápa fiatalokhoz szóló szavai segítik a hitre nevelést: „A világnak *Krisztus* kell, a világnak kellesz Te is, mert *Krisztus*hoz tartozol!”

A lelki felkészítés után pótolni kell az általános iskolában meg nem szerzett ismereteket, képessé kell tenni a tanulókat arra, hogy tanuljanak. Ma ez a szakképző intézmények egyik legnagyobb, legnehezebb feladata. Mindaz, amit a szakképzési rendszer problémáiról olvashatunk, csak ezután következik.

Iskolánkban a tanárok megdöbbenően jó eredményeket érnek el még a kisegítő iskolából érkező fiatalokkal is, annak ellenére, hogy a segítség a tanuló életkora miatt meglehetősen későn érkezik. Szükséges lenne a felzárkóztató képzési forma kiemelt támogatása, hiszen a szakmai ismeretek elsajátítása nélkül legfeljebb szociális segélyekre lesz esélye a fiatalnak! Egy felzárkóztató, kiscsoportos foglalkozást, és sikerélményeket biztosító év állami támogatása az önálló munkavégzésre alkalmassá válás következtében többszörösen megtérülne!

Hihetetlenül fontos, hogy sikerélményhez juttassuk a fiatalokat. Nagy

lehetőséget biztosít erre a szakmai gyakorlat, a gyakorlati képzés. (Itt jegyzem meg a kérdés aktualitása miatt azt, hogy a testnevelési osztályzat eltörlése sok gyerek, főleg fiú számára az egyetlen kiugrási lehetőséget fogja eltörölni!) Szakoktatóinknak kiemelkedő szerepe van abban, hogy tanulóink a közismereti tárgyakkal is megbirkóznak.

Péti iskolánk bemutatkozásából idézek: „Nem a kizáró okokra, hanem a pozitív szemléletre, a diagnózisra, és az egyéni támogatásra kerül a hangsúly. A Kolping-i nevelési módszerek képezik azt a háttérrel, értéktartalmat, amelyre támaszkodhatunk. A világnak talán soha nem volt annyira szüksége olyan nevelési intézményekre, amelyek a nevelést tekintik létezésük értelmének, és ahol nevelőnek lenni valódi élethivatást jelent. Iskolánk akkor jár jó úton, ha megpróbálja megvalósítani a *Szent Pál* által megfogalmazott szerepét: A szeretet kegyes, türelmes, mindent eltűr és mindent remél (...). A tanulás, szakképzés, a szabadidő eltöltése is bizalomra épülő közösség keretében történik, amely az egyén érvényesülésének is teret enged.”

Nagyon fontos: iskoláink biztos erkölcsi kapaszkodók és elvárások között biztosítanak teret az egyéni fejlődésnek. Rend és kiszámíthatóság jellemzi az intézményeket, amelyekben közösség tagjaiként, közösségi, másokért felelősséget vállaló emberré nevelődnek a diákok.

Valljuk: mindenkiben rejlik érték, ezt az értéket kell megtalálni, és a lehető legnagyobb mértékben kibontakoz-





tatni. Kiemelt szerepe van az önismertetre nevelésnek. Önmagunk elfogadása tesz képessé arra, hogy képesek legyünk fejlődni. A kíméletlen piaci versenyben a divatos „értékeknek” (gazdagság, szépség, erősség stb.) meg nem felelők számára nagyon nehéz feladat önmaguk elfogadása. Mivel iskoláinkban a szakmai gyakorlati képzés nem válik el élesen az elméleti oktatástól, a gyakorlati képzés során, a gyakorlati képzéshez kapcsolódóan, egyéni sikerélményekre építve sikerül a szakmai elmélet oktatása, sikerül a közismereti hiányok pótlása. (Megemlítem, hogy Dél-Afrikában, ahol a közismereti képzésből nagyon sokan szorultak ki az apartheid ideje alatt, a szakképzésbe – a Fokvárosban működő Kolping iskolában folyó oktatásba is – bekapcsolódhatnak olyanok, akik nem rendelkeznek alapfokú közismereti képzettséggel. Magyarországon elképzelhetetlen, de ott még az is lehetséges, hogy írni-olvasni nem tudó ember szakma tanulásába vágjon bele, és rész-képzettséget igazoló oklevelet kapjon. A szakképzettséget igazoló oklevelet csak a közismereti vizsgák letétele után kaphatja meg ott is.) A tapasztalat szerint iskoláinkban a fiatalok a szakma elsajátítása közben, illetve utána, rövid idő alatt pótolják a hiányokat. A szakma tanulása, a gyakorlati sikerek támogatása tehát nem zsákutcát jelent, hanem az út szélesítését! Jó lehetőséget jelent oktatóink kezében *Adolf Kolping* életének bemutatása,² aki igen szegény családból származott, a cipész-mesterség elsajátí-

tása után ült be felnőttként fiatalok közé a középiskolába, majd tanult, hogy pap lehessen. *Kolping* személyes életútja példát jelent sok tanulóknak számára.

A Kolping-i eszme szerint olyan szakembereket kell képezni, akik szakmájukat magas szinten sajátítják el és művelik. Ez nem sajátos feladat, ez minden szakképző intézmény kinyilvánított célja. Iskoláink sajátos vállalása a nevelés. Jellemző, hogy intézményeinket iskolát álmódó, a hátrányos helyzetű fiataloknak segíteni akaró, alapító igazgatók munkája, a küldetéssel azonosuló oktatói közösség, műhely együttműködése hozta létre, és működteti ma is. Az intézmények tehát valódi közösséget jelentenek.

A közösségteremtés fontos eszköze iskoláinkban az is, hogy tanulóink között ne tegyünk különbséget. Iskoláinkba igen sok cigány származású diák tanult és tanul. A cigány tanulók e célra létrehozott csoportokban történő felzárkóztatásáért soha nem vettünk igénybe normatív támogatást, akkor sem, amikor erre anyagilag nagy szükség lett volna.

Iskoláink feladatként azt is vállalják, hogy szorgalmas, munkájukat szerető embereket képeznek, akik számára a tisztességes élet, a családi szerepek vállalása fontos cél.

A családi életre nevelést – nem leszűkítve ezt a szexuális életre felkészítésre – iskoláink nyíltan vállalják, és nagy örömet, jelent hogy a cél megvalósítására a tanárok, oktatók valóban törekszenek. A nevelők azért érnek el eredményt, mert ismerik tanulóikat,





azt a valóságot, amely életüket meghatározza, amelyből kivezető utat kívánnak mutatni.

Megnyugtató és szép élmény volt számomra a nagykőrösi általános iskolában rendezett anyák napi ünnepség. Az iskolában hátrányos helyzetű gyerekek integrált nevelése is folyik. Az ünnepségen mindenki szerepelt, a fogyatékos és túlkoros tanulók is. Megdöbbentő élmény volt a hetedik-nyolcadikosok szereplése. Minden tanuló saját maga írta azt a néhány mondatos szöveget, amelyet a szüleinek üzenve elmondott. A fiúk és lányok közel fele arról beszélt, hogy ha ő apa, anya lesz, hogyan bánik majd a gyermekével. Hogyan gondoskodik róla, hogyan figyel rá. A szereplésükben pontosan érezhető volt a szeretet is, amelyet a tanároktól megkaptak, amely alapján elfogadták a tanárok értékrendjét, amelyre vágyaikat alapozták, de ugyanakkor az a szeretethiány, amely a saját életüket teszi nehezzé.

Visszatérve a szakmai képzésre: az iskolák sokféle szakmát oktatnak, a tanulók az első évben többféle szakmával ismerkedhetnek meg közelről, és csak a szakmai ismerkedés után kell dönteniük arról, hogy melyik szakma mellett kötelezik el magukat.

Esztergomban a tanulók a közismereti tantárgyak mellett a kilencedik osztályban heti öt órában kapnak szakmai előkészítést, a tizedik osztályban pedig heti hét órában szakmai alapozást. Ez lényegesen megkönnyíti számukra a későbbi szakmaválasztást.

A szakmai képzés az intézmények saját jól felszerelt tanműhelyeiben fo-

lyik. Reméljük, hogy az integrált központok létrejöttével nem szűnik meg a saját tanműhelyek fejlesztési lehetősége! A gyakorlati képzésben természetesen fontos a képzés technikai hátterének minél magasabb színvonalú biztosítása, de legalább annyira fontos a szakoktatók személye, nevelő tevékenysége, amelynek alapja a személyes kapcsolat, a bizalom! Gyöngyösön, ahol évek óta sokan vesznek részt a háziasszony-képzésben, nagy gondot jelentene, ha például az otthonos környezet helyett közétkeztetésben használt eszközök segítségével tanulnák az ünnepi asztal terítését.

Budapesten az érettségi utáni szakmai képzéshez kapcsolódóan kiemelt szerepet kap az idegen nyelvek oktatása. Magas óraszámban, a 18 év feletti fiatalokhoz alkalmazkodva blokkosítva folyik a nyelvoktatás, amely a tanulók nagy részét nyelvvizsgálóhoz juttatja. Tapasztalatunk szerint, sajnos az érettségizett fiatalok nyelvtudása, műveltsége a tanulmányi idő növekedésével nem javult. Sok fiatal számára jelenthetne előnyt, ha a főiskolai jelentkezése előtt elsajátítana egy szakmát, és nyelvvizsgát tenne. Annak ellenére, hogy az érettségi után szakképzettséget és nyelvvizsgát szerző fiatalok sokkal könnyebben helyezkednek el, mint a főiskolai végzettséggel rendelkezők, az a tapasztalatunk, hogy mind a szülők, mind a középiskolai pedagógusok a fiataloknak a főiskolai, egyetemi továbbtanulást javasolják.

Nagyon fontos tapasztalatot jelent a tizennégy, különösen a tizennyolc





évesnél idősebb, olyan fiatalok hitoktatása, erkölcsi nevelése, akiknek korábban nem voltak vallási élményei. Természetesen nem lehet mindannyiuk számára elfogadhatóvá tenni a keresztény értékekre alapuló életszemléletet, de érződik bennük a vágy a teljesebb életre. A hitoktatásban iskoláink hitoktatói szem előtt tartják *Adolf Kolping* javaslatait, amelyeket az egyesületi „hitbeli eligazításról” mondott: „... az oktatásnak baráti hangvételen (...) kell történnie. A tapasztalat azt mutatja, hogy a fiatalokkal a vallási igazságokat úgy lehet elfogadtatni, hogy azokat összefüggéseikben mutatjuk be. (...) Pozitívan kell megerősíteni embereinket hitük örömteli gyakorlására, mégpedig úgy, hogy képesek legyenek annak megvédésére anélkül, hogy mások elleni támadásokra ingerelnék őket. (...) Sokkal jobb megértetni azt, hogy miképpen lehet az emberekkel békében élni anélkül, hogy saját lelkiismeretünkkel kerüljünk ellentétbe.”

A Kolping szakképző intézmények iskolát álmódó, a hátrányos helyzetű fiatalokon segíteni kívánó alapító tanárok, igazgatók munkájának, erőfeszítéseinek köszönhetően jöttek létre. Alapításukat sajátos küldetéstudat határozta meg, amelyben az igazgatók személyisége, küldetéstudata valódi közösségeket hozott létre, amelyek olyan erősek, hogy az oda érkező diákok érzik, hogy közösségbe kerültek.

A Kolping iskolák – és általában a szakképző intézmények – működését vizsgálva fel kell tenni azt a kérdést, hogy: Mi az iskolák alapfeladata?; Mi

ma a szakképző intézmények legfontosabb feladata?; Miért közérdek az intézmények fenntartása, azaz miért kell közpénzt adni az egyének szakmai képzéséhez?; Mit vár el általában az iskoláktól egy állampolgár, és mit várnak el a munkaadók, akiknél a végzetek a tudásukat „eladhatják”, azaz akiknél munkát végezhetnek?

Ha a felelős, közösségben gondolkozó állampolgárok szempontjából határozzuk meg a feladatot, azt mondhatjuk, hogy az iskolák feladata a testben, lélekben erős, a társadalmi folyamatokban eligazodni tudó, felelősségtudattal, lelkiismeretességgel, és természetesen szakismeretekkel, „korszerű tudással” rendelkező fiatal generáció nevelése, felkészítése a társadalmilag aktív életútra. Ez közcél, a köz javát szolgálja, ezért közösen kell áldozni, azaz közpénzből kell ezt a munkát megfizetni.

Ha munkaadói szempontból vizsgáljuk a kérdést, hasonlóan fogalmazható meg a cél. A megbízhatóság és szaktudás kiemelten hangsúlyos elvárássá válik.

Ha azonban a fogyasztói társadalom kiemelt szereplőinek, a tőke szempontjából vizsgáljuk a kérdést, akkor – rövid távon – elsősorban jó fogyasztókra van szükség. A hittel, önbizalommal, tervekkel rendelkező, a társadalmi és gazdasági élet folyamataiban eligazodni tudó, erkölcsi tartással rendelkező ember általában nem jó fogyasztó, mivel nehezen befolyásolható. Cselekvő ember, nem szorul pót-cselekvésre, az élet értékei szempont-





jából felesleges fogyasztásra, de a bizonytalan, kisebbségi érzéssel küszködő ember könnyen rávehető erre. Sajnos, ma a családok szétesése, az iskolai oktatás elmélet-központúsága miatt nagyon sok, egyre több gyerek számára hoz kudarcélményt az iskola. Kudarcot kudarcra halmozva, biztos családi háttér, szeretet nélkül egyre több olyan gyerek kap nyolcadikos korában bizonyítványt, aki valójában nem rendelkezik a bizonyítványának megfelelő tudással. Ezen fiatalok nagy része kényszerből jelentkezik középfokú oktatási intézménybe. Nem érdekli sem a továbbtanulás, sem a szakma. A szakképző intézmények nagy része olyan tanulókkal foglalkozik, akiket nagyon nehéz befolyásolni a jó, a szép és az igaz irányába. Az olyan iskolák, amelyekre rákényszerítik a „világnézeti semleges” arculatot, különösen nehéz helyzetben vannak. Nincsenek egyszerű, világosan megfogalmazott erkölcsi elvek, amelyeket el lehetne fogadtatni a fiatalokkal és családjukkal, ezért az ott dolgozók sokkal nehezebben érik el a családokkal az együttműködést.

A szakképzés szakmai, elméleti kérdései – a gazdaság elvárásai, az EU jellemzői, a szakmák gyors változásából fakadó feladatok – mellett szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy a szakképző intézményeknek, az ott dolgozóknak olyan nevelési feladatokkal kell szembenézniük, amelyekhez nem kapnak megfelelő támogatást. Olyan

helyzetbe került fiatalokkal kell megszerettetniük és elsajátíttatniuk általános és szakmai ismereteket, akik nagy része kudarcként éli meg az iskolai tanulást.

A Kolping iskolákban tapasztalt nehézségek és elért eredmények figyelembe vételével összefoglalom a szakképzéssel kapcsolatos véleményemet.

Nem várható lényeges előrelépés addig, ameddig:

- az embereket végzettségük és nem emberségük alapján soroljuk kategóriákba; az általános iskolákban a gyermekeket elsősorban elméleti képességeik alapján minősítik;
- nem lesz ismét tekintélye a tisztességes, becsületes munkának;
- a közvélemény a nem felsőfokú szakmai képzettséget, és gyakran magát az embert is, társadalmi hasznosság szempontjából legfeljebb másodrangúnak minősíti;
- az iskolai rendszerű szakképzés irányítása elsősorban a szakmai képzés technikai és strukturális kérdéseit tekinti elsődlegesnek, és a tényekkel, a tanulók lelki, fizikai (pl. drog szempontjából kiemelten veszélyeztetett) helyzetével nem megfelelően foglalkozik, azok megoldására nem fordít elegendő figyelmet;
- a szakképzés nem a gazdaság valóságos elvárásainak megfelelő strukturák szerint működik, és mind a szakmastruktúra, mind a képzési



struktúra nagymértékben függ csoportérdekektől, lobbyszerkektől; – a szakképzés – sem az iskolarendszerben, sem a felnőttképzésben – nem eredményezi az értelmes munkavállalás és megélhetés lehetőségét.

JEGYZETEK:

¹ Lásd: Baumann József: *Adolf Kolping és a Kolping mozgalom*, in: Mester és Tanítvány, 5. szám, 2005. január

² Lásd: Baumann József: *Adolf Kolping és a Kolping mozgalom*, in: Mester és Tanítvány, 5. szám, 2005. január





ADOLF KOLPING ÉS A KOLPING MOZGALOM

BAUMANN JÓZSEF

A fiatalok számára Kolping
hármast célt fogalmazott meg:
1.) legyenek jó családapák,
mert a család a társadalom lelki
megújulásának alapja;
2.) váljanak szakmájuk igazi
mestereivé, akik tanultak, műveltek,
és készek az állandó önképzésre –
szeressék és becsülettel végezzék
munkájukat;
3.) váljanak a kereszténység talaján
álló igazi polgárokká, szerezzenek
polgári erényeket, amelyek a hazához,
a néphez és az egyházhoz kötik őket.

Az egyház és az állam, az egyház és az oktatás történetét hazánkban sokan és alaposan elemezték már. Jóval kisebb viszont azoknak a száma, akik a múlt század közepétől megjelenő különféle vallási és társadalmi egyesületnek az oktatási törekvéseit tették vizsgálat tárgyává. A téma önmagában talán nem is volna elég érdekes, 19. és 20. századi oktatásunk története bővelkedik az ennél jóval izgalmasabb kérdésekben.

Ez a vélekedésünk azonban rögtön megváltozik, ha azt tapasztaljuk, hogy jelenlegi oktatási rendszerünkben feléled egy réges-régi katolikus egyesület, és komoly iskoláztatási tevékenységet kezd el folytatni. Márpedig a Kolping

Szövetség esetében pontosan ennek vagyunk tanúi.

A 19. század kezdetére Európa számos országában a gazdasági fellendülés volt a jellemző. A lezajlott ipari forradalom és az azt követő tudományos-technikai fejlődés mintegy lezárta az ipari fejlődés tradicionális korszakát, megszületett a modern gyárilpar, létrejött a nagytömegű ipari munkásság. Ugyanakkor ez az új társadalmi réteg szinte teljes kiszolgáltatottságban élt; szabályozatlanok voltak a munkavédelmi törvények, a munkaidő, a fizetés stb.

A gondokat csak tetézte, hogy a céhek szinte családi közösségeinek felbomlásával lazulni kezdett a hazához, államhoz, családhoz, egyházhoz fűződő kapcsolatrendszer. A munkások, különösen a nagyvárosokban, talajtalanlanná váltak, testi-lelki elnyomorodásuk, iskolázatlanságuk megdöbbenő méreteket öltött, egyre nőtt a bűnözés. A gondokkal szemben az állami intézmények tehetetlenek voltak, magánemberek és egyházi szervezetek siettek először a nyomorgók segítségére. Számos apácarend, kongregáció jött létre, a munkásifjúság felkarolására.

Ebben a dinamikusan fejlődő, de súlyos ellentmondásokkal küszködő korban látta meg a napvilágot a németországi Kerpenben 1813-ban *Adolf Kolping*. Szülei egyszerű emberek voltak, édesapja juhász volt. Az elemi iskolában tanítója és plébánosa is észrevette tehetségét, de hiába, a szülők nem tudták vállalni a magas gimnáziumi tandíjat. Így hát 13 éves korá-





ban cipészinásnak adták. 17 éves korától hét éven át mint segéd vándorolt; egyrészt szerette volna szakmájában tökéletesíteni magát, másrészt arról ábrándozott, hátha talál valahol pártfogót, aki iskoláztatását vállalná.

Nyitott szemmel járt a világban, és elborzasztotta, amit látott: erkölcsatlenség, jövőtlenség, alkalmatlanság, lelkiismeretlenség – ez a kép fogadta mindenhol segéd társai közt a műhelyekben. Egyre jobban érezte, hogy ő az, aki arra hivatott, hogy tegyen ez ellen. Elhatározta, hogy pap lesz. Nehezen, de pártfogóra is talált, s 23 éves korában végre elkezdhetette a gimnáziumot. 1844-ben lett a kölni papnevelő intézet hallgatója, s egy év múlva, 1845 áprilisában pappá szentelték. Első kápláni állomása Elberfeld, a textilipar egyik fellekvára lett. Ugyanazok a problémák fogadták itt is, amiket más nagyvárosokban látott: gyökértelenség, erkölcsi sivárság, kallódó fiatalok. Óriási erővel vetette bele magát a munkába, hogy végre tehesen valamit azokért, akiknek nemrég még sorstársa volt.

A legényegylet eszméje azonban nem az ő, hanem egy *Breuer* nevű jóakarató tanító fejében fogalmazódott meg. *Breuer* esténként ingyen oktatásban részesítette az iparos legényeket, elbeszélgetett velük problémáikról. A rendszertelen esti összejövetelek fokozatosan egyre szervezettebbekké váltak, s *Breuer* kezdeményezésére 1846. november 6-án Elberfeldben szabályzattal rendelkező, igazi legényegylet alakult. *Kolping* kezdettől fogva ro-

konszenvezett az ötlettel, úgy érezte, *Breuer* megtalálta a választ az iparos fiatalok felemelésének és kiművelésének problémájára. „Őn itt egy olyan dolgot hozott létre, amiről én is egész életemben álmodtam” – gratulált *Kolping* a tanítónak.

Néhány hónap múlva *Kolping* lett a fiatal egyesület lelki vezetője, prézese. A fiatal pap nyugtalan lelke azonban nem elégedett meg a helyi sikerekkel. Éles elméje felismerte az elberfeldi alapításban a nagy lehetőséget: tovább kell lépni, el kell terjeszteni a legényegyleteket az országban. Ez lehet az a védőháló, amely megmentheti az iparos ifjúságot a teljes elzúllástól, ez lehet az erkölcsi romlás megállítója. Gondolatait 1848-ban jelentette meg egy brosúrában, *A legényegyletet mindenki figyelmébe ajánlva, aki a szívén viseli a nép sorsát* címmel.

Az elméleti megalapozást *Kolping* mind hamarabb tettekkel szerette volna követni. Megfelelő cselekvési színteret keresett, ahol elképzeléseit széles körben bontakoztathatja ki. Választása Kölnre, az Alsó-Rajnavidék szellemi központjára esett. Hosszú könyörgéssel elérte érsekénél az áthelyezést, és 1849. március 15-én a kölni dóm káplánja lett.

Szinte azonnal hozzákezdett az egyleti élet szervezéséhez, már májusban találkozott az iparos legények képviselőivel. Eszméi nyílt szívekre találtak, s egy évvel később már 300 tagú kölni egyesületről beszélhetünk. *Kolping* élete innen kezdve egybeszővődött a legényegyletek történetével.





Minden idejét azok szervezése és mind szélesebb körben való elterjesztése kötötte le. Fáradhatatlanul járta nemcsak a német egyházmegyéket, de a környező országokat is. Néhány év alatt a vetés szárba szökkent: Elberfeld és Köln után, azok mintájára, az 1850-es években egymás után alakultak Németországban a katolikus legényegyletek. Sőt a mozgalom túllépett az országhatáron, és szerte Európában kedvező fogadtatásra talált. *Kolping* töretlenül dolgozott, buzdított mindenütt a legényegyletek létrehozására. Eredményeit maga IX. Pius pápa is nagyra értékelte.

A rengeteg munka, az utazások azonban felőrölték *Kolping* amúgy is beteg szervezetét (ifjúkora óta tüdőbaja volt). 1865. december 4-én Kölnben meghalt. A „legényegyletek atyjának” testét a minoriták templomában, óriási részvét mellett helyezték örök nyugalomra.

Halálával azonban a legényegyletek nem bomlottak fel – szervezőmunkájának hála az irányítás mindenütt a megfelelő emberek kezében volt. Az eszme nem torpant meg, sőt egyre szélesebb tömegeket hódított meg. Mozgalma ma is büszkén viseli a nevét, népszerűsége a katolikus egyházban töretlen, 1991. október 27-én boldoggá avatták. Amikor II. János Pál pápa 1980-ban meglátogatta *Kolping* sírját, ezeket mondta: „Azért jöttem, hogy köszönetet mondjak *Adolf Kolping*nak és annak a nemzetközi *Kolping*-mozgalomnak, amely az idők követelményeinek megfelelően valósítja meg programját,

hogy hozzájáruljon a szociális kérdés megoldásához. (...) Ilyen vonzó példaképekre van szüksége a mai egyháznak, mint amilyen *Adolf Kolping* volt.”

Mint az előzőekből is kitűnt, a legényegyletek eszméje nem *Kolping* fejében fogalmazódott meg, az alapokat mások rakták le. Mégis ő tekinthető a legényegyletek atyjának, kettős okból is: kidolgozta a katolikus legényegyletek működésének máig érvényben lévő alapelveit, illetve szervező munkájának köszönhetően egy addig példa nélkül való nemzetközi méretű egyesület-lánc jött létre. A kölni indulás után egy évre már megalakult a Rajnai Legényszövetség, mely a következő évben hivatalosan is a Katolikus Legényegylet nevet vette fel. Ekkorra már Németország minden jelentősebb városában működött *Kolping* egyesület. A határon túl Bajorországban, Poroszországban, Ausztriában, Svájcban és Magyarországon alakult a legtöbb egyesület, de működtek az Osztrák–Magyar Monarchia minden országában, Lengyelországban és Belgiumban is, sőt még az Európán kívüli területeken is. A kívándorolt legényegyleti tagok magukkal vitték új hazájukba *Kolping* eszméit is, és ha tömeges elterjedésről nem is lehet beszélni, a Katolikus Legényegylet jelen volt Amerikában, Ázsiában és Afrikában is.

Mivel magyarázható ez a hihetetlenül gyors terjedés? Kolping eszméi azért találtak mindenütt kedvező fogadtatásra, mert valóságos társadalmi problémát próbáltak orvosolni. *Kolping* nem véletle-





nül választotta az iparos ifjakat. Saját tapasztalatai alapján belülről ismerte az életüket. Világosan látta, hogy a polgári társadalomban ez a réteg szorul a leginkább segítségre: anélkül felemelkedésükre, mesterré válásukra vajmi kevés remény van. Szervezetlenségük miatt kiszolgáltatottak, érdekeiket nem tudják érvényesíteni. Helyzetük, problémáik a 19. századi Európa majd minden országában hasonlóságot mutatnak, ezért válhatott az egyletek eszméje határok fölöttivé.

Mindez azonban kevés lett volna a sikerhez. *Kolping* szervezői zsenialitása abban is megmutatkozik, hogy az egyesületeket mindenhol egy régóta stabilan és megbízhatóan működő szervezethez kapcsolta: a katolikus egyházhoz. Az egyes helyi legényegyletek mindig a helyi egyházközösségek mellett jöttek létre, s az országos szövetségek is az egyházmegyéek szerveződését követték (és követik még ma is).

A katolikus legényegyletek működésének *Kolping* által megfogalmazott alapelvei valamennyi egyesületben azonosak és kötelezőek voltak. Az egyletek családszerűen működtek, tagjaik elsősorban a kézműves és iparos segédek voltak. A cél a közös szórakozás, pihenés, de főként a szervezett, iskolaszerű és felvilágosító előadásokból álló tanulás volt, valamint a felnőtt életre való felkészülés. A fiatalok számára *Kolping* hármas célt fogalmazott meg:

- 1) legyenek jó családapák, mert a család a társadalom lelki megújulásának alapja;

- 2) váljanak szakmájuk igazi mestereivé, akik tanultak, műveltek, és készek az állandó önképzésre – szeressék és becsülettel végezzék munkájukat;

- 3) váljanak a kereszténység talaján álló igazi polgárokká, szerezzenek polgári erényeket, amelyek a hazához, a néphez és az egyházhoz kötik őket.

Egészen röviden fejezte ki *Kolping* az egylet törekvéseit az egyletnek abban az általánosan ismert négy jelszavában, mely az egyleti termekben rendszerint falra vagy oszlopra függesztett pajzsokon volt olvasható:

„Vallás és erény.”

„Munkásság és szorgalom.”

„Egyesség és szeretet.”

„Vidámság és tréfa.”

E jelszavak a tagokat azon erényekre figyelmeztették, melyekre törekedniük kellett, ha a nagy legényegyleti szövetségeknek cselekvő tagjai akartak lenni.

Ha megvizsgáljuk *Kolping* nézeteit, észrevehetjük, hogy az egyéni és társadalmi szempontból is legfontosabb pontokat ragadta meg: család – munka – polgári életvitel. Ezek társadalmi hasznossága elvitathatatlan, de egyben az egyéni boldogulás színterei is.

Írásaiban *Kolping* részletesen és az egyszerű emberek számára is közérthető módon fejtette ki a nézeteit az egyes kérdésekről. A 19. század értékviszálgos korában nézetei rendkívül progresszívnek nevezhetők. Külön figyelemre méltó a polgári erények állandó hangsúlyozása – az a törekvés, hogy a jól képzett, tisztességes munkás ne





proletár, hanem polgár legyen hazájában. Nemcsak karitativitásra, a gyengék egyszeri megsegítésére törekedett, hanem annak beláttatására, hogy a segédek saját életüket hogyan tehetik értékesebbé, tartalmasabbá. Konkrét útmutatókat adott a családtervezésre, az általános műveltség elérésére, a polgári erények mibenlétére nézve. Azaz igyekezett az élet minden területén a fiatalok segítségére lenni.

Szervezetileg az egyesületek előljárási köréből és tagokból álltak. Az előljárási kör is két részből tevődött össze: igazgatóságból (ez alkotta az egylet közvetlen vezetését, élén az egyházi és világi elnökkel) és védnökökből (azaz az egyletet erkölcsileg és anyagilag támogató jövevényekből).

Tag lehetett minden 18. évét betöltött, nőtlen iparossegéd, vallásfelekezet nélkül. (Ez igen fontos szabály, az egylet elsősorban keresztény volt, és csak másodsorban katolikus) A felvételhez az egyleti tagság jóváhagyása szükségeltett, egy évben általában kétszer tartottak ünnepélyes tagfelvételt.

Védőszentjük *Szent József, Jézus* nevelőapja lett, aki maga is iparos volt. A védőszent napja, május elseje, ma is a mozgalom legnagyobb ünnepei közé tartozik.

Kolping szükségesnek tartotta, hogy minden egyesületnek saját székháza legyen, ahol összejöveteleit kulturált körülmények között tarthatja. Kívánatos volt, hogy ehhez szálloda is tartozzon a vándorló egyesületi tagok ellátására. (A későbbiekben, a hazai mozgalom elemzésénél még szó lesz róla,

hogy ezek a székházak váltak szinte mindenhol a művelődés helyi központjává.) Az egyletek saját alapszabályai az adott közösség feltételei szerint alakultak, csak az alapelvek voltak és maradtak azonosak.

Kezdetben minden egyesületnek saját zászlaja volt, az 1920-as években kezdett elterjedni a nemzetközi mozgalomban az egységes narancssárga-fekete zászló, közepén a „K” betűvel. Ugyanilyen a jelvényük is, mindkettő az összetartozásra és *Adolf Kolping*hoz való hűségre utal. Az egyesület jelmondata 1849 óta változatlan: „Isten áldja a tisztet ipart!”. Ez az újabb időkben kiegészült ezzel a köszöntéssel: „Híven *Kolping*hoz!”.

A mozgalom általános nemzetközi történetében természetesen voltak fellendülések és hullámvölgyek is. A két világháború, de főként a fasizmus nagyon megviselte tevékenységüket. *Hitler* nem tűrte meg a politikamentes, keresztényi szeretetet és karitativitást hirdető legényeket.

1933-ban a Legényegyletek Világszövetségének müncheni találkozóján komoly összetűzések voltak a hitleristák és az egyletisták között. A betiltások, zaklatások miatt az egylet kénytelen volt szervezeti átalakulást végrehajtani, ún. családegyesületi formában működtek tovább. (A sors furcsa fintora, hogy míg a német *Kolping*ot a hitleristák üldözték, addig hazánkban a kommunisták számára vált nemkívánatossá.)

A szövetség újabb fellendülése az 1945 utáni időszakban kezdődött Nyu-





gat-Európában. A már említett átalakult szervezeti forma terjedt el, de mint az egykori legényegyletek szellemi és jogutódja működnek ma is. Ma már nemcsak egy társadalmi rétegre korlátozódik összetételük és tevékenységük. Tag lehet bárki, aki *Kolping* eszméivel akar és tud azonosulni. A helyi szervezetek *Kolping* Családokként működnek. Jelenleg a világ 52 országában több mint 500 000 taggal működik a *Kolping* közösség. Az egységességet a nemzetközi mozgalomban egyrészt a közös hagyományok ápolása jelenti: hit és ragaszkodás az alapító szellemiségéhez (*Kolping* halálának és boldoggá avatásának a napja a szövetség nemzetközi ünnepe). Emellett a kapcsolat a szervezet egészében nagyon is élő és eleven: az egyes nemzeti szövetségek segítik egymás munkáját, a szervezet jelenkori aktuális feladatait nemzetközi találkozókra egyeztetik.

„A *Kolping*-mű arra akarja tagjait képessé tenni, hogy keresztényként a világban és ezáltal a foglalkozásukban, a házasságukban és családjában, az Egyházban, társadalomban és államban megállják helyüket (...), tevékenységük által a közjót mozdítják elő és közreműködnek a társadalom megújulásában és humanizálásában.”

A LEGÉNYEGYLETEK MAGYARORSZÁGON 1856 ÉS 1920 KÖZÖTT

Az általános nemzetközi áttekintés után foglalkozunk most a Legényegylet hazai történetével. A szervezet kibontakozása a mozgalom első virág-

korára, az 1850-60-as évekre tehető. Az első lényeges kérdés az lehet: honnan, milyen közvetítéssel jutottak el ide *Kolping* eszméi.

Még kölni káplán korában kereste *Adolf Kolping* azokat a befolyással bíró papi személyeket, akik rokonszenveztek az ő elképzeléseivel. Így talált rá az osztrák egyházban dr. *Anton Gruschára*, aki később bécsi bíboros-érsek lett. Nemcsak személyes barátság fűzte *Kolping*-hoz, de hűséges elkötelezettje lett az iparos legények ügyének is; a bécsi egylet megalapítása az ő nevéhez fűződik. A bécsi Katolikus Legényegyletről természetesen a hazai lapok is beszámoltak, s többekben felmerült a hazai létrehozás gondolata.

Ugyanakkor jelentős volt az elutasítók tábora is. Természetes reakcióként vetettek el mindent, ami német-osztrák találmány volt. (Nem feledhetjük el, hogy ez épp a gyászos emlékü *Bach*-korszak volt hazánkban). A német példa átvételével a magyar érzelmek és a nemzeti függetlenség csorbulásától tartottak. A kényszerítő körülmények viszont egyértelműen az iparosok szervezkedéseinek irányába hatottak. Az általános jellegű problémák (céhek felbomlása, a mesterlegények kétségbeesítő helyzete, ipari forradalom, megnövekedett munkástömegek, stb.) mellett a speciálisan hazai viszonyok is gondot jelentettek. Az 1848–49-es forradalom és szabadságharc leverése után az ország szellemi és gazdasági élete is romokban hevert. Az osztrák és cseh fölény a társadalom és gazdaság minden színterén erős volt. Ipari kap-





csolataink a külfölddel megszakadtak, a hazai iparosokat az idegen elnyomás ellehetetlenítette. Szükség volt a bajok orvoslására valamilyen megoldást találni – *Kolping* támogatói az egyesületekben erre láttak lehetőséget.

Gruscha minden lehetőséget megadott Bécsből, a szervezéshez megnyerte az egyesület támogatóinak a magyar főpapságot is, különösen *Scitovszky János* esztergomi bíboros-érseket, aki nemcsak erkölcsileg, de anyagilag is jelentősen támogatta a születendő egyesületet. *Gruscha* személyes kérésére apostoli körútját megszakítva ekkor érkezett Pestre 1856. május 26-án *Adolf Kolping*. *Szántóffy Antal* prépost-plébános házában fejtegette ki nézeteit a magyar Katolikus Legényegylet megalapításának szükségességéről és hasznáról. Oly nagy egyetértéssel találkozott a résztvevő iparosok oldaláról, hogy még ez év szeptemberében megalakult a magyar fővárosban az első egyesület. Alapító levelét maga *Scitovszky* érsek adta ki.

Megkezdődött tehát a kolpingi eszmék hazai elterjedése. Az egyesületek magyarországi jelentősége a következőkben állapíthatók meg:

- a társadalmi élet keretein belül az első igazi szervezkedést jelentette;
- a népnevelés teljesen új, modern útját mutatta be;
- az általános műveltség és erkölcsiség növelése mellett, a szabadidő szervezésén kívül az egyesület az ifjúságot szakmai elméleti és gyakorlati oktatásban is részesítette;
- gondoskodott mindazoknak a korszerű szak-, kereskedelmi és piaci

ismereteknek az átadásáról, amelyekről a magyar iparos a *Bach*-korszakban el volt zárva;

- a Világszövetséggel felvett kapcsolat újra lehetővé tette a magyar iparos fiatalok külföldi tanulását;
- az egyesület harcolt azért, hogy a magyar ipar nyelvében is magyarrá váljon.

A lelkes munka eredményeképpen 10 év múlva már 16 legényegylet működött Magyarországon és Erdélyben.

Adolf Kolping egyébként egész életében kitüntetett figyelemmel kísérte a magyar egyesületek sorsát, vezetőiket leveleiben tanácsaival segítette.

Ami kezdeti ellenérzés volt is az egyesületekkel szemben, a 60-as évek derekára teljesen szertefoszlott. Bár voltak aktívabb és csendesebb időszakok is, a Legényegylet népszerű volt, és eredményesen tevékenykedett a hazai társadalomban.

A működés keretei és a szervezeti felépítés mindenhol azonosak voltak, hiszen ezeket az alapító atya rögzítette.

Az egyházi és a világi vezetés közösen működött. Világi elnöknek általában köztisztviselőben álló iparos mestert kértek fel, lelki vezető, prézes pedig a helyi katolikus egyházközösség papja lett. Fővédnöknek valamely jelentős egyházi személyiséget igyekeztek megnyerni, általában az egyházmegye érsekét, vagy más főpapot.

Az egyesületek a pártoló tagok és a védnők adományaiból és a rendes tagok tagdíjából gazdálkodtak. A legfontosabb feladat mindenhol a megfelelő egyesületi épület megteremtése volt. Kez-





detben először béreltek helyiségeket, azonban már néhány évvel az indulás után minden hazai egylet saját szék-házzal rendelkezett. Ezekben volt néhány egyszerű berendezésű terem az oktatás és az előadások céljaira, később színházterem és szerény szálloda az átutazó egyleti tagok számára. A legtöbb helyen saját kis könyvtár is volt.

Az összejövetelek formái általában a következők voltak:

- oktatás-képzés (szervezett tanítás, előadások, tanfolyamok);
- vallásos tevékenységek (lelkigyakorlatok, egyházi ünnepek megtartása, szertartásokon való közös részvétel);
- kulturális és szabadidős programok (önképzőkörök, táncestek, műkedvelő előadások, stb.).

A Kolping-legények szinte minden nap munka után, illetve vásár- és ünnepnapokon az egyletben töltötték idejüket. Főleg a hétfői, ún. „legényesték”, kötetlen beszélgetések voltak kedveltek. Hétközben szabályos szervezett képzésben vettek részt, ahol a tanítandó tananyag maximálisan igazodott a legények előképzettségéhez, valamint a velük szemben támasztott követelményekhez. A legkevésbé iskolázottaknak írást, helyesírást, olvasást, számtant, s a hit elemeit oktatták, kiegészítve a levél-, a szerződéses írásnak és az árjegyzék készítésének alapvető ismereteivel.

A magasabban képzettek tananyagában hitértelmezés, egyháztörténet, nyelvtan, ének, történelem és földrajz is szerepelt. Ezek mellett rendszeresen

folyt vallás- és erkölcsoktatás, továbbképzéseket szerveztek könyv- és számvitelből, mértanból, rajzból, illetanból és táncból is. A magyar iparos legények külföldi tanulásának, szakmai tanulmányi vándorútjának elősegítésére pedig rendszeresek voltak a német nyelvtanfolyamok.

Szervezetten folyt, népművelő jellegű, „iskolaszerű” volt, de nem igazi iskola – hasznossága így is vitathatatlan. A tanrenden végigtekintve megállapítható, hogy az oktatás tartalma rendkívül korszerű volt, társadalmi és egyéni szempontból is hasznos elemeket tartalmazott. Mindehhez még hozzá kell tenni, hogy a tanárok mindenhol a város értelmiségi elitjéből kerültek ki: gimnáziumi tanárok, festők, zeneszerek, ügyvédek, papok és neves iparmesterek vállalták – általában ingyen, önzetlenül – az iparos legények képzését. Meg kell azonban jegyezni, hogy ez az oktatás nem iskolarendszerű volt: ahhoz mind a szervezeti, mind a tartalmi és jogi keretek is hiányoztak. Míg a szervezett oktatás a rendes tagokra korlátozódott, az egyletek ismeretterjesztő előadásai nyitottak voltak a város közönsége számára is. A főként tudományos jellegű előadások rendkívül népszerűek voltak a városi polgárság körében. Az 1900-as évektől kezdve gyakran kerültek szóba ezeken az estéken jogi és szociális kérdések is, igen kedvelt téma volt például az egyház és a munkásság kapcsolata, de a politikától, főként a napi politikától az egyletek mindig távol tartották magukat.





A vallással kapcsolatos tevékenységekről még meg kell említeni, hogy nagyon komolyan vették a már említett hittan oktatást, illetve a fiatalok lelki gondozását – ezt a feladatot a prézes végezte. Szokás volt a vasárnapi miséken való közös részvétel, az egyházi és állami ünnepeken a Kolping-ifjak mindig együtt, a Legényegylet zászlaja alatt vonultak fel.

A rendkívül sokszínű szabadidős tevékenységek célja az volt, hogy a legények munka után kocsmázás és csavargás helyett nemesebb dolgokkal foglalkozzanak, megismerjék a kultúrált szórakozás örömét. Szavalóköri, ének- és zenekarok, színjátszó körök szinte minden egyesületben működtek. A könyvtárból hasznos és irodalmilag értékes könyveket kölcsönözhetek, az egyeslet néhány fontosabb folyóiratot is járatott. Hétvégeken, ünnepeken műkedvelő előadással egybekötött táncesteket rendeztek, amelyek nemcsak a legények és a városi polgárság szórakozását biztosították, hanem az egyesleteknek is jó bevételi forrást jelentettek.

A felvettek fele még a század elején is a hagyományos ipari ágazatokból került ki: cipészek, lakatosok, szabók, asztalosok voltak. Jelentős változás viszont, hogy ekkorra – eltérően a múlt századi gyakorlattól – már tagok lehettek a kézművesek és iparosok mellett a kereskedők és az újabb szakmák képviselői (pincérek, műszerészek) is.

Az egyesleti mozgalom belső életétől nem választhatók el azok a problémák, amelyek a hazai iparos társada-

lom életét nehezítették a század végén. Nem volt ipartörvény, nem volt kötelező a szakoktatás, nőtt a kontárok száma. A helyzetet az 1884-es ipartörvény rendezte valamelyest, amely már szakképesítést kért az iparendedélyhez. Az egyesületi mozgalmat pedig – nemcsak a Kolpingét – az 1873-as egyesülési törvény és a 2197/1911. sz. egyházhatósági rendeletek hátráltatták, amennyiben az alapszabályok jóváhagyását a Belügyminisztérium hatáskörébe tették, így az engedélyeztetés nehézkessé vált. Pozitívum volt viszont a század első évtizedeinek hazafias iparpártolási mozgalma. A Magyar Katolikus Egyesületek Országos Szövetsége 1906-ban programot adott ki az egyeslet támogatására. Ebben részletesen kifejtették, hogy a Legényegylet fejlesztése nagyon fontos, és szükséges, hogy a tagjaikat szakszerű ipari ismeretekre oktassák, főképp szaktanítások keretében.

Változó körülmények között a fel lendülések és a pangás évei váltották egymást, amikor kitört az I. világháború, amely a hanyatló Kolping-mozgalmat évekre tetszhalotti állapotba kényszerítette. 1914-ben a tagok nagy része bevonult katonának, a legtöbb hazai egyesület hivatalosan is szüneteltette tevékenységét. 1918 vége felé újrakezdődött az egyesleti élet, de csak rövid időszakokra. A kommunista hatalomátvétel után a katolikus egyesleteket betiltották, épületeiket át kellett adniuk a kommun képviselőinek. Így az igazi újraindulásról csak 1920-tól beszélhetünk.





A MAGYAR EGYLETI TEVÉKENYSÉG A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A Trianon utáni sokk a társadalom érdeklődését fokozottan fordította a vallás, az egyház felé. A keresztény-nemzeti eszmerendszer kedvezett az egyesületek újraindulásának, sokan a nemzeti összefogás jelképét, a hit és az erkölcs megerősítőjét látták a katolikus egyletekben. A Kolping-mozgalom gyors önmagára találását bizonyítja, hogy 1929-ben a csonka Magyarország területén már 61 egyesületünk működött, 11 956 fővel. A változások hatására némileg átalakultak a szervezeti keretek és a tevékenység tartalmak is. *Kolping* annak idején igazi családot álmódott az iparossegédeknek. Az egylet eredeti szabályai viszont nemcsak a tagok életkorát és családi állapotát szabták meg, hanem azt is, hogy akik mesterré lettek, kiválni kényszerültek társaik közül.

A 20-as évektől a legényegylet széles kiterjesztette tagfelvételi körét. A 24 éven felüli, nős, önálló iparosoknak létrejött az Öreg Legények Egyesülete, volt külön mesteregylet, a 21 éven felülieknek pedig saját leventecsapata. Az igazi áttörés a 30-as években történt: az eddig csak férfiakat tömörítő egylet végre beengedte soraiba a nőket is. Megalakult az Iparos Leányok Kolping Egyesülete, A Kolping Nőegylet, majd a gyerekeknek a cserkészcsapat is. A Kolping család így teljessé vált.

A társadalmi-gazdasági helyzet rányomta a bélyegét az egyesületek tevé-

kenységének tartalmára is. Az alapvető kolpingi célokhoz természetesen hűek maradtak: továbbra is a vallás, a hazafiság, a család, a polgári erények és a tisztas munkas eszményei határozták meg a legényegyletek lényegét. A változtatások nem a végső célokat, hanem az azok elérését szolgáló konkrét eszközöket érintették. Elmélyítették a fiatalok vallásos nevelését, lelki gondozását. A lelkigyakorlatokon főként *Kolping* életéről, eszméinek a korra való érvényességéről és a tiszta, keresztényi hit erejéről beszélgettek.

Tovább folyt a segédek oktatása, sőt több helyen ezt kiterjesztették a tanoncokkal való szervezett foglalkozásra is. Több városban, például Esztergomban vagy Egerben, tanoncotthont is létesítettek (ezek helye az egyleti székházban, vagy mellette volt) azzal a világosan megfogalmazott céllal, hogy biztosítsák a szervezett, jól képzett és keresztény szellemű iparos utánpótlást.

Az ismeretterjesztő előadásokon egyre gyakrabban jelentek meg a társadalomtudományi, jogi és politikai témák. (A korábbi időkben a természettudományok domináltak.) Gyakran esett szó a Trianon utáni helyzetről, az ország felemelkedésének lehetőségeiről. Rendkívül nagy hangsúlyt kaptak a nevelés elméleti kérdései: a családi nevelés fontossága, a kultúra szerepe, a kultúremler kialakítása. Bár a szélsőséges nézetekről a Legényegylet mindig távol tartotta magát, megindult egy lassú, főképp irredenta színezetű és jobbra tolódó konzervatív átpolitizálódása a mozgalomnak.





Rendkívül érdekes kérdése a kornak a Kolping Legényegylet illetve a többi katolikus egyesület kapcsolata, a szervezetek egymáshoz fűződő viszonya.

Az egyesület-alapítási láz szinte tombolt a 30-as években hazánkban. Minden helységben, még a legkisebbekben is egymás után alakultak a főként katolikus egyesületek, szervezetek.

A katolikus szervezeteket az Országos Katolikus Szövetség fogta volna össze, de működése a század 20-as éveire már formálissá csökkent.

A Kolping mozgalom tehát nem szűnt meg, nem vált jelentéktelenné és nem olvadt bele más egyesületekbe. Éppen 1935-ben kaptak igen nagy elismerést a kölni pápai prelátustól és a Legényegyletek Világszövetségének elnökétől. Életképességüket az 1938 augusztusában a Legényegyletek Országos Nagygyűlése is bizonyította, amelyen több mint 10 000-en vettek részt. A szövetség ebben az időszakban is megőrizte saját eszmerendszerét és céljait, de közben részévé vált egy széleskörű katolikus egységfrontnak.

BETILTÁS ÉS ÚJRAKEZDÉS

1941-től egyre több legény vonult be katonának. Megszaporodtak a katonák tiszteletére rendezett jótékonysági estek, kultúrdélutánok. (A kor jellegzetes eseményei voltak az ún. „füstestek”, az olyan zenés-táncos összejövetelek, ahol a bevonulók számára gyűjtöttek cigaretta-adományokat.) De ahogyan haladtak a háborús évek, egyre apadt a létszám, akadozott a munka, majd 1944-től a legtöbb helyi egyesület szü-

netelt. A székházak egy része elpusztult, más része háborús célokat szolgált: hadi kórház vagy ideiglenes lakatya lett. Az egyesületi vagyon nagy része, a könyvtárak, a színpadi- és zenefelszerelések, berendezések elpusztultak a harcokban.

Mégis, 1945 elejétől az első éledező katolikus egyletek között találjuk a Kolping mozgalmakat is. A katolikus egyház – igazi katolikus párt hiányában – rendkívül nagy súlyt helyezett az egyletek újraélesztésére. Egyelőre még az új kormány is megtűrte működésüket. A politikailag igen kényes helyzetben a katolikus legényegyletek igyekeztek semlegesekek maradni. 1946 elejétől azonban egyre világosabbá vált, hogy idejük szűkre szabott: a baloldal tényleges és potenciális ellenzékét látott az egyletekben, s minél előbb fel akarta számolni őket. 1946 nyarán a kormány határozattal valamennyi egyesületet a Belügyminisztérium felügyelete alá helyezte. Az ok természetesen az egyházzal való végleges leszámolás óhaja volt.

1946. július közepén *Rajk László* belügyminiszter 20 egyesület feloszlását rendelte el, köztük a Kolping Legényegyletek 36 helyi szervezetét, kb. 10 000 taggal. Az első megszüntetési hullám után néhány kifejezetten hitbuzgalmi egyesület, kongregáció működhetett még. Általában ezek váltak a feloszlott legényegyleti tagság gyülekező helyévé (pl. az Iparosok és Kereskedők Mária Kongregációja) egészen 1950-ig, az egyházi szervezetek teljes betiltásáig.





Az újrakezdsésre több mint 40 évig kellett várni. A magyar és a német Kolping szervezetek között mindig hagyományosan jó kapcsolat volt országos és helyi szinteken is, és sok személyes barátság is szövődött.

A pártállami diktatúra lazulásának idején, a 80-as években ilyen személyes kapcsolatokban egyre többször vetődött fel az újraindítás gondolata. Német részről *Hans Schottenhammer*, magyar részről pedig a pécsi *Pécsi Géza* volt a terv kiötlője. 1987-ben a pécsi csoport kapcsolatba került az Osztrák Kolping Szövetség vezetőivel is. Közben a hazai viszonyok is kedvező módon változtak. A rendszerváltás időszakában a német és osztrák Kolping Szövetségek kezdeményezték a magyar püspöki karnál a hazai újjászervezést. 1989-ben megszületett az egyesületi törvény, amely ezt hivatalosan is lehetővé tette. 1989. február 5-én Pécsen megalakult az első magyar Kolping Család Egyesület. (Korábban már utaltam rá, hogy 1945 után ez a forma terjedt el a nemzetközi mozgalomban.) 1990-ben 11 helyi egyesület részvételével megalakult a Magyar Kolping Szövetség (MKSZ), amelyet a nemzetközi szövetségbe is felvettek. Világi elnök *dr. Korinek László*, a Belügyminisztérium helyettes államtitkára lett, országos prézesnek, egyházi vezetőnek pedig *dr. Bolberitz Pált*, a Hittudományi Főiskola tanárát választották.

Jelenleg 106 egyesület működik az országban közel 4000 taggal. Mivel a szervezet a Katolikus Legényegylet jogutódja, ahol volt ilyen, visszakapták a háború előtti székházait. A működés anyagi feltételeit a tagdíjak mellett jelentős német támogatás biztosította: ennek összege az indulástól 1996-ig 25 millió Márka volt.

Ez idő alatt több komoly beruházásuk készült el, köztük a legnagyobb az alsópáhoki üdülőközpont. Hazai támogatóik közül ki kell emelni, hogy az egylet fővédnökségét a magyar püspöki kar vállalta, de pártfogolta őket az 1990–94-es kormány is, főként *Antall József* és *Andrásfalvy Bertalan*. Igen eredményesnek tekinthetők: taglétszámuk folyamatosan növekszik, a Kolping vált az ország egyik legnagyobb katolikus mozgalmává.

1993-ban *Kolping* szülővárosa, Kerpen, Magyarországnak ítélte a világ legjobb országos szövetségének járó „Kolping díjat”. Tevékenységük alapját ma is a kolpingi eszmék jelentik: vallásos, dolgos keresztényi életre törekvés, karitás és az oktatási hagyományok továbbvitele.

A Legényegylet és a Kolping mozgalom általános történetének lezárásaként álljon itt a Kolping Családok nemzetközi imájának egy részlete, amely mintegy szintézise lehet a mozgalom mai törekvéseinek: „Add, hogy fölismerjük korunk problémáit, s hogy tevékenyen részt vegyünk megoldásukban.”



IRODALOM:

Az élet a hitre épül (összeáll.: Festing), Pécs, 1991.

Conzemius Viktor: *Adolf Kolping. Az ipar-
legények atyjának aktualitása egykor és ma,*
Szent Maximilian Kiadó, Miskolc, 1991.

Gergely Jenő: *A politikai katolicizmus Ma-
gyarországon 1890–1950,* Kossuth Kiadó,
Budapest, 1977.

Gergely Jenő: *A katolikus egyház Magyaror-
szágon 1944–71,* Kossuth Kiadó, Buda-
pest, 1985.

Gergely Jenő: *A katolikus egyház, magyar
társadalom 1890–1986,* Tánkönyvkiadó,
Budapest, 1989.

Mérő Ferenc: *A fáradhatatlan harcos – Adolf
Kolping élete és műve,* Köln, 1957.

Ruschek Antal: *A Katolikus Legényegylet
magyar földön,* Budapest, 1887.

Schaeffer Sebestyén: *Kolping Adolf,* Buda-
pest, 1887.





Kicsoda Isten? És az ördög?

Isten egy fészület, ő teremtette a kismacskákat, a kiskutyákat, a mókusokat és mondhatjuk, hogy az iskolát is. Ő egy nemes óriás, aki nem bratyizik senkivel. Vincenzo atya ostyájában található.

Az ördög egy olyan személy, aki mindenáron ártani akar, nem olyan, mint az Isten, hanem sokkal rosszabb.

Az ördög akkora rohadék, amekkora nincs is, ez van.

Isten olyan valaki, aki csodákat tett, hogy híressé váljon.

Ő a tízparancsolatban az első személy, ő hordja a vállán a világ összes baját. Az ördög meg nemhogy segítene neki, inkább rátesz egy lapáttal. Szegény Isten!

Az ördögök szemét egy banda, direkt arra mennek, hogy szenvedjünk, a sátán a főkolompos, a háború, a halál, az észak kontra dél és a bűnözés a specialitása.

Csak azt tudnám, őt ki bujtotatja!

(D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó, Budapest,
1997, 127., 130. o.)





DON BOSCO ÖRÖKSÉGE

PÁLVÖLGYI FERENC

Az a tény, hogy Don Bosco pedagógiai öröksége megegyezik a legfrissebb ajánlásokkal, felveti életművének neveléstudományi szempontból történő újraértékelésének szükségességét. (...) Amikor a pedagógiai közgondolkodás még nem ismerhette a gyermeklélektan eredményeit, akkor Don Bosco már intuitív úton megsejtette, hogy a gyermekkorak sajátos funkciója van, s játékos-tapasztalati pedagógiáját erre alapozta.

A nevelés történetében mindig voltak olyan karizmatikus személyiségek, akik iránymutató módon jelölték ki a pedagógia további fejlődésének útját. Ilyen eredeti egyéniség volt például Szókratész, a gondolatok születésén „bábáskodó” antik bölcs, vagy Szent Ágoston, a korai keresztény nevelés mestere, aki pedagógiájával mutatott utat a „szellemi ember” kiművelése felé. A humanista pedagógiát megálmodó Rotterdami Erasmus, vagy az újkori didaktikus, Comenius a modern neveléstudományban is előkelő helyet érdemel. De idézhetnénk akár Rousseau-t is, hiszen indirekt nevelési elveit később reformpedagógiai mozgalmak tűzték zászlajukra. E különösen jelentős nevelői teljesítmények sorában kell megemlítenünk annak a pedagógus-lelkipásztornak az életművét is, aki a 19. századi Olaszországban oly sokat tett a társadalom gyermeki számkivetettjeinek testi-lelki gyógyításáért, aki a pedagógia új lehetőségeit keresve szeretettel ölelte magához Torino csavargóit, aki a fiatalok nevelésére a szaléziánus szerzetesrendet alapította, s akit kortársai egyszerűen csak Don Bosco-nak hívtak.

Don Bosco pedagógiai elveit rendtársai rögzítették módszeres megfigyelés útján. A feljegyzések felhasználásával Lemoyne (1929, 1934) és Auffray (1929) összefoglaló igényrel adták ki Don Bosco életrajzát illetve pedagógiai gondolatait. Primer forrásanyag sajnos kevés maradt fenn, mert maga a rendalapító nem tartotta fontosnak saját módszereinek részletes leírását. Az eredeti dokumentumok közül jelentősebb egy 180 oldalas kézirat: *A Szalézi Szent Ferenc Oratórium emlékei*, valamint *A megelőző módszer az ifjúság nevelésében* című írás, ami tulajdonképpen a montpellier-i francia szalézi intézet felavatási ünnepségéről kiadott füzet melléklete. Elemzésre alkalmasak továbbá a *Szalézi Értesítő*ben megjelent publikációi és az 1885-ből származó három levél.

Don Bosco munkatársai és követői terjedelmes pedagógiai irodalmat hoztak létre, állandóan újraértelmezve és aktualizálva a megelőző módszer gyakorlati megvalósítását. Don Bosco pedagógiai öröksége csak napjainkban kap a mai





magyar neveléstudomány részéről kellő súlyú értékelést, korábban évtizedekig csupán neveléstörténeti érdekességnek tekintették. Ez azért is indokolatlan, mert pl. 1980-ban az öt világrészen 2779 rendházban 34 400 rendtag (a szalézi nővéreket is beleértve) foglalkozott valamilyen szinten neveléssel. Könnyen megbecsülhető, hogy a világon szétterült szalézi iskolahálózatban tanuló gyermekek száma meghaladhatja az egymilliót! A szaléziak Magyarországon 1901 óta vannak jelen, az első iskolájukat Pélifyöldszentkereszten 1913-ban nyitották meg, 1950-ig 13 iskolában 250 szalézi szerzetes tanított (*Puskely*, 1989). A rendszerváltás után a szaléziak örvendően újra jelen vannak közoktatásunkban, s mind a rendházak, mind az iskolák tekintetében dinamikus fejlődésnek lehetünk tanúi.

A fenti tényekből látható, hogy a Szalézi Társaság gyermeknevelő munkája domináns pedagógiai erő, és meghatározó módon formálja korunk katolikus nevelésének arculatát. A rend egyre erősödő magyarországi jelenléte és közoktatási funkciója indokoltá teszi, hogy a neveléstudomány eszközeivel részletesen elemezzük *Don Bosco* nevelés- és oktatásméleti koncepcióját, s az ennek nyomán kibontakozott szalézi pedagógiát. A rend eredményes működése joggal kelti fel az érdeklődést *Don Bosco* módszerei iránt, melynek egyes elemei vélhetően más nevelési feltételek között is jól használhatók és eredményesek maradnak az általános didaktikai-metodikai repertoárt tovább gazdagítva. A *Don Bosco*-ra és életművére irányuló neveléstudományi reflexiónak fel kell tárnia e koncepció lényeges elemeit, továbbá ezek kapcsolatrendszerét az öt megelőző pedagógiai örökséggel, a kortárs pedagógiával és a későbbi nevelésméleti elképzelésekkel. Ez a részben empirikus, részben hermeneutikai vizsgálódás arra a kérdésre is választ adhat, hogy hol kell kijelölnünk *Don Bosco* helyét az egyetemes pedagógiatörténet szereplői között.

Elsőként arra érdemes választ keresnünk, hogy vajon milyen pedagógiai ismeretekkel rendelkezhetett *Don Bosco*?. Erre a kérdésre – mivel nem írt rendszeres pedagógiát – csak közvetett úton kereshetünk választ. Rövid írásaiból, beszédvázlataiból, mások feljegyzéseiből kell következtetnünk pedagógiai műveltségére (*Teresio Bosco*, 2000). Biztosan ismerte *Filippo Neri* pedagógiai elveit, hiszen maga is ilyen értelemben valósította meg saját oratóriumának működését. Ez a tény azt jelenti, hogy vizsgálódásait a reneszánsz pedagógiájára is kiterjesztette, s így nem lehetetlen, hogy pontosan ismerte a humanista nevelők, főképpen *Rotterdam*i *Erasmus* gyermeknevelésről kialakított véleményét. A chieri szemináriumban a lelkipásztori gyakorlatok során sok pedagógiai jellegű ismeretet szerzett. Megtanították például arra, hogy a gyermekek oktatásában ne alkalmazza a klasszikus nyelvezetet, hanem beszéljen egyszerű stílusban. Teológiai érvelések helyett könnyen érthető és szemléletes példákat hozzon. Alkalmanként csak keveset tanítson, mert így könnyebben





juttathatja el tanítványait a megértés élményéhez (*Teresio Bosco*, 1991). E pedagógiai elvek mögött egyértelműen *Comenius* didaktikai törvényei ismerhetők fel. *Don Bosco* diákjai számára sok tankönyvet készített, s dokumentálhatóan fölhasználta oktatásméleti ismereteit. *Egyháztörténelem az iskolák számára* (1845) című műve bizonyítja, hogy a reformáció nevelési gyakorlatáról is tudott. Az *Olaszország történelme* (1849) pedig nyilvánvalóvá teszi, hogy a felvilágosodás korával és a hozzá kapcsolódó liberális eszmékkel is foglalkozott. Ezért ismerhette *Locke* praktikus nevelését és olvashatta *Rousseau Emiljét* is. (Egyébként a szalézi pedagógiában fellelhető indirekt jellegű metodikai elemek sokasága önmagában jogossá teszi a fenti feltételezést.) Sokat és gyorsan olvasott, mert kíváncsisága sarkallta, de keveset írt, mert az erre fordítandó idejét sajnálta elvenni diákjaitól. Írásaiból az is kitűnik, hogy figyelemmel kísérte korának pedagógiai kezdeményezéseit. Tanulmányozta más iskolák működését, külföldi útjain – egyéb teendői mellett – tájékozódott az újabb pedagógiai eredményekről is (*Teresio Bosco*, 1991). Életrajzi adataiból kitűnik, hogy inkább a latin nyelvterületeken érezte magát otthon. Ez azonban nem zárhatja ki azt, hogy a hazájával szomszédos más országok nevelésügye ne érdekelte volna. Valószínű, hogy az egyetemes embernevelés gondolatának jeles képviselője, *Pestalozzi* sem volt ismeretlen előtte. A svájci pedagógus nevelőintézete a korabeli Európa „pedagógiai Mekkája” volt, sokan zarándokoltak ide a sikeres intézeti nevelés tanulmányozására. A 19. század első felében működő *Pestalozzi* részben *Rousseau*, részben a filantropisták elképzeléseit követte, didaktikájában sok olyan elem volt, melyet *Don Bosco* is magáénak érezhetett. Például didaktikáját a tevékenységre, a munkára alapozta, a szeretetre épített személyiségbeli harmónia megteremtésén fáradozott, a fejlesztésben igényelte a növendék aktív közreműködését is. *Don Bosco* szemináriumi éveitől és az azt követő évtizedben formálódott ki *Fröbel* pedagógiája, aki *Rousseau* és *Pestalozzi* pedagógiai gondolatait a keresztény filozófiával ötvözte: az ember feladata a saját magában levő isteni elemek (kreativitás, erkölcsi törvények) kibontakoztatása. *Fröbel* szerint a pedagógiai cselekvés legfontosabb területe a gyermeki játéktevékenység megszervezése, s *Don Bosco* akár tőle is átvehette játékközpontú pedagógiai elveit. Nem lehetetlen, hogy *Don Bosco* olvasta a szintén kortárs *Jean Paul* romantikus regényíró és pedagógus *Levana vagy neveléstan* című népszerű munkáját, melynek központi gondolata, hogy a gyermeki lét kibontakozásának természetes közege a vidámság. „A játék az ember első költészete (...), csak az válik teljes emberré, akinek megadatott a gyermekkor teljességének átélése” – írja *Jean Paul* (1807). A vidámság és a játék pedagógiai alkalmazásának gondolata már intuitíve ott lappang *Don Bosco*-ban, amikor 1832-ben Chieriben megalapítja a Vidámság Társaságát, s ezt az elvet később mint tudatos nevelési módszert használja. *Don Bosco* kortársai közül





jelentős pedagógus még a katolikus *Milde*, akinek pedagógiájára döntően hatott *Rousseau*, *Kant* és *Pestalozzi* szellemisége, valamint a korabeli pszichológiai álláspontok némelyike is.

Don Bosco korának pedagógiai alternatíváit és nevelési gyakorlatát tovább vizsgálva meg kell említenünk a német *Herbart* pedagógiai rendszerét is. *Herbart* tipikusan porosz nevelési eszménye az erkölcsös, fegyelmezett állampolgár, aki egyéni érdekeit és vágyait képes alárendelni a nemzeti állam érdekeinek (*Németh – Skiera*, 1999). Neveléseméletét *Kant* etikájára és korának pszichológiájára alapozta. Műveiben részletesen leírta a nevelés útját, mely életkor-specifikusan a kormányzáson, az oktatáson és a vezetésen keresztül halad a felnőttkorig. (*Pedagógiai előadások vázlat*a, 1835). *Herbart* fontosságát kiemeli az a tény, hogy bár nem kifejezetten gyermekbarát, de rendkívül eredményes nevelési koncepciója a mai közoktatást is döntően befolyásolja. *Don Bosco* pedagógiájára valószínűleg nem hatott erőteljesen a német nevelési gyakorlat, egyrészt mert a porosz pedagógia nem a gyermek természetes szükségleteiből indult ki, hanem az adott követelményrendszerből, másrészt mert *Don Bosco* lendületes egyénisége, latinos temperamentuma és gyermekszerető lelkülete nem lehetett alkalmas a következetesen rideg nevelési elvek átvételére.

Összefoglalva eddigi vizsgálódásunk eredményét megállapíthatjuk, hogy *Don Bosco*-nak – megnyilatkozásai, kortársai feljegyzései és pedagógiai gyakorlata alapján – széleskörű neveléstörténeti és didaktikai-metodikai ismeretei lehettek. Pedagógiai műveltségének centrumában inkább a latin nyelvterület pedagógiai hagyományai voltak. Feltétlenül ismernie kellett a humanista pedagógiát, a reformáció nevelésügyét és a felvilágosodás korának pedagógiai gondolkodóit, valamint természetesen korának katolikus nevelési hagyományait. Úgy tűnik, tájékozott volt korának francia, svájci és német pedagógiai gyakorlatában is. Hogy mindezek hogyan hatottak rá és mi módon épültek be sajátos pedagógiájába? Milyen ez a pedagógia a modern neveléstudomány nézőpontjából? Ezekre a kérdésekre csak *Don Bosco* neveléseméleti rendszerének modellálása és kiértékelése után adhatunk választ.

A nevelési koncepciók lényeges belső összefüggései tudományos elemzéssel tárhatók fel. Az elemzéshez egy erre alkalmas szempontrendszer felállítása szükséges. Vizsgálni kell a fő komponenseket, pontosabban a felállított kritériumrendszer szerinti domináns összetevő elemeket, azok motívumait és a közöttük fennálló funkcionális kapcsolatokat. A koherens nevelési koncepciók elemeinek összehasonlítása feltárja a fontos összetevők azonosságát, rokonságát, különbözőségét vagy ellentétét. A modell felállítása pedig segítségünkre van a vizsgált elmélet gyökereinek feltárására, az újszerű kombinációk felismerésére és a koncepció tudományos alapokon álló megítélésére is.





Elemzésünkben a *Bábosik*-féle modelláló rendszert fogjuk alkalmazni (*Bábosik István*, 1997, 7–25. o.). A neveléseméleti koncepciók vizsgálatára szánt eszköz öt kritériumot használ, melyek sajátos hierarchikus rendben követik egymást. A „nevelési célokból” (1) és a „személyiségértelmezésből” (2) fakadó következmények határozzák meg a többi vizsgálandó kritérium jellegét, vagyis a „nevelésfolyamat-felfogás” (3), a „hatásszervezési modell” (4) és a „nevelésmethodikai koncepció” (5) minőségét. E fenti öt ismertető jegy pontos meghatározása alapján lehetőség nyílik arra, hogy a vizsgált neveléseméleti koncepciót tudományos értelemben megítéljük, és a klasszikus-modern dipólusok közötti térben elhelyezzük.

A különböző nevelési koncepciók történeti és komparatív elemzése alapján felvázolhatók a nevelési modellek elemeinek változatai és ezek összefüggésrendszere. Neveléstörténeti tény, hogy a klasszikus pedagógiai örökséget összegző módon *Comenius* és *Herbart* nevelési koncepcióiban találhatjuk meg, ezért a klasszikus neveléseméleti modellt comeniusi-herbarti (C-H) modellként definiálhatjuk. A modern pedagógiai törekvések többnyire *Rousseau* gondolatain alapulnak, s a reformpedagógiai koncepciók keretében valósulnak meg. Ezek az új nevelési elképzelések egy másik, ún. reformpedagógiai (REF) modell felállításával szemléltethetők. Az alapmodellek létrehozásához szükséges elemző munkát már elvégezték, és az eredmény a szakirodalomban hozzáférhető (*Bábosik*, 1997). E két, lényegében ellentétes modell szerkezete az alábbi táblázattal szemléltethető:

KRITÉRIUMOK	C-H modell	REF modell
Nevelési cél:	normatív (vallásos-morális)	értékrelatív (önfejlesztő)
Személyiségértelmezés:	intellektuális	regulatív
Nevelési folyamat-felfogás:	irányított (bázisa befogadó)	szabad (bázisa aktív)
Hatásszervezési modell:	intellektualisztikus	naturalisztikus
Nevelésmethodikai koncepció:	direkt	indirekt

Mindkét alapvető és egymással ellentétes nevelési elképzelés joggal kritizálható, de mindkettőnek vannak értékes elemei is. A modellek előnyös vonásai egy szélsőségektől mentes, hatékony, „optimális” neveléseméleti koncepció felépítéséhez szolgálhatnak alapul. Egy ilyen nevelési modell természetesen gondos kutató-elemző munka és hosszas mérlegelés alapján születik meg. Az alábbi táblázat a neveléstudomány több képviselője által elfogadhatónak tekinthető megoldást mutat be (*Bábosik*, 1997, 24. o.):





KRITÉRIUMOK	OPTIMÁLIS modell
Nevelési cél:	normatív , de komplex jellegű (egyéni és közösségi célok érvényesülése)
Személyiségértelmezés:	regulatív (morális kommunikációra nyitott)
Nevelési folyamat-felfogás:	irányított (bázisa szerint befogadásra és aktivitásra építő)
Hatásszervezési modell:	komplex (intellektuális-tapasztalati jellegű)
Nevelésmetodikai koncepció:	direkt-indirekt , életkor-adekvát (pubertásig direkt, azt követően indirekt)

Látható tehát, hogy a *Comeniustól* napjainkig terjedő időszak maradandó nevelésméleti felismerései, az egyes irányzatok által megalkotott teóriák elemei olyan módon állíthatók össze új koncepcióvá, hogy ez a nevelés eredményességében, az egyoldalúságok kikerülésében számottevő előrelépést tegyen lehetővé. A fenti „optimális” nevelésméleti koncepció a mai magyar neveléstudomány fontos eredményének tekinthető.

Ahhoz, hogy megalkothassuk a szalézi pedagógia modelljét, el kellett végeznünk a kritériumokra vonatkozó adatgyűjtő, elemző, összehasonlító és értékelő-szintetizáló munkát. Első lépésként a kritériumokra utaló kulcsmondákat kerestünk *Don Bosco* szövegeiben. Ezek jelentését hermeneutikai elemzés útján értelmeztük, a kapott eredményt összehasonlítottuk a már létező nevelésméleti modellek tartalmával. (Az elemzés részletes bemutatása meghaladja ezen írás terjedelmét.) Az így nyert információk alapján állíthatjuk fel *Don Bosco* nevelésméleti koncepciójának modelljét. A primer szövegekben felbukkanó, nevelésméleti szempontból értelmezhető és a mai pedagógiai szaknyelvre átfordítható kulcsfogalmak a következők voltak:

A nevelési cél meghatározásához:

- *vallásosság* (A nevelő mögött *Jézus* áll. Állandó hivatkozás természetfeletti valóságokra. Központi elem a földi élet természetfeletti értékelése, a kegyelem szerepe és a liturgia mint ennek forrása és közvetítője. A transzcendencia fontossága a nevelésben.);
- *üdvösség* (*Don Bosco* üdvösségfogalma az egész ember jólétét jelenti: az ember földi és mennyei boldogsága összefüggő egész. Emiatt az egész személyiséget akarja komplex módon fejleszteni.);
- *életre nevelés* (Környezeti és személyi igényekhez igazodó nevelés. Interperszonális kapcsolatok és a kommunikáció fejlesztése.);
- *komplex fejlesztés* (Sokféle pedagógiai gyakorlat ötvözése. Perszonális és szociális kompetenciák párhuzamos fejlesztése. Értelmi és érzelmi nevelés.).





A személyiségkép meghatározásához:

- *gyermek* (A gyermeket nem kis felnőttként, hanem saját funkciójában értelmezi.);
- *ember* (Aktualizál, összeköti a vallásos és a társadalmi igények által formált emberképet. A személyiséget fejleszhetőnek gondolja. Figyel a szociális környezet hatásaira. Fontos a tapasztalatszerzés és a szokások kialakítása. A szeretetteljes meggyőzés hatásos.);
- *közösség* (Az oratórium funkciói: család – iskola – egyház – társadalom.).

A nevelési folyamat-felfogás meghatározásához:

- *tekintély* (A tekintély alapja a szeretet, ezt pedig a vallásosság teremti meg. A szeretet csak az értelmén /meggyőzésen/ keresztül érheti el, amit akar.);
- *támogatás* (Nem verés, hanem szelídség, kapcsolatteremtő képesség. A nevelés a szív dolga. Részt vesz a fiatalok életében. Ésszerűség, meggyőzés.)
- *nevelés* (A nagyobbak bevonása a nevelésbe. A nevelő állandó jelenléte, személyes hatása.);
- *tanítás-tanulás* (Egyéni és környezeti igények szerint szervezi. Logikus gondolkodás. Szemléltetés.).

A hatásszervezési modell meghatározásához:

- *érzelmek* (Kapcsolatteremtő képesség. Érzelmeket ki kell mutatni. A legfontosabb érzelem a szeretet: ez vezérelje az értelmet. Vidámság Társasága, bizalom, belső öröm, barátságosság, vidámság, játék, ünnep. A gyermeket barátjává teszi.);
- *tevékenység* (Becsüli a munkát, munkával is nevel. A játék nevelő hatása. Szokásrendszerek kialakítása. Napirend. Kirándulás, közvetlen tapasztalatszerzés. Fontosnak tartja a tankönyvet. Tankönyveket ír.).

A nevelésmetodikai koncepció meghatározásához:

- *együttműködés* (Kooperáció a diákokkal és a diákok között. Együttműködés világi munkatársakkal. Közös tanulás, játék, szórakozás.);
- *módszerek* (Segítő jelenlét, megelőző és támogató módszer. Nevelési helyzetek tudatos háttérszervezése, valamint a véletlen szituációk megragadása, pedagógiai kiaknázása. Az önkontroll elérése vezet az erkölcsi szabadságra. Direkt és indirekt jelenlét.);
- *fejlesztés* (Széles didaktikai-metodikai repertoár, individuális pedagógia, kapcsolatteremtő készség fejlesztése.).

A kulcsfogalmak tartalmi elemzése, az egy kritériumhoz tartozók szintézise és más nevelési koncepciók elemeivel történő összevetése után a modern pedagógia nyelvén az alábbi módon fejezhető ki *Don Bosco* pedagógiai rendszere:





KRITÉRIUMOK	DON BOSCO modellje
Nevelési cél:	normatív , valláserkölcsei (egyéni és közösségi harmónia)
Személyiségértelmezés:	regulatív (fejleszhető és fejlesztendő személyiség)
Nevelési folyamat-felfogás:	irányított (tekintélyre és barátságra építő)
Hatásszervezési modell:	komplex (tankönyvre és játékos tapasztalatszerzésre épülő)
Nevelésmetodikai koncepció:	direkt-indirekt (helyzet- és életkor-specifikus) (nevelői irányítás és tudatos háttérszervezés)

Don Bosco pedagógiájának modellje lényegesen eltér mind a klasszikus come-niusi-herbarti koncepciótól, mind a *Rousseau* alapozású reformpedagógiai elképzelésektől. Azonban a tudományos pedagógiát művelő kutatók által nap-jainkban optimálisnak tartott nevelésméleti modellel összehasonlítva meglepő hasonlóság mutatkozik:

KRITÉRIUMOK	OPTIMÁLIS modell (1997)	DON BOSCO modellje (1888)
Nevelési cél:	normatív , de komplex jellegű (egyéni és közösségi célok)	normatív , valláserkölcsei (egyéni és közösségi harmónia)
Személyiségkép:	regulatív (morális kommunikáció)	regulatív (fejleszhető személyiség)
Nevelési folyamat:	irányított (befogadó és aktív)	irányított (tekintélyre és barátságra építő)
Hatásszervezés:	komplex (intellektuális-tapasztalati)	komplex (tankönyvre és tapasztalatra épülő)
Nevelési metodika:	direkt-indirekt (életkor-adekvát)	direkt-indirekt , (helyzet-specifikus) (nevelői irányítás, háttérszervezés)

Látható, hogy a két nevelési koncepció fő strukturális elemei megegyeznek, a bennük rejlő apró finomszerkezeti eltérésekben nincs ellentmondás, csak stilisztikai különbségek vehetők észre. A modellek közötti hasonlóság szignifikáns. Az a tény, hogy *Don Bosco* pedagógiai öröksége megegyezik a legfrissebb ajánlásokkal, felveti életművének neveléstudományi szempontból történő újraértékelésének szükségességét.

A *Don Bosco*-ról kirajzolódó teljes képhez hozzátartozik pedagógiájának hatástörténete is. A szalézi iskolák gyors szétterülése, világméretű elterjedése ter-





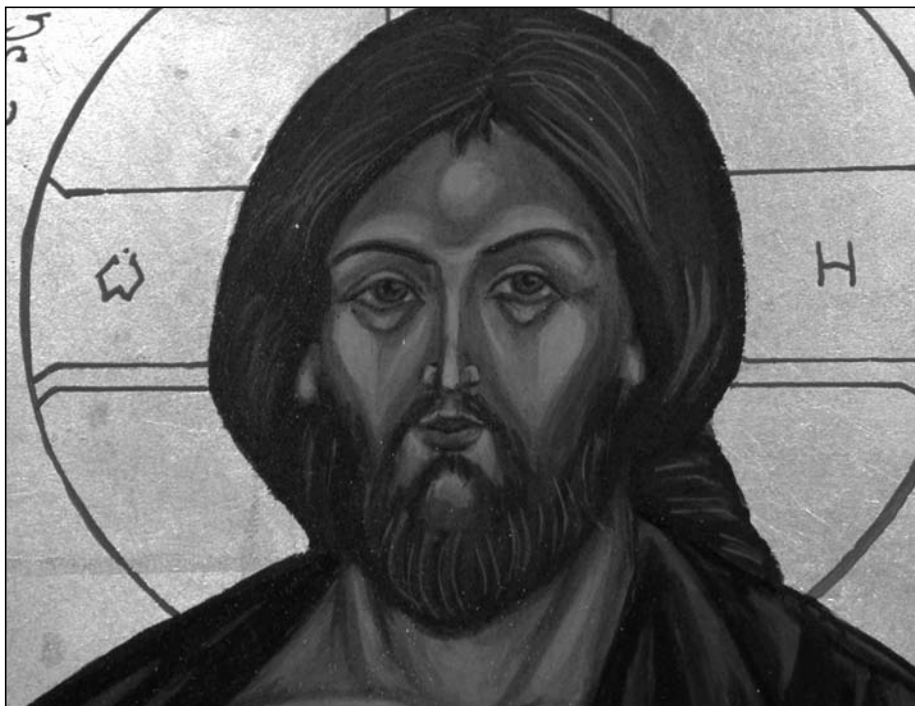
mészetes módon eredményezte, hogy sokan és sokhelyütt találkozhattak és kapcsolatba kerülhettek *Don Bosco* nevelési elveivel. Így valószínű, hogy a későbbi, ún. reformpedagógiai mozgalmak képviselői a szalézi nevelés több elemét megismerhették, átvehették és saját koncepcióikba be is olvaszthatták. A szalézi pedagógia elveinek első megfogalmazása az 1863-ban íródott *Bizalmas Iratokban* történt (*Teresio Bosco*, 2000, 11. o.). Ekkor a koncepció már minden lényeges elemet tartalmazott. *Don Bosco* megelőző módszeréről 1877-ben írt nyilvánosan. Ebben az időben hozta létre a lipcsei egyetemen első kísérleti pszichológiai laboratóriumát *Wilhelm Wundt* (1879), s indította el tanítványai (*Stanley Hall*, *Ernst Meumann* és *James Baldwin*) segítségével a gyermektanulmányi mozgalmat. Amikor a pedagógiai közgondolkodás még nem ismerhette a gyermeklélektan eredményeit, akkor *Don Bosco* már intuitív úton megsejtette, hogy a gyermeknek sajátos funkciója van, s játékos-tapasztalati pedagógiáját erre alapozta. Jóval később, 1905-ben *Eduoard Claparède* fejtette ki a funkcionális pedagógia elveit (*Pukánszky*, 1996, 499. o.). *Don Bosco* másik újítása a segítő tanármodell, aki a gyermekek között mint felnőtt jó barát van jelen. Ez a megértő-támogató pedagógus-attitűd igen sok reformpedagógiában helyet kapott, így *Cecil Reddie Új Iskolájában* (1889), *Celestin Freinet* személyiségfejlesztő pedagógiájában, vagy *Carl Rogers* humanisztikus pszichológiájában. Pedagógiai újdonságnak tekinthető *Don Bosco* érzelmi nevelésre fordított figyelme (bizalom, barátság, kapcsolat-teremtő képesség, stb.). Az érzelmek nevelésbeli meghatározó szerepét (és az érzelmi intelligenciát) csak jóval később *Howard Gardner* (1983) és *Daniel Goleman* vizsgálta (*Goleman*, 1995). Sok történet és feljegyzés említi *Don Bosco* háttérből irányító módszerét, mellyel indirekt módon ügyelt neveltjeinek tevékenységére. A félrehúzódo gyermeket játékba vonta, majd a sikeres akció után újra háttérbe vonult. Máskor kis barátait kézen fogva végigtáncolta az iskolát azért, hogy minden rejtett zugot ellenőrizhessen (*Teresio Bosco*, 1991). Az indirekt nevelési metodikát szinte valamennyi későbbi reformpedagógia a legfontosabb nevelő módszerek közé sorolja.

Don Bosco pedagógiai öröksége egyetemes neveléstörténeti, élő pedagógiai és nem utolsósorban humanisztikus érték. Ez a pedagógiai koncepció sok olyan elemet tartalmaz, mely a mai általános pedagógiai gyakorlatban is alkalmazható. Ilyen például a bizalomra épülő, szeretettel irányított nevelés, az öröm és a vidámság légkörében működő és kiteljesedő emberalakító program. A játékközpontú pedagógia, a gyermek szabad megnyilatkozási lehetősége, tevékenységének szabadsága olyan elemek, melyek a legújabb nevelési elképzelésekben is központi helyet kapnak. A *Don Bosco* egyedülálló pedagógiai-teológiai szintézise, nevelési reformja és e koncepció másfél évszázados sikere jogosan emeli őt a pedagógiatörténet nagyjainak sorába.



IRODALOM:

- Auffray, A.: *Don Bosco nevelési módszere*, Rákospalota, 1929.
Augustinus: *Vallomások*, Budapest, 1995.
Bábosik István: *A modern nevelés elmélete*, Budapest, 1997.
Bosco, Teresio: *A szalézi Szent mondta...*, Budapest, 2000.
Bosco, Teresio: *Don Bosco*, Budapest, 1991.
Comenius, J. A.: *Didactica magna*, Pécs, 1992.
Goleman, Daniel: *Érzelmi intelligencia*, Budapest, 1995.
Paul, Jean: *Levana vagy a nevelésről* (1807), in: Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Budapest, 1996, 280–283. o.
Lemoyne, G.: *Don Bosco élete, I-II.*, Rákospalota, 1929; 1934.
Németh András – Skiera, Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Budapest, 1999.
Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*, Budapest, 1996.
Puskely Mária: *Szerzetesek*, Eisenstadt, 1989.
Rousseau, J. J.: *Emil, avagy a nevelésről*, Budapest, 1997.





EGY NEM KÖZÖNSÉGES HIVATÁS.

BERECZ ERZSÉBET SKOLASZTIKA NŐVÉR PEDAGÓGIAI PORTRÉJA

SZABÓ KRISZTINA BENEDIKTA

Sikerének titka: az egyszerű szív, jóakarata és „áldozatkészsége” (...) „Nagyon jól tudta, hogy a lelkek meghódításának igazi nyitja a valódi szeretet.” (...) „Sohasem büntetek. Igaz, hogy nem is akadt ok rá, de ha véletlenül megtörténik, akkor önérzetükre próbálok hatni és Isten segítségével mindig sikerül kísérletezésem... Ez a bánásmód egészen új a kis lelkek előtt s éppen azért van rájuk oly nagy hatással.”

Belső izgalom jár át, ha egész életemet megragadó valóságról tanítok a gyerekeknek, s akkor is, ha olyan személyt kell másoknak bemutatnom, akit szeretek és tisztetek. *Berecz Erzsébet Skolasztika* nővér, népiskolai tanítónő és hitoktató, bencés szerzetesnő életét és munkáját szeretném tiszta forrásként megnyitni az olvasó előtt, hogy erőt és bátorságot meríthessen belőle pedagógiai munkájához.

Ki volt ő? *Bálint Sándor* néprajzkutató szerint „a futóhomok szentje”, *Kolbai Jenő* áldozópap szerint „a ma-

gyar tanyák angyala”. Fiatal, celldömölki születésű tanítónő, aki egész életét az alföldi, tanyasi emberek életének szolgálatára, szellemi, lelki és erkölcsi nevelésére szentelte az 1920-as évek elején, amikor még nagyon kevesen foglalkoztak ezzel a munkával. 1922-ben kapott meghívást Tiszaugra egy különlegesnek ígérkező feladatra: tanító-hitoktatóként valóságos misszióra kérték fel, melynek kereteit és formáját saját magának kellett megteremtene az iskola falain belül, sőt azon kívül is. *Kühár Flóris* tudós bencés véleménye szerint *Berecz Erzsébet* hivatása „nem közönséges hivatás” volt. A mélyen hívő fiatal tanítónő nevelésének legfontosabb eszköze – saját vallomása szerint – a „Mester szívéből fakadó szeretet” volt. A szeretet pedagógiájának alapjait nem ő rakta le, de olyan ösztönös erővel és kifinomult érzéssel épített rá, hogy szellemisége iránymutató és példaértékű ma is.

Berecz Erzsébet pedagógiája a szeretet pedagógiája. Mialatt elkötelezettsége a Mester iránt egyre szorosabb lett, nagy és féltett vágyak valósultak meg körülötte és benne. Ő lett alapító perjelnöje a bencés szerzetesség női ágának Magyarországon. A fiatal hitoktató így vált egy személyben tanítvánná és mesternővé egy más szintű, de a gyermeki egyszerűséget sohasem nélkülözhető iskolában, az istenszolgálat benedeki iskolájában.

S milyen lépéseken keresztül bontakozott ki ez az életpálya? Hogyan lett képes ez a fiatal tanítónő arra, hogy néhány év alatt tökéletes egységgé for-





rassza össze a tanítói hivatást és a nevelés karizmáját?

1921. június 29-én vehette át elemi népiskolai tanítónői oklevelét Pápán, az Irgalmas Nővérek Ranolder Intézetében. Huszonhárom éves volt ekkor. E napot megelőzően hivatása éveken keresztül járta a belső fejlődés útját. Gyermeki egyszerűséggel vonzódott azok közelébe, akiknek életén megérezte a tökéletesség utáni vágyat. Példát és egyéniségébe beépíthető kincseket talált nevelői, tanáreszményei, lelkiezetői és barátai életében. *Kühár Flóris*nak, celldömölki plébánosának írta: „Főtisztelendőséged által elém állított legszebb, legtökéletesebb Eszményt s a hivatást, mely rám vár, nem tévesztem szem elől. Őszes lelki erőmet összeszedve iparkodom minél inkább megközelíteni őt, s szorgalmasan gyűjtöm ama szellemi kincseket, melyek jövő életpályámon hasznomra válhatnak, s melyek által én is hasznára lehetek másoknak...”¹

Berecz Erzsébet rendkívüliségét mind diáktársai, mind nevelői megérezték. Egy alsóbb évfolyamos diáklány későbbi visszaemlékezésében így írt róla: „Feltűnt társai között hosszú ruhájával, fehér blúzával, göndör szőke hajával, csodálatosan ragyogó kék szemével, mosolygó arcával. Ha elhaladt előttünk a kicsik folyosóján, mindig áhítattal, rajongással néztem utána. Nem értettem, mi benne a vonzó, hiszen ritkán láttam. De mindig azt éreztem, hogy rendkívüli, nem olyan, mint a többi. Megszólítani sosem mertem. Beszéltünk, suttogtunk róla, utánaszaladtunk. Ha észrevette, megfordult, ránk mosolygott.

Boldogság, melegség áradt mosolyából. Ha sikerült egy-egy ilyen találkozás, örömmel újságoltuk társainknak, hogy láttam a 'fehér blúzos prepát'.² A fiatal tanítónő életében végig érzéseire, ösztöneire, szívére hallgatott, s ezért tudta, hogy képesítő vizsgája után elérkezett az indulás ideje. Celldömölkre hazaérve nem keresett állást, mert anyagilag nem volt rászorulva, de valójában azért nem tette, hogy szabadon hagyja magát a Mester bármikor érkező konkrét hívására.

A hívás 1922 őszén megérkezett. *Csicsópolyáni Steer Ferenc* és *Fechtenbergi Fechtig Adél* földbirtokos házaspár keresett hitoktató-tanítónőt Tiszaugra, az Alföldre. Kérésükben benne volt Isten iránti hálájuk, amiért a férj épségben hazatért az I. világháborúból, és nemes elhatározásuk, hogy valamit tenni szerettek volna a tanyákon szórványban élő katolikusok szellemi, lelki, kulturális, erkölcsi felemelésének érdekében. *Kühár Flóris*, aki időközben Pannonhalmára került főiskolai tanárnak, ajánló levelében a következő jellemzést írta *Berecz Erzsébet*ről: „Arra a hitoktatói állásra felelősségem teljes átérésével *Berecz Bözsit* ajánlom. Ismerem szívét-lelkét, sokszor épültem azon a hiten, melyből él. Érzem, hogy nem közönséges hivatása van, és az életet a legkomolyabb szemmel nézi. Engem nagy szeretet fűz hozzá, és iránta való szeretetemnek megnyilatkozása, hogy oly nehéz, áldozatos, még a lelki javakról való lemondással is járó foglalkozásra ajánlom...”³. Ezzel párhuzamosan a fiatal





tanítónő teljes nyíltsággal tárta fel *Kühár Flóris*nak, hogy lelke azonnal megérezte e lehetőségben a Mester hívó szavát, s azt is, hogy miért vállalja készséggel az alföldi megbízatást. „Nekem nagyon-nagyon sok szeretetet adott az Úr Isten, mit itthon a meg nem értés, közöny, gúny, és a büntől való félelem legtöbbször mindenkitől elzárt. Pedig néha annyi volt, hogy alig bírtam el! – de ott majd akadálytalanul kiömölve, valóságos áradás lesz, mely mint a szentséges Szív segítségével remélem, – nem elvonja, hanem magával ragadja s egyre közelebb viszi Istenhez a reábízott drága lelkeket.”

Indulás előtt még Pannonhalmára utazott. E látogatás okát feltáró levélrészlet a legmélyebb, legmarkánsabb személyes vallomása hivatásáról: „Pannonhalmára, ha csak valami közbe nem jön – okvetlen elmegeyek. Szeretném, hogy az a kövekben élő lélek mélyen átjárná egész lényemet, hogy csodás erejével az Alföld futóhomokjában is megkövesedett hitet teremthetnék.”⁴

A 20. század elején sokan és szívesen emlegették az Alföldet „magyar Afrika-ként”. Találó volt ez a kifejezés. Azok, akik ismerték és szerették ezt az ősi, archaikus alföldi népet, már az 1910-es években meghúzták a vészharangot. A mérhetetlen távolságok, a fejletlen népiskolai rendszer, a szegénység, az elegendő lelkipásztor és tanító hiánya nagyban gátolták az itt élőket kulturális felemelkedésükben. A tanító jelenléte pedig sokrétűen orvosolhatta volna e nép kulturális elmaradottságát, hiszen a népiskolai tanító szellemi vezetőként

és irányítóként tevékenykedett nemcsak a gyerekek, de a felnőttek, az egész faluközösség életében.

Berecz Erzsébet Tiszaugra való megérkezését nagy várakozás előzte meg a *Steer* családban. *Hajós Ida*, a gyermekek nevelőnője, s *Berecz Erzsébet* – ahogy sokan hívták, *Bözsike* kisasszony – későbbi munkatársa, szemléletes leírással emlékezett vissza később a házban uralkodó várakozásra: „Vártunk valakit, nem is tudtuk, hogy kit – egy kis tanítónőt, aki valamit fog csinálni itt a tiszauagi, tiszakürti határban lakó elhagyatott szegény emberek, gyerekek között, – magunk sem tudtuk, hogy mit.”⁵ A „nagy missziós” útra érkezett fiatal, pályakezdő hitoktatónőből az első perctől kezdve természetesség, közvetlenség és szeretet sugárzott, ami nem is maradt viszonzatlan. „A következő napokat – írta *Wimmer Károly*hoz, a *Ranolder* Intézet igazgatójához írt beszámolójában – a missziós munkálatok alapköveinek lerakására szenteltem. Elvegyültem a nép között, beszélgettem velük s iparkodtam érdeklődésüket és ambíciójukat felkelteni.”⁶ Majd a *Steer* család segítségével így folytatta: „A három falu közt elterülő mintegy 6000 holdnyi határnak meglehetősen a középpontjában találtunk egy elég tágas, üresen álló épületet. Felkerestük a tulajdonosnőjét, ki bér nélkül a legnagyobb örömmel rendelkezésünkre bocsátotta, s mi kineveztük missziós iskolának... Mikor a beíratást megkezdtem, annyian jelentkeztek, hogy attól félttem, be sem férnek majd az iskolába.”⁷ A missziós iskola 1922. november 15-én





bérbe vett épülete lett *Berecz Erzsébet* missziós működésének szíve 1922–27-ig a Tiszazugban. Gondviselésszerűen talált egymásra a fiatal hitoktatónk elképzelése és a tanyák népének legmélyebb vágya. Ezt a találkozást idézte fel később *Kolbai Jenő* zárdalelkész: „Amikor első ízben összegyűlt a tiszauzi és tiszakürti tanyák népének apraja-nagyja, hogy szavát meghallgassa, és ő felsorolta, mi mindent akar csinálni: házipar, fonás, népművelődési előadások, felnőttek oktatása írásra-olvasásra, számolásra, akkor előállott az egyik őszbecsavarodott hajú magyar és azt mondta: Kisasszonyka, mind szép és hasznos, amit elmondott, de mi először is azt szeretnénk tudni, miért vagyunk katolikusok. És a kisasszonykát majd szétfeszítette az öröm, hiszen az volt az ő vágya, hogy *Krisztust* ismerje meg a tanyák népe. Mert ez minden felemelkedés útja. *Krisztus* nélkül nincs boldogság, nincs őszinte emberszeretet, nincs emberhez méltó élet.”⁸

Hitoktatónk működésének másik két fontos színhelye lett a tiszauzi és a Tiszakürthöz tartozó bogarasi iskola. Itt a gyermekek hitoktatása volt a feladata. Mindkét iskolát örömmel látogatta; a mérhetetlen távolságok ellenére is legtöbbször gyalog. „A missziós iskola kb. $\frac{3}{4}$ óránnyira van lakásomtól, a bogarasi és a tiszauzi több mint 1 óra járásra. Bogarason 186 katolikus tanítványom van. (...) Semmi fogalmuk nincs a hittant illetőleg, úgyhogy a VI. osztálynak is csak azt a katekizmust taníthatom, amit nálunk az elemi I.oszt.-ban tanulnak, mert nincs alap, amire

építhetnék. Sajnos, a tanterv a hat osztályban csak heti 1 és $\frac{1}{2}$ órát enged hittanra, s így (...) lassan haladhatok. Az első órán sokáig s kedvesen beszélgettem velük. (...) Szavaim, hála Istennek, jó talajra találtak, mert kis gyermekeim azóta oly jók és figyelmesek, hogy sokszor pirulok, ha rá gondolok, hogy hányszor maradtam én közömbös és haszontalan sokkal nagyobb szeretettel és jóakarattal szemben. (...) Órák alatt tanítók néhány megfelelő egyházi éneket is. (...) Az ének bámulatos nevelő erejét nemcsak náluk, de a felnőtteknél is állandóan tapasztalom.”⁹ Szavainak és egyéniségének vonzó ereje volt. Ennek nyitját önkéntelenül is saját maga fogalmazta meg: „Magyarázataim előtt mindig kértem a gyermekek szerető szívű barátját, hogy én csak eszköz legyek és ő beszéljen.”¹⁰ Hittanórák alatt kis mozdulatokkal kísért énekekkel élénkítette fel a gyermekeket, melynek szövegét maga szerkesztette ismert gyermekdallamra. Ezzel fegyelmezett. Hittanóráinak fő „ékessége” a tanári asztalra állított kis Jézus Szíve szobor volt, kifejezve *Jézus* jelenlétét és a Mester példájának, szavainak központi szerepét életében, tanítói munkájában. Gyermekei ezt különösen szerették, s ha kezükbe kaparinthatták, végtelenül boldogok voltak.¹¹

A beszámolókból kitűnik, hogy az iskolai hitoktatáshoz kevés segédeszköz állott „*Erzsike néni*” rendelkezésére. Pannónhalmáról mindjárt működése elején kért papírt, füzetet, könyvet. Később celldömölki, pápai barátnőitől kapott rózsafűzért, imakönyvet, amit





– gyermekeivel közösen – imádsággal viszonzott.¹² Az énektanításban egyedül hangjára hagyatkozhatott. Figyelmet érdemelnek versei, rajzai, saját szerkesztésű énekszövegei. Saját feljegyzései tanúskodnak róla, hogy óráin egyszerű szemléltetőeszközöket használt.

Még több kihívást, a „legtöbb dolgot, de egyúttal a legtöbb örömet is a missziós iskola” jelentette számára. Beszámolójában így írt az általa alapított iskoláról: „Tanítványaim száma ott tán a 200-at is felülhaladja. Oda nagyobb részben felnőttek járnak. Megtörténik, hogy egyszerre három nemzedék hallgatja szavaimat: nagypapa, apa és fiú együtt tanulja meg a kereszttetést. (...) Kezüket, azt a munkában megkérgesedett, becsületes, magyar kezet, a kereszttetésre is úgy kell tanítani, mint nálunk az óvodás gyermekekét. (...) Végtelen örömmel tölti el lelküket a tudat, hogy akadtak, kik őket is szeretik és törődnek velük. (...) A hittanon kívül persze sok mindent tanítok a missziós-iskolában. Fölváltva jönnek a gyermekek, nők, férfiak. (...) Közülük a legtöbb írni, olvasni és számolni tanul. Míg látunk, addig ilyesmit végzünk; s ha már esteledik, akkor kedves beszélgetés keretében nyújtok nekik némi kis történelmi, földrajzi és politikai ismereteket. A bibliát mindig a fölfogásukhoz mért nyelven mondom el előttük. (...) Legszívesebben az éneket tanulják. Egész lelkükkel énekelnek és mélyen átérzik az ének értelmét.”¹³

1923 októberétől *Steerek* és *Bözsike* hívására *Hajós Ida* is részt vett az iskolai hitoktatásban. A munkatárs megér-

kezése mellett *Bözsike* másik öröme az lett, hogy lehetőséget kapott a tiszakürti iskolában is hitoktatásra. *Bözsike* kisasszony és *Ida* tanítónő minden tanév végén szabályos hittanvizsgákat bonnyolítottak le az egyes iskolákban, amit több alkalommal is *Kühár Flóris* pannonhalmi főiskolai tanár vezetett.

Berecz Erzsébet hitoktató pedagógiai munkáját mélyen áthatotta a hit. Hitt abban, hogy aki vágyat oltott belé a tanító-hitoktatói hivatásra, segíteni is fogja őt abban, hogy „megkövesedett, sziklaszilárd hitet teremthessen az Alföld futóhomokjában”.¹⁴ Tudta, érezte, hogy legtöbbet azáltal adhat szeretett híveinek, ha minél több időt velük tölt, s olyan szeretettel figyel rájuk, amiből megérezhetik Isten jóságát. Ezért tanításon kívüli idejét az egyesületek szervezésére fordította. „Megpróbáltam megvalósítani régi tervemet: az egyesületek szervezését (...), külön a legényeket, leányokat, férfiakat, asszonyokat. (...) Most csak kísérletezem, de ha látom, hogy állandósítani lehet, majd Isten segítségével összeállítok valami szabályt. Vasárnap délután jönnek a legények, kedden délelőtt a lányok, szerdán délután a férfiak és pénteken délelőtt az asszonyok. (...) Minden csoporttal más-más éneket tanítok, hogy minél nagyobb ambíciójuk legyen s igyekezzenek szorgalmasan tanulni, s a végén aztán mindnyájan mindegyiket is tudjuk.”¹⁵

A fiatal hitoktató közvetlen környezete számára legérdekesebb a „kisasszony” legényegyleti működése volt. A legényegylet megalapításának kiemelkedő jelentőségét *Kolbai Jenő* jó egy évti-





zed távlatából így értékelte: „A nagy szellemek kiváltsága, hogy előre meglátják a jövő fejlődés útját.” *Berecz Erzsébet* „működése is megmutatja ezt. Megszervezte a Kalot ősét, az első tanyai legényegyletet. És az egyesületi életben nemcsak a vallásos életre való nevelés, hanem kedélyképzés, egyéb ismeretek szerzése is nagy szerephez jutott. Amit e működésének kis körében megvalósított, azóta már széles körű elterjedtségre jutott, sőt nem egy törekvése az államhatalom programját képezi.”¹⁶

Berecz Bözsi kisasszonyt nagyon megszerették a tanyák és a kastély lakói egyaránt. Mikor nyári szünidőben Celldömölkre hazalátogatott, megható leveleket kapott az „aranyos szívű tanító”. Az egyik idős bácsi írta levelében neki: „*hogy Bözsike* kisasszony nincs itt, néma a szőlő”.¹⁷ Nagy motiváló erőt jelentett az egyszerű, tanyasi emberek számára, hogy működését figyelve láthatták, mennyi mindent tett értük a fiatal tanítónő. Az ő erkölcsi nevelő munkáját pedig megkönnyítette, hogy az Alföld népe szomjas lélekkel szívta magába mindazt, amit ő egyéniségéből, tudásából, értékeiből adni tudott számukra.

Hogyan rajzolhatnánk meg *Berecz Erzsébet* pedagógiai portréját? S hogyan látták őt és tisztazugi működését a kor szellemi, pedagógiai, spirituális vezető egyéniségei?

Számtalan olyan tulajdonsággal rendelkezett, amelyet érett pedagógus-egyénségek is örömmel mondtak volna sajátjuknak. Éles szeme, megfigyelőképessége, belső finomsággal páro-

sult határozottsága és szervezőképessége segítettek abban, hogy megteremtse az oktatás feltételeit és kereteit ezen a szellemileg elmaradott vidéken. *Radó Polikárp* bencés tudós és tanár szerint: „Egy-két hét alatt már teljesen ismeri a helyzetet és tudja, mit kell tennie.”¹⁸ Ugyancsak tőle származnak a következő gondolatok: „Sikerének titka: az egyszerű szív, jóakarata és áldozatkészsége, valamint veleszületett pedagógiai érzéke, hogy nagyszerűen tudott bánni kicsinyekkel és nagyokkal, férfakkal és nőekkel egyaránt.”¹⁹ „Nagyon jól tudta, hogy a lelkek meghódításának igazi nyitja a valódi szeretet”. Egyszerűség és szeretet jellemezte munkáját, a néppel való kapcsolatát, olyannyira, hogy pedagógiai módszerét is ebben a két bánásmódban tudtuk megragadni. Valósággal „összeforrott a néppel”.²⁰ 1923. február 3-i levelében így vallott tanítói munkájáról: „E három hónap alatt alaposan megismertem őket s tudom, hogy csak a legnagyobb egyszerűséggel tudom őket megnyerni. Egyszerű, közvetlen az érintkezés köztem és köztük. Egyszerű az egész külsőm, s hogy ez mennyire imponál nekik, azt több csendben megfigyelt megjegyzésük (...) bizonyítja. (...) Lelkem mélyén hálát adtam a jó Istennek, amiért megmutatta a módot, amellyel megközelíthetem őket.”²¹ A pápai Ranolder Intézetnek küldött beszámolójából kitűnt a gyermekekkel való bánásmódja: „Türelemmel és nagy szeretettel munkálkodom köztük. (...) Sohasem büntetek. Igaz, hogy nem is akadt ok rá, de ha véletlenül





megtörténik, akkor önérzetükre próbálok hatni és Isten segítségével mindig sikerül kísérletezésem. (...) Ez a bánásmód egészen új a kis lelkek előtt s éppen azért van rájuk oly nagy hatással.”²² *Radó Polikárp* szerint: „Nem csoda, hogy *Bözsike* működésének láttára egy hitetlen, rideg ember megjegyezte, hogy mégis csak kell abban az idealban valaminek lenni, amely ennek a gyenge lánynak annyi erőt, kedvet, örömet ad ehhez a fárasztó munkához. Elbámult ugyanis azon, amikor a ragadós, sáros úton gyalog ment hitoktatásra a faluba, mosolygó, lelkes arccal. Az ideálnak neve, amelyben 'kell valaminek lennie': Szeretet.”²³

Bözsike kisasszony számára a Szeretet jelentett mindent; a Szeretet volt életének célja és a cél elérésének a módja is. Mivel szeretetből, „az *Úr Jézus* szívének áldozatos” szeretetéből élt már hosszú évek óta, ezért konkrétan is meg tudta fogalmazni, mit értett ő a szeretet pedagógiáján.²⁴ *Kühár Flóris*hoz írt levele volt az első vallomása erről: „Tudja, hogy szeretet kell ide, édes, erős, meleg szeretet, mely a Mester Szívéből fakadt először, – mely minden század, még a quattrocento művészeinél is jobban észrevesz mindent, simogat, ápol, életre kelt.”²⁵ „Csak szeretni kell őket azzal a szeretettel, mely a Mester Szívéből veszi hevét, erejét – és akkor meghódolnak, megnyílnak a szívek!”²⁶

Berecz Bözsike számára a szeretet „értékes, boldogító, varázsos, csodás hatalmat és áldozatos lelkieket adó kincset” jelentett, mellyel minél többeket akart elvezetni „az örök élet forrásai-

hoz”.²⁷ „Ha a szeretet mindent meghódító hatalmára, csodás erejére gondolok és ha csak kicsiny életem tapasztalataira visszatekintek, azt mondom: (...) a szeretet legyőz minden akadályt, még akkor is, ha közben vérrel verítékeznek, csak azért, hogy egyetlen lelket megmentsen és itt egy egész kis birodalom lelkéről van szó!”²⁸ 1923 tavaszán szintén *Kühár Flóris*hoz írt leveléből világosan kirajzolódott, hogy az Alföld népével való kapcsolatát a legegyszerűbb, legbiztosabb alapra akarta fektetni. „Mert itt is az kell, hogy a nép lássa és érezze, hogy közülük való, hogy úgy szereti őket, mintha édes testvérei lennének.”²⁹ Az eredmény pedig az lett – a tudós bencések szerint –, hogy „a szívek megnyíltak előtte”.³⁰

Nevelésének célját, pedagógiai módszerét és az Alföld népével való kapcsolatát tanulmányozva, *Radó Polikárp* így foglalta össze *Berecz Erzsébet* hitoktatói jelentőségét: „A legegyszerűbb dolgot tanulhatjuk belőle: nem módszer, nem statisztikák és környezettanulmányok és szociális folyóiratok böngészése, nem a társadalomtudomány ismerete és valami általános filantrópia szükséges, mert 'mindezeknél nagyobb a szeretet'. A vidám, mosolygó, igazán szeretettel teljes szív mindezt nemcsak pótolja, hanem fölülmúlja.”³¹

Berecz Erzsébet Skolasztika nővér élete és munkássága hiteles példája a pedagógia és a spiritualitás egységének. S így erőforrás lehet mindazok számára, akik hivatásuknak érzik erkölcsi, szellemi, lelki értékek továbbadását.





IRODALOM:

Berecz Erzsébet Skolasztika nővér hagyatékát Tiszaalpáron, a Szent Benedek Leányai Társaság levéltárában őrizzük.

JEGYZETEK:

¹ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1920. október 10.)

² Gyenese Mária testvér visszaemlékezése (1944. augusztus)

³ Kühár Flóris levele Balázs Benediktához (1922. október 7.)

⁴ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1922. október 12.)

⁵ Hajós Ida Placidia emlékirata 1934-ből

⁶ Berecz Erzsébet: *A „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1923. április, 5. o.

⁷ Berecz Erzsébet: *A „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1923. április, 5. o.

⁸ A magyar tanyák anygala – Kolbai Jenő emlékbeszéde – elhangzott Tiszaújfalun, 1939. június 16-án, Berecz Skolasztika perjelnö földi maradványainak kriptába helyezésekor.

⁹ Berecz Erzsébet: *A „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1923. április, 6. o.

¹⁰ Berecz Erzsébet: *Újabb levél a „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1932. szeptember, 10. o.

¹¹ Vö. Reichardt Aba OSB: *Akit a csillag hívott*, Bencés Kiadó, Tiszaalpár, 2002, 72. o.

¹² Vö. Reichardt Aba OSB: *Akit a csillag hívott*, Bencés Kiadó, Tiszaalpár, 2002, 49. o.

¹³ Berecz Erzsébet: *A „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1923. április, 6–7. o.

¹⁴ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1922. október 14.)

¹⁵ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1925. január 16.)

¹⁶ A magyar tanyák anygala – Kolbai Jenő emlékbeszéde – elhangzott Tiszaújfalun, 1939. június 16-án, Berecz Skolasztika perjelnö földi maradványainak kriptába helyezésekor.

¹⁷ Kengyel Mihály bácsi levele Berecz Erzsébethez (1925. július 20.)

¹⁸ Radó Polikárp OSB: *Tiszazugi történet*, SZIT, Budapest, 1945, 36. o.

¹⁹ Radó Polikárp OSB: *Tiszazugi történet*, SZIT, Budapest, 1945, 118. o.

²⁰ Radó Polikárp OSB: *Tiszazugi történet*, SZIT, Budapest, 1945, 127–128. o.

²¹ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1923. február 3.)

²² Berecz Erzsébet: *A „magyar Afrikából”*, in: *Mária Kongregáció*, Pápa, 1923. április, 6. o.

²³ Radó Polikárp OSB: *Tiszazugi történet*, SZIT, Budapest, 1945, 131. o.

²⁴ Kühár Flóris: *Berecz Skolasztika*, in: *Katolikus Jövő*, IV. évf., 11. szám, 1932. november 1.

²⁵ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1923. február 3.)

²⁶ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1924. február 3.)

²⁷ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1923. április 30.)

²⁸ Berecz Erzsébet levele egy bencés plébánoshoz (1923. december 8.)

²⁹ Berecz Erzsébet levele Kühár Flórishoz (1923. február 3.)

³⁰ Kühár Flóris: *Berecz Skolasztika*, in: *Katolikus Jövő*, IV. évf., 11. szám, 1932. november 1.

³¹ Radó Polikárp OSB: *Tiszazugi történet*, SZIT, Budapest, 1945. 65. o.





A KÜLDETÉS A MIÉNK, A TÖBBI AZ ISTENÉ

GÖRBE LÁSZLÓ

A *piarista iskola igyekszik olyan természetfölötti érzéket és szemléletet kialakítani a diákjaiban, amely közönségesebb dolgokban is meglátja az Istent.*

1592 első napjaiban Rómába érkezett egy spanyol pap zarándokként és azért, hogy kanonoki javadalmat szerezzen. Barcelonában szállt hajóra, Noliban ért partot, és innen gyalog ment Rómába. A zarándok, *Don José Calasanz* ekkor 36 éves volt. 1558-ban született Peralta de la Salban, az urgeli egyházmegyében. Teológiai tanulmányait a leridai, valenciai és barcelonai egyetemeken végezte. 1583. december 17-én szentelték pappá az urgeli egyházmegyében. Fölszentelése után több egyházmegyében szolgált mint püspöki titkár vagy vikárius (püspöki megbízott).

A 16. században Róma lakossága rohamosan növekedett. 1526-ban körülbelül 55 000 volt, 1579-re 97 000-re nőtt, s a századfordulóra elérte a 150 000-et.

Róma volt a trentói zsinatot követő évtizedekben a katolikus újjászületés lelki, szellemi központja. Lakossága elsősorban a vidékről bevándorló szegényekkel gyarapodott, akik ezekben az években a Róma környékét pusztító természeti katasztrófák következményei miatt (szárazság, árvíz) mentek a városba. Sok karitatív szervezet és jótékonyági egyesület próbált segíteni rajtuk. A vasárnapi iskolában igyekeztek oktatni a gyermekeket, elsősorban vallási ismeretekre. Ebbe a munkába kapcsolódott be a Rómába érkező *Don José*. Néhány hónapi közös munka után új ötletekkel állt elő a gyermekek oktatásával és nevelésével kapcsolatban, de terveit mindenütt elutasították. Ebben az időben érlelődött meg benne az a gondolat, hogy iskolát nyit a szegények és az utcagyerekek számára, és ezzel kezdődött a piarista pedagógia és a Kegyes Iskolák története.

Elhatározását tett követte: a Szent Dorottya templom sekrestyéjében 1597-ben Kegyes Iskolák (Scholae Piae) néven megnyitotta az iskolát, amelynek nevében a kegyes szó arra utalt, hogy ez az intézmény ingyenes, elsősorban szegény fiúkat oktat és nevel hasznos tudásra, jóra és az igazság szolgálatára. Ezzel megszületett Európa első ingyenes népiskolája, amely újabb műhelye lett a keresztény nevelésnek, és különbözött is a többitől, sőt, teljesen új gondolat érlelődött meg benne: szolgálni az ifjúságot. „Rómában megtaláltam Krisztus szolgálatának számomra legjobb módját a szegény gyermekek szolgálatában, és ezt el nem hagynám semmiért a világon.”





Mivel nem talált tanítókat, akikkel megnyugtatóan megoldhatta volna az iskolai oktatást, arra az elhatározásra jutott, hogy egy új rendet alapít, ahol a szerzetesek arra vállalkoznak, hogy a szegény gyermekek nevelését és oktatását szolgálják. A rendalapítással kapcsolatos iratokból kiderül, hogy itt egy sokkal nagyobb ívű tervről volt szó, mint néhány száz kallódó fiatal megmentéséről. A rendalapítót a katolikus újjászületés eszméi is vezették. Azt remélte, hogy az újfajta intézmény a társadalom és a keresztény élet megújításának eszköze lesz. A piarista iskolákat azóta is jellemzi, hogy növendékeiket különlegesen nevelik a társadalmi elköteleződésre és felelősségtudatra.

1642-ben, még a rendalapító életében telepedtek meg magyar területen: a szepességi német ajkú Podolinban. Innen terjeszkedtek a felvidéki, majd a török kiűzése után a felszabadult területen újjáéledő városokban. A mai Magyarországon először 1711-ben Veszprémben, majd azt követően több városban nyitottak iskolát. Volt tanulni vágyó szegény gyerek, sok. 1715-ben a rend honosságot kapott az országgyűléstől, majd 1721-ben megalakult az önálló magyar provincia. *Mária Terézia* idején az iskolafenntartó rendeknek összesen nem volt annyi iskolájuk, mint a piaristáknak. Az I. világháború után tíz piarista gimnázium maradt, majd 1950 után kettő. 1990-ben lehetőség nyílt arra, hogy több városban újraindítsák a régi iskolát. Rendünk új arculatát mutatja a Gödön létesült szakmunkás-képző iskola és veszprémi egészségügyi képzés felvállalása. Most is van diák bőven – mint a rendalapító idejében –, szegény is, és segítségre szoruló család is.

A rendalapítónk, *Kalazanci Szent József* által megindított új iskola neve Schola Piae, amit *Kegyess Iskolának* nevezünk. Maga a magyar elnevezés nem éppen szerencsés, mert az alapító szándékait nem fejezi ki igazán. Az ő célja az volt, hogy a fiúkat a keresztény jámborságra és tudományra oktassa, vagyis mai szóval a keresztény lelkeségre és műveltségre. Szentünk arról beszélt, hogy akit jól megtanítanak a tudományokra és a helyes vallásosságra, azok egész életükben boldogok lehetnek.

A legkisebbeket már kicsi korban azért kell írni, olvasni és számolni megtanítani, hogy ezáltal egyrészt a kereszténység alapjait megismerhessék, másrészt a műveltség alapjait megtanulhassák, és ezzel a tudással induljanak az életbe. A tehetséges fiatalok pedig továbbléphessenek a felső szintű oktatás felé. *Kalazancius* írja le először a szegény gyermekekkel való különleges törődés fontosságát: „Minthogy csaknem minden országban a lakosok többsége szegényekből áll, akik gyermekeiket a tudományok elsajátításában csak rövid ideig képesek támogatni, gondoskodjék arról az előljáró, hogy az ilyen sorsú gyermekek gondos tanítót kapjanak, aki megtanítja őket a betűvetés és számolás alapjaira, azért, hogy annál könnyebben megkereshessék a maguk számára szükségéseket.”

Kalazancius nem hagyott maga után kidolgozott pedagógiai rendszert, és nem is törekedett erre. Felkarolta az újításokat, bárhonnai is származott az ötlet: ek-





lektikus volt a pedagógiája. Ezzel meghatározta a piarista iskolák fejlődésének elvét, amely szerint *minden korban azt a módszert kell követni, amely megfelel az illető kor igényeinek.*

A piarista iskola oktatásának és nevelésének a következők az – alapítás korában még teljesen ismeretlen – alapelvei illetve kezdeményezései:

- Elsősorban a *szegények ingyenes iskolája*, bár felvett nemesi származású tanulókat is.
- Alsó (6 év) és felső (15 év) *korhatárt szabott* az iskolába járó tanulóknak.
- *A tanulócsoporthok létszámát maximálisan 50 főben határozta meg, és a kicsiket elválasztotta a nagyoktól.*
- *Nemcsak katolikus gyermekeket vett fel*, hanem zsidók, lutheránusok és kálvinisták is járhattak iskoláiba.
- *A megelőző módszert igyekezett alkalmazni.* Jobb a bajt megelőzni, mint a már jelentkezőt javítani. Az ifjakat kora gyermekkortól kell tanítani.
- *Az anyanyelvi nevelést tartotta fontosnak a latin mellett.*
- *A nevelőnek segíteni kell abban, hogy a tanulók képességei minél jobban kibontakozzanak* (tehetséggondozás).
- *A családdal való együttműködést nagyra értékelte.*
- *A nevelői tevékenységnek szereteten kell alapulnia.*

Ezeknek az elveknek alapján egy addig ismeretlen, új iskolatípus indult el, amely rögtön nagy népszerűsége tette szert. A „*Pietas et Litterae*” („Jámborság és tudomány”) jelmondat, amely gyakran előfordul *Kalazancius* írásaiban, idővel egész szerzetének és intézményeinek programadó gondolatává vált, mint ami jól összefoglalja a pedagógiai törekvését és a piarista iskola szellemiségét. Nevelői programjának teljességre törekvését jelzi, amellyel egy időben akarja az embert és a keresztényt nevelni.

A rend mai küldetés-nyilatkozata így fogalmazza ezt meg: „Mi, piaristák, szerzetesek és világiak, »az igazság munkatársai« úgy érezzük – miként *Kalazancius* 400 évvel ezelőtt –: arra küld bennünket *Krisztus* és az egyház, hogy a NEVELÉS ÁLTAL EVANGÉLIZÁLJUNK, (hirdessük *Krisztus* evangéliumát, örömhírét) kora gyermekkortól kezdve, gyerekek és fiatalok, különösképpen a szegények nevelése által, a hit és a kultúra – **pietas et litterae** – szintézise révén, olyan környezetben és olyan helyeken, ahová karizmánk (küldetésünk) vezet bennünket, az egyház szolgálatára, a társadalom átalakítására, az igazságosság, a szolidaritás és a béke evangéliumi értékei szerint.

E küldetés teljesítéséhez Isten ajándékaként karizmát, az evangélium *kalazanciusi* olvasatát, saját történelmet, lelkiiséget és pedagógiát, közösségben élő személyeket, sajátos iskolákat és intézményeket kaptunk, amelyek segítenek bennünket abban, hogy jelenvalóvá tegyünk a tanító *Jézust* és az egyház anyai gondoskodását a legkisebbek között.”





Ha számot akarunk adni arról, hogy mi, magyar piaristák, hogyan teljesítettük „ebben a környezetben és ezen a helyen” küldetésünket, milyen „saját történelmet és lelkiséget” alakítottunk ki, vagyis hogyan sáfárkodtunk a ránk bízott karizmával, és ez a karizma mit is jelent számunkra, akkor nincs könnyű dolgunk. A magyar piarista iskolák 350 éves múltjára visszanézni nem lehet megrendülés nélkül; kiváló tanárokat és nagynevű tanítványokat találunk a magyar szellemi élet majdnem minden területén. Az ő megnyilatkozásuk helyett a sajátos magyar piarista nevelés néhány mozzanatát szeretném felidézni a teljesség igénye nélkül. Hiszen a piarista atyák között nem volt elméleti pedagógus, aki tudományos módszerességgel feldolgozta volna vagy a megváltozott viszonyokra értelmezte volna ezt a pedagógiát, az atyák mégis mindig tudták, hogy az iskolában mit és hogyan kell csinálni. A kapott kereteket jól ki tudták tölteni szellemmel, hogy a szabályok és előírások ne öljék meg az iskolai életet.

Aki a piarista vallásos nevelést távolról figyeli, és csak a külső megnyilatkozásait ismeri, talán kissé száraznak és szegényesnek érzi. Hiszen igyekszik elzárkózni a külsőségektől, a hangos megjelenéstől. De nem azért, mert nincsen mélyen megalapozva, hanem mert a serdülő fiataloknál nagyon igényli a hitelességet. E vallásosságnak egyik pillére a hittantanítás, a másik, hogy megpróbál szintézist teremteni a hit és a műveltség között. Diákjai kezébe olyan imakönyvet akar adni (Sík – Schütz: *Diákimakönyv*), amelyben elfogulatlanul összegyűjtöttek sok értékes művet, amelyet felnőtt korban is hasznosan tudnak forgatni.

A piarista iskola ezentúl igyekszik olyan természetfölötti érzéket és szemléletet kialakítani a diákjaiban, amely közönségesebb dolgokban is meglátja az Istent. *Jedlik Ányos* egy teológus barátjával folytatott beszélgetésben mondta: „Én hamarabb találkozom az Istennel a fizikában, mint te a teológiában.” Az oktatás és nevelés hétköznapi erőfeszítései közt is az ő kezében tudja magát, anélkül, hogy nevét ki-ejtené. Ennek a hagyománynak szép költői kifejezése a piarista *Sík Sándor* verse:

*Bocsásd meg énnékem Uram...
hogy könnyeket pillámra, nem a mea culpa,
Hanem a rutafa nótája szűrt,
Meg a vizet árasztó tavaszi szél.
De mondd meg, Uram:
Behunyhattam-e szemem előlük,
Mikor belőlük Te néztél reám?...
Ó Istenem, ha az én árva bodza-sípom
Egy századrészét el tudná fütyülni annak,
Amit te mondtál énnékem magadról
Egy parasztdal egyetlenegy sorában!*





Hozzá hasonlóan sok piarista megfogalmazhatná a maga vallomását, de ők már nem népdalokra, hanem matematikára, kémiai kísérletre, fizikai eszközre, az élővilág vagy a földrajz jelenségeire hivatkoznának.

A piarista olyan, aki nem tud más lenni, és nem is akar más lenni, mint tanár. A nevelése elsősre kicsit szigorúnak és ridegnek tűnik. Tud játszva tanítani, de a tanulást nem téveszti össze a játékkal. Tiszteli a gyermeket, de tudja, hogy a cél a férfivá nevelés. Nem titkolja el, hogy a gyermektől is komoly munkát vár. Egy kicsit a férfit látja a gyermekben, és azt szeretné, ha a felnőtt férfiúból sem halna ki a gyermek. Az *igazság munkatársa (cooperator veritatis)*, növendékeit nem önmagának akarja megnyerni, hanem az igazságnak, amelynek ő csak tolmácsa. Nem az igazság egyedüli letéteményese vagy forrása, hanem csak képviselője és továbbadója, a tárgya kérdőjeleivel, vitatható eredményeivel: „A tudomány mai állása szerint ezt kell mondanunk, de elképzelhető más eredmény is.” Kész velük együtt újra átélni az igazságot, és kész „tőlük tanulni”, és velük együtt megcsodálni a világot. Nevelni (*educare*) annyit jelent, mint fölemelni, feljebb húzni valakit. Növelni, tehát fölfelé segíteni. A csetlő-botló tanítványaiban igyekszik meglátni az egészszet és az értéket, és azt segíti kibontakoztatni. Igyekszik a lehetőséget megteremteni, hogy az evangéliumi keretek között kibontakozzék a gyermek saját egyénisége, és ezen keresztül teljes emberré váljék. Fontos, hogy a tanár ne a saját egyéniségét akarja a gyermekekre erőszakolni, hanem megbecsülve annak adottságait, elfogadva őt, a benne rejlő isteni örök terv kibontakoztatásához próbáljon segítséget nyújtani. Hiszen mindegyik Isten lelkének gondolata, egyszери és megismételhetetlen remeke.

A piaristák, ahol meggyökereztek, igyekeztek minél hamarabb anyanyelven is tanítani, ez így történt nálunk is. Iskoladrámáikat elég hamar magyar nyelven adták elő, még ha külföldi minták alapján fordították, írták is azokat. Sokszor járt érte zaklatás a hatalom részéről. A németesítő törekvésekkel szemben a magyar nyelv jogainak kivívásáért folytatott küzdelemben a magyar piaristák és iskoláik élen jártak. A 19. században nagyszámú följelentés vádolta őket, hogy latin helyett magyarul tanítottak, de még az 1850-es években is azért kellett egy igazgatónak elhagynia iskoláját, mert magyarul oktattak az intézményben német helyett. Ha nem volt magyar könyv, akkor írtak, ha nem volt magyar kifejezés valamilyen fogalomra, akkor kerestek és találtak, sőt találnak még napjainkban is. A piarista pedagógia ezeken keresztül a magyar történelemmel és a szabadsággal mélyen együtt érez és együtt él. Az atyák megtalálták a módját, hogy mit kell tenniük, akár *Rákóczi*t kellett külföldre menekíteni, akár a szabadságharcban kellett tábori lelkészi szolgálatot vállalni a honvédek között, vagy pedig tevékenyen részt venni a harcokban.

A piaristák műveltsége humanista műveltség, amely először az ember lelkét nézi. Ahol a szépség előbb jár a hasznosságnál, az ember pedig fontosabb a kör-





nyezeténél. Mindig tudott eszményeket alkotni, olyanokat, amelyeknek volt valóság tartalma, de amelyek átnyúltak a felsőbb valóságba. Az idős *Sík Sándor* így fogalmazza ezt meg *Örökösök* című versében:

*Csak ami vagyok: azt hogy szépen éltem,
Igaztól, jótól, széptől sose féltem,
De ami nem szép, ami nem igaz,
Ami nem is jó, azt is, most is, értem.
Megértem azt is, aki nem ért engem,
Tudok ölelni, múltat, a jelenben.
És akarom ölelni a jövőt,
S szolgálatára magamat jelentem.
Szolgálatára embernek, világnak,
Nagy Istennek, kicsike hazámnak.
Fiaim titeket ajánlak.*

A „szépen élni” kifejezés súlyos pedagógiai tartalmat hordoz. Egyrészt az igaz és a jó határozták meg életét, az örök értékek; de képes meghallgatni és megérteni a másikat, a jót kevésbé hordozót is, még ha nem tudja elfogadni teljesen annak álláspontját. Ezen keresztül – mai terminológiával – egy személyiség-pedagógia bontakozik ki előttünk. A piaristák vonzóan akarják élni életüket, hogy diákjaik is éljék ezt a teljes életet ott, ahová az Isten küldi majd őket. Ez a teljesség az evilágra és túlvilágra egyaránt vonatkozik.

A piarista iskola volt a magyar reálokztatás egyik bölcsője. *Newton* fizikáját az elsők között tanították. A második magyar léggömbkísérletet piarista tanár végezte. Az első hazai kereskedelmi iskolát a 18. században piaristák gondolják el és nyitják meg. Első fizikaszertáraiknak csodájára jártak, a kísérleteket még a magisztrátus tagjai is megnézték. Elsők között írtak magyarul fizika, biológia és kémia tankönyveket. A tudományos nyelv kialakításában elvitathatatlan érdemeik voltak. Ha nem működhettek iskolában, akkor lett belőlük az egész ország tanítója a televízión keresztül (mint *Öveges* tanár úr). Elsők között építettek robotokat és számítógép-modelleket, a személyi számítógépet is elsőként az ő diákjaik használják.

Nevelésünk lényege a tanároknak társadalmi (vagy vallási) különbségtételt nem ismerő bánásmódja, mikor a fiúk ültetésekor nem nézték azok ruháját vagy családját, s a feleléskor nem használtak kétféle mércét. (Meghatottan emlékszem vissza, hogy egy diákom esküvőjén olyan református lelkésszel végeztük közösen a szolgálatot, aki piarista iskolában volt református hittanár még 1948 előtt. Nagy tisztelettel és atyai szeretettel fogadott – a hozzá képest fiatal embert –, és emlegette, hogy milyen jó volt közösen dolgozni annak idején a piarista tanárokkal. Hiszen a piarista iskola tanári karának sok helyen természetesen tagja volt a zsi-





dó rabbi, a református vagy evangélikus lelkész, aki a hozzánk járó saját felekezeti diákokat hittanra tanította.) Ma ugyancsak nagy szükség lenne erre az együttműködésre.

Igyekszünk megteremteni a vallási vagy társadalmi hátrányt szenvedő szegény gyerekek iskoláját, ahol nem számít a származás, a szülők anyagi helyzete, ahol olyan tudást nyújtunk nekik, amely evilági előmenetelüket is megalapozza. Feladatunk, hogy megtaláljuk az utakat a szegényekhez és a magára maradottakhoz. A kiépülő tudásarisztokráciában (akik ma meg tudják fizetni a kiemelt iskolát, külföldi tanulást) lehetőséget teremtünk a szegényeknek, a munkanélkülieknek és a többgyermekes családok gyermekeinek a tudás megszerzésére ingyenesen, hogy valóban boldogulni tudjanak az életben.

A piarista nevelés jellegzetes vonása az *atyaság*. A *piarista*, aki kész áldozatot hozni eszményeiért, és minden eszközzel igyekszik meggyökereztetni ezeket az eszményeket tanítványaiiban. Miközben gyarlóságait és gyengeségeiket igyekszik javítani akár szigorúan is, magától értetődően segíti őket akár anyagilag is, ha rászorulnak. Atyai vonása, hogy tanítványait igyekszik végigkísérni az életben, amennyire erejéből telik – egészségileg sokszor már inkább ő szorul rájuk –, érdeklődik még az unokák iránt is. Szívóssággal igyekszik segíteni, bátorítani, védeni tanítványai – fiai – érdekeit. Felelősséget érez irántuk, a szeretetnek mély felelősségét. Több tanár búcsúzik úgy tanítványaitól: „Az ajtó nyitva marad!”.

Az elmúlt évtizedekben, a szülői ház és az iskola között diszharmonia keletkezett. Ebben a helyzetben *Kalazancius* atyánk intelmét kell még jobban megszívlelni, aki a „*családdal való együttműködést*” szorgalmazta. Új formákban, kötetlen beszélgetésekben (fehér asztal mellett), kirándulásokon, fogadóórákon igyekszünk az iskola és család megbomlani látszó kötelékét megerősíteni, hogy a gyermekek nevelését közösen tudjuk végezni.

A piarista tanárok mindig vállalták a társadalmi küldetést is: kezdeményezték több társadalmi és vallásos egyesület megalapítását (például az Oltáregyesület, katolikus körök, katolikus legényegylet, cserkészet, öregdiákok egyesületei, stb. szervezését). Tanítottak, tanítanak egyetemi katedrákon, írnak tankönyvet, cikket, lelki vezetést vállalnak, előadásokat és lelkigyakorlatokat tartanak, hogy azt a küldetést, talentumot, amelyet rájuk bízta, ne csak egy osztály keretén belül, de szélesebb horizonton is kamatoztassák.

1950–1990 között kevés világi munkatárs volt a két piarista iskolában. Nagyon szegényen, elhallgattatva dolgoztak (néha még nevünket sem lehetett kimondani, „Mikszáth Téri Gimnáziumként” szerepelt pesti iskolánk), így is teljesítették a rájuk bízott feladatot. Találkozókon idősebb tanároktól hallottunk világi munkatársakról, akiket ők nagy szeretettel emlegettek, de éppoly szeretettel emlegetik őket az öregdiákok is. Most, az újrainduló iskoláinkban küldetésünket csak világi munkatársak segítségével tudjuk teljesíteni. Reméljük, hogy közülük minél töb-





ben igyekeznek lélekben is csatlakozni ehhez a feladathoz, és meríteni ebből a bőséges hagyományból.

Összefoglalva: a piarista pedagógia nem elégíthet ki mindenkit, nem is kíván mindennek mintája lenni. Olyan pedagógia, amely szeretné a diákban rejlő értékeket minél jobban kibontakoztatni. A világban rejlő értékeket igyekeznek felismerni, és vele gazdagítani a saját életét, hogy ezek segítségével tanítványaiban a keresztény szellemiséget minél jobban meggyökereztesse. Nevelőink az örök értékek jegyében figyelnek a rászorulókra, és a magyar életviszonyok között hazát és a közösséget is szolgáló embereket akarnak nevelni. Amely feladatot *Sík Sándor* így fogalmazott meg tömören *Ember* című versében:

*Embernek lenni!
Csak embernek, semmi egyébnek,
De annak egészsznek, épnek,
Föld-szülte földnek
És Isten lehelte szépnek!*

IRODALOM:

A piarista karizma ma (Piarista füzetek)

A piarista szolgálat (Piarista füzetek)

Giordano, Francesco: *Nagy fény gyúlt...*

Jelenits István: *Küldetésben*

Kalazanci Szent József lelkiisége és pedagógiája (Piarista füzetek)

Mészáros Gábor: *A piarista nevelés*

Schütz Antal: *Eszmék és eszmények*

Sík Sándor: *Őszi Fecske*

Sík Sándor: *Szeretet pedagógiája*





Kik az angyalok?

Az angyalok légből kapott teremtmények, a paradicsomban laknak Jézussal, a Szűzanyával és a szentekkel együtt. Oldalt két hattyúszárnyuk van, a fejükben aranykarika. Ők Jézus felesküdtött testőrei, mindig állnak, sose ülnek vagy fekszenek le. A legöregebb egy sárga trombitán játszik.

A jelenlegi angyalok azokból lettek, akik nem lázadtak fel Isten ellen. De az egyik, a Lucifer, tanító úr kérem! Alig teremtett meg, azt mondta Istennek: „Miért csak ön lehet Isten és mi nem? Ez nem igazság!” Aztán összeszedett négy-öt ugyanolyan lövött agyú angyalt, és közösen felláztak. Isten akkor fogta ezt az idegesítő társaságot, és lebuktatta őket a pokol fenekére. Aztán meggyújtott egy öröktűzet és elment. Attól a pillanattól kezdve az addig fehér angyalok megfüstölődtek, két sötét szarvuk nőtt és a hattyúszárnyuk denevérré változott. Undorító!

A jó angyalok viszont nem lázadtak fel soha, és karácsonykor körbeállnak Jézus fölött.

(In: D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó, Budapest,
1997, 80. o.)





JEZSUITA KONFERENCIA

SZILÁGYI CSABA

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar Történettudományi Intézete, a Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya és a Faludi Ferenc Akadémia 2004. november 8. és 10. között Piliscsabán tudományos konferenciát szervezett a következő címmel: *A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig.*

A konferencia célja a jezsuita rend bemutatása volt az alapítástól kezdve egészen napjainkig, különös tekintettel a Társaság magyarországi tevékenységére. A Jézus Társasága a 16. századtól kezdve a Katolikus Egyház egyik legjelentősebb szerzetesrendje, amely sokoldalú tevékenységével: a missziók, az oktatás, a vallásos élet, a kultúra (művészetek) területén, a társadalmi igazságosságért folytatott küzdelemben maradandót alkotott. Egyetlen szerzetesrend sincs, amely annyi elismerést vagy vitát váltott volna ki, mint a Jézus Társasága. A konferencia célkitűzése az volt, hogy tárgyilagos képet adjon a jezsuita rend mivoltáról, törekvéseiről, sajátos módszereiről a legújabb kutatási eredmények fényében.

A konferencia három napján két párhuzamos szekció keretében folytak az előadások. Hosszú lenne felsorolni az 59 előadó nevét, akiknek színvonalas előadásait szekcióként átlagban 50-70 fő figyelte. Az egyik előadó sommásan meg-

állapította: „A jezsuiták semmi jónak nem voltak elrontói.” Kiemelt helyet kapott az az emlékülés, amelyet *Faludi Ferenc* jezsuita szerzetes születésének 300. évfordulója alkalmából tartottunk.

Arra törekedtünk, hogy a konferencián az eszme- és a művelődéstörténet minden területe képviselve legyen. Így az előadások között megtalálható volt a teológia-, az irodalom- és a művészettörténet széles skálája. Továbbá fontos volt a természettudományos és gazdaságtörténeti előadások meghirdetése, mert a Jézus Társasága ezeken a területeken is komoly eredményeket tudhat magáénak.

Neves előadók szóltak a jezsuita oktatás-nevelés fontosságáról. Néhány példa: *Bitskey István* akadémikus előadásában a német nyelvterület kora újkori jezsuita egyetemeinek hatását mutatta be: mit tettek az újjászerveződő barokk katolicizmusért a Kárpát-medencében? *András Imre SJ* a KALOT ifjúságnevelő pedagógiáját elemezte. *Pálvögyi Ferenc* (PPKE BTK Pedagógiai Intézetének adjunktusa) és *Forrai Tamás SJ* (a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium igazgatója) előadása – egymást jól kiegészítve – a jezsuita oktatás-nevelés időszerű kérdéseiről szólt.

Az elhangzott előadások¹ alkalmassak voltak arra, hogy a jezsuita rendről tárgyilagos képet kapjunk, egyben hiánypótlók is a mai egyház- és művelődéstörténetben.

JEGYZET:

¹ Az előadások közül néhányat a *Mester és Tanítványban* folyamatosan közlünk.





A HAZAI KÖTELEZŐ TÖRTÉNELEMOKTATÁS ÉS A TÖRTÉNELEM METODIKA KEZDETEI AZ 1735-ÖS JEZSUITA INSTRUCTIO ALAPJÁN

SÁVOLY MÁRIA

Az *Instructio*ban kötelezőként oktatóndó történelem tantárgy sok vonatkozásban nemcsak a hazai, pontosabban a Habsburg-birodalmi területen, de széles értelemben európai vonatkozásban is úttörő kezdeményezés volt, s a későbbi történelem oktatásnak is megvetette mind tartalmi, mind módszertani alapjait. (...) E tantárgy nem jelent egyfajta öncélú múltismeretet, mely csupán a műveltség egyik eleme, hanem tartalmában a szellemi és az anyagi kultúra olyan gyökereit hordozza, mely eligazodásul szolgál a jelenben, sőt annak erkölcsileg tudatosan cselekvő részesévé emel.

1735. október 18-án írta alá *Franz Molindes*, az osztrák-magyar jezsuita rendtartomány provinciálisa azt a dokumentumot, mely attól kezdve a rendtartomány gimnáziumainak (köztük a magyarországiaknak) tanügyigazgatási alapjait, oktatási-nevelési

rendjét, tartalmi és követelményrendszerét s az alkalmazott módszereket is magába foglalta.

Mivel pedig e kritériumok a mai napig a mindenkori oktatás alapidokumentumainak, azaz a tanterveknek meghatározói, az *Instructio*¹ a jezsuita gimnáziumok számára előírt tanterv volt, melyet a század közepétől átvettek a piarista gimnáziumok is. Az *Instructio* elődje az 1599-től érvényben lévő *Ratio studiorum* volt, melyen ekkorra nyilván sok szempontból túllépett az idő, elsősorban a *Habsburg*-birodalom, s benne Magyarország alapvetően megváltozott körülményei. A 18. századot Magyarország történetében a megújulás századaként tartja számon a történettudomány,² s alapvetően ez motiválta az új tanterv bevezetését is.

Nevezetesen:

- az ország új államjogi, politikai, társadalmi, művelődési helyzete;
- a középfokú oktatással szemben megnövekedett igény, ugyanis az egyházi hivatás mellett, a megyei vagy más közéleti pályára is e hatosztályos gimnáziumok képezték a fiatalokat;³
- a szellemi élet szervezésében és irányításában hatalmas munkát végző jezsuita rend a felsőfokú oktatás mellett a hazai középfokú oktatás szervezését is alapvető feladatnak tekintette; iskolahálózatuk a szatmári-békét követően rendkívül dinamikusán bővült (Az ország középiskoláinak közel 40%-át a jezsuita 6 osztályos gim-





náziumok illetve a 4 osztályos ún. kisgimnáziumok tették ki.);

- a szaktudományok 18. században kezdődő kialakulása.

Az *Instructio* fő céljaként az egységes nevelési-oktatási eljárásokat emelte ki: „... nagyobb egyöntetűség szükséges az iskolai tevékenységi formákban, az alkalmazott módszerekben, valamint a tananyag egyes részeinek oktatására fordított időben.” Indoklásul pedig megállapítja, hogy: „Ha valaki bármelyik időben belép rendtartományunk bármely gimnáziumába, az iskolai tevékenységnek ugyanazt a formáját találja mindenütt.”⁴

A tanterv osztályonként részletesen taglalta a tantárgyak tartalmi követelményeit, az alkalmazandó módszereket, a tanári és a tanulói tevékenységi formákat.⁵

A kötelezően oktatott tantárgyak között pedig először jelent meg a történelem mint középiskolai stúdium.

A történelemoktatás a vallásoktatásból, pontosabban a bibliai történetek tanításából fejlődött ki. Magyarországon a 17. század második felétől néhány protestáns iskolában tanították, mégpedig a *Sleidanus*-féle *Négy monarchia*⁶ tankönyv alapján. E tankönyv 1556 és az 1750-es évek között volt forgalomban, s körülbelül 80 kiadást ért meg Európában. A mintegy 210 oldalas, elbeszélő jellegű mű nélkülözte a didaktikai, metodikai szempontokat. Kronológiájában a 16. századi periodizációt követve mutatta be a babiloni, a perzsa, a görög (pontosabban a *Nagy Sándor*-i) és a római birodalmat, me-

lyet a Német-Római Császárság illetve *V. Károly* koráig szélesített ki.

A könyvet még 1741-ben is használatra ajánlották egyes magyar iskolákban, noha a 18. századra mind szakmai, mind pedagógiai szempontból nyilván korszerűtlenné vált.

Az *Instructio*ban kötelezőként oktandó történelem tantárgy sok vonatkozásban nemcsak a hazai, pontosabban a *Habsburg*-birodalmi területen, de széles értelemben európai vonatkozásban is *úttörő kezdeményezés* volt, s a későbbi történelem oktatásnak is megvetette mind tartalmi, mind módszertani alapjait.

Szükségszerűségét a 18. századi, előbb említett megváltozott viszonyok motiválták, melyekből két konkrét tényezőt érdemes kiemelni:

- erőteljessé vált a nemesség betagozódása és tájékozódása a közéletbe, de ezen túl a városlakók tájékozódási igénye is megnőtt;
- az egyes szaktudományok között a 18. században kezdett kibontakozni a történettudomány is. Elindultak a történeti kutatások, hiszen 1720-tól több egyházi levéltár nyílt meg, s a nagyszombati egyetemen is 1735-től, udvari utasításra megkezdték a történelem oktatását.

E két szempont alapján válik igazán érthetővé a tantárgy bevezetésének közvetlen célja, melyet az *Instructio* így határoz meg: „... ez a tantárgy ne mellőztessék a legkisebb iskolákban sem; mert nem lehet állítani, hogy a *műveltségnek* ezek a későbbi alapjai a fiatalok





számára, akik tanulságot és felkészülést át akarják látni az élet teljességét, egykor majd nem lesznek legalább annyira hasznosak, mint amennyire vonzóak; és az a tudástöbblet, amelyet kora ifjúságukban megszereztek, az elkövetkezendő időben hajlamot fog ébreszteni bennük a cselekvésre.”⁷ (Kiemelés tőlem: S. M.)

A szöveg egyértelműen utal a történelemoktatás máig érvényes céljára, hogy e tantárgy nem jelent egyfajta öncélú múltismeretet, mely csupán a műveltség egyik eleme, hanem tartalmában a szellemi és az anyagi kultúra olyan gyökereit hordozza, mely *eligazodásul szolgál a jelenben, sőt annak erkölcsi-gel tudatosan cselekvő részesevé emel.*

Az *Instructio* tételesen felsorolja az egyes osztályok ismeretanyagát, mint a bemeneti szabályozás elemeit, és az el-sajátított ismeretanyag ellenőrzését biztosító kimeneti szabályozás tartalmi, szerkezeti mutatóit (az év végi vizsgák kérdéseit és az ún. akadémiák vizsgáit, mely utóbbiakra még visszatérünk).

A történelemoktatás részletes módszertani útmutatása során így foglalja össze az alapvető szaktanári feladatot: „Szükséges, hogy a tanár a kitűzött témát bőségesen, a körülmények bemutatásával együtt, a *gyermeknek értelmi fel-fogóképességének megfelelő, más és más szó-beli kifejezőmódok alkalmazásával* fejtsse ki; s a magyarázatot rövid feleltetéssel, egyik-másik tanulóval ismételtesse el.”⁸ (Kiemelés tőlem: S. M.)

Szó sincs tehát valamiféle tanári prelegálásról és tanulói leckerecitolás-

ról, ahogy azt korábbi vélemények állították,⁹ hiszen az elvszerűséget és gyakorlatiasságot nagy gonddal egyesítő jezsuita oktatás már a tanulók életkori sajátosságait figyelembe vevő, differenciált tanári élőszo alkalmazását preferálta. A „magyarázatot” követő „rövid feleltetés” pedig a tanítás és tanulás egységes megvalósítását, egyfajta rendszerezést, azaz a tanulók gondolkodási műveleteinek kialakítását szolgálta, ezt igazolja a fenti idézetet követő mondat is: „Semmiképpen sem engedhető meg, hogy szórul-szóra tanulják meg a leckeszöveget.”¹⁰

A történelem stúdium a gimnáziumok valamennyi osztályában kötelező tananyag lett és mind ismeretanyagát, mind metodikai útmutatásait az ún. *Rudimenta historica*¹¹ tartalmazta. A *Rudimenta* az első olyan központi történelem tankönyv, pontosabban az *első hazai tankönyvsorozat* volt, mely egy központi tanterv intencióit kívánta a gyakorlatban realizálni.¹² Valójában azonban, ha a sorozat első kiadási évét vesszük figyelembe (1731!)¹³ egyértelműen kimutatható, hogy *P. Wagner Ferenc*nek, a tankönyvsorozat szerzőjének koncepciója érvényesült az *Instructio* történelem tantárgyat tartalmazó részében. Pontosabban, azért sikerült az *Instructio*ban az új tantárgy vonatkozásában az elméletet és a gyakorlatot olyan tökéletes kölcsönhatásban megjeleníteni, mert igazából már egy több éves tanítási gyakorlatra támaszkodott. Sőt feltehetően párhuzamosan haladt a *Rudimenta* s az *Instructio* történelem-





oktatással kapcsolatos részeinek kidolgozása, illetve nagy valószínűséggel *P. Wagner Ferenc* részt vett az *Instructio* összeállításában is.

A *Rudimenta* műfaját, szerkezetét tekintve nem leíró, elbeszélő jellegű, hanem didaktikai szempontok szerint *rendkívül racionálisan szerkesztett és szelektált sorozat*.

A történelemoktatás számára máig megszívlelendő tanulságait, tartalmi és metodikai útmutatóit *P. Wagner* így összegzi az első kötet Bevezetésében, s mondanivalója a mindenkori történelemtanárok ars poeticája is lehetne: „Ezt a mécsvilágnál írt kisdéd munkát és mindazokat, amelyeket Isten segítségével ezután fogunk kinyomtatni, nem a művelteknek, hanem *csupán a tanulóknak a használatára szánjuk*, bemutatván egy bizonyos könnyen járható utat, hogy ezen az úton minden olyan nyűg nélkül fussanak, amely elmaradhatatlan velejárója a másként teljesítendő iskolai feladatnak. (...) Nem kevés olyan dolgot, amit mások hosszasan taglálnak tudatosan mellőzünk; sok mindent csak futólag és röviden érintettünk. Ezt pótolja majd a tanítók bölcs közreműködése. (...) Bizonyos történelmi megfigyeléseket is ideiktattunk, a maguk helyén, már most hozzászoktatandó az ifjúságot ahhoz, hogy *ne csak a dolgok pusztá elbeszéléséhez, mintegy a kérgéhez tapadjon, hanem fedezze föl magát az alatta rejtőzködő legbelső lényegét is, és ebből merítse a helyes gondolkodás és a helyes élet lehető leghasznosabb tanulságait!*”¹⁴ (Kiemelés tőlem: S. M.)

A sorozat az ismeretanyagot kérdés – s a kérdésre adott magyarázat formájában dolgozta fel;¹⁵ egyúttal a magyarázatokhoz tanári segédanyagként szakirodalmat is ajánlott, s külön felhívta a figyelmet az ábrákkal illusztrált művekre.

Ez utóbbi elem azt bizonyítja, hogy az *Instructio* s a vele szoros kapcsolatban lévő *Rudimenta* a tananyag feldolgozásához a verbális és vizuális ismerethordozók együttes alkalmazását kívánta realizálni.

A hatosztályos történelem tananyag a következőképpen oszlott el:

A RUDIMENTA HISTORICA KÖTETEI

- Az Ószövetség történeti anyaga
- A négy „monarchia”: Assíria, Perzsia, Görögország, Róma (3. századig)
- A római császárok:
 - a 4–5. századi nyugat-római császárok
 - az 5–8. századi kelet-római császárok
 - a 9–18. századi német-római császárok
- A világ országainak története
- Germánia (a német nyelvterület országai)
- Európa királyságai
 - katolikus királyságok (Portugália, Spanyolország, Franciaország, Itália, Magyarország, Lengyelország)
 - a többi királyság (Anglia, Dánia, Svédország, Oroszország, európai Törökország)





- Európai köztársaságok (Velence, Genova, Svájc, Hollandia, Lucca, San Marino, Ragusa)
- Európán kívüli országok (ázsiai Törökország, Perzsia, Judea, Tatárország, Kína, Japán, afrikai, amerikai országok)
- Földrajzi ismeretek [Európa, Ázsia, Afrika; ismeretlen földrészek (északi, déli sarkvidék), Ausztrália (Nova Hollandia)]
- Egyháztörténeti ismeretek

Míg az I. és II. osztályos anyag – *Sleidanus*hoz hasonlóan – a 18. századig elfogadott történeti periodizációt követte, a III. osztály a történeti korszakok meghatározó személyiségeinek egyes jelentős tettein keresztül mutatja be a 4–18. század közötti főbb eseményeket.

A tényleges nagy újítást azonban a IV. osztály tananyaga adta, amely a világ országainak történetét dolgozta fel. Nem a teljes történeti ívet, hanem egyfajta pillérek, csomópontok köré csoportosította azokat a tényeket, összefüggéseket, melyek az adott birodalmak, államok kialakulásának, főbb történeti eseményeinek legkarakterisztikusabb elemeit tartalmazták. A 18. századi állapotokat rögzítő részek pedig egyfajta „jelenkortörténeti”, „társadalmi” ismereteknek foghatók fel, amennyiben eligazodásul szolgáltak saját korukban.

Máig korszerű az a szerkezeti megoldás, ahogy *P. Wagner* először a régiót, a közvetlen környezetet képező „Germánia” történetét taglalta, majd precíz logikai szerkezetben mutatta be

a többi államot az államforma, a vallás és a földrajzi elhelyezkedés szerint.

Az is e mű nagy újításai közé tartozott, hogy *először jelent meg Magyarország története a hazai oktatásban*.¹⁶ A magyar történelemből az eredettörténet, az államalapítás és a kereszténység felvétele, az Árpád-kor, a katolikus egyház magyarországi szerepe, a törökellenes harcok és a 18. századi állapotok kerültek érdemi bemutatásra.

Külön figyelemre méltó az Európán kívüli államok történetének megjelenése, ami persze nem véletlen, hiszen a jezsuita missziók már *Szent Ignác* életében a Távól-Kelettől Amerikáig behálózták a világot.

Az sem véletlen, hogy az V. osztály anyaga a földrajzi ismereteket tartalmazta, hiszen a 18. századi történettudomány magába foglalta a földrajzi és a kronológiai ismereteket is; s lényegében ezzel a történeti tér- és időbeliség szemléletét és készségét az oktatási folyamat szerves részévé tette.¹⁷

A VI. kötet egyháztörténeti ismeretei pedig mintegy betetőzést jelentettek a tantárgy ismeretanyagának elsajátításában.

Még a 18. századi, korszerűnek tekinthető oktatási közegben is jelentős az a tényező, hogy a történelem során *egyes részeket magyar nyelven oktattak*, ahogy a vizsgákon is sor kerülhetett magyar nyelvű feleletekre.

Az *Instructio* pontosan tartalmazta a továbbhaladás feltételeit és a „kimeneti szabályozás”, azaz a vizsgák követelményeit. Valamennyi osztály történelem vizsgakérdései egyszerű és össze-





tett ismeretekre vonatkoztak, s az utóbbiak lényegében az önálló tanulói gondolkodás készségére alapozódtak. Ugyanakkor a tanterv a tanulási stratégia alapelemeit is magába foglalta, s ebben nagy szerepet szántak a motiválásnak: „Kellő tapasztalással pedig meg kell találni a módját annak, hogy a tanulók készségesen és mohón tanulják a kiszabott feladatot, és az év végére ebből éppúgy mint más tárgyakból mindenképpen helyt álljanak ...”¹⁸

A vizsgákon kívül évente vetélkedőket is szerveztek a tanulók illetve az egyes osztályok között. A diákok történeti ismereteinek legsokoldalúbb ellenőrzésére azonban elsősorban az ún. *akadémiák* ülésein került sor. Az akadémiák osztályonkénti önképző-kör-szerű csoportok voltak, melyek nyilvános vizsgáit ünnepélyes keretek között tartották. Ezek az ünnepélyes ülések a jezsuita rend iskoláinak egyik fő nevelési elvét is szolgálták, melyet az alábbi sorok tükröznek: „Az ösztönzés válfajai közül semmi sem tudja úgy lelkesíteni a tanulót, mint az ünnepélyes nyilvánosság, (...) a dicséret, s a tanulók széles körében nagyra értékelt kitüntetés...” – majd szélesítve a spektrumot, a szöveg így folytatódik – „De mindez a tanárok számára is jöl-eső és kívánatos, hisz végeredményben rájuk is árad vissza a tanítványaik által szerzett dicséret. E nyilvános tanúságtételekkel, magukkal a tényekkel el lehet hallgattatni a tudálékosok valamint az iskoláinkat becsmérő rágalmait.”¹⁹

Végül, mintegy összegzésként még egy tényezőre érdemes felfigyelni, mely az akadémiák, de főleg a történelem oktatás korabeli „hozadékanak” számított. Az akadémiák szervezésével kapcsolatban ugyanis az *Instructio* kiemeli, hogy azokon a rend előjáróin, a helyi előkelőségeken kívül legyenek jelen: „... elsősorban az akadémiái tagok szülei, mégha nem is iskoláztak, mivel (...) az akadémiák többnyire magyar nyelven zajlanak le.”²⁰

Ez pedig azt igazolja, hogy e jezsuita gimnáziumok egyfajta ismeretterjesztő értékközvetítő szerepe az iskolák falain túl is éreztette hatását.

JEGYZETEK:

- ¹ *Instructio privata seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum Societatis Jesu editus. Anno salutis M.DDC.XXXV. Typis Academicis per Leopoldum Berger*
- ² Kosáry Domokos: *Újjáépítés és polgárosodás 1711–1867*, Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1990, 136. o.
- ³ Nem véletlen, hogy az oktatásban hagyományosan központi szerepet kapott a latin nyelv, hiszen bármely pályán e nélkül senki sem boldogulhatott.
- ⁴ Közli: Mészáros István: *Az iskolaiügy története Magyarországon 996–1777 között*, Tankönyvkiadó, 1981, 461. o.
- ⁵ Említésre méltó, hogy a hazai oktatásban először az *Instructio*ban jelent meg utasításként a kötelező tanári tanmenet és óravázlat készítése.





- ⁶ Sleidanus: De quatuor summis imperiis, Babylonico, Persico, Gaeco et Romano libri tres
- ⁷ *Instructio*, 17–18. o. (Közli: *A történelemtanítás módszertanának forrásai I.*, Budapest, 1989, 16. o., Honffy Pál fordítása)
- ⁸ Uo.
- ⁹ Fináczy Ernő: *A magyarországi középiskolák múltja és jelenje*, Hornányszky, 1896, 85. o.
- ¹⁰ *Instructio*, 18. o.
- ¹¹ Rudimenta historica sive brevis, facilisque methodus juventutem orthodoxam notitia historica imbuendi. Pro gymnasiis Societatis Jesu. 1731.
- ¹² Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*, Tankönyvkiadó, 1981, 463. o.
- ¹³ A sorozatot a jezsuita rend 1773. évi felosztásáig még hétszer adták ki Nagyszombaton, kétszer Kassán; Budán, Egerben és Kolozsváron pedig egy-egy alkalommal.
- ¹⁴ *Rudimenta historica* (Közli: *A történelemtanítás módszertanának forrásai I.*, Budapest, 1989, 64. o., Honffy Pál fordítása)
- ¹⁵ E megoldást P. Petrus Canisius katekizmus a óta (1552.) alkalmazták a jezsuita gimnáziumokban, ám az 1730-as évektől a korszerű tananyag válogatási, metodikai szempontok figyelembevételével.
- ¹⁶ Terjedelmét tekintve – a többi ország viszonylatában – Magyarország története 22 oldalt tett ki, míg Portugália 2 oldalt, Spanyolország 4 oldalt, Franciaország 5 oldalt s Lengyelország 2 oldalt.
- ¹⁷ A földrajzi ismereteket tartalmazó tankönyvhez a világot ábrázoló térképet csatoltak, ahogy már az *Instructio* is utasította az iskolákat, hogy térképeket és kronológiai táblázatokat alkalmazzanak az oktatás során.
- ¹⁸ *Instructio*, 18. o.
- ¹⁹ Közli: Mészáros István: *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*, Tankönyvkiadó, 1981, 463. o.
- ²⁰ U.o.





Vázold fel nagy vonalakban az ősi vallásokat

Egymillió évvel ezelőtt senki se hitte el, hogy Jézus Isten fia, a tűzben, a szélben, az esőben, szóval az efféle kőkorszaki látványosságokban hittek. Idővel aztán az intelligensebb népek beléptek az első civilizációkban, a többiek meg nézték.

Az elsősorú nép az egyiptomiak voltak. Az egyiptomiak sok állatot imádtak: a macskát, az egeret, a kutyát, a krokodilt, satöbbit. Kitépték a halottakat fűrésszel, szorosan körbetekerték, és elnevezték őket múmiának.

De a múmia mikor találkozott az isteneikkel, hogyan felelt a kérdéseikre a lekötözött nyelvével? Csak bólogatott meg rázta a fejét?

A régi rómaiak nem voltak olyan intelligensek, mint a maiak. Ma az olaszok Istenének hisznek, de régen a görögökéinek hittek, akiknél egytől egyig mindenkinek volt istene. Bacchus például a részegeknek, Merkur a tolvajoknak, Vénusz a prostituáltaknak, satöbbi, ezekből később bolygó lett.

Ha meglátunk egy muzulmánt, nem kell mindjárt röhögni. Mert az egyetlen, aki tényleg létezett, az Mohamed volt. Ha Mohamed nem olyan későn születik, most ő volna az Istenünk. Sok okos dolgot mondott, például hogy kölcsönösen szeressük egymást és menjünk el minden szembejövő temetésre. Egyetlenegy hibája volt, hogy túl komolyan vette magát és festette a haját meg a szemét mint valami lány.

De csak a mi istenünk originál. Ő mindenkinél előbb született!

(In: D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó, Budapest,
1997, 152–153. o.)





Pedagógusok írták

ÁPRILY LAJOS: BIBLIÁSAN. A KÖLTEMÉNY STRUKTÚRASZERVEZŐ ALAKZATAI

K. SEBESTYÉN NÓRA

Bibliásan

*A kígyó felsiklott a sziklán,
eltűnt, a rom rejtette el.
A kígyó felsiklott a sziklán
és nem maradt utána jel.*

*A pisztráng megvillant a habban,
hullt lepke küzdött a habon
A pisztráng megvillant a habban
és nem maradt utána nyom.*

*A sólyom átnyilalt a kéken
és néha villant, mint a hal.
A sólyom átnyilalt a kéken
s mögötte nem maradt vonal.*

*Én nem vagyok se hal, se kígyó,
az eget úszva nem szelem.
Én nem vagyok se hal, se sólyom –
És nem marad jelem.*

Az 1939-ben megjelent *A láthatatlan írás* című kötet *Hol járt a dal?* ciklusának nyitóverse az elliptikus jelölésű *Bibliásan*.

A határozóragos cím bizonyosan mód- vagy állapothatározója egy olyan alap-
tagnak, amelyet éppen hiánya tesz izgalmassá, súlyossá, megfejthetetlenné.
Tudatos elhallgatás ez, hiszen a költő maga is így válaszol a cikluscím kérdésére:

*Hol járt a dal – mit kérditek?
Kutak titkát ki fejt meg?
(...) De nem vall róla szó soha,
csak a különös mosolya.
Hol járt a dal?*

A ciklus versei az északi utazás emlékein át a költészetről, az élet megvalósult és elszalasztott lehetőségeiről vallanak, az *Arany János*-i „Mily kevés, amit beválték / Félbe-szerbe” visszatekintő-létösszegző attitűdjével. A romantikára is oly jellemző töredékesség-érzés – melyet *Keats* így fogalmazott meg egyik sírfeli-





ratában: „Itt nyugszik az, kinek nevét a vízre írták” – fájdalma szólal meg a *Bibliásan* című versben a nyomatékos ismétlések és a kijelentő mondatok kényszerítő fegyelmezettségébe szorítva.

Maga a kötet cím is jelzi a fenti gondolatkört, ám nincs távol az isteni ige (*Írás*) szüntelenül jelenlévő bizonyosságától sem (lásd a *Kálvin, 1535; Lassú szárnyon; Félelem nélkül* c. verseket).

A *Bibliásan* könyörtelenül egyszerű és zárt szerkezete pontosan megfelel a fájdalmasan megvallott gondolatnak: „És nem marad jelem.” Az emberi és költői múlandóság szorongató érzése ihlethette a verset, amely így mégis jellé lett, ahogy a nagy előd, *Arany János Letésem a lantot* című műve dallá lett, hiába valotta a költő: „Tőlem ne várjon senki dalt”.

A bibliai példázatok ismert állatai közül a versben megjelenik a kígyó és a hal, ám sem a pisztráng, sem a sólyom nem kapcsolódik a *Bibliához*: a pisztráng a sebes erdélyi hegyipatakok *Áprily* által oly kedvelt állata (*Pisztrángok kara*); a sólyom pedig a honfoglaló magyarok tisztelt madara volt – a költő így helyezte el magát a világban, vállalva a bibliai kötődést, a magyar gyökereket és a meghatározó erdélyiséget. A három állat egyben a négy elem közül hármat képvisel is: a kígyó a földön él, a pisztráng a vízben, a sólyom a levegőben, amely csak az ember („én”) megjelenésével válik az „ég”-gé, addig az eget „kék” szó jelöli a versben. A földtől az égig emelkedik a költemény, ám különös, hogy a „fönt” nyolcszoros tagadásba, poliszindeton-sorozatba fonódik, mintha a *Kosztolányi* panaszolta „s már nem vagyok otthon az égben”-fájdalom szólalna meg itt is.

A vers kompozíciót átfogó alakzata az ismétlés; ennek különféle formái teszik biblikussá a művet (reddíció, paralellizmus, refrén, variáció, párhuzam, poliszindeton), amely így, képei és retoricitása alapján egyike *Áprily* legtökéletesebb verseinek.

Az első versszak mozgást jelölő mozzanatos igéi („felsiklott”, „eltűnt”, „rejtette el”) rendkívül gyorsak, pillanatnyiak, s így állnak szemben a tagadó formájú „nem maradt” állapotot jelző igével. Az első és a harmadik sor reddíciót alkot, a második a változó elem, a negyedik pedig a variáció-sor: „és nem maradt utána (...) / (...) s mögötte nem maradt (...) / (...) És nem marad (...)”.

A versszakzáró szavak („jel”, „nyom”, „vonal”) az egykori éles szemű vadászt idézik a tagmondat toldaléktalan alanyaiként, az utolsó szakaszban azonban a „jelem” szó birtokos személyjele erősíti fel a reddícióban kétszer megjelenő „Én” szubjektív vallomását.

A második versszak felépítése pontosan megfelel az elsőének (és a harmadikének), szoros párhuzamot alkotva a mű egészén keresztül: az első és a második sor valamely logikai viszonyban áll egymással, a harmadik és negyedik pedig az „és” mellérendelő kötőszóval, chiazmust építve (A-Á ... / Á-A ...) kapcsolódik össze. (A negyedik szakasz ebben is eltér a többitől.) E második, „vízi” versszak lágyágát, illékonyságát a sok *l* („megvillant”, „hullt”, „lepke”, „megvil-





lant”) és a négyszeres *h*-alliteráció érezteti, ám a „hullt lepke”-kép egyben a fájdalom, a küzdés, a halál hangulatát is a műbe lopja.

A harmadik versszak felépítése tehát egyezik az előzőkével, ám itt láthatjuk a vers egyetlen hasonlatát („A sólyom (...) néha villant, mint a hal.”), amely összekapcsolja az előző szakasz vízi képét a levegőben átvillanó sólyoméval, hogy a keserű vallomás majd az utolsó szakaszban még jobban egymásba olvassza a hal-kígyó-égen úszó sólyom-ember tagadott összetartozását. Ahogyan az előző versszakban, ebben is megérezzük a fájdalmat: az „átnyilalt” metafora nem csupán a sebességet érzékelteti, hanem a könnyörtelen „lecsapás” lehetőségét is.

A negyedik, utolsó versszak az emberé, az „Én”-é, épp ezért felépítésében, szerkezetében, alakzatait tekintve, igeidőit is figyelve más, mint az előző három.

Feltűnő a már említett nyolcszoros tagadás („nem vagyok”, „se hal”, „se kígyó”, „nem szelem”, „nem vagyok”, „se hal”, „se sólyom”, „nem marad”), mintegy a teljes megfosztás-megszűnés kifejezésére, melyet betetőz a költő számára létének szükségességét kétségbe vonó kemény, könnyörtelen „És nem marad jelem” – örök jelen és jövő idejű ítélete.

Az előző versszakok gyors és múlt idejű mozzanatos igéit a „nem vagyok” folyamatossága és a „nem marad” jelenje váltja fel, az állításokat a tagadások, az állatot az ember, a harmadik személyt az első, a földet-vizet-levegőt az ég – illetve az Ég hiánya, amelyet a gondolatjellel is érzékeltetett aposziopézis hangsúlyoz, éppen kimondatlanságának fájdalomával.

Az elemzés végén talán több esélyünk van arra, hogy megtaláljuk a „bibliásan” szó szerkezet elhallgatott alaptagját: *Bibliásan* bevallom (-juk) a kicsinységemet, értéktelenségemet, „kép”-telenségemet – melyeken keresztül a sorsán felülemelkedni kívánó ember életérzése szólal meg fegyvelmezetten, bibliásan.

IRODALOMJEGYZÉK

Áprily Lajos összegyűjtött versei és drámái, Magvető, Budapest, 1985.

Fábián – Szathmári – Terestyéni: *A magyar stílusztika vázlata*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

Fráter Zoltán: *Áprily Lajos, Kortársaink*, Balassi, Budapest, 1992.

Gáspári László: *Stílusztika*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Gáspári László: *A funkcionális alakzatelmélet néhány kérdése*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.

Ravasz László: *Áprily Lajosról*, in: *Tudom, kinek hittem*, Stúdió kiadó, Budapest, 1927.

Szathmári István: *Stílusról, stílusztikáról napjainkban*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

T. Lovas Rózsa: *A magyar impresszionista költészet stílusformái*, Magyar Nyelvtudományi Közlemények, 72. sz.; Budapest, 1944.



JEGYZETEK:

¹ *Áprily Lajos* (1887, Brassó – 1967, Budapest) 1909-ben végzett a kolozsvári egyetemen magyar-német szakon, s ugyanettől az évtől kezdve a Nagyenyedi Kollégium tanára lett. 1923-ban Dijonban töltött egy évet, ezután a franciatanári diplomát is megszerezte. Már több verse megjelent, amikor diákjai még mindig nem tudták, hogy az általuk nagyon szeretett és tisztelt *Jékely Lajos* tanár úr az őket elvarázsló *Áprily Lajossal* azonos.

A tanár-költő 1926-tól néhány esztendőn át Kolozsvárt tanított, majd 1929-ben, amikor – fájó szívvel – elhagyta Erdélyt, a pesti Lónyay utcai Református Gimnázium tanára lett. Ekkorra már öt kötete jelent meg. 1934-től a budai Baár–Madas Gimnázium igazgatójává választották; tanítványai és kollégái csak a csodáló szeretet hangján szóltak-szólnak róla ma is.

A mélyen protestáns és erdélyi *Áprily* fegyelmezett, szemérmes költői vallomásaiból élénk tárul tiszteletet parancsoló belső tartása, etikai szilárdsága, kétségektől sem mentes, épp ezért őszinte hite, hűsége mindahhoz, amit értéknek tartott; s személyes fájdalommal keresztül fel tudja mutatni az egyetemes emberit is.

² Mircea Eliade: *A szent és a profán*, Európa Könyvkiadó, Budapest, 1999, 201. o.





Portré

KOVÁCS GÁBORNÉ, A BAÁR–MADAS REFORMÁTUS ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS GIMNÁZIUM TANÁRA

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA

Növendékeink elé oda kell,
oda kellene élnünk
– alkalmatlanságunkat is
legyűrve – azt, hogy mit jelent: a napi
kötelességteljesítés, a lelkiismeret, a
szorgalom, a talentumokkal való jó
sáfárkodás, a becsület, az igazmondás,
az adott szó, a megbízhatóság, a
segítőkészség, az alázat, a szerénység, a
nyíltszívűség stb.

- Kedves Anikó! Az újrainduló Baár–Madas Református Gimnáziumban 1990-től éveken át kollégák voltunk. Te máig ennek az iskolának a tanára vagy. Mit jelent neked személy szerint ez az időszak? Milyen feladataid voltak, vannak?
- Pályám legmeghatározóbb korszaka a Baár–Madaashoz kötődik. Tanári munkám 20. tanévében, 1990-ben igazi hazaérkezés és ajándék volt, hogy pályázattal elnyerhettem a magyartanári állást. A református gimnázium tanárának lenni nekem azt jelenti, hogy élet-



re szóló, hitből fakadó elkötelezettséggel egy nagy és fontos ügyért munkálkodom ott, ahová az Isten állított. Mindaddig szeretném is itt folytatni, amíg az Úr engedi és ad hozzá erőt. Sokféle feladat jutott nekem ezek alatt az esztendőik alatt: a magyartanítás mellett voltam osztályfőnök, munkaközösség-vezető, egy rövid ideig igazgatóhelyettes is. Az utóbbi években, Istennek hála, a járulékos terheket sikerült letennem, s így energiámat a szívemhez legközelebb álló feladatnak, a tanításnak szentelhetem. Ezenkívül a Károli Gáspár Református Egyetemen a magyar szakos hallgatónak szakmódszertant tanítok, illetve a Református Pedagógiai Intézet szaktanácsadója-





ként a református gimnáziumok magyartanítását kísérem figyelemmel az országban.

– Hogyan látod a magyar nyelv és irodalom tantárgy szerepét, jelentőségét a mai viszonyok közepette?

– A református nevelés céljait tekintve stratégiai fontosságú és minden más tantárgy tanításánál összetettebb hatású. A nemzeti és európai műveltséganyag és hagyományrendszer átadása mellett az anyanyelvi nevelés révén az elemző gondolkodás készségét, a hajlékony és árnyalt önkifejezést fejleszti. Ez utóbbi képesség fejlettségétől függ minden más tantárgy tanulásának az eredményessége. A magyartanítás a nemzeti önazonosságtudat és öntudat kialakítását és erősítését is szolgálja. Missziós feladatként vállalja a keresztény nemzeti kultúra értékeinek személyiségformáló átadását egy olyan globalizálódó, fogyasztói értékrendű világban, amelyben az anyanyelvi, nemzeti kultúra jelentősége tudatosan háttérbe szorítottak, holott ezeknek a megőrzése, továbbadása és ápolása a nemzeti megmaradás esélyét jelenti. A magyartanítás rendkívül felelősségteljes és összetett pedagógiai folyamat, hiszen a magyar nyelv és irodalom órákon növendékeink fejlődő személyiségét egyszerre érik hitbeli, erkölcsi, akarati, érzelmi, intellektuális, nyelvi, esztétikai stb. hatások. A magyartanítás növendékeink hosszú távú érdekeinek szolgálatában állandó harc a politika-függő tanügyi reformkísérletek széljárásaival szemben.

– Nekem érettségi elnökként az a szomorú tapasztalatom, hogy szinte évről évre mérhető diákjaink műveltségi színvonalának az esése. Jó volna, ha tévednék...

– Az utóbbi évtizedben a diktatúrák alóli felszabadulás (ugyanakkor láthatatlan lelki, szellemi, erkölcsi örökségük rejtett továbbélése), a szédületesen felgyorsult folyamatok, az információs társadalom, a fogyasztás kultusza, a világnézeti szinkretizmus, az erkölcsi relativizmus, a médiaipar tudatmanipulációja olyan hatással van az iskolára, a gyerekekre, amelyet egyre csekélyebb mértékben tud a még oly céltudatos és markáns pedagógiai koncepciót követő iskola és pedagógus is ellensúlyozni. Az okos, követelményeket támasztó, felelősségteljes szeretet növeli, azaz neveli a gyerekeket. Káros és veszélyes a tanulói túlterhelésre hivatkozva folyamatosan a tananyag-csökkentést szorgalmazni, vagy a kreativitást és az önérvényesítést abszolutizálni a tudás és a műveltség ellenében. Például ez is a színvonal-csökkenés irányába hat. Meg az olvasási készség és az olvasás megértési, szövegértelmezési képesség rohamos gyengülése is.

– Most szűkítsük a kört: a Baár–Madásban az eltelt évek hoztak-e színvonalbeli változást?

– A Baár–Madás sem különálló sziget, ugyanazok a folyamatok éreztetik itt is a hatásukat, mint másutt. A gyerekek is ugyanolyan gyerekek, a felnőttek, a tanárok is éppolyan gyarlók és esendők, mint a többi ember, legfeljebb az





egyházi iskolában ez szembetűnőbb és persze fájóbb. Természetesen vannak kivételes pillanatok, amikor megérez a közösség apraja-nagyja valamit abból a titokzatos erőből, hogy „egy a nyáj, egy a Pásztor”. Ez az a „másfajta” színvonal, ami talán megkülönbözteti a Baár–Madast (s egyáltalán a keresztyén iskolát) a többitől. Az osztályzatokban, a verseny- és vizsgaeredményekben, felvételi mutatókban is kifejezhető persze a színvonal, s ez a Baár–Madasban viszonylag még mindig jónak mondható, bár nem olyan jó, mint amilyen lehetne az adottságokat tekintve, s amilyennek lennie kellene a nevelési program céljaihoz képest.

Nagyon nagy felelősséget ró a gimnázium tanári karára a saját növendékeknek a további fejlesztése. Rajtunk áll, mivé lesznek. Ebben a nagy felelősségben mindannyiunknak osztoznunk kell: az iskola fenntartójának és igazgatásának éppúgy, mint a tanároknak személy szerint, sőt minden gyereknek, aki teljesíti vagy nem teljesíti a kötelességeit; illetve a szülőknek abban, hogy azonos irányba tekintő partnerei-e az iskolai nevelésnek, megbíznak-e a tanárok kompetenciájában és jószándékában. A református iskolának arra kell törekednie, hogy visszaadja a szavak hitelét és az erények eredeti tartalmát. Növendékeink elé oda kell, oda kellene élnünk – alkalmatlanságunkat is legyűrve – azt, hogy mit jelent: a napi kötelességteljesítés, a lelki ismeret, a szorgalom, a talentumokkal való jó sáfárkodás, a becsület, az igaz-

mondás, az adott szó, a megbízhatóság, a segítőkészség, az alázat, a szerénység, a nyíltszívűség stb. Gyökössy Endre olyan találóan fogalmazta meg a *homo christianus* lényegét: „Rendelkezésedre állok, Istenem. Rendelkezésedre állok, embertársam.”

– A tehetséggondozás mindig erős oldala volt a Baár–Madasnak, többek között éppen a Te nevedhez fűződik számtalan szavalóverseny, OKTV, Kazinczy-verseny helyezetteinek a felkészítése. Egyetlen gyerek felkészítése is hallatlan energiát és időt vesz igénybe, nemhogy évente többé, bár az is kétségtelen, hogy a sikerélmény a felkészítő tanaré is, nemcsak a diáké.

– A tehetséggondozásnak a régi református gimnáziumokban nagy hagyományai voltak. Az én tanári munkámnak az egyik legszebb, legmeghittebb, sok örömet okozó, bár legtöbb munkát és időt igénylő területe ez. Más munkafolyamatot jelent egy-egy osztály egészével dolgozni, és megint más egy-egy diákkal személyre szabottan az ő kutatási témájával, az ő versével, az ő szövegével foglalkozni. Sok lemondást, önfegyelmet, nagy szellemi és erkölcsi koncentrációt igényel ez a gyerekektől is. Nagyon tisztelem mindazokat a tanítványaimat, akik odaszánják magukat egy-egy nagy kihívást jelentő feladatnak, és a mindennapi iskolai kötelezettségeken túl rengeteg pluszmunkát vállalnak egy-egy versenyre való felkészüléssel. Ebben a folyamatban egy idő után másodlagos-



sá válik a győzelem, és *Bocskai István* szép jelszavával szólva *magát a dolgot nézik*, tartják fontosnak velem együtt. A tanári önképzés szüntelen folyamatát és szerteágazó lehetőségét kínálja nekem ez a munka. Évről-évre versek százainak a megismerését a szavalók segítségéhez, minden tanévben 2-3 irodalmi téma szakirodalmában való elmélyülést az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyre való készülés közben. A közösségi élet kitüntetett alkalma a magyar kultúra napja tiszteletére megrendezett iskolai szavalóversenyünk. A szellemi haza polgáraivá avat mindnyájunkat kulturális és történelmi értékeink megismertetésével, megszerettetésével.

Nekem nagyon fontos tisztába jönni azzal, hogy a versenyeken való részvétel a tanítványaim számára mit jelent: egyéni sikerre, személyes dicsőségre törekшенek-e mindenáron, s ehhez hiúságuk a motiváló erő, vagy a nekik adatott talentumok segítségével szolgálni kívánnak egy szép, értékes, nemes ügyet: a versmondással a magyar költészet, a *Kazinczy*-versennyel az anyanyelvi kultúra, a szép beszéd ügyét, a tanulmányi versennyel a minőségi tudást, az igényes, önálló (bár tanár által segített és irányított) kutatómunkát. Meggyőződéssel vallom, hogy az ifjak életkori sajátosságaikból fakadóan szeretik magukat próbatételek elé állítani, teljesítményeiket összemérni, szeretik a „sportszerű”, egészséges izgalmakkal járó küzdelmeket. Ahogy *Kisfaludy Károly* epigrammájában olvashatjuk: „Verseny pályáján tű-

nik fel a férfias érdem / Küzdve lehet nagygyá az erő és férfi tehetség.”

Az ajándékba kapott tehetség és a tisztes jó munka révén születő sikerrel, eredménnyel az ember Istent dicsóíti. Ez a szemlélet tudatában van a talentumokkal együtt járó felelősségnek, s amikor szereplésre vállalkozik, nem a maga dicsőségét keresi, hanem jézusi tanítást követ: „Gyertyát sem azért gyűjtanak, hogy a véka alá, hanem hogy a gyertyatartóba tegyék...” (Mt 5,15.)

– A református egyház elismerte-e a teljesítményedet?

– A református egyház tanároknak adományozható elismerését, a *Makkai Sándor* díjat 1998-ban kaptam meg (akkor adták ki először). *Non decorum, sed ministerium!* Ennek a súlyát azóta is érzem, több okból is. Az első gondolatom akkor is az volt, hány és hány méltóbb kollégám kaphatta volna megérdemelten ezt a díjat. Másodszor a költővel, *Arany Jánossal* szólva: „... pályám bére égető mint Nessus vére”. Örökös tartozásban élünk. Számot kell adnom arról, hogy mit végeztem: alázattal belátni – a sikerek, eredmények mellett és ellenére is –, milyen erőtlen szolga vagyok én önmagamban, és Isten kegyelme és szeretete mégis milyen hatalmas időről időre.

Tanítványaim eredményei, sikerei hálaára indítanak és szorongatva ösztönöznek: örökösen formálódni, megújulni az együttműködés embert próbáló feladataiban. Az igazi siker, a legnagyobb siker a legnagyszerűbb elismerés felülről jön: újabb és újabb feladatot végezhetek el.



– Tanárként alapítója vagy az iskola egyik alapítványának...

– Abban az évben, amikor az egyháztól a *Makkai Sándor* díjat kaptam, két másik elismerés is ért (a Lorántffy Alapítvány díja és egy minisztériumi kitüntetés: „Az év tanára”). Mindez arra indított, hogy alapítványt hozzak létre ennek a három díjnak az összegéből (100 ezer Ft alaptókével) saját fiatal tanártársaim javára. Az a megfontolás vezetett, hogy ezzel is becsüljük meg, segítsük pályán tartani a hivatásuknak élő, fiatal, tehetséges, a tanári pályán és ezen belül a Baár–Madasban hűségesen és eredményesen munkálkodó, színvonalas pedagógiai munkát végző kollégáinkat. Kitüntetések általában több évtizedes szolgálat után is kevesen kapnak. Sok értékes, nagy tudású idős tanáregyéniség, aki gyerekek ezreit tanította-nevelte, soha sem kapja meg a megérdemelt megbecsülést. A pálya elején sem a dicsőségért fontosak a díjak, hanem a közösségi értékrend szempontjából! Jézusi mértékkel szólva ez az üzenete: Jól vagyon, jó és hű szolgám...

Így jött létre az Úrnak Szolgái az Ifjúságért Alapítvány, amely minden tanévben kiadja a kollégáimból álló hét tagú kuratórium döntése alapján a PRO JUVENTUTE díjat.

– Kitűnő diáklap szerkesztése fűződik a nevedhez. A *Baárka* okos, kedves, tartalmas lap, s ha jól tudom, fillérekből – vagy még annyiból sem – hozzátok ki immár talán tíz éve.

Van-e olyan fontos esemény a lap életében, amelyről itt szívesen beszámolnál?

– A *Baárka* immár elmúlt 10 esztendő. Nagyon hálás vagyok azért, hogy van ez a lap, hiszen iskolatörténeti dokumentum is, mivel a Baár–Madas életének minden említésre méltó eseményét, eredményét megörökíti. A legelső lapszám beköszöntőjében megvalloztuk azt a szándékot, hogy napi életünk szennyözönében, mocsokáradataiban ez a „bárka” az értékeket keresi, az életet, a hitet, a békességet, a megtartatást hirdeti.

A hatéves elsősök rajzocskái, első betűi, az érettségizők tudományos értekezései, pályadíjat nyert dolgozatai, a tanárok és az iskola dolgozóinak írásai, gondolatai egyaránt helyet kapnak benne. Közös alkotás ez a 60 oldalas diáklap, amelyet szerényen háttérbe húzódó jókedvű adakozók és sok áldozatos munkát végző önkéntes segítők tartanak életben. A tehetséggondozás sajátos fóruma a *Baárka* is, hiszen a gyerekek művészi (képzőművészeti, irodalmi) adottságainak gyümölcseit éppúgy igyekeznek érlelgetni, mint tudományos szárnypróbálgatásaiknak teret engedni. Tudatosan törekszünk arra, hogy az értelmiségi lét lényegét elsajátítsák diákújságíróink, ez pedig a reflexív viszonyulás a világ dolgaihoz (riportok, interjúk, kommentárok, tudósítások). A legutóbbi lapszámunk különlegessége, hogy egy kilencedik osztályos tanítványom végezte el azt a tördelő szerkesztői munkát, amelyet 9 éven át több ezer oldalnyi terjedelem-



ben egy áldozatkész szülő, *Gegus Gábor* presbiter ingyen, szeretetből végzett. Most az ő segítségével tanulja az újságkészítés technikai fortélyait ez a 15 éves tanítványom.

– Végül a családonról kérdeznék. Talán megbocsátható, ha a fiaddal kezdem. Hol szolgál, és van-e már unoka?

– A fiunk lelkészi szolgálatra kapott elhívást Istentől. A Budai Református Gyülekezetben, a Szilágyi Dezső téren szolgál beosztott lelkészként. Felesége pszichológus. A kislányuk három-, a kisfiuk egyéves lesz a tél végén. Az „unokázás” kivételes és gyakori öröme az életünknek: boldog, önfelelt állapot.

– Lányod másképp szolgál: az emberek testi értelemben vett gyógyítója, bár az sem megy a lélek gyógyítása nélkül.

– Lányunk háziorvosként immár önállóan gyakorolja hivatását, amelyre gyerekkora óta készült. Hamarosan szakvizsgázik. Az elmúlt nyáron volt az esküvője. A férje református lelkész a Külső-Kelenföldi Gyülekezetben.

– A férjed több szinten is áldozza idejét és tudását az Egyházra.

– A férjem, aki egyébként az ELTE Társadalomtudományi Karának tanácskezelője, a református egyházi élet különböző területein fejtett ki, illetve végez jelenleg is különféle szolgáltatásokat. Szerkesztette a *Keresztyén Nevelés* című lapot, intézőbizottsági tagja a Magyar Protestáns Közművelődési Egyesületnek. Korábban a Magyar Protestáns Tanulmányi Alapítvány titkára és a Református Egyház Teológiai Doktorok Kollégiuma pedagógiai szekciójának elnöke volt. Egyháztörténeti, vallásszociológiai előadásokat is szokott tartani különböző egyházi fórumokon.

– Hogyan összegeznéd munkátok, szolgálataitok értelmét?

– Örülünk annak, hogy az Úr segítségével megtehetjük, amit elvágunk. Bízni kell – a kudarcok, a nehézségek ellenére is – a jövőre nézve, tudván, hogy *nem azé, aki akarja, sem azé, aki fut, hanem egyedül a könyörülő Istené a dicsőség.*



Beszélj a szentmiséről

Vasárnap apám mindig elvisz misére, és ha ott vannak az uzsonnázó kisasszonyok úgy érzem, ezer évbe is beletelik, mire kijöhetek. Rákezdik, hogy uzsonna, uzsonna ahogy a torkukon kifér, és senki, talán még egy főtörzsőrmester se tudná megfélekezni őket.

A féltizenegyes pap borzasztó fontos nagy szavakat mond, de így képtelenség megérteni.

A misét Jézus a maga emlékezetére hagyta ránk, mikor templomba megyünk, az ő házába lépünk be, és tisztelettel kell viseltetnünk. Bezzeg Pompeiben lassan már a bődésok is benn tanyáznak a templomban.

A misében az a szép, hogy:

- minden lámpa ég
- sok illatos virág van
- ha valaki minden vasárnap elmegy, a paradicsomban végzi.

A misében az a rossz, hogy:

- sokat kell térdelni
- húsvétkor sokáig tart
- akkor is kezet kell fogni a szomszédoddal, ha antipatikus
- ha nem teszel minimum egy ezrest a perselybe, Rosetta kisasszony csunyán néz.

(In: D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó,
Budapest, 1997, 105. o.)





Aktuális

BÉKÉS DEMONSTRÁCIÓ AZ OKTATÁSÉRT

HOFFMANN RÓZSA

A Budai Margitosok Baráti Köre több pedagógus civil szervezet támogatásával 2004. december 14-én békés demonstrációt hirdetett az Oktatási Minisztérium elé *az egyházi iskolák és a magyar közoktatás jövőjéért* érzett aggodalomtól vezérelve. A megmozduláson mintegy tízezer ember vett részt: az ország minden részéről érkeztek pedagógusok, szülők, nagyszülők, diákok és szimpatizánsok.

A közvetlen kiváltó okot a költségvetési törvény-javaslat szolgáltatta, illetőleg az egyházakkal folytatott költségvetési tárgyalások csekély eredménye.

A lapzártáig eltelt időszakban – részben éppen a demonstráció napján – a Parlament megnyugtató döntéseket hozott, amelyeknek eredményeképpen *részben elhárultak* az egyházi iskolák működését fenyegető pénzügyi akadályok. Ám nem oldódott meg minden probléma. Ezért, valamint a tisztánlátásért indokoltnak tartjuk a demonstráción elhangzott két beszéd közlését. Tesszük ezt abban a reményben, hogy a következő években a törvény-javaslatok előterjesztői többé nem fognak hamis érveket hangoztatva hasonlóan igazságtalan tervezeteket fontolgatni.

Pápai Lajos győri püspök szavai:

Szeretettel köszöntöm a Katolikus Egyház, a Magyarországi Református Egyház, az Evangélikus Egyház és a Zsidó Hitközségek Szövetsége által fenntartott egyházi iskolák tanárait, dolgozóit, az ezekben az iskolákba járó gyerekek szüleit, és minden jelenlevőt, akik eljöttek erre a csendes demonstrációra.

Mi a célja ennek a csendes demonstrációnak?

Mindenekelőtt annak világossá tétele, hogy ezekre az egyházi iskolákra óriási szülői igény van. Aztán annak bemutatása, hogy milyen értékekkel gazdagítják ezek az iskolák az egész magyar társadalmat.

Három dolgot szeretnék világossá tenni:

1.) Alapvetően tévesek azok a demagóg megállapítások, melyek azt állították, hogy az egyházi iskolába járó gyermekek után több támogatást kaptunk, mint amennyit az önkormányzati iskolák kapnak diákjaik után. Ugyanis a fejkvóta azonos volt, a kiegészítő támogatás pedig, amit az adófizetők pénzéből az önkormányzati iskoláknak az önkormányzat, az egyházi iskoláknak a minisztérium juttatott el, szintén azonos volt.





Hiszen a kormányzat mérte fel, hogy például 2002-ben az egy gyermekre eső kiegészítő támogatás mennyi volt országosan az önkormányzati iskolákban, és ennek átlagát kaptuk mi az idén, 2004-ben. Vagyis bár a kiegészítő támogatás fillérre pontosan azonos volt, valójában mégis annyival kaptunk kevesebbet, amennyivel a 2002-es összeg 2004-ben kevesebbet ért.

2.) Aztán szeretnénk felhívni a társadalom figyelmét arra, hogy a 2005-ös költségvetés tervezete milyen diszkriminatív módon akarja csökkenteni az egyházi iskolák finanszírozását. Bár mi szerettünk volna érdemi tárgyalást folytatni a minisztériummal – annak idején *Medgyessy Péter* miniszterelnök meg is ígérte, hogy nem fognak rólunk dönteni nélkülünk –, erre nem került sor, csak a döntések közlésére. Mikor pedig a *Hiller* miniszter úrral történt megbeszélés egy kis reményt adott arra, hogy talán mégis figyelembe veszik sérelmeinket, a parlamenti szavazás világhossá tette, hogy ez a reménység megalapozatlan volt.

A kormányzat az állami iskolákban a normatív támogatást 10 ezer forinttal egészíti ki, amit minden iskola megkap, kivéve az egyházi iskolákat. A mi iskoláink diákjai után nem fog járni a bejáró normatíva. Még mindig bizonytalan pedagógusaink és egyházi iskoláink dolgozóinak közalkalmazotti státusza, és a kiegészítő támogatást is csökkenteni akarják.

Így nem marad más választásunk, mint az Alkotmány Bírósághoz, a hazai és a nemzetközi nyilvánossághoz fordulni, hiszen ezek a döntések sértik az Alkotmányt, a Vatikánnal kötött megállapodást, az esélyegyenlőséget, és súlyosan diszkriminálják az egyházi iskolákba járó gyermekeket és szüleiket.

3.) Végül még egy dologra szeretném felhívni a figyelmet. A demagóg propaganda most arról beszél, hogy az egyházak, a papok megint pénzt akarnak. Ez egyszerűen megtévesztés. Itt magyar állampolgárok vannak, akik ugyanúgy fizetnek adót, mint a többiek. S ha őket azért diszkriminálják, mert egyházi iskolába járatják gyermekeiket, akkor ez ellenkezik az Alkotmánnyal. Az egyházi iskolákba járó gyermekek támogatása nem kegyadomány, az éppolyan kötelessége az államnak, mint az önkormányzati iskolákba járó gyermekek utáni támogatás. Tehát itt nem az egyházak támogatásáról van szó, hanem magyar adófizető állampolgárok alapvető emberi jogáról, hogy tudni illik az állam biztosítsa gyermekeik számára az ingyenes közoktatást. S ha a lelkiismereti- és vallásszabadság nemcsak írott malaszt, hanem valóság a Magyar Köztársaságban, akkor az állam köteles a szülők világnézeti döntése alapján választott iskolákat finanszírozni, amelyek állami feladatot vállalnak át.

Nem kaptunk, és nem is igénylünk több támogatást, mint az önkormányzati iskolák, és ezután is csak ezt az egyenlő elbírálást kérjük. Mi, a Magyar Katolikus Egyház, a Magyarországi Református Egyház, az Evangélikus Egyház és a Zsidó Hitközségek Szövetsége egyházi vezetői pedig jelenlétünkkel támogatjuk híveink csendes demonstrációját, mert jogosnak ismerjük el követeléseiket.





Ugyan sokszor megfogalmazzák szintén demagóg módon, hogy „az Egyház ne politizáljon”, vagy „a papok ne politizáljanak”. Valójában a pártpolitikában mint egyházi vezetők nem kívánunk részt venni. De amikor emberi jogokról van szó, a vallásos emberek diszkriminációja elleni fellépésről, az már nem pártpolitika, akkor nemcsak szabad, hanem szükséges is állást foglalnunk.

Mikor elődöm, boldog *Apor Vilmos* püspök, vértanú, 1944. Pünkösöd ünnepén a győri székesegyházban félretette az előzőleg megírt prédikációját, és helyette a szószeikről tiltakozott az ellen, hogy a nyilasok gettóba hurcolják a zsidókat, a nyilasok azzal támadták, hogy miért politizál a győri püspök. És ma, 60 évvel később, mi mindnyájan büszkéek vagyunk rá.

Ez a csendes és méltóságteljes demonstráció nem irányul senki ellen. Ez a demonstráció valamiért történt. Ez a valami az emberi méltóság, az azonos emberi jogok, az esélyegyenlőség, a szabadság, egyszóval az Európai Unió tagállamához méltó polgári demokrácia.

Köszönöm mindenkinek a részvételt, és kérem, hogy ugyanilyen rendben és méltósággal távozzunk a demonstrációról.

A közelgő ünnepekre pedig töltse be szívünket Isten békéje.

Hoffmann Rózsa beszéde:

Tisztelt Kollégák, Szülők, Nagyszülők, az oktatás sorsáért felelősséget érző Polgárok, kedves Diákok! Kedves Barátaim!

Nehezen kezdem meg a beszédet, két ok miatt is. Egyrészt – bár a katedrához hozzászoktunk – idegen tőlünk az utcai szónoki szerep. Hogy rákényszerültünk mégis, nem a mi hibánk. Megpróbáljuk hát állni a sarat, mert rendületlenül hiszünk a *sokaság szavának erejében*. (Itt jegyzem meg, hogy az elmúlt órákban szárnyra kelt az a hír, hogy a Parlament mai pozitív döntései értelmében úgymond okafogyottá vált a demonstrációnk. Semmi bizonyosat nem tudunk. Ám akár igaz a hír, akár nem, azt jelzi, hogy a sokaság szavának igenis óriási ereje van még egy elbizakodott hatalommal szemben is.) Másrészt torokszorító érzés és rendkívül nagy örömöm, hogy ilyen rengeteg ember eljött erre a békés demonstrációra. Itt vannak a négy történelmi egyház iskolaügyének hívei, az állami, önkormányzati, sőt, alapítványi iskolák küldöttei és szimpatizánsai is az ország úgyszólván minden végéből. Köszönjük!

A kívülállók a mai napig azt hitték, hogy ha tanárok mennek ki az utcára, akkor ott csakis pedagógus béremelésért tüntethetnek. S lám, arra a csendes hívó szóra, amelyet az egyházi iskolák és a magyar közoktatás jövőjéért érzett aggodalom kiáltott szét alig pár nappal ezelőtt, ezek és ezek jöttek el szerte az országból. Hogy megmutassák – megmutassuk – az Oktatási Minisztérium, a Kormány, az Országgyűlés és a sajtó nyilvánossága jóvoltából az emberek figyelő szemének és fülének, hogy nagyon sokan vagyunk, akiknek *nem tetszik az, ami az oktatásügyben történik*. És nemcsak hogy nem tetszik, hanem *azt akarjuk, hogy ezután megváltozzanak a dolgok*.





Az előttem szólók kifejtették már, hogy milyen igazságtalanul hátrányos megkülönböztetések érik a költségvetési törvény-javaslatban az egyházi iskolákat. Ijesztő és elfogadhatatlan, hogy tizenöt évvel a rendszerváltoztatás után amiatt kelljen a keresztyén és keresztyén közösségnek aggódnia, hogy *iskoláinak működését vajon milyen fondorlatos módon szándékozik a hatalom ismét megnehezíteni*. Az, ami a költségvetési törvény oktatásfinanszírozásra vonatkozó fejezeteinek tárgyalása kapcsán az elmúlt hetekben napvilágra került, nem emlékeztet bennünket valami kegyetlen rossz és tragikus esemény-sorozatra? Vajon nem hasonlít mindez kísértetiesen arra, ami az 1948-as államosítást eredményezte? Vajon nem csupán annyi a különbség, hogy akkor a hatalom nyíltan kiáltotta ki ellenségnek a történelmi egyházakat, és közfeladatokat ellátó intézményeit egyetlen tollvonással megszüntette; ma pedig – kevésbé nyilvánvaló módon – a létfenntartást biztosító pénzügyi csatornák beszűkítésével kíván olyan helyzetet teremteni, amely az el-sorvadásukhoz vezethet?

Ha a Kormánynak még sincsenek ilyen sötét szándékai – amit nagyon remélünk –, akkor viszont nem értjük, *miért hazudnak nekünk*, mondván, hogy az egyházi iskolák eddig magasabb összegű támogatást élveztek, mint az önkormányzatiak? Hogyan lehet az, hogy felelős politikusok megcsavarják a számokat, és a matematika törvényeivel ellentétes eredményeket állapítanak meg? És miért akarják a 90%-os többségben levő állami, önkormányzati iskolákat és pedagógusait manipulatív módon érzelmileg szembefordítani a csekély kisebbséget jelentő egyháziakkal, és a nem egyházakhoz tartozó alapítványi intézményekkel úgyszintén? Vajon nem tudják, hogy a hosszú évek óta kiéheztetett közoktatásban az igazságtalanul egyenlőtlen bánásmód és a hamis állítások heves indulatokat, békétlenséget és egyet nem értést válthatnak csak ki? Épp akkor, amikor az *oktatásügy érdekében minden iskolapolgár összefogására volna szükség?*

Ez a december 14-i nap megrendítően demonstrálja épp ezt az összefogást. Ugyanis itt vannak közöttünk állami és egyházi iskolák pedagógusai, szülői, nagyszülői egyaránt. Egymással békében és egyöntetűen tiltakozva az oktatásirányítás túlkapásai ellen. Lássuk, miért is csaptak oly magasra az elkeseredés lángjai, hogy világnézeti különbségre tekintet nélkül eljöttek a Szalay utcába a közoktatásért aggódók. Vegyük sorra, mi ellen emeljük fel itt ma a szavunkat.

1.) Jól emlékszünk még, hogy tavaly év elején az Oktatási Minisztérium olyan törvény-módosítást terjesztett be a Parlament elé, amelyben – az osztályozás alsó tagozatos megszüntetésével, az évisméltés megnehezítésével, a házi feladatok kiátkozásával és a később visszavont titoktartással – lényegében véve legalizálta a hanyag, tanulni nem akaró gyerekek lustaságát. A törvény-módosítás egészében véve *nem* az olyan klasszikus és tradicionális értékeknek kedvez, mint például a szorgalom, a kötelességtudat vagy a kitűzött célok érdekében tett erőfeszítések, hanem – a gyermekközpontság álarca mögé bújva – *a lazaságot, a rendetlenséget, az élvezze-*





teknek való életet szentesíti. Tudjuk, a törvény ellen hét pedagógus szakmai szervezet emelte fel egyöntetűen a szavát: a Parlament mégis elfogadta.

2.) Ugyanez ismétlődött meg a Nemzeti alaptantervvel tavaly ősszel. Csak akkor már 11 szakmai szervezet fogott össze a kihirdetése ellen: mindhiába.

3.) Két éve jelentős mértékben, 10%-kal csökkentették a kötelezően finanszírozandó heti óraszámokat, anélkül, hogy a döntést előkészítették volna. A pénzelvonás eredménye a délutáni foglalkozások jelentős csökkenése lett, aminek épp azok a gyermekek látják a leginkább kárát, akiknek különleges gondozását a Kormány másfelől fennhangon hirdeti.

4.) Ezekhez az előzményekhez szegődött társul a napokban tárgyalt költségvetési törvény-javaslat, amely számos téren tovább rontja a helyzetet. Ám a források csökkenése mégsem szolgáltat kielégítő magyarázatot arra, hogy miért tesz a Kormány különbséget az önkormányzati és az egyházi iskolába, óvodába járó gyerekek között, az utóbbiak rovására. Meg kell kérdeznünk: mi lehet az oka annak, hogy a más településről bejáró gyermek után csak akkor jár támogatás, ha önkormányzati intézménybe jár, de nem jogosult rá az, aki egyházit választott? Vajon miért kap ún. kiegészítő normatívát a gyermek után csak az állami, és miért *nem* kap az egyházi intézmény? Mi ez, ha nem diszkrimináció? Hogyan lehetséges, hogy egy önmagát demokratikus jogállamnak nevező rendszerben a törvényt beterjesztő Kormány világnézeti alapon tegyen különbséget gyermek és gyermek, intézmény és intézmény között, s az egyenlő bánásmód elvének sutba dobásával alkotmány sértést kövessen el?

5.) Meg kell kérdeznünk továbbá: vajon mi indokolja, hogy az *alapfokú művészetoktatási intézmények* költségvetési összegeit radikálisan csökkentik, függetlenül attól, hogy egyháziak vagy önkormányzatiak? Eszébe jutott-e az ötlet kigondolónak, hogy a támogatás csökkenése miatt a művészetoktatási intézmények tucatjait kárhóztatja majd kapuinak bezárására a költségvetés? És hogyan fér össze az esélyegyenlőség hirdetett eszméjével a tervezett elviselhetetlen mértékű tandíj-emelés ugyanitt? Ahová igen sok hátrányos helyzetű, köztük roma származású kisgyermek jár művészetet tanulni?

6.) A kétszintű érettségi bevezetése sok milliárd forintjába került eddig is, 2005-től pedig még inkább – az adófizetőknek. Ha ilyen sok a pénz, vajon miért nem lehet azt tornatermek és uszodák építésére, vagy éppen a művészeti iskolák támogatására és az egyházi intézmények azonos mértékű finanszírozására fordítani?

7.) Az oktatási tárca most is folytatja azt az elfogadhatatlan gyakorlatot, hogy a költségvetési törvényben – mintegy alattomban – kívánja módosítani a Közoktatásról szóló törvényt. Ez némiképp még indokolható volna azokban az esetekben, amikor a módosításnak költségvetési, vagy legalábbis pénzügyi vonzata van. Teljességgel érthetetlen és indokolatlan azonban a beterjesztő azon eljárása, hogy *szakmai kérdéseket kíván újraszabályozni a költségvetési törvényben*. Ilyen





– sok más mellett – például a testnevelés osztályozásának tilalma. Ezeket a javaslatokat semmiféle szakmai egyeztetés sem előzte meg. Emiatt a beterveztett törvényjavaslat *ellentmond a Jogalkotásról szóló törvény 20. és 27. §-ában foglalt kötelezettségnek*, tehát nem felel meg az Alkotmány szellemének.

8.) Köztudott, hogy a testnevelés osztályozásának tervezett eltörlése miatt egyöntetűen tiltakoztak a sportvilág egyéniségei és szervezetei. Eddig mindhiába. Az oktatási miniszter nem méltatta párbeszédre a szakma képviselőit. Sőt, épp egy héttel ezelőtt olyan újabb módosító indítvány is született, amely már generálisan megtiltaná nemcsak a testnevelés, hanem valamennyi *művészeti* tantárgy osztályozását az iskolák első–hatodik évfolyamán. Külön is felhívom a demonstrálók szíves figyelmét a módosítás indoklására, amely így hangzik: *„Az oktatás korai szakaszában biztosítani kell az értékelés és a minősítés mellőzését.”*

Mindezek után már csak egyetlen kérdést szeretnék feltenni az oktatásügy irányítóinak: Tisztelt Uraim! Önök valóban azt gondolják, hogy ilyen módon lehet – az önök által fenn hirdetett – tudásalapú és demokratikus társadalmat építeni?

A mi válaszuk erre az, hogy NEM. Hát akkor hogyan? – kérdezhetik. A választ az alábbi három pontba sűrítve adjuk meg:

1.) Követeljük, hogy a költségvetési törvény szüntessen meg mindenféle különbségtételt a közoktatási intézmények között, és részesítse azonos elbírálásban és juttatásban az egyházi és az állami, önkormányzati iskolákat, úgy, hogy egyetlen intézménytípus – így a művészeti iskolák – normatív támogatása se legyen kevesebb, mint az idejében volt.

2.) Követeljük, hogy vonják vissza a költségvetési törvényjavaslatból az összes szakmai természetű indítványt, előbb egyezzenek meg a szakmával a javaslatokról. Amennyiben ez nem történik meg, akkor az Országgyűlés *ne* fogadja el ezeket!

3.) Követeljük végül, hogy látszat-egyeztetések helyett kezdődjék valódi párbeszéd az Oktatási Minisztérium és a pedagógus szakma sokszínűségét híven reprezentáló szervezetek között a legszélesebb nyilvánosság bevonásával a közoktatás fejlesztésének és további alakulásának törvényben rögzített stratégiai kérdéseiről.

Kedves Barátaim! Mi ma békés tüntetésre jöttünk ide az Oktatási Minisztérium elé. Nem rombolni, hanem építeni. „Kér a nép” – idézhetjük *Petőfi Sándort*. „Akinek füle van, hallja...”





Utánpótlás

ISKOLAI ÉVKÖNYVKÉSZÍTÉS¹

FANCSOVITSNÉ BÓJTÖS ZSUZSANNA

Az évkönyvek hűen tükrözik az adott korszakot, annak eseményeit. Olyan kiadványok, amelyek igyekeznek bemutatni a jelenben bennük zajló életet a külvilág és a jövő nemzedékek számára.

BEVEZETÉS

Az évkönyvkészítés napjainkban ismét követendő gyakorlattá kezd válni iskoláinkban. Sok többletmunkát jelent, viszont kiemelkedik a mindennapi tevékenységek közül, eredménye látványos és hosszú távra szól. Elkészítése megnyugvással töltheti el az alkotókat: ők is tettek valamit az elmúlt idő bemutatásáért.

Jelentősége abban rejlik, hogy az iskolatörténeti kiállítások, évfordulók és megemlékezések megörökítése mellett a hagyományteremtés eszköze. Készítésének céljai között kordokumentum voltán kívül kiemelendő, hogy a közösségi munka fejlesztésében jelentős mind a tanárok, mind a diákok körében, hiszen erősíti az iskolához való tartozást. Alkalmas arra, hogy tiszteletet ébresszen a múlt eseményei illetve személyei iránt. Segít bepillantást nyújtani az iskolai életbe, az ott folyó munkába. Az iskolákról kialakított képünk sokszor az általuk

kiadott évkönyvek megtekintésével alakul ki. Ennek megfelelően fontos reprezentatív szereppel is bírhatnak.

AZ ÉVKÖNYV, MINT AZ ISKOLAI TÖRTÉNETÍRÁS ESZKÖZE

Az évkönyveket, illetve az 1930-as évek előtti elnevezés szerint *értesítőket*, az iskolai történetírás egyik formájának kell tekintenünk. Az iskolatörténet forrásai megegyeznek a köztörténetíráséival: ide sorolhatók a korabeli iratok (kézíratos anyagok), nyomtatott feldolgozások, könyvek, kiadványok, tárgyi emlékek, írásban rögzített interjúk, képi- és hangzóanyagok, tantervek, iskolatörvények, jegyzőkönyvek, leckerendek, tanítói díjlevelek, tankönyvek, diákjegyzetek.²

A múlt rögzítése már évszázadok óta hagyomány az oktatási intézményekben. Az 1770-es évek végétől egyre több iskola adott ki ún. *Érdemsorozatot* a tanulók nevével és tanulmányi eredményeikkel. Ezeket követték 1850-től az iskolai értesítők. Az 1890. évi *Középisikolai Rendtartás* már rendelkezik is az évi értesítőről: a tanévzáró feladatok sorában adja meg az értesítő tartalmi szerkezetét.³

A 30 évvel későbbi, 1920-ban kiadott *Középisikolai Rendtartás* nem sok eltérést mutat az 1890-ben meghatározott elvekhez képest, szinte szó szerint azonos azzal. Kiegészítés viszont, hogy a tartalmi jegyek mellett pontosan megadják az évkönyvek méretét.⁴





A kiadást, kiváltképpen a szerkezetet, a Vallás és Közoktatásügyi Miniszter közleménye szabályozta az 1940-es években: n. m. V. K. M. 55.200/1941 sz.⁵ közlemény az *Iskolai évkönyvek szerkesztése* címmel. A részletes szabályozottság következtében az iskolák sajátos jellege nem érvényesülhetett. Ám megvoltak a praktikus okai, hiszen az iskoláknak be kellett küldeniük az évkönyveket a minisztérium által meghatározott helyekre, ahol az országos statisztikákat és kimutatásokat könnyen elkészíthették belőlük. Így tehát – a kötelező adatszolgáltatás miatt – az évkönyvek hivatalos dokumentumként is szolgáltak. Ezeknek ma látjuk nagy hasznát, hiszen a II. világháborúban elpusztult iskolai irattárak anyakönyvi tartalmai szinte teljesen rekonstruálhatók belőlük. A történeti okokon kívül a szabályozás a szerkesztők munkáját is megkönnyítette, hiszen csak a készen kapott keretet kellett tartalommal megtölteniük.

Érdemes néhány gondolattal erre az 1941-es közleményre részletesebben is kitérni. 18 pontban és 6 mellékletben a következő témakörökre tért ki: „Az Évkönyv szerkezetét a következő sorrend szerint kell megállapítani: a, személyi természetű megemlékezések (emlékbeszéd, halott búcsúztatása stb.); b, értekezések és általános érdekű cikkek; c, a tanintézet történetére vonatkozó közlemények; d, a tanév története; e, a tanári kar és a tanulók tanévi munkája [a tanárok névsora és működési adatai, a tanulók névsora és adatai osztályonként, az érettségi (képesítő) vizsgáról szóló

jelentés]; f, statisztikai adatok; g, az internátusra vonatkozó közlések; h, a jövő tanévre vonatkozó közlések.”⁶ Kiemelten kezelte a tanulók nyilvántartásának módját: „A tanulók névsorát abc sorrendben kell közölni. A sorszámot ötösével kell feltüntetni. A tanuló neve után a vallását is közölni kell. (...) A tanuló vallása után az érdemjegyeket kell közölni; az érdemjegyek részletes közlésére egyrészt az adatok feldolgozása, összehasonlítása és ellenőrzése céljából van szükség, másrészt azért, hogy az esetleg elveszett anyakönyv adatai innen legyenek pótolhatók.”⁷ Szabályozta azt is, hogy milyen legyen az évkönyv címlapja, mérete, illetve, hogy kiknek és meddig kell elküldeni. Hat melléklet (ún. „minta”) tartalmazta a kimutatásokhoz, névsorokhoz szükséges táblázatok nyomdai formáját.

Néhány évtizedes szünet után napjainkban egyre több iskola jelentet meg *évkönyvet* vagy több évet átfogó *emlékkönyvet*. Felülről ható tartalmi szabályozás nincs, így saját elgondolásaikra, esetleg korábbi hagyományaikra támaszkodva készíthetik el kiadványaikat és mutathatják be a külvilág számára belső életüket. Előny, hogy minden iskola az általa fontosnak tartott tartalommal töltheti meg évkönyveit. Hátrány viszont a nehezebb összehasonlítás, illetve az esetenként évente változó felépítés és tartalom miatt az összehangoltság érzetének hiánya. Az iskolák, hogy ezt kiküszöböljék, belső szabályzatukban előírhatnak erre vonatkozó irányelveket.





MAGYARORSZÁGI GIMNÁZIUMOK ÉVKÖNYVKÉSZÍTÉSÉNEK SAJÁTÓSSÁGAI

Az iskolai évkönyvek napjainkban egyre nagyobb jelentőséggel bírnak az intézmények életében. Elég csak arra a tényre gondolnunk, hogy a fogyatkozó gyermeklétszám és az egyre növekvő konkurencia arra kényszeríti az iskolákat, hogy minél teljesebb képet mutassanak meg a külvilág számára az ott folyó munkáról, hogy sokan kapjanak kedvet az ottani tanuláshoz.

Összehasonlításuk nem egyszerű, hiszen ahány iskola, annyi típusú évkönyv. Ennek ellenére vannak közös tartalmi és szerkezeti jegyek. Összesen harminc, egyházi és önkormányzati fenntartású iskolák által kiadott évkönyvet tekintetem át. Egyes iskoláknál lehetőségem volt több egymást követő tanév munkáit is áttanulmányozni.

Formai-technikai jellemzők

Néhány gondolatban érdemes először összefoglalni a *technikai jellemzőket*. Méretük szinte az összes iskolánál egységes. Legtöbb esetben 16x24 cm, terjedelmük 40-300 oldalig terjed, de zömében 80-120 oldalasak. Ez az oldalszám az, amit szívesen kezébe vesz az olvasó, de tartalommal jól megtölthető. A 100-120 oldalnál hosszabb, és nagyalakú könyvek nehezebben olvashatók, inkább tankönyv vagy „lexikonjellegűek”. A legtöbb iskola, ha kialakította a számára megfelelő méretű évkönyvet, ezt igyekezett a későbbiekben is megtartani.

Fontos technikai jellemző még a *tördelés*, azaz, hogy egy vagy két hasábosak-

e a leírtak. A kéthasábos szerkezet a nagyalakú évkönyveknél a könnyebb olvashatóság miatt célszerű megoldás. A kisalakuaknál viszont az csökkenti áttekinthetőséget, különösen, ha egy oldalra kerül több, egymáshoz nem közvetlenül kapcsolódó téma.

A *borítók* manapság színesek, általában az iskola fényképét vagy sematizált rajzát mutatják. Néhány iskola a címerét tette erre az oldalra. Miután az évkönyvekben színes kép csak elvétve akad, többnyire a borító belső oldalaira, illetve a hátsó oldalra teszik az iskola kiemelt eseményeit ábrázoló fényképeket.

Jó minőségű *fényképeket* bemutatni nagy ráfordítást igényel. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a kiadványokat gazdagon illusztrálják az iskolai életet bemutató fotók, és csak kisebb arányban láthatók képek az épületekről. A legtöbb esetben nemcsak a diákok, hanem a tanárok is szerepelnek különböző iskolai élethelyzetekben illetve csoportképen. A leggyakrabban bemutatott témák: a sportversenyek, kirándulások, szalagavató bál, ballagás, iskolanapok eseményei. Szép gesztus a jutalmat, elismerést elért legkiválóbb tanulók fényképét a nevek mellé illeszteni. Osztályokról készült csoportképeket is láthatunk nem egy alkalommal. Néhol ülésrenddel együtt szerepelnek az osztályképek, így még évek múlva is beazonosíthatók az arcok. A csoportképeknek egy sajátos formája a tablókép, amit sok évkönyvben felfedezhetünk. Egyes évkönyvek a színes képeket külön az évkönyv közepére vagy a végére fűzik be, néhány oldalon keresztül. A fényképeknél megjegyzendő azonban, hogy sok esetben semmilyen





képalírás nem található, és a szöveggörnyezetből sem derül ki, hogy kiket, hol és mikor ábrázol egy-egy fotó.

A tartalmi és technikai jegyek ismeretése közé illeszthetjük a *megjelenés gyakoriságát*. Általában – egy-két kivétellel – évenkénti megjelenéssel találkozhatunk.

Tartalmi jellemzők

Az évkönyvek első lapjain ritkán találunk *bevezetőt*, inkább egy aktuális évforduló, az iskola életében kiemelkedő személy élete, vers, induló jelenik meg. A tanévnyitó beszéd már bevezetőként szolgál és keretet is ad, legfőképpen akkor, ha a kiadvány legvégén a tanévzáró beszédet is olvashatjuk.

Az *iskolatörténeti* évfordulók, illetve egyházi iskolák esetében a fenntartó rend életével kapcsolatos események, megemlékezések is ezekhez a részekhez köthetők. Itt legtöbbször egy-egy tanár, rendtag, öregdiák, vagy jelenleg az iskolába járó diák írásait olvashatjuk. A helyük természetesen változó, de kiemelkedő kerek évfordulók esetében az első oldalakat foglalják el. Ide sorolhatók a halálözönások, más évfordulók, megemlékezések is.

A *nevelés témája* 5-8 oldalon keresztül különféle írásokban jelenik meg. Van, ahol – egyházi gimnáziumok esetében kiváltképp – a rend nevelési sajátosságait kívánják bemutatni; találunk példát a pedagógiai program ismertetésére is. Az iskola elvárásai, lelki élete is itt kap helyet. Érthető, hogy mindenütt nagy hangsúlyt fektettek ezekre a kérdésekre, hiszen az elmúlt évtizedek erre nem adtak sok lehetőséget.

A *tanév krónikáját* 3-10 oldalon pontos dátumokkal, felsorolásszerűen és általában jól áttekinthetően mutatják be. Ez kivétel nélkül minden évkönyv egyik legfontosabb „adminisztrációs” része. Sokszor fényképek színesítik, gyakoriak az eseményekre szóló meghívók vagy hirdetések. Néhol a rendezvényeken elhangzott beszédek szövegét is közlik. Ezt a rész több esetben az *iskolai ünnepélyek* követik, ahol vagy tanárok, vagy diákok számolnak be írásban és képből az eseményekről. A különböző évfordulók kivül a szalagavató és a ballagás tartozik a leginkább kiemelt ünnepségek közé.

Az ünnepelésnek és a közösségi rendezvényeknek részét képezik a kötetlenebb programok. Sok helyen színesítik az évkönyveket az iskolanapokról, a fordított napokról, a Mikulás-estekről, illetve a farsangról készült írások.

A *tantestület és az iskolai dolgozók* felsorolása mindenütt természetes. A terjedelem 1-7 oldal között változik, az arányok és a részletesség viszont érdekes képet mutat. Leginkább jellemző a szak, szakpár felsorolásán kívül a beosztás, az egyéb feladatok, például az osztályfőnökség jelölése.

Régi évkönyvekben természetes téma volt a *szertárak és az iskola fejlesztése*. Mára teljesen elmarad, esetleg csak ott kerül szóba, ahol iskolaátépítést mutatnak be. Elvéve találunk gazdasági, alapítványi beszámolókat.

A *tanulmányi kirándulások* oldalszám szempontjából tekintélyes részt képviselnek. 3-tól 30 oldalig változik a terjedelem. A cikkek nagy részét diákok írják, akik személyes élményeiket fogal-





mazzák meg ezeken az oldalakon, általában sok képpel gazdagítva beszámolóikat. Külön felsorolásként szerepelnek a nyári táborok és az ezekről készült írások. Az iskolai ünnepek mellett kiváló szemléltetést nyújtanak az egyes iskolák élményekben gazdag életéről. Az intézmények *külföldi kapcsolatai* is megmutatkoznak ezekben a beszámolóokban. Sokan közülük a nyelvtanulás és a nyelvgyakorlás végett építettek ki ilyen kapcsolatokat. Külön színfoltként egy-egy testvériskolai látogatás után az adott idegen nyelven is megjelennek az írások.

A *tanulmányi eredmények* ismertetése a régi értesítők alappillére volt, hiszen elődeiket ún. érdemsorozatoknak nevezték. A mai évkönyvek közül e tekintetben sokak őrzik a régi hagyományokat, a többség viszont szakítva a hagyományokkal leginkább csak osztálynévsorokat közöl, esetleg megnevezi még a kitűnő és a jeles tanulókat. Helyenként összesítő táblázat készül a tantárgyakról és az osztályok eredményeiről.

Az azonban szembeütő, hogy a *versenyeredményekre, díjazottakra és jutalmakra* egyik intézmény sem sajnálta a helyet, 5-10 oldalon számolva be erről. Az iskola által tanároknak, diákoknak alapított díjakon kívül a különféle tanulmányi versenyek eredményei is itt kaptak helyet. Ezek az oldalak akkor érik el leginkább a céljukat, ha csak a legkiemelkedőbb eredményeket közlik, hiszen 10-15 oldalon keresztül, a válogatás nélkül leköszölt, összes induló neve között elvesznek a ténylegesen értékes, kiemelkedő eredmények.

A jutalmazások kiemelésének szemléletes módja az, amikor a nevek felsorolásán kívül a megkapott díj indoklásáról is olvashatunk összefoglalót, mind a tanárok, mind a diákok esetében. Ez leginkább az iskola által alapított díjaknál lehet érdekes, hiszen az ezekben elért eredmény bizonyos szempontból az országos versenyek fölé emelkedik, erősítve ezzel az intézményhez való kötődést.

Az *érettségi vizsgák*, és azok eredményeinek bemutatása hasonló a tanulmányi eredményekéhez. Azokban az iskolákban, ahol a tanulmányi helyeztet érdemjegyekkel együtt közölték, ott az érettségi vizsgákra is ugyanaz vonatkozik. Néhány iskola 1-2 oldalas terjedelemben beszámol a felvételi vizsgák eredményéről is, azaz, hogy ki, hol folytatja a tanulmányait, milyen százalékban nyertek felvételt. Technikailag talán ez az egyik legnehezebb része az évkönyvkészítésnek, hiszen a már leérettségizett tanulóktól a nyár folyamán egyenként kell begyűjteni az eredményeket. Mindez jó szervezéssel megoldható, mint azt több példa is bizonyítja.

Miután az évkönyvek egyik feladata a tanév több szempont alapján történő összesítése, így a *statisztikai* kimutatások sem maradhatnak ki belőlük. Itt jelennek meg a tanulmányi átlagok osztályonként és tantárgyanként, a nyelvvizsgák, a bukások, az iskolai létszámok, a hiányzások. Érdekes hagyomány az, ha az egyetlen tanítási óráról





sem hiányzott tanulók névsorát is közlik. Büszkéek lehetnek azok, akik ide felkerülnek, hiszen kevés diák képes ezt teljesíteni. A gazdag informatikai, képi megjelenítés lehetőségének eredményeképpen jól áttekinthetőek és látványosak az elkészült grafikonok.

A legtöbb iskolának van *öregdiák* szervezete. Gondolataikat vagy az újrainduláskor olvashatjuk, vagy egy-egy jubileumi osztálytalálkozó alkalmával. Így bepillantást nyerhetünk akár az 50 évvel ezelőtti iskolai mindennapokba is.

A délutáni *szakkörök*, *sportkörök*, *énekkar*, *zenei élet*, *filmklub*, *színjátszó körök* életét bemutató írások újabb színfoltot jelentenek, hiszen itt mutatkozik meg az iskola speciális arculata, az, ami a többi-től megkülönbözteti. Átlagosan 10 oldal terjedelemben, sokszor a rendezvények plakátjait, meghívóit is mellékelve láthatjuk ezeket a tevékenységeket. A felsoroltak közül a sportélet elengedhetetlen tartozéka a különböző sportágakban elért eredmények ismertetése.

Olyan iskolák, amelyek *kollégiumot*, *diákotthont* működtetnek, külön fejezetet szentelnek ennek bemutatására. A kollégisták élete egy külön világ: „intézmény az intézményben”, így érthető, hogy fontosnak tartják a bemutatkozási lehetőséget a többi nem kollégista iskolatárs számára is.

A tanulók és a tanárok írásai a már korábban említett események kapcsán jelennek meg. Egyes iskolák nem kevés helyet szánnak az irodalmi, tudománytörténeti munkáknak is, akár 50-100 oldal terjedelemben.

Legvégül érdemes a *tartalomjegyzékeket*, és így a *szerkezetet* összevetni. Van olyan kiadvány, ahol nincs tartalomjegyzék, ami nagyon megnehezíti az évkönyv olvasását és a tájékozódást. Többnyire 4-5 fejezetre bontják az évkönyvet, és ez a tagolás a tartalomjegyzékekben is megmutatkozik.

Jubileumi évkönyvek

Az évenként rendszeresen kiadott évkönyvek egy külön csoportját jelentik a *jubileumi évkönyvek*, hiszen ezek nem egy, hanem sokszor 50 év krónikáját foglalják magukba. Ennek megfelelően természetes, hogy más a szerkezetük. Egyes iskolák a jubileumra teljesen önálló évkönyvet adnak ki, mások a megemlékezések után az évkönyv egy külön fejezetében még az adott tanévet is ismertetik. Ennek nyilván anyagi és technikai okai is vannak.

A jubileumi kiadványok tartalmi felépítése alapvetően megegyezik az évente kiadottakéval, több év eseményeit összegezve. Minden esetben törekednek a teljes tanulói és tanári névsorok felsorolására. Ez jelentős terjedelmet „foglal el” a kiadványból, ugyanakkor nélkülözhetetlen része is annak.

Az áttanulmányozott évkönyvekből *összegzésképpen* megállapítható, hogy rengeteg munka és az intézmény iránti szeretet az, ami ezeket a kiadványokat létrehozta a jelen és a későbbi nemzedékek számára. Elkészítésükkel nem vesznek el azok az értékes gondolatok és tettek, amelyek ezek nélkül feledésbe merülnének, s így az évek múlásával fontos kordokumentumokká válnak.





AZ ÉVKÖNYVKÉSZÍTÉS FOLYAMATÁNAK TERVEZÉSE ÉS MEGVALÓSÍTÁSA, MINT VEZETÉSI FELADAT

Az iskolai évkönyvkészítés az iskolák sok-sok feladatának egyike, éppen ezért a kívánatos végeredmény eléréséhez ugyanazok a munkafolyamatok szükségesek, mint bármely hétköznapi feladat elvégzése során. Ami ezektől megkülönbözteti, az az, hogy itt nem egy mindennapi rutinfeladatot kell kötelezően megoldani a tanári kar egészének, hanem egy leginkább önkéntesen vállalt, a tanév bizonyos időszakára kiterjedő kampánymunkáról van szó.

Mint bármilyen feladat elvégzésénél, itt is a következőket kell megfogalmaznunk: Honnan *indulunk ki*, mi a *cél*, milyen a *célhoz vezető út*. Akkor érdemes a munkába belefogni, ha ezeket alaposan tisztáztuk. Ez vezetői feladat, akkor is, ha az *évkönyvkészítés* nem szükségszerűen az intézmény vezetőségének a dolga.

„A vezetésnek jól meghatározható funkciói vannak: tervezés, szervezés, ellenőrzés, elemzés, értékelés, döntés, végrehajtás, majd ismét tervezés. (...) Mindig az adott feladattól és a vezető sajátos helyzetétől függően dől el, hogy éppen mely funkciók gyakorlására van szükség.”⁸ A mi szempontunkból kiemelendő az *adott feladat*, hiszen az előbbieken már utaltunk rá, az évkönyvkészítés speciális munka.

A készítőik köre az önkéntesség elve alapján alakul ki, az alulról jövő kezdeményezésnek nagy szerepe lehet. Ezt befolyásolja, hogy egy szervezet kommunikációs rendszere milyen: felülről

lefelé irányuló, vízszintes irányú vagy alulról felfelé irányuló.⁹ Hiszen, ha lehetőség van az *alulról felfelé történő kommunikációra*, akkor ez növeli annak lehetőségét, hogy az intézmény dolgozói erősebb belső azonosulással, nagyobb intenzitással vegyenek részt a célok megvalósulásában. Ez nem elhanyagolható egy olyan feladat esetén, mint az évkönyvkészítés.

Másik, szintén kiemelendő szempont az *élményszerűség*. A következő sorok mintha kifejezetten az évkönyvkészítőknek íródott volna: „Hogyan teremtsünk élményeket? (...) Olyan feladatok alkalmazásával, vagy olyan munkamegosztás alkalmazásával, amikor az alkalmazottak bele tudják szőni saját egyéniségüket, tapasztalataikat a munkájukba. Ilyen esetekben számítani lehet a munkatársak képzelőerejére, alkotó fantáziájára is. Rendkívül jó eszköznek bizonyul ehhez a team-munka, amely során (sokszor) önként vállalják és határozzák meg a csoporttagok a saját feladatukat, szerepüket, sőt a teljesítés időpontját is.”¹⁰ A szerző kiemeli azt is, hogy a csoporttagok legnagyobb élményei közé tartozik az, ha egy produktummal, innovációval áll elő egy csoporttag, és ezt a vezetés elismeri, ami alkotásnak kedvező munkahelyi légkört teremthet.

A korszerű vezetésben kiemelten kell kezelnünk a *motivációt*: „A vezetéselméleti szakirodalomban a motiválás vezetési tevékenységet jelent, amelynek során a vezető másokat olyan cselekvésre készítet, amik a szervezeti szinten elvárt eredményekre vezetnek. Ebben az összefüggésben mondhatjuk,





hogy a vezető motiválja munkatársait.”¹¹ Az évkönyvkészítés esetében nem külön jutalmakra, anyagi megbecsülésre kell gondolni a motiválás során, hanem a megtiszteltetésre, ami ezzel járhat.

Ha a vezetés és a környezet megfelelő, illetve rendelkezésünkre áll a megfelelő emberi erőforrás, belefoghatunk a konkrét munkába.

Tervünk elkészítése előtt az évkönyvekre vonatkozó előbbi három kérdésre kell válaszolnunk:

- Kiindulás: *Mi a jelenlegi állapot?* → Van-e évkönyvünk? Megfelel-e ez az iskolának? Ha nincs, miért nincs? Van-e rá igény/szükség? Ha van, de nem felel meg, akkor miért: nem megfelelő a kivitelezése, a tartalma (ez tovább bontható konkrét témakörökre), a kiadás gyakorisága, a terjedelme, a készítőik köre; stb.?
 - Cél: *Mit szeretnénk elérni?* → Tartalmas, igényesen kivitelezett, az iskola életét több szempontból (fenntartó, pedagógusok, diákok, szülők) tükröző és az iskolát vonzóvá tevő évkönyvet?
 - A célhoz vezető út: *Milyen módon kívánjuk ezt megvalósítani?* → Olyan önszerveződő csapatmunkával, amely team képviseli az iskola és a diákok szempontjait és elfogadja az iskola vezetésének elvárásait is? Természetesen feltételezve, hogy a vezetés – a munka jellege miatt – kedvez az emberi kreativitásnak, azaz az alkotó szellemnek.
- Munkánk megkezdése előtt vegyük számba *erőforrásainkat*. Ezt befolyásolják a külső környezeti adottságok („megrendelők”: szülők, diákok, fenntartó), illetve a belső adottságok (szel-

lemi bázis, diákok-tanárok ambíciói, tárgyi-anyagi lehetőségek).¹²

Ha az iskolánkban még nincs kialakult hagyománya az évkönyvkészítésnek, illetve újításokat szeretnénk bevezetni, akkor annak megkezdése előtt célszerű felmérést készíteni a „megrendelők” körében. Itt például a következő kérdéseket tehetjük fel:

- Milyen részeket hagyna meg az új évkönyvben az eddigiékből?
- Melyek azok, amelyeket nem gondol fontosnak?
- Milyen új témaköröket illesztene bele az új évkönyvbe?
- Milyen gyakran célszerű kiadni az évkönyveket?
- Ha van lehetőség évenkénti kiadásra, milyen terjedelmet gondol célszerűnek?
- Mi szerepeljen az évkönyv külső borítóján?
- Szeretne-e írásokat közölni az évkönyvben és milyen témában a jövőben?
- Egyéb javaslat:...

A kérdőívek feldolgozása mellett érdemes más iskolák hasonló kiadványait is áttanulmányozni, és ezek együtt képezhetik az alapját az új évkönyvnek.

Ha sikerült összeállítani a tartalmi jegyeket, nem szabad elfelejtkezni a kivitelezésről sem. A technikai tényezők között szerepel egy eddig fel nem vetett kérdés: *Mikor adjuk ki az évkönyvet?* Tanévváróra, tanévnnyitóra, vagy a tanév folyamán bármikor. Ez kiemelten fontos, ugyanis ha év végére kívánjuk a tervet megvalósítani, ez





rendkívül összehangolt munkát követel a tanév utolsó heteiben. Viszont, ha csak év elejére jelenik meg az előző tanév kiadványa, akkor a nyár folyamán még végezhetünk javításokat. Ideálisnak tűnik a következő tanév eleji kiadás.

Az idő kérdése határozza meg a tervezetet, és így az elképzelt új évkönyv megvalósításának lehetséges folyamatát egy ún. „akcióterv” formájában érdemes felvázolni. Ennek lépései a következők: a szerkesztőbizottság összeállítja a témákat (szeptember) → tanárok, tanulók felkérése egy-egy cikk megírására a tanév folyamán; ezzel párhuzamosan fényképek készítése az iskolai eseményeken (szeptember–április) → témák véglegesítése; tanulók felkérése az informatikai munkákhoz; tárgyalás a nyomdával (április vége) → tartalomjegyzék megállapítása, cikkek beillesztése (május) → az elkészült munka lektorálása 3 esetleg 4 lépcsőben (május–június közepe) → statisztika beillesztése (tanévzárót követően) → véglegesítés (június vége) → nyomdai munkálatok (július) → évkönyvek kiosttása a tanévnyitón.

ÖSSZEGZÉS

Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon az iskolai évkönyvkészítés nagy múltra és magas színvonalra tekint vissza. Köszönheti ezt a törvényi szabályozásnak is, amelyek nélkülözhetetlen alapját jelentették a korábbi és ebből következően a mai évkönyveinknek is. A nehéz időszak-

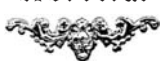
ok után a rendszerváltást követően az iskolák próbálták felvállalni az évkönyvkészítési hagyományok folytatását.

Az évkönyvek hűen tükrözik az adott korszakot, annak eseményeit. Az iskolákban őrzött adminisztratív iratokból az iskolai élet csak egy kis szelete mutatható be, ezért nélkülözhetetlen iskola- és kortörténeti dokumentumok. Olyan kiadványok, amelyek igyekeznek bemutatni a jelenben bennük zajló életet a külvilág és a jövő nemzedékek számára. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy nekünk és rólunk szól, nem kizárólag a külső érdeklődők számára készül.

Az évkönyvkészítés koordinálása fontos vezetői feladat, gondos előkészítést és szervezést igényel. Olyan kiemelt tevékenység, amely az egész tanévre szól, ezért alaposan és jól megtervezetten, összehangolt munkával kell a kivitelezést elvégezni, hogy elérje és megvalósítsa azt a célt, amelyet az iskola maga elé tűzött.

Végezetül megjegyezhetjük, ha felmérést kívánunk készíteni, akkor a munkafolyamatba mindenképpen érdemes bevonni a szülőket, a tanárokat és a diákokat. Hiszen a sok jó ötlet, elképzelés előreviszi az iskolai évkönyvkészítést, nagy segítséget nyújtva a készítőknél.

Ezeket a szempontokat és a már az előzőekben leírtakat figyelembe véve kezdhetjük el évkönyveink szerkesztését, abban a reményben, hogy elődeikhez hasonlóan szolgálják azt a célt, amiért életre hívták őket.





FELHASZNÁLT ISKOLAI
ÉVKÖNYVEK:

A Jászóvári Premontrei Kanonokrend Gödöllői Reálgimnáziumának és a Szent Norbert Nevelőintézetének (1924–1947) és Francia Gimnáziumának (1938–1945) értesítői

Gödöllői Premontrei Szent Norbert Gimnázium évkönyvei 1992–2003 között

Angolkisasszonyok Sancta Maria Általános Iskola és Leánygimnázium 1994/95., 1995/96., 1997/98., 1998/99.

Németh László Gimnázium 1996/97., 1997/98., 2000/2001., 2001/02.

Budapesti Piarista Gimnázium 1993/94.;

A kecskeméti Piarista Gimnázium 1992/94., 1994/95.

Szentendrei Ferences Gimnázium 1992/93.

Pannonhalmi Bencés Gimnázium 1996/97.

Fényi Gyula Miskolci Jezsuita Gimnázium 1997/98., 1998/99.

Baár–Madas Református Gimnázium és Általános Iskola 1996/97. 1998/99.

Szombathelyi Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium 1998/99.

Debreceni Tóth Árpád Gimnázium 1995/96.

Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium 1997/98, 1998/99, 2000/01, 2001/02, 2002/03.

Jubileumi évkönyvek:

Németh László Gimnázium 1949–1989–1999.

Váci Piarista Gimnázium 2000.

Török Ignác Gimnázium, Gödöllő 1955/1995.

Ráckevei Ady Endre Gimnázium 1950–2000.

Madách Imre Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Gödöllő 1965–2001.

Asztalos István: Az aszódi evangélikus középiskola története 1728 – 1948; Petőfi Múzeum, Aszód, 2003.

JEGYZETEK:

¹ Pedagógus szakvizsgára készült szakdolgozat rövidített változata.

² Mészáros István: *Az iskolatörténetírás forrásai*, in: Mezei Zsolt, Tungli Gyula (szerk.): *Iskola és polgárság*, Pápa, 1998, 5–9. o. (Pápai Művelődéstörténeti Társaság Kiadványa 9–10.)

³ *Középszkolai Rendtartás 1890*, Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest, 1890.

⁴ *A Magyarországi Középszkolák Rendtartása 1920*; Magyar Királyi Tudományegyetemi Nyomda, Budapest, 1920.

⁵ Hivatalos Közlöny, 1941. május 15., 10. szám, XLIX. Évfolyam, Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1941, 293–300. o.

^{6,7} ua. 4.

⁸ Hoffmann Rózsa: *Az iskolaigazgató*, Budapest, OFC Kiadó, 1994, 39. o.

⁹ Nanszákne Cserfalvi Ilona: *Néhány gondolat a szakmai munkaközösségek hatékony működéséhez*, Embernevelés, 1996, 1. sz., 49. o.

¹⁰ Varga Sándor: *A menedzservezetés*, Közoktatás, 1995, 10. sz., 10. o.

¹¹ Bakacsi Gyula – Balaton Károly – Dobák Miklós – Máriás Antal: *Vezetés, szervezés II.*, Aula Kiadó, Budapest, 1996, 25. o.

¹² Benedek István: *Pedagógiai vezetés, a vezetés pedagógiája*, OKKER Oktatási Iroda, Budapest, 1995, 38. o.





„ISTEN MAGA IS MATEMATIKUS”. AVAGY A MATEMATIKA TANÍTÁSÁNAK MOTIVÁCIÓS KÉRDÉSEI¹ (ELSŐ RÉSZ)

RITTER BETTY

BEVEZETÉS

Tanár vagyok. Nevelő. Tantárgyam eszköz, lehetőség arra, hogy a teljes ember kifermálásában² részt vegyek. Szépséges feladat és nagy felelősség gondolkodni tanítani, rendszerességre, pontosságra, következetességre nevelni, más utak elfogadására, az indoklás szükségességére, az elme alkotóerejének jóra való használatára, alázatra a végtelennel, a nagy világmindenséggel szemben. Aki egyszer is felteszi magában a kérdést, hogy „kitalálja-e az ember a matematika törvényszerűségeit, vagy megtalálja őket?”, már jó úton halad a világ értelmezésében. A tisztán, világosan, önállóan és magabiztosan gondolkodó ember talán kevésbé szervilis, talán tudatosabban él, talán kevésbé nagytja fel önmagát, talán kevesebbet árt másoknak. Talán.

Dolgozatom célja néhány példa segítségével mozaikokat mutatni abból, ahogyan a közoktatás jelenlegi keretei között is meg lehet tölteni étellel a matematika órát úgy, hogy az ne csupán a gyerekek tűrőképességét eddze, hanem betöltse küldetését a nevelés rendszerében. Hiszen kevesen vannak, akik az is-

kolában tanult matematikából sokat használnak az életben, de *nagyon sokan hasznát vehetnék azoknak a képességeknek, amelyeket a matematikai fogalmak megértése által lehet legjobban fejleszteni.*³

I.) A MOTIVÁCIÓRÓL

Tanári gyakorlatomból szinte vég nélkül tudnám sorolni azokat a mondatokat, amelyekkel a gimnáziumba érkezők bemutatkoznak matematika órán és azonnal elhatárolják magukat mindennemű szándékos kapcsolattól, amely a tantárgyhoz kötné őket. Jelzik, hogy csak azért vannak itt, mert muszáj, és „már anyukám is gyenge volt matekból” típusú kijelentésekkel próbálják előre biztosítani, hogy a genetikus determináció okán fennálló és általuk jószolt eredménytelenség miatt ne is kelljen erőfeszítést tenniük.

Miért? – A szülők és a gyerekek jó része fátumszerűen tekint adottságaira. Ha a matematika nem megy könnyedén, akkor „humán beállítottságúnak” tekinti magát, ezzel mintegy előre felmentve önmagát minden erőfeszítés alól. Pedig ha velünk született adottságaink határoznák meg életünk minden tevékenységét, a dadogó *Démoszthenész* nem lehetett volna szónok, a beteges, sánta *Vámbéry Ármin* nem járhatta volna be gyalog Ázsiát, az iskolai éveit ma már köztudomásúan diszlexiás kisdiákként, bukdácsolva kezdő *Einstein* nem lehetett volna a 20. század egyik legjelentősebb fizikusa.

Képességeink kibontakoztatása, fejlesztése egyes-egyedül a nekik megfelelő tevékenység elegendő gyakorlásától





függ. A matematikához – mint ahogy semmi más tudományos vagy művészeti eredményhez – „nincs királyi út” (lásd még *A matematika történetéből és filozófiájából* c. fejezetet). A matematikai képességek (és minden más egyéb képesség) megszerzéséhez, kibontakoztatásához erőfeszítésre van szükség. Tehetség sem létezik e nélkül. Kiváló emberek vallo-másai is ezt igazolják. Goethe szerint: „A lángész talán csupán szorgalom...”, míg Edison így összegezte élete tapasztalatait: „A lángész egy százalék ihlet és kilencvenkilenc százalék verejték.”

A gyakorláshoz nagy önfegyelem, komoly ösztönző erő kell. Nyilvánvaló, hogy tanítványaink jó részének nem elegendő ösztönzés, hogy vannak, akik egy feladatot „szép”-nek, „izgalmas”-nak tartanak, hiszen ők más kihívások felé fordulnak. Az is nyilvánvaló, hogy vannak, akik csiszolt technikák adta eredményességgel vágnak neki a mind nehezebb feladatoknak, mégis azt mondhatjuk, hogy a matematika lényegét nem értették meg, nem építették magukba. És hála istennek, mindannyiunk örömére és javára akadnak néhányan, akik matematikán (is) élesített elméjükkel, differenciált gondolkodásukkal élnek és dolgoznak, nem feltétlenül matematikusként. Ők azok, akiknél a személyiségépítő hatások célt értek. Miféle személyiségépítő célkitűzésről van szó? „Általánosan elfogadott pszichológiai alapelvek, hogy a személyiség egy integrációs folyamaton át fejlődik ki: a személyiség részei a szó szoros értelmében összetevődnek és végül egységes, kiegyensúlyozott egészé alakulnak. Az

integrált személyiség a legtöbb kérdésben átfogó véleményt alakít ki, (...) néhez helyzetekben nem bírálgat, hanem konstruktívan cselekszik, (...) alapvető érdekazonosságot létesít maga és munkatársai között. Nyilvánvalóan a nevelő feladata annak biztosítása, hogy a gyerekeknek lehetőségük legyen olyan nagyfokú integrációt elérni, amilyenre csak képesek, ugyanúgy, mint ahogy az ő feladata annak biztosítása is, hogy a gyerek értelmi képességei minél jobban kibontakozhassanak.”⁴ Ez az eredmény nem képzelhető el, ha tanítványaink negatív beállítottságúak, hiszen a negatív beállítódás gátolja a tanulási és integrációs folyamatokat. Pozitív érzelmi környezetet és olyan alkotó tanulási helyzeteket kell teremtenünk a matematika tanulásának minden fokán, melyek eredményeképpen a gyerek maga alakítja ki a fogalmakat, így ez a tudásdarab értékes része lesz személyiségének. Az alkotás örömét adjuk ezzel, sőt a tanulást a személyiség kielégítésének szolgálatába állítjuk. Egyúttal kikapcsoljuk, legalábbis lényegesen csökkentjük a jutalmazás-büntetés rendszer kellemetlen hozadékát, hogy ti. legfeljebb kötelelősszerű tanulásra ösztönöz.

Lehetséges ez? A válasz, természetesen „igen”, és nem is kell hozzá más, mint egy adag szakmai alázat, a lélektan és a tanulási folyamatok ismerete, pedagógiai kultúra és a matematika elkötelezett szeretete.

Gimnáziumban tanítok, tehát a hozám kerülő osztályok/csoportok optimális esetben is két-három matematika tanárral találkoztak már, különféle isko-





lából érkeztek, vagyis szinte ahányan vannak, annyiféle képet hordoznak magukban a matematikáról, annak tanításáról és helyéről az ő világukban. Természetesen legalább ugyanilyen különbségek mutatkoznak ismereteikben témák és azok mélysége szerint is. Fontos, hogy mérlegeljünk, és jól állítsuk be azt a minimumot, amit mindenkitől elvárunk, és jól differenciáljuk a továbbiakat: tartalmi szempontból, gondolkodási eljárásokban és az ismeretek visszaadásában (divatos szóval élve *kommunikálásában*). Ott, ahol a tanár a folyamatra és nem az eredményre összpontosít, figyel, segít, nem ő szerepel, és nem mindenáron csak a helyes választ akarja, eleinte hosszabb befektetéssel ugyan, de tartósabb eredmények érhetőek el. A cél a tanulók motiválása és nem az azonos szint elérése. A középpontban a tanulás álljon, nem pedig a tanítás! A gyerekek tanulási szükségleteire és stílusára helyezzük a hangsúlyt.⁵

II.) A MATEMATIKA FOGALMAINAK TANULÁSÁRÓL ÉS TANÍTÁSÁRÓL

A matematika fogalmai a közfelfogás szerint nehezek. Talán, mert elvonatkoztatás eredményei. Amíg ezek a fogalmak kialakultak, addig bizony az emberi tudat óriásit fejlődött. Az egyes ember ismereteinek fejlődése lerövidített, letisztított formában, nagy vonalakban követi az emberi faj ismeretfejlődését.⁶ Aki foglalkozott már kisgyermekkel, akár csak sajátjaival is, észrevehette, hogy az „1; 2; sok” után mi-

ként alakul ki a „3; 4; 5”, majd kis szünet után a „6; 7”, majd lassan tovább. Hogy az elvont számfogalom előbb tárgyakhoz, majd a kéz ujjaihoz kötődő számlálás eredménye, hogy globális mennyiségfelismerésként milyen nagy dolog átlépni az 5-öt (az egy kézen levő ujjak számát). Ez mind komoly absztrakció. A súlyos részképességzavarral (diszkalkuliával) élők már ezzel is nagyon küszködnek. És hol vagyunk még a többi matematikai fogalomtól...

Az elvonatkoztatás képessége és annak szintjei nem azonosan fejlődnek a különböző gyermekeknél. Mindenesetre jó tudnunk azt, hogy ahogyan kis gyermekeknél a pálcikák, korongok, pénzek kirakásából nyert sok-sok személyes tapasztalat segíti a megértést, az absztrakciót, úgy segíti tanítványainkat az alkotó tanulási helyzet a matematika tanulásának bármely fokán. „Ha a gyerek saját tapasztalatai alapján eredményesen alakított ki egy fogalmat, akkor megalkotott valamit, ami előzőleg nem létezett és ez a valami pszichológiai értelemben is beépül a személyiségébe.”⁷ Ez az övé. Ehhez azonban szükséges a matematikai tapasztalatok gazdag tárháza (vagy spontán, vagy magunk hozzuk létre), amelyben minden fogalom felépítéséhez több tapasztalat is jelen van, hogy absztrakció következzen be, ne csupán asszociáció.⁸ (Ilyen tapasztalat lehet pl. a már említett kockadobás, a különböző alakú mértani testek kézbevétele, hajtogatása, a közelítő értékek számolása, valamint a becslések, stb.)

A tanár számára szükséges a tanítványok ismerete, annak felismerése, hogy





ki hol tart a folyamatban, illetve hogy milyen érzelmi és egyéb tényezők segíthetik, esetleg akadályozzák a munkát. Nemcsak egyenként a tanulók közül néhányban, hanem korosztályonként változó módon is. Közel húszéves tanári munkám ideje alatt is nagyon sokat változott a társadalom. A videokultúrán és interneten felnőtt gyermekek egészen más képalkotó technikákkal, más absztrakciós képességekkel rendelkeznek, mint tíz-húsz évvel ezelőtti társaik. Ezt a körülményt semmiképpen sem hagyhatjuk figyelmen kívül egy olyan tantárgy tanítása estében, amelynek gimnáziumi anyaga sok esetben szintiszta absztrakció.⁹

Az elvont fogalmak mellett egy másik nehezítő tényező a matematika sajátos szimbolikája. A matematika alkalmazza a szimbólumokat, de ugyanúgy nem azonos azokkal, ahogyan az irodalom sem azonos az ábécé betűivel. A matematikai tartalom megértése csak a formanyelv dekódolása után lehetséges. (Bár lehetőleg mindig elmondom vagy felírom az adott definíciót, tételt formanyelven és szavakban is, meg szoktam engedni, hogy tanítványaim válasszanak. Tapasztalatom szerint, aki szavakkal nem tudja értelmezni, annak számára a formanyelv csak memóriapróba. Ha egyáltalán foglalkozik vele.)

Hasznos a jó tanári stílus, amely megfelelő hangulatot teremt. Egyrészt, mert tanítványainktól sem várhatunk el nagyobb lelkesedést, mint amennyit mi magunk felmutatunk. Másrészt az emberek gyakran mindössze egy adat, egyetlen feltűnő tulaj-

donság alapján ítélnék. Tehát egy jó stílusú tanár önmaga és tantárgya elfogadtatásában sikeres lehet, ha tanítványai szimpátiáját, esetleg rajongását élvezzi.

III.) MI LEHET ÉRDEKES A MATEMATIKA ÓRÁN?

Sokan érdekesebbnek találják egy matematikai problémát, ha annak gyakorlati megjelenési formájából indulhatnak ki. Ez a tanításban annyit jelent, hogy érdekesebb egy problémát a hétköznapi előfordulásukban megjeleníteni. (Pl. „Hányszor nagyobb átmérőjű pizzát kell vennünk ahhoz, hogy kétszer annyi enni valónk legyen?” Matematikusabban: „Hányszorosára kell növelnünk egy kör átmérőjét, hogy területe kétszeresére növekedjen?” Vagy: „Igaz-e, hogy bármely hat fős társaságban vagy van három ember, akik ismerik egymást, vagy van három, akik nem?” Tisztán matematikai nyelvezettel: „Igazoljuk, hogy egy hat szögpontú gráfban mindig van hárompontú teljes gráf, vagy annak komplementere!”)

Vannak, akiket az villanyoz fel, ha olyan ismereteket kapnak, amelyekkel más tudományok összefüggéseit könnyebben leírhatják. Vannak, akiket szórakoztat, vagy éppen lenyűgöz a matematika története. A meg nem értett zsenik, a diadalmas nagyságok, az őket körülvevő társadalmi közfelfogás. És végül vannak, akiket vagy játékos fejtörő feladatokkal, vagy kihívást jelentő problémákkal, vagy rejtélyes kinézetű feladatokkal lehet felvillanyozni.





Három téma köré csoportosítottam módszertani alapállásomat a gyakorlatban megjeleníteni segítő néhány ötletet, amelyekkel a matematika iránti affinitás fokozható: 1.) *haszonelvűeknek* a matematika hasznossága és más tudományágakkal való kapcsolata alapján, 2.) *emberközpontú és filozofikus hajlamúak számára* a matematika története alapján, 3.) *ínyenceknek* a matematika belső szépsége szerint. Mindezeket természetesen a teljesség igénye nélkül.

1.) Haszonelvűség és alkalmazások

Manapság szokás mindent a hasznossága alapján megítélni. Tanítványaim is gyakran teszik fel a kérdést: „Mire jó ez?”. Általában – legalábbis középiskolában – nem értek egyet az olyan utilitarista szemlélettel, hogy valami csak akkor értékes, azaz megtanulandó, ha azonnal látjuk tárgyiasult eredményét: olcsóbb lesz a hamburger, előbb kapok jogosítványt, és hasonlók. Ennek ellenére belátom, hogy vannak emberek, tanítványaim között is szép számmal, akikre az első jó benyomást akkor teszem, ha a matematika ilyesfajta hasznosságával érvelek. Természetesen ebben a szituációban nem számíthatjuk érdemi érvnek, hogy egyes matematikai eljárások milyen jól segítik a fizika órai vagy a felsőbb matematikai feladatok megoldását, vagy hogy az érettségien is ezt kell tudni. Csakis az iskolai követelményektől függetlenül, a természetben vagy a társadalomban mutatkozó jelenségek és problémák jöhetnek szóba, amelyeknek általában nem az értelmezésében, hanem inkább a le-

írásában, esetleg megoldásában segít a matematika.

A) *Kezdjük a „természet számaival”¹⁰ és mintáival!* – Legyen az első a p . Nem fog velünk szembe jönni a hipermarketben, és az erdőben sem, mégis a természet által az embereknek felkínált számról van szó. A kör kerületének és területének kiszámításakor bukkantak rá. A *periféria* (kerület) görög szó kezdőbetűjével jelölt számról szinte mindenki tudja elemi tanulmányai óta, hogy kb. 3,141592... kezdetű végtelen, nem szakaszos (azaz ismétlődést nem tartalmazó) tizedes tört. Sokezer éve izgatja a matematikával foglalkozókat, hogy elegendő pontossággal tudják megadni tizedesjegyeit. Eleinte a kör kerületének kiszámításához szükséges pontosságra törekedtek, aztán később már csak úgy, a kihívás szépsége miatt kerestek további jegyeket. Foglalkoztak vele az egyiptomiak, indiaiak, kínaiak, perzsák, görögök, úgyszólván mindenütt, ahol matematikát műveltek. Meglepően jó eredményre jutottak, amit ma, a számítógép korában sem lehet eléggé hangsúlyozni. Kr. e. kb. 300-ban már három tizedesjegy pontossággal ismerték, egy perzsa matematikus tizenhat tizedesjegyre számított ki, egy *Ludolph van Ceulen* nevű holland vívómester pedig 1610 körül 35 tizedesjegyig határozta meg a p értékét! Ezért szokás ma is *Ludolph*-féle számnak nevezni. A 18. században bizonyították, hogy irracionális, azaz nem írható fel két egész szám hányadosaként, a 19. században pedig azt, hogy transzcen-





dens, azaz hogy racionális együtthatójú algebrai egyenletek gyöke nem lehet, ez pedig egyet jelent azzal, hogy euklidészi szerkesztéssel (azaz csak körzővel és egyélű vonalzóval) nem lehet p hosszúságú szakaszt szerkeszteni. Sokáig gyakorlati hasznot is hozott az újabb tizedesjegyek megtalálása: titkosításra használták. 1974 óta már egymillió fölött van ismert jegyeinek a száma, ami azonban semmit nem jelent a többi, végtelen sok tizedesjegyre nézve.

Az előzőhöz hasonlóan transzcendens szám az e . Euler tiszteletére nevezték el neve kezdőbetűjével azt a számot, amely az $(1+1/n)^n$ sorozat határértéke, azaz, minél nagyobb az n , annál jobban közelít a kifejezés értéke az $e=2,718\ 281\ 828\dots$ számhoz. Ez a szám, mint a fenti sorozat határértéke, talán még érdektelen is lehetne, ha nem lenne a matematika és a természet egyik legfontosabb száma azáltal, hogy lépten-nyomon visszaköszön. Talán kamatos kamat számítási problémák megoldása közben bukkantak rá, azóta pedig sok matematikai határérték probléma megoldásában vezetett eredményhez. Egészen rejtélyes módon a természet is ismeri ezt a számot. A természet sok folyamatának leírására használható, így pl. a radioaktív bomlási sorok, ozmózisnyomás, a reakciósebességi állandó hőmérsékletfüggése, populációgenetikai és ökológiai problémák, a gejzirek vizének hőmérséklete, a gejzirek kitörésének periódusideje, a telített vízgőzök sűrűsége, a vízfelszín alatti hullámok amplitúdójának mélységfüggése, a légnyomás magasságtól való függése. Oly-

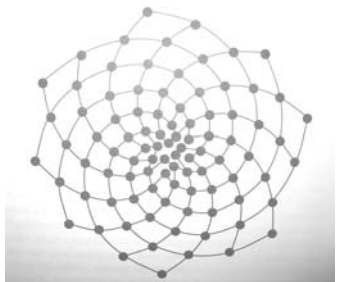
annyira gyakori, hogy az e alapszámú logaritmus a hagyományos $\log_e x$ jelölés helyett egy rövidebb, könnyebben írható jelölést kapott, az $\ln x$ -et, (azaz logaritmus naturalis x). Úgy is hívjuk, hogy az e a természetes alapú logaritmus alapszáma. Mitől természetes? A természet könyve a matematika nyelvén íródott – mondják. Honnan tudják a természeti jelenségek a matematikát? Ezek a gondolatok, ezek a kérdések el kell hogy hangozzanak legalább egyszer minden középiskolás előtt. (Tapasztalatom szerint a hely-, út-, cél- és küldetés-kereső kamaszok, ifjak fogékonyak is ilyesfajta gondolatok továbbvitelére.)

Bernoulli-, Fibonacci-, aranymetszeti számok. Majdnem minden virág szirmainak számát megtalálni a következő furcsa sorozatban: 3; 5; 8; 13; 21; 34; 55; 89;...¹¹ (Pl. a liliomé 3, a boglárkáié 5, a szarkalábé 8, a gólyahíré 13, az őszirózsáié 21, a legtöbb százszorszépé 34, 55 vagy 89.¹² Semmilyen más szám nem fordul elő ilyen gyakorisággal. Vajon miért? (Ezt a speciális számsorozatot érdekes összefüggéseivel már sok évszázaddal ezelőtt észrevették, előbukkant már *Fibonacci* (1170?–1240?) munkásságában, egy nyúlpopuláció növekedésének vizsgálatával kapcsolatos problémában. Az ő tiszteletére nevezzük ma is *Fibonacci*-sorozatnak.) Ezek a számok minden más számnál gyakrabban jelennek meg a növényvilágban: hordozzák a napraforgó tányérján *Bernoulli*-spirális alakban elhelyezkedő magocskák, az ananász pikkeljei, a fenyőtobozok, a növények friss hajtásaik csúcán, és számtalan más he-





lyen, ahol a szép mintákra fogékony megfigyelőt gyönyörködtetik spirálisakkal.



13

Ha a fenti számsorozat szomszédos számainak hányadosát tekintjük, azt vehetjük észre, hogy minél nagyobb a vizsgált elemek sorszáma, annál jobban közelít ez a hányados a 0,618034-hez (Pl. $34/55=0,618181$; $55/89=0,617977$; ...; $233/377=0,618037$; ...). Ez a határérték pedig nem más, mint a híres aranymetszeti szám, a $(\sqrt{5}-1)/2=0,618034\dots$ ¹⁴.

B) A *hasznosság* a területszámítás, az adózás, a mérnöki munkák területéről már évezredek óta vitathatatlan. A „*tudományok szolgálóleányaként*” legnyilvánvalóbban a fizikusok, kémikusok tartják számon a matematikát, de ma már biológusok, orvosi kutatók, térképészek, meteorológusok, zeneesztéták, történészek, nyelvészek sem nélkülözhetik. Égbenyúló katedrálisok vagy szépívű hidak láttán nincs, aki vitatná a számítások szükségességét. Atomerőmű, vegyi üzemek vagy Mars-szonda üzemeltetése, de még a meteorológia sem megy számítások nélkül. De a leghétköznapi ember mindennapjai sem. *Euklidesz*ről jegyezték fel, hogy

amikor egyik tanítványa megkérdezte, mi a geometria haszna, így szólt egyik rabszolgájához: „Adj ennek az embernek három obulust, mert a geometria tanulásának hasznát keresi”.

A *prímszámokról* és a *számelmélet alaptételéről* kevesen tudják,¹⁵ hogy mindennapjainknak milyen húsbavágó kérdései vezetnek ezekhez a száraznak és haszontalannak is beállítható kérdésekhez. A titkos kódolás, ipari kémkedés, banki biztonsági rendszerek múlnak azon, ki találja meg előbb az adott informatikai segédeszközök használatával elérhető legnagyobb prímszámot, illetve egy adott szám prímfaktorizációját. (Bankkártyája manapság szinte mindenkinek van, és természetesen vígan használhatja anélkül, hogy valaha is szembesítették volna azzal, min múlik a rendszer biztonsága, mégis úgy tapasztalom, ez a fajta hasznosság enyhítő körülménynek számít a prímszámok megtanulásának kényszerében.) A prímfaktorizáción és annak bonyolultságán alapulnak számítógépes játékok, digitális kommunikációnk biztonsági elemei, az elektronikus aláírás, hitelesítés, vízjel stb.¹⁶ Ha az osztályban sikerült felvillanyozni néhány érdeklődőt, meg lehet kérni, nézzenek utána – például az interneten – mekkora a ma ismert legnagyobb prímszám.

Bolyai János munkássága is az előző gondolatot erősíti. Az euklideszi hagyománnyal bizonyos értelemben szakító lángelme olyan új geometriát alkotott, amelynek zsenialitását ha látták is néhányan, nem tudott áttörni a kor uralkodó filozófiai nézetén, amely szerint a valós





tér „a priori” euklidészi. Abban a tudatvilágban örült ötlet volt egy másik, olyan geometria gondolata, amelyben a háromszög belső szögösszege nem 180° ... És eljött az idő, amikor csillagászati léptékű szögmérésekből az derült ki, hogy a valós világban (nagy távolságokban) a háromszögek belső szögösszege nem is 180° . Jóllehet, szegény *Bolyai* nem érthette meg ezt az eredményt, és az iskolákban a földi méretekből való hasznossága miatt még mindig az euklidészi geometriát tanítjuk, mégis érdemes elgondolkodni azon, hogy mi is a hasznos valójában.

A szerencsejátékok és a biztosítások hívták életre a *valószínűségszámítást*. A valószínűség fogalma már az antik görög filozófiában szerepelt. Később a kockajátékokkal kapcsolatos feladatokra, biztosítási- és életjáradékkal kapcsolatos problémák megoldására alkalmazták. Mára a modern tudomány felfedezte, hogy az ún. valószínűségi szemlélet magyarázza meg helyesen a bennünket körülvevő világegyetem jelenségeit, és az élővilágban lezajló folyamatokat is ez írja le jól.

Nagy pénzek, sorsok fordulhatnak meg olykor egy-egy kötvény vagy fogadás tétjén. A pénz megszerzése, megtartása új lendületet adott a valószínűségszámítás további fejlődéséhez. Ma már a szállodai vagy repülőtéri foglalások rendszere is épít a valószínűségi vizsgálatok eredményeire, sorbanállási problémákat írnak le segítségével. Állami szerencsejátékok működnek (lottó, totó, kenő stb), és állami kiadású sorsjegyeket árusítanak, nyilván

megbízható matematikai apparátusra építve. És vajon legalább tanítványaink megértik-e, mit jelent, hogy ha egy sorsjegyjátékon a nyerési esély $1:4,25$?

Manapság újságolvasó emberként sem lehetünk meg anélkül, hogy statisztikai adatokat valamelyest értelmezni tudnánk. A hétköznapi használók is, és a hivatások is (hivatalok, elemzők, stratégiák, újságírók, műszaki minőségellenőrök) a matematikának egy nem túlzottan régi, a valószínűségszámításból kifejlődött és sokaságokra jól alkalmazható területéből merítenek. Ez a matematikai *statisztika*! Látjuk, halljuk, alkalmazzuk, de vajon értjük, hogy mit jellemez az átlag és mit a szórás, mit a korreláció és mit a szignifikancia? Fontos, hiszen ha önálló véleménnyel rendelkező újságolvasók/TV-nézők lennénk, kevésbé lennénk kiszolgáltatva számtrükköknek.

2.) *A matematika történetéből és filozófiájából*

Vég nélkül sorolhatók a matematika történetének meglepő, tanulságos, mulatságos, vagy éppen csak tényszerű történetei, amelyekkel emberközelivé tehetők a tudomány eredményei. Még a legközbösebb tanítványok is rácsodálkoznak a különböző korok különböző fejlettségű gondolkodási szokásaira, a leírás eszközeire, nyelvezetére. A matematika, mint emberi alkotás, fejlődik az emberi társadalmakkal, az évezredekkel, és ahogyan a társadalmak és a technika változik, úgy változik a matematika helye is a társadalomban. (Elég csak annyit mondani, hogy ma már





– érthető okokból – sem az uralkodók, sem az egyház nem támogatja különösebben a tudományágot, pedig tették azt a tudományok egyedüli letéteményeseiként sok évszázadon át.) Két híressé vált történetet érdemes tanítványainknak is továbbadni. Mindkettőben egy matematikát tanulni vágyó uralkodó jelenik meg. Az egyik *Ptolemaiosz*. Amikor a nagy király azt kérdezte *Euklidesztől*, hogy a geometria tanulásának nincs-e könnyebb, rövidebb útja, mint amit a tudós *Elemek* c. munkája kínál, a nagy geométer így válaszolt: „A geometriához nem vezet királyi út.” Ez lett *Sain Márton* nagyívű matematikatörténet-könyvének címe is. A másik uralkodó: *Krisztina* svéd királynő, aki 1649-ben Stockholmba hívja *Descartes*-ot. A királynő kulturális nagyhatalommá kívánta emelni Svédországot, és ennek útját a filozófus-matematikos *Descartes* meghívásával, a svéd királyi akadémia megalapításával látta járhatónak. *Krisztina* királynő a filozófia foglalkozások kezdetét hajnali öt órára tűzte ki. (A zord északi tél mellett bizonyára ez is egyik oka volt annak, hogy a gyenge egészségű tudós a meghívást követő évben tüdőgyulladást kapott és meghalt.)

A múltban különböző módon alakulhatott a matematikával foglalkozó emberek munkája, foglalkozása: volt közöttük szerzetes, majd pápa (*Gerbert*, 1000 körül), érsek (*Bradwardine*, 1325), orvos (*Cardano*, 1550), jogtudós (*Viète*, 1570), vívómester (*van Ceulen*, 1610), ügyvéd (*Fermat*, 1635), hivatalnok (*Ramanujan*, 1910) és még ki tudja

hányféle érdekes ember.¹⁷ Ma sem kizárt, hogy bárki, akár passzióból is, matematikus legyen, de a „másodállású” matematikusság, az elszigetelt kutatás manapság nemigen vezet eredményre.

Ha a matematika változásainak forradalmi jelentőségű, vagy éppen „csak érdekes” pillanatait felvillantjuk, bizonyítékát adhatjuk annak, hogy az emberiség kulturális örökségéből szép és izgalmas kérdéseket felvető rész a matematikáé. Bármelyik témakörhöz találhatunk történeti adalékokat, sőt kitűzhetünk érdekes témákat lelkesen könyvtározó vagy internetező tanítványainknak, akik olykor buzgóbb forráskutatók a matematika-tanároknál. (Pl. „A Szentírás számai”, „A számrendszerek és a katonai alakulatok szervezése”, vagy „Nők a matematikában”).

A) Minden valamire való kultúrában foglalkoztak matematikával. – Miért? Eleinte nyilván célszerűségből, hiszen szükséges volt a mennyiségek összehasonlítása valamilyen fajta számlálás segítségével: 1 feleség, 2 mamut, 3 boggyó, stb. Fejlettebb kultúrákban megjelent az adózás, az építkezések, a kereskedelem, az átváltások által életre hívott matematikai problémák sokasága: területszámítás, kamat, törtek stb. Ez a folyamat nem állt meg, és függetlenül attól, hogy a matematika a gyakorlati problémák megoldása közben önálló, absztrakt életre kelt, a mai napig újabb problémákkal kopogtatnak a hétköznapok. Gondoljunk a szerencsejáték- és biztosítási matematikára, vagy a legújabb, a számítógépek által felvetett





kérdésekre, a bonyolultság és a véletlen új elméleteire.

Az emberiséget az élet nevelte a számolásra. A legrégebb, számlálást rögzítő bizonyíték egy 30 000 éves farkaslábszár-csont, amelyet a csehországi Vestonicében találtak 1937-ben. (A csontra 55 rovás van felvéve, ebből 25 ötös csoportokban.)¹⁸ Ez régebbi, mint az első technikai találmányok, a fémek, vagy a kerék. A számrovás megelőzte a számok elnevezését. Nyelvi emlékek mutatják azt a folyamatot, amelyen minden nép átment, az „1; 2; sok” megkülönböztetésének fokozatát. Sok mai nyelv is megkülönbözteti az egyes, kettes és a (kettőnél több) többes számot. Ilyenek a héber, az arab, és rokon nyelveink közül a vogul. Kialakult tehát a számfogalom, a halmazok összehasonlításának képessége (több/kevesebb) és az igény az adatok rögzítésére. A rovások után megjelentek a számok jelei is. A hieroglifák tanúsága szerint Kr.e. kb. 3000 évvel már 100 000-ig jelölték a számokat.¹⁹

Egyiptomban is, Babilonban is virágzott az alkalmazott matematika, de igazi tudománnyá a görögök tették azáltal, hogy a számsorokat, geometriai alakzatokat a gyakorlati kérdésektől független, önálló életre keltették. Az euklideszi alaptételeket sem cáfolni, sem bizonyítani nem sikerült senkinek. *Bolyai János* (és tőle függetlenül dolgozó kortársa, *Lobacsevszkij*) zsenialitása abban állt, hogy megtartva a többi euklideszi axiómát, a párhuzamosságit nem cáfolni vagy bizonyítani próbálta, hanem kicserélte egy másikra,²⁰ és az

új axiómarendszer alappilléreire építette fel geometriáját. Egy, az euklidesztől különböző, ellentmondásmentes rendszer jött létre, és adott új távlatokat a matematikának.

A bizonyításigény nem mindenki-
ben él („Ó, tanárnő, elhisszük mi azt magának...” vagy „De hát ez nyilvánvaló, látszik.”), de kialakítható. És ki is kell alakítanunk, hiszen enélkül ugyanilyen természetességgel hiszik el a kereskedelmi TV-k és a reklámok hazugságait. A görögök nagy újításának, az elméleti indoklásnak a szükségességét megértetni tanítványainkkal nem könnyű feladat, de a görögök híres paradoxonai, vagy a hétköznapi kérdések ebben is segíthetnek.

B) Néhány mondat erejéig emlékez-
zünk meg a magyarság matematikai műveltségének kialakulásáról. Mivel matematikai jellegű írásos emlékeink legkorábbról a 11. századból valók, ezért a nyelvészek kutatásaira tudunk csak támaszkodni. Számneveink a legősibb szókincsünkhöz tartoznak. A „két”, „három”, „négy”, „öt”, „hat” és „száz” tőszámneveknek közös gyökere van a finnugor nyelvekben, ami azt jelenti, hogy kialakulásukkor a finnugor népek még együtt voltak és hatos számrendszert használtak. A „hét” számnév pl. már csak a szűkebb, ugor családban közös. Mivel a hétnapos időtartamot is jelöli, ekkor már valószínű a hetes számrendszer használata. A hetes számrendszer emlékeit őrzi a hét vezér, a heted-hét ország, a hétfejű sárkány, stb. Az Urál-vidéki tartózkodás idején már a





– valószínűleg irániaktól átvett – tízes számrendszert használtak. (Az eredet más elméletei is foglalkoznak a számnevek használatával.) A magyarság matematikai műveltsége a pásztortársadalom primitív igényeinek felelt meg.²¹

Magyarország a 15. században kapcsolódott be a hindu-arab számjegyírás rendszerébe. Abba a rendszerbe, amelynek európai elterjedése az egyetlen matematikus pápa nevéhez kapcsolható: szerzetesnevén *Gerbert*, aki (999-ben) *II. Szilveszter* néven lett pápa, ő küldte *Szent István* királyunknak a korona felső részét.²²

Az első írásos matematikai emlék *Szent Gellért* püspöktől származik, 1044-ből.

A számjegyek ma is használatos formájának kialakítása a magyar származású német festőnek, *Albrecht (Ajtósi) Dürvernek* köszönhető.

Lényeges, hogy tanítványaink előtt felfejtődjön az emberi gondolkodás történetének a matematikát magába foglaló, nagyobb íve is, és ennek hatására elgondolkodjanak filozófikusabb kérdéseken is. Pl. az adózási, bérfizetési, területszámítási kérdések által előhívott matematikai fogalmak miért keltek önálló életre a görögök fejében, és miért csak a konkrét elemi szabályok gyűjteményéig jutottak az egyiptomiak? Milyen gondolkodási minták vannak az emberiségben, ha térben és időben össze nem kapcsolt társadalmak ugyanazokat a matematikai gondolkodásbeli állomásokat járják be, megalitikus építményeik – megfelelő mértékességben mérve –

ugyanazokat az összefüggéseket mutatják, vagy az egymástól függetlenül dolgozó tudósok hasonló, sőt azonos megállapításokhoz jutnak? Hol van tulajdonképpen a matematika? A könyvekben? A fejekben? Akár a napraforgó génjeiben is, csak mert magjai a *Bernoulli*-spirális elrendezése szerint teremnek? Vagy Stonehenge köveiben? Vagy a szimmetrikus virágszirmokban? Törvényszerűségeit az ember találja ki és erőlteti rá a világra, vagy az embertől függetlenül is léteznek? Más intelligenciákban – ha ilyenek léteznek – ugyanilyen összefüggéseket fedeznének fel? A 20. század szovjet tudósa, *Safarjevics* Göttingenben, a Tudományos Akadémia díjának átvételekor fogalmazta meg előadásában a következőt: „A matematikára vetett felületes pillantás azt a benyomást keltheti, hogy az sok, különböző kontinensen és korszakokban szétszórt tudós egyedi erőfeszítéseinek eredménye. Belső logikája inkább egyetlen intellektus munkájára emlékeztet, aki szisztematikusan és következetesen gondolkodik, és csupán eszközként használja az emberi individuumok sokféleségét. Zenekarra hasonlít, amely valakinek a szimfóniáját adja elő. (...)”²³

(*Folytatás a következő számban.*)

IRODALOMJEGYZÉK:

Bergengóc példatár, Typotex, Budapest, 1999

Beszélgetés az országos kompetenciamérésekről, Új Pedagógiai Szemle, 2004. február





Ritter Betty: „Isten maga is matematikus”.
Avagy a matematika tanításának motivációs kérdései

- Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*, Osiris Kiadó, Budapest, 2002
- Csapó Benő: *Képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2003
- Gyakorlati keresztény pedagógia*, I. kötet, Veszprém, 2003. (Veszprémi Érseki Hit tudományi Főiskola Könyvsorozat)
- Hoffman, Paul: *A prim ember*, Scolár, Budapest, 1999
- Kosztolányi – Mike – Vincze: *Érdekes matematikai feladatok*, Mozaik, Szeged, 1991
- Lénárd Ferenc: *Emberismeret a pedagógiai munkában*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981
- Lénárd Ferenc: *Pedagógiai ellentmondások*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1986
- Matematika (tankönyvek) 9–11.*, Mozaik Kiadó, Szeged, 2003
- Mlodinow, Leonard: *Euklidesz ablaka*, Akkord Kiadó, 2003
- Szakmai Etikai Kódex Pedagógusoknak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003
- Takács Gábor: *A személyiség szerepe a matematika oktatás-tanulás eredményességében*, Tanító, 2003, 4. szám
- Tanár úr készült? – Tanárok és diákok vallomása az iskoláról*, Móra Könyvkiadó, Budapest, 1968
- www.ics.uci.edu/origami
www.paperfolding.com/math
www.mathform.org/libray
www.kfki.hu/~nyikos
<http://escher.freeweb.hu>
- JEGYZETEK:
- ¹ A szerző pedagógus szakvizsgára készült szakdolgozatát rövidített formában, két részletben közöljük.
- ² „az iskola: hely, ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiforrálódik a teljes ember” – *A katolikus iskola*, A Katolikus Nevelés Kongregációja, Róma, 1977, III. 26.
- ³ Dienes Zoltán: *Építsük fel a matematikát*, SHL Hungary kft, Budapest, 14. o.
- ⁴ Dienes Zoltán: *i.m.*, 28. o.
- ⁵ Kőpatakiné Mészáros Mária: *Közben felnő egy befogadó nemzedék*, Új Pedagógiai Szemle, 2004. február, 46. o.
- ⁶ Filep László: *A tudományok királynője*, Typotex Kft., Budapest, 1997, 9. o.
- ⁷ Dienes Zoltán: *i.m.*, 33. o.
- ⁸ Dienes Zoltán: *i.m.*, 32–33. o.
- ⁹ Szövegértési problémák mellett a képalakító technikák felszínes, hiányos volta és óriási időhiány nehezíti a matematikai fogalmak alapos megtanulását. Időhiány: egyrészt a megtanítandó anyaghoz nem elegendő óraszám, másrészt a tanulói fűjság szabadidőhiánya. Nincs elég tanóra az anyaghoz képest, ezért a gyakorlás hiánya miatt felszínes ismeretek merülnek idejekorán a feledés homályába. Ez a szinte emésztetlenül végigvezetett tananyag megterhelő a diákok számára. Ördögi kör kezdődik: magánórákra járnak, ami által ugyan talán javul valamelyest az órai teljesítmény, de jelentősen csökken a szabadidő és az órai aktivitás. (Hiszen nyilvánvalóan kevesebbet kell annak aktívan gondolkodni, akinek délután rendelkezésére áll a „második tanári kar”.)
- ¹⁰ Stewart, Ian: *A természet számai*, Kulturtrade Kiadó, 2001. (Világ-Egyetem sorozat)
- ¹¹ A sorozat bármely tagját a harmadiktól kezdődően az öt megelőző két tag összegként kapjuk.



¹² Stewart, Ian: *i.m.*, 13. o.

¹³ Ezzel a csodálatos mintával indul Ian Stewart *A természet számai* című könyve. Az ábrában rejtve marad az eredeti spirális, a belőle indulókat láthatjuk összekötve.

¹⁴ Már a görögök óta ismert probléma: egy szakasz olyan felosztása, amely esetén a rövidebb darab úgy aránylik a hosszabbhoz, mint a hosszabb az egészhez, vagyis $a:b = b:(a+b)$ Ez a bizonyos aranymetszeti arány szintén legalább két évezred óta foglalkoztatja a tudósokat, művészeket, esztétákat, bölcsekedőket, akik a görögök pentagrammájától kezdve az épületek és festmények harmoniján át a szimfóniáig mindenütt előbukkanni látják/hallják.

¹⁵ A Mindentudás Egyetemének jóvoltából talán már nem is olyan kevesen, hiszen Lovász László előadása erre is kitért. Lásd: www.mindentudasegyeteme.hu/lovasz

¹⁶ www.mindentudasegyeteme.hu/lovasz

¹⁷ Davis – Hersh: *A matematika élménye*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1984

¹⁸ Filep László: *i.m.*, 35. o.

¹⁹ Zsámbokiné – Horváthné: *Matematika kézzel, fejjel, szívvel*, Okker, Budapest, 58. o.

²⁰ Euklidész párhuzamossági axiómája szerint bármely egyenessel egy rajta kívüli ponton át egy és csak egy párhuzamos húzható. A hiperbolikus és elliptikus modellekben kettő, ill. egy sem.





Melyik keresztény ünnepet szereted a legjobban?

Én a húsvét keresztényünnepét szeretem legjobban. A húsvét Jézus menny-beszállásának emlékére van. Jézus egy barlangban volt eltemetve (nem abban, amelyikben született, attól sokkal messzebb) és két vagy három római katona őrizte. Egy bizonyos ponton a kő elmozdult és megjelent Jézus föltámadva, mint a szálfá.

Az örök alighogy meglátták, két infarktusban törtek ki.

Húsvétkor akkora a tömeg Gerardo atya gyóntatószéke előtt, mint a Mini Market California pénztárában.

Egyszer egy öregasszony hangosan beszélt és én meghallottam két bocsánatos bűnt, de nem mondtam el senkinek.

Húsvétkor végre apám is velünk van és az asztalnál megáld bennünket a tenyerével, és én is megáldom valamelyik szülőmet vagy a másikat és az öcsémet. A szenteltvíz mindig megvan tavalyról, a lurdi Szűzanyában tartjuk.

A húsvéti versikét elszavalom vagy elénekelem. Ebédre felvágottat, olajbogyós, kapribogyós spagettit, csirkét, töltött veknit és húsvéti tortát eszünk. Nekem a húsvéti torta a *mindenem*. Maria néném csinálja, direkt azért hívjuk meg.

A húsvét arról szól, hogy létezik egy másik élet ez után, amink van.

Ha arra gondolok, hogy fel fogok támadni, fűtülök a halálra!

(In: D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó, Budapest,
1997, 114. o.)





Béleczki Aliz¹

A kő, aki mindent tud²

Láttam Lázár feltámasztását. Ott voltam személyesen. Elejétől a végéig. Emlékezetembe vésődött minden apró részlet, jelenet.

Néha olyan szerencsésnek érzem magam! Hiszen lehetnék egy hatalmas hegy alján egy sötét, nyirkos lyukban, ahol tudatlanul, a világot nem ismerve várnék az örökkévalóságig. Lehetnék egy kavics az út szélén, amit ide-oda rugdosnak az emberek, és egész életét a porban tölti.

Nem, én Lázár sírjában lettem szikla. Talán első hallásra úgy tűnhet, jobb dolgom van, mint a Himalája csúcsán égbe törő kőszirtnek; aki fölötte áll minden földi gondnak, és szabadon élvezi saját fensőbbiségét. Pedig ez nem így van. Bátran állíthatom, több teher van a vállamon, mint a hegy alján nyomorgó kőnek. Míg szerencsétlen a sötétben tanyázik, eszébe sem jut aggódni a világ dolgai felett, mert az áldott tudatlanság megóvja a problémáktól. S az út szélén sodródó kavics is szabadabb, mint én, hiszen ő igaz, látja a rosszat, tud a bűnről, mégis könnyedén átsiklik felette, s ha úgy hozza a szerencséje, még boldog is lehet.

Én viszont örök szenvedésre ítéltetem. A felelősség leírhatatlan erővel nehezedik rám, s az idő múlásával ez csak fokozódik. Nem tehetek ellene semmit, pedig tudom, miként lehetne. Láttam, amit még soha halandó; mégsem mondhatom el senkinek.

Ostoba elgondolás, hogy a kőnek nincs lelke. Nekem van, és érzek vele. Sz szenvedek. Szívem szerint szétkürtölném a világban a titkot, amit rám bíztak; mégsem tehetem. Ide vagyok kövesedve a sziklafalba, és kiáltozásom senki nem hallja meg. Évezredek óta csendes szemlélőként kell végignézniem, ahogy a világ elpusztítja önmagát, és nem állíthatom meg. Ismerem a helyes utat, de nem mutathatom meg senkinek.

A világ minden kérdésére tudom a választ, kivéve arra, miért kellett nekem látni és felfogni a csodát, ha úgylát hallgatnom kell egész életemben. Ha csak egyszer megszólalhatnék, milyen örömmel kiabálnám szét az igazságot, ami olyan egyszerű, hogy senki sem gondol rá. A tudatlanok nem veszik észre, pedig minden nap elhaladnak mellette; sőt néha még arrébb is taszítják, hogy ne akadályozza őket, s közben nem veszik észre, hogy azt teszik. Minden arról szól és minden azért van. Ma már fel sem tudom fogni, hogy voltam képes én magam





is évmillióig csukott szemmel járni és hiú ábrándokat kergetni. A csoda óta ez olyan nevetségesnek és megvetendőnek tűnik, pedig akkor azok voltak számomra a legfontosabbak. El sem tudtam volna képzelni az életem a jelentéktelen dolgaim, szokásaim nélkül; csökönnyösen ragaszkodtam bűneimhez, s közben meg voltam róla győződve, hogy jó és szent, amit teszek. Mennyire ostoba is voltam, amikor felállítottam értékrendemet, és a lényeg még csak fel sem került a listámra! Mintha akkor még nem is éltem volna igazán! Csak ízelítőt kaptam a valódi életből, s még azt sem tudtam kezelni.

Most pedig végig kell néznem, ahogy újabb és újabb generációk sorban elkövetik ugyanazokat a hibákat és bűnöket, amiket én. S a legtöbb, amit tehetek, hogy reménykedek és bízom valakiben, aki észre téríti ezt a feje tetejére állított világot. S bár nem saját akaratomból, de megőrzöm a titkom, hátha egyszer valaki mégis megfejti.

Jegyzetek:

¹ A dolgozat szerzője 9. osztályos tanuló, Kalocsa

² Lázár feltámasztása a sírt borító kő szemszögéből





Iskola, óvoda

KERESZTÉNYI LELKÜLETTEL. EGYHÁZI GIMNÁZIUMOK SZENTENDRÉN

MIKSA LAJOS

*„Hosszúra nyúlt az út anyám.
Sok volt a seb, s a béke késett.
S ma mégis, mégis köszönöm
Világra szülő szenvedésed.”
(Áprily Lajos)*

Dörömbölés, ordítozás, csizmák durva csattogása verte fel a magyarországi kólostorok éjszakai csendjét 1950. június 7-én és 8-án, majd 18-án és 19-én. Háromezer apácát és szerzetest, zömükben pedagógust hurcolt el és internált a kommunista diktatúra. Miért? Semmivel nem vádolták őket. Tűszok voltak, zsarolás ártatlan eszközei. Hamisítatlan terrorista akció zajlott, terrorista módszerekkel – állami méretekben és szervezéssel. *Mészáros István* iskolatörténész szerint: „A proletárdiktatúra kormánya ezzel kényszerítette arra az egyház vezetőit, hogy írjanak alá megállapodást, amelyben teljes támogatásukról biztosítják a szocializmus építését (amelynek hivatalos programja az egyház, a vallásos hit kiküszöbölése, a materialista-ateista világnézet terjeszté-

se), s elismerjék a katolikus iskolarendszer elvételének jogosságát.”

A hatalom mérhetetlen arroganciájáról és cinizmusáról most ne is szölgünk. Tény, hogy az Országgyűlés már két évvel korábban, 1948. június 16-án megszavazta az egyházi iskolák ellenszolgáltatás nélküli államosítását. Vagyis a Magyar Katolikus Egyház két hosszú esztendőn keresztül ellenállt. Csakhogy immáron háromezer szerzetesének a sorsa forgott kockán. És még valami: az aláírás fejében megmaradhatott nyolc katolikus gimnázium szerzetesek irányítása alatt. Így történt, hogy 1950. augusztus 30-án sor került a „megállapodás” aláírására. Szeptember 7-én jelent meg a törvényerejű rendelet, mely megvonta a hazai szerzetesrendek működési engedélyét. Kivéve négy iskola-fenntartóét, minimális tagszámmal. Az internált szerzetesek szeptember közepén szabadultak.

A körülmények ismeretében sikerként értékelhetjük, hogy patinás, nagy hagyományokkal rendelkező gimnáziumokat sikerült kimenekíteni az államosításból. Feltűnő azonban, hogy az engedélyezett nyolcból csak hetet. Megmenekült a bencések két iskolája Pannonhalmán és Győrben, a piaristáké Budapesten és Kecskeméten, megmaradt két leánygimnázium a Szegény Iskolanővérek vezetésével a fővárosban és Debrecenben. A ferencesek is megtarthatták esztergomi intézményüket, s





ez rendjén is lenne... Csakhogy a másik, a szentendrei Ferences Gimnázium alapításának éve 1950, vagyis a szerzetesek deportálásának, a rendek szétverésének sötét esztendeje.

Megdöbbenve kérdezhetjük: Vajon milyen szándék vezette az ateista uralmat az engedély megadására? Miért volt szükség még egy vadonatúj katolikus gimnáziumra? Miért nem elégedett meg egy további régivel? Kérdéseinkre a leghitelesebb forrásból, a szentendrei Ferences Gimnáziumtól reméltünk választ. Mert az ma is működik, 2000-ben volt kerekén 50 éves.

A FERENCES GIMNÁZIUM

Szentendrén a címként megadott Áprily Lajos téren keresek, de nem találok iskolára emlékeztető épületet. Ám kétszer is elmegyek egy földszintes, nagyon hosszú, jellegtelen ház előtt, amely talán az 1920-as évek elején épülhetett. Mi ez a ház, kié ez az épület? Miért ennek egyik falmélyedésében kapott helyet a térnek

nevet adó kitűnő költőnk mellszobra, a mottónak választott versidézzel? Mintegy válaszul, a bejárat kovácsolt vas kapujának cirádái között két alapvető információ bújik meg.

Ferences rend: 1209, Szentendre: 1202 – mintha nyolc évszázada testvérek lennének. Ekkor pillantok feljebb. Igen, ez az. Az egykori csendőrlaktanyában helyezték el a szentendrei új Ferences Gimnáziumot 54 éve. A hely kijelölése felér egy megbélyegzéssel, arról nem beszélve, hogy az engedélyezett 230 tanulónak csupán négy, tanításra alkalmas termet sikerült kialakítani benne. Rendház, kollégium természetesen nem tartozott az épülethez.

Szép koraősi idő lehetett 1950. szeptember 12-én és 13-án, mert az új gimnázium udvarán üldögélt az intézmény első igazgatója és a hitoktató tanár: várták a jelentkezőket. Csakhogy nem jöttek. Persze, nem véletlenül, előzőleg ugyanis nagyszabású kampányban félemlítették meg a szentendrei



szülőket. A legenda szerint lányok kukkantottak be először, és az igazgató nyomban felvette őket. Így keletkezett a Magyar Katolikus Egyház legelső koedukált gimnáziuma, amely utóbb modellel vált: a rendszerváltozást követően több újjáalakult egyházi közoktatási intézmény kérte el mintának a szentendrei Ferences Gimnázium pedagógiai programját és házirendjét. Az újdonsült iskolának a meginduláshoz legalább száz diákot kellett produkálnia.

Már ennyiből is nyilvánvaló, hogy az ateista diktatúra távolról sem nagylelkűségből és nem is rossz lelkiismeretének megnyugtatóására, hanem hideg számításból, demonstratív céllal engedélyezte a gimnázium 1950. évi megalapítását. „A hatalom rajtunk akarta bizonyítani, hogy az egyházi oktatási intézmények életképtelenek, nincs rájuk szükség, következésképpen azokat is be lehet zárni, amelyeket a diktatúra kényszerűségből a katolikusoknak (valamint később egyet a reformátusoknak, egyet az izraelitáknak) meghagyott. Utóbb az események ugyanezt a szándékot igazolták. Iskolánk első évtizedében nem akadt olyan hét, hogy szakmai ellenőrzés címén, valójában politikai indokkal, ne zaklatták volna tanárainkat, diákjainkat.”

„Legjellemzőbb az épület körüli hercehurca. Sosem kaptunk engedélyt a felújításra, ennek ellenére a revizorok jegyzőkönyveikben rendre megállapították, hogy az épület tanításra alkalmatlan” – erősíti meg Fekete László András, az intézmény mai igazgatója, akit itt egyszerűen András atyának szólítanak.

Mit lehetett tenni? Engedély nélkül építkezett a gimnázium. Először a hatvanas években az udvar közepére emeltek egy – ma már minden szempontból korszerűtlen – tornatermet, és húztak fel mellé négy új tantermet. Persze titokban, a felszentelése is a konspiráció kemény szabályai alapján történt.

„Rettenetesen dühös volt ránk az Állami Egyházügyi Hivatal. Fenyegettet, megbüntetett bennünket, de az új épületegyüttes fennmaradt” – meséli András atya. Majd 1985-ben fogtak újra építkezésbe. Nem az utca frontján, mert az utcaképet védeni kellett, hanem belül újították fel – alaptól tetőig – az ósdi, romos házat. Az utolsó jelentős építkezésre 1992-ben szánta el magát az iskola, hogy elindíthassa a hatosztályos gimnáziumi tagozatot is. Eredményként ma az intézmény 16 tanteremmel, 8 szaktanteremmel, a tetőtérben 8 nyelvi laborral és egy modern (bár a legkisebb versenyszabványnak megfelelő) tornateremmel rendelkezik.

Általában – de csak általában – igaz, hogy a növekvő tanulószám feszítette szét a szűkös kereteket, mert a létszám alakulásának grafikonját figyelve csúcsokra kúszik fel és szakadékokba zuhan az elemző tekintet. A kezdeti százról öt év alatt a diákok száma háromszázra emelkedett. Az 1956-os forradalom és szabadságharc, majd a véres megtorlás és emigráció nyilván megtizedelte a szentendrei katolikus középiskola gimnazistáit is.

Különös és figyelmeztető azonban, hogy a legdurvább külső erőszak sem csökkentette a tanulók számát annyira,





mint a puhuló, posványosodó Kádár-rendszer: a létszám az 1975 és 1980 közötti időszakban érte el a mélypontot, ekkoriban csupán 170 körüli adatokat rögzít a statisztika. Ha nem lett volna a dunabogdányi sváb és katolikus lakosság dacos kiállása, akár megszűnhetett volna az intézmény; volt olyan tanév, hogy az új beiratkozók 80 százaléka Dunabogdányból érkezett. Mindazonáltal a gimnázium túlélte a kádári morális válságot, a tanulók száma egyenletesen és folyamatosan emelkedett a mostani félezerre, s ez a szám immár stabilnak mondható.

Megmaradt tehát az intézmény, ez a lényeg, és – miként a többi egyházi gimnáziumot, ezt is – a minősége mentette meg.

A minőséget pedig az iskola tanárai állítják elő. Ha úgy vesszük, a szentendrei Ferences Gimnázium „szerencséje” a szerzetesrendek feloszlata: hiszen sok kiváló tanár maradt állás nélkül, az elhivatott pedagógus nyilván nem tud megenni katedra nélkül. Így került Szentendrére Hajnal Imre, a premontréi rendtől elvett gödöllői gimnázium volt igazgatója, tankönyvíró és neves matematikus. Ő és kollégái két évtizeden keresztül olyan belső tartást adtak az iskolának, amelyet semmiféle külső manőverrel és támadással nem lehetett kikezdeni.

Az 1970-es évektől azonban már világi tanárokat is foglalkoztatott a gimnázium, és ezzel ismét úttörő szerepet vállalt, s modellé vált a húsz év múlva újrainduló katolikus iskolák számára. Azt már csak mellékesen jegyzi meg az igazgató, hogy az állam mindössze 13 tanárnak adott minimális bért, így a

szerzetesek nem vettek fel fizetést, ők misézésből, más egyházi szolgáltatások stallumaiból éltek.

S közben jöttek a börtönviselt pedagógusok. Hitükben megerősödött, kemény jellemű férfiak, olyanok, akik pedagógiai tanulmányaikat szabadulásukat követően kezdhették el, illetve fejezhették be.

„Óriási hatással voltak az ifjúságra. Ma sem értem, miért és hogyan, de a gyerekek akkora szeretettel vették körül őket, hogy el sem tudom mondani – emlékezik András atya. – Tény, hogy 1956 után minden jeles évforduló és nemzeti ünnep szívszorogató izgalmakat hozott az igazgatóra. Példaként vegyük azt a március 15-ét, amely előtt a diákok elhatározták, hogy a *Nemzeti dal* refrénjét – „Esküszünk, / Esküszünk, hogy rabok tovább / Nem leszünk!” – kórusban üvöltik az ünnepélyen, mert azt az egész városnak, az egész országnak, az egész világnak meg kell hallania. A szervezkedésnek nesztét vette Szaniszló atya, az igazgató, és a műsorban a Nemzeti dal helyébe a *Feltámadott a tenger* került. Méltatlankodva reklamáltak nála a hangadók. Szelíden karon fogta és kivezette az utcára őket. Az épület teljes hosszában már felsorakoztak a karhatalom fegyveresei.”

Azt az október 23-át is megőrizte az intézmény kollektív emlékezete, amelyet a végzős diákok – korukat messze megelőzve – nemzeti ünneppé nyilvánították, és mi sem természetesebb, mint az, hogy ünnepnapon nem jönnek iskolába. Schirilla György, az iskola tanulója, később a jeges Duna átúszásá-





ról elhíresült kiváló sportember, már akkor képes volt arra, hogy körbefussa a településeket az igazgató szigorú üzenetével: „Vagy jöttök holnap iskolába, avagy csak holnapután – de már a bizonyítványért!” Bejöttek, s minden bizonytalanságtól menekültek meg.

„Látható, hogy az intézmény szellemiségét sok apró emberi megnyilvánulás formázta, amelyet óvón vett körül az isteni gondviselés. Rendünk alapítójának példájából következik: az egyszerűségből is lehet eredetit, rendkívülit alkotni. Fogadjuk el tehát az egyszerű követelményeket, ebből tegyünk csodát! A szenvedéssel hitelesített ferencesség volt az, amit megérezett és megértett az ifjúság – tűnődik az igazgató, majd hozzáteszi: – Természetesen ma már nem élhetünk meg az elődök nimbuszából.”

Még egyszer visszatekintve úgy látja, hogy 1985 táján jött egy fordulat, amikortól kezdve „sikk” lett a szentendrei Ferences Gimnáziumba járattni a gyerekeket. Bizonyos társadalmi rétegek ki akarták sajátítani az iskolát, erősödött a szülői nyomás, miszerint a gimnáziumot kizárólag az egyetemi továbbtanulás úgródeszkájának szerették volna használni.

„Megérintett tehát minket is az elitiskolává válás csábítása, de sikerült ellenállnunk” – mondja András atya. Meglepő kijelentés, de érthetővé teszi a folytatása: „Miközben a követelményekből nem engedünk, azt is fontosnak tartjuk, hogy lehetőleg olyan gyerekek kerüljenek hozzánk, akik valamelyik egyházközséghez tartoznak. Ezért nem csak olvasom a lelkeszi ajánlásokat, hanem minden egyes gye-

rekről hosszan el is beszélgetek az illetékes plébánossal.”

A tanulókat küldő egyházi közösségekkel tehát intenzív kapcsolatot ápol az iskola. „Intézményünk szellemiségének meghatározója a hit, működésének szilárd támasza az egyház. Ez az egyik alap, amire építünk. A másik a család. Különösen szeretjük a nagy családokat. Értelmi képességeiktől függetlenül az összes testvért felvesszük, legyen a számuk kilenc vagy akár több. Mindegyiknek igyekszünk esélyt teremteni, hiszen Magyarországon a nagy család már régóta azonos a szegénységgel, és sajnos a szülők nem tehetik meg, hogy különórákkal egyenlítsék ki az egyéni hátrányokat. Mi boldogan vállaljuk ezt a feladatot. Ám a szülőktől nem vesszük át a nevelés felelősségét; nem mondhatják: »Beadtuk a gyereket a papokhoz, majd ők nevelik...«”

A szentendrei Ferences Gimnázium nem alkot zárt közösséget: a tanulók naponta utaznak Budapesttől Visegrádig. Ugyanazok a hatások érik őket, mint bármelyik más kamaszt, tehát könnyen előfordul, hogy egyiknél-másiknál valahol elszakad a szál. Elfordul a templomtól, kimarad az iskolából, rendszertelenül jár haza. Nos – mint András atya mondja – „ilyenkor kezd funkcionálni valójában az egyház–iskola–család hármas szövetsége. Mindegyik segít a másik kettőnek, ha kell, időlegesen egyik a másik helyébe lép, segít összekötni az elszakadt fonalat. A fiatal pedig megéri, hogy nem maradt egyedül.”

„A legnagyobb sikernek azt érezzük, amikor a nálunk végzett fiatal immá-





ron családot alapítva hozzánk küldi saját gyerekeiket. Ez az igazi folytonosság – búcsúzik mosolyogva András atya.

A REFORMÁTUS GIMNÁZIUM

Közel a Ferences Gimnáziumhoz, a 11-es út mellett magasodik a szentendrei Református Gimnázium egyemeletes, egy furcsa toronnyal is megtoldott épülete. Az építmény régi, de maga az intézmény alig több, mint fél évtizedes. Nincs gimnáziumi előzménye, gyökereket keresve az igazgatónő a háború előtti polgári iskolára hivatkozik, mert azt a helyi gyülekezet tartotta fenn. A polgári iskola, ami nagyjából a mai általános iskolák felső tagozatának felelt meg, iskolatörténeti emlék, de az épülete megmaradt. Dr. P. Tóth Béláné arról beszél, hogy kárpótlásként ezt az épületet kapta vissza az egyház. Ezt cserélte el az önkormányzattal a Tűzoltóság erősen lelakott, de több lehetőséggel kecsegtető épületére, amelyen az említett torony tűzfigyelő magaslatként funkcionált. Itt lelt tehát otthonra az új gimnázium.

Gimnázium? Egyáltalán nem volt biztos, hogy az új protestáns oktatási intézménynek gimnáziumnak kell lennie. Lehetett volna általános iskola is.

Szerencsére, amíg az ingatlancsere átverekedte magát a bürokratikus útvesztőkön, volt idő megkérdezni a szülőket. Ők határozottan és egyértelműen a reménybeli gimnázium mellé tették le voksukat. Igényüket bizonyítja, hogy az új gimnáziumba megalakulása óta tanévről tanévre háromszorosa a túljelentkezés.

Arról is dönteni kellett, hogy a következő négy évfolyam mellett indítson-e

hat- vagy nyolcosztályos tagozatot az intézmény. Ma Magyarországon gyakoribb a hatosztályos forma, a szentendrei Református Gimnázium mégis a nyolcosztályos mellé állt. Választásukat egyszerű érvekkel indokolja az intézmény vezetője. Ők a jelenleg is domináns 4+4+4-es iskolaszervezetből indultak ki. Úgy látták, hogy a viszonylag lezárt négyosztályos alsó tagozatra könnyebb ráépíteni nyolcosztályos (4+4-re tagolható) gimnáziumot, mint az általános iskola hat osztályára a hat évfolyamost, mert az utóbbi derékba töri a felső tagozatot. Gyenge ellenérv, hogy így viszont már a tízéves gyerekeknek is utazniuk kell, ugyanis „gyermekközpontú” iskolarendszerünkben az alsó tagozatosok is sok helyen naponta buszozásra kényszerülnek.

Reggel hét és nyolc óra között megszaporodik a buszjárat Szentendrén, ontja a diákokat. A gimnázium elé érve megjegyzi valaki: „Na, itt leszálnak a reformátusok, kiürül a busz.” Ami az iménti megállapítást illeti, az atyafinak majdnem igaza lett, ám nyilván nem tudja, hogy ugyanitt van a Ferences Gimnázium diákjainak leszállóhelye is. Azt pedig végképp nem tudja, hogy a „reformátusok” között bőven akad katolikus, evangélikus, baptista, szabad keresztény..., hiszen a Református Gimnázium nyitott intézményként definiálta magát. Másfajta nyitottságot jelez a nagybetűs REFORMÁTUS GIMNÁZIUM cím alatt, a bejárat mellett elhelyezett három kisebb címtábla információja, miszerint itt *Kőrösi Csoma Sándor* néven nyelviskola, egy ECDL-





tanfolyam és vizsgaközpont, valamint a Szakkay József Szakközépiskola és kihelyezett tagozata működik. Mindhárom a felnőttképzést szolgálja.

Első benyomásra úgy tűnik fel, hogy ez egy fiatal, ambiciózus középiskola, amely ismeri és jól használja a lehetőségeket, miközben – szemmel láthatóan – szépíti, formázza, bővíti épületét. Patikatisztaságúak a folyosók és a termek. Vajon miben áll keresztyén jellege, reformátussága? – azon túl persze, hogy az érkező növendékek hangos „Áldás, békesség!”-gel köszöntik a portást és az ügyeletes tanárokat.

„Egyfelől természetesen azt jelenti, hogy az intézmény fenntartója a Magyarországi Református Egyház szentendrei gyülekezete. Másfelől pedig az a jelentése, hogy hitvallásunk áthatja az iskola egész működését. Az elsővel nincs gondunk, ez a fenntartói felelősség értelme, cserében viszont joggal várja el a gyülekezet, hogy keresztyéni értékeket

plántáljunk a gyerekekbe. Ezért minden hétfő reggelén közös áhítaton vesz részt a templomban az egész iskola. A továbbiakban az osztályok a saját tantermeikben szintén áhítattal kezdik a napot. Nem árt, ha a koránkelés, az utazás után a Biblia fölé hajolva kissé elcsendesedik a társaság. Hatása egész napra meghatározza gondolkodásukat, viselkedésüket. Az áhítatokat heti két hittanóra egészíti ki, amely a tudományosság eszközeivel igyekszik megközelíteni a hitvilágot. Mivel hozzánk nem kizárólag református gyerekek járnak, a tanév kezdetén minden szülőt megkérdezzük: református, avagy saját felekezetének megfelelő hitoktatást igényel-e, s választhat” – feleli kérdésünkre az igazgató.

Egy tanácskozáson az ugyancsak református *Tókéczki László* történész azt fejtegette¹, hogy a balliberális oktatáspolitikai – valódi eszmények híján – eszközöket nevez ki céloknak, mint amilyen például az idegennyelvtudás és az



informatikai eszközök használata. Ezek megtanítását a Református Gimnázium szintén kiemelten fontosnak tartja, hiszen nélkülözhetetlenek, és eredményes oktatásuk az intézmény egyik vonzereje. Ám másról beszél *Dr. P. Tóth Béláné*, amikor az értékelvű nevelés kerül szóba:

„Megköveteljük, hogy növendékeink a társadalom számára elfogadható módon viselkedjenek. Arra gondolok, hogy életünket az együttélés szabályai tartják kordában: autóval az országút jobb oldalán közlekedünk, a busz első ajtaján szállunk fel, munkahelyünkre időben be kell érniünk, és így tovább. Személyes kapcsolatainkat is szabályok irányítják: páromhoz őszinte vagyok, hűséges vagyok, gyermekeimért felelősséget vállalok. Felelősséget érzünk tanítványainkért, szüleikért, a magyarságért, nemzetársainkért és rajtuk keresztül az emberiségért. Szigorúak vagyunk az oktatásban is, hiszen a gimnázium az az intézménytípus amely felsőfokú továbbtanulásra, az értelmi-ségi létformára és elhivatottságra, vagyis példaadásra, értékközvetítésre, sőt értékteremtésre készít fel. Oktatásunk-nevelésünk két alapelve tehát: rendszeresség és köteleességteljesítés – az észszerűség határáig, természetesen.”

Miután a tűzoltók kiköltöztek, rendbe kellett tenni az épületet. Kívülről új köntöst kapott, belül pedig kialakítottak 8 tantermet, 3 szaktantermet, zöld beruházással a régi építményhez hozzáillesztettek egy új szárnyat, az alagsorba tornaszobák, öltözők, zuhanyozók kerültek, valamint itt helyezték el az orvosi szobát. Az új résszel együtt

immár 12 tanterme van az intézmény 12 osztályának. A múlt nyáron építettek és szerelték fel a konyhát és az ebédlőt. Majd a tetőteret vették birtokba: két nyelvi labor készült el, de már elkezdték a harmadikat. Szintúgy a tágas tetőtérben épül ki a könyvtár és a közösségi terem. Az udvaron lesz majd a tornaterem, terve kész, „csak” minimálisan 200 millió forint hiányzik. A folyamatos és sok kellemetlenséggel járó építkezés ellenére patyolat-fehérek a falak. Nincs lábnyom rajtuk, mint ahogy a legtöbb iskolában. „Nem éri meg, mert sokat kellene meszelnie annak a diáknak, aki a falat bepiszkította” – mondja az igazgató.

A folyosón fényképek hívják fel magukra a figyelmet, az iskola tanárainak képmásai. Évről évre két kategóriában diákok választották ki őket. Megszavazták – megfelelő indoklással –, melyikük oktat a legjobban, valamint hogy kitől kapják a legtöbb törődést. Az udvaron egy faragott faoszlopon részszegek láthatók sűrű csoportokban: a végzős osztályok, a nevek kezdőbetűivel a szegek fején, így hagynak emléket maguk után, és állítottak „zarándokhelyet” a visszajáróknak. *Dr. P. Tóth Béláné* megmagyarázza: „Mindkettő a hagyományteremtést szolgálja.”

JEGYZET:

¹ Tőkéczi László: *Nevelés és oktatás hagyományszakadás után*. Elhangzott az *Értékek és Igényesség* című konferencián, Budapesten, 2004. szeptember 18-án. Lásd: *Mester és Tanítvány*, 2004/4. szám.





A KATOLIKUS ÓVODAI NEVELÉSRŐL

SZEREPI IMRÉNÉ

Az óvoda szellemisége, a családok bevonása a liturgiába és az egyházközség életébe azokat is közelebb hozza a közösségünkhöz, akiknek eddig nem volt kapcsolatuk az egyházzal. Az elkötelezetten vallásos családok pedig jelenlétükkel, példájukkal segítik óvodapedagógusaink hitre, s katolikus életre nevelő munkáját.

AZ ÓVODAI NEVELÉS LÉTJOGOSULTSÁGA

Nem is olyan régen még viták tárgyát képezte, hogy szükség van-e a 3-7 éves gyermekek intézményes nevelésére. A különböző irányzatok képviselői afelé hajlottak, hogy az óvodáskorú gyerekek nevelése csak a családban lehet igazán eredményes. Olyan vélemények is elhangzottak, hogy az óvodás gyermekekkel való foglalkozás csak az iskolára való felkészítés időszakában szükséges. Ennek eredményeképpen vezették be öt éves kortól a tankötelezettséget.

A munkanélküliség főképpen a férfiakat sújtja, így egyes családokban az anyák lettek a családfenntartók. A családok belső felépítése megváltozott, anyagi létbizonytalanságba ke-

rültek. Éppen a nők azok, akik bármilyen munkát hajlandók ellátni annak érdekében, hogy a család anyagi biztonsága helyel-közzel helyreálljon. Mivel a gyermeknevelésben ősidők óta az anyák szerepe a meghatározó, az édesapák nehezen lépnek ebbe a szerepkörbe. A magyar társadalomban a családokat egy fizetésből nem lehet fenntartani, ezért ahol az édesapának megmaradt a munkahelye, az édesanyák keresetére ott is szükség van.

A házasságkötések (együttélések) időpontja előbbre tolódott. A gyermekeket vállaló szülők gyermeknevelési tapasztalatokkal nem rendelkeznek. Az ősi többgenerációs együttéléssel szemben ma külön élnek a fiatalok. A nagyszülők dolgoznak, nem tudják a gyermeknevelésben a fiatal párt segíteni. Ha a fiatalok nem tartoznak semmilyen szervezett közösséghez, akkor „teljesen magukra hagyva” boldogulnak, ahogy tudnak. Aki megengedheti magának, hogy három évig GYES-en legyen, az elszakad a külvilágtól – többségük nem él a képzési lehetőségekkel –, alig várja, hogy a gyermeke óvodába mehessen. Folyamatosan tapasztaljuk, hogy az emberek még rövid időre sem mernek kimaradni munkahelyükről, féltik az állásukat.

Mindez kellőképpen igazolja, hogy a megváltozott társadalmi viszonyok között szükség van a szervezett óvodai nevelésre.





A KERESZTÉNY ÉS A KATOLIKUS SZELLEMISSÉGŰ INTÉZMÉNYEK MEGJELENÉSE MAGYARORSZÁGON

A rendszerváltással szinte azonos időben egyre több helyen jelentkezett igény a keresztény szellemiségű nevelésre. A törvények értelmében 1989-től meg is nyílt rá a lehetőség. A kárpótlásokkal az egyházak épületeket tudtak visszaigényelni, amelyek alapot teremtettek az egyházi intézmények, köztük az óvodák beindításához.

Az óvodai nevelés a közoktatás rendszerének alappillére. Az óvodáskorú gyermekek intézményes nevelése ma többféle megoldásban van jelen:

- többségükben megmaradtak az önkormányzati óvodák;
- vannak egyházi rendek által fenntartott óvodák (ahol világi pedagógusok és szerzetes nővérek foglalkoznak a gyermekekkel);
- és vannak egyházi fenntartású intézmények, amelyekben világi pedagógusok nevelik a rájuk bízottakat.

ÓVODÁNK SAJÁTOS ARCULATA

A továbbiakban a katolikus óvodai nevelés szempontjait és módját a Főti Római Katolikus Egyházközség Gondviselés Óvodájának működése és tapasztalatai alapján mutatom be.

A munkatársak kiválasztásában a következő szempontok érvényesülnek:

- gyakorló, katolikus pedagógus legyen;
- plébánosi vagy lelki vezetői ajánlást kérünk;

- jellemezze komolyság, megbízhatóság, pontosság, kiszámíthatóság, diszkréció és derű, rendelkezzen megfelelő önismerettel, önértékelési képességgel és készséggel;
- tartsa fontosnak önképzését teológiai és szakmai téren egyaránt.

Óvodánkban a Helyi Nevelési Programunk szerint folyik a munka: a katolikus értékrendre, keresztény szellemségre építve. A keresztény szellemiség az óvodai élet egészét áthatja (játék, munka, tanulás). Néhány példa erre:

- a játékokat kérjük el egymástól, és köszönjük meg;
- legyenek türelmesek egymással;
- előtérbe helyezzük az erkölcsi értékeket (például: kibékülős mondókák);
- csodálkozzanak rá a teremtett világ szépségére;
- válják igényükké a „kérem”, „köszönöm” stb. kifejezések alkalmazása.

Mitől katolikus az óvodánk? Attól, amitől egy család katolikus lesz. Fő feladatunk az óvodai közösségben a katolikus szellemű légkör kialakítása, a gyermekek vallásos ismereteinek megalapozása az értelmi képességeknek megfelelően. Erre elsősorban a mindennapos lelki beszélgetéseken van lehetőség. A valóságban mindig eggyel többen vagyunk. Jézus ott van közöttünk. Életünkben jelen van Krisztus.

A gyermekek egész napos tevékenységét tartalmassá, változatossá tesszük.

Erősítjük a család és az óvoda kapcsolatát. Családias légkört teremtünk.

Szeptemberben beszoktatási tervet írunk. Tervezésünk személyre szóló, külön nevelési területenként.





A vallásos életre nevelés kiinduló pontja az összetartozás élményének mélyítése. Mindenki sajátítsa el az óvodánkban használt köszönési módot: „Dicsértessék a Jézus Krisztus! – Mindörökké. Amen!” A más felekezethez tartozó gyermekek a saját köszönési formájukat használhatják. – Ezzel is kifejezzük a más felekezethez tartozók iránti tiszteletünket.

Óvodánkban nincsenek külön hit-tanórák, hanem mindennap ún. lelki beszélgetéseket folytatunk a gyerekekkel. Minden csoportszobában kialakítottunk egy „lelki sarkot.” Ezen a helyen egy polc van, fölötte feszület. A polcon helyezzük el a gyertyát, a bibliai témájú képeket, könyvecskéket, a *Képes Bibliát*. Ebbe a sarokba bárki elvonulhat a nap folyamán. Erről a helyről kivinni semmit sem lehet a szoba más részébe. A játékokkal nem keverjük össze az itt tartott eszközöket, könyveket. Gyermekeinket arra neveljük, hogy becsüljék meg és megkülönböztetett figyelemmel kezeljék ezeket a tárgyakat. Ebbe a sarokba helyeztük el a Szűzanya képét is. Sokat beszélgetünk Máriáról, Égi Édesanyánkról, hiszen katolikus hitünkben a Szűzanyát nagy tisztelet övezi. (Templomunk is a Szeplőtelen Fogantatás tiszteletére van szentelve. Ez is jó alkalmat ad arra, hogy róla beszélgessünk.) Kis imával köszöntjük Máriát:

*„Köszöntött az angyal
Üdvözlégy, Mária!
Köszöntelek én is,
Mosolyogj rám vissza!”*

A gyerekek beérkezése után, kb. fél kilenckor a „lelki sarokban” gyertyát gyújtunk és az „Ég a gyertya...” kezdetű dallal hívogatjuk őket. Ha mindenki elhelyezkedett, elmondjuk a reggeli imát (kötött ima), majd beszélgetni kezdünk.

A mindennapos lelki beszélgetések alkalmával bibliai történeteket dolgozunk fel az egyházi ünnepkörnek megfelelően, vagy erkölcsi beszélgetéseket folytatunk a szeretetről, egymás megbecsüléséről, a megbocsátásról, vigasztalásról, barátságról, a Mennyei Atya szeretetéről és ajándékairól. Az alapvető hittani ismereteket ezeken a beszélgetéseken kapják meg a gyermekek. Egy témáról egy hétig beszélgetünk. Általában négyfelé bontjuk, és az ötödik napon ismételjük át a héten hallottakat. Ezek a lelki beszélgetések kb. tíz percesek. (A lelki beszélgetések anyagát könyv alakban is megjelentettük, és így a szülők kezébe tudjuk adni.) Sok játékot, énekes játékot, dalt is beiktatunk a gyermekek életkori sajátosságára és játékosságára építve. Mondunk kötött imákat, de célunk, hogy eljuttassuk gyermekeinket a saját szavukkal való imádkozásra. Ezt személyes példamutatással, hosszú folyamat eredményeként kívánjuk elérni. – A lelki beszélgetéseket mindig a csoportos óvónő tartja.

Egy-egy megemlékezéskor vagy ünnep alkalmával a lelki beszélgetés a templomban történik: Szt. György napján a Szt. György oltárnál, Mária születésnapján a lourdes-i barlangnál, a Háromkirályok napján a templomban fölállított Betlehemnél.

Jelentősebb ünnepek alkalmával a plébános atya szól a gyerekekhez. Be-





szél az ünnep lényegéről, majd együtt imádkozunk, énekelünk. (Fontosnak tartjuk, hogy növendékeink gyakran találkozzanak a plébános atyával, mert ezzel is tudatosul és erősödik bennük az egyházhoz, a közösséghez tartozás.)

Az újszövetségi történetek földolgozásánál alkalmunk adódik arra, hogy kialakítsuk gyermekeinkben a II. Vatikáni Zsinat által megfogalmazott Mária tiszteletet: „...a valódi áhítat nem a terméketlen és átmeneti érzelmekben van, (...) hanem az igaz hitből indul ki, amely elismerteti velünk az Isten Anyjának kiválóságát és Anyánk iránti szeretetre, valamint erényeinek utánzására serkent bennünket.” (Ad lumen gentium..., 67.)

Az angyali üdvözléről szóló beszélgetésben követendő példaként említjük Mária alázatát, az Atya iránti engedelmességét.

Erzsébetnél történő látogatásáról beszélgetve megpróbáljuk megértetni a gyermekekkel, hogy mindannyiunknak Krisztus-hordozókká kell válnunk.

Karácsony titkának üzenete többek között az, hogy Mária iránti tiszteletünk alapja az, hogy Istenanya.

A kánai menyegző történetéről beszélgetve úgy ismerik meg gyermekeink Máriát, mint aki közvetít az emberek és Jézus között. Közvetítő és gondoskodó anyai szeretete mindannyiunk számára megnyugtató és biztató felismerés.

A kereszttel álló Máriában a gyermekek nemcsak a Krisztussal együtt szenvedő édesanyát ismerik meg, ha-

nem a bennünket is gyermekeivé fogadó égi Édesanyánkat.

A lelki beszélgetéseken kívül az egész napi tevékenységünkbe beépül a vallásos nevelés. Minden étkezés előtt és után imádkozunk. Délutáni pihenés, alvás előtt is rövid imát mondunk.

Céljaink közé tartozik, hogy óvodásainkat, szüleiket bekapcsoljuk az egyházköztség vérkeringésébe. Városunkban minden második vasárnap van diákmise. A vállalkozó kedvű óvodások előre jöhetnek az első padokba, az iskolások közé, de maradhatnak szüleikkel is. Akik előre ülnek, azokra a hitoktatók, óvónők figyelnek. Ők a szentmise alatt kedvük szerint visszamehetnek a szüleikhez, ha ott biztonságban érzik magukat.

Óvodánk újságja, a *Kisharang*, évente kétszer jelenik meg. A karácsony előtti szám az Advent feldolgozása: karácsonyi készülődés, ötletek, versek a szülők és a gyerekek részére. A másik farsang után a Nagyböjtöt dolgozza fel. Az ünnepi készülődésről, az ünnep jelentéséről szól a szülőknek. Mivel a szülők fiatalok, kevés vallásos ismerettel rendelkeznek, szeretnénk ismereteket bővíteni, és segíteni őket a hit felé vezető úton.

KATOLIKUS SZEMLÉLET BEÉPÜLÉSE AZ ISMERETSZERZÉSI FOLYAMATOKBA

A katolikus valláserkölcson alapuló nevelésünk a tanulási folyamatokba is beépül, és az alábbi módon jelenik meg.





A külső környezet tevékeny megismerése

*Én Istenkém, jó Istenkém
Mennyi szépet teremtetél!
Eget, földet, fát, virágot,
Az egész nagy világot!
Amen*

Sokféle cselekvési lehetőséget biztosítunk a gyermekek számára, ami információkat nyújt nekik a körülöttük lévő világról. Séták közben is ellátogatunk a templomba. Gyakoroljuk a helyes viselkedés szabályait, ismerkedünk a szertartás eszközeivel, a templom berendezési tárgyaival. Elmondjuk, hogy melyik eszköz illetve helyiség mire szolgál, mit csinál vele a pap, mire használja. Időnként a plébános atya is átjön velünk, és beszélget a gyerekekkel. Nagyon kedvelik őt az óvodások, szívesen hallgatják.

Séták, kirándulások alkalmával a teremtet világ szépségeire irányítjuk csodálkozó figyelmüket: például a virágok sokfajtságára, sokszínűségére. Gyönyörködünk az évszakok szépségeiben, a madárcsicsergésben. Kirándulunk a közeli patakpartra, kiserdőbe, nagyrétre. Ilyenkor a környezet védelmére is neveljük a gyermekeket.

Véleményünk szerint a kisgyermek a természetben találja meg legjobban a kibontakozási területét. Minden gyermek a saját tapasztalata alapján jut a legtöbb ismerethez. Ezzel a körülöttünk lévő világ szépségei mellett megérezhetik, megérthetik a munka szükségességét, megbecsülését, hasznosságát is.

A gyermekekkel végzett közös tevékenységekben szem előtt tartjuk a tu-

dományos tényeket, de mindig hangsúlyozzuk, hogy mindent a Mennyei Atyának köszönhetünk.

Ének, zene, énekes játék

*Én kicsike vagyok,
Nagyot nem mondhatok,
Szűzanyám, tenéked
Köszönetet mondok.
Amen*

Vallásos dalokat és a három-hét éves gyermekek hangkészletének megfelelő dalos játékokat tanítunk. Tapasztalataink szerint az éneklés nemes eszköz a hit felé irányítás szempontjából is. Kiválóan alkalmas arra, hogy az óvodáskorú gyermekeket vallásos élményhez juttassa. Finomítja a hallást, mérsékli az indulatokat, elűzi a rosszkedvet. Szébbé, lágyabbá teszi az emberek életét, a mindennapokat, szórakoztató örömet szerez, jókedvre hangol mindannyiunkat. Kodály Zoltán szavait idézve: „Óvodával, annak zenéjével foglalkozni nem mellékes kis pedagógiai kérdés, hanem országépítés.”

Óvodánkban a mondókákat, dalanyagokat az *Ének az óvodában* című szakkönyvből válogatjuk, és ezt egészítjük ki a vallásos dalokkal. Ennek összegyűjtése és megjelentetése a KPSZTI támogatásával az elmúlt évben megtörtént. Nagy segítség az óvadás gyermekeknek való imák és vallásos énekek válogatásához.

Egyházközségünk nagy ünnepein mi is részt veszünk. A szentmisén versekkel, dalokkal kapcsolódunk az ünneplésbe. Ilyenek például az elsőáldozók köszöntése, anyák napja.





Vers, mese

*Én kis morzsa, gyenge rózsza
Nem jártam még iskolába
Este, reggel imádkozom,
Az Istennek hálát adok.
Amen.*

Az éves anyag összeállításánál kiemelt szempont a különböző bibliai történetek földolgozása. Ezért az egyházi ünnepkörnek megfelelően az ünnepekhez különböző történeteket és imákat válogatunk.

A csoportszobában elhelyezett lelki sarokban mindig található a polcon olyan könyveket, amelyek különböző bibliai történetet dolgoznak fel képes formában. A képekről felismerhetik a történetet. A nap folyamán bármikor kézbe vehetik, nézegethetik ezeket.

A nevelés fontos része a mesejelentek, történetek cselekvéses feldolgozása. Jelmezbe öltözve, önkéntes szerepváltással el is játsszunk, dramatizálunk meséket, bibliai történeteket. Így a játékelményen keresztül jobban elmélyül a történet lényege is. A mesék kiválasztásánál figyelünk arra, hogy élményt nyújtsanak gyermekeinknek. Előterbe kerülnek azok a mesék, melyeknek erkölcsi tartalmuk is van. A mesékből is tapasztalatot szereznek a világ és az emberek kapcsolatáról. Sok állatmesében találkozhatnak a testvérek ragaszkodó szeretetével, a jószívúséggel, a hűséggel, az igazmondással, az összetartással, a segítőkészséggel, az áldozatvállalással stb.

Rajzolás, mintázás, kézi munka

A meséket, bibliai történeteket szemléletesen, élményt nyújtóan igyekszünk

elmondani, amiket lerajzolhatnak, lefesthetnek, vagy mintázhatnak, bábozhatnak. A kimagasló tehetségeket rajzpályázaton való részvételre ösztönözzük és segítjük.

Az eddig említett tanulási folyamatokba viszonylag könnyen beépíthető a vallásos nevelés. Van azonban két terület: a testi nevelés és a mennyiségi, térbeli viszonyok megismertetése, amelyhez direkt módon nem kapcsolható. Viszont a keresztény teológia és lelkiség alapelve: „*Gratia supponit naturam.*” („A kegyelem a természetre épít.”) Ahhoz, hogy valaki igazán jó keresztény legyen, előbb rendelkeznie kell az alapvető emberi tulajdonságokkal. Nevelésünkben ezt az elvet tartjuk szem előtt. A *testi nevelés* különösképpen alkalmas az ember–ember, és az ember–Isten kapcsolatában szükséges alapvető jellemvonások kialakítására, illetve megszerzésére. (Ilyenek az önfegyelem, a kitartás stb.) A *mennyiségi, térbeli viszonyok megismertetése* a következetességet, a világos látást, az összefüggések fölismerését segíti.

ÓVODAI ÜNNEPÉLYEINK AZ EGYHÁZI ÉVKÖR TÜKRÉBEN

A megemlékezéseket beépítjük a lelki beszélgetésbe. Amikor megemlékezünk, azon a napon az ünnep a lelki beszélgetés anyaga. Vannak csoportos, és vannak óvodai ünnepeink. Ezeket az alkalmakon feldíszítjük az óvodát, termeket. Közös énekléssel, énekes játékkal, versekkel, imával készülünk.

Néhány példa az ünnepléseink módjáról:





Jeles napok az óvodánkban

ünnep:	szeptember 6.	Óvodánk születésnapja
ünnep:	szeptember 8.	Mária ünnep
megemlékezés:	szeptember 12.	Mária ünnep
megemlékezés:	szeptember 24.	Szent Gellért
megemlékezés:	november 5.	Szent Imre
megemlékezés:	november 19.	Szent Erzsébet
ünnep:	december 6.	Szent Miklós
ünnep:	december 8.	Templomunk búcsúja
megemlékezés:		Adventi készülődés
ünnep:		Karácsony
megemlékezés:	január 6.	Vízkereszt
megemlékezés:	január 18.	Szent Margit
ünnep:	február 2.	Gyertyaszentelő
ünnep:		Farsang
ünnep:		Hamvazószerda
ünnep:	március 15.	Nemzeti ünnep
megemlékezés:		Nagyböjt
ünnep:		Húsvét
megemlékezés:	április 24.	Szent György
ünnep:		Anyák napja, évszázó együtt
megemlékezés:		Pünkösd
ünnep:		Közös tanévzáró a Püspök Úrnál, Te Deum
megemlékezés:		Névnapok
megemlékezés:		Szülők névnapjáról való megemlékezés
megemlékezés:		Születésnapok

Szeptember 8-án a Lourdes-i szoborhoz megyünk, virágot viszünk, énekelünk, imádkozunk. Előtte egész héten a Szűzanyáról beszélgetünk a lelki beszélgetéseken.

December 6-án az óvónők mesejeletet adnak elő a gyerekeknek. Ez után jön Szent Miklós püspök, aki elmondja saját életének történetét. Kérdéseket tesz föl a gyerekeknek a szófo-

gadásról, imádsággal, templomba járással kapcsolatban, majd ajándékokat osztogat. A gyerekek énekelnek, verssel köszöntik, és szintén dallal búcsúztatják Szent Miklós püspököt.

A Karácsony közös ünnep az óvodában. Pásztorjátékot, betlehemes játékot adnak elő a nagyok. Előtte már beszélünk Jézus születéséről. Gitáros éneket énekelünk, verset szavalunk és kör-





bejárjuk a karácsonyfát, majd megkapják az ajándékokat, amit ki is próbálhatnak. Az adventet megelőző szombaton játszóházat szervezünk. Itt a gyerekek a szüleikkel együtt készíthetik el az adventi koszorút, ajtó- illetve ablakdíszeket, asztali díszeket természetes anyagok felhasználásával. Halk zenével, beszélgetéssel tesszük kellemesebbé az együttlétet. Itt készítjük közösen azokat az adventi koszorúkat, gyertyát, amelyeket a csoportokban a mindennapi lelki beszélgetéseken meggyújtunk. Megbeszéljük a gyertyák színének jelentését. Mikor melyiket gyújtjuk meg? Miért? Ezzel egy időben jelenik meg a *Kisharang* című újságunk 1. száma, ahol a szülők kaphatnak segítséget a család adventi készülődéséhez. Az adventi időszakban a lelki beszélgetések anyagát a Jézus születését megelőző bibliai történetek képezik: Zakariás története, Keresztelő János története, Angyali üdvözlés, Mária látogatása Erzsébetnél, Jézus születése. Beszélgetünk az ajándékozás örömről, a titoktartás fontosságáról, és szalmaszálat gyűjthetnek a gyerekek jócselekedetekkel a jászolba. A bejárati ajtót ajtódíszel tesszük hangulatossá a karácsony előtti napokban. Mézeskalácsot sütünk, ajándékot készítünk, betlehemes játékkal készülünk. A Karácsony előtti napon a szülőkkel közösen díszítjük fel a karácsonyfákat. Erre az ünnepre meghívjuk a plébánia dolgozóit, a plébános atyát és azokat az embereket, akik év közben segítették óvodánkat. Köszöntjük a megjelenteket és röviden elmondjuk a karácsony jelentőségét. A gyerekek az előzetesen összeállított mű-

sorterv szerint elmondják a tanult verseket, eléneklük a karácsonyi dalokat, (ezek Jézus születéséről szólnak) és a nagyok előadják a pástorjátékokukat. (A karácsonyt megelőző héten az egyházközség tagjaihoz ellátogatunk, és ott adjuk elő a betlehemes játékot. Ezzel kívánunk örömet szerezni azoknak az embereknek, akik karitatív munkájukkal egész évben segítik óvodánkat. Ezek a látogatások a gyerekeknek is felejthetetlen élményt jelentenek.)

Március 15. Közös óvodai ünnep. Imával, verssel, énekkel készülünk. A nagyok műsort adnak elő, azután közösen kimegyünk a Vörösmarty szoborhoz, és kis koszorút, zászlókat helyezünk el.

Húsvétkor ünnepi szentmisére hívjuk a családokat. Kisharang című újságunk második száma Húsvét előtt jelenik meg. A nagybőjtöt dolgozza föl, a húsvéti készülődéshez ad ötleteket. Magyarazza a népszokásokat, és egy-egy oldalon a szülők ismereteit is bővíti, lelki olvasmányt ad. A nagybőjti időszakban az aktuális bibliai témákról szóló beszélgetésekben igyekszünk fölébreszteni a gyermekekben a jóra való törekvés szándékát (erkölcsi beszélgetések, igazmondás fontossága, egymás segítése, vigasztalás, bocsánatkérés). Húsvétváró játszóházat is szervezünk a karácsonyváráshoz hasonlóan. Itt apró játékokat, díszeket készíthetnek, tojást festhetnek, locsolkodáshoz ajándékokat készíthetnek. Ez erősíti a szülőgyerek kapcsolatokat, fejleszti a kez ügyességet, bővíti az otthoni ötlettárat. Nagycsütörtökön és Nagypénteken





zárva van az óvoda. A húsvétot minden gyermek a családjával ünnepli, ám a templomban találkozunk velük.

Az Anyák napja csoportos ünnep. Ilyenkor köszöntjük égi édesanyánkat is.

A Pünkösödöt nem ünnepeljük, mert nyáron nagyon lecsökken a gyermeklétszám. Viszont beszélgetünk erről az ünnepről is, és biztatjuk a gyerekeket az ünnepi szentmisén való részvételre.

NEVELÉSI RENDSZERÜNK EREDMÉNYEI

A tíz éve fennálló katolikus óvodánkban már láthatók nevelésünk eredményei. Ezek a következő területeken figyelhetőek meg:

- A gyermekek szellemi, lelki fejlődése, istenképének alakulása
- A gyermekek egymás közötti kapcsolata
- Gyermekeket–szülő–óvónő kapcsolat
- A gyermek (család) és az egyház-község kapcsolata

1.) Sikertörténet a gyermekekben a Krisztus hirdette szerető mennyei Atya fogalmát kialakítani. Egyre inkább erősödik bennük az az élmény, hogy a mennyei Atya föltétlenül szeret bennünket és gondoskodik rólunk. Ezt az istenképet szeretnénk tovább erősíteni, hogy felnőtt korokban a földön két lábon biztosan álló és föl-felé tekintő emberek legyenek.

2.) Igen hamar megfigyelhető volt a gyermekek egymás közti kapcsolatában a testvéri együttérzés, a megbocsátás és egymás segítése. Erkölcsei nevelésünk célja: olyan emberi tulajdonságok kialakítása és megerősítése, amelyek felnőtt korban könnyebbé teszik a családba és a társadalomba való beilleszkedést.

3.) Arra törekszünk, hogy a gyermek érezze, hogy nem elsősorban a teljesítményétől függ, mennyire fogadja el őt az óvónő vagy a szülő. A feltétlen szeretet élménye erősödik bennük, és reményeink szerint így nem külső elvárások terhe alatt szenvedő felnőttek, hanem magabiztos, a szívükbe írt (Izajás) törvények szerint élő felnőttek lesznek.

4.) Óvodánkban működik a „Kedd-ve este” program. Ezek az összejöveteleken a plébános atya tart előadást a szülőknél, akik előzőleg javasolhatnak olyan témákat, amelyekről hallani szeretnének. Megfigyelhető, hogy az óvoda szellemisége, a családok bevonása a liturgiába és az egyház-község életébe azokat is közelebb hozza a közösségünkhöz, akiknek eddig nem volt kapcsolatuk az egyházzal. Az elkötelezetten vallásos családok pedig jelenlétükkel, példájukkal segítik óvodapedagógusaink hitre, s katolikus életre nevelő munkáját.





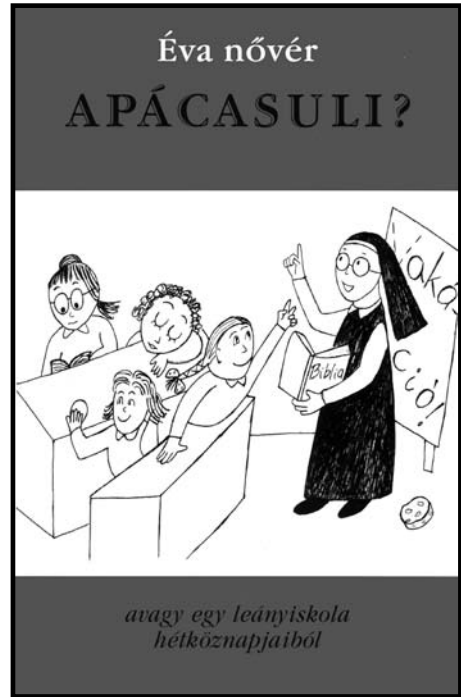
Könyvismertetés

ÉVA NŐVÉR: APÁCASULI? – AVAGY EGY LEÁNYISKOLA HÉTKÖZNAPJAIBÓL¹

„**G**yerkek! Ezt hallgassátok meg!!!
Julcsi megőrült!

Az apácákhoz megy iskolába! Na mit szóltok??? Szerintem tisztára elment az esze! Biztosan apáca akar lenni. Halljátok??? Julcsi apáca lesz! Apáca! Apácasuliba fog járni!”

Az Angolkisasszonyok szerzetesrend egri gimnáziumának tanára, *Bodó Éva Mária* nővér a fenti mondatokkal jellemzi találóan könyve előlapján és hátoldalán a katolikus iskolák belső világáról mit sem tudók értetlenkedését. Meleg szeretettel és ragyogó humorral átítatott munkájában hitelesen mutatja be a 21. század Magyarországon működő női szerzetesi iskola hétköznapjait. Amelyet ugyanúgy áthat a gyerekek zsvajva, jóságai és rosszalkodásai, mint akármilyen más iskoláét. Az alábbiakban három rövid fejezet-részlettel mutatjuk be ezt az igen olvasmányos könyvet, amelyet minden diáknak és pedagógusnak a figyelmébe ajánlunk.



VOLT EGYSZER EGY ISKOLA

- Én úgy kerültem ide, hogy az anyukám meg a nénikém összebeszéltek. A nénikém idejárt, ebbe az iskolába, és ő beszélte rá az anyukámat. Persze én, mikor megtudtam, hogy idejövök, szóltam barátnőmnek, Nikinek, hogy jöjjön ő is. Nagy nehezen sikerült rábeszelnem.
- Én eleinte féltem a nővérektől. Mindenki ijesztgetett otthon, hogy beadnak egy apácázárdába, ahol csak szigorú és komor nővérek vannak, és belőlünk is apácát nevelnek.





- Mielőtt ebbe az iskolába jöttem volna, nem is láttam apácát, csak filmekben. Azt gondoltam, mindig összetett kézzel járkálnak, nem néznek se jobbra, se balra.
- Emlékszem, *Erzsébet* nővérnek volt az a kis Trabantja vagy Wartburgja, és mindenki csodálkozott a városban, hogy nahát, de érdekes, az apáca robbog a kis Wartburggal.
- Először azt hittük, nagy szigor lesz itt, ahogy a filmekben lehetett látni, vagy könyvekben olvasni, mint a régi korban: térdepelés meg körmös.

Kívülről olyan épület, mint a többi. Belülről is. A hosszú folyosókon gyerekek hancúroznak (mindennél biztosabb jele a szünetnek), tanárok sietnek hónuk alatt naplóval a kiszemelt célpont (valamelyik tanterem) felé (jelentése: hamarosan csöngetnek), de az is előfordulhat, hogy homályos árnyak lopakodnak a kihalt folyosón (óra van, csak néhány szemfüles igyekszik a mosdó, az igazgatói vagy a betegszoba felé). Bárki téved be, első pillantásra minden kétséget kizáróan megállapíthatja: ez bizony egy iskola.

- De vajon kik járnak ide? Ugyanazt tanítják, mint a többi iskolában? Vagy itt a matek helyett is hittan van? Reggeltől estig ima?
- Hé, mi ez a zshivaj? Hát itt nem néma csendben jár mindenki? A gyerekek itt is nevetnek és haszontalankodnak? Na de hol a nádpálca? Olyan nincs is? Az meg hogy lehet? És hol vannak a szigorú apácák? Hiszen a tanárok nagyobb része ránézésre pont olyan,

mint másutt. Az érettségi tantárgyak itt is matematika, magyar, történelem, idegen nyelv, nem ostorozás, koplalás, virrasztás meg zsolozsma.

- Bár ahogy elnézem, mintha kicsit konzervatív szelek fújdogálnának erre felé: a lányokról nem ordít a smink, a nagy átlagnál szolidabban öltöznek, s amint látom, a zöld vagy lila haj sem divat.
- Na végre! Ott megy egy fátylas illető! Eredjünk a nyomába! Ez izgalmas! Hátha... Jaj! Nem hiszek a szemeknek! Rámosolygott a gyerekeknek! RÁMOSOLYGOTT! Ezt nem gondoltam volna! Csalódtam! A tévében láttottak alapján azt reméltem, hogy szemtanúja lehetek egy jó kis horrornak, amint egy rendbontót hátborzongató fenyegetések közepette bezárnak a sötét pincébe vagy valami ilyesmi. Ez így nem ér! Mit mesélek majd a többieknek? Se rácsok, se vér-fagyasztó jelenetek, se magánzárka. Legalább a lányok sétálnának a szünetben fel-alá kettes sorokban imát mormolva. De ezek itt hangosan beszélgetnek, és szemmel láthatóan jól érzik magukat. Ezekből se lesz apáca!

EGY ELHAGYATOTT PLÉBÁNIA

Ha valamelyik hétköznap 14 órakor felülünk a megfelelő buszra, utazunk vele egy órát, a végállomáson egy kis dombon emelkedő plébániaépületre bukkanunk. Még a szaléziak építették, de néhány éve az iskola bérlti.

Amennyiben a szemfüles megfigyelő egy szerda őszi délután áll lesben, hogy kikémlelje, mi is zajlik itt, türelmes várakozás után a következőket észlelheti.





Fél három tájban egy roskadásig megpakolt autó robog be, ügyesen leparkol az ajtó előtt, majd egy pap vagy nővér ugrik ki belőle (esetleg mind a kettő). Az illető eltűnik a házban, s egy ideig ismét csak a táj szépsége szolgál látnivalóval. Ám három óra után néhány perccel a lenti buszmegállóba befut a menetrendszerinti járat, s egy csapat elcsigázott, de bizakodó leányzó kászálódik le róla. Az első próbatételen már túl vannak: sikeresen teljesítették a zsúfolt buszon fél lábon való utazás feltételét, amelynek előírt időtartama 60 perc. A bizakodó hangulatot az a fel-emelő gondolat táplálja, hogy a következő két napon nekik nincs iskola. (Ha azon kivételes alkalmak egyikén érkeznek, amikor a többiek még a szombatot is kénytelenek lesznek az iskolapadban tölteni, biztosak lehetünk benne, hogy az élet szépségébe vetett hit kellő megalapozást nyert számukra).

Miután az erősítés megérkezett, hozzáfoghatunk a kocsis tehermentesítéséhez. A fák közül kukucskáló külső megfigyelő elhűlve szemlélheti, mi minden kerül elő abból a kis járgányból: hálósákok és utazótáskák minden mennyiségben; dugig tömött nejlonzatyrok; élelemmel megrakott dobozok, kosarak vagy ládák; CD-s magnó, vetítógép, plakátok, sárga fedelű énekeskönyvecskék, gitár, társasjáték és még sok más, az autót megrakó egyén ötletességétől függően.

MI KÉSZÜL ITT???. Nem kétséges, hogy valami jó buli, hiszen erre utal a sok ennivaló, a magnó meg a többi holmi. A lányok szemmel láthatóan egy remek hétvégére rendezkednek be itt. Na

de melyik az a szenzációs suli, amelyik csak úgy elenged egy osztályt három napra, mialatt a többiek a dolgozatok fölött görnyednek, vagy a tábla előtt verejtékeznek? Ezt sürgősen ki kell nyomozni! Amikor azonban két kissrác a felfedezés lázában égve becsönget a házba, hogy kiszimatoljon valamit a titokból, az ajtót nyitó apáca néni a következő érthetetlen szavakkal bocsátja el őket: „Psz! Lelkigyakorlat van!”

Ha egy-egy osztály hazaérkezik, mindig nagy érdeklődés fogadja őket.

– Na, milyen volt? Meséljétek!

– Csúcs!!! – lelkendeznek, én azonban kíváncsian faggatom őket a részletekről (mert nem mindegyiket én kísérem):

– S mi volt benne annyira jó?

– Hát az, amikor a kiránduláson eltévedtünk, s a végén már árkon-bokron át csörtettünk hazafelé.

– Az, hogy *Zsuzsika* beleesett a tóba, és úgy kellett kipeccázni, hihih!

– Az éjszakai túra, ahol csak az atyánál volt zseblámpa, mi meg nem láttunk semmit, és torkunk szakadtából visítottunk, amikor megijesztettek minket.

Véletlenül sem esik szó lelki élményekről, mélyebb találkozásról Istennel vagy egymással, ezekről mindig diszkréten hallgatnak. Vigasztalásképpen azért néha-néha olyan is előfordul, hogy lelkigyakorlat után egy hónappal a folyosón odaoson hozzám egy nagylány, és miután alaposan körülnézett, nem látja-e valaki, egy üres kazettát nyom a ke-





zembe, s a fülembé súgja, hogy vegyem rá azokat a számokat és szövegeket, amik neki annyira tetszettek.

- Tudjátok, mit? Írjátok le, hogy milyenek képzelitek a mennyei életet!
- Jó! – kapnak az ötleten, s máris belemerülnek az érdekesnek ígérkező feladatba. De nézzük meg mi is, mire jutottak a lányok!

MIT CSINÁL A JÓISTEN EGÉSZ NAP?

- Gyönyörködik teremtményeiben.
- Kérdéseket tesz fel a halottaknak.
- Figyeli az embereket, hogy kinek lehet támasza.
- Várja, hogy szóljunk hozzá.
- Jelen van a szentmiséken, beszélget az angyalokkal.
- Átvesszi a halottakat és leadja a gyerekeket.
- Segít az embereknek. Utánuk megy minden rossz helyre, hogy visszatérítse őket a jó útra.
- Bejön az órára, és mellém ül. Segít nekem a dolgozatokban és a felelésekben.
- Egész nap azon izgul, nehogy valami butaságot csináljak. Este aztán jön a

kívánságlista. Magamból kiindulva, elég sokáig kell hallgatnia.

- A Jóisten egész nap a világ ügyeit intézi. Annyi dolga van, hogy ki se látszik belőle. Rengeteget foglalkozik velünk. Napközben lehet, hogy jönnek új lelkek, azokat örömmel fogadja.
- Büszke ránk, hogy meg tudunk élni ebben a világban, mert ő nem tudott, ezért felköltözött az égbe.
- A drága-drága Istennek rengeteg munkája lehet. Például az, hogy a holtak felett ítélkezzen, vagyis megmondja nekik, hova menjenek: a tisztítóba vagy máshova. Utána megy a lelkekhez egy kicsit beszélgetni. Mindenkire van ideje, pedig elég sok ember lelke van ott fenn. A kisgyerek lelkekkel még játszik is.
- Vigyáz ránk. Szeret, szeret és szeret.

JEGYZETEK:

- ¹ Éva nővér (Bodó Éva Mária): *Apácasuli?* című könyve magánkiadásban jelent meg 2004-ben, 137 oldalon. A szerző felhatalmazta szerkesztőségünket, hogy az érdeklődőknek vagy vásárolni szándékozóknek megadjuk a címét.





Beszélj a plébániatemplomodról

Az én templomom nem volt plébánia, de a földrengés után plébánia lett. A plébánost don Gaetano Speranzellának hívják és borzasztó rendes, a nevenapján mindig vesz nekünk süteményt. Nagyon szeret bennünket, mert benn vagyunk a katolikus egyletbenn, és ókor ókor ministrálunk neki.

A templomunk neve Caivanói Szűz Mária. Nagyon szép, mert közel van a mozihoz.

Sok szék, sok szüzanya és sok feszület található benne. Kicsit antik, kicsit modern, de a földrengés óta inkább antik.

Don Gaetano főlkészit bennünket a kataklizmusból és nem szereti, ha sültkrumplit viszünk a templomba. Borzasztó rendes, amikor gyóntat bennünket, és nem játsza az eszt.

A segrestyés is rendes, don Pascale, és harangoz, egyszer engem is odaengedett harangozni.

Ha áttesek az elsőáldozáson, derék gyerek leszek.

(In: D'Orta, Marcello:
Isten ingyér teremtett bennünket,
Európa Könyvkiadó, Budapest,
1997, 163-164. o.)



Államilag elismert nyelvvizsga a Károlin!

A KRE Idegen Nyelvi Lektorátusán
2005-től államilag elismert ITK-ORIGÓ nyelvvizsgát lehet tenni, egyelőre
angol, német, francia, spanyol és olasz nyelvből.

Jelentkezési lapot és csekket
a KRE BTK portáján (1088 Budapest, Reviczky u. 4/c),
illetve
az Idegen Nyelvi Lektorátuson (1037 Budapest, Bécsi út 324.)
lehet kapni.
A nyelvvizsga helyszíne a KRE BTK.

Bővebb információ

<http://kre.hu/lektoratus> honlapon
Ötletek, javaslatok az írásbeli vizsgához
Ötletek, javaslatok a szóbeli vizsgához
Szóbeli vizsga tematikák
Próba vizsgaanyagok (angol, német, francia)

Személyesen az Idegen Nyelvi Lektorátuson (telefon: 430-23-43),
illetve a KRE BTK Japán tanszék titkárságán
Nyerges Lászlónénál (telefon: 318-59-15)

Az ITK Origó nyelvvizsgarendszer 2005. évi írásbeli időpontjai és jelentkezési határidői

Időpont		Jelentkezési határidő
2005. 03. 05.	angol középfok, német, francia, olasz, spanyol alap- és felsőfok	2005. 02. 05.
2005. 03. 19.	angol alap- és felsőfok, német, francia, olasz, spanyol középfok	2004. 02. 05.
2005. 04. 16.	angol és német alap- és középfok	2005. 03. 29.
2005. 06. 04.	angol középfok, német alap- és felsőfok, francia, olasz, spanyol alapfok	2005. 05. 02.
2005. 06. 11.	angol alap- és felsőfok, német, francia, olasz, spanyol középfok	2005. 05. 02.
2005. 08. 27.	angol és német alap- és középfok	2005. 08. 08.
2005. 09. 10.	angol középfok, német alap- és felsőfok, francia, olasz, spanyol alapfok	2005. 08. 22.
2005. 09. 17.	angol alap- és felsőfok, német, francia, olasz, spanyol középfok	2005. 08. 22.
2005. 11. 12.	angol középfok, német, francia, olasz, spanyol alap- és felsőfok	2005. 10. 15.
2005. 11. 19.	angol alap- és felsőfok, német, francia, olasz, spanyol középfok	2005. 10. 15.



Előzetes a Mester és Tanítvány hatodik és hetedik (2005/2. és 3.) számáról

HATODIK SZÁM: Címe (és fő témája): „*Nyelvében él a nemzet*”
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. március 1.
Megjelenés: 2005. április 25.

HETEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Család és iskola*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. június 1.
Megjelenés: 2005. augusztus 25.

Továbbra is *kérjük és várjuk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre a következőket:

1. Bármilyen igényes írást az *anyanyelvről* vagy a *családról*. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Bemutattuk már Olvasóinknak a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumot, a Budapesti Faisori Evangélikus Gimnáziumot, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziumát, stb. A későbbiekben olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetések*et, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.

A kéziratok formai követelményei a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt található meg.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

1. A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értéktörző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

2. Várjuk olyan, tudományos igényű írásait, amelyek akár az elmélet, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.
3. Helyet kívánunk adni olyan tudományos igényű írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.
4. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű **tanulmányokat** és **elemzéseket** (30 000 bruttó leütésig), **nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat** és **OTDK-dolgozatokat** (10 000 bruttó leütésig), **könyvismertetőket** (4000 bruttó leütésig).
5. A teljes kéziratot *Word dokumentum-formátumban, floppylemezen és 1 kinyomtatott példányban* kell a szerkesztőségbe beküldeni.
6. Kérjük föltüntetni a *tanulmány címét* (és *alcímét*), a *szerző(k) nevét*, és a *munkahely pontos megnevezését*. Külön kérjük föltüntetni a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.
7. Kérjük, hogy a tanulmányt ne formázzák – az alábbiakat kivéve: *bekezdések első sorának behúzása, címek és szövegbeli kiemelések* (dőlt vagy félkövér).
8. Kérjük, hogy a *jegyzeteket* végjegyzetként adják meg; az *irodalomjegyzéket* pedig a tanulmány legvégén, abc sorrendben tüntessék föl.
9. A jegyzetek és az irodalomjegyzék egyes tételeinek formája a következő legyen:
 - Nagy József – Kis Imola: *A tanulmány címe*, in: Kovács Anna (szerk.): *A tanulmánykötet címe*, Valamilyen Kiadó, Város, 2003, 10. o.
 - Smith, John: *A könyv címe. A könyv alcíme vagy sorozatcíme*, Valamilyen Kiadó, Város, 1972, 51–87. o.
 - Varga András: *A cikk címe*, A folyóirat címe, 2001. szeptember 20., 2. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat.

(Szerkesztő)



Mester és Tanítvány

A KERESZTÉNY- KERESZTYÉN PEDAGÓGIA

Van-e keresztény, keresztyén pedagógia? — tették fel néhányszor a nyilvánvalóan provokatív kérdést azóta, hogy a katolikus és a református egyetemen — a rendszerváltozást követően — megindult a pedagógusképzés. A kérdésben fellelhető tudáshiány már a lap indulásakor arra inspirálta szerkesztőségünket, hogy mihamarabb ismerjünk meg álláspontunkkal és értékeinkkel az Olvasókat. Úgy véljük, itt az ideje, hogy — több mint félszázados kihagyás után — a szélesebb szakmai közvélemény is újra találkozhassék a Krisztus-hitre épülő neveléstudomány eredményeivel és pedagógiai gyakorlatával. Ezért folyóiratunk második évfolyamának első számát a keresztény, keresztyén pedagógia felvillantásának szenteljük.

A lapszám elején a 2004. december 5-i népszavazás eredményeire emlékeztetünk három költeménnyel és Szabó István református püspök úr adventi gondolataival.

Aktuális rovatunkban felidézzük a 2004. december 14-i békés demonstrációt.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

