

PULINKA Ágnes

LOYOLAI SZENT IGNÁC TANULÁSI ELMÉLETE

Ma már nehéz úgy személyes vagy csoportos fejlesztéssel foglalkozó szakkönyvet kézbe venni, hogy a tanulás témakörébe ne fussunk bele. Vezetőként, tanácsadóként, HR-szakemberként, trénerként, szervezetfejlesztőként a tanulás fogalma, a tanulási elméletek, modellek megkerülhetetlenek. Jelen cikkében a szerző egy sajátos tanulási modellt mutat be, amely első pillantásra a David Kolb nevével fémjelzett tapasztalati tanulási modellhez hasonlít a leginkább. Ez a modell azonban meghaladja, kibővíti a már ismert tapasztalati tanulás elméletét, ami azért is figyelemre méltó, mert ezt David Kolb születése előtt 400 évvel fogalmazta meg egy szerzetes. Loyolai Szent Ignác (1491–1556) ezzel nemcsak megelőzte saját korát, de korunkat is, ráadásul ezt a tanulási modellt szervezeti szintre emelte a XVI. században, s az általa alapított szervezet azóta is ugyanezen elven működik, s Jézus Társasága, vagy jezsuita rend néven ismert.

Kulcsszavak: tanulás, tapasztalati tanulás, szervezeti tanulás, jezsuiták

A tudás, és az azt megelőző tanulás, napjaink komplex, bizonytalan, dinamikus változó környezetében növekvő fontosságú a szervezetek számára. Sorolhatnánk a globalizációtól kezdve, a technológia gyors fejlődésén át, a gazdasági válságig mindent, amely megköveteli a szervezetektől, a szervezet tagjaitól, a munkavállalóktól, hogy a nagyobb rugalmasság, az innováció és hatékonyság érdekében mindig és újra képesek legyenek a változásra, a változtatásra, a tanulásra (Goethals et al., 2004; Fehér, 2007). Mielőtt bemutatnám Loyolai Szent Ignác tanulási modelljét, röviden ismertetem a tanulás általánosan elfogadott fogalmát, valamint a kapcsolódó, és cikkem szempontjából legfontosabb elméleteket, modelleket, hiszen ezek ismerete nélkül nehezen értelmezhető Ignác tanulásfelfogásának jelentősége és használhatósága.

A tanulás fogalma viszonylag általánosan elfogadott: tapasztalatokon alapuló tartós magatartásváltozás (Atkinson, 2005). Ezen a ponton nagyjából meg is áll a tanulásfelfogások hasonlósága, gondoljunk a klasszikus kondicionálás (Pavlov kutatásai), az instrumentális kondicionálás (Skinner megerősítésemélete) vagy a komplex tanuláselméletek közötti különbségekre (Atkinson, 2005). A szervezetekkel foglalkozó szakemberek fókuszában a komplex tanuláselméletek

állnak, amelyek a fenti definíciót azzal is kibővítik, hogy a tapasztalatok alapján kognitív változás is bekövetkezik az egyénben (Bakacsi, 2004), tehát nemcsak a magatartásban történik változás, hanem az egyén szemléletmódjában, gondolkodásában is. Napjainkban a szervezetekkel akadémiai és/vagy gyakorlati úton foglalkozó szakemberek körében leginkább ismert és alkalmazott komplex tanuláselméletek a Chris Argyris, Peter Senge, valamint a David Kolb nevével fémjelzett tanulásfelfogások.

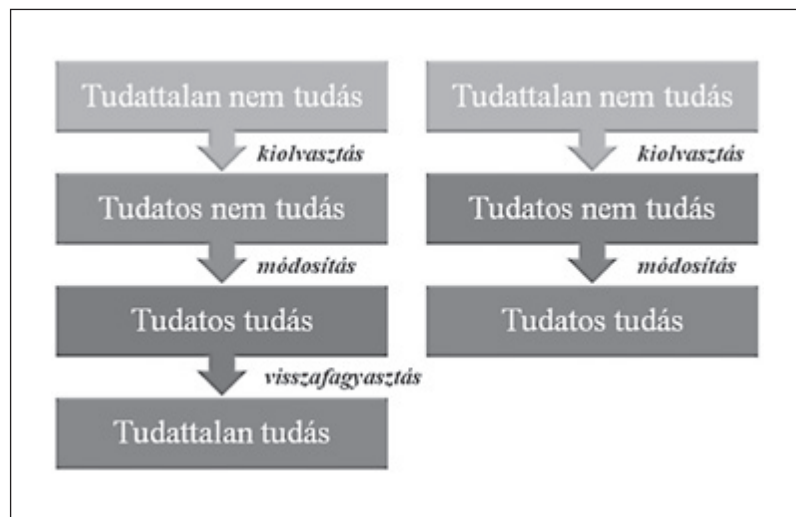
A komplex tanulás főbb elméletei

A komplex tanulás elmélete Kurt Lewinig vezethető vissza. Lewin elmélete abból indul ki, hogy életünk során szerzett tapasztalataink, hiedelmeink, nyelvi konstrukcióink, értékeink, feltevéseink elraktározódnak bennünk, és együttesen kialakítják a kognitív térképeinket (Atkinson, 2005; Bakacsi, 2004). Ezek az idő elteltével tudattalanná válnak, cselekvéseink nehezen megkérdőjelezhető alapjaivá. Amikor gondolkodunk, ezeken hajtunk végre logikai műveleteket, esetleg változásokat (Atkinson, 2005; Bakacsi, 2004). Mivel életünk során túl sok inger, tapasztalat ér bennünket, nem vagyunk képesek ezek mindegyikét tudatosan megélni, észlel-

ni. Sokszor tudatalattink tanul vagy hajt végre viselkedésváltozást (amikor valamit rutinból teszünk). Ennek alapján a tanulás négy fázisból áll: 1. tudattalan hozzá nem értés (nem vagyok tudatában a nem tudásomnak), 2. tudatos hozzá nem értés (tudatában vagyok annak, hogy nem tudok), 3. tudatos hozzáértés (megtanulok valamit), 4. tudattalan hozzáértés (rutinná válik a tudás, vagyis tudattalan tudássá). Ezeket a tudattalan tudásokat azonban sokszor kell módosítanunk életünk során. Lewin egy háromlépcsős folyamatban látja lehetőséget ezt a komplex tanulást: 1. jelenlegi tudattalan tudásunk, viselkedésünk kiolvasztása (tudattalan tudásunk tudatos tudássá tétele), 2. behelyettesítése új viselkedéssel, vagy a régi módosítása, 3. ennek az új viselkedésformának a visszafagyasztása (a tudatos tudás tudattalan tudássá váljon) (Bakacsi, 2004). Ebből a lewini elméletből vezethetők le napjaink legismertebb tanuláselemelei.

Peter Senge a tanuló szervezet koncepciójával vált világhírűvé (Senge, 1990a). Senge az elméletében két-fajta tanulásról beszél: az *adaptív* tanulásról, amikor már létező eljárásokat, megoldásmódokat, ismereteket sajátítunk el, teszünk magunkévá, valamint a *generatív* tanulást, amikor teljesen új dolgokat alkotunk, hozunk létre. S ez az újítás, kreativitás folyamatos, megállás nélküli (Senge, 1990b).

Kurt Lewin és Peter M. Senge tanulási modelljei



Forrás: Bakacsi, 2004, 2007 és Senge, 1990b alapján készített saját ábra

Az 1. ábrán látható, hogy Senge-nél az első két lépés ugyanaz, mint a lewini modellben: kiolvasztás (1), módosítás vagy behelyettesítés (2), de ezeket a lépéseket már nem követi visszafagyasztás. A felszínre hozott kognitív sémáinkat nyitva kell hagynunk (3) (Bakacsi,

2007), ez a kulcsa a folyamatos megújulásnak, a kreativitásnak, a generatív tanulásnak. Senge hangsúlyozza, hogy a generatív tanulás legfőbb gátja az ún. mentális modelljeinkben vagy gondolati mintáinkban keresendő (Senge, 1990a). Ezek a gondolati minták olyan „...mélyen belénk épült meggyőződések, általánosítások, képek és elképzelések, amelyek alapvetően befolyásolják világszemléletünket és leghétköznapibb cselekvéseinket” (Senge, 1990a: p. 11.). A *valódi* tanuláshoz első lépésben ezeket a mentális modelleket kell felismernünk, feltárnunk és megváltoztatnunk.

Chris Argyris, az akciókutatás kiemelkedő alakja, elméletében ugyan más alapokról (Edomnson – Moingeon, 1998), de hasonló megállapításokra jut el. Ő nem gondolati mintákról beszél a tanulás gátjai kapcsán, hanem ún. vallott és követett elvek különbözőségéről. Ennek megértéséhez Bateson brit antropológus tanulásfelfogásához nyúlunk vissza (Visser, 2007). Bateson nyomán Argyris¹ háromféle tanulásról beszél: az egyhurkos, a kéthurkos és a deuteró tanulásról. Argyris ezek szemléltetésére egy egyszerű analógiát hoz: a termosztát példáját. E szerint a termosztát, ha a szoba hőmérséklete 24 °C alá csökken, automatikusan bekapcsolja a fűtést – ez az *egyhurkos* tanulás (Argyris, 1991). Ez tulajdonképpen az operáns tanuláshoz hasonlít: egy magatartás következményeit vizsgáljuk, azt összevetjük elvárásainkkal, és ennek alapján cselekszünk (Bakacsi, 2004).

1. ábra

A másik esetben viszont a termosztát rákérdezne, miért is pont 24 °C alatt kell bekapcsolnia, s elgondolkodna azon, hogy talán egy másik hőmérséklet megfelelőbb, hatékonyabb lehet. Mindezzel együtt arra a következtetésre is juthat, hogy valóban ez a megfelelő beállítás ahhoz, hogy a szoba hőmérséklete ideális legyen, a hangsúly a rákérdezésen, megkérdőjelezésen van, hogy miért is pont ez „a” beállítás. Ez esetben már a 2. ábrán is látható *kéthurkos* tanulásról beszélhetnénk. Amikor is a cselekvéseink mögött meghúzódó előfeltevéseket, hiedelmeket, tehát kognitív sémáinkat tárjuk fel és vizsgáljuk felül (Argyris, 1991). A *deuteró* tanulás a legkomplexebb, ez már a tanulás tanulása: tudatosan választani, majd alkalmazni az egyhurkos vagy kéthurkos közül a helyzetnek megfelelő² (Argyris – Schön, 1978). A tanulási folyamatunkra való ezen reflektálás a múltban történt tanulásaink alapján történik, az azokból levont következtetések, tapasztalatok alapján felülvizsgáljuk, és esetleg módosítjuk a tanulási folyamatunkat (Goethals et al., 2004).

VEZETÉSTUDOMÁNY

Argyris szerint (1991) a kéthurkos tanulás legfőbb gátja az, hogy cselekvéseink mögött meghúzódó *valódi* elméletek, a *valódi* kognitív sémák felszínre hozása egyáltalán nem magától értetődő és könnyű. A *vallott elveink* („espoused-theories”) azok, amelyeket cselekvéseinket meghatározó, főbb meggyőződéseinknek hiszünk. Tetteink mögött azonban a *követett elvek* állnak („theories-in-use”), s az emberek általában nincsenek tisztában e kettő különbözőségével. Ennek oka, hogy ezek a követett elvek már kisgyermekkorban kialakulnak, sőt maguk az elméletek kódolják, hogy ne is lehessünk tisztában a tetteink *valódi* mozgatórugóival.

Ezen követett elvek a következők: annak érzése, hogy mindenképpen kontrollálnunk kell a dolgokat, a nyereség maximalizálása, az érzelmek elnyomása, racionalitás látszatának mindenáron való fenntartása (Argyris, 1991, 1994). Ezek azok a cselekvések mögött meghúzódó igazi stratégiák, amelyek legfőbb gátjai a tanulásnak. Argyris később kiegészíti elgondolását azzal, hogy – tapasztalatai szerint – minél képzetebb valaki, annál nehezebben megy számára ezeknek a követett elveknek a feltárása. Kutatásait vállalati vezetők, vezető menedzserek körében szerzett tapasztalatára alapozta (Argyris, 1991). A követett elvek felszínre ho-

zását olyannyira nehezen kivitelezhetőnek tartja, hogy azt pl. egy szervezeten belül csak és kizárólag egy külső tanácsadó segítségével véli megvalósíthatónak (Edmonson – Moingeon, 1998).

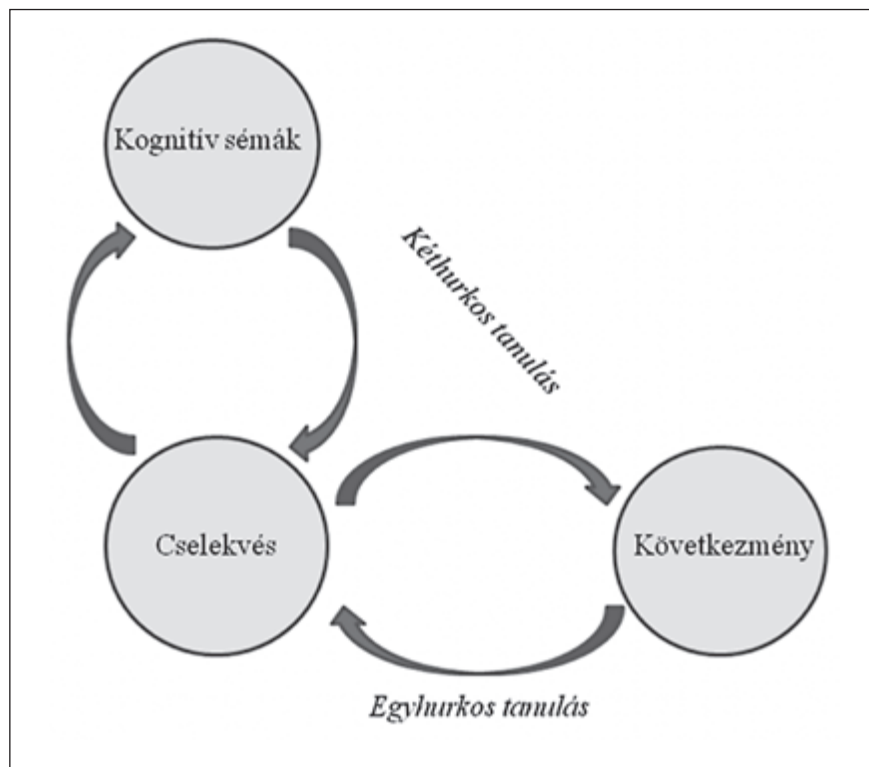
Mind Senge, mind Argyris egyetért tehát abban, hogy a tanulás szempontjából a legkritikusabb a (valódi) kognitív sémák vagy gondolati minták feltárása. Ez a kognitív megközelítés jellemzi a tapasztalati tanulás atyjaként számon tartott David Kolb felfogását is.

David Kolb (1984) holisztikus modellje a tanulás és a tanultak alkalmazásának dinamikus folyamatát írja le, kitágítja a Lewini folyamatot. Azt mutatja be, hogy az egyén tapasztalata milyen módon fordul át koncepciókba, amelyeket a későbbi választásokban, döntésekben irányelvekként használ, tehát a kognitív sémák vagy gondolati minták kialakulásának folyamatát ragadja meg. Mivel ezek a későbbi választások, döntések további tapasztalatokhoz vezetnek, a folyamat körkörössé válik (Kolb, 1991). Ez a felfogás hangsúlyozza leginkább a tanulás folyamatjellegét, azt, hogy ez a folyamat egy állandó tudásteremtés és tudás-újratemtés (Kolb, 1984). Az előzőekhez képest a kolbi modell máshova teszi a hangsúlyt.

A 3. ábrán látható, hogy Kolb elméletében a tanulás folyamata egy négy lépésből álló ciklus, amely a

2. ábra

Az egy- és kéthurkos tanulás

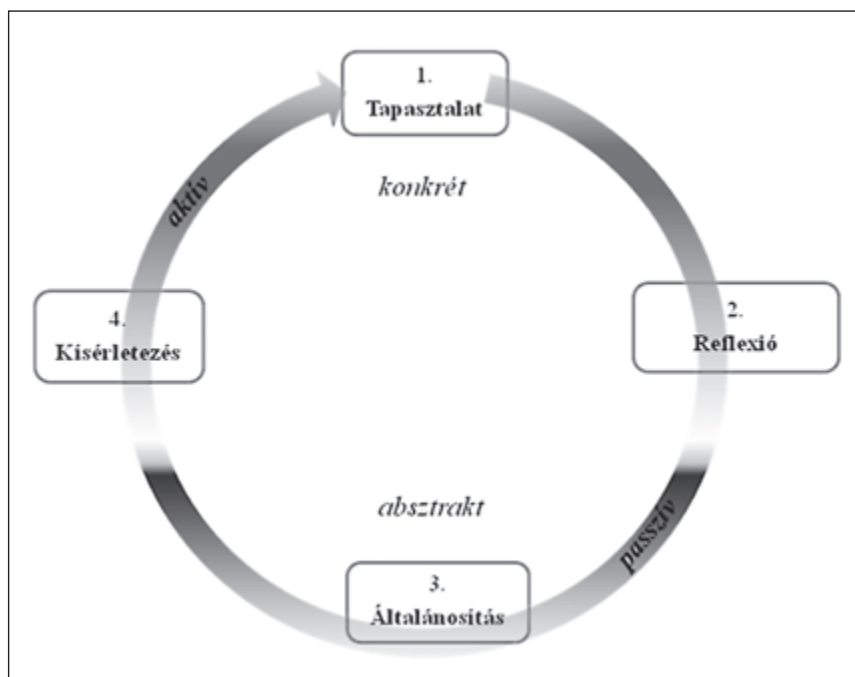


Forrás: Argyris, 1991; Argyris-Schön, 1978 alapján készített saját ábra

tapasztalaton alapul. Az első lépés tehát a *konkrét tapasztalat* (1), a második az erre a tapasztalatra való *reflexió*, a *megfigyelés* (2). Annak elemzése, megfontolása, hogy: „Mi történt? Melyek a tények? Hogy néz ki a helyzet különböző nézőpontokból? Melyek voltak a kritikus elemek, pillanatok, személyek?” stb. Ezt követi az *általánosítás szakasza*, amely nem más, mint a reflexió feldolgozása, leszűrése általános elméletekre, szabályokra (3.): „Mit tanulhatok mindebből? Mi következik mindebből? Hogyan működhet ez jól, jobban máshol, máskor? Mit teszünk másként a következő alkalommal?” A kört végül a *kísérletezés* (4) zárja, az elméletek, a következtetések *aktív* tesztelése a gyakorlatban, amely már újabb *tapasztalat* forrása (1). A folyamat immanens tulajdonsága, hogy vég nélküli (Kolb, 1984).

Kolb azt állítja, hogy ideális esetben az egyén a tanulási ciklus vagy spirál minden fázisát bejárja

David Kolb tapasztalati tanulási modellje



Forrás: Kolb, 1984 és 1991; Goethals et al., 2004 alapján készített saját ábra

(Kolb, 1991). A modellje *holisztikus* abban az értelemben, hogy a tanulási folyamat absztrakt (általánosítás) és konkrét (tapasztalat), illetve az aktív (cselekvés) és passzív (reflexió) elemeit integrálja.

Kolb tapasztalati tanulási elmélete – amely szintén a komplex tanuláselméletek közé sorolható – ma már jól ismert és alkalmazott nemcsak akadémiai körökben és az oktatásban, de szervezetfejlesztők és trénerek is előszeretettel használják a termékeny munkavégzésükhöz.

A kolbi koncepció és a korábban ismert két tanulásfelfogás népszerűsége és ismertsége miatt tartom fontosnak ismertetni és bemutatni az elméleteket 400 évvel megelőző Loyolai Szent Ignác felfogását. Időben jelentősen megelőzi korunkat, és meg is haladja pl. Kolb tanulási modelljét, illetve mint majd később bemutatom, olyan – a szervezeti kutatások fent ismertetett elméleteinek szempontjából – új dolgokra helyezi a hangsúlyt, amelyekkel „kiegészíti” ezeket a napjainkban ismert és alkalmazott koncepciókat, dacára annak, hogy sok száz évvel korábban született. Ahhoz, hogy ezt az „új” modellt a maga teljességében megértsük, szükséges annak körüljárása, hogy kik is a jezsuiták, ki Loyolai Szent Ignác, mi jellemzi azt a kontextust, amelyben az ignáci tanulási modell létrejött, milyen is az a szervezeti kultúra, amelyben a modell 450 éve töretlenül működik, és amelynek kulcsfontosságú, meghatározó eleme.

3. ábra A kutatás személyes oldala: indíttatás és a kutatás folyamata

Kik is a jezsuiták? Filmek, regények, összeeküvés-elméletek kedvelt (legtöbbször anti-) hősei, a római katolikus egyház szürke eminenciásai, királyok, uralkodók legbensőségesebb tanácsadói, zarándokatyák, példaadó szerzetesek, reformált papok, az egyház legnépesebb szerzetesrendje, és folytathatnánk. Nehéz a kérdésre válaszolni. Megosztanám saját tapasztalatomat, és egy személyes emléket, majd kutatásom eredményeit is.

Az angolkisasszonyok egri gimnáziumában érettségiztem, 8 év gimnáziumi, szellemi-lelki nevelést követően. Ezt a rendet Ward Mária alapította a XVI. század végén. Ward Mária angol arisztokrata sarj, akinek el kellett hagynia családját és hazáját, mivel nem volt hajlandó hűségeskü tenni VIII. Henriknek, és hű maradt a

római pápához. Európában társakra lelt, akikkel polgári lányok nevelését tűzték ki életük céljául. Rendjük alapszabályait egy isteni sugallat hatására a Jézus Társaság (jeszuiták) rendalkotmánya alapján dolgozta ki – illetve szerette volna kidolgozni. A jezsuiták ellenszenvé, valamint az, hogy az akkori római pápa a társaság nagy pártfogója volt, megakadályozta ebben, és rendalkotmány híján az angolkisasszonyok szerzetesrendje csak alapítónőjük halála után sok évvel, a XXI. század elején, 2004-ben nyert hivatalos formát (Wetter, 1990). A jezsuita ellenszenv nevelő rendem felé sokáig megmaradt, s vele együtt az angolkisasszony-jezsuita összeférhetlenség tradíciója is. Számomra tehát a szürke eminenciások rendje sokáig maga volt a megtestesült ellenség. Ehhez a képhez társultak korunk mítoszai a rendről. Ezek a mítoszok többnyire távol állnak a valóságtól, de mint minden szervezettel kapcsolatos mítosznak, ezeknek is meg volt/van a maguk sajátos jelentése: titokzatosság, ismeretlenség, távoliség, meg nem értés. A rend szigorúsága, fegyelmezettsége, amely leginkább a hadsereghez fogható, a tagok műveltsége, széles körű tanultsága tovább erősítik a mítoszok képeit.

Amikor egyetemi szakdolgozatomhoz elkezdtem kutatásomat, és felkerestem jezsuita atyákat, mindezzel ellentétben egy nagyon nyitott renddel szembesültem. Ez a kettősség meggondolásra késztetett. Mivel magyarázható, hogy egy nyitott, elkötelezett

VEZETÉSTUDOMÁNY

rendet, missziókkal, iskolákkal, egyetemekkel (vagyis intézményesült nyitottsággal a világ felé) mégis ilyen mítoszok lengenek körül? A válasz a kérdésre a szervezeten belül keresendő, annak történetét, belső felépítését, illetve ezek alapját jelentő szellemiséget, lelkeséget – menedzsmentnyelven szólva –, a szervezeti kultúra mélyrétegeit kell alapul venni. S a szervezeti kultúra egyik legalapvetőbb meghatározója maga az alapító, az alapítók személye, történeti háttére (Schein, 1985). Először tehát az alapítók életét tanulmányoztam, azzal a korszakkal együtt, amelyben éltek és alkottak, majd a jezsuita szervezet alapidokumentumait elemeztem: a Rendalkotmányt, Loyolai Szent Ignác Lelkigyakorlatát, Ignác levelezését. Ezen a nyomvonalon haladva jutottam el a jezsuita szellemiség, kultúra lényegét adó ignáci tanulási modellhez, s ezen az úton vezettem végig cikkem olvasóját is.

Loyolai Szent Ignác és a jezsuita rend

A jezsuita rend alapítójaként *Loyolai Szent Ignác*ot tartja nyilván a történelem. „Loyolai Szent Ignác élete és működése szervesen beleilleszkedik az egyháznak és a XVI. század kultúrájának történetébe” (Rahner, 1955: p. 21.). A XVI. század a reneszánsz kora. A reneszánsz úgy él a történelem lapjain, mint az a kor, ahol a legjobb és a legrosszabb példa nélküli szoros-sággal kerül egymás mellé. Az a világ, ahol a kolostorok botrányoktól zengtek, ahol a pápa inkább volt egy világi állam feje, annak fővezére, hűbérúr, semmint a kereszténység lelki vezetője. A társadalmi eseményekre pedig az uralkodók, fejedelmek, királyok gyakoroltak olyan hatást, amelyet az „akié a föld, azé a vallás” mondása tökéletesen jellemez. Európa határain a török jelent hatalmas veszélyt, de ennél jelentősebb a belső töredezés, a reformáció terjedése. Fontos, korszakújító tény a gyarmatosítás, s nyomában a missziók telepítése Észak- és Dél-Amerikába, Indiába, Japánba (Bangert, 1986; Ravier, 1974). A társadalmakat leginkább az a hatalmas szakadék jellemzi, amely a nemesség és az egyszerű nép között fennáll. Ez a szakadék nem csupán anyagi, hanem kulturális is. Rendkívül hiányos az oktatás, a képzés olyan luxus, amit a szegény ember fia nem engedhet meg magának (Ravier, 1974).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a Jézus Társasága egy változó, állandó mozgásban lévő, folyamatos kihívásokkal és veszélyekkel teli, több dimenzióban is széttördelt világban jött létre.

A reneszánsz korát ismerve talán nem meglepő, hogy Ignác tele volt a korra jellemző ellentmondásokkal. Egy baszk nemesi család legkisebb fia. Gyermekek- és fiatalkorát találóan foglalja össze Rahner:

„Loyolában jobban örködték a fajta és a hit tisztaságán, mint az erkölcsök fegyelmén. (...) A Loyolák családja az egyik legvégtetesebb volt azok között, amelyeket országunknak el kellett viselnie; egyike azoknak a baszk családoknak, amelyek címet akasztottak házuk kapujára, hogy könnyebben igazolják az életükben napirenden lévő gonosztetteket” (Rahner, 1955: p. 22.). A fiatal Ignác életét háborúk, tivornyák, kalandozások tették ki. Egy (akkoriban megszokott) örökösödési háborúban azonban halálosan megsebesül. Az ebből való csodálatos gyógyulás indít el egy olyan belső folyamatot benne, amely végül megtéréshez, szerzetesi élethez vezet a korábban rakoncátlan baszk fiataalt (31 éves ekkor). A papi hivatást választja, a felszentelést azonban tanulásnak kell megelőznie: Barcelonába indul. Barcelonától északra, egy kis városka, Manresa mellett tölt tíz hónapot. Koldul, hogy fenntartsa magát, de minden idejét az imádságnak szenteli, mély, misztikus Isten-élményei vannak. Nagy figyelmet fordít ezekre a személyes, belső tapasztalatokra. Ezt a belső, intim *folyamatot* lejegyzí egy füzetecskébe (Bangert, 1986; Ravier, 1974; Coghlan, 2005). Később átdolgozza, kibővíti jegyzeteit, és ebből születnek meg az ignáci *Lelkigyakorlatok*.

A tíz hónap lelki elmélyedés végén Barcelona, Alcalá, majd Salamanca egyetemei következnek, s a sort Párizs zárja. Itt, Párizsban néhány kollégiumi társával megismerteti ezeket a gyakorlatokat, annak szellemében élnek együtt, majd 1538-ban a Montmartre-on fogadalmat tesznek, hűségüket a pápának, s végül 1539-ben megalapítják a Jézus Társaságát (Bangert, 1986; Ravier, 1974).

Az alapítást követő évtizedekben a jezsuiták hatalmas befolyásra tettek szert szerte Európában: ott voltak a portugál, a spanyol, a német, az osztrák, az olasz uralkodók udvaraiban, hiszen szükség volt rájuk a terjedő reformáció idején hatalmas tudásuk, műveltségük és kiváló gyakorlati érzékük miatt (Bangert, 1986; Ravier, 1974). Ezek a *közös tulajdonságok a közös lelki tapasztalatból, s annak közös feldolgozásából, vagyis a Lelkigyakorlatok által meghatározott sajátos életvezetési modellből, az ignáci tanulásból fakadnak*.

Loyolai Szent Ignác öröksége: az ignáci tanulási modell

Ahogy tanulmányoztam a társaság történetét az alapítástól napjainkig, a küldetéstől a szervezeti felépítésig, egy dolog játszott központi szerepet, egy dolog tért vissza újra és újra válaszként kérdéseimre: mindennek forrása, közös gyökere az ignáci lelkeség. A témakör legalapvetőbb forrása Loyolai Szent Ignác lelkigyakorlatos köny-

ve. A Lelkigyakorlatok az egyes emberekhez szólnak. A megszólítás, illetve a hozzájuk fűzött kommentárok bőséges forrásul szolgálnak a jezsuita lelkiséghez. További fontos forrás a Rendalkotmány vagy Konstitúciók, amelynek szerzője szintén Ignác³. A Rendalkotmány egy szervezetnek ad irányelveket, de követi a Lelkigyakorlatok lelkiségét, szellemét és dinamikáját⁴. Ezért a hangsúly a Lelkigyakorlatok elemzésén van.

Maga az ignáci *lelkigyakorlat egy mélyreható, személyes változási, tanulási folyamat*. Ignác, saját tapasztalataiból kiindulva, alakított ki egy sajátos *tanulási folyamatot*. Ez a mód saját *tapasztalatának* eredménye. Manresától kezdve így élt, ebben a szellemben alkototta meg a rend alapdokumentumát, a Konstitúciókat is (Ravier, 1974). Egy jezsuita szerzetes szavait idézve: „Ignác megmászta a hegycsúcsot és meglátta Isten arcát, majd újra a völgybe ereszkedett, hogy elmondja nekünk nem azt, *mit* látott, hanem hogy *miként* jutott el a tudásra, miként mászta meg a hegyet, s végül ezt írta meg nekünk” (Coghlan, 2005: p. 92., saját fordítás, eredeti kiemelés).

Az ignáci tanulás *mélyreható* ismérve azt jelenti, hogy az egyén *teljes szellemi és lelki valóságát érinti*, „...*a világlátás és létezés metamorfózisát*” próbálja megvalósítani (Hadot, 2009: p. 22.).

A 4. ábrán látható, hogy Ignácnál a tanulási folyamat első lépése az *előzetes ismeretek összegyűjtése a kontextusról (1)* (Lelkigyakorlatok, 2001; Coghlan, 2005; Forrai, 2000). Ezek vonatkoznak mind a belső, mind a külső kontextusra. A Lelkigyakorlatok esetében, amikor az ember saját magát helyezi a tanulás középpontjába, a kérdések ehhez a szinthez: „Mit tudok magamról, mi jellemzi az én múltamat, mik a céljaim? Mit tudok a környezetemről, a világról, amelyben élek? Milyen kultúrában élek? Kikkel élek? Milyen társas környezetben élek?”

Ezt követi a *tapasztalat (2)* (Lelkigyakorlatok, 2001; Coghlan, 2005; Forrai, 2000). A tapasztalat szóra Ignác a spanyol „sentir” igét használja (Loyolai, 2004), amely olyan tapasztalatot jelent, amely magában foglalja az értelmi megismerést és az érzelmi megismerést is. Tehát a tapasztalat mind az értelmi, kognitív szintre, mind az intuitív, érzelmi dimenzióra vonatkozik.

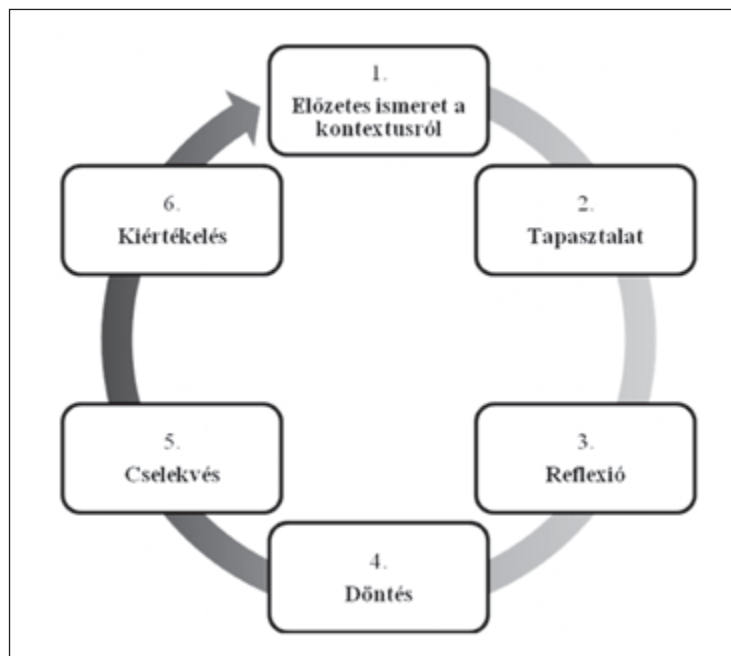
A tapasztalatot követi a *megfontolás (3)*, a *reflexió* a tapasztalatra (Lelkigyakorlatok, 2001; Coghlan, 2005; Forrai, 2000): „Mit jelent a megtapasztalt? Mit jelentenek a reakcióim a tapasztalatra? Mit éreztem, mit jelentenek az érzéseim? Mit jelent a megtapasztalt az

előzetes tudásomat tekintve? Milyen kapcsolat van a megtapasztalt dolgok között?” A megfontolás értelem-szerűen a tapasztalat minden dimenziójára vonatkozik, az értelmi-kognitív és az érzelmi-lelki történésekre is. Ahogy Ignác egyik, rendtársainak címzett levelében írja: „szükséges, hogy azon túl, ami az értelmet táplálja, valami jámbor dolgot is hozzákeverjenek, hogy az érzelm is táplálékot kapjon, azért, hogy (...) ne csak tanultabb, hanem jobb emberekként is térjenek haza” (Loyolai, 2004: p. 149.). Tehát a tanulás nála nemcsak a tudás gazdagodását szolgálja, nemcsak az akár önmagunkról, akár környezetünkről szerzett ismeretek bővülését eredményezi, hanem azt, hogy érzelmileg, lelkileg is gazdagabbá váljunk, hiszen *ezáltal leszünk jobb, teljesebb személyiségekké*. „Mi Istentől függve fejezzük be a teremtést, és *alakítjuk magunkat személyiséggé*. A kegyelem felfokozza az emberi szabadság önteremtő tevékenységét” (Szabó Ferenc SJ bevezető szavai az Ignáci Levelekhez, Levelek, 2004: p. 9., saját kiemelés).

A megfontolást követi a *döntés (4)* (Lelkigyakor-

4. ábra

Loyolai Szent Ignác tanulási modellje



latok, 2001; Konstitúciók, 1552; Loyolai, 2004): a megtapasztalt és értelmezéseinek átfordítása akcióba. Milyen lehetőségeim vannak (alternatívák)? Ezeket hogyan súlyozom? Ezek eredménye a döntés valami mellett, egy cél meghatározása. *Ez a döntés a változás szempontjából kulcsfontosságú: ez a motorja az erőteljes, valódi, teljes személyiséget érintő változásnak* (Konstitúciók, 1552; Coghlan, 2005; Forrai, 2000).

VEZETÉSTUDOMÁNY

A tanulási folyamat tulajdonképpen „a személyes és felelős dönteni tudás iskolája” (Lelki gyakorlatok, 2001: p. 61.). Ez a döntés, akárcsak a tapasztalat vagy a megfontolás, túllép az ember kognitív dimenzióján. Ignác azt vallja, hogy *az egyénnek érzelmileg is meg kell illetődnie, és be kell vonódnia a döntésbe*. A döntéssel együtt járó akarat *„nem az egyén voluntarista törekvését jelenti, hanem olyan valami, amit az ember a szívében ízel, ami megszületik benne”* (Loyolai, 2004: p. 235.). Ez az érzelmi bevonódás az, amely katalizálja a döntést s a tanulási folyamat további fázisait.

Az ignáci tanulás ötödik szakasza az *akció, a cselekvés (5)*. Ez a cselekvés tudatos, és az előző szakaszban lefektetett cél(ok)ra orientált, azokra reflektív. A célt részcélokra kell bontani, de a részcélok megvalósítása közben nem szabad szem elől téveszteni a tágabb (tulajdonképpen magasabb rendű) célt, és a *viszonyulást* sem a célhoz: *„Remélem-e a célt? Valóban teszek-e érte?”* Vagyis a cselekvést párhuzamosan végigköveti a reflexió (Forrai, 2000). Ebben a szakaszban ragadható meg leginkább, mit is jelent az, hogy az ignáci tanulás *„...a világlátás és létezés metamorfózisát”* próbálja megvalósítani (Hadot, 2009: p. 22.).

A cselekvést követi a *kiértékelés szakasza (6)*. Ebben a már beindult folyamatra reflektálok: a cselekvésre és annak eredményeire. Megnézem: *„Mit értem el az alapcél tekintetében? Hogyan alakult az elkötelezettségem a cél felé?”* Mindez egy újabb tapasztalathoz vezet, valamint a környezetről való ismeretem bővüléséhez – amivel újabb tanulási kör kezdődik (Lelki gyakorlatok, 2001; Coghlan, 1999, 2005; Forrai, 2000).

Ez a tanulási folyamat az ignáci lelkiesség kulcsa. *„A tapasztalat, a reflexió, a döntés és az akció által definiált lelkiességet tipikusan ignácinak nevezik, és ez az alapja a jezsuita pedagógiának éppúgy, mint a lelki fejlődésnek”* (Coghlan, 1999: p. 29. – saját fordítás). Ez a tanulás azonban nem egy (egyszeri vagy ismétlődő) gyakorlat, hanem *létmód, folyamatos, megállás nélküli*. S mindennek *a célja egy olyan fejlődés, változás, amely az ember teljes személyiségét, annak lelki és szellemi dimenzióit is érinti és megérinti*.

A tapasztalat átfordítása a reflexión keresztül konzekvenciákra, megállapításokra és megállapodásokra nem ismeretlen a fejlesztő szakemberek előtt. A már ismertetett elméletek közül a kolbi tapasztalati tanulás modellje mutatja a legerőteljesebb hasonlóságot Ignác modelljével. A felszínen látható hasonlóság mellett azonban nem érdemes elszaladni, a mélyen komoly és elgondolkodtató különbségek vannak a felfogások között.

Loyolai Szent Ignác és korunk komplex tanuláselméletei

A komplex tanulás elméletei és az ignáci felfogás között igen sok a párhuzam. Érdekes, hogy az elméletek gazdasági-társadalmi kontextusa, amelyben létrejöttek, nagyon hasonló szavakkal írható le: dinamikus, változó, széttördelt, kihívásokkal és veszélyekkel teli. A legerőteljesebb hasonlóság David Kolb és Ignác modellje között látható, de a különbségeik még talán ennél is jelentősebbek. Először a legegyszerűbb, első pillantásra is szembeötlő különbségeket veszem sorra.

A legszembeötlőbb különbség a két plusz tanulási fázis az ignáci modellben: az előzetes ismeretek összegyűjtése a környezetről, illetve a döntési szakasz. Miért is fontos ez? *A döntés elköteleződést teremt, valamint a cselekvést célorientálttá és tudatossá teszi*. Tréninghelyzetekből ismerős lehet a probléma: *meny nyire jó, amit itt hallottunk, de vajon hogyan lesz ebből folytatás a hétköznapokban, hogyan lesz valódi, tartós eredmény?* A tanulási transzfer problémája sajnos nem ismeretlen a trénerek, szervezetfejlesztők körében. A közösen meghozott, konkrét célok, döntések a továbbiakban fókusz adnak, s ha valóban közösen hoztuk őket, akkor elkötelezettséget is teremtenek. A döntés e kiemelt súlyossága teszi fontossá, hogy *önálló fázis legyen* egy ilyen tanulási modellben. Kolbnál is megjelenik a döntés, de nem önálló szakaszként, s így fennáll annak a veszélye, hogy elveszik az általánosítás és kipróbálás között...

Az ignáci modell azt, hogy *a tapasztalatunk előzetesen meghatározott*, szintén beépíti a tanulási ciklusba, és *tudatossá* teszi azt. Ez a fajta tudatosság a gyakorló szakemberek számára a realitással való összhangot teremti meg. Ki is vagyok én, ki vagyok én a szervezetben, kik vagyunk mi, mi jellemez bennünket, a környezetünket? *Hogyan érkezem ide, a tréningre, milyen előzetes tapasztalatok határozzák meg az attitűdömet stb.?* Ehhez hasonló kérdések nélkül a későbbi tapasztalatra való reflexió alap nélkül marad, s meggátolhatja a lényegi, mélyben fekvő akadályok, belső buktatók, ellentmondások felszínre kerülését.

Egy tréninghelyzetben mindig nagy probléma résztvevői oldalról a felkészülés. Legtöbbször elvárják a tréneret, hogy a résztvevők felkészülten érkezzenek meg – de ennek realitása, megvalósulása már kérdéses. Az előzetes tapasztalatok (pl. az előzetes tréningeken szerzett tapasztalatok) determinálják a tréninghez való hozzáállást, ezért a velük való dolgozás, a tudatosításuk nagyon fontos. Mindenképpen hatással vannak; dönthetünk úgy, hogy nem foglalkozunk velük, a hatás attól még létezik. Bár a komplex tanulás korábban

ismertetett elméletei is beszélnek ezekről az előzetes tapasztalatokról, mint a tanulást befolyásoló tényezőkről, nem építik be modelljükbe olyan explicit módon, mint Ignác. Ez, a döntési szakaszhoz hasonlóan, ahhoz vezethet, hogy elvesznek a tanulási folyamatban.

A második és legfontosabb különbség a *tanulási folyamat* „terepe”, *dimenziója*. Mind Kolb, mind Argyris és Senge kognitív alapokon állnak, s azon nem is lépnek túl. Az ignáci felfogás azonban a kognitív szint mellett, azzal egyenértékűként, az ember lelki szféráját is beemeli a tanulási folyamatba. Tanulási modelljének célja nem egyszerűen az ismeretek, a tudás bővülése, hanem a teljes személyiség fejlődése, jobbra tétele. „Szükséges, hogy azon túl, ami az értelmet táplálja, valami jámbor dolgot is hozzákeverjenek, hogy az érzelem is táplálékot kapjon, azért, hogy (...) ne csak tanultabb, hanem jobb emberekként is térjenek haza” (Loyolai, 2004: p. 149.). Ignác úgy tekint a személyiségre, ami bonthatatlan egységet alkot, a test, a szellem és a lélek épülése nála nem választható el egymástól, egyik a másik nélkül nem történhet meg. (Ezért nem javasolja követőinek – a korabeli szerzetesi hagyományokkal radikálisan szembe menve – az aszkézist [Loyolai, 2004]).

Az ignáci tanulási modell azon túl, hogy a teljes személyiséget veszi alapul, nem bontva meg annak testi-lelki-szellemi egységét, egy olyan létmódot is jelent, amely nem korlátozható csupán egy egyhetes lelkigyakorlatra vagy egy tréningre, hanem folyamatos, állandó. Ez a fajta állandóság minden komplex tanuláselméletben megjelenik: tudattalan/tudatos tanulás Lewinnél, generatív tanulás Senge-nél, valódi követett elvek Argyrisnél, Kolb is hangsúlyozza, hogy minden tapasztalat a tanulás forrása lehet. Azonban azáltal, hogy csak a kognitív dimenzióra szűkítik le ezt az állandóságot, nem teszik lehetővé a tanulás létmóddá, életfilozófiává válását. Hiszen a létől elválaszthatatlan az emberi lét másik két dimenziója: a lélek és a test. Ennek kapcsán merül fel a reflektív gyakorlat és reflektív tapasztalat problémája (magyarul bővebben lásd: Gelei, 2005).

A komplex tanulás elméletei nem teszik továbbá explicitté, mire való, mire „fut ki” a reflektivitáson alapuló létezés. Mert lehet-e a reflexió öncél? Ignác modelljében nem azért szükséges a reflexió, mert az jó, hanem, mert azáltal fejlődik az egyén, azáltal „alakítjuk magunkat személyiséggé” (Szabó, in: Loyolai, 2004: p. 9.). Az ignáci tanulás egy „önteremtő tevékenység” (Szabó, in: Loyola, 2004: p. 9.), amely olyan értelemben is megállás nélküli, folyamatos, hogy *folyamatosan fejlődik maga a tanulási folyamat* azáltal, hogy a személyiség fejlődik. Ez a *magis szelleme az ignáci lelkiségben, tanulásban* (Lelkigyakorlatok, 2001). A magis latin szó, egyszerre jelenti azt, hogy

inkább, még, több, előre (Forrai, 2000). A tanulás célja a *még mélyebbre* hatolás önmagunkba, a *még mélyebb* megértés, s mindezt Isten *nagyobb* dicsőségére⁵. (A gondolatmenet utóbbi, transzcendens vonalának kibontása, szervezeti szinten való értelmezése és megértése túlmutat a jelen cikk keretein.)

Ignác számára hangsúlyos, hogy ebben a folyamatban *segítségként* áll az egyén mellett a lelki *gyakorlat vezetője* (Konstitúciók, 1552; Lelkigyakorlatok, 2001). *A tanulóhoz tehát szükség van vezetőre*, aki támogatja, facilitálja ezt a folyamatot (Lelkigyakorlatok, 2001). A vezetőhöz való hozzáállásban a komplex tanulás elméleteinek ismertetett szerzői nem értenek egyet. Argyris hangsúlyozza a külső szakemberek fontosságát (Argyris, 1991, 1994; Edmonson – Moingeon, 1998), azok nélkül nem tartja elképzelhetőnek a valódi tanulást. Senge is beszél a vezető fontosságáról (Senge, 1990ab), bár ő szervezeti keretek között nem elsősorban külső szakemberekben látja a megfelelő facilitátort, hanem a vezetői szerep, a leadership részének tekinti. Kolb viszont nem beszél vezetőről a tanulási folyamat kapcsán.

Fontos, hogy Ignác ebben a kontextusban nem is annyira vezetőről, mint inkább *előljáróról* beszél. A kifejezések szemléltetőek: az előljáró előttem jár tapasztalatban, e folyamatról szerzett ismeretben, gyakorlatban, ez teszi őt vezetővé, nem valami külső, objektív mérce. A sajátos gondolkodás, a reflexió, a kérdések feltevése az, amiben ő előrébb tart, s emiatt a többlettudása, tapasztalata miatt lehet segítője egy-egy csoportnak vagy az egyénnek. Nem mutatja az utat, hanem saját megélt tapasztalatai révén támogatja az egyént annak saját útján (1. táblázat).

Ezek a tanulási folyamatok nemcsak az egyénre vonatkoznak, hanem egy egész szervezetre. Ignác a Rendalkotmányban lefektetett elvekben intézményesíti az ő szervezeti tanulási modelljét; megközelítésében az egyén szükségszerűen része valamilyen közösségnek. A cikk első felében ismertetett komplex tanuláselméletek alkotói (Argyris, Senge és Kolb) szintén tovább emelték a tanulási elméletüket szervezeti szintre, megalkotva ezzel a szervezeti tanulás koncepcióját.

A szervezeti tanulás általánosan véve olyan tanulás, amely a szervezeten belül történik, és hatással van a szervezet működésére: tulajdonképpen a szervezetben fennálló szabályok, rutinok, működésmódok, struktúrák vizsgálatát jelenti. Az itt ismertetett komplex tanuláselméletek szerzői szerint a legfontosabb az a szervezeti tanulás kapcsán, hogy megváltozzon a szervezetet alkotó egyének gondolkodása a szervezetről. Ehhez *meg kell változtatni az egyéneken rögzült kognitív sémákat* (Edmonson – Moingeon, 1998). Ilyenkor a szervezeti gyakorlat hátterében meghúzódó közös

VEZETÉSTUDOMÁNY

Loyolai Szent Ignác elmélete és a komplex tanulás legismertebb elméletei

	Ignác	Senge	Argyris	Kolb
A tanulás alapja	Tapasztalat	Tapasztalat	Tapasztalat	Tapasztalat
A tanulás formája közösségi szinten	Lelkigyakorlatok, párbeszéd Előljáró	Csoportos tanulás Tanulásszervezet A vezető mint facilitátor	Kiscsoportos tanulás Külső szakértő bevonása	Párbeszéd tanulás
A tanulás célja	Magis: változás, személyiség fejlődése, kiteljesítése Isten nagyobb dicsőségére	Változás, kognitív fejlődés	Változás, kognitív fejlődés	Kognitív fejlődés
A változás kulcsa	Egyén	Egyén	Egyén	Egyén
A tanulás feltételei	Önismeret Teljes személyiség bevonódása a folyamatba: szellemi-lelki megérintődés Döntés, elkötelezettség Párbeszéd	Önismeret Gondolati minták feltárása Jövőkép Dialógus	Dialógus Valódi követett elvek feltárása	Párbeszéd

Forrás: Pulinka, 2009 és Kolb et al., 2005 alapján készített saját ábra

kognitív sémák, gondolati minták tudatosulnak, felszínre kerülnek, felülvizsgálat tárgyává lesznek, és ha kell, megváltoztatják őket (Gelei, 2002). A szervezeti tanulás ebben az értelemben „...egy olyan szervezeti önmegismerő folyamatot jelent, amelynek lényege, hogy a szervezet – reflektálva a felhalmozott kollektív tapasztalatokra és rákérdezve az adottnak vett dolgokra – egyre nagyobb tudatosságra tesz szert saját helyzetét, céljait és működését illetően, ezért egyre nagyobb hatékonysággal és eredményességgel tud működni” (Gelei, 2002: p. 6.).

Azt, hogy ennek a szervezeti szintű önmegismerő folyamatnak milyen konkrét megvalósulását látják a szerzők, abból érthetjük meg, ahogyan az egyéni tanulási módokról gondolkodnak. Argyris a nagyobb önmegértésben, követett elveink feltárásában, s azok tudatosításában és megváltoztatásában látja a jövőt (Argyris, 1991, 1994). Senge szintén mind személyes, mind szervezeti önmegértést és tudatos változást, tanulást hangsúlyoz (Senge, 1990ab; Senge – Koffman, 1993).

Kolb a párbeszéd tanulásban látja a szervezeti tanulás megvalósításának kulcsát (Baker – Jensen – Kolb, 2005). A párbeszéd tanulás a tapasztalati tanulás csoportosan megvalósított verziója, amikor a résztvevők a közös és az egyéni tapasztalataikból közösen tanulnak. A résztvevők egy párbeszéd keretén belül összegyűjtik egyéni és közös tapasztalataikat, majd együtt reflektálnak azokra. Az egyéni és a közös tapasztalat így válik a közös tudás forrásává. A szerteágazó, egészen különböző tapasztalatokból való közös tanulásra a párbeszéd ad lehetőséget, másképp fogalmazva, a tapasztalati tanulás a párbeszéd során realizálódik/valósul meg (Baker – Jensen – Kolb, 2005).

Ignác leveleiben és a Rendalkotmányban közösségi szinten az előzőekhez hasonlóan a párbeszédben, a folyamatos dialógusban látja a tanulás közösségi szintű megvalósulásának lehetőségét. Többször hangsúlyozza, hogy az egyes közösségeken belül fontos, hogy rendszeresen leüljenek és átbeszéljék a közös és egyéni tapasztalatokat, reflektáljanak azokra. „Szakítsunk esténként egy órát arra, hogy mindnyájan megosszuk egymással, hogy mit végeztünk a nap folyamán és hogy mit kell tenni a következő napon” (Levelek, 2004: p. 99.).

A közös dialógus célja éppúgy, mint az egyéni tanulási folyamaté, az önismeret, az, hogy jobban megértsük saját magunkat, működésünket és „...hogy a lelkek jobban megismerjék önmagukat...” (Levelek, 2004: p. 97.).

Egyértelmű, hogy Ignác is az egyénre fókuszál a szervezetben, az egyéni tanulást tartja elsődlegesnek, ami nélkül nem történhet valódi változás a társaságban. S magának a Lelkigyakorlatoknak, az ignáci tanulás folyamatának is a célja a teljes személyiséget érintő változás, a változtatás a magis szellemében, tehát a mélyebb önmegismerés következtében bekövetkező változás, fejlődés a cél (Isten nagyobb dicsőségére). Ignác ehhez a mind szervezeti, mind egyéni szinten történő folyamatos cselekvéshez és reflexióhoz feltételként a folyamatos párbeszéd szükségességét hangsúlyozza. Olyan párbeszédét, ami a bizalmon, az őszinteségen, a másik partnerként való elfogadásán, az autonóm személyek jelenlétén alapul. Ezenkívül hangsúlyozza az elköteleződés, a felelősség fontosságát.

Argyris és Senge más-más módon, de ugyanerre az autonóm személyre és a dialógusra épít. Arra, aki mentes a védekező stratégiáktól (Argyris, 1991, 1994), aki tudatában van mentális modelljeinek (Senge, 1990ab), és képes azokon változtatni. A párbeszéd vagy dialógus

fontossága Senge munkájában a lehangsúlyosabb, de Kolbnál is központi helyet foglal el (Baker – Jensen – Kolb, 2005).

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az ignáci tanulás 450 évvel megelőzte korunkat és megdöbbentő modernséggel ismerte fel a hatékony szervezet feltételeit, tulajdonképpen magát a szervezeti tanulás elméletét, sőt tanulási modelljében túl is lép, meg is haladja korunk előszeretettel hivatkozott szerzőit. Kutatásom célja a „rég” és „új” elméletek összevetése, s annak eredménye elgondolkodtató. Ignác ugyanis túllép az ember kognitív szintjén végbemenő tanuláson, és azt kiterjeszti a személyiség lelki dimenziójára is. Munkában úgy tekint az egyénre, aki teljes személyiséggel részét képezi egy közösségnek. A teljes személyiség azt jelenti, hogy az egyén lelki-szellemi-testi mivolta nem darabolható fel, és az igazi tanulás, fejlődés, változás mindhárom dimenziót megérinti. Valódi fejlődés, valódi tanulás nem történhet csak kognitív szinten. A lelki, érzelmi rész is szükségszerű és elválaszthatatlan részét képezi a fejlődésnek. Így lesz az ignáci tanulás egy életmód, egy önteremtő tevékenység, amelynek célja a teljes személyiség kibontakozása. Az egyén egy közösség része, s tanulási folyamata is elválaszthatatlan ettől a közösségtől. Szervezeti értelemben nem tehető szervezeten kívülre ez a tanulási folyamat. Ennek tudatos felvállalása eredményezi a szervezeti/közösségi tanulást, amely párbeszéd formájában ölt testet.

Lábjegyzet

¹ A szakirodalomban sajnos gyakran Argyris nevéhez kötik a következő, egy- és kéthurkos tanulás koncepciót – tévesen. Annyiban kötődik ez szorosan hozzá, hogy ő volt az, aki ezt az elméletet meghonosította a szervezetelméletek, szervezetekről való gondolkodás elméletei között (Visser, 2007).

² A deuteró-tanulás koncepciójának sem a definíciója, sem a leírása nem egységes a szakirodalomban. Az itt ismertetett felfogás csak egyike a különböző elméleteknek, s ezt is több oldalról lehet kritizálni, de mivel nem ez cikkem központi témája, ettől eltekintek. Részletekért bővebben lásd: Visser (2007) cikkét a témában.

³ Történelmi vita folyik arról, mennyiben Ignác alkotása a Konstitúciók. A rendalkotmányt Ignác több szakaszban írta, nagyobb részében segítségére volt Polanco titkára, aki feljegyezte előlárójára szavait, gondolatait, majd rendszerezte azokat, így viszont megkérdőjelezhető a szerző kizárólagossága (Ravier, 1974). A történelmi hűség kedvéért tartottam szükségesnek ezt a megjegyzést. Emiatt a Konstitúciókra a dolgozat folyamán nem Loyolai St. Ignác nevével hivatkozom, hanem Konstitúciók (1552) módon.

⁴ A cikkben a Lelkigyakorlatokra és a Konstitúciókra nem Loyolai St. Ignác nevével hivatkozom, hanem a címetek adom meg hivatkozásként, pl. Konstitúciók (1552) vagy Lelkigyakorlatok (2001). Ennek oka a *Lelkigyakorlatok* esetében egyrészt az, hogy Ignác alkotásai közül nagyon sajátos dokumentumról van szó: kiemelten fontos forrása a lelkiségnek, ezért kiemelten kezelem

a hivatkozásokban is. Dátumként azért nem a keletkezési dátum szerepel, mert sok esetben a kiegészítő megjegyzések értelmezésére, interpretációjára hivatkozom, ami viszont nem Ignác alkotása, hanem jezsuita szerzeteseké, a fordítóké, pl. a 2001-es kiadásban többnyire Hevenes Jánosé. Emiatt is Lelkigyakorlatokként hivatkozom rájuk, nem Loyolai St. Ignác nevével.

⁵ Ad Majorem Dei Gloriam. Az eredeti rendalkotmány minden oldalán szerepelt ez a kifejezés (Szabó Ferenc SJ bevezető szavai Loyolai St. Ignác: *Levelek c. kiadványhoz*, 2004).

Felhasznált irodalom

- Ádám J. SJ (1998): Jézus társasága a III. évezred küszöbén. in: Nemesszeghy Ervin SJ (szerk.): *Jezsuiták küldetése*. Kecskemét: Korda Kiadó
- Argyris, C. – Schön, D.A. (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison – Wesley
- Argyris, C. (1991): *Teaching Smart People How To Learn*. Harvard Business Review, May-June: p. 5–15.
- Argyris, C. (1994): *Good Communication That Blocks Learning*. Harvard Business Review, July–August
- Atkinson, D. – Hilgard, E.R. – Smith, E.E. – Nolen-Hoeksema, S. – Friedrickson, B.L. – Loftus, G.R. (2005): *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Bakacs Gy. (2004): *Szervezeti magatartás és vezetés*. Budapest: Aula Kiadó
- Bakacsi G. – Bokor A. – Császár Cs. – Gelei A. – Kovács K. – Takács S. (1999): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. Budapest: KJK Kiadó
- Bakacsi G. (2007): *Változás – leadership*. egyetemi előadás. Budapest: BCE, 2007. március 8.
- Baker, A.C. – Jensen, P.J. – Kolb, D.A. (2005): *Conversation As Experiential Learning*. Management Learning, 36. évfolyam 4. szám: p. 411–427.
- Bangert, William V. (2002): *A jezsuiták története*. Budapest: Osiris Kiadó – Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya
- Coghlan, D. SJ (1999): *Good Instruments. Ignatian Spirituality, Organizational Development and The Renewal of Ministries*. Roma: Secretariat for Ignatian Spirituality
- Coghlan, D. SJ (2005): *Ignatian Spirituality As Transformational Social Science*. Action Research, 3. szám: p. 89–107.
- Edmonson, A.C. – Moingeon, B. (1998): *From Organizational Learning to the Learning Organization*. Management Learning, 29. évfolyam, 1. szám
- Fehér P. (2007): *Tudásmenedzsmentet támogató szervezeti megoldások*. Vezetéstudomány, XXXVIII. évf. 7–8. szám: p. 11–21.
- Forrai T. (2000): *Motiváció és minőség a jezsuita nevelésben. A másokkal és másokért élő ember ideálja*. in: A Fényi Gyula Miskolci Jezsuita Gimnázium és Kollégium Évkönyve, 2000/2001
- Gelei A. (2002): *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezettefejlesztés esete*. PhD-disszertáció. Budapest: BKÁE

VEZETÉSTUDOMÁNY

- Gelei A.* (2005): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: A „reflektív akciótanulás” irányzata. in: Bakacsi Gy. – Balaton K. – Dobák M. (szerk.): Változás és vezetés. Budapest: Aula Kiadó
- Goethals, G.R. – Sorenson, G.J. – MacGregor Burns, S.* (2004): Encyclopedia of Leadership. London: Sage Publications
- Hadot, P.* (2009): Az antik lelkigyakorlatok és a „keresztény filozófia”. in: Pannonhalmi Szemle, XVII. évf., 4. szám
- Kolb, D.* (1984): Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Kolb, D.* (1991): Learning Styles and Disciplinary Differences. in: Kolb, D. – Irwin, R.M. – Osland, J.S. (eds.): The Organizational Behavior Reader. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Loyolai St. I.* (1523?): Lelkigyakorlatok. Kecskemét: Korda Kiadó, 2001
- Loyolai St. I.* (1552): Konstitúciók Jézus Társaságának Rendalkotmánya és Kiegészítő Szabályok. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1997
- Loyolai St. I.* (2004): Levelek 1524–1556. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya
- Pulinka Á.* (2009): Ignáci tanulás. in: „Tavaszi Szél” Konferenciakiadvány. Szeged: DOSZ
- Rahner, Hugo SJ* (1955): Loyolai Szent Ignác. in: Loyolai Szent Ignác: Lelkigyakorlatok. Kecskemét: Korda Kiadó, 2006
- Ravier, A. SJ* (1974): Loyolai Szent Ignác megalapítja Jézus Társaságát. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1994
- Ratio Studiorum* (1986): A jezsuita nevelés jellemzői és az ignáci pedagógia. Budapest: Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, 1998
- Senge, P.M.* (1990a): Az 5. alapelv. A tanuló szervezetek kialakításának elmélete és gyakorlata. Bp.: HVG K., 1998
- Senge, P.M.* (1990b): The Leader’s New Work: Building Learning Organizations. Sloan Management Review, Fall
- Schein, E. H.* (1985): Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass
- Visser, M.* (2007): Deutero-learning in organizations: a review and reformulation. Academy of Management Review, Vol. 32, No. 2.
- Wetter, M. Immolata IBMV* (1990): Ward Mária, az angolkisasszonyok Beatae Mariae Virginis Intézetének alapítónője. Eger: A Sancta Maria Leánygimnázium Kiadványa

E SZÁMUNK SZERZŐI

Katona Norbert, marketing-főosztályvezető, Szerencsejáték ZRT.; **Dr. Tessényi Judit**, régióigazgató, Szerencsejáték ZRT. Szegedi Értékesítési Régió; **Piskóti Marianna**, tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem; **Bálint Nóra Anna**, közgazdász, okleveles logisztikai menedzser; **Pulinka Ágnes**, PhD-hallgató, Budapesti Corvinus Egyetem; **Jakopánecz Eszter**, PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem; **Nyitrai Tamás**, tudományos segédmunkatárs, Budapesti Corvinus Egyetem; **Dr. Aranyossy Márta**, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; **Blaskovics Bálint**, tudományos segédmunkatárs, Budapesti Corvinus Egyetem; **Horváth Ákos Ardzsuna**, IT üzleti elemző