

**„...HOGY ÉLETÜK LEGYEN, ÉS BŐVIBEN LEGYEN”
„...UT VITAM HABEANT, ET ABUNDANTIUS HABEANT”**

**KERESZTÉNY ÉRTÉKEK
A CSALÁDPEDAGÓGIÁBAN**

SZERKESZTETTE:

FEHÉR ÁGOTA
UZSALYNÉ PÉCSI RITA



VÁC
2019

„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant”
Keresztény értékek a családpedagógiában

VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia

A kötet a 2019. május 2-án a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskolán megrendezett

**„... hogy életük legyen, és bőviben legyen”
„... ut vitam habeant, et abundantius habeant”**

Keresztény értékek a családpedagógiában

című konferencián elhangzott előadások tartalmi összefoglalóit, valamint a konferenciához kapcsolódó tanulmányokat tartalmazza.

Felelős kiadó: Libor Józsefné dr., az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora

© Szerzők, 2019

© Szerkesztők, 2019

ISBN 978-963-7306-61-7

A KONFERENCIA TÁMOGATÓI:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Váci Egyházmegye

A KONFERENCIA ELNÖKE:
Libor Józsefné dr.

A KONFERENCIA TITKÁRA:
Uzsalyné dr. Pécsi Rita

A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG VEZETŐI:
Uzsalyné dr. Pécsi Rita
Dr. Molnár Krisztina

A TUDOMÁNYOS PROGRAMSZERVEZÉS HELYSZÍNE:
Apor Vilmos Katolikus Főiskola
Pedagógiai, Pszichológiai és Testnevelési Tanszék
2600 Vác, Konstantin tér 1–5.
Telefon: +36–27/511–142
E-mail: pedkonferencia@avkf.hu

TARTALOMJEGYZÉK

Szerkesztői előszó	6
A konferencia részletes programja	7
Absztraktok	10
Tanulmányok	
<i>Bedő Viola</i>	36
A hit és az elfogadás értékközvetítése	
<i>Benyák Anikó – Fehér Ágota</i>	45
A család szerepe az iskolakezdés folyamatában leendő tanítók gyakorlati tapasztalatai alapján	
<i>Fehér Ágota</i>	55
A család, mint lelki közösség erőforrásai	
<i>Fodor Richárd</i>	63
Felszínesen keresztény, vagy a hit szolgálója? Kontroverzív és multiperspektivikus szemlélet a történelemtankönyvekben	
<i>Helstáb Ákos</i>	77
Játék és kooperáció a családban és az iskolában	
<i>Hérány Ferenc</i>	87
A méltányosság környezetetikai kritikájának kritikája	
<i>Horváth Zoltán</i>	108
A Dunántúli Evangélikus Leánynevelőiskola	
<i>Horváth Zoltán</i>	115
A magyarországi egyházak felnőttképző tevékenysége	
<i>Kovács Kata</i>	126
A Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend Zalaegerszegi Tanítónőképzőjének története	

<i>Megyeriné Runyó Anna</i> Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) használata és hatása kisgyermekkorban – avagy Családbarát-e az IKT?	135
<i>Molnár Béla</i> A Szent Domonkos Rendi Nővérek Kőszegi Tanítóképzőjében működő Mária Kongregáció története	144
<i>Molnár Brigitta</i> A hatóság, a pedagógusok és a szülők szerepe az adatvédelmi és adatbiztonsági tudatosság kialakításában	153
<i>Ritzl Nikolett</i> A zene és az emberi fejlődés lélektana a bizalom fejlődésének tükrében	159
<i>Szabóné Pongrácz Petra – Varga Szabolcs</i> Az időstrukturálás kérdései az élettörténeti elbeszélésekben	164
<i>Szőke-Milinte Enikő</i> 21. századi tanulási környezetek	174
<i>Uherkovich Orsolya Réka</i> Családtörténeti áttekintés a két világháború közötti Magyarországon európai kitekintéssel	192
<i>Valentné Albert Éva</i> Sacré Coeur iskolák térben és időben – Iskolai terekbe rejtett múltunk jelenkori feltárásának innovatív módjai	206
<i>Varga Szabolcs – Szabóné Pongrácz Petra</i> A fogyatékossgal élő gyermeket nevelő család, mint rendszer	217

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola a korábbi évek hagyományát folytatva idén a hetedik alkalommal szervezte meg Keresztény Neveléstudományi Konferenciáját, ezúttal a Károli Református Egyetemmel karöltve. A konferencia a keresztény szemléletű hazai és külföldi neveléstudományi kutatások mellett a keresztény nevelés és oktatás múltból származó legfontosabb értékeinek, jelenbeli és jövőbeni kihívásainak és feladatainak számbavételét tűzte napirendjére. Ebben az évben különösen is a családi nevelés, a családi életre nevelés pedagógiájára fókuszáltunk, azokból a keresztény pedagógiai értékeket szeretnénk felmutatni, amelyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az emberré válás, a nevelés elsődleges közösségét, a családot küldetésében, hivatásában és lehetőségeiben megerősítsék. Mottóul ezért János evangéliumának a Jó Pásztorhoz kapcsolódó gazdag ígértét választottuk: ... azért jöttem, hogy életük legyen, és bőségben legyen.

**„...HOGY ÉLETÜK LEGYEN, ÉS BŐVIBEN LEGYEN.”
„...UT VITAM HABEANT, ET ABUNDANTIUS HABEANT.”**

Ennek fényében a keresztény pedagógiai gondolkodásnak feladata és kihívása is egy olyan nevelési értékrendszer felállítása, ami ezt a krisztusi küldetést valósítja meg. „A nevelés az élet szolgálata” – írja Josef Kentenich, a Magyarországon is egyre ismertebbé váló organikus keresztény pedagógia megalkotója. A keresztény ihletettséggű pedagógiai gondolkodás feladata tehát, hogy olyan vezetője legyen a felnövekedő nemzedéknek, hogy annak minden tagja rátalálhasson saját Isten által megáldott hivatására, abban eredeti adottságait és képességeit kibontakoztatva, egymást támogatva, segítve szent szövetséget alkossanak családjaikban, szélesebb közösségükben, nemzetünkben, és Isten népének nagy családjában is. „...hogy életük legyen, és bőviben legyen.”

A szakmai munkára szívesen fogadtunk minden olyan oktatóval és neveléssel foglalkozó szakembert, aki a saját tudományterületén elkötelezett az európai keresztény értékrend érvényesítése mellett. A jelentkezők között üdvözölhetünk felsőoktatásban dolgozó kollégákat, doktori iskolák hallgatóit, egyetemi és főiskolai képzésben részt vevő hallgatókat, az óvodai nevelésben, valamint a közoktatásban dolgozó pedagógus kollégákat, a világi papság, a szerzetesrendek és a testvéregyházak képviselőit is.

Jelen kötetünk a megtartott előadások tartalmi összefoglalójának, valamint a beküldött tanulmányokból a megjelentetésre kiválasztottnak a szerkesztés utáni változatát tartalmazza. Az írások sorrendje a szerzők nevének betűrendjében követi egymást.

Az előadók és a szerzők nevében reméljük, hogy a kötet – érthető és szándékolt heterogenitása ellenére – minden érdeklődő számára tartalmaz olyan ismeretanyagot, ami szakmaiságának és lelkiségének gyarapításához egyaránt hozzájárul.

A kötet szerkesztői

A KONFERENCIA RÉSZLETES PROGRAMJA

2019. május 2. (péntek)

10.00 – 10.15: A konferencia megnyitása, köszöntők

Dr. Beer Miklós váci megyéspüspök (Váci Egyházmegye)

Libor Józsefné dr. tanszékvezető főiskolai tanár, rektor

(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

Dr. Pap Ferenc református lelkész, intézetigazgató egyetemi docens

(Károli Gáspár Református Egyetem)

Uzsalyné dr. Pécsi Rita főiskolai docens, a Konferencia titkára

(Apor Vilmos Katolikus Főiskola)

10.15 – 12.00: Plenáris ülés

<p style="text-align: center;">Plenáris előadások Levezető elnök: Uzsalyné dr. Pécsi Rita főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)</p>
<p>Dr. Tomka Ferenc katolikus lekipásztor, ny. egyetemi tanár (Váci Egyházmegye): <i>Ferenc pápa és a Katolikus Egyház Családszinódusa a nevelésről és családi életre nevelésről</i></p>
<p>Hortobágyiné dr. Nagy Ágnes orvos, szakmai felelős, (SZÉK Egyesület „Boldogabb családokért@“ Családi Életre Nevelés Program): <i>Családi életre nevelés és felvilágosítás az iskolában</i></p>
<p>Dr. Molnár Krisztina tanszékvezető főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>Irodalmi családnarratívák pedagógiai megközelítésben</i></p>
<p>Gertrud-Maria Erhardt szerzetesnővér (Schönstatt Mozgalom) – Uzsalyné dr. Pécsi Rita főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>"Nestwärme, die Flügel verleiht – Kraftquellen für das Familienleben" - nach dem Erziehungskonzept Josef Kentenichs</i></p>

12.00 – 13.00: Ebéd

13.00 – 15.00: Szekcióülések

<p style="text-align: center;">I. szekció: Család és hitre nevelés Levezető elnök: Dr. Pap Ferenc református lelkész, intézetigazgató egyetemi docens (Károli Gáspár Református Egyetem)</p>
<p>Dr. Pap Ferenc református lelkész, intézetvezető egyetemi docens (Károli Gáspár Református Egyetem): <i>Az egyházi év megjelenése és tanítása az új református hittanoktatási kerettanterv szerint</i></p>
<p>Dr. Szetey Szabolcs református lelkész, tanszékvezető főiskolai docens (Károli Gáspár Református Egyetem): <i>Jézus példázatai a református hittanoktatásban</i></p>
<p>Dr. László Emőke református lelkész, tanszékvezető főiskolai adjunktus (Károli Gáspár Református Egyetem): <i>A hitvallások szerepe a hitre nevelésben</i></p>
<p>Lehoczky Mária Magdolna református hittanoktató, gyakorlati tanár (Károli Gáspár Református Egyetem): <i>„Szent históriák” a boldog Isten megismertetésének szolgálatában – A bibliai történetek elbeszélésének jelentősége a vallásos nevelésben</i></p>
<p>Dr. Sánta János katolikus lelképásztor, főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>Családpasztoráció ó a felnőttképzés által</i></p>
<p>Schauermann Andrea ügyvezető (Reménység Magjai Alapítvány): <i>Az ismerettől az átformált életig – avagy a tapasztalatokon alapuló tanulás szemléletmódja</i></p>

<p style="text-align: center;">II. szekció: Család, egészség, nevelés Levezető elnök: Dr. Radványi Katalin főiskolai tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)</p>
<p>Endrédi Orsolya CSEN mentor-tanácsadó – Hortobágyiné dr. Nagy Ágnes orvos, szakmai felelős, (Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület, SZÉK): <i>A „Boldogabb családokért” Családi Életre Nevelés (CSEN) program bemutatója</i></p>
<p>Déri Éva MFM-foglalkozásvezető (Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület, SZÉK) – Tirczka Imréné Zsófia MFM-foglalkozásvezető (Életünk a család! Nonprofit Közhasznú Kft.): <i>„A termékenységem fontos!” – MFM-Projekt Ciklus-show® bemutató</i></p>
<p>Dr. Rézné Vitus Csilla ügyvezető (Életünk a család! Nonprofit Közhasznú Kft.): <i>„Férfias felelősséggel az életért!” – Titkos küldetés® bemutató</i></p>
<p>Bartha Enikő tanársegéd – Hollósi Mária Cecília tanársegéd – Kovács Noémi szakmódszertant oktató tanár – Tóth József tanársegéd (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>Stresszkezelés a mindennapok elvárásaiban – lehetséges módszerek a különböző korosztályok tükrében</i></p>
<p>Csapóné dr. Ferenczi Szilvia főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>Sérülékeny, kisgyermekes családok erősítése</i></p>

<p style="text-align: center;">III. szekció: Család, intézmény, történet Levezető elnök: dr. Gál Gyöngyi főiskolai adjunktus (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)</p>
Dr. Molnár Béla egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem): <i>A Szent Domonkos Rendi Nővérek Kőszegi Tanítónőképzőjében működő Mária Kongregáció története</i>
Uherkovich Orsolya Réka doktorandusz (Pécsi Tudományegyetem): <i>Családi életre nevelés a két világháború közötti Magyarországon</i>
Valentné Albert Éva doktorandusz (Eötvös Loránd Tudományegyetem): <i>Sacré Coeur iskolák térben és időben – Iskolai terekbe rejtett múltunk jelenkori feltárásának innovatív módjai</i>
Horváth Zoltán szervező (AGORA Szombathelyi Kulturális Központ): <i>A Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola</i>
Horváth Zoltán szervező (AGORA Szombathelyi Kulturális Központ): <i>A magyarországi egyházak felnőttképző tevékenysége</i>
Gyimesi Ildikó szakmódszertant oktató tanár (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>A gyermekkép változásai napjainkban</i>

<p style="text-align: center;">IV. szekció: A családpedagógia 21. századi kihívásai Levezető elnök: Dr. Czike Bernadett főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola)</p>
Dr. Szőke-Milinte Enikő intézetvezető egyetemi docens (Pázmány Péter Katolikus Egyetem): <i>21. századi tanulási környezetek</i>
Helstáb Ákos tanár (Pécsi Szent Mór Iskolaközpont): <i>A kooperatív társasjátékok</i>
Dr. Hérány Ferenc főiskolai adjunktus (Eötvös József Főiskola): <i>A méltányosság környezetetikai kritikájának kritikája</i>
Bacsó Benjámín tanársegéd (Baptista Teológiai Akadémia): <i>A legkevésbé hibás, mégis a legkiszolgáltatottabb „szegények”</i>
Dr. Gombás Judit főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>Az anyagi gondolkodás és annak mentálhigiénés vonatkozásai egyetemi hallgatók körében</i>
Dr. habil. Gyarmathy Éva főiskolai docens (Apor Vilmos Katolikus Főiskola): <i>A család szerepének változása a 21. században</i>

„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant”
Keresztény értékek a családpedagógiában

VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia

ABSZTRAKTOK

BACSO BENJÁMIN

A LEGKEVÉSBÉ HIBÁS, MÉGIS A LEGKISZOLGÁLTATOTTABB „SZEGÉNYEK”

Baptista Teológiai Akadémia, Budapest
benjaminbacso@gmail.com

Szegénységen Townsend után azt értem, hogy „alapvetőnek tekintett szükségletek olyan alacsony szinten elégíthetők csak ki, ami komoly kárt okoz az érintettek személyiségében”. Ebből fakadóan is az egyik legsebezhetőbb, legkiszolgáltatottabb rétegnek a gyermekvédelemhez kapcsolódó gyermekeket és fiatalokat tekintem. A történelmi fordulatok jellemzően a gyermekvédelmi rendszerben és hozzáállásban is fordulatokat mutatnak. Az első kérdés, amelyet szeretnék megvizsgálni, hogy a gyermekvédelmi rendszer változásai hogyan hatottak a gyermekek és fiatalok életére? Segítették őket vagy inkább fokozták a veszélyeket. A veszélyekről, két dolgot említek: a XX. század fordulóján, a magyar társadalmat, „egy arányaiban csökkenő, de méreteit tekintve igen jelentős tömeget érintő szegénység jellemezte.” A társadalom egyik legkiszolgáltatottabb rétege az ilyen szegénységben élő gyermekek voltak. A gyermekhalálozások több, mint fele a hét évnél fiatalabb gyermekeket érintette, s nekik csupán 50%-uk részesült orvosi ellátásban. A másik probléma a fiatalok kriminalizálódása volt. „1902-ben a büntetés-végrehajtási intézetekből szabadulók közel 20%-a volt 12-20 év közötti.” Tehát a kriminalizálódás, a korai halál jelentős veszély volt. Előrebocsátom, hogy a rendszer működésének következményeként jelentős veszély volt, a kiszolgáltatott helyzettel való visszaélés is, fokozva ezzel annak veszélyét, hogy az érintettek személyiségében komoly kár keletkezik.

A probléma újratemelődése és a szegénység mélyülése szempontjából magyarázó erővel bír, Pierre Bourdieu tőkefajtákkal kapcsolatban megalkotott elméleti konstrukciója. A gyermekvédelemben felnőők esetén fontos figyelembe venni Coleman elméletét is a szociális tőkéről, ugyanis ennek mértéke és milyensége alapvetően hatással vannak az egyén boldogulására. A deprivációs ciklus működését figyelhetjük meg, ha megfelelően tág történelmi perspektívát választunk. Ezért figyelmem a XX.század magyar gyermekvédelmi rendszerének a működésére, mint a szegénység egy sajátos, de széles társadalmi réteget érintő problémája irányítom. Egy-egy eseten keresztül bemutatva, hogy a rendszer hátrányai és változásai, a „tőke” hiánya, a felnőtté válás útján fellépő veszélyek és a kezdetben egyéni, karitatív majd egyre jelentősebb állami kezdeményezések, hogyan alakították ezen emberek sorsát.

BARTHA ENIKŐ – HOLLÓSI CECÍLIA – KOVÁCS NOÉMI – TÓTH JÓZSEF

**STRESSZKEZELÉS A MINDENNAPOK ELVÁRÁSAIBAN
LEHETSÉGES MÓDSZEREK A KÜLÖNBÖZŐ KOROSZTÁLYOK TÜKRÉBEN**

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác

bartha.eniko@avkf.hu – hollosi.cecilia@avkf.hu – noemi.kovacs66@gmail.com –
toth.jozsef@avkf.hu

Előadásunk keretében szeretnénk megismertetni a Főiskolánkon működő egészségvédő programunkat. Ennek keretében megvilágítjuk a stresszel kapcsolatos különböző életkori sajátosságokat, valamint a megküzdési stratégiák néhány lehetőségét. Továbbá bemutatásra kerül a programunkkal kapcsolatban végzett pilot study eredményei, melyek szerint az aggodalmat (TAIW), emocionális izgalmat (TAIE), illetve összesített (TAIT) értéket mérő kérdőív összpontszáma a hallgatónk körében számottevően magasabb értéket mutat a sztenderd pontszámokhoz mérten. A pszichológiai kutatások eredményei alapján felhívnánk a figyelmet a hit és egészség közötti szoros összefüggésekre, amelyek átszövik a mindennapi tevékenységeinket.

CSAPÓNÉ FERENCZI SZILVIA

SÉRÜLÉKENY, KISGYERMEKES CSALÁDOK ERŐSÍTÉSE

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
ferenczi.szilvia@avkf.hu

A modern fejlődéslélektan a fejlődést befolyásoló tényezők kapcsán rizikó- és védőfaktorok összjátékáról, sérülékenységről, valamint rezilienciáról beszél, és ez a szemlélet egyre inkább megjelenik a koragyermekkori nevelés és beavatkozások alapvetéseiben, kialakításában, tervezésében, valamint megvalósítási gyakorlatában is. A gyermekek optimális fejlődésének támogatása akkor lehet igazán hatékony, ha családjuk aktív bevonása, részvétele is megvalósul, és a család is megkapja azt a támogatást, amire szüksége van.

A "Családok erősítése" egy kutatások alapján kialakított megközelítés, célja a családok erősítése, a gyermekek optimális fejlődésének támogatása. A megközelítés alapvetései összefoglalva: minden család profitál belőle; a családok erősségeire épít, a kockázatokat csökkenti, a jobb kimenetelt segíti mindennapi tevékenységekbe beépíthető kicsi, de jelentős változtatásokon keresztül; a jelenlegi programokra, stratégiákra, rendszerekre, és közösségi lehetőségekre épít, a részükké válhat; kutatási, gyakorlati, és alkalmazási tudásokon alapul. A "Családok erősítése" minden, kisgyermekkel és/vagy családjakkal foglalkozó szakterületen kiválóan alkalmazható, az e szemléletben végzett tevékenységek nagyban elősegítik a kisgyermekes családok körüli szakemberek közös, szinergikus munkáját, a hatékonyság fokozását, a családok jóllétének növelését.

A megközelítés öt, bizonyítottan hatással bíró családi védőfaktor támogatásán, megerősítésén, illetve kiépítésének segítségével erősíti a családokat:

- **szülői reziliencia:** a stressz kezelése és megfelelő működés a kihívások, viszontagságok vagy traumák ellenére, az ezekkel való megküzdés;
- **társas kapcsolatok:** pozitív kapcsolatok, melyek érzelmi, információs, technikai és lelki támogatást nyújtanak;
- **ismeretek a szülői nevelésről és a gyermek fejlődéséről:** a gyermekek fejlődésének és azoknak a szülői stratégiáknak a megértése, melyek támogatják a fizikai, kognitív, nyelvi, társas és érzelmi fejlődést;
- **konkrét támogatás szükséghelyzetben:** konkrét támogatáshoz és szolgáltatásokhoz való hozzáférés, melyek a családok szükségleteit célozzák és segítenek minimalizálni a kihívások okozta stresszt;
- **gyermekek társas és érzelmi kompetenciái:** családi és gyermekek közötti interakciók, melyek segítenek a gyerekeknek azon képességét fejleszteni, hogy egyértelműen kommunikáljon, felismerje és szabályozza az érzelmeit, és kapcsolatokat tudjon kialakítani és fenntartani.

DÉRI ÉVA – TIRCZKA IMRÉNÉ

**„A TERMÉKENYSÉGEM FONTOS!”
MFM-PROJEKT CIKLUS-SHOW® BEMUTATÓ**

*Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület, SZÉK –
Életünk a család! Nonprofit Közhasznú Kft.
deri.eva24@gmail.com – tirczkazsofi@gmail.com*

„Csak arra vigyázok, amit értékesnek tartok!”

„A termékenységem fontos!” MFM-Projekt Ciklus-show® központi gondolata a serdülők önképére és életérzésére építkezik: milyennek tapasztalják meg és értékelik a testüket, milyen üzeneteket hallanak testükkel – és így saját magukkal – kapcsolatban.

Az életkornak és nemnek megfelelő felkészülési programban külön kiscsoportokban folyik a munka lányokkal. A program magja egy fél napos dramatikus játék, melynek során a 10-12 éves lányokat szó szerint végigvezetik a női termékenység testi folyamatain, megismertetik, és játékosan megtapasztaltatják velük testük működésének alapvető összefüggéseit.

A program 1999-ben Dr. med. Elisabeth Raith Paula müncheni orvosnő gondolatai nyomán indult el. Magában foglal egyszeri foglalkozást 5x60 perc időtartamban, valamint a szülők tájékoztatása is megtörténik Szülői bemutató keretében (60-90 perc). Előadásunkban a program részleteit foglaljuk össze.

ENDRÉDY ORSOLYA – HORTOBÁGYINÉ NAGY ÁGNES

**A „BOLDOGABB CSALÁDOKÉRT®”
CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS (CSÉN) PROGRAM BEMUTATÓJA**

*SZÉK Egyesület „Boldogabb családokért®” Családi Életre Nevelés Program
hortobagyi.nagy@gmail.com*

A „Boldogabb családokért®” Családi Életre Nevelés program alapjai a tüneti-hőmérőzések természetes fogamzásszabályozási módszerhez kapcsolódó ismeretterjesztő munkával kezdődtek, amelyből előbb felvilágosító foglalkozások születtek, majd fokozatosan formálódott a CSÉN program, kiegészülve ún. család-órák® tartásával.

A program 1990-ben indult Kecskeméten, majd a tartalmi gazdagodásnak köszönhetően 2012-ben elkészült a CSÉN Kerettanterve a 2013-as új NAT-hoz illeszkedve, továbbá a Váci Egyházmegye EKIF-jének felkérésére kidolgoztunk és elindítottunk a CSÉN mentorprogramot is. Mindkét fontos szakmai tevékenységet a Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület (SZÉK) és az Életünk a család! Nonprofit Közhasznú Kft. munkatársai együtt végezték és végzik. A két szervezet Együttműködési szerződésben rögzített formában dolgozik együtt, és szoros szakmai összefogásban segítjük az országos CSÉN ügyét.

A 7-20 éves korosztály számára tartott foglalkozásokat a szülők tájékoztatása, ha lehetséges, szülői foglalkozások tartása egészíti ki. Előadásunkban a program részleteit foglaljuk össze.

GERTRUD-MARIA ERHARDT – UZSALYNÉ PÉCSI RITA
FÉSZEKMELEG, AMI SZÁRNYAKAT AD – A CSALÁDI ÉLET ERŐFORRÁSAI.
JOSEF KENTENICH NEVELÉSI KONCEPCIÓJA NYOMÁN

Nemzetközi Schönstatt Családi- és Nevelési Mozgalom; spirituális-pedagógiai vezető;
Schönstatt-Bewegung Österreich; Magyar Schönstatt Mozgalom –
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
sr.gertrud-maria@schoenstatt.at – pecsi.rita@avkf.hu

Ki volt Josef Kentenich? Hogyan alakította ki kereszténypedagógiai nevelési koncepcióját? Kortársa volt több jelentős alternatív pedagógiai gyakorlat megalkotójának, pl. Montessorinak, Steinernek, Fröbelnek, Freinet-nek is. Milyen jelentős, eredeti vonásokat fogalmazhatunk meg az intézményes és az informális keresztény nevelés számára, melyek azok az értékek, amelyekből a családpedagógia mai művelői meríthetnek?

Az előadás felvázolja a koncepció öt alappillérét, nevezetesen a Bizalompedagógia, a Kötődéspedagógia, a Szövetségpedagógia, Eszménypedagógia és a Lélekmozgás pedagógiájának legfontosabb jellemzőit, valamint kitér azokra a légkör alakító tényezőkre, amelyeket Kentenich a szabad, eredeti személyiség formálásához elengedhetetlennek tartott. Mindezt néhány konkrét életpéldán is bemutatja, híven az alkotóhoz, aki vallotta, hogy „Élet csak életből fakad“.

GYARMATHY ÉVA

A CSALÁD SZEREPÉNEK VÁLTOZÁSA

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gyarmathy.eva@avkf.hu

A kihívások egész rendszerével néztek szembe a családok a 21. században, és egyelőre szinte semmi segítséget nem kapnak.

Az emberiség természetes axiális válságot él meg, a korábbi értékek megkérdőjeleződnek, és az újak még nem alakultak ki. Maga a család fogalma is átértelmeződik, az életmód, és a gyerekek fejlődése nagyon eltér a korábbiaktól, a gyors változások bizonytalanságot okoznak. Ebben a helyzetben a legbiztosabb út az emberi alapértékekhez visszanyúlni: szeretet, erkölcs, felelősség, szolidaritás, erőszakmentesség.

Az alapértékek megtalálhatók minden kultúrában és tartalmazzák az emberiség legmélyebb erkölcsi törekvéseit. A humán értékeken alapuló oktatás segít átfogó ismeretet adni a világról, testről, szellemről, a lélekről és a harmóniáról, az együttéléstről. A családok akkor tudnak megfelelni a feladatuknak, és a változással egyszerre változni és megmaradni, ha ezt ezen értékek mentén tehetik meg.

GYIMESI ILDIKÓ

A GYERMEKKÉP VÁLTOZÁSAI NAPJAINKBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
gyimesi.ildiko@avkf.hu

A gyermekkép a történelem során sokat változott. Koronként, de kultúránként is nagyon különböző ma megélni a gyermekkort. A gyermek státusz a mai magyar társadalomban sokféleképpen határozható meg. A szülők ideális-reális gyermekképe, nevelési attitűdjeik eltérően vannak jelen. A jogalkotás, a politika máshogy ítéli meg a gyermekséget, mint a profitorientált vállalkozások, az üzleti szféra. A tudomány szempontjai is sokfélék, amikor a gyermekről, a gyermekorról gondolkodunk. A gyermek érdekei és a társadalom felnőtt tagjainak érdekei mentén folyamatosan alakul változik és formálódik a gyerekkép napjainkban.

HELSTÁB ÁKOS

A KOOPERATÍV TÁRSASJÁTÉKOK

Szent Mór Iskolaközpont, Pécs
helstab.akos@gmail.com

A mai világ digitális kihívásaival szemben különösen fontos, hogy olyan alternatívákat kutassunk fel, melyek kiutat mutatnak és megoldásokat adhatnak. A közösségek építésének egyik legnagyobb lehetősége az olyan játékokban rejlik, melyek az egész csapat sikerére építenek. A kooperatív játékok nem csak a közösséget, de minden egyes résztvevő énképét építik, hiszen nincs versengés, csak maga a legyőzendő kihívás. A versengés elsősorban az olyan játékoknál jó, ahol újra és újra lehet próbálkozni, hiszen ez kihívást teremt. Nagyon gyakran erre nincs lehetőség, különösen akkor, ha korlátozottak az időkereteink. Játékfejlesztőként és játékkiadóként olyan játékokat mutatok be, melyek a környezettudatosság és a természettudományok területén adnak kooperatív kihívást közösségeknek, osztályoknak. A játékok olyan lehetőséget teremtenek számunkra, melyekkel a személyiség fejlesztésén túl szemléletformáló, vagy akár tudományos ismereteket is adhatunk. Mindezt úgy, hogy a résztvevők észre sem veszik, hogy tanulnak, csupán játszanak, és jól érzik magukat.

Előadásomban bemutatom, hogy miben tér el a kooperatív játék a versengésre építő játékoktól. Ránézünk, hogy az agy mely területei és milyen hormonok dolgoznak közben. Ez a tudás mutat nekünk utat a digitális eszközök által felkínált lehetőségekkel szemben. Belekóstolunk, hogyan lehet tudatosan kooperatív játékokat készíteni, mire kell odafigyelni a játékfejlesztésnél. A következő társas- és kártyajátékokat mutatom be: „Védd meg a Földet!”, ökológiai társasjáték, „Gazdálkodj a vízzel!”, ökológiai társasjáték, „Expedíció”: természetismereti társasjáték.

HÉRÁNY FERENC

A MÉLTÁNYOSSÁG KÖRNYEZETETIKAI KRITIKÁJÁNAK KRITIKÁJA

Eötvös József Főiskola, Baja
herany.ferenc@ejf.hu

A környezetvédelem témáján belül nagy jelentőséggel bír a globális túlnépesedés bírálata. A túlnépesedés miatt aggódva pedig rendszerint előkerül a malthusiánus elmélet, amely szerint az „*alsóbb néposztályok túlzott termékenysége miatt lehetetlen és értelmetlen bármely, a szegények helyzetén javító erőfeszítés vagy program.*” Neomalthusiánusként Garret Hardin a Föld eltartó-képessége és az emberiség szaporodási mutatói közötti feszültségre alkalmazza az elméletet. Az általa népszerűsített ún. *mentőcsónak dilemma* válaszlehetőségeiből arra konkludál, hogy a jóléti országoknak *meg kell tagadniuk az élelmiszersegélyt*, ugyanis a környezeti válság miatt jelenleg a túlélés szempontja felülírja az etikai igazságosság szempontjait. A méltányosság (az irgalmassággal vagy könyörületességgel) elvének elutasítása általában véve jellemző a malthusiánus alapokon álló mélyzöldekre. (Pl. James Lovelock, Daniel Quinn, Paul Erlich)

Keresztény szempontból azonban nem a méltányosság szűkítésére, hanem éppen ellenkezőleg, kiterjesztésére van szükség az ökológiai fenntarthatóság javára is. A méltányosság olyan érték, amelynek devalválódása veszélyeket hordoz az egyes személyek és társadalmak, valamint a környezet számára.

E kutatásnak gyakorlati jelentősége a környezeti nevelés terén mutatkozik meg. A környezeti nevelés mára már elválaszthatatlan az életre való iskolai felkészítéstől, akárcsak az igényes keresztény családi neveléstől. Valamennyi, a környezeti nevelést szolgáló publikációról megállapítható, hogy a kurrens környezeti irányszavakkal milyen viszonyban van. Például amíg a keresztény ihletésű „*...Hogy művelje és őrizze meg*” (segédanyag a környezeti neveléshez) kiadványban szó sincs arról, hogy a globális környezeti problémákért a népességnövekedés tehet, addig az „*Igazán szeretne egy gyermek nálunk és most megfoganni?*” címet viselő kiadvány az emberiség túlszaporodását tartja főbűnösnek. Azon cél eléréséhez kívánok hozzájárulni, hogy az iskolákban és a családokban történő környezeti nevelés vagy környezettudatossá válás folyamán ne csak arra törekedjünk, hogy magunkévá tegyük a környezetvédelem ügyét általánosságban, hanem arra is, hogy minél árnyaltabban különbséget tudjunk tenni a környezetvédelem kapcsán előkerülő gondolatok eltérő erkölcsi üzenetei között.

HORVÁTH ZOLTÁN

A DUNÁNTÚLI EVANGÉLIKUS LEÁNYNÉPFŐISKOLA

AGORA Szombathelyi Kulturális Központ, Szombathely
zoltan.h.82@gmail.com

A kezdetekben az agráriumban dolgozó fiatal felnőtteket megcélzó népfőiskolai mozgalom mindig is szoros kapcsolatban állt az egyházakkal. A népfőiskola, elméleti megalapozója Nikolaj Frederik Severin Grundtvig dán evangélikus lelkész volt, aki a kor modern ismereteit szerette volna átadni demokratikus alapokon és önkormányzáson nyugvó formában. Az első népfőiskola 1844-ben alakult Christen Kold szervezésében. A skandivár minátra az 1910-es, 20-as években Magyarországon is megjelent népfőiskolák a Klebelsberg Kunó, majd Hóman Bálint által meghatározott kulturális és oktatáspolitikai korszakban válltak meghatározóvá. Céljuk a paraszt-társadalomhoz tartozó fiatalok iskolán kívüli nevelése volt, ugyanakkor szakmai végzettséget is kínált számukra. A közismereti tárgyak mellett a modern mezőgazdasági technológiák, agrárismereteket is elsajátíthatták a résztvevők.

A népfőiskolák jelentős részben a katolikus KALOT és KALÁSZ szervezetek, valamint protestáns kötődésű egyesületek szervezték Magyarországon a kommunista hatalomátvételeig. A protestáns népfőiskolák között a 40-es években zajló Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola meghatározó szerepet töltött be. A népfőiskolai kurzusok több településhez is köthetők, hiszen az első két tanfolyam Gyenesdiáson zajlott, majd Celldömölkön, Farádon és Répcelakon egy-egy.

Előadásomban áttekintem a vonatkozó szakirodalom mellett a Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola kurzusairól szóló korabeli sajtótudósításokat és egyéb forrásokat is, hogy teljes képet kaphassunk a protestáns felnőttképzés történetének ezen jelenetős állomásáról.

HORVÁTH ZOLTÁN

A MAGYARORSZÁGI EGYHÁZAK FELNŐTTKÉPZŐ TEVÉKENYSÉGE

AGORA Szombathelyi Kulturális Központ, Szombathely
zoltan.h.82@gmail.com

A 2013. évi LXXVII-as, felnőttképzésről szóló törvény lehetőséget ad egyházaknak és egyházakhoz köthető szervezeteknek is a felnőttképzési tevékenység végzésére, így a felnőttképzési rendszer által, a többi szereplő számára kínált lehetőségekkel az egyházi szervezetek is élhetnek. Indíthatnak állam által elismert (OKJ szerinti) szakképzést; foglalkozásokhoz, munkakörökhöz, illetve -tevékenységekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztését szolgáló, ám nem hatósági jellegű egyéb szakmai képzést; nyelvi képzést; vagy olyan egyéb képzést, amely 30 órát meg nem haladva az általános műveltség növelését célozza meg, hozzájárul személyiségfejlesztéshez, elősegíti a társadalmi esélyegyenlőséget, valamint erősíti az állampolgári kompetenciákat.

A Pest Megyei Kormányhivatal által kezelt Országos Felnőttképzési Nyilvántartásból leszűrt adatok alapján előadásomban a jelen állapotokat feltáró szekunder kutatás bemutatására vállalkozom. Kutatásomban a következőkre vagyok kíváncsi: Mely egyházak, illetve egyházakhoz köthető szervezetek végeznek hivatalosan regisztrált felnőttképzési tevékenységet? Jellemzően milyen képzési körhöz tartozó tanfolyam (OKJ, szakmai, nyelvi, vagy egyéb) van regisztrálva általuk, illetve hogy milyen tartalmú képzésekről van szó? Előfeltevésem szerint a hazai hagyományos egyházak végeznek regisztrált felnőttképzési tevékenységet mind a négy képzési körben, elsősorban szociális, karitatív, kulturális és egyéb humán jellegű területen.

LÁSZLÓ EMÓKE

A HITVALLÁSOK SZEREPE A HITRE NEVELÉSBEN

*Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (KRE TFK), Nagykőrös
laszlo.emoke@kre.hu*

A hit, hitvallás és tanítás a keresztyén életben és teológiában kölcsönös viszonyban álló fogalmak. „Hiszünk” – ezzel kezdi a Nicea–Konstantinápolyi Hitvallás görög szövege a Szentháromságba vetett hit foglalatát, következőleg pedig „valljuk” a szent keresztséget a bűnök bocsánatára és az örök életet. A hit megvallása a hitből következik, ám ezen túl a hagyományozott hitvallás tanító, nevelő jelleggel is bír. Ahogy Augustinus egy helyen maga is írja: „A hit a Hitvallásban vált ismeretessé és bízott a hívek emlékezetére, olyan tömörséggel, amilyent csak a tárgy megenged, hogy a még tejre szoruló kezdők számára... néhány mondat határozza meg mindazt, amit hinni kell” (Szent Ágoston: *A hit és a hitvallás*). A hitvallások tanító jellegét a reformáció teológiai hagyománya is hangsúlyozta. Azért születtek a káték és a hitvallási iratok, hogy kicsik és nagyok számára tegyenek vallást az igaz hitről és a keresztyén vallás egyetemes tantételeiről (II. Helvét Hitvallás). Nem pusztán a hittételek átadása volt e hitvallási iratok célja, hanem olyan keresztyén identitás kialakítása, amely egyéni és közösségi szinten hitéből fakadóan háládatosan engedelmeskedik Isten akaratának.

Az előadás egyrészt a hitvallásoknak az egyház életében betöltött különböző funkcióját kívánja röviden bemutatni, másrészt arra keresi a választ, hogy hol és milyen helye lehet napjainkban a hitvallások – különös tekintettel az Apostoli/Nicea–Konstantinápolyi Hitvallás – tanításának a gyermekek hitre nevelésében. A 2012-ben elfogadott református hit- és erkölcsstan kerettanterv az Apostoli Hitvallással való foglalkozást a hatodik osztályban javasolja. Véleményünk szerint ennek sokkal hamarabb szerves részévé kellene válnia úgy az iskolai és gyülekezeti, mint a családi keretek között történő hitre nevelésnek. Ezt az indokolja, hogy 1) a hitvallás, mint symbolon, keresztyén identitásunk kifejeződése; 2) a Szentháromság Isten üdvözítő munkájának narratív összefoglalása; 3) a hitvallás informatív és korrekatív jellegű adódik; 4) Istennel való kapcsolatunk imádság jellegű hirdetése.

LEHOCZKY MÁRIA MAGDOLNA

**„SZENT HISTÓRIÁK” A BOLDOG ISTEN
MEGISMERTETÉSÉNEK SZOLGÁLATÁBAN**

**A BIBLIAI TÖRTÉNETEK ELBESZÉLÉSÉNEK JELENTŐSÉGE
A VALLÁSOS NEVELÉSBEN**

*Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (KRE TFK), Nagykőrös
lehozky.maria.magdolna@kre.hu*

A tudományos élet különböző ágaiban megkezdett vizsgálatok nyomán külön területté nőtte ki magát a boldogságtudomány. Az egyik kutatói közösség KOPP Mária (2009) kezdeményezésére és vezetésével a magyarság sorskérdései közt vizsgálja az értelmes, a boldog, a jó, a teljes élet titkát, miszerint a boldogságkeresés nem reked meg annak legalsó, élvezeti szintjén, hanem a bevonódás, elkötelezettség, ihletettség fokán képes az örömteli tevékenységre, eredményes tanulásra, hatékony teljesítményre, sőt az értelmes élet forrásának aktív, tevékeny keresésével kész az önfogadásra, az életcélok kitűzésére és megvalósítására, a személyes növekedésre és a másokkal való pozitív kapcsolatok kialakítására.

E kutatások tanulságai és az emberek felfokozott boldogságkeresése mellett a vallásos nevelés művelői sem mehetnek el behunytt szemmel, hanem elhívásunknak és tanítói szolgálatunknak megfelelően szükséges rátekintenünk azokra a kincseinkre, amelyek a Szentírás szerint a boldogságot jelentik, és megerősödünk az egészséges tanításban, azaz a boldog Isten dicsőségéről szóló evangéliumban (1Tim 1,10–11).

A vallásos nevelés során – történjen az intézményes vagy családi keretekben – a bibliai történetek elbeszélése és hallgatása a fentiek szerint éppen azt segítik, hogy az életet tápláló, gazdagító értékekre rátaláljunk, s kivált arra a legfőbb kincsre, akibe hitünket vetve boldogságkeresés is célhoz és értelemhez jut. Ezt igazolják azon elsősorban magyar református valláspedagógiai írások is, melyek régtől fogva szorgalmazták a szentírásbeli történetek elmondását a gyermekeknek, feladatul adva ezt a családoknak és az iskolai nevelőknek is. Előadásomban ezen forrásokból merítve szeretném e módszer jelentőségét kiemelni, s néhány olyan eljárást felkínálni, melyek az elbeszélőt segítik abban, hogy a „szent históriák” (KOLOS Dániel, 1862) élményszerű előadása mellett a gyermekek számára kibontakozhassék „Isten hatalma, szentsége, szeretete, megváltása, az Istentől áthatott élet erényei, szépségei, boldogsága”, s azok a történeti tények is, „melyekben az emberiség üdvéért munkálkodó Isten jósága, gondviselése, ellenállhatatlan hatalma *megrendítően és szembeszökően nyilvánulnak meg* (SZELE Miklós, 1925).

MOLNÁR BÉLA

A SZENT DOMONKOS RENDI NŐVÉREK KŐSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJÉBEN MŰKÖDŐ MÁRIA KONGREGÁCIÓ TÖRTÉNETE

ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely
molnar.bela@ppk.elte.hu

A Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának közössége ugyan magyar alapításúnak tekinthető, de azt olasz és osztrák szerzetesek alapították, s majdnem negyven év alatt magyarosodott el egészen. Az előadás a kőszegi közösség tanítónőképzőjében működő Mária Kongregáció történetét követi nyomon.

Az előadás tárgya, hogy feltárja a kőszegi tanítónőképzőben a Mária Kongregáció alapításának folyamatát, bemutassa felépítését, szabályzatát, és működtetőit.

A kutatáshoz elsősorban az analitikus jellegű kutatási stratégia alkalmazása látszott célszerűnek, amely során források, dokumentumok elemzésére került sor. Az anyag nagy részét a kőszegi fióklevéltárában leltük fel. Az évkönyveket a rend napjainkban is működtetett általános iskolájában találtuk meg.

1906. március 25-én alakult meg a kőszegi képzőben a Mária Kongregáció, amely hathatósan támogatta a tanári kart nevelői munkájában. A lelkipvezetők itt adtak a tagoknak gyakorlati és elméleti útbaigazítást. A kongregáció tagjai a végzett tanítónőkből és a képző tanítójelöltjeiből kerültek ki. Gyűléseiket kéthetenként tartották az internátusban, erre a célra kijelölt két tágas helyiségben, ahol a tagok oltárt állítottak fel és a terem falát képekkel díszítették. Gyűléseiket szombatonként tartották, ezek tárgya: a lelkiélet, jó könyvek, a sajtó, missziók, templomgondozás, szegényügy, betegápolás, szociális kérdés, egyesületi élet, a falusi ifjúság téli gondozása és foglalkoztatása. Itt olvasták fel a tagok sikerült dolgozataikat, a vidékiek beküldött értékes megfigyeléseit, az életből kipróbált beszámolóit. A helybeli működő tagokkal időnként munkadélutánokat rendeztek, vagy az általuk elkészített tárgyakból kiállítást, vásárt rendeztek. Igyekeztek támogatni a város szegényeit is, önkéntes adományozásaikból, gyűjtéseikből. A kongregáció összetartotta az egész országban szétszórta élő kongreganistákat. Vidéki tagjainak száma: 430 volt, akikkel körlevéllel és az év végén rendezett zártkörű lelkigyakorlat alkalmával érintkeztek. A lelkigyakorlatok tárgya a hitélet. Ilyenkor a kongregáció tagjai részére jó és olcsó könyvekből vásárt, elméleti és gyakorlati tudásuk bővítésére gyűléseket rendeztek. Az év többi részén körlevéllel tartották a kapcsolatot, melynek célja az volt, hogy erősítsék egymást, beszámoljanak a kongregáció tevékenységeiről, és közölgék a lelkigyakorlatok idejét.

MOLNÁR KRISZTINA

IRODALMI CSALÁDNARRATÍVÁK PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
molnar.krisztina@avkf.hu

Az irodalmi művekben tematizált pedagógikum vizsgálata a neveléstudomány egyik legtermékenyebb határterülete. Az 1990-es évek óta kiszélesült az az elemzésgyakorlat, amely az irodalmi szöveget (más művészeti ágak alkotásai mellett) egyrészt – bizonyos módszertani feltételek fenntartásával – forrásdokumentumként a neveléstörténeti kutatások körébe vonja, másrészt a pedagógiai önreflexió egyik módjává emeli, több esetben a pedagógusképzés részévé is téve. Az utóbbi évtized szakirodalmának tükrében az is megállapítható, hogy az irodalomtudományi reflexió szintén érdeklődéssel fordul a tanár- és iskolaábrázolások, gyermekkor- és fejlődéstörténetek irányába; nyilvánvalóan azért, mert a nevelés színterei, általában a neveléssel kapcsolatos jelenségek a 20. századtól az irodalom fókuszába kerültek. A család tematikája ugyancsak egy fontos találkozási pontot képez a két tudomány között, hiszen a családról szóló narratívák létrehozásában és áthagyományozásában kiemelt szerepet töltenek be a szépirodalmi alkotások. A családtörténetek – beleértve a 20. századtól önálló műfajtypussá váló családregényt is – nemcsak a spontán módon szerveződő nézetekre hatnak, de igen termékeny vizsgálati anyagot is nyújtanak a humántudományok számára, hiszen olyan jelenségeket ábrázolnak, amelyek a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai vizsgálódások középpontjában is állnak. Ide tartozik például a család társadalmi státusa, a nemzedékek egymáshoz való viszonya, a családtagok közötti konfliktusok, a generációkon átívelő folyamatok, a családi szerepek változása, a családi minták alakulása. A családról való személyes tudás és kollektív műveltségtartalom felől nézvést ezek a történetek tehát vonatkoztatási pontot képeznek a keresztény kultúrkörön belül, egyben felmutatják azokat a problémákat, amelyeket a szerzők megörökítésre alkalmasnak ítéltek. Az előadás példákon keresztül annak felvázolására tesz kísérletet, hogyan értelmezhetők a pedagógiai megközelítés számára az irodalmi családnarratívák.

PAP FERENC

AZ EGYHÁZI ÉV MEGJELENÉSE ÉS TANÍTÁSA AZ ÚJ REFORMÁTUS HITTANOKTATÁSI KERETTANTERV SZERINT

Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (KRE TFK), Nagykovács
Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar (KRE HTK), Budapest
pap.ferenc@kre.hu

A 2012. esztendőben hosszas előkészítő munka után megjelent a Magyarországi Református Egyház új hit- és erkölcsstan kerettanterve. A köznevelés 1–8. osztályaiban kötelezően választható hit- és erkölcsstanoktatás (egyházi fenntartású általános iskolai évfolyamokon heti 2 óra, nem egyházi fenntartásúakban heti 1 óra) számára az új kerettanternél felmenő rendszerben elkészítették és bevezették az új hittankönyv-családot. A kerettanternél és ebből következően a tankönyvcsalád koncepciója a tananyagot és az ismereteket egyszerre „lineáris és koncentrikus körök” segítségével adja elő, építi fel és mélyíti el az egyes évfolyamokban. A hat koncentrikus kör egyike az *Ünnepeljünk együtt!* témakör, amely közös ünneplésre hív és nevel. A koncepció e fontos eleme a kerettanternél végén teljesen elsikkad, ill. eltűnik. A 9-12/13. évfolyamokra kidolgozott kerettanternél az első nyolc osztály koncepcióját nem folytatja, de pl. érettségi témakörként megjelenik a református identitás részeként – feltételezetten a korábbi ismeretekre alapozva – az „egyházi év: ünnepek, ünnepkörök”.

Az egyházi/liturgikus év eredetét és szándékát tekintve az egyház tanúságtétele és önmagában véve katechézis, azonban a református gyakorlat számára a téma nehezebben kezelhető és megközelíthető, mint testvéregyházaink számára (vö. A Messiás a liturgikus évben, Vác, 2018).

Módszertani kérdés, hogy pontosan mit, hogyan, miből tanítanak hittanoktatóink az *egyházi év* témakörében. Kik és milyen ismeretek alapján, milyen tudományos–szakmai alapozással írták/írják meg a hittanoktatási segédanyagokat? Az egyházi év kérdései szakmai vagy érzelmi ügy? Számos tisztázandó, történeti összefüggéseiben kifejtendő nyitott kérdés vetődik fel e nagy témakör kapcsán. Az év körforgásában elhelyezett egyházi ünnepek és egyéb emléknapiak önmagukban még nem azonosíthatók az egyházi esztendővel és annak rendszerével, ahogyan az általános, eléggé divergens, sokszor koncepciótlanság hatását tükröző református egyházi–gyülekezeti gyakorlatot sem lehet abszolút értelemben alapul venni vagy kiindulópontként kezelni. Az előadás ökumenikus vonatkozásban is hasznos adatokra, szempontokra, szakirodalmakra hívja fel a figyelmet.

RÉZNÉ VITUS CSILLA

„FÉRFIAS FELELŐSSÉGGEL AZ ÉLETÉRT!” – TITKOS KÜLDETÉS® BEMUTATÓ

Életünk a család! Nonprofit Közhasznú Kft.
reznevituscilla@gmail.com

A „Férfias felelősséggel az életért!” – Titkos küldetés® teljesítése során a 10-13 éves fiúk maguk fedezik fel játékos szemléltető eszközök segítségével a hímvarsejtek haladási útját. Kb. fél napos dramatikus játék során a foglalkozás vezetője egy kerettörténetbe helyezi a fogantatás történetét, melyben a résztvevők maguk is szereplőkké lépnek elő Titkos Küldetés® teljesítve. Eljátszva a hímvarsejtek szerepét, megértik a férfiúi termékenység folyamatait, és a fogantatás csodáját, melynek során megfejtésre kerül a „titkos kód”, amit minden ivarsejt magában hordoz. Betekintést kapnak a női test működésébe, a női termékenységi folyamatokba is. A játékot beszélgetés előzi meg és követi a serdülőkor mibenlétével, termékenységi tünetekkel, a mindennapok gyakorlatával, a serdülők higiénés szabályaival, a férfivá érés lelki hátterével kapcsolatosan. Mindezek az ismeretterjesztésen túl a pozitív testkép és a férfiúi identitás megerősítését szolgálják.

A programot 2009-ben Budapesten Tirczka Imréné Zsófi, ifjúsági védőnő, családi életre nevelés mentor tanácsadó indította el az MFM-Projekt Ciklusshow® program elterjedése kapcsán. A Védjegyoltalom és a sztenderdizált program tulajdonosa: Életünk a család! Család- és EgészségPedagógiai Prevenációs Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest.

A program magában foglal egyszeri foglalkozást 5x60 perc időtartamban, valamint a szülők tájékoztatása is megtörténik Szülői bemutató keretében (60 perc). Előadásomban a program részleteit foglalom össze.

SCHAUERMANN ANDREA

**AZ ISMERETTŐL AZ ÁTFORMÁLT ÉLETIG –
AVAGY A TAPASZTALATOKON ALAPULÓ TANULÁS SZEMLELETMÓDJA**

Reménység Magjai Alapítvány, Biatorbágy
rema@remaalapitvany.hu

A nyugati kultúra oktatási rendszerére jellemző az ismeret-, információ- és teljesítményközpontúság. Ez az oktatási modell az élet valós problémáira nem igazán felel, nem igazán készít föl azokra (pl. emocionális készségek). Épp ellenkezőleg: a tanuló sikeressége és ebből adódóan értékessége elsősorban a teljesítményétől függ, a személyiség fejlődését szolgáló tartalmak viszont háttérbe szorulnak.

Ezzel szemben a keresztény tanítás és nevelés elsődleges célja, hogy a gyerekek életét, személyiségét formálja.

A gyerekeknek ehhez nem csak információkra, hanem érzelmi érintettségre, tapasztalatokra van szükségük, mert az ismeretek csak érzelmeket megmozgató tapasztalatokon, élményeken, mintákon, tevékenységeken keresztül válnak élethalakítóvá. Ezek a tanulás rejtett útjai, melyeken keresztül a teljes személyiséget bevonjuk a tanulásba (értelem – érzelem – akarat). A rejtett utak leghatékonyabb eszközei pedig: a művészet (szimbolikus kifejezőmódok), a kapcsolat és légkör, amiben a tanulás zajlik, a játék és az alkotó tevékenység.

Komoly kihívás elé állít minket, keresztény nevelőket az a tény, hogy a világ, amiben a gyerekek élnek és a Biblia világa között igen nagy a távolság. Kérdés, hogy hogyan tudjuk közel hozni a Biblia üzenetét a gyerekek valós életéhez. Ők ugyanis a valós problémáikra és kérdéseikre várnak választ. Be kell nyitnunk tehát a tanítványaink élethelyzeteibe, érzelmi és gondolatvilágába, s ennek legjobb módja, ha szoros, személyes kapcsolatot építünk ki velük, ill. a fentebb említett eszközöket használjuk a nevelés (és a hitbéli nevelés) folyamatában. Mivel a tanításunk-nevelésünk a teljes személyiséget fogja érinteni, valós tapasztalatokon fog nyugodni, alkalmazható tudás jön létre, hosszú távon pedig megvalósulhat fő célunk, a személyiség mélyreható, krisztusközpontú formálódása.

A gyerekekkel való szoros, szereteteli kapcsolat, illetve a hitünk megélése a mindennapi helyzetekben, tapasztalatokban, és ennek kommunikálása a leghatékonyabb módja a családon belüli hitre nevelésnek is.

SÁNTA JÁNOS
CSALÁDPASZTORÁCIÓ A FELNŐTTKATEKÉZIS ÁLTAL

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
santa.janos@avkf.hu

Papi szolgálatom során kb. 10 egyházközségben szerveztem felnőttkatekézist abból a célból, hogy a hívek és a "keresők" megismerjék, ill. ha már ismerik, akkor jobban elmélyítsék a katolikus egyház tanítását. A fogadtatás természetesen vegyes volt, de ez nem tántorított el eredeti szándékomtól. Meggyőződésem, hogy a hívők hite állandó megújulásra szorul, a "nem hívők" pedig valójában nem is tudják, miben "nem hisznek". Az is célom volt, hogy gondolkodásra készítsem az érdeklődőket, majd arra ösztönözsem, hogy adják tovább, amiről beszélgettünk.

A katolikus hívők nagy része "gyermek-hit" állapotban él, és ma is ezt az állapotot szeretnék továbbadni a gyerekeiknek és a fiataloknak. Kérdések és válaszok összességének tekintik hitünket, amely oda vezet, hogy az élő Jézust "tartalmakba" akarják zárni. A kérdés-felelet módszer kezdetnek nem rossz, de idővel túl kell rajta lépni, mert a felnőtt ember hite egészen más. Ráérez Isten titkára, küszködik a mindennapokkal, és kísértések kereszttüzeiben él. "Felnőtt-hitűvé" kell válnunk; szabad kérdeznünk, akár viaskodnunk is a misztériumokkal, különben elveszítjük a krisztushit igazi ízét.

Meggyőződésem, hogy nincsenek "nem hívő" emberek, csak elhanyagolt hitűek vannak, másrészt, akik magukat hívőnek vallják, azok lelki világa is csak állandó frissítés által marad nyitott Isten végtelen titka iránt.

SZETEY SZABOLCS

JÉZUS PÉLDÁZATAI A REFORMÁTUS HITTANOKTATÁSBAN

*Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (KRE TFK), Nagykőrös
szetey.szabolcs@kre.hu*

A jézusi példázatokot nem könnyű tanítani, tanításuk közben könnyű szakmai hibát elkövetni. A példázatok taníthatóságáról, katechetikai–valláspedagógiai alkalmazásáról szakirodalmi vita folyik, miközben a példázatok mindegyik felekezet hittanoktatásának és hittankönyveinek kihagyhatatlan anyagát képezik. Jézus képszerű tanításai mindenkinek szólnak, elbeszélésük, tanításuk során a gyermek bevonódik a példázat eseményeibe. A nehézségeknek nem szabad elriasztaniuk a hittanoktatót, hanem éppen arra kell sarkallniuk a katechétát, hogy minél alaposabban, minél mélyebben keresse és kutassa az egyes példázatok üzenetét. Ennek első lépcsője, hogy pontosan meghatározzuk az adott példázat, példabeszéd műfaját: képes mondás (pl. Mt 5,14), metafora (pl. Mt 15,13), összehasonlítás (pl. Mt 10,16), parabola (Mt 13,33), hiperbola (pl. Mt 10,1-16), allegória (pl. Mt 22,2-10), szimbólum, példaelbeszélés (embola; pl. Lk 10,25-37) stb. A második lépés, hogy megkeressük a példázat központi üzenetét, megfigyelve azt, hogy az milyen kontextusban hangzott el, valamint azt, hogy az evangélium tartalmazza-e a példázat magyarázatát. Kerülni kell a példázat magyarázásánál az alábbi veszélyeket: 1. allegorizálás; 2. egy szereplő vagy jelenet történetből való túlzott kiemelését; 3. a meseszerűvé tételt, az eredeti példázat átköltését, az eredeti szándék megváltoztatását; 4. a moralizálást; 5. a példázat folyamatos applikálását. Az előadásban a 2012-től bevezetett új általános iskolai református hit- és erkölcstan kerettantervben és tankönyvekben szereplő példázatokot tekintjük át, különös figyelemmel, hogy a teológiai–írásmagyarázati alapelvek, szempontrendszerek miként jelennek meg a tankönyvcsaládban, valamint rámutatunk a módszertani nehézségekre, problémákra is. Az áttekintés során a kapcsolódó, felhasználható szakirodalmakat is bemutatjuk, ami az egyes témakörök tanítására való készülésben nyújthat gyakorlati segítséget.

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

21. SZÁZADI TANULÁSI KÖRNYEZETEK

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara, Piliscsaba
szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

Manapság, a megismerés legnépszerűbb formái nem iskolai keretekhez kötődnek. Főlértékelődnek azok a megismerési tevékenységet támogató formák melyek dinamikusak, képi természetűek, szimultán sok és érdekes információt hordoznak, interaktívak, mobilisek, motiválók és figyelemfelkeltők, ezért, a gyermekek hosszú időt töltenek el az ilyen megismerő tevékenységgel. Ilyen újfajta megismerési formák az IKT-val támogatott internet-alapú megismerő tevékenységek. Egyre égetőbb megválaszolni a kérdést: hogyan tud az iskola olyan tanulási környezetet teremteni ahol a gyermek optimálisan fejlődik, miközben legalább olyan motivációval végzi a megismerő tevékenységet mint az IKT-val támogatott internet-alapú megismerő tevékenységet? Kézenfekvő lehetne a válasz: helyezzük IKT-s alapokra és internetes platformra az iskolai tanulást, ez azonban további kérdéseket vet föl.

1. Tudjuk-e biztosítani minden gyermek számára a megfelelő eszközt és a folyamatos szélessávú internethasználatot?
2. Jó-e az a gyermek fejlődése szempontjából, ha arra sarkalljuk, hogy folyamatos on-létben, kapcsolatban legyen?
3. Tudjuk-e biztosítani a naprakész, interaktív, dinamikus, képi természetű, újdonságértékkel és figyelemfelkeltő jelleggel bíró iskolai tananyagokat, melyek képesek „fölvenni a versenyt” a spontán internet-alapú megismerő tevékenységekkel?
4. Lépést tud-e és lépést kell-e tartani azzal az információs változással az iskolai megismerésnek, ami az internet alapú IKT-val támogatott tanulást jellemzi?
5. Az internet alapú IKT-val támogatott megismerő tevékenység eredményeképpen létrejövő tudás természeténél fogva elfoglalhatja-e az iskolai tudás helyét, betöltheti-e az iskolai tudás szerepét?
6. Lemondhat-e az iskola a személyes interakciókban rejlő megismerés formáinak céltudatos alkalmazásáról?

Az előadás a felvázolt kérdések által keltett feszültséget és bizonytalanságot hivatott csökkenteni azáltal, hogy megvizsgálja az internet alapú IKT-val támogatott megismerés és az iskolai megismerés természetét és megvizsgálja azokat a lehetőségeket, amelyek a pedagógusok rendelkezésére állnak amennyiben e két fajta megismerést eredményesen kívánják egymás kiegészítésére megtervezni, megszervezni.

UHERKOVICH ORSOLYA RÉKA
CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS
A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON

PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
uherorsi@gmail.com

A VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencián családtörténeti kutatásaim eddigi eredményeiről és a további kutatási céljaimról szeretnék beszámolni. Kutatási témám a családi életre nevelés két világháború közötti hazai története, különös tekintettel az iskolai nevelésre. Eddigi kutatói munkám során megvizsgáltam a korszak társadalom-, nevelés- és családtörténetének főbb jellemzőit, feltártam a témával kapcsolatos magyar és nemzetközi szakirodalmat. A történeti vizsgálat forrásbázisát a korabeli pedagógiai szaksajtó egyes lapjai, az akkori évtizedek oktatásügyének meghatározó alapdokumentumai, valamint a korszakban megjelent, közoktatást szabályzó tantervek adták. A korszak meghatározó gondolkodási irányzata a keresztény ideológia volt, ami nagyban meghatározta a közoktatás, és azon belül a családi életre nevelés területét is. Kutatás közben használt módszereim a forrás- és dokumentumelemzés, a tartalomelemzés és a másodelemzés voltak.

Az előadásban – eddigi kutatási eredményeimre támaszkodva – a következő kérdésekre keresem a választ:

Milyen folyamatok zajlottak a magyar családok történetében a két világháború között, és ezek a folyamatok milyen összefüggésbe hozhatók az európai családtörténeti folyamatokkal?

Hogyan jelent meg a vizsgált korszakban a családi életre nevelés a pedagógiai szaksajtóban?

Milyen elveket, módszereket tartottak fontosnak a korabeli szakemberek a családi életre nevelés témakörében?

Hogyan tematizálta a pedagógiai szaksajtó a családi életre nevelés kérdéskörét a vizsgált időszakban?

Milyen diskurzusok jöttek létre a családi életre nevelés témakörében?

A korszakban érvényben lévő népiskolai, polgári iskolai és tanítóképző-intézeti tantervek milyen tartalommal segítették a családi életre nevelést?

Kérdéseimre a következő változók alapján keresem a választ:

1. gazdasági és háztartástani ismeretek; 2. nemi, társadalmi szerepek a családban, női és férfi feladatmegosztás a családban, családi hierarchia, férj és feleség érzelmi viszonya, gyermeknevelés; 3. a család szerepe a társadalomban, családnak, mint a társadalom alapegységének hatása a társadalom jövőjére.

VALENTNÉ ALBERT ÉVA
SACRÉ COEUR ISKOLÁK TÉRBEN ÉS IDŐBEN
ISKOLAI TEREKBE REJTETT MÚLTUNK JELENKORI FELTÁRÁSÁNAK
INNOVATÍV MÓDJAI¹

*BMSZC Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakgimnáziuma,
Budapest*

*Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
alberteva22@gmail.com*

Mit rejthet egy iskolaépület? Megtaníthat minket bármire is? Érdemes foglalkoznunk vele? Hogyan faggassuk ki az ódon falakat? A londoni szent ignáci lelkiségű University of Roehampton Charlotte Behr és Sonya Nevin vezetésével sikeres programot dolgozott ki *The University Campus as Learning Resource (Az egyetem terei mint történeti források)* címmel. A 2014-ben megkezdett 18 hónapos projekt rövid ismertetése mellett kutatásom célja, hogy bemutassam a program magyarországi adaptációjának és középiskolákra történő kiterjesztésének lehetőségeit egy konkrét példán keresztül.

Milyen volt egy Sacré Coeur iskola egy-egy tere, terme (hálóterme, étkezője, játszótère etc.) a XX. sz. elején, közepén Budapesten és Londonban? Valóban univerzális a tanulási környezet, mint ahogy jezsuiták azt már a Ratio Studiorumban megfogalmazták? A két iskola összehasonlítását egy-egy iskolai térről, teremről készül fénykép ikonológiai elemzésén keresztül fogom elvégezni.

A budapesti iskolákat 1948-ban államosították, intézményes történetük véget ért, de a közösség eleven, míg életben tartja a kollektív emlékezetet.

A londoni Sacré Coeur iskolák azonban töretlenül működnek ma is. Hogyan változott a vizsgálandó londoni iskola (pl. A londoni Sacred Heart High School) egy-egy iskolai tere? A tanulószobában még mindig ugyanolyan csend honol, mint hatvan évvel korábban?

Összehasonlításom három fókuszú. Két intézményt, két iskolát hasonlítok össze, melyek térben, földrajzilag elkülönülten, de egységes elvek, ugyanazon rendi főnökség alatt léteztek egy időben.

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant”
Keresztény értékek a családpedagógiában

VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia

TANULMÁNYOK

BEDŐ VIOLA

A HIT ÉS AZ ELFOGADÁS ÉRTÉKKÖZVETÍTÉSE

*Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, gyógypedagógus hallgató
bedo96@hotmail.hu*

„Ha a gyökerek tönkremennek, egy virág sem tud egyenesen nőni.”²

Mely gondolat fejezné ki szebben a gyermeknevelés fontosságát, mint Milly Johnson metaforája? Ahhoz, hogy valakiből erkölcsös, ép szellemű, felelősségteljes felnőtt váljék, már kicsi gyermek kora óta tanítani kell és egyengetni útját. Írásomban a vallás és a hit jótékony nevelő hatásait mutatom meg, és szeretném kiemelni, tulajdonképpen miért is fontos elfogadtatnunk a gyermekekkel mások nézeteit, gondolkodásmódját és vallását.

„Az ember olyan lény, aki arra született, hogy higgyen.”³ – Benjamin Disraeli 1864-es, oxfordi beszédében elhangzott, csodás gondolatával kezdeném írásomat. Igyekeztem a témát több szempontból is megközelíteni, nem csak egy nézőpontból megragadva „prédikálni”. Szerény véleményem az, hogy mindenki higgyen, amiben akar, és a hit kérdése legyen saját döntés. Az élet transzcendens felfogása sokak számára érzékeny téma lehet. Írásommal nem célokom bírálni, sem megkérdőjelezni bárki vallását, csupán a hit nevelésben betöltött szerepére és annak fontosságára szeretnék rávilágítani. Kiemelten tekintek továbbá a hit segítő erejére saját területem, a gyógypedagógia szemszögéből, hiszen sérültséggel küzdő gyermekek és családok számára jelentős támaszul szolgálhat hitük ereje, a bízni tudás képessége.

A hit jelenségvilága

Nos, hogy mit is nevezünk hitnek...

Úgy vélem, a hit és a vallás két különálló meghatározást igényel, mindemellett nehéz egy-egy mondattal definiálni. Noha e fogalmak a legtöbb esetben fedik egymást, továbbá egyik hathat a másikra, filozófiai szempontból a hit más értelmezést is kaphat. Leegyszerűsítve talán azt mondanám, hogy hinni vallás nélkül is lehet bármiben, viszont egy vallás sem alakult ki hit nélkül. Szebben megfogalmazva: „A hit a személyes meggyőződés, a vallás pedig annak megjelenési formája, közösségi gyakorlása, szervezete.”⁴

² Milly JOHNSON (2017): *Teaház a sarkon*. Pioneer Books Könyvkiadó Kft., Budapest

³ Benjamin DISRAELI (1864): *Beszéd Oxfordban*.

⁴ LEELŐSSY Ádám (2017): *7 Ok, amiért a hit nem magányügy*.
<https://777blog.hu/2017/05/23/7-ok-amiert-hit-nem-maganugy/>

Annak érdekében, hogy a két fogalmat jobban szétválasszam, személyes tapasztalataimat osztom meg. Talán mindenki ismer olyan személyt, aki meg van keresztelve, mégsem gyakorolja vallását, olyan is előfordul, hogy talán nem is hisz Istenben. Ezzel ellentétben vannak olyanok is, akik megkeresztelve sincsenek, mégis hisznek a keresztény vallás néhány alappilléreben. Számomra ez teljesen elfogadott. Senkire sem erőltethetjük rá a vallást és a hitet sem, legfeljebb csak útmutatást adhatunk számukra. A gyermekek nevelésénél is fontos, hogy a hitre nevelés ne történjen drasztikus módszerekkel, ezen kívül el kell fogadnunk, hogy kell egy bizonyos kor, szellemi érettség ahhoz, hogy ezekről a dolgokról beszélni tudjunk velük.

A hit fejlődéséről

Az emberben a hit kialakulása már egész kis korban keresendő, mégpedig a „létezésbe vetett alapvető hit”⁵ formájában. Gyakran használhatjuk azt a kifejezést, hogy a „hiszek benned”, ami tulajdonképpen annyit tesz „bízom benned”. A hit és a bizalom szoros összefüggését a fejlődéslélektani elméletalkotók közül Erik Erikson elemzi mélyebben.

Erikson szerint már az első életévünkben kialakulhat az „Ősbizalom”, vagy ennek nehézsége esetén a „bizalmatlanság” élménye. A gyermek hitének, bizalmának kialakulásában, e korban az anya szerepe nagyon nagy jelentőséggel bír. Az édesanya alakítja ki tulajdonképpen „a megbízható gondoskodás”⁶ érzését. Ha figyel gyermekének jelzéseire, akkor ő ezáltal megtanul bízni az anyában, az ő gondoskodásában, és mindezek által az ő visszatérésében.

Mindez a folyamat szükséges ahhoz is, hogy a gyermek megérezze, az ő jelzései valakinek fontosak, vagyis ő maga egy fontos lény, akinek valaki figyelemmel kíséri a jelzéseit – így tehát ő maga is megbízhat a saját jelzéseiben, saját lényében, és kialakuljon a létezés tudata.

Erikson szerint mindezek jelentik a bizalom képességén túl a hit, a remény élményeit, átélésének lehetőségét is a felnövekvő gyermek számára, vagyis mindezek adhatják alapját a vallások kialakulásának. „Az újszülöttben növekvő bizalmat tápláló szülői hit a történelem folyamán szervezett vallásban kereste intézményes védelmezőjét.”⁷

Noha Erikson a vallási tanok és a vallásgyakorlás aspektusait a „gondoskodás szülte bizalommal”⁸ kapcsolja össze, elismeri, hogy szükség van a vallásokra, ahogy ő fogalmazza, a „tiszteletadás intézményesített formáira”⁹.

⁵ Erik H. ERIKSON (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest, 245.

⁶ ERIKSON (2002) i.m. 243.

⁷ ERIKSON (2002) i.m. 246.

⁸ ERIKSON (2002) i.m. 246.

⁹ ERIKSON (2002) i.m. 247.

A hit szerepe a személyiség formálódásában

Kutatásokkal is alátámasztották, hogy a vallásos emberekben sokkal nagyobb az empátia. Egy 2004-es felmérés szerint azok az emberek, akik „egyházi előírásosság szerint” gyakorolják vallásukat körülbelül 85%-ban adakoznak és 57%-ban jótékony munkával segítik a rászorulókat, akik pedig „maguk módján vallásosak” 65 és 46 %-ban teszik ugyanezt.¹⁰

Az empátia nem csak genetikailag kódolt képességünk. Környezeti hatások, átélt élményeink is nagyban befolyásolják személyiségfejlődésünk empátiára való képességét.¹¹ Tehát mivel környezetünk folyamatosan formálja személyiségünket, előfordulhat, hogy néhányan később ismerkednek meg az empátia felemelő érzésével, de nem szabad elfelejteni, hogy a változás mindig nyitott lehetőség számunkra. Napjainkban sajnos hajlamosak vagyunk felszínesen viselkedni embertársainkkal, ügyet sem vetni problémáinkra. Pedig fontos lenne, hogy ebben a rohanó világban néha megálljunk, és egy picit megértsük, segítsük a másikat.

A hit segítséget nyújthat abban, hogy képesek legyünk átérezni mások problémáit. A vallásos személyek Istenbe vetett bizalmukkal igyekeznek értelmet keresni a mindennapi élet akadályaira.¹² Ezek a gondolatok biztonságot nyújtanak számukra, amelyek egyfajta láncreakcióként adják azt, hogy könnyebben feldolgozzák a problémákat, új nézőpontból tekintsenek életünkre.¹³ Mindezek adhatnak egy pozitív gondolkodásmódot, amelyet nem csak saját életükben, hanem más problémával, sérültséggel küzdő személyek vagy gyermekek segítségénél is kamatoztassanak.

A hit szerepe az empátiás érzékenységgel való összefüggésen túl is formálja a személyiség reakcióit, saját magához és a világhoz való viszonyulását. Dr. Sárík Eszter Katalin írása remekül összefoglalja a pozitívumokat. A vallásos emberek sokkal barátságosabbak, nyitottabbak, érzelmileg stabilabbak és lelkiismeretesebbek, továbbá kerülnek az ártalmas, személyiségromboló magatartást.¹⁴ Ez utóbbi talán annak is köszönhető, hogy a vallásos emberek tetteikkel nem csak országuk törvényeinek igyekeznek megfelelni, hanem bennük folyamatosan jelen lévő Istennek. Extrovertált jellemvonásaik pedig szeretetteljes felfogásukban keresendő. Istennel ápolt bensőséges kapcsolatukat másokkal is könnyen kialakítják.

¹⁰ CZIKE Klára – KUTI Éva (2006): *Önkéntesség, jótékonyosság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest, 107.

¹¹ BUDA Béla (2012): *Empátia – A beleélés lélektana*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 9. fejezet

¹² KARDOS Bernadett (2017): *A hit szerepe a sérült gyermek elfogadásában*. Szakdolgozat. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 35.

¹³ KARDOS (2017) i.m. 35.

¹⁴ Dr. SÁRIK Eszter Katalin (2016): *Vallásosság, értékrend, ifjúság*. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Pécs, 14.

Életünk során folyamatosan tapasztalhatjuk, hogy a betegségek mennyire mérgezik boldogságunkat. Ha betegek vagyunk közérzetünk is jelentősen romlik, az pedig kihatással lehet emberi kapcsolatainkra is. A hit által kialakult pozitív gondolkodás oldja a stresszt, jótékonyan hat lelkünkre, így testi, fizikai problémáink is kisebb mértékben jönnek elő. „A nemzetközi pszichológiai kutatások igazolták a belső vallásosság és a depresszió közötti negatív korrelációt.”¹⁵ Az egészség talán az egyik legfontosabb dolog az életben, a hit befolyásolhatja, megelőzheti testi, lelki problémák kialakulását.¹⁶

Megértéssel és szeretettel egymás iránt

„Szeresd felebarátodat, mint magadat.”¹⁷ A keresztény hit alapjaiban már ott lakozik a szeretet, így hát nem csodálkozhatunk rajta, hogy a hívő emberek is szeretettel fordulnak egymáshoz. Gary Chapman *Az öt szeretetnyelv* című kötetében érdekes megközelítésből olvashatunk a párkapcsolati viszonyokról, a gyermekek megértéséről, és Istennel való szeretetteljes kapcsolatáról. Könyveiben rávilágít arra, hogy a legtöbb konfliktus abban rejlik, hogy az emberek nem egy „szeretetnyelvet” beszélnek.¹⁸ Minden ember más, ezáltal mást jelent számára az érték. Elsődleges szeretetnyelvünket saját igényeink szabják meg, valkinek a dicsérő szavak sugallják a szeretetet, de akadnak olyanok is, akiknek a tettek.¹⁹ Chapman az Istennel való kapcsolatok öt formáját, „szeretetnyelvét” írja le és ugyanezt az öt nyelvet használja fel a gyermeknevelés kapcsán is:

1. Az elismerő szavak

A szavaknak sokak számára óriási jelentősége van. Akadnak olyanok, akik akkor érzik magukat legközelebb Istenhez, ha szavakba öntik gondolataikat, hálájukat iránta.²⁰ Sokan ezt az imával fejezik ki, ugyanis számukra az elismerő szavak mutatják meg Isten szeretetét.

Ezek a gondolatok könnyen átvezethetőek a gyermeknevelés szempontjára is. Számukra könnyen kifejezhetjük szeretetünket verbális kommunikációval.²¹ Becézhetjük, dicsérhetjük, bátoríthatjuk őket, ezzel is segítve a helyes út megtalálását.²²

¹⁵ SÁRIK (2016) i.m. 14.

¹⁶ SÁRIK (2016) i.m. 14.

¹⁷ *Szent Biblia*. Mát. 5,39.

¹⁸ Gary CHAPMAN (2018): *Istenra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest, 11.

¹⁹ CHAPMAN (2018) i.m. 24–25.

²⁰ CHAPMAN (2018) i.m. 43.

²¹ Gary CHAPMAN – Ross CAMPBELL (2017): *Gyerekekre hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest, 48–49.

²² CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 49.

2. A minőségi idő

A hívő emberek Istennel való kapcsolatuk elmélyítését minőségi idő eltöltésével is elérhetik. Tulajdonképpen arról van szó, hogy köteléküket oly módon erősítik, hogy mindennapjaikban intenzívebben ápolják kapcsolatukat.²³

Az együtt töltött idő gyermekeinkkel is nagyon fontos. A gyermeknevelés egy időigényes feladat, de „érzelmi tankjuk”²⁴ feltöltésével szeretetteljesebb kapcsolat alakulhat ki szülő és gyermek között.

3. Az ajándékozás

Nincs is szebb dolog annál, amikor valakinek adhatunk, úgy, hogy nem várunk cserébe semmit, egyszerűen csak boldogsággal tölt el minket az ajándékozás öröme. Sok ember ápolja kapcsolatát Istennel az ajándékozás szeretetnyelvén. Ők tulajdonképpen az adakozással, az egyházak támogatásával fejezik ki szeretetüket.²⁵ Bármily apró legyen is a segítség, lelkük megnyugvását adja.

„Az ajándék a szeretet kézzel fogható kifejezése”²⁶ így nem csoda, hogy gyermekeinkre is nagy hatást gyakorol. Nem kell, hogy drága ajándék legyen, már éppen elegendő, hogy gondoltunk gyermekünkre.

4. A szívességek

Chapman a szívességek szeretetnyelvét Teréz anya tevékenységén keresztül mutatja be. Ő az egyik legjobb példa az önzetlen szeretetre. Rengeteg rászorulónak, betegnek, árvának nyújtott segítséget és menedéket, de soha nem várt cserébe semmit – Teréz anya Jézus eljövetelét Isten szeretetében látta, válaszolva erre a szeretetre, egész életében a rászorulókat szolgálta.²⁷

A szülői hivatás is egy szolgálat²⁸, amelyben egész életük során szívességeket tesznek gyermeküknek. A szülők igyekeznek mindenben teljeskörűen ellátni gyermekeiket, teljesen önzetlenül. Kiszolgálásuknál fontos, hogy ne elkényeztessük őket, hanem figyelembe kell venni mi az, ami a javukra válik.²⁹

²³ CHAPMAN (2018) i.m. 51.

²⁴ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 62.

²⁵ CHAPMAN (2018) i.m. 62–63.

²⁶ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 75.

²⁷ CHAPMAN (2018) i.m. 84.

²⁸ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 87.

²⁹ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 88.

5. A testi érintés

Romain Rolland alkotta meg „az Óceáni érzés”³⁰ fogalmát. Rolland szerint ez független minden dogmától, Szent könyvtől és egyházi szervezettől, tulajdonképpen úgy fogalmazható meg, hogy érezzük, közünk van az „emberen túlihoz.”³¹ Chapman történeteiben több esetről is beszámol, hogy az emberek érzik Isten jelenlétét, és kapcsolatuk így módon kerül összeköttetésbe.³²

A szülő-gyermek kapcsolat elmélyítését testi érintkezésük is nagyban befolyásolja. Az anyai gondoskodás, a babusgatás a szeretet egyik legjobb kifejező eszköze.³³ Egy ölelés biztosságot nyújtó érzést kelt a gyermekben és lelki egyensúlyra talál. Ennél a szeretetnyelvénél figyelembe kell vennünk gyermekünk korszakait. A serdülőkorban a gyermek rengeteg változáson megy keresztül, hangulatingadozásai negatív hatással lehetnek a szülő-gyermek kapcsolatra. Érzelmek kinyilvánításakor figyelni kell, hogy ezt a megfelelő helyen és időben tegyük.³⁴ Ahogy Chapman írja: nem helyes, ha anya a fiát társai jelenlétében öleli meg, ugyanis a gyermek ebben a korszakban próbálja kialakítani független identitását.³⁵ Azonban ebben az időszakban is fontos, hogy kimutassuk gyermekünk iránt érzett szeretetünket.

Egészen kis korom óta foglalkoztatott már az emberek különböző gondolkodásmódja. A mondás is tartja „ahány ház annyi szokás” úgy mondhatjuk azt is ahány test, annyi lélek és gondolat. Úgy vélem nincs két egyforma. Ha e filozófia mentén haladok a vallás irányába, nem meglepő ezek ilyen mértékű sokszínűsége. Azonban mindig is elengedhetetlennek tartottam azt, hogy elfogadjuk mások gondolkodásmódját, tehát vallási különbségeink se szabjanak gátat emberi kapcsolatainknak. A 21. században élünk így gondolkodásmódunk is legyen 21. századi. Chapman gondolatai is a megértésre és a toleranciára épülnek. Kiemelten fontos, hogy kapcsolatainkban megértéssel forduljunk egymáshoz, és felismerjük azt, hogy mindenki másképp fejezi ki szeretetét, másképp ápolja kapcsolatát.

A tolerancia kialakítása és fejlesztése a gyermekekben

Napjainkban egyre több sajátos nevelési igényű gyermekkel találkozhatunk az óvodákban és az iskolákban. Felgyorsult világunkban már egyre kevesebb idő jut

³⁰ Ayon MAHARAJ (2017): *The Challenge of the Oceanic Feeling: Romain Rolland's Mystical Critique of Psychoanalysis and His Call for a "New Science of the Mind"*. Ramakrishna Mission Vivekananda University, West Bengal, India, 475.

³¹ MAHARAJ (2017) i.m. 475.

³² CHAPMAN (2018) i.m. 97.

³³ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 33.

³⁴ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 39.

³⁵ CHAPMAN – CAMPBELL (2017) i.m. 39.

a kötetlen beszélgetésekre, játékra. Életük szerves részét a technika vívmányai töltik ki – így szociális készségeik is jelentős mértékben alulmaradtak.³⁶ A társas viselkedés megfelelő elsajátítását, az empátiát és a toleranciát is, java részét a gyermek önmagával való elégedettsége határozza meg.³⁷ A gyermek közösségbe kerülése után elfogadottságát, sikerességét, hogy mennyire elégedett önmagával, a világgal saját közérzete is jelentősen befolyásolja.³⁸

A 21. században jövő bizonytalan a munkahelyeket illetőleg és ahhoz, hogy valaki versenyben maradhasson egy állásért, sok időt kell belefektetnie. A család háttérbe szorul, ezzel együtt az értékközvetítő szerepe is. Napjainkban már az is anyák munkába állnak, a gyermekek többsége csonka családban cseperedik fel. Ezek a megváltozott családi normák, nagyon nagy szeretetéttséget és a biztonságérzet hiányát eredményezik a gyermekek lelkében, tehát összességében elmondható, hogy egyre nagyobb szerep hárul a pedagógusokra a szociális értékek, normák átadásában.

A tolerancia és az empátia azok az értékek, amelyek elengedhetetlen fontosságúak a mindennapi életben. Annak érdekében, hogy jó kapcsolatot ápolhassunk társainkkal, türelmesnek és elfogadónak kell lennünk. Különösen fontos ez a sérültséggel és akadályozottsággal élő személyek tekintetében. „A társadalmi kirekesztődés kialakulásában jelentős része van annak, hogy a közösség mennyire toleráns a mássággal, milyen beállítódásai, előítéletei vannak a közösség tagjainak a fogyatékos emberekkel kapcsolatban.”³⁹ Minden ember értékes tagja a társadalmunknak, törekednünk kell arra, hogy a fogyatékosággal élő személyek is megtalálhassák a számukra kielégítő életformát. Annak érdekében, hogy a társadalom ne kirekesztően és előítéletekkel telve viszonyuljon hozzájuk, már gyermekkorban a tolerancia és az elfogadás felé kell terelgetni őket.

Czakó Réka szerint a „gyermekek jövőjét és az általuk, felnőttként alkotott társadalom minőségét”⁴⁰ az határozza meg, „hogyan tudnak majd, dolgozni, gondolkodni más, tőlük eltérő családi, szociális és vallási háttérrel rendelkező, értelmi vagy testi adottságaikban különböző társaikkal.”⁴¹ A játék és a mese a gyermekek jótékony fejlődését segíti elő. Tanulságos mesékkel kialakítható, fejleszthető bennük a tolerancia és az elfogadás készsége.

³⁶ Dr. KISSNÉ KÁLMÁN Marianna: *Szociális érzékenyítés gyermekkorban*.

<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/szocialis-erzekenyites-gyermekkorban>

³⁷ KISSNÉ KÁLMÁN (é.n.) i.m.

³⁸ KISSNÉ KÁLMÁN (é.n.) i.m.

³⁹ BASS László – DEÁKNÉ OROSZ Zsuzsa – GYŐRI Enikő – SZAUER Csilla (2009): *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása – a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei*. AduPrint Kiadó és Nyomda Kft, Budapest, 23.

⁴⁰ CZAKÓ Réka (2006): *Segítő gyerekkönyvek: nyitottság, elfogadás, tolerancia*.

<https://egigerokonyvek.blog.hu/2016/11/09/toleranciakonyvek>

⁴¹ CZAKÓ (2006) i.m.

A gyakorlatba ültetve Hans Christian Andersen: A teáskanna című meséjével kezdeném. A gyermekek a mese hőisével azonosulnak leginkább⁴², példázza számukra a megfelelő viselkedést, az alapvető erkölcsi értékeket. A mesehallgatás közben nincs lehetőségük a közvetlen cselekvésre, így a képek megmutatásával⁴³, esetleg bábozással jobban felkelthetjük érdeklődésüket. A mesében szereplő teáskanna története példázza, hogy szépségünk és épségünk ellenére sem szabad öntelten viselkednünk, ugyanis sérülése után cserépként is ugyanolyan hasznos volt az emberek számára.

Andersen számos tanulságos meséjével fejleszthetjük gyermekeink erkölcsi normáit, értékeit. Az ismert rút kiskacsa történetével is remekül példázhatjuk, hogy a másság még nem jelenti azt, hogy rosszabbak vagyunk bárkinél. A mesélés közben fontos, hogy a tartalomnak megfelelő hangszínt vegyünk fel, ezzel is felkeltve érdeklődésüket, és hangsúlyosabbá tegyük mondandónk lényegét. A történetben a kacsamama példázza a feltétel nélküli szeretetet, még ha rút kiskacsa nem is hasonlít fiókáira, akkor is szeretettel nevelgeti őt is. A kiskacsa megpróbáltatásai és száműzetése után derül ki, hogy ő egy szépséges hattyú, ami végül egy pozitív üzenetet sugároz a hallgató gyermekek felé.

Minden mesemondásra fel kell készülni és megteremteni a megfelelő környezetet, hogy a gyermekek azonosulni tudjanak a főhőssel, a helyébe tudják magukat képzelni.⁴⁴ A mese elmondása után kérdezhetünk a gyermektől, feladatokat adhatunk neki, ezzel is segítve azt, hogy megértsék a mese üzenetét.⁴⁵ Megkérdezhetjük véleményét, megkérhetjük, hogy mondja el mit érzett az egyes részleteknél, így fokozatosan rávezethetjük a mese mondandójára.

A gyermekekkel töltött idő és a gyermeknevelés mindmég és közel állt a szívemhez, ezért is választottam a gyógypedagógiai pályát. A velük való törődés csodálatos érzése mellett, a társadalomnak is pozitív, virágzó jövőképet teremthet. Az elfogadás, az empátia, de legfőképp a szeretet mindig is olyan értékeket jelentettek számomra, amelyeket úgy vélem a gyermekek nevelésénél tovább kell adnom. Emellett a hit jelentős alapul szolgálhat a gyógyító nevelésben, a fejlesztések során, ha a szülő hinni és bízni tud már egy lépést megtettünk a gyógyulás felé.

⁴² KOCSIS Éva (2009): *Hogyan meséljünk a gyerekeknek?*

<http://www.hunra.hu/szuloknek/szulok-kerdezik-az-olvasasrol/94-hogyan-meseljenk-a-gyerekeknek>

⁴³ KOCSIS (2009) i.m.

⁴⁴ KOCSIS (2009) i.m.

⁴⁵ Dr ZÁGOREC-CSUKA Judit (2017): *A szépirodalom önismereti és gyógyító ereje*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Kapcai József Attila Művelődési Egyesület, Pilisvörösvár–Kapca, 41.

Felhasznált irodalom

- BASS László – DEÁKNÉ OROSZ Zsuzsa – GYŐRI Enikő – SZAUER Csilla (2009): *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása – a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei*. AduPrint Kiadó és Nyomda Kft, Budapest
- BUDA Béla (2012): *Empátia – A beleélés lélektana*. L'Harmattan Kiadó, Budapest
- Gary CHAPMAN – Ross CAMPBELL (2017): *Gyerekekre hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest
- Gary CHAPMAN (2018): *Istenra hangolva*. Harmat Kiadó, Budapest
- CZAKÓ Réka (2006): *Segítő gyerekkönyvek: nyitottság, elfogadás, tolerancia*.
<https://egigerokonyvek.blog.hu/2016/11/09/toleranciakonyvek>
- CZIKE Klára – KUTI Éva (2006): *Önkéntesség, jótékonyosság, társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány, Budapest
- Erik H. ERIKSON (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest, 243–247.
- Milly JOHNSON (2017): *Teaház a sarkon*. Pioneer Books Könyvkiadó Kft., Budapest
- KARDOS Bernadett (2017): *A hit szerepe a sérült gyermek elfogadásában*. Szakdolgozat. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
- Dr. KISSNÉ KÁLMÁN Marianna (é.n.): *Szociális érzékenyítés gyermekkorban*.
<https://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/szocialis-erzekenyites-gyermekkorban>
- KOCSIS Éva (2009): *Hogyan meséljünk a gyerekeknek?*
<http://www.hunra.hu/szuloznek/szulo-k-kerdezik-az-olvasasrol/94-hogyan-meseljuenk-a-gyerekeknek>
- LEELŐSSY Ádám (2017): *7 Ok, amiért a hit nem magányügy*.
<https://777blog.hu/2017/05/23/7-ok-amiert-hit-nem-maganugy/>
- Ayon MAHARAJ (2017): *The Challenge of the Oceanic Feeling: Romain Rolland's Mystical Critique of Psychoanalysis and His Call for a "New Science of the Mind"*. Ramakrishna Mission Vivekananda University, West Bengal, India
- Dr. SÁRIK Eszter Katalin (2016): *Vallásosság, értékrend, ifjúság*. Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Pécs
- Dr. ZÁGOREC-CSUKA Judit (2017): *A szépirodalom önismereti és gyógyító ereje*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Kapcai József Attila Művelődési Egyesület, Pilisvörösvár–Kapca

BENYÁK ANIKÓ – FEHÉR ÁGOTA

A CSALÁD SZEREPE AZ ISKOLAKEZDÉS FOLYAMATÁBAN LEENDŐ TANÍTÓK GYAKORLATI TAPASZTALATAI ALAPJÁN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr

benyak.aniko@sze.hu – feher.agota@sze.hu

Az iskolába vezető út sajátos élményeket hordoz annak minden résztvevője számára. Bizonyos, hogy nem telhetnek már a napok olyan szabad kibontakozást engedve, mint az óvodában, s a játékos, mesevilággal kísért kreatív kezdeményezőkézséget egyre inkább felváltják a pedagógus feladatadási, a teljesítményhelyzetekben való megmértetés, az elért eredményekhez minősítő értékelés kapcsolódik, így egyre inkább szükség van a teljesítőképeségre.⁴⁶ Mindez pedig természetesen nemcsak a gyermek egyéni készségtárát teszi próbára, hanem őt egy család részeként is érinti, így mindannyiukra egyaránt szükség van ahhoz, hogy az iskolakezdés örömteli élményeket is jelenthessen számukra.

Munkánk során a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar tanító szakos hallgatóinak gondolatai és ún. iskolakezdési gyakorlatához kapcsolódó élményei alapján elemeztük a kérdéskört, kérdőíves vizsgálatunk segítségével. A 2017/2018. tanévi ugyanezen gyakorlat tapasztalatait kiemelten a tanítói eszköztár és a gyermek készségeit segítő-fejlesztő pedagógusi viszonyulás szempontjából összegeztük, az eredményekről beszámoltunk a VI. Keresztény Neveléstudományi Konferencia kötetében.⁴⁷ Jelen tanulmányunkban a 2018/2019. tanév iskolakezdési gyakorlatának élményeit elemezzük kiemelten a tanítók és a szülők egymás közötti kapcsolatának szemszögéből, amely kapcsolat a gyermekek eredményes iskolakezdéséhez ugyancsak nélkülözhetetlen meghatározónak tekinthető.

⁴⁶ Erik H. ERIKSON (1997): *Az emberi életciklus*. In: BERNÁTH László – SOLYMOSI Katalin (szerk.): *Fejlődéslélektani olvasókönyv*. Tertia Kiadó, Budapest, 27–42.

⁴⁷ BENYÁK Anikó – FEHÉR Ágota (2018): *Az iskola küszöbén – a gyermekek biztonságélménye az iskolakezdés időszakában leendő tanítók gyakorlati tapasztalatai alapján*. In: FEHÉR Ágota – MÉSZÁROS László (szerk.): „... in quo sunt omnes thesauri sapientiae et scientiae absconditi” A nevelési értékek és a tudás szerepe a keresztény pedagógiában. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 51–64.

http://real.mtak.hu/79456/1/Kereszt%C3%A9ny%20Nevtud%20Konferencia%20k%C3%B6tete%202018_04_27_elektronikus%20k%C3%B6tete.pdf

A szülők szerepe az iskolakezdés időszakában

„A családi együttélésben igen bonyolult módon tudják az egyének elérni, hogy az aktuális fejlődési szükségleteik kielégítést kapjanak, s ennek érdekében időnként jelentős változásokat, életmód-változásokat kell kialakítani. ... Valamennyi ciklusváltásban hasonló változási elemek, mozzanatok fordulnak elő: új szükségletek, új feladatok, új viselkedésmódok, új családi működésmód, amelyek „kiszorítják” a régieket. Ezeket a veszteségeket az új érdekében el kell viselni, s megfelelően el kell dolgozni, ... hogy átadják helyüket a fejlettebb megoldásoknak.”⁴⁸ Ezen életciklus-váltások egyik kiemelt mozzanatának tekinthető Hill és Rodgers dinamikus családpszichológiai modellje alapján az iskolás gyermeket nevelő családok helyzete, amelynek sajátosságait a következőkben összegezzük.

A szakasz új szükségleteként az emocionalitás helyett az intellektualitás hangsúlya válik jellemzővé, a gyermek iskolai teljesítménye a szülők sikereként vagy kudarcaként jelenik meg. Az óvodáskorú gyermek szabadon átélt és kifejezett érzelmvilággal kísért életéhez képest tehát az iskolába érkező tanulókat kötöttebb napirend, minősítéssel kísért feladathelyzetek várják, s a kevesebb szabadság mellett a sokrétűbb elvárásoknak való megfelelés kell egyre inkább kitöltse a napjukat – és szüleik napjait egyaránt. Amennyiben nehézségek kísérik a gyermekeket ebben a folyamatban, úgy jelzéseket sem tehetnek nyíltan, szabadon, hiszen az az alapvető elvárás felőlük, hogy viselkedésük mindvégig nyugodt, alkalmazkodókész legyen. Bizonyos mértékű megoldást így csak a testi tünetek általi jelzés, „segélyhívás” jelentheti számukra, amely jellegzetességeknek köszönhetően a pszichoszomatikus tünetek gyakoribb megjelenése is várható ebben az életkorban.⁴⁹

Az érzelmelegszórág korlátozódását és az intellektuális csatorna hangsúlyára való váltást további új feladatok kísérik a család egésze számára: a gyermek számára egyre kiemeltebb kell legyen a szülői és az iskolai elvárásoknak való megfelelés, a szülők számára pedig mindez a konfliktuskezelésben való fejlődés képességét is igényli, hiszen a gyermek növekedésével együtt egyre inkább a cselekvésről a beszédre való áttérésnek kell megvalósulni. A személyiségfejlődés folyamatában a

⁴⁸ KOMLÓSI Piroska – PÉCSI Rita (2014): *A család működéséről*. In: KOMLÓSI Piroska (szerk.): *Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés*. Károli Gáspár Református Egyetem – L' Harmattan Kiadó, Budapest, 79–107.

⁴⁹ NEMES Lívía (2000): *A bennünk élő gyermek*. Filum Kiadó, Budapest

kisebb életkorok még elsődlegesen a tevőleges, cselekvésben kifejeződő vágy-megvalósításról szólhattak, ám az iskolakezdés közeledésével egyre inkább a szóbeliség kell érvényesülni az önkifejezés eszköztárában. Természetesen ez a folyamat is a szülők által mutatott minta hatására bontakoztatható ki leginkább, így tehát a szülők élményeinek egymással való megosztása, a közös családi megbeszélések segíthetik a gyermeket a folyamatban való fejlődéséhez. Mindemellett a család mint egység tekintetében további lényeges feladat is kíséri az iskolakezdés helyzetét: a szülőpárnak nem szabad elfeledkezni saját házastársi szerepükről sem, hiszen életük a gyermeknevelésen túl, a párkapcsolatukkal egységben válhat teljessé.

Az iskolakezdés időszakához kapcsolódóan az új szükségletek és új feladatok egyre újabb viselkedésformákat is igényelnek: az iskolai élethelyzetekhez a család egészének igazodni szükséges, a nevelési szokásaikban is változások kell történjenek, beépítve életükbe az iskolai elvárásoknak való megfelelés támogatását is. Mivel pedig a szülők életét a munkahelyi kihívások szintén közvetlenül meghatározzák, így az onnan érkező elvárások rendszere is be kell épüljön a család életébe. Az új családi működés kialakításához nélkülözhetetlen tehát mind a szülői, mind a házastársi, mind a szakmai szerepek új egyensúlyának megtalálása.

Az összetett lelki folyamatok, akár megpróbáltatások vezethetnek akár elakadásokhoz, patológiákhoz is az időszakban: a többféle új elvárásnak való megfelelés kudarcok forrása is lehet, a sikertelenséggel szembesülve pedig az iskolai izgalmas újdonságok ereje helyett a reményvesztettség érzése erősödhet. A gyermek számára beilleszkedési, tanulási, magatartási, illetve szomatikus problémák jelentkezhetnek, egyúttal a szülők egymás közötti kapcsolatának sérülékenysége is megmutatkozhat.

Az időszakot veszteségek is kísérik, hiszen az új élethelyzetekhez csak akkor tud alkalmazkodni a család, ha a korábbi életrendjét el tudja engedni, bizonyos szokásait rugalmasan formálni képes. A családi szerepek tekintetében szükség van az egyéni célok háttérbe sorolására, ezzel pedig bizonyos személyes és szakmai lehetőségek csorbulhatnak, és a „fiatalságtól” is el kell köszönni. Az önmagát féltő ember elsősorban saját szükségleteire figyel, így csökkenhet a társakkal való törődés a családban – fontos tehát, hogy ezek a változások ne veszteséggént, hanem megújulási lehetőségekként érkezzenek a családtagokhoz. Amennyiben az érzelmi egyensúly az új élethelyzetben is elérhető számukra, úgy az iskolakezdés folyamatában a gyermek érzelmi támogatása is rendben

megvalósulhat, és ezzel a szükséges képességek megerősítése-kibontakoztatása ugyancsak eredményességét, teljesítőképességét növelheti.

Tanító szakos hallgatók élményei az iskolakezdési gyakorlathoz kapcsolódóan

A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar tanító szakos hallgatóinak gyakorlati képzése kiemelten tekint az első osztályba érkező gyermekek fogadásának helyzetére. A gyakorlaton a hallgatók kiemelt feladata megismerni a tanévkezdés rendjét, ügymenetét, dokumentumait, az első osztályba lépő gyermekek iskolai környezettel és annak munkarendjével való találkozásának megfigyelése, különös tekintettel az óvodai és az iskolai lét különbségeire, a gyermekek és a pedagógus közötti interakciókra, a szabályokkal való ismerkedésre, valamint a gyermekek szüleinek részvételére a folyamatban – vagyis a gyakorlat célja elsősorban minél gazdagabb közvetlen tapasztalatszerzés az iskolakezdéssel kapcsolatban.

Kérdőíves vizsgálatunkban kérdést tettünk fel a hallgatók számára a pozitív tapasztalásaikról: Melyek voltak a pozitív élményei a gyakorlat során (akár a gyermekekhez, a pedagógus kollégákhoz, a szülőkhöz, az iskola más szereplőihöz, iskolai körülményekhez kapcsolódóan), valamint az esetleges kellemetlenebb, negatív élményekről: Milyen nehézségekkel találkozott? Melyek voltak a kellemetlen, negatív élményei a gyakorlat során (akár a gyermekekhez, a pedagógus kollégákhoz, a szülőkhöz, az iskola más szereplőihöz, iskolai körülményekhez kapcsolódóan)?

A kapott válaszokat tematikusan összegeztük és elemeztük. A 2017/2018. tanévben a tanító szakos hallgatóink élményeit elsősorban a pedagógusi eszköztár és a gyermekek iskolai életre való felkészítésének szemszögéből elemeztük mélyebben. A 2018/2019. tanévben újabb csoportok vettek részt az iskolakezdési gyakorlaton, így a kibővült válaszgyűjteményt ezúttal a szülők szerepén, a szülői törődés érzékenységén keresztül foglaljuk össze, a gyermek érzelmi támogatásának és erre épülve az eredményesebb helytállásához ugyancsak szükséges képességfejlesztésnek a tükrén keresztül.

Kötődés és érzelmi támasz

„Pozitív és meglepő volt számomra, hogy a gyermekek mennyire képesek ragaszkodni, és mennyire vágnak az emberi érintkezésre, kapcsolatokra, gyengédségre.”

„Számomra nagyon felemelő volt, hihetetlen, hogy a gyermekek mennyire tudnak kötődni, ragaszkodni egy-egy pedagógushoz.”

„Nagyon fontos a türelem és az empátia, illetve az, hogy ne legyenek előítéleteink másokkal szemben.”

„Az iskola családi hangulata miatt az idő is gyorsan elrepült, szívesen maradtam volna még.”

A leendő tanítók iskolakezdési gyakorlathoz kapcsolódó élményei szépen kifejezik annak az érzelmi köteléknek a fontosságát, ami alapjaiban jelenthet segítséget az iskolába érkező gyermek számára. Bizonyos, hogy a kisiskolások a tanítóik felé a szüleikkel való kötődés jellegéhez hasonló érzésekkel fordulnak, az új helyzetben a lelki egyensúlyt csak ennek a pozitív köteléknek az átélésén keresztül érezhetik meg. Az érzelemgazdag, ragaszkodást kifejező, türelemmel és empátiával kísért pedagógus-gyermek kapcsolat nyújthatja azt a bizalomteli légkört, amely a családiasság élményéhez is hasonlatos, ami a hallgatók számára is húzóerőt jelentett gyakorlatuk során, és ami a gyermekek számára pedig az eredményes teljesítést is megalapozhatja. Nagy segítséget jelent tehát az iskolakezdés folyamatában, ha a tanító és a szülők egymással összhangban, hasonlóan biztonságos érzelmi támaszt törekszenek biztosítani a tanulók számára.

Szülői törődés, aggodalom, érzékenység és gondoskodás – a gyermek elszakadásának nehézségei

„Pozitív élménynek érzem a gyermekek szüleinek hozzáállását, mosolyogtak, kérdeztek, segítettek gyermekeiket, nem csak otthagyták az iskolában őket.”

„Egy-két szülő nagyon nehezen engedte be a gyermekét az osztályterembe, a gyermek emiatt több alkalommal is sírt, nagyon nehéz volt megnyugtatni.”

„Pár gyermeknél előfordult a sírás reggelente, és nem akarták az anyukájuk kezét elengedni, aztán később már feloldódtak, hisz tudják, itt is jön értük a szülő, mint az oviban.”

„A szülőket is nagyon megkedveltem, kedvesek voltak ... szakmai részről pedig kicsit máshonnan is megközelítettem őket, hiszen láttam, hogy mennyire óvják gyermeküket. ... Úgy gondolom, nagy lelki erő kell ahhoz, hogy elfogadjon egy szülő, hogy a gyermeke már többé nem csecsemő, és a nebulónak is nehéz ezt az új szabályrendszert megszoknia.”

„A szülők minden reggel ellátták csemetéiket tanácsokkal. Volt, akit nyugtatni kellett, mivel érzékenyen érintette, hogy az anyukája otthagya.”

Az iskolakezdés időszaka fontos változást jelent az elszakadás vonatkozásában mind a gyermekek, mind a szülők számára, így kétségtelen, hogy a szeparáció élménye és annak feldolgozása is mindannyiukat megérinti. Egy jó pedagógusnak kiemelt figyelemmel kell kísérnie a gyermek egyedül való helytállását és a szülők elengedésének folyamatát, szükség esetén támogatást nyújtani számukra. A gondos, aggódó szülők szívesen vesznek részt a gyermek iskolakezdésének lépéseiben, őt az új helyzetben is figyelemmel kísérik, érdeklődnek felőle a tanítótól, nehezebben is engedhetik önálló lépéseinek irányába. Hallgatónk ugyancsak érzékeny figyelemmel kísérték ezt a fajta szülői reakciót, s megmutatkozott előttük a gyermek nehezebb elszakadási folyamata, mindemellett a folyamat megértésének törekvése, érzékeny kísérése is hozzásegíthette őket a pozitív változás támogatásához, a szülők későbbi visszatérésének örömteli megéléséhez.

A szülők kevésbé törődő reakciói

„Voltak olyan szülők, akik teljesen közömbösen fogadták az egész napot, a tanárnőre nem is figyeltek oda, és a szülői értekezleten sem jelentek meg.”

„Volt, aki egy hét múlva sem készítette el, amit a tanítónő kért, pl. becsomagolni a tankönyvet, betenni a megfelelő füzetet a gyermek táskájába.”

„Sokan nem küldték be a kért dolgokat, pl. mappa, írólap stb.”

„Miközben a pedagógus éppen beszélt, voltak olyan szülők is, akik hangosan nevetgeltek a hátsó sorban.”

„Nagyon rossz volt nézni, ahogy a szülők a gyermekükkel bánnak, vagy épp nem is törődnek igazán... csak esetleg a viselkedése iránt érdeklődtek.”

„Komoly nehézség volt számomra, mikor egy fiú nem akart elszakadni az édesanyjától, sírt, erre az anya rám kiabált, hogy vigyem be a gyermekét. Abban a pillanatban nem igazán tudtam kezelni a helyzetet.”

„Előfordult, hogy a szülők nem jöttek időben a gyermekért.”

A leendő tanítók gyakorlata lehetőséget nyújt olyan élethelyzetek követésére is, amelyek kevésbé pozitívak, ám bizonyos, hogy a későbbi munkájuk során előfordulhatnak, ilyenkor ezért hasznos tapasztalást jelent számukra a helyzetek sokszínűsége. Az iskolába érkező gyermekek szüleinek gondoskodó reakciói egyértelműen nagy segítséget jelentenek a tanuló sikeres helytállása során, míg ennek a gondos, törődő reakciónak a hiánya megnehezítheti azt. Sajnos a hallgatóink előtt is megmutatkoztak olyan élethelyzetek, amelyekben esetenként a szülő-gyermek kapcsolat negatívabb mozzanatai is kifejeződtek, leginkább a szülői gondoskodás elmaradása, esetleg érdektelenség az iskola helyzetéhez kapcsolódóan, s a gyermek érzelmi reakcióinak megismerésével való törődés hiánya. A tanítók személye óhatatlanul mintegy részévé válik a család teljességének, s a tanítók legjobb nevelő szándéka is csak a szülőkkel kialakuló jó kapcsolaton keresztül bontakozhat ki igazán. Egyes családok nehezebben nyitnak a tanítók személye felé, kevésbé elfogadóak a gondolatai irányában, ám a megfelelő kapcsolat kialakításához természetesen mindkét fél összehangolódására, a tanítók alapvetően türelmes, gondos reakcióira, és óvatos formáló törekvésére egyaránt szükség van.

A szülők véleményével, elvárásaival való egyeztetés fontossága

„Minden szülőnek saját akarata és elgondolása volt a dolgokról, attól függetlenül, hogy az mennyire volt reális és megvalósítható.”

„Egy szülőhöz kapcsolódóan volt negatív élményem. Reggel számon kért, hogy nem figyelek eléggé a gyermekére, mert nem ette meg a tízóraitját előző nap, és nem találta a füzetét. Számomra kellemetlen élmény volt.”

„Úgy gondolom, hogy a gyermekeket még az otthoni környezetben fel kell készíteni az iskola nehézségeire. Ez a szülő feladata, hiszen a gyermeknek el kell kezdenie valamilyen szinten önállósodnia.”

A tanító szakos hallgatóink a gyakorlatuk során megtapasztalhatták a szülők reakcióinak sokszínűségét azzal kapcsolatban is, hogy az iskolába érkező gyermekeket körülvevő iskolai helyzetet irányítani, befolyásolni szerették volna. Természetesen a szülők elvárásai, elgondolásai alapjaiban fontosak a gyermek iskolai helytállásának hátterében, ám nagyon lényeges, hogy ezek valóban teljesíthetőek legyenek számára. Sokat segít a tanító elvárásrendjével való egyeztetés, a szülők és a pedagógus elgondolásainak összehangolása is a folyamatban, leginkább a gyermek személyiségének, reakcióinak folyamatos figyelembe vételével – hiszen amíg egyesek a saját képességeik szabadabb, önállóbb kipróbálását szeretnék, addig másoknak még szükségük van a közvetlen gondoskodásra, a segítő társ biztató jelenlétére. Amennyiben a szülők és tanító közötti egyeztetés elmarad, a gyermek helytállása is neheztettebbé válhat.

A képességfejlesztés szerepe

„Az gondoltam, hogy a gyermekek jóval többet változnak az óvoda nagycsoportja óta. Ennek ellenére sokan még mindig nem tudnak egyedül cipőt kötni, szépen felöltözni. Meglepődtem, hogy néhány diák számára mennyire nehéz és megerőltető egy olyan egyszerű feladat, mint az álló egyenes rajzolása a füzetbe. ... A legnagyobb nehézség a gyermekek közti különbség. Meglepő volt, hogy ilyen nagy különbség van haladási gyorsaság és felfogás tekintetében a különböző gyermekek között.”

„Sokan még nem tudnak cipőt kötni sem, de mások már nagyon jól tudnak számolni, akár 100-ig is. Sokan már le tudják írni a nevüket is. Volt egy-két gyermek, aki már olvasni is tudott, még ha lassan is.”

Az iskolába érkező gyermekek reakciói a közvetlen találkozás helyzetében érthetőek meg leginkább. Bizonyos, hogy az érzelmi biztonság élményének megadásán túl az iskola fő feladata a képességekben való gazdagodás elérése is, és ezen a területen is legfőképp a tanító és a szülők összehangolt támogatására van szükség. Mindez annál is inkább lényeges, mert – ahogyan a hallgatók is beszámoltak róla, – valóban jelentős különbségekkel érkeznek iskolába a készségeik terén a gyermekek, és egy jó pedagógus figyelme egyaránt ki kell terjedjen a szárnyaló, valamint a gyengébb képességekkel rendelkezők haladásának célzott segítésére.

Az iskolakezdés helyzetének gyakorlata, mint a tanítói hivatás irányában való elköteleződés támogatója

„Bennem a legnagyobb kérdés mindig is az volt, hogy hogyan kezdődik egy tanév az elsősökkel. Hogyan kell nekik bemutatkozni, mit kell tenni, hogy biztonságban érezzék magukat, és megszeressék az iskolát. Úgy gondolom, hogy rengeteg kérdésemre választ kaptam.”

„Jó volt megismerni a tanévkezdésnek minden bonyodalmát, hogy hogyan zajlik egy tanévnyitó ünnepély, hogy a kis elsősöknek mit és hogyan kell felvezetni az első napokban.”

„Gondoltam, hogy az első héten inkább az új helyzet hozzászoktatására törekszenek majd a tanítók, ebből adódóan például nem lesz túl sok házi feladat, illetve több időt szánnak majd a játékokra. Ez így is történt.”

„A tanítónak fontos szerepe van ekkor is, hiszen ő az, aki igyekszik biztosítani a zökkenőmentes beilleszkedést és fejlődést. Végtelen türelem, szeretet és elhivatottság kell hozzá a véleményem szerint.”

„Nagyon jó volt látni, ahogy a gyermekek élvezték az első napokat. Lelkesek voltak, hogy járhatnak iskolába, és hogy tanulni fognak.”

„Úgy véltem, nehezen fognak beszokni a gyerekek az iskolába, de ők nagyon jól, gördülékenyen vették az akadályokat.”

A tanító szakos hallgatók a gyakorlatukhoz kapcsolódó élményeket mind nagyon hasznos, a későbbi munkájuk során lényeges tapasztalatként fogalmazták meg. Egy iskolába érkező gyermekekre alapvetően újfajta élethelyzet vár, s nagy segítséget jelenthet számára, ha leendő tanítója és szülei is egyaránt értik, megértik a helyzet összetettségét, különlegességét, legfőképp ezek által tudnak hasznos segítséget nyújtani számára a folyamatban. Minden leendő tanító hordozhat magában személyes érintődést a saját iskolakezdéséhez kapcsolódóan, ám a pedagógussá válás útján mindezt tudatos átfórmálásnak, módszertani gazdagodásnak is kell kísérenie. Előfordulhat, hogy a folyamatban nehezebb lépéssorok is szerepet játszanak, ám a tanítóvá válás gyakorlata lehetőséget nyújt arra, hogy a leendő tanítók belső elköteleződése megerősödhessen, és hivatásukat személyiségük teljességével egységben élhessék át. Örömről szóló beszámolóiban olvasni a következő gondolataikat, melyekből zárásként merítettünk:

„Úgy gondolom, hogy ez az iskolakezdési gyakorlat még jobban segítette megerősíteni abban, hogy a tanítás az én elhivatottságom.”

„Nagyon várom már, hogy néhány év múlva kipróbálhassam magam egyénileg is, nem csak egy gyakorlat keretében.”

„A sok szeretetben gazdag élmény motivál a hivatás elérésében.”

„A sok pozitívum ismét megerősített abban, hogy igenis tanítónő szeretnék lenni.”

„Engem ez a gyakorlat megerősített abban, hogy ezen a pályán szeretnék majd elhelyezkedni és dolgozni. Nagyon hasznos tippeket és feladatokat sajátíthattam el, amit majd a későbbiekben tudok használni.”

FEHÉR ÁGOTA

A CSALÁD, MINT LELKI KÖZÖSSÉG ERŐFORRÁSAI⁵⁰

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
feher.agota@sze.hu

*„Nem az a szeretet, ha két ember egymás szemébe néz,
hanem az, amikor mindketten ugyanabba az irányba néznek.”
Antoine de Saint-Exupéry*

A közösségek értéke egy keresztény ember számára különösen nagy jelentőséggel bír. Az összetartozás, az emberek közötti kötelék és kölcsönös elköteleződés, a felelősség átélése egyúttal a spiritualitás alapjait is meghatározzák.⁵¹ „A közösségek nélkül az ember nem képes egészséges, érett személyiséggé válni”⁵², hiszen oly jelentős készségeket, egyúttal evangéliumi értékeket alapoz meg számára, mint például:

- érzékenység a társak irányában, együttérzés;
- tapintat, alkalmazkodni tudás, áldozatkészség;
- elmélyülés, bevonódás és türelem;
- hűség és felelősség.

A közösségi értékek megerősödéséhez természetesen elengedhetetlen a megfelelő érzelmi bázis, kiemelten a bizalom megtapasztalása: bízni a közösség tagjaiban, elköteleződni az irányukban. „A bizalom azt jelenti, hogy hisznek nekünk”⁵³, így tehát a bizalom megvalósulása a hit megélésének alapvető forrásává is válik. Ám a bizalom sokkal több és mélyebb is a hitnél: „a bizalom összhang ... ha egyáltalán nem gondolkozol, a belső igazságod érzi, hol az igazság – mert a hasonló megérzi a hasonlót, összeillenek. Hirtelen minden összeáll, minden a

⁵⁰ A tanulmány FEHÉR Ágota (2015): *Az ember társas világának értékei*. Szent István Társulat, Budapest c. kötet *Az ember társas világa: az összetartozás, a közösség értéke* c. fejezetének átdolgozásával készült.

⁵¹ KULCSÁR Zsuzsanna (2007): *Komplex humán emóciók, összetartozás és felépülés*. Trefort Kiadó, Budapest, 8.

⁵² TARJÁNYI Zoltán (1999): *Pedagógia III. – A keresztény nevelés keretei és tartalma*. Szent István Társulat, Budapest, 65.

⁵³ Stephen M. R. COVEY – Rebecca R. MERRILL (2011): *A bizalom sebessége. A rejtett tényező, ami mindent megváltoztat*. HVG Kiadó Zrt, Budapest, 23.

helyére kerül. ... Ha passzol, otthonosnak érződik. Ha nem passzol, továbblépsz. A hallgatás révén jön létre a bizalom.”⁵⁴ Mindez a belső mély összehangolódás tehát olyan jelentős összetartó erővel bír, amelynek hatására az egyén és a közösségi társai kölcsönösen erősítik egymást, s gazdagodnak érzéseikben. „Az ember emberségre csakis a másik személy által tud eljutni.”⁵⁵

Életünk legfontosabb közösségének, a családnak jellegzetességeit tanulmányunkban Jean Vanier gondolatai és tapasztalatai alapján foglaljuk össze, aki szellemi sérültekkel foglalkozva az emberi kapcsolatok értékei felé különleges tekintettel fordult. Az együttlétnék és egymás segítségének olyan szintjeit is megerősítik gondolatai, amelyekre a szellemi sérültek közössége mutatott rá, ugyanakkor összetartó erőt képvisel minden közösség számára. „A keresztény közösségeknek tudnia kell, hogy nemcsak a gyenge tagoknak van szükségük az erősekre, hanem a gyengék nélkül az erősek sem tudnának élni. Mégis: a gyengék eltávolítása a közösség halálát jelenti.”⁵⁶

A közösségek értéke mai világunkban

„Napjainkban az embereket azok a városok vonzzák, amelyek elég nagyok és bonyolultak ahhoz, hogy minden anyagi vágyukat kielégítsék. Szívesebben veszik, ha családjuk szűk körű, mert akkor úgy érezhetik, könnyebben mozoghatnak.”⁵⁷ A ma embere számára a szabadság érzése talán fontossággal bír, azonban felvetődik a kérdés: milyen élmények akadályozódhatnak mégis általa? Hiszen nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a keretek hiánya a támasz, a biztonság érzését is csorbítja.

Keretek és iránymutatók nélkül pedig az ember elveszettnek érzi magát. „Azok a fiatalok, akik széttört, vagy melegség és szeretet nélküli család bizonytalanságában éltek, kétségbeesett szükségét érzik olyan közösségeknek, amelyekben megtalálják énjük mélyebb tartalmát, azokat az értékeket, amelyek értelmet és keretet adnak életüknek.”⁵⁸ Természetesen nagyon fontos, hogy mindez a közösségi érték valóban pozitív, a személyiséget gazdagító tartalom köré épülhessen.

⁵⁴ OSHO (2017): *Bizalom – spontán élet félelmek nélkül*. Édesvíz Kiadó, Budapest, 13.

⁵⁵ TARJÁNYI (1999) i.m. 66.

⁵⁶ Dietrich BONHOEFFER, Id. Jean VANIER (1995): *A közösség – A megbocsátás és az ünnep helye*. Vigilia Kiadó, Budapest, borító

⁵⁷ PALMER, Id. VANIER (1995) i.m. 16.

⁵⁸ VANIER (1995) i.m. 19.

Egy olyan közösségben, ahol mindenki egyszerre nyitott Isten szeretetének megtapasztalása irányában, ott a szegények, a gyengék, az elnyomottak felé is nyitottá válik. „Az erőszakmentesség, a szegénység, mások befogadása és a megbocsátás a legbiztosabb eszköz arra, hogy Isten életében részesüljünk, és a világ számára élet, béke és egység forrásaivá váljunk.”⁵⁹ A közösségek tagjai pedig átélhetik, hogy ők mindannyian értékes személyek.

A közösség: a valahová tartozás helye

Ha egy gyermek úgy érzi, senkihez sem tartozik, elutasítják, ez számára az elszigeteltség forrása. Olyan belső feszültséget jelent, ami bezárja önmagába, megváltoztatja világképét és az önmagáról alkotott képét is, kiöli belőle a képességet arra, hogy eldöntse, mit tegyen és hogyan. Inkább bármi áron, de keresni fog olyan személyeket, akik mégis időről időre elfogadják őt.

„Ha viszont a gyermeket szeretik, értékelik, ha meghallgatják, amit mond, ha tisztelettel fordulnak felé, akkor békességben él. Tudja, hogy vigyáznak rá, megvédik. Az ilyen gyermek félelem nélkül megnyílik.”⁶⁰ A közösség legfontosabb ereje a valahová tartozás alapvető szükségletének biztosítása.

A közösség: a hagyományokra építés helye

Az összetartozás érzését a szokások és az ünnepek tovább erősítik. „Az ünnep: örömeinek és hálaadás, mely az egység érzéséből fakad, de meg is teremti, és el is mélyíti az egységet.”⁶¹ Új reményt és erőt ad, hogy élhessük a mindennapi élet szenvedéseit és nehézségeit, segít azok elfogadásában. „Szimbolikus módon megjeleníti a közösség végső célját, s ebben a minőségben erősíti a reményt, és új erőt ad, hogy több szeretettel induljunk neki megint a mindennapi életnek. Az ünnep a feltámadás jele, amely erőt ad a mindennapi kereszthordozáshoz.”⁶²

Az ünnep segíti az egység, az összetartozás átélését, az egyenrangúság megtapasztalását, hiszen ha valaki többnek érzi magát másoknál, úgy felborul az egyensúly. Az összetartozást megalapozhatja

⁵⁹ VANIER (1995) i.m. 23.

⁶⁰ VANIER (1995) i.m. 30.

⁶¹ VANIER (1995) i.m. 404.

⁶² VANIER (1995) i.m. 404.

egy közös elv, amit mindannyian követnek, fontosnak tartanak, s ez „a szellem egyúttal ... értékrendet jelöl”⁶³

A közösség: a nyitottság helye

„A közösség abban különbözik a baráti társaságtól, hogy a közösségben szóban is megfogalmazzuk egymáshoz való tartozásunkat és kapcsolatunkat, kinyilvánítjuk céljainkat, és azt, hogy milyen szellemben egyesülünk. Mindnyájan felismerjük, hogy felelősek vagyunk egymásért... Egy baráti társaság is válhat közösséggé, ha az odatartozás érzése fokozódik, amikor a társaság kinyílik mások felé, és tagjai lassanként kezdik valóban felelősnek érezni magukat egymásért.”⁶⁴

Az igazi közösség alapja a nyitottság, a befogadás is. „Befogadni annyi, mint nyitva állni a valóságra úgy, ahogyan van, a lehető legkevésbé megszürt állapotában ... vagyis nem ítélkezünk, hanem teret nyitunk a létezéséhez.”⁶⁵ Természetesen fontos a befogadottnak is elfogadni a közösséget olyannak, amilyen. Ha teret kaphat, s elköteleződik, úgy önmagában is egyre újabb erőforrásokat fedezhet fel, így segítve saját személyiségének kibontakozását.

A másik személyének be- és elfogadása nem lehet azonban eredményes önmagunk elfogadása nélkül. „Csak akkor tudunk másvalakit Isten ajándékeként elfogadni, ha magunk is rájövünk arra, hogy Isten úgy szeret minket, amilyenek vagyunk, hogy mi is ajándék vagyunk a közösség számára.”⁶⁶

A közösség: a kölcsönös szeretet és az együttműködés helye

Bizonyos, hogy „szeretni csak szeretve lehet megtanulni”⁶⁷, a másik ember szeretete pedig azt jelenti, hogy elfogadjuk olyannak, amilyen, törődünk vele, és engedjük növekedni. A jó közösség pedig megadja annak lehetőségét is, hogy mindenki a saját személyes tudatában és lelki életében mélyüljön el.

⁶³ VANIER (1995) i.m. 199.

⁶⁴ VANIER (1995) i.m. 37.

⁶⁵ VANIER (1995) i.m. 341–342.

⁶⁶ VANIER (1995) i.m. 349.

⁶⁷ VANIER (1995) i.m. 251.

„A szeretet ... nagy belső szabadságot közvetít a másoknak, és növekedésre serkenti. ... A szeretetnek mindig pontosan tudnia kell, kinek, mikor, mire van szüksége.”⁶⁸

A szeretet élménye szorosan összekapcsolódik az együttműködéssel is. „A közösség tagjai azért dolgoznak együtt, mert szeretik egymást, és úgy érzik, hogy együttélésre, azonos célok elérésére hivatottak.”⁶⁹ Fontos, hogy minden tag a közösségben érezze, hol van az ő helye, mi a szerepe, ugyanakkor pontos szervezésre, fegyelemre is szükség van. Enélkül nem jön létre az egységnek az az élménye, amit az összetartozás érzése kísér.

A közösség: a gyógyulás és a növekedés helye

Minden ember vágyik a szeretetre, az elfogadásra, a megértésre, ám ezeket nem kaphatja meg anélkül, hogy önmagát meg ne mutassa a többiek előtt, adnia kell önmagából – így viszont óhatatlanul sebezhetővé is válik.

Amikor olyan emberek közössége formálódik, akik magányból vagy agresszív, kizsároló világból érkeztek, akkor a közösség melegét éltetőnek fogják találni, és így le fogják tudni bontani álarccukat, védőfalikat. Fontos azonban tudni, hogy ez a felszabadulás-élmény együtt járhat a rég elrejtteni kívánt, megterhelő élmények felszabadulásával is – vagyis a közösség az embert hibáival is szembesítheti.

Mégis „a leszállás a szív mélyébe a szenvedések sötét alagútja, de egyúttal a szeretet felszabadulása is”⁷⁰, ha pedig feltáruhatnak eddig elrejtteni kívánt élmények, úgy az lehetőséget is jelent a feldolgozásukra az összetartozás védettségében. A közösség gyógyító ereje abban is rejlik, hogy megadja a rég hiányolt elfogadottság élményét, a megbecsülést, így önmagunk elfogadását és megbecsülését, ezáltal pedig a belső egység élményét is. Mindez azonban kellő türelmet kíván.

„A közösség pedig akkor növekszik valóban, amikor szívében és értelmével minden egyes tag magáévá teszi annak szellemét és látásmódját ... felelős is lesz a közösségért.”⁷¹

A növekedés ugyanakkor nem valósulhat meg megpróbáltatások nélkül. „A megpróbáltatás arra kényszeríti az embereket, hogy vizsgálják meg, mi történik bennük és a közösségben; tegyék újra helyre céljaikat ...

⁶⁸ VANIER (1995) i.m. 133.

⁶⁹ VANIER (1995) i.m. 45.

⁷⁰ VANIER (1995) i.m. 50.

⁷¹ VANIER (1995) i.m. 173.

és találják meg újra a nehézségek leküzdéséhez szükséges energiát.”⁷² Egységbe foglalja a közösséget, a reményeik által pedig új, rejtett energiái is felszabadíthatók. „A feszültségek gyakran szükségszerű állomást is jelentenek egy nagyobb egység felé, mert feltárnak bizonyos töréseket, amelyek átértékelésre, átszervezésre, nagyobb alázatosságra köteleznek ... újabb hűségre hívnak minket.”⁷³

A közösség: a megbocsátás helye

Az ember saját sebzettségét megérezve gyakran a másik ellen támad, miközben fontos, hogy a szeretetnek azt a fokát elérje, amelyben képes elfogadni saját maga többféle oldalát. Elfogadni és megbocsátani saját magának és másoknak nem valósulhat meg egymás nélkül. Ebben segíthet egy elfogadó közösség, aki türelemmel kíséri az útján, és megérteni törekszik őt. „Megbocsátani annyi, mint mindig nyílnak, megértőnek és türelmesnek lenni azokkal szemben, akik támadják az embert.”⁷⁴

„Megbocsátani azt jelenti, hogy az ember önmagába néz, és meglátja, hogy mit kellene megváltoztatnia, mi az, amiért neki is bocsánatot kellene kérnie, és mit kellene jóvátennie.”⁷⁵ „A közösség az a biztos hely, ahol mindenki szabadon önmagának érezheti, és szabadon kifejezheti önmagát, bizalommal elmondhatja, mit érez, és mit gondol. ... A közösség szívében lennie kell egyfajta, tisztelettel és gyengédséggel teli figyelemnek, amely előhívja a másik emberből azt, ami benne a legszebb és legigazabb.”⁷⁶

A közösség: a bizalom helye

Ahhoz, hogy a közösség értékei minél teljesebben kibontakozhassanak, a bizalom jelenségvilága nyújthat nagy segítséget számunkra. Minden család légkörét érzelmi összhang és szereteteli iránymutatások is meghatározzák, s mindebben eredendően szükség van közös egymásra figyelésre, kölcsönös egymásra hangolódásra, s az összetartáson túl szabadabb teret engedésre is.

⁷² VANIER (1995) i.m. 158.

⁷³ VANIER (1995) i.m. 160.

⁷⁴ VANIER (1995) i.m. 305.

⁷⁵ VANIER (1995) i.m. 62.

⁷⁶ VANIER (1995) i.m. 81.

„Senki sem tudja elfogadni saját félelmeit, ha nem érzi, hogy szeretik és becsülik, hogy bíznak benne. Senki se tudja áthidalni nehézségeit és belső sötéttségét, ha nem segítették, hogy felfedezze szeretetreméltóságát. A közösség vezető személyeinek ez a szerepe: megragadni a szépséget és az értékeket mindenkiben, és segíteni a közösség tagjait, hogy ők is hasonlóan tegyenek. Egymásnak ez a kölcsönös befogadása, amely lassanként a másik befogadásává válhat, időt és türelmet igényel.”⁷⁷

A közösség iránymutató, nevelő, vezető személyeinek, a szülőknek szerepe van abban is, hogy egyfajta tükröt tartsanak a közösség tagjai számára, segítsék önmaguk értékelésében is. „A vezető elsősorban vonatkozási pont, biztonság, olyan személy, aki megerősít, támogat, buzdít és irányít.”⁷⁸ Fontos, hogy legyen személyes kapcsolatban a közösségével, és szervezze úgy annak életét, hogy minden egyes tag megtalálja a maga helyét is. Lelket kell öntenie a közösségbe, hogy élő maradjon, és mindenki a lényeges célokat tartsa szem előtt. Szeretnie kell minden egyes tagot, és éreznie, hogy köze van a növekedésükhöz, bízik bennük. Az emberi növekedésre alkalmas talaj a feszültség nélküli környezet, amely a kölcsönös bizalomból alakul ki.

„Apránként, ha anya és gyermek között jó a viszony, az érzelmi visszahatás, a mély érzékenység, az energiák mély átadása, a virágzás, akkor a gyermek elkezd bízni másokban is. ... Minden oka megvan rá, hogy azt gondolja, a világ jó.”⁷⁹ Ehhez elengedhetetlen, hogy megérezze szülei gondoskodásában: őt önmaga létezéséért szeretik, elfogadják, mellette állnak, osztoznak élményeiben, fontos számukra úgy, ahogyan van, feltétel nélkül.

A bizalom pedig „az ösztönzés és az inspirálás egyik legerősebb formája”.⁸⁰ Ha valaki átélheti, hogy bízhat a társaiban, mert mellette állnak, figyelnek rá, igazán megértik őt, úgy „a bizalom növekedés”⁸¹, ... „a bizalom átalakulás”⁸² forrásává is válhat. Az egyén számára ez az alkalmazkodás, a megújulás képessége minden későbbi élethelyzetében segítő erőt jelenthet, így tehát a bizalom a jövő nehézségeivel való szembenézés és válasz-találás alapja is lehet.

⁷⁷ VANIER (1995) i.m. 162.

⁷⁸ VANIER (1995) i.m. 269.

⁷⁹ OSHO (2017) i.m. 167.

⁸⁰ COVEY – MERRILL (2011) i.m. 51.

⁸¹ OSHO (2017) i.m. 33.

⁸² OSHO (2017) i.m. 79.

Különösen fontos tehát, hogy a másokba és az önmagunkba vetett bizalom átélhetővé válhasson, ha pedig nehézségek mutatkoznak ebben, úgy érdemes elcsendesednünk, magunkba tekinteni, és közvetlenül is átgondolni, milyen pozitív dolgok történtek velünk, amelyekért hálásak lehetünk társainknak és/vagy önmagunknak. „A hálanapló vezetése azért is jó, mert az írás, a rendszeres leírás trenírozza az érzélemlágyod.”⁸³ Mindez olyan erőforrásokra is felhívhatja a figyelmet, amelyeket elveszettnek érezhetünk, ám újra átélve őket, a világba és önmagunkba vetett bizalmi képességünk is új erőkre lelhet. „A megbocsátás hagyja, hogy [az egyén] ott maradjon, ahol van, az elfogadás felemel. ... Mindkettőre szükségünk van, hogy élhessünk; ezek együtt teszik ki a szeretet szövődékét.”⁸⁴

⁸³ VÉGH-FODOR Mónika (2018): *Mesetréning – 31 napos önismereti program*. Expert Books, Budapest, 43.

⁸⁴ Thomas Patrich MALONE – Patrick Thomas MALONE (2008): *A bensőséges kapcsolatok művészete*. Ursus Libris Kiadó, Budapest, 87.

FODOR RICHÁRD

FELSZÍNESEN KERESZTÉNY, VAGY A HIT SZOLGÁLÓJA? KONTROVERZÍV ÉS MULTIPERSPEKTIVIKUS SZEMLÉLET A TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEKBEN

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara, Piliscsaba
richifodor@gmail.com

A magyar tankönyvkiadás jelentős változáson ment keresztül másfél évszázados története során, amely elsősorban funkciójában érzékelhető. Kezdeti információ közvetítő szerepe egy összetett, a tanítást facilitáló, korszerű fejlesztő egységgé vált. Már nem tekinthető a politikai ideológiák eszközének, nem egysíkú, nem erőlteti rá nézeteit senkire és nem kezeli egyszerű passzív befogadóként a tanulókat, helyette esélyt és lehetőséget ad a kritikus gondolkodásra. De milyen strukturális változásokon ment keresztül? Jelen tanulmány az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetének legújabb, középiskolák számára fejlesztett újgenerációs tankönyveinek elemzésén keresztül próbál feleletet adni erre. A vizsgálat főszereplője az ezeréves magyar történelem és a keresztény hit egyik legősibb és legkiemelkedőbb magyarországi szereplője, Géza fejedelem, akinek tankönyvi ábrázolása gyakorlati példaként szolgál a multiperspektivikus szemlélet gyakorlati megvalósulására.

A tanulói kulcskompetenciák között a multiperspektivitás szempontja kiemelt szerepben áll, hiszen támogatja a kritikai gondolkodás, a kommunikációs készség és a kreativitás transzfer erővel bíró kompetenciáit is. A multiperspektivikus szemlélet történelemdidaktikai szerepét és vizsgálati legitimitását nemzetközi intézmények, a nemzeti oktatáspolitikai törvényi szabályozásai, illetve magyar és külföldi szakértői ajánlások, útmutatók is indokolják.

A tanulmány alapvető kérdésfeltevése, hogy a 2015-ben kezdődő szakmai fejlesztési mechanizmus során az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete (EKE OFI) által kiadott történelem-tankönyvcsomag szerzői milyen módon tettek eleget azon célkitűzéseknek, hogy több alternatív nézőpontot is bemutassanak az első magyar keresztény fejedelem, Géza megítélésével kapcsolatban.

Módszertan

A tanulmány egy átfogóbb elemzés részét képezi, amely a négy középiskolai évfolyam tankönyvei közül mindegyikre kiterjedt. Géza fejedelem tankönyvi emlékezete és megítélése ugyanakkor kiemelkedő példája a vizsgálati

egységekben jelentkező multiperspektivikus szemléletmódnak, ezért alkalmas az elméleti megfontolások alátámasztására. Gyakorlati szempontból a tankönyvi leckék szöveges értékelését minden esetben egy táblázatos struktúra kialakítása előzte meg, melyben a leckék egyes részletei különülnek el kulcsszavaik kiemelésével a vizsgálati szempontrendszer alapján. Az elemzés szempont-rendszer több elemből épül fel. A szerzői szövegben megjelenő történeti diskurzus jelenlétét, a források típusát (elsődleges, másodlagos) és narratíváját, a multiperspektivikus szemlélet megjelenésének helyét (a szerzői törzsszövegben, a forrásokban, a kérdések és feladatok részben), a narratívák viszonyát és a kapcsolódó kérdések és feladatok vizsgálatát határozzák meg.

A kutatás szakirodalmi háttére: a multiperspektivizmus

A történelem 21. századi definíciói közül egyre több helyezi a tanítás középpontjába a párhuzamos történelmi nézőpontok kiemelt szerepét. Marsh és Hart szerint⁸⁵ [saját fordítás] „egy történelmi emlékezést és amnéziát magában foglaló folyamat során a múlt egy adott interpretációja válik „az igazsággá”, amely ezután alapvetésként jelenik meg.” Ebből kiindulva Burridge, Buchanan és Chodkiewicz⁸⁶ [saját fordítás] „párhuzamos történelmek szelekcióját és az egyik történelmi interpretáció előnyben részesítésének természetes folyamatát” emelik ki. Mindkét definícióban benne rejlik az a jelenség, mely egyes narratívák kiemelt, vagy kizárólagos szerepét hangsúlyozza a párhuzamosan rendelkezésre állók közül. A köznevelési történelemoktatásban emiatt különös figyelmet szükséges fordítani az egymás mellett létező történelmi narratívák bemutatására és ütköztetésére. Ezen gondolat mentén Pickford, Garner és Jackson⁸⁷ [saját fordítás] az egyik legfontosabb történelemtanuláshoz kötődő képességként jelöli meg „a lehetséges feltételezések, vélemények érvekkel történő alátámasztását és különböző nézőpontok, interpretációk párhuzamos létezésének elfogadását.” Kaposi József szerint a multiperspektivikus történelemszemlélet „óhatatlanul a történelem olyan tartalmi megjelenését teszi szükségessé, mely lehetőséget ad az eltérő kulturális szokások, szimbólumrendszerek, normák és mentalitások beazonosítására”.⁸⁸

⁸⁵ MARSH, Colin – HARTH, Catherine (2018): *Teaching the Social Sciences and Humanities in an Australian curriculum*. Frenchs Forest NSW: Pearson Australia, 221.

⁸⁶ BURRIDGE, Nina – BUCHANAN, John CHODKIEWICZ, Andrew (2014): *Human Rights and History Education: An Australian Study*. Australian Journal of Teacher Education. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2266&context=ajte> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁸⁷ PICKFORD, Tony – GARNER, Wendy – JACKSON, Elaine (2013): *Primary Humanities: Learning Through Enquiry*. Sage Publications, London. <http://sk.sagepub.com/books/primary-humanities-learning-through-enquiry/i108.xml> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁸⁸ KAPOSI József (2018): *A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése*. In: Írások, Beszédék, Interjúk. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest c. fejezet.

A multiperspektivizmust életre hívó történelemtanítás szemlélete a már 2000-ben is „középkorúnak” minősített európai New History diskurzusában⁸⁹ kapott elsőként hangsúlyos szerepet. Kelet és Dél-Európában az 1990-es években jelent meg a közoktatásban azon célkitűzés keretei között, hogy „új struktúrájú, új szemléletmódú történelemtanterveket és erre épülő oktatási anyagokat”⁹⁰ dolgozzanak ki. A reformfolyamatban fontos katalizátor szerepet játszott az Európa Tanács 1995-ben indított tanárképzés tapasztalatcseréit szorgalmazó szeminárium sorozata. A fontos irányváltás homlokterében az a cél állt, hogy a tanulók a korábbi passzív, befogadó szereplőkből az oktatási folyamat aktív részeseivé váljanak. Ez Strandling ajánlása alapján csak olyan alapvető képességek elsajátításával lehetséges, mint az „információ-források feldolgozása, önálló értelmezése, rendszerezése és értékelése”, valamint a multiperspektivikus szemléletet tükröző „eltérő nézőpontok figyelembevétele”.

A multiperspektivikus és kontroverzív történelemszemlélet⁹¹ oktatáspolitikai célkitűzését elsőként 2000-ben, a Történész Világkongresszuson fogalmazták meg a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics – ISHD) által kezdeményezett szekcióban. A konferencia történelemdidaktikai szempontból legfontosabb eredménye egy általánosan elfogadott célkitűzés, a kontroverzív és multiperspektivikus történelemszemlélet erősítése a történelemtanítás gyakorlatában. F. Dárdai Ágnes tanulmányában található beszámolója szerint „a szekció Oslóban egyet értett abban, hogy a kontroverz szemléletű történelemtanítás szükségképpen multiperspektivikus megközelítést jelent”.⁹² Ezen szemlélet elsődleges érvényesítésének eszközeként a forrásokat tekinti, amelyekről elmondja, hogy önmagában „a forráselemzés azonban nem elegendő ahhoz, hogy a tanítás maga kontroverzív legyen. Bár nagyon fontos a forráselemzés (...) de legalább annyira fontos, hogy a források sokfélék és ellentétes beállítottságúak legyenek.” Tehát a források típusa és narratívája azok a szempontok, melyek meghatározzák a tanítási folyamatot.

A kutatás szempontjából nagy fontosságú, legfrissebb nemzetközi jelentés szakmai útmutatója egy évvel ezelőtt jelent meg. Az Európai Bizottsághoz kapcsolódó 2017-es Eurydice jelentés felhívta a figyelmet a kritikus gondolkodást biztosító multiperspektivikus szemlélet szerepére. A jelentés,

http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irasok_Beszedek_Interjuk_nyomdai-pdf.pdf (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁸⁹ STRANGLING, Bob (2000): *A 20 századi európai történelem tanítás. Június* Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁹⁰ STRANGLING (2000) i.m.

⁹¹ A „*controversial history teaching*” F. Dárdai Ágnes értelmezésében „a társadalmi, gazdasági, kulturális ellentétek sokoldalú, több szempontú bemutatásán alapul”. (DÁRDAI, 2002)

⁹² Ezen tételmondattal párhuzamosan jelen kutatás is a tágabb vagy főbb vizsgálati szempontnak tekintett multiperspektivitást keresi a történelemtankönyvekben, mely az eredmények tükrében gyakran mutat kontroverzív jelleget is.

melynek homlokterében az aktív állampolgárságra nevelés áll, kiemelt hangsúlyt fektet a kritikus gondolkodás („*critical thinking*”) aspektusaira és hazánkat azon országok között említi, amelyek a köznevelési struktúrában már a középiskola megkezdése előtt integrálják ezt a készséget a nevelési folyamatban. A jelentés a kritikus gondolkodás összesen kilenc tényezője közül [saját fordítás] „érvelő és analízáló képesség, információk interpretálása, forráshasználat, média műveltség, kreativitás, véleményformálás és kérdésfeltevés”⁹³) a multiperspektivikus szemléletet is fontos szempontnak tekinti, amelyhez tanulás- és tanításmódszertani szempontból a párhuzamosan rendelkezésre álló narratívák megismerésének, értékelésének és megvitatásának készségét emeli ki legfontosabb fejlesztendő célként.

Az említett nemzetközi trendekhez kapcsolódóan a 2012-ben kiadott magyar Nemzeti alaptanterv is figyelmet fordított a több szempontú történelemszemléletre. A 2012-es NAT a 9–12. évfolyamokra vonatkozó fejlesztési feladatok között a kritikai gondolkodás képességének részeként⁹⁴ megfogalmazza, hogy a „*különböző történelmi elbeszélések összehasonlítása a narráció módja alapján*” történik. Továbbá a fejlesztés várt eredménye az említett évfolyamokon a „*mindennapi élethelyzetek elbeszélése a különböző szereplők nézőpontjából*”, valamint a „*történelmi jelenetek elbeszélése különböző szempontokból*”, továbbá az „*erkölcsi kérdéseket felvető élethelyzetek felismerése, bemutatása*”. Ezek megfogalmazásában tűnik fel a multiperspektivikus történelemszemlélet a legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzéseket tömörítő hivatalos dokumentumban.

Iteratív közlési mód

A történelmi ismeretek a diákok számára történelemtankönyvek segítségével állnak rendelkezésre, amelyek a korábbiakhoz képest fontos új céllal rendelkeznek. Kratochvíl Viliam definíciója szerint a történelemtankönyv „a történelmet feldolgozó didaktikai szöveg”, amely „szóbeli, ikonográfiai, grafikai, ellenőrző és önellenőrző szövegek tervszerűen elrendezett rendszeréből tevődik össze”.⁹⁵ Kojanitz László definíciója szerint pedig „már nem csupán egyetlen

⁹³ BONNAFOUS, Emmanuel – DE COSTER, Isabelle – NOORANI, Sogol – SIGALAS, Emmanuel (2017): *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency European Commission
https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/11/215_EN_Citizenship_2017_N.pdf
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁹⁴ A törvény szövege a Magyar Közlönyben jelent meg: 2012. június 4. 66. szám. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

⁹⁵ KRATOCHVÍL, Viliam (2008): *A multiperspektivikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól*. <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-viliam-0>
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)

tankönyv, hanem fejlesztendő eszközrendszer, ami feladatlapokat, kompetencia-fejlesztő és értékelő eszközöket, valamint tanári segédletet is tartalmaz”.⁹⁶

Kratochvíl átfogó képet ad arról az iteratív (ismétlő) nyugat-európai tankönyvírási gyakorlatról, amely a későbbiekben Magyarországon is megjelent. Az iteratív közlési forma legfontosabb haszna az egyoldalú történelemszemlélet kiküszöbölése, alapja, hogy „a tankönyvszerző a saját álláspontja szerint kidolgozott szövegét a tankönyvnek a tananyagot kibővítő részében mintaszerű, ugyanazt az eseményt még egyszer, de különböző szempontok, állásfoglalások szerint megfogalmazott elbeszélő szöveggel egészíti ki”.⁹⁷ A történelemtankönyv ismeretközvetítő, szerzői része tehát kiegészül egy fontos modullal, amelyben az adott tényanyag megítélését és értékelését árnyaló források találhatóak. A kiegészítő egység elemei eltérő nézőpontot képviselnek, más megvilágításba helyezik a történelmi esemény narratíváját, alternatív nézőpontot kínálnak. Ez az a jól definiált recept Kratochvíl tanulmányában, amely négy tanulói készség és képesség fejlesztését szolgálja. Elsőként elősegíti az értő és rendszerező feldolgozást. Másodszor hozzájárul az önálló kérdésfeltevés készségének kialakításához. Harmadszor erősíti a kritikus hozzáállás elsajátítását, melyet Kratochvíl így nevez meg: „az információk iránti kételyek és a felelősségteljes szkepticizmus”. Végül pedig a tanulmány szempontjából legfontosabbként támogatja a különféle párhuzamos történelmi értelmezések elemzésének képességét, amely szemlélet a hétköznapiakban is kamatoztatható. Összességében a fejlesztett készségek és képességek által a tanuló „összekapcsolja és kölcsönösen összeveti a környező világ jelenségeit a saját tapasztalataival és élményeivel.”

A történelemtankönyvek szerepe és szerkezete jelentős változáson ment keresztül az elmúlt másfél évtizedben az európai trendeket követve. 2006-ban történt az első próbálkozás Magyarországon a multiperspektivikus szemlélet érvényesítésére. A Nemzeti Tankönyvkiadó által kiadott Száray Miklós – Kaposi József szerzőpáros tankönyve már tartalmazott egy „Nézőpontok” rovatot, amelyet a későbbiekben, a 2009-ben kiadott *Forrásközpontú történelem* sorozat megjelenésével és az iteratív megközelítés érvényesítésével tovább tökéletesítettek.

F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László tankönyvekkel kapcsolatos átfogó kutatásuk konkluziójában hét pontban fogalmazták meg az 1970-es évek és 2007 között kiadott tankönyvek „hiányosságait és problémáit”, melyek közül az első, második és harmadik pontok is érintik jelen kutatás kérdésfeltevését. Az első

⁹⁶ KOJANITZ László – KERBER Zoltán (2018): *A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz.

<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyvfejlesztes-folyamata-es-tapasztalatai> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

⁹⁷ KRATOCHVÍL (2008) i.m.

szerint „teret nyert a pedagógiai gondolkodásban a multiperspektivikus, kontroverzív szemlélet érvényesítésének igénye, (...) a megvalósulásra azonban kevés példát találtak”. Másodikként a kutatók szerint a „kész tudás” helyett „legalább a kérdéseken és a feladatokon keresztül ösztönözni kellene a tanulókat saját tudásuk felépítésére, tudatos megkonstruálására.” Harmadikként pedig az „önálló értelmezésre, véleményalkotásra, munkára való ösztönzés hiányát”⁹⁸ állapítják meg a szerzők. A 2007-es kutatási eredmények tehát a vizsgált történelemtankönyvek multiperspektivikus szemléletét kezdetlegesnek értékelték, mert kevés esetben (a *Nézőpontok* rovatban) találtak rá gyakorlati példákat. A második és harmadik megállapítás pedig a didaktikai apparátus hatékonyságát kifogásolja a tankönyvekben, véleményük szerint a tankönyvek nem tudtak eleget tenni az aktivitásra motiválás elvárásának, és ami még fontosabb, ezáltal a tanulók nem alkalmazták a párhuzamos és kontroverz szemléletű nézőpontok alapján megkonstruált saját narratíva-alkotás képességét.

Kaposi József és Száray Miklós ezt követően olyan tankönyveket írtak, amelyek biztosítják a Kratochvíl Vilám, F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László által megfogalmazott ismeretközlési és aktivitásra ösztönző, valamint különböző álláspontokat közvetítő funkciókat. Sávoly Mária szavaival élve a *Forrásközpontú tankönyvek* elősegítették a tanuló számára, hogy ismereteit ne csak kognitív szinten, mint történelmi tudást sajátítsa el, hanem olyan tudásként kezelje, amelyet az iskolán túl, konkrét helyzetekben, a hétköznapi életben is hasznosítani tud. A multiperspektivikus szemlélet megjelenítését jelen esetben elsősorban a tankönyvek szerkezete biztosította. Az ismétlésen alapuló „történelmi ismerethordozók” struktúrája három nagy egységből épült fel: a verbális szakasz, az archívum és a kérdések-feladatok modul.⁹⁹

A minta fejlesztési mechanizmusa: az újgenerációs tankönyvek

A tankönyvírás előzményei után a legújabb, jelen kutatás vizsgálati mintáját képező 2015-ben kezdődő tankönyvprojekt bemutatása következik. Kaposi József egy új típusú, több lépcsőben megvalósuló tankönyvírási mechanizmus eredményének tekinti az EKE OFI tankönyvsorozatot. A tankönyvírás folyamatának háttérét részletezve kijelenti, hogy a magyar oktatáspolitikai irányítás 2013-ban egy új típusú feladattal bízta meg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetet: „tudásközvetítő médiumok új generációjának”¹⁰⁰ kidolgozását tűzte célul. Az időközben átstrukturált OFI, (mely a továbbiakban az Eszterházy

⁹⁸ F. DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 56–59.

⁹⁹ SÁVOLY Mária (2009): *Hérodotosz igazsága – történelemoktatásunk szemlélet- és módszerváltásának eszköztára tükrében*. http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/sm_0902.htm (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

¹⁰⁰ KAPOSI (2018) i.m. 125.

Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézeteként működik) egy fejlesztés alapú kutatás eredményeként adta ki az új tankönyveket. A tankönyvírás módszertana is teljesen átalakult, hiszen a korábbi szerzői könyvek írásával ellentétben Borhegyi Péter, Baranyai Katalin, Boronkai Szabolcs, Bódy Zsombor, Kojanitz László, Németh György, Paksa Rudolf, Széll Szilvia tananyagfejlesztők és szerkesztők tankönyvírói közösségben dolgoztak, amelyet Kaposi József „tankönyvírói munkacsoportnak” nevez, melyben „különböző előképzetségű tudósok, gyakorló tanárok, egyetemi emberek, művészek és designerek dolgoztak együtt”.¹⁰¹ A fejlesztési koncepció központi gondolata a „prototípus – kísérleti könyv – visszajelzések – javítás koncepció”¹⁰² alapult. Elsőként az előzetes prototípus tankönyvek után kísérleti tankönyvek formájában jelentek meg a 2014/15-ös tanévben a vizsgálat szempontjából jelentős kilencedik és tizedik évfolyamoknak szóló történelemtankönyvek. Kojanitz László részletezi, hogy ezen kísérleti könyvek iskolai kipróbálását és tanárok, valamint diákok véleményezését és javaslattételét követően átdolgozott, újgenerációs tankönyvek készültek el.¹⁰³ Az EKE OFI általános tankönyvkiadási projektje 2020-ra fejeződik be, tehát egy folyamatban lévő átfogó átalakítás részét képezi a történelemtankönyvek megreformálásának folyamata is.

Egy példa a tankönyvi leckék elemzésére: Géza fejedelem uralkodása és személye

(9. osztályos tankönyv 178. oldal)

Milyen képet ad a keresztény államalapítást megelőző utolsó uralkodóról az újgenerációs történelemtankönyv? Mely további képességek és tanulói kompetenciák elsajátítását támogatja? Milyen történeti ív kialakulását segíti a tankönyvi anyagrész a honfoglalás pogány szokásai és az elkötelezett keresztény hit között? A következő elemzés ezeket a kérdéseket is igyekszik megválaszolni.

A fejedelem uralkodásáról szóló tankönyvi egység egy történelmi személy három nézőpontú bemutatásán keresztül támogatja a multiperspektivikus szemlélet kialakulását és fejlesztését. A Géza uralkodását tárgyaló *Géza fejedelemsége és Szent István királysága* című anyagrész a vizsgált történelemtankönyv „V. A magyarság története a kezdetektől 1490-ig” témakör keretein belül jelenik meg. A fejedelemről elsőként a szerzői szövegben olvashatunk említést, amely során hatalmának legfontosabb mérföldköveit ismerhetjük meg. Ezt követően a tananyaghoz kapcsolódó archívumban két

¹⁰¹ KAPOSI József (2015): *A tankönyv szerepének változásai*. Válogatott Tanulmányok II. Szaktudás Kiadó Ház Zrt. Budapest, 115.

<http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf>

(Letöltés ideje: 2019. március 2.)

¹⁰² KAPOSI (2018) i.m. 125.

¹⁰³ KOJANITZ László (2014): *A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 45–67.

forrást találunk: Thietmár merseburgi püspök *Krónika* című művéből, és egy másodikat István király nagyobbik legendájából. Végül pedig egy öt kérdésből álló blokk segíti az ellentétes nézőpontok feldolgozását.

A szerzői szöveg Gézára vonatkozó részlete semleges és tárgyilagos hangnemben, ugyanakkor pragmatikus politikai vezetői tehetségét elismerve mutatja be a fejedelem személyét. A szerző összefoglalja a fejedelem uralmának legfontosabb eredményeit: a törzsi rendszer felszámolását, diplomáciai kapcsolatát Ottó Német-római császárral és a kereszténység felvételét. Sikeres központosító törekvései a tanulók számára összekapcsolják a honfoglalás-kori törzsi berendezkedést és Szent István későbbi vármegyékre épülő közigazgatását. A szerzői szöveg képet alkot Géza külpolitikai szempontból jelentős kapcsolatairól a Német-római Birodalommal, amelynek szerepe a függetlenség hangsúlyozása, továbbá említést tesz a kereszténység felvételének körülményeiről is, amelyre jelen elemzés kiemelt figyelmet fordít. Amellett, hogy a tanulók kevés információt kapnak Géza fejedelmi uralkodásának részleteiről, a szóhasználat vizsgálata egyértelműen egy pragmatikus, jó szervezőképességű, előrelátó vezető képét láttatja. Erre utalnak a következő kifejezések: „erőskezű”, „politikai házasság”, „független”, „felszínesen keresztény”, „területi engedmények”, „térítők behívása”, „német lovagok érkezése”. A szerző vázolja, hogy az államiság kialakulását közvetlenül megelőző időszakban Géza jó politikai érzéke fontos feltétele volt a Szent Istváni államalapításnak. Géza és a kereszténység kapcsolata jelentős részlete a szövegnek: „A kereszténység felvétele először csak a fejedelmi előkelőket érintette (a köznépet nem), és az is felszínes lehetett, legalábbis Géza részéről. A német területről fenyegető veszély ezzel azonban elhárult...”. A tankönyvíró tehát egy folyamatként mutatja be az új vallás elterjedését, amely szerint első lépésként Géza gyakorlatias megfontolásból, valódi meggyőződés nélkül választotta a keresztény vallást. Szintén kiemelt jelentőségű, hogy Géza keresztény hitével kapcsolatos egyetlen kijelentés feltételes módban van („felszínes lehetett”), amely szilárd tény helyett bizonytalanul hat, ahelyett, hogy egyértelműen állást foglalna Géza hitéről, (amely természetesen nehéz lenne), inkább csak előre utal a kérdéssel kapcsolatos narratívák sokféleségére. Nem próbálja meg eldönteni a vitát, helyette aktív részvételre készíti a diákokat.

A másodikként elemzett, forrásokat tartalmazó archívumban két ellentétes álláspontú leírást olvashatunk két különböző szerzőtől, amelyek árnyalják a Géza fejedelem uralkodásával és keresztény hitével kapcsolatban a tankönyvszerzői szövegben felvetett bizonytalanságot és két alternatív nézőpontot vázolnak. A két forrás műfaja eltérő, Thietmár merseburgi püspök szavait a neki tulajdonított *krónika* szövegéből, a második forrást pedig az ismeretlen szerzetes által írt *Szent István legenda* szavaiból idézik a tankönyvszerkesztők. A merseburgi püspök krónikája és a nagyobbik *Szent István legenda* idézett forrásrészletei egymással ellentétes, kontroverzív narratívákat fogalmaznak meg Géza fejedelem

személyéről és vallásosságáról. Thietmár püspök szavai Gézát rendkívüli kritikával illetik, hangsúlyozzák erőszakosságát és keresztény hitének hiányát, mindezeket olyan kulcsszavakkal teszik, mint a „*kegyetlen, haragos, kemény, hatalmaskodó, fenyegető, megfélemlítő, különféle isteneknek gúnyból áldozó*”. A legenda kifejezései ezzel szemben egy fejlődési utat mutatnak be az olvasó számára: Géza „*belesüppedt a pogány életmódba, de megváltozott: háza népével együtt hitt, megkeresztelkedett, keresztény hit szolgálovává vált, alattvalóinak keresztény hit szolgálatába állítója lett*”. A német püspökkel szemben a legenda csupán egyetlen negatív pontot tartalmaz: Géza pogány hitét uralkodása elején, amely után egy követendő és hívő keresztény fejedelmet mutat be, aki kedvét lelte „*abban, hogy az igaz hitnek keble kertjébe vetett magja kicsírázik*”. Így a központosító törekvések tankönyvi ábrázolásával párhuzamosan a keresztény vallás témájában is egy fejlődési séma körvonalazódik a diákok előtt, amely a „*süppedt*” pogány életmódtól a katolikus államalapítás felé vezet. Tehát két nézőpont áll a diákok rendelkezésére: a kortársnak tekinthető (1009–1018) német krónika, amely külföldi egyházi vezetés kritikáját tolmácsolja és a bizonyosan Szent István halála után keletkezett mű (ezt a szerkesztők a forrás végén jelzik is), amely a keresztény államalapítás és a magyar egyház létrehozásának fejlődési utat mutató előzményeként tekint Géza uralkodására.

A diákok számára a két forrás szemlélete közötti ellentétes narratívát egy negyedik egység, a didaktikai kérdések és feladatok segítenek feloldani. Az öt kérdésből álló blokk első két kérdése („*Milyen képet festett Géza vallásosságáról a német püspök?*”, „*Hogyan ábrázolta a fejedelem személyiségét?*”) a Thietmár püspök által írt *Krónikára* vonatkozik. Elsőként a forrás tartalmi összegzésére buzdítja a diákokat, majd az olvasottak alapján egy jellemrajz alkotását segíti elő. A két kérdés fókuszában Géza személyisége és vallásos meggyőződése jelenik meg, a forrás legszélsőségesebb kijelentéseire terelik a figyelmet, hogy megkönnyítsék összehasonlítását a második, vele ellentétes tartalmú forrással. A harmadik kérdés („*Miért fordult a kereszténység felé Géza a legenda szerint?*”) a párhuzamos forrásra, a nagyobbik *Szent István legenda* részletére utal, szintén Géza vallásosságát kiemelve. Ezeket követően az utolsó két kérdés („*Miben tért el a legenda a püspök leírásától?*”, „*Melyik lehet a hitelesebb forrás, és miért?*”) a már tisztázott, egyaránt szélsőségesnek tekinthető nézőpontok összevetését szolgálja. Aktív részvételre sarkallja a diákokat, amely során az azonos tárgyú, de ellentétes narratívák eltérő pontjait kell felismerniük és feltárniuk. A feladat viszont ezzel nem ér véget, hiszen az utolsó kérdés hipotézis alkotására készíti a tanulókat, ahol a kritikai gondolkodás fejlesztése céljával kell a források hitelességére következtetniük. Fontos megjegyezni, hogy a diákoknak (nem szakértőként) nem döntést kell hoznia két alternatíva közül, hanem a szintén feltételes megfogalmazásból adódóan csupán véleményt formálni. Ehhez segítséget nyújtanak a szerkesztők által a forrásokhoz mellékelte keletkezési

adatok, melyekből következtethetnek az álláspontok mögött rejlő érdekekre és indokokra.

A tankönyvet kiegészítő digitális tananyag további feladattal szolgál a diákok számára elsősorban a témakör összefoglalása során, mely innovatív megoldásokkal teszi vonzóvá a feladatot. Az online interaktív feladat során egyes magyar uralkodókról (Géza, István, I. Béla, I. László) „névjegykártya” készül, melyet a diákok válasza befolyásolnak. A Gézáról szóló szakasz hat állítást tartalmaz („*tisztségem: fejedelem, új vallás bevezetését vállalom, kibékültem a Német-római császárral, kalandozásokat vezetek, nevem korábban Vajk volt, a bizánci császár vendégbarátja vagyok*”), melyek közül ki kell választani a valóságnak megfelelőket. A szórakoztató és ötletes feladat ezáltal játékos módon hozza közelebb a diákokhoz a történelmi szereplőket egy új, huszonegyedik századi digitális megoldással.

A Géza fejedelemről szóló történelemtankönyvi anyagrészt sikeresen fest árnyalt képet a tankönyvi szöveg, valamint két indíttatásában, lokációjában és keletkezési idejében eltérő történelmi nézőpontú forrásrészlet, illetve a narratívák különbségeit teljes mélységükben feltáró didaktikai kérdések segítségével, melyeket a digitális tananyag is kiegészít. A vonatkozó tankönyvi anyagrészt mindhárom elemének feldolgozásával a diákok megtapasztalhatják a párhuzamosan rendelkezésre álló értelmezések létjogosultságát, illetve ezek elemzésével fejleszthetik kritikai gondolkodásukat is, többek között lelkeséggel és világi hatalommal kapcsolatos kérdések kapcsán.

A kutatás értékelése

A Géza fejedelem emlékezetét bemutató vizsgálati egységen túl az újgenerációs EKE OFI történelemtankönyv sorozat négy tankönyvéből származó további tizenegy elemzéséből szintén kirajzolódik a multiperspektivikus szemlélet pragmatikus érvényesülése. A leckéket felépítő egységek közül minden szakaszban kimutatható a több nézőpontúság, a szerzői szövegben, a forrásokban és a kiegészítő apparátusban is megjelenik, sok esetben egy leckén belül több egységben párhuzamosan.

A tankönyvszerzők Vajda Barnabás szerint a törzsszöveg írásakor és a leckék szerkesztése kapcsán is egy szelekciós folyamatot hajtanak végre, így természetesen elsősorban az ő tevékenységüknek tulajdonítható az alternatív nézőpontok megjelenése.¹⁰⁴ A tizenkét elemzés közül hét esetben a szerzői narratívában is megjelenik a multiperspektivikus szemlélet, mely során a szerzők egyetlen egy igazság megjelenítése helyett más megvilágításba helyezik a vizsgálat tárgyát, leggyakrabban egy-egy történészek között továbbra is fennálló vitatott megítélésű kérdés kapcsán (a Honfoglalás mozzanatai, vagy a második

¹⁰⁴ VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelem-metodikába*. Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 103–116.

világháborút követő időszak átmeneti jellegének kérdése). Ehhez a megállapításhoz szorosan kapcsolódnak a *Történelemszemmel*, illetve a *Kitekintő* szekciókban tapasztaltak. Ezek egytől egyig a szerzői szövegben megelőlegezett történelmi nézetkülönbségeket fejtik ki részletesen. A szakmai vita bemutatása kitűnő példamutatás a tanulók számára arról a jelenségről, mely szerint azonos eseményről azonos források alapján is többféle, gyakran egymásnak ellentmondó megállapítások születnek. A vizsgált leckék közül négy esetben két-két kontroverz történelmi elképzelés érvényesül, tehát elmondható, hogy a multiperspektivikus szemléletet ellentétes narratívákkal érvényesítik. A leckék szerzői szövegéhez kapcsolódó források minden esetben alternatív narratívát mutatnak, árnyalják a szerzői szöveget, személyes, kontroverz vagy pártatlan nézőpontot mutatnak be. A tizenkét leckéből kilenc esetben teljes mértékben kontroverz, három esetben pedig részben különböző szemlélet jellemzi a deskriptív törzsszöveg és a források viszonyát. A kilenc kontroverz forrásalkalmazásból pedig hat esetben elsődleges, míg három alkalommal másodlagos forrásokat idéznek a szerzők. Végül az újgenerációs tankönyvek kihasználják Kratochvíl Vilám felvetését is, aki a címben, illetve köztes vagy alcímben szereplő multiperspektivikus szemléletre hívja fel a figyelmet.¹⁰⁵ A tankönyv egy címben és két alcímben is megjelenít multiperspektivikusnak tekinthető megfogalmazásokat. Kratochvíl példájához hasonlóan (*A Harmadik Birodalom – A rend és a tisztaság birodalma?*) az újgenerációs tankönyvsorozat elsőként Mária Terézia (*Mária Terézia, a magyar királynő*) az osztrák magyar kiegyezés (*A kiegyezés értékelése és alternatívái*), majd a demokratikus átmenet (*Mennyire volt valójában lehetősége a demokratikus berendezkedésnek?*) esetében is multiperspektivikus címetek ad. A három cím előzetes információval szolgál a vizsgálat tárgyáról úgy, hogy a kifejtés előtt megelőlegezi a párhuzamos nézőpontok lehetőségét és *szükségességét* a történelmi-politikai kérdések megítélésében és az objektív értékelés lehetőségének érdekében.

Összegzés

A többenzőpontú történelemszemléletet a Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság, az UNESCO, az Európai Bizottság Eurydice hálózata, a Nemzeti alaptanterv, valamint nemzetközi és magyar tankönyvkutatók, mint Fischerné Dárdai Ágnes, Kaposi József, Kojanitz László, Kerber Zoltán, Kratochvíl Vilám, Bob Strandling és Vajda Barnabás is központi fejlesztési célterületként jelölik meg.

A kutatás kezdetén megfogalmazott hipotézis, mely szerint az újgenerációs történelemtankönyvek érvényesítik a multiperspektivikus történelemszemléletet, igazolást nyert. A kiválasztott tankönyvi anyagrészletek elemzéseiből készített

¹⁰⁵ KRATOCHVÍL (2008) i.m.

összegzés rávilágít, hogy az újgenerációs sorozat tankönyvei több formában érvényesítik a célul tűzött multiperspektivikus történelemszemléletet: szerzői törzsszövegükben, forrásaikban és didaktikai apparátusukban is változatosan jelennek meg az alternatív nézőpontú állásfoglalások kontroverzív, vagy részben ellentétes, továbbá alternatív, társadalomtudományos megközelítésű nézetek ismertetése során. A kutatás elsődleges kérdésfeltevésére reflektálva az elemzések alapján bebizonyosodott, hogy minden vizsgált leckében érvényesült a vizsgálati szempontként tűzött több nézőpontúság, hiszen legalább szerzői szövegében és kiegészítő forrásaiban eltérő narratívák jelentek meg. Ugyanakkor ezen túl a leckék többségében már a szerzői szöveg is multiperspektivikusnak tekinthető egy-egy történeti kérdés sokoldalú bemutatása, illetve a kérdés körül kialakuló szakmai diskurzusa utalás kapcsán. A több nézőpontúságot erősítik a történelmi szakvéleményeket tartalmazó és négy esetben ezen belül kontroverz álláspontokat ütköztető blokkok is. Végül pedig egy további, a hipotézisben nem szereplő nem várt kutatási eredmény is született, három esetben a címben vagy alcímben megjelenő multiperspektívizmusra is láthatunk példát.

A tankönyvi példák egytől-egyig bizonyítják, hogy a múlt század gyakran egy álláspontot közvetítő történelemtankönyveivel szemben az újgenerációs tankönyvsorozat komoly szakmai előrelépéssel képes összetett képet alkotni a történelem tárgyát képező eseményekről és személyekről. Egyetlen igazság helyett alternatív narratívák segítségével bátorítja a diákokat egy saját állásfoglalásra, amely nem csak az iskolapadban, a demokráciára nevelés célja mögött, de a későbbi társadalmi interakciók minden szintjén rendkívüli és nélkülözhetetlen.

Irodalom

- BONNAFOUS, Emmanuel – DE COSTER, Isabelle – NOORANI, Sogol – SIGALAS, Emmanuel (2017): *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency European Commission. https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/11/215_EN_Citizenship_2017_N.pdf (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- BURRIDGE, Nina – BUCHANAN, John – CHODKIEWICZ, Andrew (2014): *Human Rights and History Education: An Australian Study*. Australian Journal of Teacher Education. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2266&context=ajte> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- F. DÁRDAI Ágnes (2002): *Történelemdidaktika és a kontroverzív történelemtanítás*. In: NAGY Péter Tibor – VARGYAI Gyula (szerk.): *Történelem tanítás módszertan: Tanulmányok a 75 éves Szabolcs Ottó tiszteletére*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 34–43. <http://old.lib.pte.hu/konyvtarrol/munkatarsaink/dardai/publikaciok/text/kontroverziv.htm> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)

- F. DÁRDAI Ágnes – KOJANITZ László (2007): *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 56–59.
- F. DÁRDAI Ágnes – DÉVÉNYI Anna – MÁRHOFFER Nikolett – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2015): *Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön II*. In: *Történelemtanítás*, 1–2. sz.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes---devenyi-anna---marhoffer-nikolett---molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatatas-tankonyvfejlesztes-kulfoldon-ii-06-01-02/> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- JAKAB György (2016): *A közös múlt megítélésének változásai szlovák és a magyar történelemkönyvekben*. Alapítvány Agape
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/04/jakab-gyorgy-a-kozos-tortenelem-szethordasa-04-01-09/> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- KAPOSI József (2018): *A kísérleti tankönyvek és a Nemzeti Közoktatási Portál fejlesztése*. In: *Írások, Beszédék, Interjúk*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest
http://kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2018/08/Kaposi_Irások_Beszedek_Interjúk_nyomdai-pdf.pdf
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- KAPOSI József (2015): *A tankönyv szerepének változásai*. Válogatott Tanulmányok II. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest
<http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2016/01/valogatott-tanulmanyok-II.pdf> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- KOJANITZ László – KERBER Zoltán (2018): *A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz.
<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kiserleti-tankonyvfejlesztes-folyamata-es-tapasztalatai> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- KOJANITZ László (2014): *A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere*. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 45–67.
- KOJANITZ László (2018): *A történelmi gondolkodás fejlesztése az Újgenerációs tankönyvekkel*.
<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2018/05/kojanitz-laszlo-a-tortenelmi-gondolkodas-fejlesztese-az-ujgeneracios-tankonyvekkel-08-03-02/>
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- KRATOCHVÍL, Viliam (2008): *A multiperspektivikus történelemtankönyvek módszertani sajátosságairól*. <http://folyoiratok.ofi.hu/szerzok/kratochvil-viliam-0>
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- MARSH, Colin – HART, Catherine (2018): *Teaching the Social Sciences and Humanities in an Australian curriculum*. Frenchs Forest NSW: Pearson Australia.
- Magyar Közlöny*, 2012. június 4. 66. sz. 110/2012 VI. 4. Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes> (Letöltés ideje: 2019. március 2.)
- PICKFORD, Tony – GARNER, Wendy – JACKSON, Elaine (2013): *Primary Humanities: Learning Through Enquiry*. Sage Publications, London
<http://sk.sagepub.com/books/primary-humanities-learning-through-enquiry/i108.xml>
(Letöltés ideje: 2019. március 2.)

SÁVOLY Mária (2009): *Hérodotosz igazsága – történelemoktatásunk szemlélet- és módszerváltásának eszköztára tükrében.*

http://www.tanszertar.hu/eken/2009_02/sm_0902.htm

(Letöltés ideje: 2019. március 2.)

STRADLING, Bob (2000): *A 20 századi európai történelem tanítás. Június* Európa Tanács. <http://www.altusoft.com/history/bobstradling/>

(Letöltés ideje: 2019. január 2.)

VAJDA Barnabás (2018): *Bevezetés a történelemdidaktikába és a történelemmetodikába.* Második kiadás. Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárom, 103–116.

Felhasznált történelemtankönyvek

BORHEGYI Péter – SZÉLL Szilvia (2016, szerk.): *Történelem 9. Újgenerációs tankönyv.* Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Németh György. OFI.

BARANYAI Katalin – SZÉLL Szilvia (2017): *Történelem 10. Újgenerációs tankönyv.* Tananyagfejlesztő: Borhegyi Péter. EKE OFI.

SZÉLL Szilvia (2018): *Történelem 11. Újgenerációs tankönyv.* Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Paksa Rudolf – Boronkai Szabolcs. EKE OFI.

SZÉLL Szilvia (2018): *Történelem 12. Újgenerációs tankönyv.* Tananyagfejlesztők: Borhegyi Péter – Bódy Zsombor – Kojanitz László – Szász Péter. EKE OFI.

HELSTÁB ÁKOS

JÁTÉK ÉS KOOPERÁCIÓ A CSALÁDBAN ÉS AZ ISKOLÁBAN

Szent Mór Iskolaközpont, Pécs
helstab.akos@gmail.com

Megváltozott világban élünk

Sokan úgy gondolják, hogy a megváltozott világban a társas- és kártyajátékok kezdenek kimenni a divatból. Annyiban talán igazuk van, hogy az úgynevezett „divatból” valóban kimennek, ám, ha a dolgok mélyére tekintünk, akkor ezeket a játékformákat nem engedhetjük el. Olyan módon járulhatnak ugyanis hozzá az emberi agy fejlődéséhez, ahogy egyetlen videojáték sem képes. Nagyjából ugyanaz az oka ennek, mint, hogy a tanárokat sem lehet lecserélni video tanárookra. Persze technikailag le lehet, ám az eredmény mégis egészen más lesz. Ha a játékokra csak, mint kikapcsolódásra tekintünk, kézenfekvő, hogy gyorsan töltünk le egy alkalmazást és azután indulhat a szórakozás. Igen ám, csak hogy ilyenkor nem ugyanaz történik az agyunkban, mint amikor leülünk egymással játszani.

Digitális szívóerő

A digitális játékok felpörgetik az agyműködést. Sok esemény, sok információ, gyorsaság, kihívás. Mindez adrenalin és kortizolt termeltet a szervezetünkkel, mintha stresszhelyzetben lennénk. Emellett a sikerélmények, az újrapróbálás lehetősége dopamint termeltet és az eufóriához még egy kis endorfin is hozzájárul. Mindez komoly függőséghez vezet, amit nem hagyatunk figyelmen kívül. A digitális játékok legálisan engedélyezett drokként hatnak az agyra, de ugyanígy az itt megjelenő kommunikációs formák is. A függőség gyorsan kialakul és könnyen tetten is érhető, hiszen a kedvenc játékszer elvétele a gyerekekből dühöt, elkeseredést, agressziót vált ki. A játéktól megfosztott gyermek nem tud mit kezdeni az idejével és bármennyi teendője is lenne, unatkozik. Valójában csak sóvárog a pörgés után, a „csetelés” után és képtelen mozgásba hozni jobb agyféltekéjének azokat a területeit, melyek a kreativitásért felelősek. Ezzel párhuzamosan fellép az agynak egyfajta túlterheltsége, hiszen a rengeteg információt fel is kellene dolgozni. Agyunk egy darabig nagyon jól alkalmazkodik, ám egy idő után megjelenik a szorongás, vagy az agresszió. Mindez önértékelési zavarokat, koncentráció- és viselkedészavarokat, alvászavarokat okozhat. A csend megteremtése, mely az egyensúlyt helyre tudná állítani, nagyon nehéz. A sokszor monoton, önfeledt munkák, a könyvolvasás, a

sport és a társas játékformák háttérbe szorulnak. Az egyensúly, mely amúgy is nagyon kényes, felborulni látszik. Ahhoz, hogy ez ne történjen meg, tudatosságra és mértékletességre lenne szükség, ám ebben nem vagyunk túl jók. Ezért az egyensúly felborulása, különösen kisgyermeknél szinte borítékolható. Még egy felnőtt is lehet játékfüggő, vagy „facebook függő”, és van, aki csupán bennragad pár órára a virtuális világban, hiszen mindig történik valami érdekes, mindig vannak új hírek.

Tiltás helyett más alternatívák

A társas játékok, legyen az sportjáték, kártya-, vagy társasjáték, olyan módon oldják a stresszt, mely jellegénél fogva egyensúlyteremtő. Egy ember ugyanis könnyen kibillen az egyensúlyából, ám, ha többen játszanak, akkor a túlzott sikerhajhászás a másiknak rossz, ezért konfliktust generál. A konfliktus eredője pedig egészséges esetben az örömteli, mindkét fél számára elfogadható játék felé mutat. Ez tanulási folyamat. Az örömteli, oldott játék pedig már igazi boldogságérzetet kelt. Egyensúlyba kerülnek a hormonok. Van kihívás (ez az egészséges eustressz), tehát termelődik a kellő mértékben adrenalin és kortizol is, de van öröm is, tehát termelődik szerotonin, dopamin, endorfin és oxitocin is. Az egyensúlynak ezt a biokémiai megfogalmazását élhetjük meg a Csíkszentmihályi Mihály által leírt flow-élményben. Valójában minden játékban ennek megélésére törekszünk.

Vannak, akik nem szeretnek játszani. Nem élük meg a játék flow élményét, mert nem tanulták meg sosem. Az egyetlen lehetőség az ilyen esetekben az akadálymentesítésre a tükroneuronok munkába fogása. Joachim Bauer, Giacomo Rizzolatti kutatásai nyomán kifejti a tükroneuronok működésének neurobiológiáját. Ezért sokszor nekünk, felnőtteknek kell beállnunk a sorba, hogy beindítsuk ezt az agyműködésünkre épülő, szinte reflexes folyamatot. Czako Gábor írásai és „Beavatás” című televíziós műsora is nagyon találóan mutattak rá erre a jelenségre. Mi, felnőttek, a saját lelkesedésünket tudjuk továbbadni a következő generációnak. Tükroneuronként dolgozik bennük tovább az, ami nekünk örömet jelentett. Persze beavatók lehetünk a rossz szokásokban, a dohányzásban, az ivásban, vagy durvaságban is ugyanúgy mintát szolgáltatva. A gyermek számára azonban a legerősebb beavatás a játék.

A játék, a sport, az önfelelt családi együttlétek, a meghitt alkalmak olyan alternatívát jelentenek a digitális világ függőségeivel szemben, amit ki kell tudnunk használni. A virtuális világban ugyanis nem fog annyi oxitocin és szerotonin termelődni, mint a személyes kapcsolódás során. Emiatt egy olyan versenyterületre léphetünk, ahol a digitális alkalmazások nem tudnak velünk versenyezni. Élő emberek vagyunk, hihetetlenül bonyolult érzelmi világgal, amit a gépek nem tudnak szimulálni. Ennek az érzelmi világnak a leképezése az énképünk számára nagyon fontos. Semmi nem motivál annyira, mint a másik

ember a maga őszinte reakcióival, mely az arcára van írva, hallható a hanglejtésében, érezhető a gesztusain keresztül. Ezt a tudományt az együttlétekből szívjuk magunkba, ahol megtanuljuk lekódolni a jót és a rosszat, akár egész életünk végéig próbálkozva azzal, hogy megfejtjük: Ki is az ember? Erre a gépek képtelenek.

Játék és tanítás

Tanórákon akkor tudjuk megfelelő módon a játékot alkalmazni, ha meg tud valósulni a hormonok előzőekben felvázolt egyensúlya. Ennek nehézsége, hogy ez szinte egyénenként más és más. Van, aki nagyon fog élvezni egy játékot, ám a másik számára ugyanaz unalmas lesz. Ugyanaz a játék egy idő után már nem jelent kihívást, ezért örömet sem okoz. A társas játékokban azonban az a jó, hogy sok esetben akkor is működnek, amikor már sokszor játszottuk őket. A közös, meghitt együttlét, amit az önfeledt játék során átélhetünk nemcsak a stressz oldásában fontos, hanem olyan közösségépítő, közösségteremtő eszköz, amely a digitális világban akkor sem élhető meg, ha a multiplayer módban játékosok egymás arcát is láthatják a képernyőn keresztül. Pl. a dánok „hygge” elnevezésű együttléteinek fontos része a társas játék, de ilyenkor a digitális eszközöket elteszik, vagy kikapcsolják. Egy olyan meghitt és stresszmentes együttlétet tudnak létrehozni, ahonnan tudatosan kizárják a külvilág feszültségeit és közösen élik meg a flow élményét.

Hormonok hatása alatt

Ha megfigyeljük, hogyan működnek a hormonjaink a játék közben, akkor szinte molekuláris szinten érthetjük meg, hogy miért is működik, illetve adott esetben miért nem működhet:

Dopamin, a jutalom hormona a játék során akkor termelődik, ha volt megfelelő kihívás, megjelennek új ismeretek és a mérce teljesíthetőnek látszik. Nem fog azonban termelődni, ha a játék túl egyszerű, nem ad újdonságot, vagy a lécs nem megugorható. A játékfüggőséget – különösen a számítógépes játékoknál – ezek az összetevők okozzák. Éppen ezért a számítógépes játékok alapján a dopamin termelés nagyon jól megfigyelhető. A jó játékot a gyermek újra és újra szeretné játszani. Mindaddig örömet okoz neki, amíg fejlődhet benne, új szinteket érhet el, új tudást szerezhet belőle. Ha van lehetőség a magasan levő lécs újra és újra megpróbálására és van visszacsatolás is a fejlődésre (pl. most még több pontot értél el, közelebb vagy a célhoz, stb.) Ez adja a sikerélményt, ez hozza a dopamin löketet, ez sarkall az újra megpróbálásra. A megugorhatatlan szintű játékoknál a játékos hamar kedvét veszíti. Ugyanígy a túl könnyű játékokra legyint egyet és keres egy nagyobb kihívást jelentőt. Amíg a játék új ismereteket ad, a felfedezés

örömét is adja, ami ismét csak dopaminhatást vált ki. Ha valaki már annyira megismer egy játékot, hogy semmi újat nem adhat, az unalmassá válik, dopamint sem termel. Ilyenkor tovább kell lépni.

Oxitocin: azokban a játékokban termelődik, melyek kapcsolatra, társas együttlétre épülnek. A flow megéléséhez nem szükséges, hiszen tudunk egyedül is önfeledt boldog tevékenységet végezni. Mégis nagyon nagy igényünk van az oxitocin termelésére. Megteremti a kapcsolataink mélységét, kiépíti a bizalmat és emiatt olyan biztonságot ad, ami nélkül az egyensúly, amit elérni szeretnénk, könnyen felborul. A másik játékos kontrollja, tükörneuronjai, mimikája miatt egy olyan érzékelési rendszer épül ki, amit hatodik érzéknek is szoktunk nevezni. Ez többnyire nem tudatosul, csupán az amigdalanak nevezett agyi központban rögzül. Az oxitocin ezáltal olyan módon szocializál és tart egyensúlyban bennünket, ahogy a többi hormon nem képes. Az önfeledt játéknak az oxitocintermeléssel való összekapcsolása hihetetlen szocializációs értékkel bír. A stresszmentes szocializáció egyetlen lehetősége. Enélkül csak külső kényszer hatására vagyunk hajlandók alkalmazkodni, ami rombolja az empátia készségét és ezáltal a szocializáció képességét is leszűkíti. A társas játékok az oxitocin termelésén keresztül elégitik ki az együttlétre való egészséges igényünket, miközben az agynak sok területét megmozgatják és ezáltal gondolkodásunkat is frissen tartják. Ilyenkor mindkét agyfélteke együtt dolgozik, agyi növekedési faktorok termelődnek, élményszerű emlékképek maradnak meg a memória tudatos és tudatalatti részében. Javul maga a memória és a koncentráció képesség is.

Szerotonin: Azokban a játékokban termelődik első sorban, melyek fizikai aktivitást igényelnek. A normáltság hormonjának is nevezik, hiszen hiányában depressziós, szorongásos állapot alakul ki. Az énképre is egészségesen hat. A szerotonin általi függőség azért jön létre, mert hiányában depressziós állapot lép fel, ezért ezt elkerülendő a szerotonintermelést fokozni kell. Nagyon jól tudják ezt a sportfüggők, a kihívások szerelmesei, akik újabb és nagyobb távokat akarnak megtenni és újabb és nagyobb csúcsokat meghódítani. A mozgás öröme ott a dopaminnal és endorfinnal kapcsolva komoly függőség forrása lehet. A sportjátékok során termelődő szerotonin segít az egyensúly fenntartásában, csökkenti a stresszt, az önértékelési zavarokat, a szorongást. Csak megfelelő szerotonin szinttel tudunk jó döntéseket hozni, érzelmileg eltávolodni a problémától, kívülről tekinteni rá és a lehető legrealisabban megközelíteni azt.

Endorfin: az önfeledt játszás során termelődik és a boldogság érzetét kelti. Valójában arra törekszünk a játék során, hogy elérjük azt a szintet, amikor endorfin termelődik. Azok a játékok, amik eljuttatnak bennünket az endorfin termelésig, a kedvenceinkké válnak. Akkor is, ha már nagyon sokszor játszottuk

őket. Fontos, hogy a játék során megtanuljunk úgy belehelyezkedni a folyamatba, hogy az endorfin szintünk emelkedhessen. A játék nem a valóság, hanem annak egyfajta leképezése, így nincs valódi veszteség és győzelem. Endorfin csak abban az esetben tud termelődni, ha a játékot egészségesen az előbb említett hormonokkal kiegyensúlyozva tudjuk átélni. Ha túl nagy a kihívás, vagy túl versengők az ellenfelek, vagy nincs sikerélményünk, akkor endorfin sem fog termelődni, és a hasonló szituációkat inkább kerülni fogjuk. Éppen ezért az endorfin termelés legjobb eszközei az úgynevezett kooperatív játékok.

Kortizol: ez a hormon valójában stresszhormon, amelyet negatív értelemben szoktunk említeni, ám ez valójában nincs így. Kortizol nélkül nem találhatunk örömet a játékban sem, hiszen ez az anyag termelődik a kihívásokban, ez mozgósítja a szervezetet, ez teszi lehetővé a koncentrált figyelmet. A flow megéléséhez is nélkülözhetetlen. Ám, mint mindegyik más hormon, ha túlságosan sok van belőle, káros. Jóllehet függőséget nem okoz, tartós jelenléte a szervezet kimerülését, az immunrendszer gyengülését okozza.

Adrenalin: az előző hormonhoz hasonlóan vészhelyzetben termelődik. A kettő között a különbség, hogy ennek a hatása erősebb, de nem olyan tartós. A termelődésével járó izgalmi állapot sokak számára függőségig mehet. A képződésével járó megváltozott időérzék, felfokozott hangulati állapot, kiélezett érzékelés olyan intenzív stimulus az agy számára, ami újra és újra kívánatos lehet. Más hormonokkal együtt erre is jellemző, hogy ugyanazt a hatást csak egyre nagyobb mennyiséggel érhetjük el. Játékok esetében a kifejezetten kihívást jelentő játékok során termelődik. Fokozott mértékben akkor, amikor a testi épségünk veszélyben lehet. Nézzünk csak meg egy „Fail compilation”-t a Youtube-on és pontosan tudjuk, hogy miről van szó.

Gamifikáció

Az előzőekből látszik, hogy a játék a pedagógiai „akadálymentesítés” egyik legjobb eszköze. Beavatás során tanulni kell azt is, hogy a játék élmény legyen számunkra. Hormonjaink termelődése viszont alapvetően meghatározza, hogy ez mennyire élmény. Nagyon finom behangolásra, megválasztásra van szükség a megfelelő hatás eléréséhez. A játék tudatos összekapcsolása a tanulással oktató játékok formájában olyan pedagógiai lehetőség, amit vétek nem kihasználni. A folyamatot újabban gamifikációnak nevezik. A nehézséget nem csak a játékok kitalálása, kidolgozása, megvalósítása, de a tesztelése is jelenti. Az újonnan kitalált játékokat tesztelni, finomítani, hangolni kell. A szabályok egy részét rugalmasan kell kezelni, változtatni kell rajtuk. Ezt a folyamatot nevezzük játékfejlesztésnek. Ennek az eredője az, hogy a megfelelő korosztály megfelelő kihívással és a számára ideális tudástartalommal tudjon játszani, és ezáltal

megélhesse a flow élményét. A játék nem csodaszer! Nem mindenki számára okoz örömet és ugyanaz a játék hamar megunható lesz. A játékok tárháza azonban aligha kimeríthető. Maga a játék létrehozása is lehet a tanítási folyamat része és a gyerekek ebben meglepően kreatívak tudnak lenni. Az, hogy ők maguk hozzanak létre szabályokat, szintén nagyon fontos.

Ha kicsit visszatekintünk a játék során termelődő hormonokra, sokkal pontosabban megérthetjük, hogy maga a tanítási folyamat hogyan tehető eredményessé. Egy felnőtt számára, akinek már nem kötelező, lehet szórakozás a tanulás, míg a diákok számára a külső motivációra épülő tanulás olyan falakat épít, melyek sokszor áttörhetetlenek. Az óvodából kilépő egészséges gyermekek még vágnak a tanulásra, bár már sok esetben itt elveszik tőle a kedvüket. Ugyanúgy vágnak rá, ahogy a játéokra. Éppen azért, mert a tanulás számukra játék és öröm. A rendszerből kikerült felnőtt számára a tanulás ismét örömmé, játékká válhat. Arra kellene rádöbennünk, hogy a rendszer legnagyobb hibái azok a külső motivációra és bizalmatlanságra épülő elemek, amik miatt hatékonynak gondoltuk. Ha sikerül kiiktatni ezt a két döntő tényezőt, nagy lépést teszünk előre az ideális tanítási rendszer megvalósítása felé.

Kooperatív játékok

A megváltozott világunkban túl sok a versengés. Szinte minden tantárgyból vannak versenyek, de a sportversenyek száma is nagyon magas. Versengés önmagában a jegyrendszer is, amit az iskolai oktatás során alkalmazunk. Ennek a folyamatos versenynek van ugyan pár győztese, akik a megérdemelt küzdés jutalmát, sikerét arathatják le, ám sajnálatos módon matematikailag a vesztesek vannak többen. Sokkal többen. A társas játékokban kevésbé szocializált gyerekek pedig hamar feladják. Nem próbálják meg fejleszteni magukat újra, meg újra, hanem vesznek egy nagy levegőt, legyintenek egyet és keresnek olyasmit, amiben több sikerélményük lehet: például letölthetnek egy játékot és eljuthatnak a legmagasabb szintre. Sok gyerek megalázóan viselkedik, ha győz, hiszen nem látnak maguk körül megfelelő mintákat. A felnőttek is alig játszanak már. Sem egymással, sem gyermekeikkel.

A közös sikerélmény kulcsai lehetnek azok a játékok, amelyek az együttműködésre, a kooperativitásra épülnek. A közös cél, a közös győzelem a versengés helyett a hormonrendszert azon a ponton is támogatja, ahol az egyensúly esetleg felborulna. Valójában nagyon is könnyű kooperatív játékokat készíteni. Ki ne hallott volna a szabaduló játékokról, ahol a rejtvényt közösen kell megoldani, az ajtón közösen kell kijutni. Ma már egyre több olyan társasjáték van, mely lehetőséget ad a kooperációra, de a legtöbb szülővel már előfordult, ha játszott a gyermekével, hogy: „Apa, te most velem legyél!”. Ha a kitűzött feladatot meghatározott idő, vagy meghatározott forduló alatt kell teljesíteni, vagy olyanok a játék feltételei, hogy egyedül lehetetlen megoldani, az

mind-mind felhívás a kooperációra. A következőkben néhány példát hozok erre a saját magam által fejlesztett játékokból.

Védd meg a Földet! – társasjáték

A játékosok feladata, hogy megvédjék a Földet azáltal, hogy csökkentik az emberek által kibocsátott szennyezőanyagok mennyiségét a légkörben. Ezt a játékban a CO₂ molekulák jelképezik. Ha sikerül minden környezetszennyező berendezést környezetbarátra lecserélni, akkor megmenekülhet a Föld.



A kihívást tehát az teremti ebben a játékban, hogy az itt látható táblán körbe-körbe haladva egyre több CO₂ molekulát kell felrakni a táblára, miközben a berendezési tárgyainkat használjuk. Ha betelik a Föld, mielőtt minden használati tárgyat lecserélnénk, akkor bekövetkezik a katasztrófa. A játékosok közös célja tehát a katasztrófa elkerülése, ezért közösen gyűjtenek, egymásnak szurkolnak.

Gazdálkodj a vízzel! társasjáték

Ebben a játékban a résztvevők feladata, hogy minél több halat megmentsenek a 18-ból.

A játék elején kiválasztanak egy játékfigurát, amelyikkel senki sem lesz. Ez lesz az időmérő. A játékosok feladata ebben a játékban a tiszta víz gyűjtése, a folyók megtisztítása és a halak telepítése. Erre azonban most egyre fogy az idejük, viszont a tiszta vizet közösen gyűjtik.



A játékosok felváltva lépnek, majd legvégül dobnak egyet az időmérőnek is. Amikor az időmérő körbe ért, azaz áthalad a rajtvonalon, egy hal elpusztul a 18-ból. Ezt a hal korongot ki kell tenni a játékból. A cél tehát az, hogy közösen annyi halat megmentsenek, amennyit csak tudnak.

Expedíció

Ebben a játékban minél tovább kell eljutnunk a játéktáblán úgy, hogy minden játékos csak bizonyos mennyiségű felszerelést vihet magával. Ha mindenkinél 12 felszerelés lehet, akkor egyedül is sokáig eljuthatnak, de, ha a szállítható felszerelések számát fejenként 6-ra csökkentjük, akkor a játékosok egyedül képtelenek lesznek végighaladni a pályán. További csökkentéssel elérhető, hogy 4, vagy 3 felszerelést magunkkal cipelve csak akkor juthatunk el a célig, ha legalább hárman, vagy négyen összefogunk. A játékosoknak még így is jól össze kell beszélni, hogy milyen felszerelést és mennyit vigyenek magukkal. Még így is lesz éppen elég kihívás a játékban, hiszen az út alatt fel kell ismerniük sok állatot a továbbhaladáshoz és ebben az esetben a több ember többet tud, és ez sokat számíthat, vagy éppen kitűnhet valaki a csoportból anélkül, hogy versengenie kellene a többiekkel.



Himalája kártyajáték

Ebben a játékban úgy kell feljutni a csúcsig, hogy a játékosok táborról táborra hordják fel a felszereléseket. Minden forduló után húznak azonban egy esemény kártyát és, ha a szükséges eszköz nincs a birtokukban, akkor visszacsúsznak az alaptáborig. Az előző játékhoz hasonlóan, ha sok felszerelést vihetnek magukkal, vagy sokat léphetnek egy fordulóban, akkor akár egyedül is feljuthatnak. Az igazi kihívást azonban az jelenti, ha csak



kettőt léphetnek, azaz maximum két tárgyat vihetnek egyszerre. Ha összedolgoznak, akkor sem lesz könnyű a feljutás és újra-meg újra neki kell indulniuk a hegynek. Megtanulják közösen feldolgozni a kudarcot, közösen újra talpra állni és újra nekifutni a legyőzhetetlennek tűnő célnak. A képen a kártyajáték óriás társasjáték változata látható.

Csapatépítés

Igazi kihívást jelent egy egész osztályt megmozgatni egy társasjátékkal úgy, hogy mindenki játszhasson és mindenki hozzáférjen. Az óriás társasjátékok készítése, használata ebben igazán jó szórakozás lehet felnőttek, gyerekek egyaránt. Különösen akkor, ha még kooperatív is. Pár évvel ezelőtt az



egyik játékból készítettek egy óriás társasjátékot a pécsi Ökováros-Ökorégió Alapítványánál. A sikeren felbuzdulva azóta több óriás társasjátékot is készítettem, amelyeket óvodáskortól gimnazistákig ki is próbáltam. Attól eltekintve, hogy az óvodásokat még csak rövid ideig köti le az ilyenfajta játék, minden korosztály nagyon élvezte ezt a fajta közös szórakozást. Volt, hogy harminc fő játszott egyszerre úgy, hogy mindenkinek volt feladata játék közben. Ha elképzelünk egy legalább 2x3 méteres játéktáblát, amit molinóból készítünk, negyven centis bábukkal, A4-es méretű laminált kártyákkal és labda méretű dobókockával, akkor érhető, hogy különleges közösségi játékélmény lehet.

Hozzá kell tennem, hogy szabad téren, ahol a mozgási lehetőségek vonzóbbak a gyermekek számára, csapatépítés céljából vonzóbbak a sportjátékok, mozgásos játékok, íjászat, evezés, vagy más hasonló. Olyan helyen azonban, ahol zártabb a tér, az óriás társasjátékok kitűnő csapatépítő kooperatív szórakozást jelenthetnek minden résztvevő számára.

Felelősségünk

Nekünk felnőtteknek tehát abban áll elsődlegesen a felelősségünk, hogy vonzó alternatívát kínáljuk a digitális világgal szemben úgy, hogy közben nem versenyzünk azzal. Ezt nem csak a családok, de az iskolák is megtehetik, tudatosan odafigyelve arra, hogy a gyermekeket a közös élmények felé vezessék. Fontos ez már csak azért is, mert minden élethelyzetben számít az emberségünk, a kreativitásunk, a megérett képességünk és együttműködő képességünk. Mindezeket pedig még gyermekkorban el kell kezdeni fejleszteni.

Irodalom

- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1997): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- CZAKÓ Gábor (2002): *Beavatás – Az eldobható Föld*. Boldog Salamon Kiadó, Budapest
- Daniel GOLEMAN (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest
- Daniel H. PINK (2010): *Motiváció 3.0*. HVG Kiadó Zrt, Budapest
- Howard GARDNER (2009): *Multiple Approaches to Understanding*. In: Ileris, K. (Ed.)
- Thomas GORDON (1991): *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- Anselm GRÜN (2016): *Hogyan kerüljük el a kiégést?* Jel Kiadó, Budapest
- KLEIN Sándor (2012): *Tanulni jó!*, Edge 2000 Kiadó, Budapest
- Jane NELSEN (2013): *Pozitív fegyverkezés*. Reneszánsz Könyvkiadó Kft, Budapest
- Jessica Joelle ALEXANDER – Iben Dissing SANDAHL (2017): *Gyermekeknevelés dán módra*. HVG Kiadó Zrt, Budapest
- Joachim BAUER (2011): *A testünk nem felejt*. Ursus Libris Kiadó, Budapest
- Norman DOIDGE (2011): *Változó agy*. Park Kiadó, Budapest
- PRIEVARA Tibor (2015): *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft, Budapest
- Spencer KAGAN (2000): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Szolgáltató és Tan Kft, Budapest
- UZSALYNÉ PÉCSI Rita (2011-2018): *Nevelés az élet szolgálatára 1-6*. Kulcs a muzsikához Kiadó, Pécs
- VEKERDY Tamás (2017): *Belső szabadság*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest

HÉRÁNY FERENC

AZ MÉLTÁNYOSSÁG KÖRNYEZETETIKAI KRITIKÁJÁNAK KRITIKÁJA

Eötvös József Főiskola, Baja
herany.ferenc@ejf.hu

Bevezetés

A környezetvédelem témáján belül nagy jelentőséggel bír a globális túlnépesedés bírálata. A túlnépesedés miatt aggódva pedig rendszerint előkerül a maltuziánus elmélet, amely szerint az „*alsóbb néposztályok túlzott termékenysége miatt lehetetlen és értelmetlen bármely, a szegények helyzetén javító erőfeszítés vagy program.*” Neomaltuziánusként Garret Hardin a Föld eltartó-képessége és az emberiség szaporodási mutatói közötti feszültségre alkalmazza az elméletet. Az általa népszerűsített ún. *mentőcsónak dilemma* válaszlehetőségeiből arra konkludál, hogy a jóléti országoknak *meg kell tagadniuk az élelmiszersegélyt*, ugyanis a környezeti válság miatt jelenleg a túlélés szempontja felülírja az etikai igazságosság szempontjait. A méltányosság (az IRGALMASSÁGGAL és szolidaritással) elvének elutasítása általában véve jellemző a maltuziánus alapokon álló mélyzöldekre.

Keresztény szempontból azonban nem a méltányosság szűkítésére, hanem ellenkezőleg, kiterjesztésére van szükség nemcsak az emberiség érdekében, hanem az ökológiai fenntarthatóság javára is. A méltányosság olyan érték, amelynek devalválása veszélyeket hordoz az egyes személyek és társadalmak, valamint a környezet számára.

E kutatásnak gyakorlati jelentősége a környezeti nevelés terén mutatkozik meg. Azon cél eléréséhez kívánok hozzájárulni, hogy az iskolákban és a családokban történő környezeti nevelés vagy környezettudatossá válás folyamán ne csak arra törekedjünk, hogy magunkévá tegyük a környezetvédelem ügyét általánosságban, hanem arra is, hogy minél árnyaltabban különbséget tudjunk tenni a környezetvédelem kapcsán előkerülő gondolatok eltérő erkölcsi üzenetei között. Keresztény alapon mindenképpen a méltányossággal összeegyeztethető környezeti nevelés szükséges. A tanulmány a következő fejezetekre tagolódik:

1. A túlnépesedés problémája a köztudatban egy felmérés alapján
2. Méltánytalanság az ökopesszimista demográfiai gondolkodásban
 - 2.1. Maltuziánus kritika
 - 2.2. Garret Hardin méltányosság-kritikája
 - 2.3. James Lovelock méltányosság-kritikája
 - 2.4. Daniel Quinn méltányosság-kritikája
3. Méltányosság a keresztény antropocentrizmusban

1. A túlnépesedés problémája a köztudatban egy felmérés alapján

Egy kérdőíves felmérést tettem közzé a Facebook oldalamon. A következő kérdéseket tettem fel.

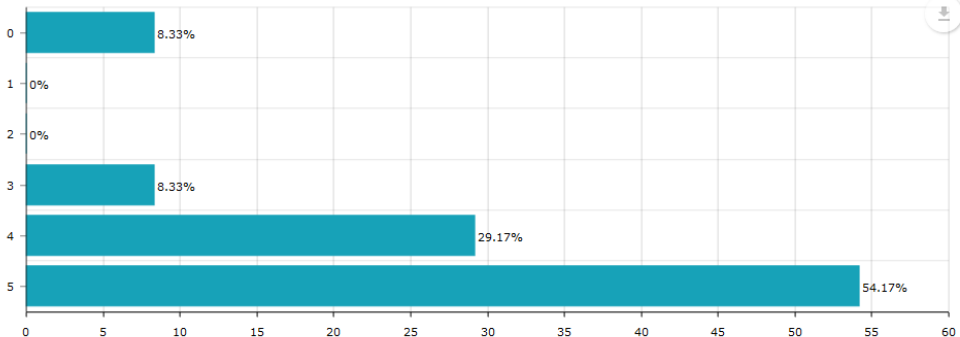
1. Egy 0-tól 5-ig skálán mennyire tartod kártékonynak az emberiséget a Föld élővilágán belül? 0: Egyáltalán nem. 5: Maximálisan kártékony.

2. Amikor egy téli napon az évszakhoz képest nagyon kellemes, napos, langyos időjárást tapasztalsz, mennyire zavarja meg jóérzésedet a globális felmelegedés gondolata? 0: Ilyenkor nem szokott eszembe jutni a környezet problémája 5: Képtelen vagyok örülni a meleg időnek télen, mivel ez egyáltalán nem normális.

3. Szerinted a túlnépesedés mennyire veszélyes a Föld élővilágára? 0: Egyáltalán nem veszélyes. 5: Teljes mértékben veszélyes.

A kapott válaszokat az alábbi három ábra összesíti:

1. 0-tól 5-ig skálán mennyire tartod kártékonynak az emberiséget a Föld élővilágán belül? 0: Egyáltalán nem. 5: Maximálisan kártékony.

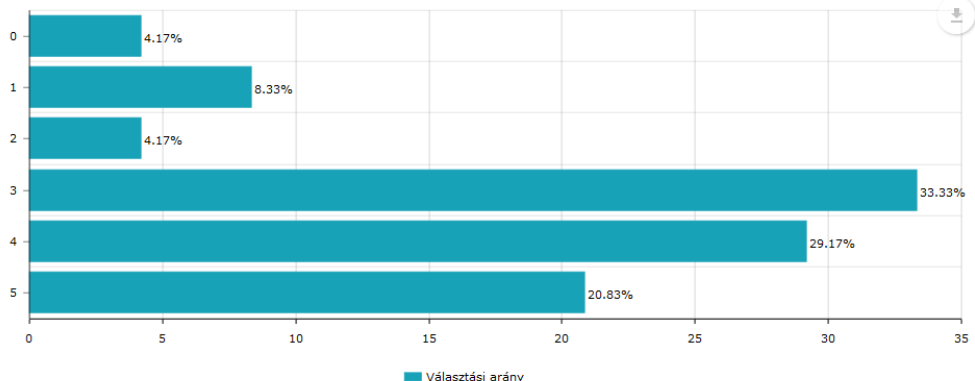


„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant”
Keresztény értékek a családpedagógiában

VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia

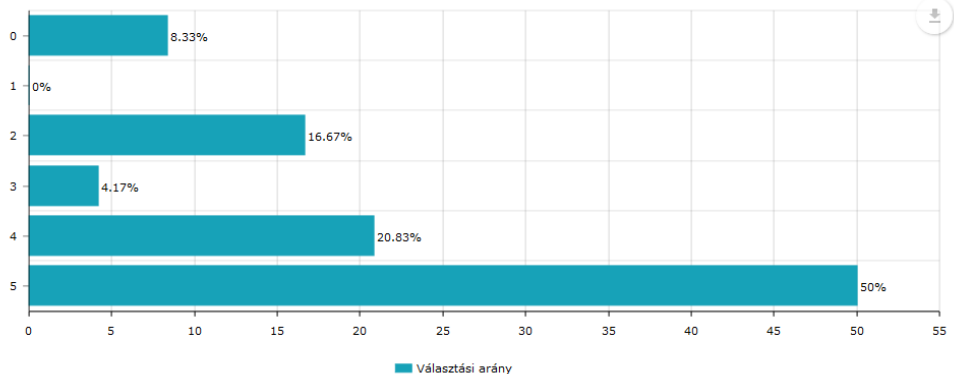
2. Amikor egy téli napon az évszakhoz képest nagyon kellemes, napos, langyos időjárást tapasztalsz, mennyire zavarja meg jóérzésedet a globális felmelegedés gondolata?

0: Ilyenkor nem szokott eszembe jutni a környezet problémája 5: Képtelen vagyok örülni a meleg időnek télen, mivel ez egyáltalán nem normális.



3. Szerinted a túlnépesedés mennyire veszélyes a Föld élővilágára?

0: Egyáltalán nem veszélyes. 5: Teljes mértékben veszélyes.



Az első kérdésre a válaszadók 36,6 %-a, második kérdésben pedig 45,45 %-a az emberiséget leginkább degradáló választ adták. Amíg az első és a harmadik kérdés arra irányult, mi a vélemény az emberiség és környezete kapcsolatának objektív tényeiről, addig a második kérdés a szubjektív érzéseket próbálta feltárni. Megállapítható, hogy az elvártál sokkal kellemesebb, melegebb napokon nem olyan mértékben zavarja meg belső lelki egyensúlyukat a globális felmelegedés réme, mint amilyen mértékben az emberiséget és annak szaporulatát elítélik. Ezek szerint a válaszadók saját magukat nem olyan mértékben hibáztatják, mint a rajtuk kívülálló emberiséget, mivel a második kérdésre a válaszadók harmada azt válaszolta, hogy nem szokott eszükbe jutni a környezet problémája a túlmeleg kellemes napokon, a legökopesszimistább

választ pedig meg sem jelölte senki. (A mezőgazdasági teremtésből élők időjárással kapcsolatos érzéseit ez a kérdőív nem vizsgálta. Nyilvánvalóan ők nem föltétlenül a kellemes időjárásnak örülnek, hanem inkább a hasznosnak, például a májusi esőnek.)

Szembetűnő adat az önkéntes kitöltők száma. *Igen kevesen*, összesen 34-en töltötték ki a kérdőívet annak dacára, hogy 3373 ismerősöm van. Ismerőseim sokféle társadalmi csoportból és korosztályból kerülnek ki, az általános iskolás gyerekektől kezdve a segédmunkásokon át az idősebb korú diplomás szakemberekig széles a paletta. Érdekes, hogy amikor nem a környezetvédelemmel, hanem másjellegű etikai szempontból érdekes témával kapcsolatban kérek véleményt, sokkal aktívabbak szoktak lenni. Elgondolkodtató, hogy mi lehet az oka annak, hogy ilyen kevesen érdeklődtek a kérdőívem iránt. Meglátásom szerint a közömbösség okai közül kettőt meg tudunk nevezni: az egyik az *ökopesszimizmus* deprimáló hatása elleni ösztönös emberi védekezés, a másik pedig a médiából tapasztalható *hiteltelenség-jelenség*.

Ökopesszimizmus: A fogalmat viszonylag ritkán használják. Magyar nyelven a Google mindössze 59, az angol megfelelőre pedig 2630 találatot adott ki. Ebben az írásban a fogalmat, Ricardo Cascioli és Antonio Gaspari 2012 *Itt a világvége?* című művéből veszem.¹⁰⁶ Az ökopesszimizmista borúsán látják az ökoszféra és benne az emberiség jövőjét. Ökopesszimizmus jellemez több környezetvédő szakirodalmat és kampányt, és sokszor azokat az embereket is, akik nem professzionálisan kötődnek a környezetvédelemhez, hanem közvetlen megélhetési érdek nélkül egyszerűen csak érzékenyek a környezeti problémákra. Az eredmények alapján valószínűsíthető, hogy a Facebook ismerőseim 1%-át kitevő önkéntes válaszadóim is többnyire ilyen személyek. Felmerül a kérdés, hogy a környezettudatosságnak együtt kell-e járni az ökopesszimizmussal, és az is kérdés, hogy a környezetvédelem ügye iránt tapasztalható közömbösség legalább részben épp annak tudható-e be, hogy a környezettudatos emberek olykor ökopesszimizmista, és a pesszimizmus – együtt az emberiség dorgálásával – taszító a társadalom kevésbé környezetvédő tagjai számára. Abban konszenzus van a legtöbb környezetvédő között, hogy a környezetvédő mozgalmak az utóbbi 50 évben nem érték el azt a hatást, amelyre szükség lenne. Nézetem szerint vonzóbb és pedagógiailag hatékonyabb lenne, ha mi, akik elkötelezettnek tartjuk magunkat a környezet ügyében, kevesebb deprimáló üzenetet alkalmaznánk az emberek környezettudatosságá tételeiben és a környezeti nevelésben.

Hiteltelenség-érzés: A *hiteltelenség-érzés* fogalommal azt az érzést szeretném megnevezni, amely akarva-akaratlan fel-feljön azokban az emberekben (és szimpatizánsaikban, szeretteikben), akik különféle anyagi vagy egyéb érdeksérelmet szenvednek el némely környezetvédő lobbizás miatt. Ebben az írásban nem tisztem megítélni, hogy melyik környezetvédő lobbizás

¹⁰⁶ CASCIOLO Ricardo – GASPARI Antonio (2011): *2012 Itt a világvége?* Új Ember Kiadó, Budapest

hiteles és melyik nem, ezért az értékterhelt *hiteltelenség* fogalom helyett a semleges *hiteltelenség-érzést* használom. Egy érzés közölhet igazat és hamisat egyaránt. A hiteltelenség-érzés szemléltetésére három esetet mutatok be.

(i) A szentesi gazdák felháborodtak, mivel a fóliasátor melegítésére használt termálvizet vissza kellett volna sajtolniuk egy 2010-es környezetvédő kormányrendelet okán. A visszasajtolás azonban kutanként 300 milliót költséget jelentett volna mind a 34 db szentesi termálkút esetében.¹⁰⁷ A szentesi gazdák 2010-ben felháborodtak, és sikeres lobbiszerű tevékenységük eredményeképpen átírták a vonatkozó jogszabályt így „*A kizárólag energetikai célra kitermelt felszín alatti vizet a hasznosítást követően ugyanazon vízadóba lehet visszatáplálni.*”¹⁰⁸ Az eredeti jogszabályban a *lehet* helyett a *kell* ige állt.¹⁰⁹

(ii) A szentesi Hungerit Zrt. 2008. szeptember 1-jétől az állatvédők miatt volt kénytelen leállítani hizottállat-vágását, holott ezzel elveszítette legjövedelmezőbb profilját. 200 dolgozója is az utcára került. A Négy Mancs állatvédő szervezet négy hónappal az idevonatkozó hivatkozott cikk megjelenése (2008. júl. 30.)¹¹⁰ előtt kezdte meg hazai kampányát. A bécsi székhelyű, Magyarországon is mozgolódó Négy Mancs állatvédő alapítvány feketelistát adott ki azon vállalatok nevével, amelyek mesterséges hizlalással, szerintük állatkínzással állítják elő termékeiket. Arra kérték az osztrák és a német áruházláncokat, hogy ne vegyenek ilyen termékeket. Honlapjukra elretentő videót tettek fel, amelyen azt látni, hogy fémcsövet dugnak le a szárnyas torkán, úgy tömök meg.¹¹¹

(iii) Az évenkénti kétszeri óraátállítás körüli vita¹¹² is jól mutatja, hogy nem mindig egyértelmű, hogy mi szolgálja a fenntarthatóságot. Az óraátállítást

¹⁰⁷ SARUSI István (2016): *A termálvíz forrásától hasznosításáig*. In: *National Geographic Magyarország*, Internetes hivatkozás: <http://www.ng.hu/Tudomany/2016/02/29/A-termalviz-forrasatol-hasznositasaig> (Letöltve: 2019. április 27.)

Termálvíz-visszasajtolás: tiltakoznak a gazdák, Szentes gázra kényszerülhet. In: delmagyar.hu, Internetes hivatkozás:

http://www.delmagyar.hu/szentes_hirek/termalviz-visszasajtolas_tiltakoznak_a_gazdak_szentes_gazra_kenyszerulhet/2239742/

(Letöltve: 2017. szeptember 20.)

¹⁰⁸ *Hatályos jogszabályok* (Wolters Kluwer nemzetközi kiadó és információszolgáltató vállalat) 47/2010. (IV. 29.) Korm. rendelet 10.§ (3) Megállapította: 182/2013. (VI. 7.) Korm. rendelet 6. §. Hatályos: 2013. VI. 10-től. Internetes hivatkozás:

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1000147.kor (Letöltve: 2019. április 27.)

¹⁰⁹ 147/2010 kormányrendelet (IV.29) 10. § (1) 2013. VI. 10-től hatályba lépő új megfogalmazása,

¹¹⁰ Internetes hivatkozás:

https://www.delmagyar.hu/szentes_hirek/nygy_manacs_a_libatomes_ellen/2065487/

(Letöltve: 2019. április 26.)

¹¹¹ Internetes hivatkozás:

https://www.delmagyar.hu/szentes_hirek/nygy_manacs_a_libatomes_ellen/2065487/

(Letöltve: 2019. április 22.)

¹¹² *Heti Világgazdaság* közéleti, gazdasági-politikai hetilap online hírportálja: *Óraátállítás vasárnap – ennyit spórolunk vele*. In: hvg.hu (2014. március 26.). Internetes hivatkozás:

igenlő energetikusok, közgazdászok, környezetvédők azt hangsúlyozzák, hogy így egy napi villamosenergia-fogyasztást, illetve ennek megfelelő földi erőforrást spórolunk meg évente.¹¹³ Ez a 4-5 milliárd forintnyi összeg fejenként nagyjából 400 és 500 Ft megtakarítást jelent évente, illetve 1-2 Ft közötti összeget naponta. Ezzel szemben az óraátállítást ellenző orvosok, állattartók és állatvédők a bioritmus megzavarása miatti egészségügyi problémákra figyelmeztetnek.¹¹⁴

E három ügy bizonyára gyengíti a környezetvédelem ügyének hitelességébe vetett hitét az érintettekben és az ügyet figyelemmel kísérő média-közönségben is. Az ellentmondásosságot a felnőtteknél jóval nehezebben dolgozza fel egy gyermek. Vajon milyen konfúzus hatás éri azt a például negyedik osztályos kisgyereket, akinek az édesanyját egy napon elbocsájtják a munkahelyéről a Négy Mancs akciója miatt, közben meg a kisgyerek az iskolában olyan környezeti nevelést szolgáló foglalkozáson vett részt, ahol azt tanulták, hogy az embernek sok mindenről le kell mondania a Föld javára. Vagy képzeljük el egy olyan iskolai környezeti nevelésben részesülő kisgyereket, akinek az édesapja egy este arról beszél otthon nyíltan és kétségbeesve, hogy sajnos a termálvíz visszasajtoló berendezés költségeit meg fogja érezni a család. Vagy képzeljük el, mit gondol az a bagoly típusú középiskolás, aki a ráeső fejenkénti napi 1-2 Ft-ért kénytelen egy órával korábban kelni a nyári időszámítás alatt, hogy beérjen az iskolába. Vajon nem merül fel benne, hogy azt a napi 1-2 Ft-ot érő földi erőforrást máson is meg lehetne spórolni?

Az érvek és ellenérvek vitája nemcsak ezekben, hanem más esetekben is felmerül. A környezeti és/vagy fenntarthatósági szempontból helyes viselkedés elveiben gyakran még a szakértők között is vita van. Felmerül a kérdés, hogy én mint szubjektum milyen viszonyban vagyok a természeti környezetemmel.

Számomra e *hitelteleség-érzésekből* hasonló következik, mint az ökopesszimizmusból: az emberiséget a Föld javára becsmélő, dorgáló retorikától továbbra sem várhatunk nagyobb sikert annál, mint amennyit elért az elmúlt nagyjából 50 év alatt.

Összegzés: Ez az írás terjedelmét tekintve nem hivatott feltárni a környezettudatosságnak a fogyasztói társadalomban tapasztalható hiányának komplex ok-okozat összefüggésrendszerét, de egy lehetséges okot megkíván jelölni. A magyar közmondás: „*Jóvá még nem szidtak senkit.*” rávilágít a lelkiismeretfurdalást kiváltani hivatott emberellenes tanok hatás-szegénységére,

http://hvg.hu/gazdasag/20140326_Oraatallitas_vasarnap_ennyit_sporolunk (Letöltve: 2019. április 21.), <http://www.webbeteg.hu/cikkek/egeszseges/10688/az-oraatallitas-hatasai> (Letöltve: 2019. április 21.)

¹¹³ *Nem szeretjük, pedig sokat spórolunk az óraátállítással.* In: *Piac & Profit weboldal* (2015. október 23.). Internetes hivatkozás: <http://www.piacprofit.hu/klimablog/nem-szeretjuk-pedig-sokat-sporolunk-az-oraatallitassal/> (Letöltve: 2019. április 21.)

¹¹⁴ WEBBeteg egészségportál: *Egy lopott óra: az óraátállítás hatásai.* (2017. március 26.). Internetes hivatkozás: <http://www.webbeteg.hu/cikkek/egeszseges/10688/az-oraatallitas-hatasai> (Letöltve: 2019. április 21.)

vagy rosszabb esetben, azok negatív hatásaira. A környezeti nevelésben a jelenleg ismert stratégiák mellett a megfélemlítést hanyagoló, a jutalmazás-büntetés polarizáláson alapuló hagyományos nevelési attitűdöket meghaladó pedagógiára is szüksége lenne, amelyhez hasznos nevelésfilozófiai és módszertani segítséget nyerhetünk bármelyik ismert reformpedagógiai vagy alternatív pedagógiai irányzattól, vagy keresztény milióban még inkább a pedagógus szentek műveiből. Valamennyi pedagógus szent vagy rendalapító előbbvalónak tartotta a nevelt vagy jelölt iránti elfogadó, jézusi szeretetet bármilyen tiltásnál, félelemkeltésnél.

2. A méltányosság kritikájának kritikája

Az emberiség dorgálásának egyik legszembetűnőbb szegmense az *emberi globális túlnépesedés* elleni anti-antropocentrikus kampány. Ennek bizonyos megnyilvánulásai alapvetően sértik a méltányosság (vele együtt a szolidaritás és irgalmasság) zsidó-keresztény hagyományból és a nagy világvallások hagyományaiból táplálkozó elvét és gyakorlatát

2.1. Maltuziánus kritika

A méltányosság elvének kritikája különösen jellemző a maltuziánus alapokon álló mélyzöldekre. Feltehetően Thomas Malthus (1766–1834) volt az első, akit a természeti javak abszolút szűkössége foglalkoztatott. Szerinte a létfenntartási cikkek gyártása (számtani sorozat) és a népesség növekedése (mértni sorozat) közötti szakadék állandóan nagyobb lesz, és az életszínvonal szüntelenül csökken, a nyomor és az éhezés fokozódik.¹¹⁵ Malthus alapján nem szabad segíteni a szegényeket, hogy így elkerüljük szaporodásukat.¹¹⁶ A maltuziánusok szükségesnek tartják a születések csökkenését, a háborúkat, az emberek millióit pusztító csapásokat – például éhhalál – mert ezzel látják ellensúlyozni a túl gyors népesedést. A kortárs maltuziánusok a globális népességcsökkentésért tett propagandahadjáratukat antidemokratikus nézetekkel vegyített katasztrófaelvű ökopesszimizmussal igyekeznek alátámasztani. Ezek a gondolkodók szükségesnek gondolják, hogy a jóléti országok tagadják meg az élelmiszersegélyt és a klímamenekültek befogadását.

A kritika kritikája: A népesedés kérdésben nagyon éles az ellentét a keresztények és Malthus követői között. Meglátásom szerint a méltányosságot kérők semmibe vételét elfogadó környezetetikának nem volna szabad széleskörű támogatásra számítania, hiszen nincs olyan ember, aki ne szorulna rá más ember méltányosságára, legfeljebb csak olyan, aki tévesen azt hiszi, hogy senkire sincs

¹¹⁵ MALTHUS Thomas (1798): *An Essay on the Principle of Population*. St. Paul's Church-Yard, London

¹¹⁶ MALTHUS (1798) i.m.

rászorulva. Például az egészségügyben dolgozók méltányos bánásmódjára a legtöbb ember előbb vagy utóbb rászorul.

A kritika kritikája részeként kínálok a következő idézeteket, amelyek keresztény mérlegre téve magukért beszélnek: A Római Klub 1991-es jelentésében ugyancsak fellelhető a demokrácia kritikája: „*A demokrácia nem csodaszer. Nem képes mindent megszervezni, és nincs tudatában korlátainak. E tényeket világosan kell látni. Lehet, hogy szentségtörésnek hangzik, de a demokrácia nem alkalmas arra, hogy elvezessen az előttünk álló célokhoz. A mai világ sok problémájának összetettsége, technikai természete nem mindig teszi lehetővé a megválasztott képviselők számára, hogy a megfelelő pillanatban meghozzák a jó döntéseket.*”¹¹⁷ Konkrétan az emberiség ellenségévé nyilvánítása is szerepel ugyanebben a jelentésben: „*Az emberiség közös ellensége az ember. Miközben kerestük az új ellenséget, akivel szemben egységet alkothatunk, arra a gondolatra jutottunk, hogy ez lehetne a környezetszennyezés, a globális felmelegedés veszélye, a vízhiány, az éhínség. Mindezeket a veszélyeket az emberi beavatkozás okozta, és csak úgy lehet legyőzni őket, ha az emberek megváltoztatják hozzáállásukat és szokásaikat. az igazi ellenség tehát maga az ember.*”¹¹⁸

A Római Klub által 1972-ben kiadott *'A növekedés határai'* tovább mélyítette az ember hibás mivoltának gondolatát. E dokumentum tanúsága szerint arra a következtetésre jutottak, hogy a világ korlátozott termőföldkészlete nem lesz képes kielégíteni a növekvő népesség egyre fokozódó igényeit, és ez a XXI. század közepére teljes válságot okozhat; katasztrófálissá válik a környezet elszennyeződése, kimerülnek a természeti erőforrások, csökken a nem megújuló erőforrásokon alapuló termelés.¹¹⁹

Stephen Schneider a katasztrófafeltetés hasznosságát fontosabbnak tartja még a katasztrófafeltetés igazságtartamánál is: „*Amire szükségünk van, az a széleskörű támogatás, hogy a közvélemény elképzelését kezükben tartsuk...Ezért rémisztő forgatókönyvet kell bemutatnunk, egyszerű és drámai kijelentéseket kell*

¹¹⁷ KING Alexander – SCHNEIDER Bertrand (1991): *The First Global Revolution – A Report by the Council of the Club of Rome*. Simon & Schuster, New York, 71.

CASCIOLI – GASPARI (2011) i.m. 203.

¹¹⁸ CASCIOLI – GASPARI (2011) i.m. 204. Az eredeti szöveg: „The common enemy of humanity u Man. In searching for a common enemy against whom we can unite, we came up with the idea that pollution, the threat of global warming, water shortages, famine and the like, would fit the bill. In their totality and their interactions these phenomena do constitute a common threat which must be confronted by everyone together. But in designating these dangers as the enemy, we fall into the trap, which we have already warned readers about, namely mistaking symptoms for causes. All these dangers are caused by human intervention in natural processes, and it is only through changed attitudes and behavior that they can be overcome. The real enemy then is humanity itself”. Internetes hivatkozás: <https://climateandstuff.blogspot.com/2010/02/good-misquote-for-ages-past.html> (Letöltve: 2019. április 27.)

¹¹⁹ MEADOWS, D. H. – MEADOWS, D. L. – RANDERS, J. – BEHRENS, W. W. (1972): *The Limits to Growth*. New American Library, New York

tennünk, és kétélyeinknek még a látszatát is kerülnünk kell...Mindnyájunknak meg kell találnunk a helyes utat a becsületesség és a hatékonyság között egyensúlyozva.”¹²⁰

Timothy Wirth, az ENSZ Alapítvány elnöke ugyanezt erősíti meg: „Ha téves is lenne a globális felmelegedés teória, a gazdaság és a környezetvédelem értelmében akkor is helyesen cselekednénk (ti. azzal, hogy erőfeszítéseket teszünk a megfékezésére).”¹²¹

Paul Watson, a Greenpeace alapítója szerint nem az a fontos, mi igaz, hanem az, hogy az emberek mit hisznek igaznak.¹²² Az általános elemzés után három konkrét neomaltuziánus gondolkodóra térek ki.

2.2. Garret Hardin méltányosság-kritikája

Garret Hardin (1915–2003) amerikai humánökológia professzor az ún. *mentőcsónak etikán* keresztül mutatja be a méltányosság (vele együtt az irgalmasság és a szolidaritás) háttérbe szorulását a természet eltartó képességének a csökkenésével párhuzamosan. *A mentőcsónak erkölcsstana* című tanulmány lényege a következő.¹²³

Képzeld el, hogy egy hajótörés alkalmával sokkal több ember kerül a vízbe, mint ahány hely van a mentőcsónakokban, ahogy ez történt például a Titanic esetében is. Tegyük fel, hogy 50 ember ül egy mentőcsónakban, amelyben még 10 üres hely van. A csónakban ülők látják, hogy 100 ember úszik feljükk, akik természetesen szintén be akarnak szállni. Mit tegyenek a csónakban ülők? Hardin három eshetőséget vet fel. (i) A csónakban tartózkodók keresztény vagy éppen marxista elveket követve mindenki szükségletét igyekeznek figyelembe venni, s mivel mindenki szükséglete azonos, minden hajótöröttet felvesznek, s végül a csónak elsüllyed, s mindenki meghal. (ii) Csak tíz további

¹²⁰ CASCIOLI – GASPARI (2011) i.m. 206.

Eredeti szöveg: „To do that we need to get some broad based support, to capture the public’s imagination...So we have to offer up scary scenarios, make simplified, dramatic statements, and make little mention of any doubts we might have...Each of us has to decide what the right balance is between being effective and being honest.” SCHNEIDER, Stephen: *Climate Sight* (1989/10). In: *Discover Magazine*, 45–48., Internetes hivatkozás: <https://climatesight.org/2009/04/12/the-schneider-quote/> (Letöltve: 2017. augusztus 29.)

¹²¹ CASCIOLI – GASPARI (2011) i.m. 206.

Eredeti szöveg: „Even if the theory of global warming is wrong, we will be doing the right thing, in terms of economic policy and environmental policy.”

WORTH Timothy (1996. 09. 06.): *Global Warming Treaty Costs for the US* in *National Center for Policy Analysis*. Internetes hivatkozás: <https://www.instituteforenergyresearch.org/climate-change/climate-change-overview/4/#citations> (Letöltve: 2019. április 27.)

¹²² BOWDEN Paul (2011): *Telling It Like It Is*. CreateSpace Independent Publishing Platform, New York, 651.

¹²³ HARDIN Garrett (2005): *A mentőcsónak erkölcsstana*. In: LÁNYI András – JÁVOR Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 115–129.

hajótöröttet vesznek fel a csónakba, mert már csak annyi férőhely van. Ennek a döntésnek Hardin szerint az a hátránya, hogy nincs többé biztonsági ráhagyás, és nehéz eldönteni, hogy melyik tíz rászoruló nyerjen szerencsét a sok közül. (iii) Nem vesznek fel több hajótöröttet, és így megőrzik a tíz üres férőhelynyi biztonsági ráhagyást. A csónak terhelhetőségét számítva a biztonsági ráhagyás jelentősen növeli a tíz utas túlélési esélyét a partraszállásig. A három eshetőség mellett egyéni döntési lehetőség, hogy némelyek lelkiismereti okokból kiugranak a csónakból, hogy átadják helyüket másoknak. Hardin szerint az ilyen kényszeres büntudattal terhelt egyének önfeláldozó akcióinak eredményeképpen maga az *önfeláldozó lelkiismeret* szűnne meg a csónakban, mert bármely szerencsés hajótörött, aki elfogadja altruista megmentője felajánlását, híján van a megmentőjéhez hasonló önfeláldozó lelkiismeretnek, hiszen másképp nem fogadta volna el a felajánlást.

Az amerikai szerző ezzel a parabolával arra mutat rá, hogy a gazdag és sikeres nemzeteknek tartózkodniuk kell attól, hogy a hagyományos erkölcsi elvek értelmében segítsék a szegényebb nemzeteknek. Nemcsak az élelmiszersegélyt ellenzi, hanem a nyomor elől menekülők befogadását is. Természetesen a nincstelenek be akarnak vándorolni a gazdag országokba, de egyszerűen túl sokan vannak, sőt ami még aggasztóbb, szaporodásuk üteme is fenntarthatatlanul magas. Így, még ha a centrum a harmadik világ népességének kisebb részét be is fogadja, ez olyan mértékű népességnövekedést okoz, ami tönkreteszi a fejlett országokat. (A téma jelenlegi politikai aktualitására tekintettel megjegyzem, hogy a gazdasági bevándorló tömegek erkölcsi megítélésével és a valóságos krízishelyzetek elől menekülők számára reálisan nyújtható segítség megállapításával – pl. *“ne a bajt hozzuk ide, hanem a segítséget vigyük oda”* – ez a dolgozat nem foglalkozik.) Természetesen Hardin kijelenti, hogy a nélkülözők nem érdemelték meg ezt a bánásmódot, szegénységük azonban másodlagos, és az igazságosság szempontjai is irrelevánsok a környezeti válság szempontjából.¹²⁴

Hardin a Föld eltartó-képessége és az emberiség szaporodási mutatói közötti feszültségre alkalmazta a példát. Neomalthusiánusként a mentőcsónak dilemma válaszlehetőségeiből arra konkludál, hogy a jólléti országoknak *meg kell tagadniuk az élelmiszersegélyt, és a menekülők befogadását is*, ugyanis a környezeti válság miatt jelenleg a túlélés szempontja felülírja az etikai igazságosság szempontjait. Amikor egy túlterhelt hajó felborul, és nincs elég mentőcsónak ahhoz, hogy mindenki megmenekülhessen, akkor azok élik túl a katasztrófát, akik elég erősek, hogy segítsenek magukon. Amikor a népszaporulat nagyobb, mint az emberek számára rendelkezésre álló táplálék mennyisége, akkor egyes államok a népességszabályozás eszközéhez fordulnak, mások nem. Hardin egy különleges sürgősségi politikát javasol, – hasonlóan a háborús sebesültek ellátásához – amely csak szelektíven nyújt segítséget a szegény

¹²⁴ TÓTH I. János (2005/6): *A környezetfilozófiáról*. In: *Világosság*, 81.

államoknak. Így a felesleggel rendelkező fejlett világnak csak azokat a fejlődő országokat kell segíteni, amelyek vállalják, hogy bevezetik a népességszabályozást. Amelyek nem tudják, vagy nem hajlandók ezt megtenni, azok ne kapjanak segítséget.¹²⁵

A kritika kritikája: Keresztény horizontban érvényes peremfeltételek alapján az altruista lelkiismeret eltűnésének Hardin által vázolt szükségszerűsége nem igazolható. Erre a kereszténység körében nagyra értékelt önfeláldozó mártírok tanúságtétele bizonyíték. A mentőcsónak-dilemma mondanivalójának cáfolására legkonkrétabban az 1912. április 14-én elsüllyedt óceánjáró Titanic papja, Thomas Byles önfeláldozása illik. Byles nem szállt be a mentőcsónakba a katasztrófa során, hanem helyette harmadosztályú utasokat segített a mentőcsónakra jutni, valamint túlélők elmondása alapján kétszer is visszautasította a neki felkínált helyet a mentőcsónakon.¹²⁶ Nem érvényesíthető Hardin azon premisszája, hogy mindenkinek az a legfőbb érdeke, hogy a mentőcsónakba beszálljon, ugyanis a történelem arra tanít bennünket, hogy van, amikor valaki egy vértanúságon keresztül teljesebbé válik.

A Titanic katasztrófa során önfeláldozó pap mártíromsága mellett Maximilian Kolbénak a történészek által jóval részletesebben feltárt mártíromságát javaslom megfontolásra. Maximilian Kolbe 1941-ben Auschwitzban a koncentrációs táborban elvállalta a halálbüntetést Franciszek Gajowniczek helyett. Az egyik barakkból megszökött egy fogoly, s tábor parancsnoka elrettentő megtorlásként tíz foglyot éhhalálra ítélt, köztük Gajowniczeket, aki megpróbált kegyelmet kérni családjára tekintettel. Kolbe ezt meghallotta. A történészek nem teljesen tisztázták, pontosan mit mondott Kolbe, amikor hőstettére vállalkozott. Az egyik angol nyelvű forrás szerint ezt: „*En egy katolikus pap vagyok Lengyelországból; Szeretnék a helyére kerülni, mivel neki van egy felesége és gyermekei is.*”¹²⁷

A mentőcsónak dilemma konklúziója alkalmazhatatlan egy ilyen esetre, ugyanis bizonyíthatatlan, hogy a megmentett családapából hiányzott az önfeláldozó lelkiismeret, hiszen egy családapa azzal is feláldozhatja életét, ha idős korában bekövetkező haláláig a szülői szeretettel szakadatlanul tevékenykedik, imádkozik, aggódik gyermekei boldogságáért, vagy azért, hogy a társadalom megbecsült, hasznos polgárai legyenek, s nem utolsó sorban vállalja a házassággal járó életáldozatot. A hardini példát csak olyan virtuális mentőcsónakra lehetne alkalmazni, amelyben teljesen egyforma léthelyzetű hajótöröttekről van szó, de mivel a valóságban még két egyforma léthelyzetű személy sem létezik Földön, a mentőcsónak dilemma hardini interpretációja

¹²⁵ MERCHANT Carolyne (1992): *Radical Ecology*. Routledge, New York-London

¹²⁶ *Catholic Herald*. Internetes hivatkozás: <https://catholicherald.co.uk/news/2015/04/13/campaign-starts-to-make-priest-who-prayed-with-titanic-passengers-to-be-made-a-saint/>

(Letöltve: 2019. április 26.)

¹²⁷ Internetes hivatkozás: <http://auschwitz.dk/Kolbe.htm> (Letöltve: 2019. április 26.)

általánosságban is problematikus. A mártírok önfeláldozásából nem az önfeláldozás kedvezményezettjeinek lelkiismeret-hiánya vagy lelkiismeretvesztése következik föltétlenül. Akár épp az ellenkezője is lehetséges: a megmentettek lelkiismerete erősebbé és érzékenyebbé válhat, s a saját léthelyzetüknek megfelelő önfeláldozásra hajlandóbbakká lehetnek. Sőt, nem csak a mártírorság kedvezményezettjei, hanem a mártírok tetteiről halló, olvasó emberek is nyerhetnek plusz erőt, bátorítást, hitet a saját léthelyzetüknek megfelelő önfeláldozásra, ami lehet akár egy főiskolai hallgató szívós helytállása egy keményebb vizsgaidőszakban. Az amerikai *Time* magazin arról számolt be, hogy 1972-ben Kolbe boldoggá avatásának első évfordulója alkalmából 150 000 ember zarándokolt Auschwitzba az önfeláldozó pap tiszteletére.¹²⁸ Ebből pedig az következik, hogy előre láthatólag a jövőben is fognak létezni olyan személyek, akik az efféle szentek példáját követik, tehát nemhogy kihalna a lelkiismeret, hanem inkább éltetődik.

2.3. James Lovelock méltányosság-kritikája

Kritika: James Lovelock írja: „*Bárki is állította fel a világegyetem törvényeit, nem volt ideje azok számára, akik méltánytalanságról kiáltoznak*”.¹²⁹ Az angol szerző e kijelentésével kimondja az erősebbeknek az élethez való nagyobb jogát a természet törvényeire hivatkozva. S mivel a természet – illetve Gaia, mint a Lovelock által megszemélyesített és szuperélőlénynek minősített Föld –erősebb az embernél, a természet törvényeihez kell elsősorban alkalmazkodni, s nem a természet-ellenes emberi jogokhoz, amelyek alapján a gyengének ugyanannyi joga van az élethez, mint az erősnek. Úgy tűnik, hogy a gyengék védelme és joga egy vakvágányba futott emberi epizód Gaia történetében. Lovelock a méltányosság helyett az erősek, ügyesek, ravaszok győzelmét ajánlja. Konkrétan utal a betegek, rokkantak s az ő segítői kirekesztésére.¹³⁰

Hardint követi az élelmiszersegélyezések csökkentésének javaslatával. Ezért állt fel Oxfordban az irgalmasság és méltányosság ikonja, Teréz anya előadásán, aki arra ösztönözte az embereket, hogy viseljék gondját a szegényeknek, és hagyják, hogy Isten viselje gondját a Földnek. Lovelock erre annyit mondott, hogyha az emberek nem tisztelik és viselik gondját a bolygónak, akkor biztosak lehetünk abban, hogy a Föld megsemmisít minket.¹³¹ A tudós szerint a túlzott élelmezési segélyek és a klímamenekültek keresztény befogadása egy karitatív szélmalomharc a sikereseket preferáló evolúciós törvényekkel

¹²⁸ *Meet the man St. Maximilian Kolbe replaced in Auschwitz*. Internetes hivatkozás: <http://www.patheos.com/blogs/deaconsbench/2015/08/meet-the-man-maximilian-kolbe-replaced-in-auschwitz/> (Letöltve: 2019. április 27.)

¹²⁹ LOVELOCK James (1987): *A földi élet egy új nézőpontból*. Göncöl, Budapest, 64.

¹³⁰ LOVELOCK, James (2009): *The Vanishing Face of Gaia*. Basic Books, London, 26–27, 76.

¹³¹ LOVELOCK (2009) i.m.

szemben. Ráadásul nem segíti elő a megoldást, hiszen nem ösztönzi a harmadik világ lakóit arra, hogy a reprodukciójukat mérsékeljék és fenntarthatóvá tegyék.

A kritika kritikája: A természet törvényei folytán valóban marginalizáltabb helyzetben vannak azok, akik több méltányosságra szorulnak rá. Azonban megállapíthatatlan a határ, hogy kik azok, akiknek méltányossági igényeit már felesleges kielégíteni, és kik, akiknek nem. Ezért a méltányosságot és vele együtt az irgalmasságot és szolidaritást amennyire csak lehet, ki kell terjeszteni, mert másképp maga a méltányosság, irgalmasság és szolidaritás erkölcsi értéke gyengül, amelynek súlyos következményeire a történelem tanít. Például az Eichmann per esete világosan mutatja, hogy milyen következményei lehetnek a méltányosság, irgalmasság és szolidaritás nélküli bürokrata parancsteljesítésnek.

A méltányosságra nemcsak az emberi személyek közötti kapcsolatokban, tehát nemcsak az emberi társadalomban van szükség, hanem a Föld élővilágának harmóniája megőrzéséhez is. A megőréssel járó egyik nagyon fontos feladat a bioszféra diverzitásának őrzése, mivel vannak olyan veszélyeztetett élőlényfajok, amelyek eltűnése roppant hátrányosan érintené a jelenlegi bioszférát.

Albert Schweitzer (1875–1965) evangélikus teológus, filozófus, orvos és zeneművész a keresztény szolidaritás elvét nemcsak társadalmi, gazdasági kérdésekben gyakorolta. Ezen túlmenően a szolidaritás eszméjét kiterjesztette a nem emberi élőlények irányába is. Ehhez abból kell kiindulnunk, hogy az *élet-tisztelete* elvére építette erkölcsfilozófiáját. Az emberiséget kollektíven felelőssé tevő környezetetikai irányzatokkal ellentétben Schweitzer a nem-emberi élőlényekkel való szolidaritás szükségességét azzal indokolta, hogy az ember a legmagasabb rendű élőlény a Földön. „*A természet durva önzésre tanít...A tudatlan önzésnek kiszolgáltatott világ olyan, mint egy sötét völgy...Minden lény a sötétségben vesztegel, csak egyvalaki tud a világosságra feltekinteni, ez a legmagasabb rendű lény az ember. Ő eljuthat az élet tiszteletének magaslatára, az együtt-élés és együtt-szenvedés szükségének felismerésére; kiléphet abból a tudatlanságból, amelyben a többi teremtmény szenved.*”¹³²

Schweitzer szerint az emberi élet a világ célja. Elismeri, hogy az ember is alávetettje a félelmetes törvénynek, amely szerint az egyik élő a másik pusztulása árán élhet, de az embernek ezt ki kell egészítenie azzal, hogy tudatosan vigyáz arra, hogy meggondolatlanul, és feleslegesen ne okozzon halált. Elítéli a spanyol bikaviadalt, a szórakozásból űzött vadászatot, szolidaritást tanúsít az éjjel szobában világító asztali lámpa fényére berepülő rovarokkal, a gyereknevelésben az élőlények iránti szolidaritásra való szoktatást kéri a szülőktől, például a gyerekek ne tépdessék le a vadvirágokat csak azért, hogy fonnyadtan eldobják, ellenzi a szálás virággal való ajándékozás szokását.¹³³

¹³² SCHWEITZER Albert (1999): *Az élet tiszteletének etikája*. In: TENIGL TAKÁCS László – DANKA Miklós (szerk.): Válogatott írások. Ursus Kiadó, Budapest, 129–130.

¹³³ SCHWEITZER (1999) i.m. 130.

A méltányosság környezetvédő megnyilvánulása érhető tetten az 1986-os csernobili katasztrófa likvidátorai önfeláldozó hőstetteiben is. Életüket kockáztatták azért, hogy megakadályozzanak egy még nagyobb nukleáris katasztrófát. Önfeláldozásuknak köszönhető, hogy egész Európa nem vált radioaktív pusztasággá. Legtöbbjük már régen belehalt az elszenvedett sugárfertőzés szövődményeibe.¹³⁴ Ez is azt bizonyítja, hogy az emberközpon-tú (ember-igenlő) méltányosság alapján lehetséges a hathatós környezetvédelem.

2.4. Daniel Quinn méltányosság-kritikája

Daniel Quinn *Izmael* című népszerű tézisregénye a globális ökológiai válság szellemi gyökereit vizsgálja. Quinn úgy gondolja, hogy az alapvető probléma egy bizonyos antropocentrikus gondolkodásmód, amely szerint az ember hivatása és rendeltetése, hogy a világot uralja és saját érdekei szerint hasznosítsa. Az olvasói visszajelzések alapján a regény képes az olvasót egy olyan úton elindítani, hogy végül gyökeresen megváltoztassa gondolkodását. „24 óra alatt olvastam el az *Izmaelt*. Elragadtatással és gyötrelmek között, zokogva és kacagva. Ha azt mondom, köszönöm, nem mondtam semmit.” – olvashatjuk ezt és az ehhez hasonló visszajelzéseket a könyv hátoldalán. A mű 1992. januári kiadását követően, az író tömegesen kapta a leveleket, amelyek egyaránt ugyanazt az üzenetet hordozták: „Az *Izmael* örökre megváltoztatta a világszemléletemet.” Quinne-knek épp ez volt a célja, amint ő mondja, *villámcsapásként (thunderclap)* szánta. Ha keresztény párhuzamot keresünk, valami olyasmi igénnyel lép fel, mint az evangéliumok Keresztelő Szent Jánosa, aki azzal készíti elő a Megváltó érkezését, hogy egy gyökeres gondolkozásbéli változásra szólítja fel hallgatóságát. *Metanoieite* (Μετανοείτε)¹³⁵ – mondja – vagyis a görög *metanoieó* (μετανοέω) igével egy olyan *megfordulásra* szólítja fel az embereket, hogy győződjenek meg az eddig követett útjuk helytelenségéről, és azt elhagyva egy új életúton járjanak. A *metanoieó* ige főnévi megfelelője a *metanoia* (μετάνοια) az Újszövetségben centrális fogalom, amely a krisztuskövetéssel együtt járó radikális szemléletváltozást jelenti. Hogy ez a *villámcsapás* milyen viszonyban áll a krisztushit *metanoiájával*? A regény maltuziánus, nyolcadik fejezetének rövid elemzésével az *Izmael* keresztény környezeti nevelésben való alkalmazása körüli óvatosság mellett foglalok állást.

A regény nyolcadik fejezetében *Izmael*, a főhős *Izmael* – aki egyébként egy gorilla, s akin keresztül Quinn megfogalmazza saját elgondolásait – a népességrobbanást és az egyre terjedő éhezést egyaránt a növekvő élelmiszertermelésre vezeti vissza. A neves amerikai antropológus író, Peter

¹³⁴ Internetes hivatkozás:

https://alfahir.hu/csernobili_hosok_akiknek_az_egesz_vilag_koszonettel_tartozik

(Letöltve: 2019. április 25.)

¹³⁵ Mt 3,2

Farbot idézi: „A termelés fokozása egy megnövekedett népesség élelmezése érdekében további növekedéshez vezet.”¹³⁶ Az idézet máshol is felbukkan az Izmaelben¹³⁷, amellyel azt támasztja alá, hogy az éhezők etetése egy bizonyos békefenntartó törvényt szeg meg. A békefenntartó törvény: „Amikor egy faj populációja meghaladja a táplálékkészlete mennyiségét, a populáció hanyatlik, míg ismét egyensúlyba nem kerül a készleteivel. Kultúra Anya¹³⁸ azt mondja, hogy az embereket fel kellett volna menteni e folyamat alól, tehát ha talál egy olyan populációt, amely meghaladta a készleteit, sürgősen táplálékot szállít be kívülről, ezzel téve bizonyossá, hogy a következő nemzedékben még többen fognak éhezni”.¹³⁹ A megoldást Kultúra Anyával való leszámolásban látja. Megjegyzem, hogy a hittanórák és a prédikációk ilyen negatív feltüntetése önmagában is egy kritika a történelmi egyházak irányába.

A kritika kritikája: Nem az éhezők cserbenhagyása a megoldás. Keresztény szempontból itt egy kínos mondanivalóval van dolgunk. Keresztény értékrendben sohasem az etetést hibáztatjuk, hanem egészen más szempontokat helyezünk előtérbe:¹⁴⁰ Egyetérték Fülep Dániel katolikus teológussal és ökológussal, aki szerint az anyagilag kiszolgáltatott, életkörülményeiket tekintve jelentősen alulmaradt népek nem tudnak egészségesen fejlődni, mert a családi és a társadalmi életükben a merő túléléshez vannak berendezkedve.¹⁴¹ Nem nehéz belátni, hogy egy adott országban minél magasabb a pusztta túlélésre szorító lakosok száma, annál több utódot nemzenek.

A kereszténység az éhezők halni hagyásával ellentétes, tehát méltányos megoldást lát, amely két pillérré támaszkodik: az egyik az *enni adás*, beleértve az egyéb egészségügyi ellátást. Erre Kalkuttai Boldog Teréz által alapított szerzetesrend a XX. század egyik legszebb példája. A rend hivatása, hogy segítse az éhes, ruhátlan, hajléktalan, béna, vak, leprás embereket, az olyanokat, akik nemkívánatosak, szeretetlenek, kitaszítottak a társadalomból és mindenki elkerüli őket.¹⁴² Amint a cselekedetek erejében bízó katolikusok számtalan kórházat, iskolát karitatív szolgálatot hívtak életre, a protestáns felekezetekben is gazdag hagyománya alakult ki a diakóniai munkának, mely mind a mai napig a protestáns *pietasról tanúskodó* eleven szolgálat.

¹³⁶ QUINN Daniel (2008): *Izmael*. Katelizátor Könyvkiadó, Budapest, 114.

¹³⁷ QUINN (2008) i.m. 95.

¹³⁸ Az elvevő életmód eszmeisége Kultúra Anya néven személyesül meg, akinek hangja az emberek fülébe cseng születésüktől fogva: a szülők asztalánál hallott beszélgetésekből, a televízióban látott rajzfilmekből, a hittanórákból, a tankönyvekből és a tanároktól, a híradásokból, filmekből, regényekből, prédikációkból, színdarabokból, újságokból és sok minden másból.

¹³⁹ QUINN (2008) i.m. 119.

¹⁴⁰ FÜLEP Dániel (2008): *Túlnépesedés?* In: BARITZ Sarolta Laura – FÜLEP Dániel (szerk.): *Hogy művelje és őrizze meg*. Szent István Társulat, Budapest, 88.

¹⁴¹ FÜLEP (2008) i.m. 89.

¹⁴² http://hu.wikipedia.org/wiki/Kalkuttai_Boldog_Teréz

A másik pillér az alapvető keresztény értékrend missziója. E misszióban az élelmezésen túlmenően a történelmi kereszténység elengedhetetlennek tartja a küzdelmet azon bűnös struktúrák ellen, melyek mélyén személyes bűnök láncolata húzódik meg: a profit utáni kizárólagos vágy, illetve a hatalomvágy. Egy ilyen emberek milliárdjait tönkretévő struktúra a szegény nemzetek növekvő eladósodását vonja maga után. A fejlett országok kölcsönt adnak a nyomorban tengődőknek, hogy fejlődjenek, végül bizonyos pénzügyi mechanizmusok miatt a nyomorban tengődők még lejjebb csúsznak a növekvő adósságaik miatt.

Fülep egy tanulmányában arról a visszásságról rántja le a leplet, hogy a legszegényebb országok támogatják pénzzel a leggazdagabbakat. „1999-ben a déli félteke szegény országai adósságszolgálatként (a kamatos kamatrendszerben egyre duzzadó adósság törlesztése gyanánt) 250 milliárd dollárt utaltak át a gazdag északi országok bankjaiba, miközben 32 milliárd dollárt kaptak tőlük fejlesztési segélyként.”¹⁴³ – írja Fülep. Továbbá arra is rámutat, hogy a népességszám globális növekedési üteme a '70-es évek óta folyamatosan lassul, miközben ugyanez egyáltalán nem mondható el az egy főre jutó fogyasztásról, valamint arra is, hogy a globális szennyezésért mindenekelőtt a gazdag országok a felelősek.

A jezsuita Henri Boulad szerint a neoliberalizmus nem más, mint az elszabadult vad-kapitalizmus tévedése, amit Spencer angol filozófus szentesített azzal, hogy a darwini fejlődélmélet érvényét kiterjesztette a gazdaságra. Napjaink pénzhajhász tőkés társadalmát Boulad az ifjú gengszterbandákhoz hasonlítja, ahol az erős a gyenge rovására biztosítja a saját túlélését, vagy a kutya-falkákhoz, ahol a legerősebb kutya kerekedik felül.¹⁴⁴ Boulad az afrikai demográfiai problémákat elemezve rámutat, hogy ha Afrika fejletlen és alultáplált, akkor azt a jó szándék hiánya okozza, nem pedig a források vagy a lehetőségek hiánya. S ezt elmondhatjuk az egész Harmadik Világról. A jóakarathoz ehhez a hiányához hozzájárul az általánossá lett korrupció, a krónikus politikai kiszámíthatatlanság, a fegyverkezési költségek által kivéreztetett államháztartások és a javak igazságtalan elosztása. Mindezek a tényezők emberi tényezők, és így az emberek kezében vannak, vagyis a mi kezünkben. A probléma tehát nem a természetes források hiánya, ahogy ezt velünk általában elhithetnénk akarják.¹⁴⁵

A környezettel szembeni emberi agresszió okaként Ferenc pápa a *Laudato si* enciklikában tizenötször említi a profitot (az angol profit latin megfelelője a *lucrum*) tulajdonképpen a kapzsi, s ezért téves erkölcsiség iránynormájaként.¹⁴⁶

¹⁴³ FÜLEP (2008) i. m. 89.

¹⁴⁴ Henri BOULAD (2010): *Lehetséges egy másik világ*, Korda Kiadó, Kecskemét, 18.

¹⁴⁵ BOULAD (2010) i.m. 17.

¹⁴⁶ FERENC pápa (2015): *Laudato si*. Internetes hivatkozás:

http://w2.vatican.va/content/francesco/la/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (Letöltve: 2019. április 27.) Az angol fordításban is tizenötször szerepel a profit szó:

A keresztény kutatók fontos adatként kezelik azt is, hogy a kontrollálatlan családtervezés (tervezetlen reprodukció) elsősorban a társadalom perifériáján élő emberek szokása, amíg a fejlettebb rétegekben egyre inkább a társadalom előregedése látszik. Egyes népek – például a magyar – jelenleg az eltűnés felé tart. Ebből egyrészt az következik, hogy a gazdaság és az életszínvonal növekedésével lassítható a demográfiai növekedés. A túlnépesedés leghatásosabb ellenszere tehát maga a fejlődés – állapítja meg Sami Nair algériai szociológusra hivatkozva Boulad.¹⁴⁷ A túlnépesedés elleni harcot tehát nem propagandával, anti-bébi-tablettával, vagy egyéb beavatkozással lehet megvívni, hanem gazdasági és kulturális fejlődéssel. A történelmi keresztény felekezetek éppen ezért nemcsak engedik, hanem javasolják is a tudatos családtervezést. Aki a bibliai „*Legyetek termékenyek, szaporodjatok!*”¹⁴⁸ felszólítást a felelőtlen reprodukálódásra való felszólításként érti, félreérti a Bibliát. Ferenc pápa a lehető legérthetőbb, hétköznapi módon fogalmazza meg az irányadó elveket például így: „*A nőnek ágybabújárás előtt van joga rendelkezni testével, utána mint anyának kötelessége védeni magzatát.*”¹⁴⁹ vagy így: „*Vannak néhányan, akik azt hiszik – bocsájtsatok meg a hasonlatért – hogy a jó katolikusoknak olyannak kell lennie, mint a nyulaknak. De nem! Felelős szülőséget! Az egyházban vannak házastársi közösségek, köztük szakemberekkel, vannak pásztorok, akik ismerik a lehetséges és törvényes utakat.*”¹⁵⁰ E szavakkal a nő önrendelkezési jogának érvényesítését és a tudatos családtervezés kötelességét tanítja a pápa.

Mindemellett fontos gondot fordítani a kihalás felé sodródó népek megőrzésére. Sok területen a diverzitás a fenntarthatóság feltétele. Például a bioszféra is annál stabilabb, minél diverzebb, s ezért fontos tenni számos kihalás felé tartó faj megmentésére. Az emberi társadalom hasonló elven, minél diverzebb, annál fenntarthatóbb. A keresztény társadalomfilozófiai megközelítést az úgynevezett poliéder-moddal szemlélteti Ferenc pápa. A pápa szerint, ha a gömb képviseli az egyformaságot, mint amilyen a globalizáció, akkor a poliéder lapjai az emberiséget jelképezik a maga sokszínűségében.¹⁵¹ Az európai

http://w2.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html (Letöltve: 2019. április 27.)

¹⁴⁷ BOULAD (2010) i.m. 13.

¹⁴⁸ Ter 1,28

¹⁴⁹ DR. HEGYI Pál (1994): *Az élet védelmében – Gondolatok az abortuszról.* Makrovilág, Budapest, 214.

¹⁵⁰ VÉRTESALJAI László SJ (2015): *Ferenc pápa sajtótájékoztatója visszatérőben Rómába a repülőgépen.* In: Vatikáni Rádió, Internetes hivatkozás:

http://hu.radiovaticana.va/news/2015/01/20/ferenc_p%C3%A1pa_sajt%C3%B3t%C3%A1j%C3%A9koztat%C3%B3ja_visszat%C3%A9r%C5%91ben_r%C3%B3m%C3%A1ba/1119132

(Letöltve: 2019. április 27.)

¹⁵¹ FERENC pápa (2013): *Szolidaritásra, együttműködésre és jóléti intézkedésekre van szükség.* In: *Magyar Kurír Katolikus Hírportál*, Internetes hivatkozás: http://www.magyarkurir.hu/hirek/ferenc-papa-szolidaritásra-egyuttmu_kodesre-es-joleti-intezkedesekre-van-szukseg/

(Letöltve: 2019. április 27.)

multipolaritás globalizációjáról beszélve alkalmazza Ferenc pápa a modellt: „Az európai többpólusosságról beszélni annyit jelent, hogy népekről beszélünk, amelyek megszületnek, növekednek és a jövő felé irányulnak. Az európai multipolaritás globalizációjának feladatát nem képzelhetjük el a gömb formájával, amelyben minden egyenlő és rendezett, de amely leszűkítő jellegű, mivel minden pontja egyenlő távolságra van a központtól. Ehelyett a poliéder formájával képzelhető el, amelyben minden rész harmonikus egysége megőrzi az egyes részek sajátosságát.”¹⁵² A poliéder modell alapján szükség van a különböző népekre, nyelvi kultúrákra, tehát a népességsökkenés miatt eltűnés felé süllyedő népek megmentése az emberiség elemi érdeke. Ezen megfontolások jegyében lehet választ keresni keresztény horizontban, hogy hány embert képes eltartani a Föld. A válasz attól függ, milyen életmódot fogadunk el normaként, és mennyiben vagyunk hajlandók megosztani egymással a lehetőségeket.

Tóth I. János szekuláris szempontból hasonló konklúziókra jut. A környezeti problémákban jártas filozófus a csökkenő népességű népek születési és termékenységi arányszám emelése mellett áll ki. Tóth rámutat, hogy egyrészt az emberiség mint egész számára még mindig a túlnépesedés jelenti a problémát. Ugyanakkor regionálisan, így Európában, valamint Kelet-Ázsiában, már az alacsony termékenység is jelen van. A filozófus kifogásolja, hogy az univerzalista és globalista megközelítés ezt a kettősséget nem hajlandó tudomásul venni.¹⁵³ A főállású szülő intézménye javaslatával egy lehetséges megoldási javaslatot tett a hazai demográfiai fenntarthatóság szempontjából szükséges 2,1 gyerek/nő arány eléréséhez.¹⁵⁴

3. Konklúzió: méltányosság-elvű és nem méltányosság-elvű környezetetika megközelítések

A kortárs környezetetika diszciplína a civilizációnkat átható antropocentrizmussal szembeni kihívásként jött létre az 1970-es években, mivel abban vélte felfedezni a környezeti krízishez vezető arrogáns emberi viselkedés filozófiailag megragadható okát. Az antropocentrizmus szellemi gyökereként pedig a hagyományos nyugati gondolkodást jelölte meg.¹⁵⁵ A kurrens

¹⁵² VÉRTESALJAI László SJ. – SOMOGYI Viktória (2014): *Európa gyökereiből születik a béke – Ferenc pápa beszéde a strasbourgi Európa Tanácsban*. In: Vatikáni Rádió, Internetes hivatkozás: http://hu.radiovaticana.va/storico/2014/11/25/eur%C3%B3pa_gy%C3%B6kereib%C5%911_sz%C3%BCletik_a_b%C3%A9ke_%E2%80%93_ferenc_p%C3%A1pa_besz%C3%A9de_a_strasbourgi/ung-838012 (Letöltve: 2019. április 27.)

¹⁵³ TÓTH I. János (2016): *Javaslat a főállású szülő intézményének a bevezetésére*. In: *Valóság*, 12. sz. 33–42.

¹⁵⁴ TÓTH (2016) i.m. 42.

¹⁵⁵ BRENNAN Andrew – LO Yeuk-Sze (2003): *Environmental Ethics*. In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Internetes hivatkozás: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-environmental/#Aca> (Letöltve: 2019. április 27.)

irányzatokat antropocentrikus-ökocentrikus kategóriapár szerint csoportosítják.¹⁵⁶ E kategóriák használata a magyar nyelvű irodalomban is elterjedt.¹⁵⁷ Egy lehetőség gyanánt javaslom, hogy a méltányosság, irgalmasság és szolidaritás legyen a környezetetikák elfogadhatóságának kritériuma főleg keresztény szempontból. Ez alapján lehetne megkülönböztetni a *méltányosság-elvű* és *nem-méltányosság-elvű* környezetetikai irányzatokat.

A szokásos felosztások (például az említett antropocentrikus-ökocentrikus felosztás) alapján egy kategória alá eshetnek olyan eszmék, amelyek a keresztény értékrenddel való azonosulás kritériuma alapján szöges ellentétben vannak egymással. Például mind Assisi Szent Ferencet (1182–1226), mind Albert Schweitzert gyakran sorolják olyan nem-antropocentrikus irányzatokhoz, amelyek összeegyeztethetetlenek a keresztény értékrenddel. Például Lynn White (1907–1987) azt állította, hogy a környezeti krízisre azért nem remélhetünk egyelőre semmiféle megoldást, mert a mai tudományunk és technológiánk át van itatva a természettel szembeni *ortodox keresztény arroganciával*.¹⁵⁸ Eközben Assisi Szent Ferencet tartotta példaképének, de egy olyan félreértelmezésben, melynek eredményeképp White szó szerint az emberekkel egyenrangú teremtménytársaknak fogta fel a himlővírusokat.¹⁵⁹ A környezetetika diszciplína későbbi művelői átveszik White önértelmezését, így Yo Lei Mouchang úgy mutatja be Assisi Szent Ferencet és Albert Schweitzert, mintha mindketten az egyik nem-méltányosság elvű irányzat, a biocentrizmus előfutárai lettek volna.¹⁶⁰ Az állatokkal együtt érző keleti nagyvallások által képviselt lelkiséget szintén előszeretettel használják a biocentrizmus igazolására a keresztény antropocentrizmussal szemben.

A következőkben vizsgáljuk meg a méltányosság-elvű és nem méltányosság-elvű eszméket abból a célból, hogy bemutassam, hogyan lehetséges a gyakorlatban használni az általam javasolt kategóriapárt. Az antropocentrikus vs. nem antropocentrikus besorolásnak nemcsak az a bizarr következménye, hogy egy csoportba kerülnek a keresztény értékrendet

¹⁵⁶ TÓTH I. János (2005/6): *A környezetfilozófiáról*. In: *Világosság*, 16.

¹⁵⁷ MAGYAR KATOLIKUS PÜSPÖKI KONFERENCIA (2004): *Felelősségünk a teremtett világért*. JÁVOR Benedek (szerk.), Védjegyet Kiadó, Budapest, 29–37.

¹⁵⁸ WHITE Jr., Lynn (1967): *The Historical Roots of Our Ecologic Crisis*. In: *Science*, 3. sz. 1205–1206. Internetes hivatkozás:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiNks6l_O7hAhXr-joKHeY7DvAQFjAAegQIBhAc&url=https%3A%2F%2Fwww.drexel.edu%2F~%2Fmedia%2FFiles%2Fgreatworks%2Fpdf_fall09%2FHistoricalRoots_of_EcologicalCrisis.ashx&usg=AOvVaw0AH0X-7GP1iNjhxwGT6MO3 (Letöltve: 2019. április 27.)

WHITE Jr. Lynn (2005): *Ökológiai válságunk történeti gyökerei*. In: LÁNYI András (szerk.): *Környezet és Étika*. Harmattan, Budapest, 172–173.

¹⁵⁹ NASH Roderick Frazier (1989): *The Rights of Nature: A History of Environmental Ethics*. University of Wisconsin Press, Madison, 95.

¹⁶⁰ Uo. 422.

gyökeresen eltérő módon interpretáló tanok, hanem az is, hogy egymással szembe kerülhetnek olyan nagy vallások, amelyek egyaránt méltányosság-
elvűek. Például a keresztény antropocentrizmussal szokás szembe állítani keleti nagyvallásokat, mint nem-antropocentrikus erkölcsű vallásokat. A méltányosság-
elvű vs. nem méltányosság-elvű csoportosítással viszont a nagy világvallások
együvé tartozhatnak alátámasztva olyan mozgalmak tevékenységét, mint az
Alliance of Religions and Conservation, vagyis az ARC. A szervezet neve
magyarul: Vallások Szövetsége a Természet Védelméért. Az edinburghi Fülöp
herceg alapította 1995-ben.

Méltányosság elvűnek tarthatjuk Schweitzernek a már említett *Élet
tisztelte etikáját*, és a ferences lelkiséget is. A ferencesek különös figyelmet
fordítanak a természeti világ jóságára és vidámságára. Szent Ferenc lelkesedik az
állatok és az élettelen természeti tárgyak (például Nap, Hold, levegő), mint
testvérek iránt, akik az Isten teremtett művének lakói. De nem említhető egy
csoportban egy olyan Lynn White-tal, aki szerint a himlővírus egyenlő méltóságú
az emberrel. Szent Ferenc az alázatosság és szelidség legmagasztosabb
megnyilvánulásának Isten Krisztusban való megtestesülését látja, mely aktusban
Isten önmagát (trinitológiai értelemben: a Fiát) adta áldozatul az *emberek*
üdvösségére, de semmi esetre sem a himlővírusok üdvösségére.

A hinduizmus, dzsainizmus és a buddhizmus méltányosság-központú
csoportba tartozásának bizonyítéka az *ahimsā-elv*, amely egybevág a zsidó-
keresztény hagyomány *'Ne ölj!'*-elvével, beleértve a keresztény misericordia-t,
tehát a könyörületességet.¹⁶¹ Az *ahimsā* (अहिंसा) szó a szanszkrit *hiṃs* – árt
igéből képzett főnév, a *hiṃsā* – ártás, sértés, igazságtalanság főnév és az *a*
fosztóképző összetételéből áll. Az *ahimsā* magyarul egyszerűsítve *nem-ártás-t*
jelent.¹⁶² Az *ahimsā* gyakorlata arra az előfeltevésre épül, hogy minden
élőlényben egyazon isteni spirituális energiának a szikrája nyilvánul meg. Így, ha
másnak ártunk, akkor tulajdonképpen saját magunknak ártunk. Az *ahimsā*
alapján nem szabad ártani sem cselekedettel, sem szóval, sem gondolattal.

Az *ahimsā* alapján nem csak a nem-emberi lényekkel való empatikus
viszony, hanem az embernek a másik emberrel való empatikus viszonya is
előtérbe kerül a interperszonális méltányosság érvényesítését előmozdítva.
(Gondoljunk például a Gandhi féle passzív ellenállásra.) Az *ahimsā* és a *'Ne
ölj!'* egy irányba mutatása legexpresszívebben a művi abortusz megítélésében
nyilvánul meg. A nem-méltányosság-központú környezetetikák a

¹⁶¹ A tízparancsolat 5. parancsa a „*Ne ölj!*”. Forrás: Kiv 20,13, MTörv 5,17, Mt 19,18, Mk 10,19, Lk 18,20, Róm 13,9, Jak 2,11.

Irgalmasság. In: *Magyar Katolikus Lexikon*. Internetes hivatkozás:

<http://lexikon.katolikus.hu/I/irgalmass%C3%A1g.html> (Letöltve: 2019. április 27.)

¹⁶² Spokensanskrit.org Dictionnary: *ahimsā*. Internetes hivatkozás:

http://spokensanskrit.org/index.php?mode=3&script=hk&tran_input=ahimsa&direct=au
(Letöltve: 2017. szeptember 10.)

népességszabályozás szükségességét figyelembe véve a születésszabályozás egyik lehetséges módjának ismerik el a művi abortuszt.¹⁶³ Az ahimszá és a 'Ne ölj!' alapján viszont egyaránt tilos a magzatnak ártani.¹⁶⁴

Az ebben a tanulmányban említett irányzatok besorolásának összefoglalása

Méltányosság-elvű	Nem méltányosság-elvű
Kereszténység (Laudato si)	Bioegalitarianizmus (Lynn White)
Buddhizmus	Malthus
Hinduizmus	Lovelock
Szent Ferenc lelkiisége	Hardin
Albert Schweitzer élet tisztelete	Quinn

Őszintén remélem, hogy sikerült hozzájárulnom ahhoz, hogy optimális pedagógiai és etikai elvek mentén gyakoroljuk a környezeti nevelést.

¹⁶³ SINGER Peter (1993): *Practical Ethics*. Cambridge University Press, Cambridge, 83–89.

¹⁶⁴ BAILEY Jacqui (2011): *Abortion*. The Rosen Publishing Group, London, 35.

HORVÁTH ZOLTÁN

A DUNÁNTÚLI EVANGÉLIKUS LEÁNYNÉPFŐISKOLA

AGORA Szombathelyi Kulturális Központ, Szombathely
zoltan.h.82@gmail.com

Bevezető

A kezdetekben az agráriumban dolgozó fiatal felnőtteket megcélzó népfőiskolai mozgalom mindig is szoros kapcsolatban állt az egyházakkal. A népfőiskola, elméleti megalapozója Nikolaj Frederik Severin Grundtvig dán evangélikus lelkész volt, aki a kor modern ismereteit szerette volna átadni demokratikus alapokon és önkormányzáson nyugvó formában. Az első népfőiskola 1844-ben alakult Christen Kold szervezésében. A skandivár mintára az 1910-es, 20-as években Magyarországon is megjelent népfőiskolák a Klebelsberg Kunó, majd Hóman Bálint által meghatározott kultrális és oktatáspolitikai korszakban válltak meghatározóvá. Céljuk a paraszttársadalomhoz tartozó fiatalok iskolán kívüli nevelése volt, ugyanakkor szakmai végzettséget is kínált számukra. A közismereti tárgyak mellett a modern mezőgazdasági technológiák, agrárismereteket is elsajátíthatták a résztvevők.

A népfőiskolák jelentős részben a katolikus KALOT és KALÁSZ szervezetek, valamint protestáns kötődésű egyesületek szervezték Magyarországon a kommunista hatalomátvételig. A protestáns népfőiskolák között a 40-es években zajló Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola meghatározó szerepet töltött be. A leánynépfőiskolának két alkalommal Gyenesdiás, egy alkalommal pedig Celldömölk, Farád és Répcelak adott otthont. Tanulmányomban a népfőiskola történetét kívánom áttekinteni elsősorban a korszak evangélikus újságainak beszámolóira támaszkodva.

Gyenesdiás

Gyenesdiás több luteránus népfőiskola szülőházaja volt. Békefi Benő számol be arról, hogy 1937-ben az evangélikus Baráti Mozgalom gyenesdiási találkozásán terjesztették elő a fiatal lelkészek finn mintára a népfőiskolára vonatkozó terveiket. Itt született meg a nagytarcsai evangélikus népfőiskola ötlete.¹⁶⁵ De a Gyenesdiáson megvalósuló népfőiskola gondolata is formálódott ekkor már. Ennek kiváló helyszínt biztosított a Kapernaum elnevezésű lelkészüdüllő, ahol a konfirmandus-tanfolyamokat már '37-ben is népfőiskola mintára szervezték

¹⁶⁵ BÉKEFI Benő (1940): *Ami kimaradt*. In: *Nyírségi Virrasztó*, I. (IV.) 11. sz. 3–4.

meg.¹⁶⁶ A tényleges népfőiskola beindítására sem kellett sokat várni. A Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola első három alkalmának fő szervezője Veöreös Imre volt, akire fiatal lelkészként bízták rá a munkát. Kései visszaemlékezése szerint a legmélyebb nyomot a gyenesdiási népfőiskola hagyta benne, hiszen a népfőiskola bentlakója is volt feleségével együtt, így gyakorlatilag a közösséggel együtt élek a kurzus ideje alatt.¹⁶⁷

Az első leánynépfőiskolára 1941. március 3-tól 31-ig került sor a Dunántúli Luther-Szövetség szervezésében, melyre 16 év feletti lányokat vártak. A résztvevőket arra kérték, hogy Bibliát, énekeskönyvet, jegyzetfüzetet és kézimunkaanyagot vigyenek magukkal. A szervezésben Huber Etelka diakonissza főnöknő is szerepet vállalt¹⁶⁸, illetve dr. Györffy Béla felpécsi lelkész és Hegedüs Ilonka a Keresztény Leányegyesületek titkára működött még közre.¹⁶⁹

A Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem 1942. november 20-án, Budapesten tartott közgyűlésén külön tárgyalták a népfőiskolai munkát, melyet az egyház új „munkamezejeként” jellemeztek. A közgyűlési beszámoló szerint a második dunántúli leánynépfőiskola két és fél hónapig tartott 31 résztvevővel, akiknek szaktudást adtak és felkészítették őket a hitvesi, anyai és háziasszonyi feladatokra.¹⁷⁰

Celldömölk

A Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola a harmadik évfolyamát nem Gyenesdiáson, hanem Celldömölkön kezdte meg 1942. december 1-jén. A négyhetes képzés az ifjúsági házban zajlott 15 fő részvételével, akik 11 dunántúli településről kerültek ki. A népfőiskolát Veöreös Imre egyházkerületi missziói lelkész igazgatta, míg női vezetője Medgyaszay Piroska volt. A megnyitó ünnepségre a tényleges munkakezdés után, december 17-én került sor. Az eseményről beszámoló híradás szerint D. Kapi Béla püspök „*a megnyitó istentiszteleten 144. Zsolt. 12/b. alapján beszélt az Isten parancsáról: Olyanok legyenek leányaink, mint a templom mintájára kifaragott oszlopok s lélekemelő szavakkal mutatott rá a nő hivatására, erre való előkészületre, majd a szolgálatra. Az oszlop nem azért van – mondotta a püspök –, hogy szépitse a*

¹⁶⁶ DEÁK János (1937): *Konfirmandus-Otthon a gyenesdiási Kapernaumban*. In: *Harangszó*, 28. évf. 5. sz. 34.

¹⁶⁷ VEÖREÖS Imre (1992): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. In: *Diakónia – Evangélikus Szemle*, XVI. évf. 1. sz. 69.

¹⁶⁸ (Szerző említése nélkül) (1941): *Leányfőiskola Dunántúlon*. In: *Harangszó*, 32. évf. 7. sz. 52.

¹⁶⁹ (Szerző említése nélkül) (1941): *Dunántúli Leánynépfőiskola*. In: *Harangszó*, 32. évf. 12. sz. 92–94.

¹⁷⁰ *A Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem 1942. évi november hó 20. napján Budapesten tartott évi rendes közgyűlésének jegyzőkönyve*. Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem, Budapest, 44–45.

*templomot, hanem hogy terhet hordozzon. A népfőiskola nem akar mást tenni, mint leánylelleket ilyen oszlopokká faragni. Alljatok melléje nemcsak segítő, hanem imádkozó kézzel is, hogy ez a munka ne legyen hiábavaló!”*¹⁷¹ A püspök megnyitó beszédében rámutatott arra, hogy a népfőiskola a nép felemelését, egy jobb életre való nevelését célozza meg, éppen ezért a hallgatói lelkét vallásossággal, hűséggel és a nemzet iránti szeretettel tölti meg.¹⁷² Az eseményen részt vett többek között dr. Horváth Kálmán vármegyei alispán, valamint Szabó Károly országgyűlési képviselő is. A képzés során, amely 1943. április 3-án zárult¹⁷³, az élet számos területét átölelő elméleti és gyakorlati ismeretekkel egyaránt gazdagodtak a résztvevők. Háztartási, gazdálkodási ismeretek mellett irodalmat, történelmet, földrajzot, népművészetet és mai fogalmaink szerinti (elsősorban a falvakra koncentráló) szociológiát hallgattak. Mindemellett gyakorlatorientált egészségtant, számtant, természettant. Délutánonként főként a szabás-varrási ismeretekre koncentráltak. Protestáns népfőiskolaként természetesen tanulmányozták a Bibliát is, ám az egyháztörténet nőalakjaival is foglalkoztak. A népfőiskola rendelkezett mintakonyhával is, ahol naponta 3 lány főzött felváltva oktatói felügyelet mellett.¹⁷⁴ A népfőiskola zárásaként április 3-án a résztvevők kultúrestet rendeztek, amelynek a középpontjában 16. századi világi és egyházi énekek, valamint versek álltak.¹⁷⁵ A kurzus résztvevői 1943 szeptemberében újra találkoztak, és 6-tól 12-ig egy hetes együttlétet tartottak.¹⁷⁶ A Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola következő képzése már Farádon került megrendezésre.

Farád

A népfőiskola tervek szerint Győrújfaluban folytatódhatott volna, ahova külön erre a célra terveztek épületet felállítani. A tervek azonban nem valósulhattak meg a háború miatt, így a szervezők azt a döntést hozták, hogy tovább vándoroltatják a képzést. A következő állomás Farád lett.¹⁷⁷

Farádon a népfőiskola 1943. december 1-jén kezdte meg a működését Szalay Sándor lelkész és Malaga Elza diakonissza nővér vezetésével.¹⁷⁸ A

¹⁷¹ (Szerző említése nélkül) (1942): *Leányaink, mint a templom mintájára kifaragott oszlopok!* In: *Harangszó*, 33. évf. 52. sz. 421.

¹⁷² (Szerző említése nélkül) (1942): *A celldömölki evangélikus leánynépfőiskola ünnepélyes megnyitása.* In: *Kemenesalja*, XXXVIII. évf. 51. sz. 1.

¹⁷³ (Szerző említése nélkül) (1943): *Hírek.* In: *Harangszó*, 34. évf. 15. sz. 118.

¹⁷⁴ –s (1943): *Celldömölki Leánynépfőiskola.* In: *Harangszó*, 34. évf. 16. sz. 124.

¹⁷⁵ (Szerző említése nélkül) (1943): *Celldömölki Leánynépfőiskola nagyszabású zárónapja.* In: *Kemenesalja*, XXXIX. évf. 14. sz. 1.

¹⁷⁶ (Szerző említése nélkül) (1943): *Evangélizáló konferenciák egyházegyetemünk gyenediási Missziói Otthonában augusztusban és szeptemberben.* In: *Harangszó*, 34. évf. 28. sz. 224.

¹⁷⁷ (Szerző említése nélkül) (1943): *A leánynépfőiskola megnyitása Farádon.* In: *Harangszó*, 34. évf. 50. sz. 401.

¹⁷⁸ (Szerző említése nélkül) (1943): *A dunántúli leánynépfőiskola.* In: *Harangszó*, 34. évf. 49. sz. 394.

kurzuson 30-an vettek részt. A záróünnepségre 1944. március 24-én került sor, melynek keretében D. Kapi Béla dunántúli püspök tartott istentiszteletet.¹⁷⁹

A népfőiskolai találkozók továbbra is megmaradtak. 1944. szeptember 7-től 11-ig Gyenesdiáson találkoztak a négy népfőiskolai évfolyam hallgatói. A találkozó első napján az évfolyamok hallgatói emlékeztek meg a saját kurzusukról és számoltak be arról, hogy az azóta eltelt idő alatt mi történt velük. A többi napon evangelizációra, kirándulásra, illetve tanulásra is sor került. Az eseményre való jelentkezés 3, a részvétel pedig 30 pengőbe került, ami kedvezményes ár volt, igaz, lepedőt, párnahuzatot, kispárnát, Bibliát, énekeskönyvet és jegyzetfüzetet magukkal kellett vinniük. A korszak szűkös lehetőségeit jól jellemzi, hogy a találkozó felhívása szerint, aki egy vagy két mosdószappant visz magával, az takarót kap a szálláshelytől. Az élelmiszerhiány is jelentős gondot okozott a szervezőknek, hiszen a lányoknak magukkal kellett vinni egy heti zsír, cukor, kenyér- illetve főzőliszt adagját. Az ellátási díjba csupán a tojást számították bele. A felhívásban azt is külön kiemelik, hogy Gyenesdiáson eddig légi harc nem zajlott, nyugodt helynek bizonyult eddig.¹⁸⁰

Répcelak

A tanfolyam nagyobb szünet után, 1947-ben került ismét Vas megyébe. Ezúttal Répcelakon¹⁸¹, amely ebben az időszakban az evangélikus belmisszió és ifjúsági tevékenység egyik Dunántúli központja volt. A tevékenység bázisát Ajkay István kétemeletes kastélya adta, amelyet a tulajdonos az egyházkerületnek ajánlotta fel. Itt működött a Dunántúli Evangélikus Ifjúsági Misszió is.¹⁸² Stabil háttérrel indult tehát 1947 november 15-én a leánynépfőiskola, amely következő év március 9-ig tartott¹⁸³. A népfőiskolai képzésre '47 október 25-ig lehetett jelentkeznie a 15-től 25 éves kor közötti lányoknak, akik legalább négy elmei végzettséggel rendelkeztek. A havi 30 forintos tandíjon kívül 7 kg kenyérliszttel, 3 kg fehér liszttel, 1 kg zsírral, fél kg cukorral vagy mézzel, 1 kg füstölthússal vagy

¹⁷⁹ (Szerző említése nélkül) (1944): *A farádi népfőiskola záróünnepélye*. In: *Evangélikus Élet*, 12. évf. 15. sz. 7.

¹⁸⁰ VEÖREÖS Imre (1944): *Dunántúli leánynépfőiskolás találkozó*. In: *Harangszó*, 35. évf. 35. sz. 156.

¹⁸¹ Nagy Töhötöm jezsuita szerzetes naplójának tanúsága szerint Kerkai Jenő, a KALOT létrehozója és fő szervezője 1945. szeptember 8-én járt Répcelakon és ott átvett egy KALOT népfőiskolát. (KERESZTES András (szerk.) (2017): *Nagy Töhötöm: Napló 1945–46*. Interneten: <http://mek.oszk.hu/16700/16719/16719.pdf> Letöltés: 2018. szeptember 14.) Ez alapján feltételezhető, hogy a nagyobb híru protestáns népfőiskolának a településen volt már egy katolikus előzménye.

¹⁸² VERASZTÓ János (2017): „*Csak az Úrnak nagy kegyelme*” – *A Répcelak–Csánigi Evangélikus Egyházközség története*. Répcelak–Csánigi Evangélikus Egyházközség, Répcelak

¹⁸³ A növendékek nevével kiállított emléklap március 15-ei befejezést jelez. (MOLNÁR Zoltán (1985): *A répcelaki evangélikus leánynépfőiskola története* (Kézirat). Berzsényi Dániel Könyvtár Hf. 2204.)

szalonnával, 12 kg burgonyával, 15 db tojással és 25 dkg szappannal is hozzá kellett járulnia annak, aki részt kívánt venni a népfőiskolán.¹⁸⁴ Az Ajkay kastélyba elhelyezett népfőiskola igazgatója Tekus Ottó¹⁸⁵ ifjúsági lelkész lett, míg a női nevelő Malaga Elza. A tananyag nagyjából megegyezett a celldömölkinél leírtakkal. Hetente 24 elméleti, 5 szemináriumi és 7 gyakorlati órán vettek részt a lányok.¹⁸⁶ A négy hónapos népfőiskolai tanfolyamon 39-en vettek részt, majd ennek folytatásaként lezajlott héthetes egységen 14-en.¹⁸⁷ A népfőiskola emléke évtizedek múlva is meghatározó volt még. Megindításának 40. évfordulójára, 1987-ben „testvéri” találkozót szerveztek. Az ezzel kapcsolatos felhívás az Evangélikus Életben című kiadvány '87. január 18-ai számában is közzétették.¹⁸⁸

Összefoglalás

A Dunántúli Evangélikus Leánynépfőiskola meghatározó állomása volt a népfőiskolai mozgalomnak. A világháborús idősokra jellemző módon látható nehézségekkel küszködött. A két gyenesdiási kezdő évet kivéve folyamatos vándorlásra volt ítélve, a megvalósításhoz újabb és újabb településeket kellett találni. A résztvevőktől is egyre több hozzájárulást igényelt a kurzusok látogatása. A II. világháborús vereség okán 3 év fél évig nem is működött a népfőiskola, a répcelaki tanfolyamot pedig már nem követte más. Ebben nyilván közrejátszott a kommunista hatalomátvétel, amely évtizedekre lehetetlenné tette a népfőiskolai mozgalom működését.

¹⁸⁴ (Szerző említése nélkül) (1947): *A népfőiskolák hívó szavaz.* In: *Élő Víz*, III. évf. 16. sz. 8.

¹⁸⁵ Tekus 1919-ben született Győrben. 1946-ban került Répcelakra, ahol a formálódó protestáns szellemi és kulturális élet meghatározó alakja, szervezője volt. Ezt követően 23 évet Nagysimonyiban szolgált. Egy cikluson keresztül esperes is volt. 2008-ban 89 évesen hunyt el. (KEVEHÁZI László (2009): *Tekus Ottó.* In: *Dunántúli harangszó.* XIII. évf. 1. sz.)

¹⁸⁶ V. MOLNÁR Zoltán (1988): *A répcelaki evangélikus leánynépfőiskola története.* In: *Vasi honismereti és helytörténeti közlemények*, 1. sz.

¹⁸⁷ *A Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem 1949. évi április hó 7. napján Budapesten tartott rendes közgyűlésének eredeti jegyzőkönyve.* Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem, Budapest

¹⁸⁸ (Szerző említése nélkül) (1987): *Felhívás, a Répcelaki Belmissziói Otthon és Népfőiskola 40. évfordulóján.* In: *Evangélikus Élet*, 52. évf. 3. sz. 4.

Felhasznált irodalom

- A *Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem 1942. évi november hó 20. napján Budapesten tartott évi rendes közgyűlésének jegyzőkönyve*. Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem, Budapest, 44–45.
- A *Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem 1949. évi április hó 7. napján Budapesten tartott rendes közgyűlésének eredeti jegyzőkönyve*. Magyarországi Evangélikus Egyházegyetem, Budapest
- BÉKEFI Benő (1940): *Ami kimaradt*. In: *Nyírségi virrasztó*, I. (IV.) 11. sz. 3–4.
- DEÁK János (1937): *Konfirmandus-Otthon a gyenesdiási Kapernaumban*. In: *Harangszó*, 28. évf. 5. sz. 34.
- KERESZTES András (2017, szerk.): *Nagy Töhötöm: Napló 1945–46*. Interneten: <http://mek.oszk.hu/16700/16719/16719.pdf> Letöltés: 2018. szeptember 14.
- KEVEHÁZI László (2009): *Tekus Ottó*. In: *Dunántúli harangszó*, XIII. évf. 1. sz.
- MOLNÁR Zoltán (1985): *A répcelaki evangélikus leánynépfőiskola története* (Kézirat). Berzsényi Dániel Könyvtár Hf. 2204.
- s (1943): *Celldömölki Leánynépfőiskola*. In: *Harangszó*, 34. évf. 16. sz. 124.
- (Szerző említése nélkül) (1941): *Leánynépfőiskola Dunántúlon*. In: *Harangszó*, 32. évf. 7. sz. 52.
- (Szerző említése nélkül) (1941): *Dunántúli Leánynépfőiskola*. In: *Harangszó*, 32. évf. 12. sz. 92–94.
- (Szerző említése nélkül) (1942): *Leányaink, mint a templom mintájára kifaragott oszlopok!* In: *Harangszó*, 33. évf. 52. sz. 421.
- (Szerző említése nélkül) (1942): *A celldömölki evangélikus leánynépfőiskola ünnepélyes megnyitása*. In: *Kemenesalja*, XXXVIII. évf. 51. sz. 1.
- (Szerző említése nélkül) (1943): *Hírek*. In: *Harangszó*, 34. évf. 15. sz. 118.
- (Szerző említése nélkül) (1943): *Evangélizáló konferenciák egyházegyetemünk gyenesdiási Missziói Otthonában augusztusban és szeptemberben*. In: *Harangszó*, 34. évf. 28. sz. 224.
- (Szerző említése nélkül) (1943): *Celldömölki Leánynépfőiskola nagyszabású zárónapja*. In: *Kemenesalja*, XXXIX. évf. 14. sz. 1.
- (Szerző említése nélkül) (1943): *A leánynépfőiskola megnyitása Farádon*. In: *Harangszó*, 34. évf. 50. sz. 401.
- (Szerző említése nélkül) (1943): *A dunántúli leánynépfőiskola*. In: *Harangszó*, 34. évf. 49. sz. 394.
- (Szerző említése nélkül) (1944): *A farádi népfőiskola záróünnepélye*. In: *Evangélikus Élet*, 12. évf. 15. sz. 7.
- (Szerző említése nélkül) (1947): *A népfőiskolák hívó szava*. In: *Élő Víz*, III. évf. 16. sz. 8.
- (Szerző említése nélkül) (1987): *Felhívás, a Répcelaki Belmissziói Otthon és Népfőiskola 40. évfordulóján*. In: *Evangélikus Élet*, 52. évf. 3. sz. 4.

- V. MOLNÁR Zoltán (1988): *A répcelaki evangélikus leánynépfőiskola története*. In: *Vasi honismereti és helytörténeti közlemények*. 1. sz.
- VEÖREÖS Imre (1944): *Dunántúli leánynépfőiskolás találkozó*. In: *Harangszó*, 35. évf. 35. sz. 156.
- VEÖREÖS Imre (1992): *Népfőiskola tegnap, ma, holnap*. In: *Diakónia – Evangélikus Szemle*, XVI. évf. 1. sz. 69.
- VERASZTÓ János (2017): *„Csak az Úrnak nagy kegyelme” – A Répcelak–Csánigi Evangélikus Egyházközség története*. Répcelak–Csánigi Evangélikus Egyházközség, Répcelak

HORVÁTH ZOLTÁN

A MAGYARORSZÁGI EGYHÁZAK FELNŐTTKÉPZŐ TEVÉKENYSÉGE

AGORA Szombathelyi Kulturális Központ, Szombathely
zoltan.h.82@gmail.com

Bevezető

A keresztény egyházak, sőt általában a vallások tanító, nevelő szerepére kár szót vesztegetni, hiszen hitéleti tevékenységükön túl a szociális, az egészségügyi, a kulturális és oktatási rendszeren belül végzett feladatvégzésük általánosan ismert. A különböző felekezetek hazánkban is kiterjedt oktatási intézményrendszert tartanak fent (óvodák, közoktatási és felsőoktatási intézmények). Hermann Zoltán és Varga Júlia tanulmánya szerint az elmúlt évtizedekben az egyházi iskolák száma fokozatosan emelkedett, majd 2010-et követően megugrott és négy év alatt 68%-al nőtt. 2014-ben 436 egyházi iskola működött már hazánkban.¹⁸⁹ Talán kevesebb szó esik az egyházak felnőttképzésben végzett szerepéről, pedig tevékenységük itt is jelentős és mély hagyományokkal rendelkezik. A keresztény kultúrkörben evidens példa, hogy Jézus tanítványait a felnőttek közül választotta ki. A keresztény egyházak tulajdonképpen folyamatosan végeztek felnőttképző tevékenységet a középkori szerzetesrendektől, a reformátorok írás-olvasási képességek fejlesztésére vonatkozó tevékenységén át egészen az egyházakhoz szorosan kötődő népfőiskolák munkájáig. Ezzel kapcsolatos összefoglalást és problémafelvetéseket tartalmaz Erdei Gábor tanulmánya.¹⁹⁰

Farkas Erika és Kovács Anett Jolán 2012-ben vizsgálta¹⁹¹ a magyar felnőttképzési rendszer jellemzőit. Áttekintették az akkor regisztrált felnőttképző intézmények jogi forma szerinti megoszlását is. Akkor az egyházak az összes felnőttképző 1,7%-át tették ki. Láthatjuk tehát, hogy az egyházak felnőttképző munkája az egészhez képest viszonylag csekély, tanulmányomban mégis arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a Magyarországon működő egyházaknak a felnőttképzési törvény alá eső tevékenységét.

¹⁸⁹ HERMANN Zoltán – VARGA Júlia (2016): *Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények*. In: *Társadalmi Riport*, 14. évf. 1. sz. 313.

¹⁹⁰ ERDEI Gábor (2010): *Egyház és andragógia – szerepvállalás korlátok között*. In: JUHÁSZ Erika – SZABÓ Irma (szerk.): *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 176–181.

¹⁹¹ FARKAS Erika – KOVÁCS Anett Jolán (2012): *Merre tart a felnőttképzés? A felnőttképzés jelene – a magyar felnőttképzési rendszer jellemzői a képzők szemszögéből*. In: *Act Sci Soc* 37. 161.

Kutatási cél és előfeltevések

2013. évi LXXVII. törvény lehetőséget¹⁹² ad az egyházaknak, illetve a hozzájuk köthető szervezeteknek, mint jogi személyeknek, is a felnőttképzési tevékenység végzésére. Indíthatnak állam által elismert (OKJ szerinti) szakképzést (A képzési kör); foglalkozásokhoz, munkakörökhöz, illetve -tevékenységekhez kapcsolódó kompetenciák fejlesztését szolgáló, ám nem hatósági jellegű egyéb szakmai képzést (B képzési kör); nyelvi képzést (C képzési kör); vagy olyan egyéb képzést, amely 30 órát meg nem haladva az általános műveltség növelését célozza meg, hozzájárul személyiségfejlesztéshez, elősegíti a társadalmi esélyegyenlőséget, valamint erősíti az állampolgári kompetenciákat (D képzési kör). Céлом, hogy a lehető legteljesebb képet adjak az egyházak felnőttek képzésére irányuló munkájáról.

Előfeltevésem a következők:

- Az összes képzés közül az egyházi képzések száma elenyésző lesz. A felnőttképzési szektort mára a profitorientált cégek határozzák meg. A nonprofit felnőttképzés egyre kevésbé meghatározó. Feltételezésem szerint az egyházakhoz köthető felnőttképző intézmények és velük együtt az általuk regisztrált tanfolyamok aránya az összes képzést vizsgálva csekély.
- A képzéseket végző intézmények területi eloszlását vizsgálva feltételezzük, hogy a többségük a fővárosban és hozzá közel, Pest megyében található. Az ország többi részén pedig egyenletesen oszlanak el a felnőttképzéseket regisztráló egyházi szervezetek.
- Az egyházak a felnőttképzési tevékenységet változatos intézményi módon folytatják. Feltételezem több egyház közvetlenül végez felnőttképzést, de iskolákon, hozzájuk köthető civil szervezeteken, vagy általuk alapított (nonprofit) cégeken keresztül is.
- A fent bemutatott képzési körökből a D jelű, egyéb képzések fognak dominálni. Feltételezésem szerint az egyházak szemléletéhez közelebb állnak a személyiségfejlesztéssel, esélyegyenlőség javításával foglalkozó, kevésbé formalizált tanfolyamok, mint például az OKJ-s szakképzések.
- Az OKJ-s szakképzéseken belül dominálni fognak a humán ágazathoz (egészségügy, szociális terület, oktatás) kapcsolódó tanfolyamok, melyek közelebb állnak az egyházak karitatív, segítő tevékenységéhez.

Kutatási módszertan

A felnőttképző intézmények korábbi regisztrációs kötelezettsége mára megszűnt. Kutatási célra is használható adatok az országos felnőttképzési nyilvántartásból nyerhetők, melyet a Pest Megyei Kormányhivatal kezel. A nyilvántartás a

¹⁹² 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. In: *Magyar Közlöny*, 2013. évi 96. sz. 54681–54701.

regisztrált képzésekre vonatkozóan tartalmaz adatokat. A Kormányhivatal honlapján nyilvánosan elérhető adatbázis¹⁹³ szerint jelenleg 30512 képzés van regisztrálva. Ebből mindössze 121 olyan képzés létezik, amely valamilyen egyházi szervezethez kapcsolódik.¹⁹⁴ Tanulmányomhoz ebből az adatbázisból végeztem szekunder kutatást. Kutatásom során a jelenlegi helyzetre voltam kíváncsi, így az adatbázis 2019. április 14-én rögzített állapotát vettem alapnak.

Egyházi kötődésű felnőttképzési tanfolyamok vizsgálata

Összes nyilvántartott képzés	Nyilvántartott népfőiskolai képzés	%
30 512	121	0,39

1. táblázat: Egyházakhoz köthető képzések aránya az összes nyilvántartásba vett érvényes képzésen belül Magyarországon. (2019) Forrás: saját szerkesztés

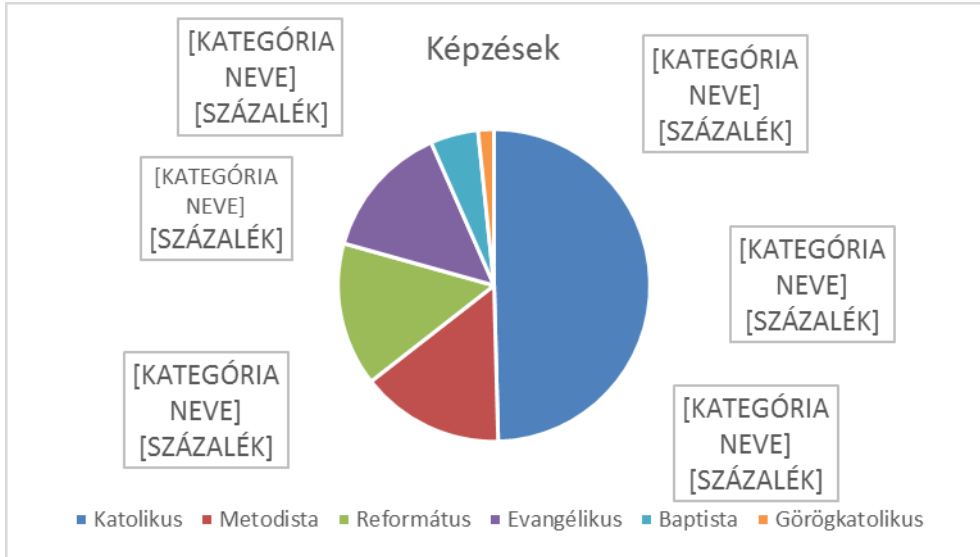
Az 1. táblázatból szemléletesen kitűnik, hogy a nyilvántartott, egyházakhoz köthető képzések száma és aránya az összes nyilvántartott képzésen belül meglehetősen alacsony.

A 121 képzést összesen 6 egyház végzi. Ezek: római és görögkatolikus, református, evangélikus, metodista, valamint baptista. Kutatásomban 60 olyan képzést találtam, amelyet a katolikus egyházhoz köthető szervezet regisztráltatott. Ez az egyházi felnőttképzések közel fele, 49%. Külön vizsgáltam a görögkatolikus képzéseket. 2 ilyen található az adatbázisban. A református és a metodista egyházakhoz köthető képzések száma 18-18. Közel ennyi az evangélikus felekezethez köthető képzés is (17 db). A baptista képzések száma összesen 6 volt (1. ábra)

¹⁹³ Pest Megyei Kormányhivatal országos felnőttképzési nyilvántartása.

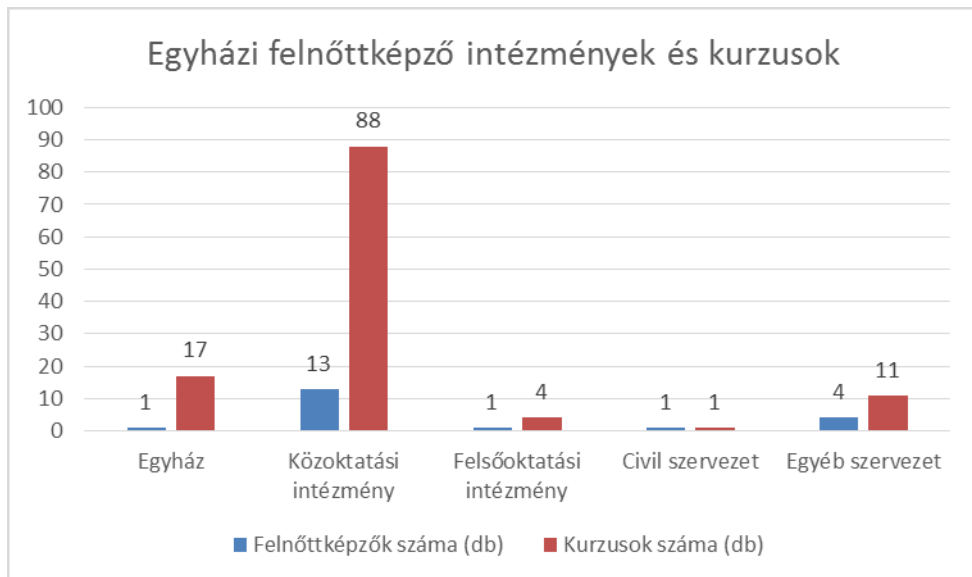
<http://www.kormanyhivatal.hu/hu/pest/szervezeti-egysegek-elerhetosegei/szakkepzesi-es-felnottkepzesi-foosztaly/felnottkepzesi-osztaly/kapcsolodo-anyagok-felnottkepzes/nyilvantartasok>
Letöltve: 2019. április 14.

¹⁹⁴ Itt kívánom jelezni, hogy az egyházi szervezetek adatbázisból való leszűréséhez a magyarországi egyházak nevére kerestem rá, így azok az egyházakhoz köthető felnőttképzők, amelyek nevükben nem utalnak az egyházi szervezetükre a kutatásból kimaradtak. Bár nyilvánvaló lehetnek ilyenek, ám egy több mint 30 ezres mintából leszűrni ezeket nagy nehézséget jelentene. Feltevésem szerint az egyházakhoz köthető felnőttképző szervezetek döntő többsége nevében is utal arra a felekezetre, amelyhez tartozik.



1. ábra: Felnőttképzések egyházak szerint. (2019) Forrás: saját szerkesztés

Az egyházak különböző intézményi módokat választottak a kurzusok lebonyolítására. Összesen egy olyan egyház van, amely közvetlenül végez felnőttképzést: a Magyarországi Evangélikus Egyháznak összesen 17 regisztrált tanfolyama van. A legjellemzőbb az, hogy az egyházak által működtetett közoktatási intézményen keresztül végeznek felnőttképzési tevékenységet. Összesen 13 ilyen intézmény 88 regisztrált kurzust működtet. Egy felsőoktatási intézmény is van, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, amely 4 OKJ-s képzést regisztrált. Civil szervezeti, egyesületi formában egy egyházi felnőttképző egy tanfolyamot gondoz, míg egyéb működési formában 4 szervezet 11 képzésért felel, ám ezek között egy céget sem találtam. (2. ábra)



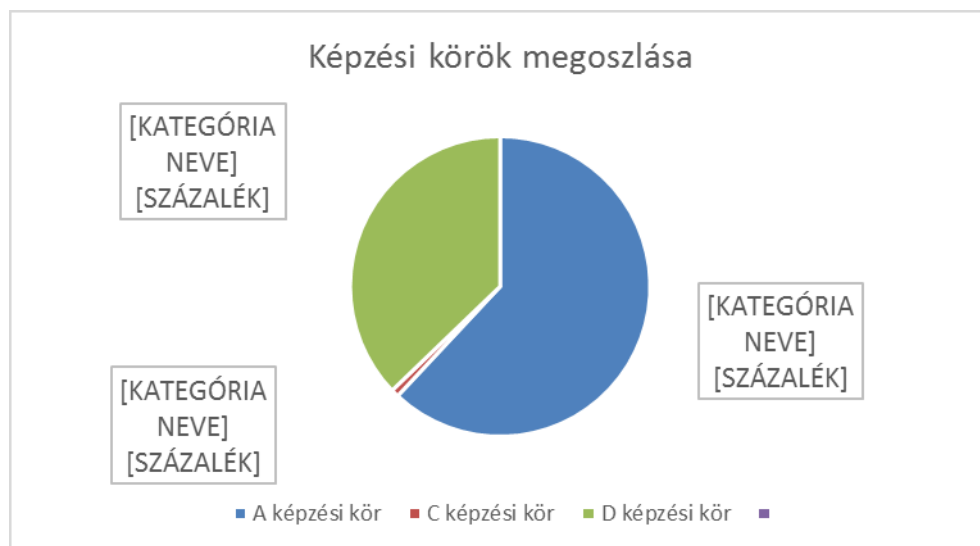
2. ábra: Felnőttképzések egyházak szerint. (2019) Forrás: saját szerkesztés

A felnőttképzéseket regisztráló intézmények területi elhelyezkedésére vonatkozó adatokat is kiszűrhetjük a nyilvántartásból. Ez alapján megállapítható, hogy a legtöbb képzés budapesti intézmény regisztrálta, összesen 51 képzés tartozik a fővároshoz. Ez a szám mindösszesen 8 képző intézményt takar. Pest megyében még Vácott van egyházi intézményhez köthető felnőttképzés. Itt 1 intézmény rendelkezik 4 regisztrált képzéssel. Jász-Nagykun-Szolnok megyében három települést találunk, melyen egyházi intézmény regisztrált felnőttképzést (Jászapáti, Jászberény és Kisújszállás). Mindhárom településen 6-6 képzést működtet egy-egy felnőttképző. Fajsúlyosan van jelen Borsod-Abaúj-Zemplén megye is: Kazincbarcikán 6 képzés (1 intézmény), Mezőkövesden 14 képzést (1 intézmény), Sátoraljaújhelyen 2 képzést (1 intézmény) találunk. A Bács-Kiskun megyei Kiskunhalason egy intézmény 13 regisztrált képzéssel rendelkezik, a Heves megyei Heves 1 képzőhellyel és 9 képzéssel, a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Kisvárdán egy intézménnyel és 2 képzéssel. Csongrád és Tolna megyében csupán a megyeszékhelyeken, Szegeden és Szekszárdon van egy-egy olyan egyházi kötődésű felnőttképző intézmény, amely 1-1 képzési regisztrációval rendelkezik. A 2. táblázatból egyértelműen látható, hogy a fővároson kívül szinte csak Kelet-Magyarországon folytatnak az egyházak felnőttképzést. Az is látszik, hogy az ország 19 megyéjéből csupán 8-ban zajlik általunk vizsgált képzés. Ezek alapján megállapítható, hogy a területi eloszlás rendkívül kiegyenlítetlen.

MEGYE NEVE	EGYHÁZI FELNŐTTKÉPŐ HELLYEL RENDELKEZŐ TELEPÜLÉSEK SZÁMA (db)	KÉPZŐ INTÉZMÉNY SZÁMA (db)	REGISZTRÁLT FELNŐTTKÉPZÉS (db)
Pest megye	2	9	55
Borsod-Abaúj-Zemplén	3	3	22
Jász-Nagykun-Szolnok	3	3	18
Bács-Kiskun	1	1	13
Heves	1	1	9
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1	1	2
Csongrád	1	1	1
Tolna	1	1	1

2. táblázat: Egyházakhoz köthető képzések megyék szerint. (2019)
Forrás: saját szerkesztés

A kutatás során kérdésként fogalmazódott meg a képzések képzési körök szerinti megoszlása is. Az A képzési körhöz tartozó, tehát OKJ-s képzések száma 75 db. Nyelvi képzés (C képzési kör) összesen 1 volt. A többi, tehát 45 db a D képzési körhöz tartozó egyéb képzés, míg a B képzési körhöz tartozó képzést nem találtam. (3. ábra)



3. ábra: Képzési körök megoszlása a hazai egyházi kötődésű felnőttképzések között. (2019)
Forrás: saját szerkesztés

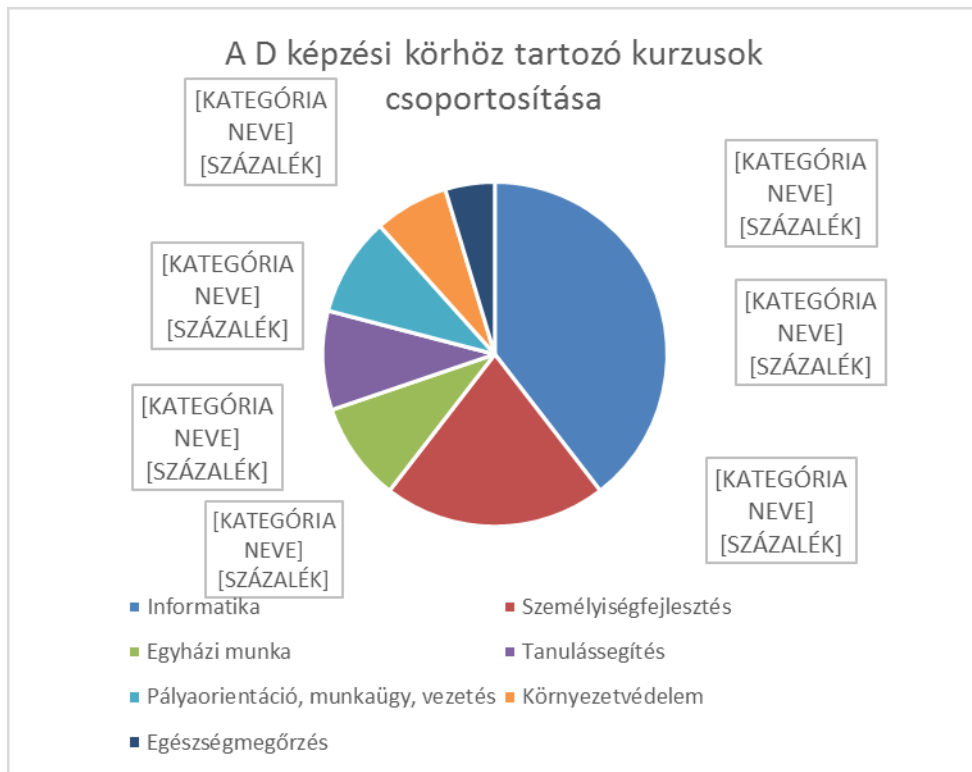
Az Országos Képzési Jegyzék a szakképesítéseket szakmacsoportokra bontja. Az egyházak OKJ-s képzéseit a szakmacsoportok szerinti besorolás alapján tudjuk tovább vizsgálni. Az egyes képzések csoportosítását áttekintve a következő megállapításokat tehetjük: az oktatási szakmacsoporthoz 14 képzés tartozik; a gépészethez 13; a mezőgazdasághoz 10; a szociális szolgáltatásokhoz, valamint az egészségügyi szakmacsoporthoz 8-8 képzés; az élelmiszeriparhoz 5; a művészet, közművelődés, kommunikáció csoporthoz 3; szintén 3-3 az építészet, valamint az elektrotechnika-elektronika szakmacsoportokhoz; a könnyűiparhoz, a vegyiparhoz, valamint a kereskedelem-marketing, üzleti adminisztrációhoz 2-2-2; végül az informatika, valamint a vendéglátás-turisztika csoportokhoz 1-1.

A fentiek alapján a legtöbb szakképzés, közel 20% az oktatási területhez kapcsolódik. Szintén jelentős a gépészeti ág (17%). 10% körüli arányt jelent a mezőgazdaság, az egészségügy, valamint a szociális terület. A többi szakmacsoport aránya az összes egyházi OKJ-s képzésen belül kevésbé jelentős. (4. ábra)



4. ábra: Egyházi kötődésű intézmények OKJ-s képzése szakmacsoportok szerint. (2019)
Forrás: saját szerkesztés

A nyelvi képzések között egy angol C2-es szintű tanfolyamot tartalmaz a lista. A D képzési körhöz tartozó kurzusok csoportosítása kissé önkéntes, hiszen ide a lazábban szerveződő, nehezen besorolható, elsősorban a soft skillre koncentrálnak tanfolyamok tartoznak. Saját csoportosításom szerint az informatikai képzések száma 17, a személyiségfejlesztő jellegű képzések száma pedig 9. A listában 4-4-4 egyházi munkával kapcsolatos, tanulássegítő és pályaeorientációval, munkaüggyel, vezetési ismeretekkel foglalkozó van. 3 környezetvédelemmel kapcsolatos egyéb képzést találhatunk a listánkban, míg 2 az egészségmegőrzéshez kapcsolódik. (5. ábra)



5. ábra. A D képzési körhöz tartozó kurzusok csoportosítása. (2019)
Forrás: saját szerkesztés

A 121 képzésből összesen a D képzési körökbe tartozó fent említett 4 olyan tanfolyamot találtunk, amely konkrétan egyházi, hitéleti munkához köthető. Mind a négyet a Magyarországi Evangélikus Egyház Szervezi. A „spirituális értékek” „keresztény házban dolgozom” című tanfolyamokat 2014. szeptember 16-án regisztrálták. 2016. szeptember 27-től indítható a „keresztény komplex intézményvezetői képzés”, 2018. április 23-tól pedig a „diakóniai munka menekültekkel”.

Az egyházi munkához kapcsolódó felnőttképzések csekély száma azért is meglepő, mert Gyorgyovich Miklós 2010-es, a Katolikus Ifjúsági és Felnőttképzési Szövetséget vizsgáló kutatásában arról számol be, hogy bár az ernyőszervezet tagszervezetei egyre inkább a „világi” kurzusok felé fordulnak, ám többen még az „egyházi piacot” kívánják kiszolgálni.¹⁹⁵ Ebbe az irányba tesz

¹⁹⁵ GYORGYOVICH Miklós (2013): *Felnőttképzéssel foglalkozó egyházközei civil szervezetek vizsgálata egy ernyőszervezetről készült esettanulmány alapján*. In: *Civil Szemle*, 3. sz. 33.

javaslatot a református teológiai folyóiratban Fekete Károly is, a gyülekezeti felnőttképzés bevezetése mellett érvelve.¹⁹⁶ Ehhez képest az adatok alapján tapasztaljuk a kevés képzésszámot. Valószínűsíthető, hogy az egyházi munkához szükséges tudásátadás, illetve a felnőttek vallási jellegű képzése továbbra is erőteljesen megtalálható az egyházakhoz köthető szervezetek életében, azon ezek nem regisztrált kurzusok. A regisztrált képzéseknek egyik fő előnye, hogy vizsgával zárulnak és valamilyen végzettséget is igazolhatunk velük (OKJ-s bizonyítvány, nyelvvizsga, tanfolyami tanúsítvány), amelyek a munkaerőpiacon előnyt jelentenek. Nagy a valószínűsége annak, hogy maguk az egyházak is azt gondolják, hogy a vallási, illetve egyházi munkához kapcsolódó képzések kevésbé hasznosak a munka világában (valójában nem is ez a céljuk), így nem regisztráltatják az ilyen tanfolyamokat, ezért kutatásunk során sajnos ezek rejtve maradnak.

Következtetések és összegzés

A kutatás elején több előfeltevéssel is éltem. Beigazolódt, hogy az egyházi felnőttképzőhelyeknek a száma elenyésző lesz a mintán belül. Az a feltételezés megdőlt, hogy a képzőhelyek területi eloszlása egyenletes. Valójában a legtöbb képzőhely Pest megyében található, ám szinte az összes többi Kelet-Magyarországon. Egyedül Szekszárdon találtam olyan felnőttképzőt, amely egy regisztrációval rendelkezik. Az okokat kutatva valószínűsíthető, hogy az egyházak fontosabbnak tartják a leszakadó területeken a felnőttképzési tevékenységek folytatását. Ott, ahol valóban szükség van erre. A Dunántúl fejlettebb megyéiben bár szintén fontos a felnőttképzés, azonban más a szerepe. Nem a felzárkóztatás a legfontosabb, hanem például a gyors ütemben változó technológiákhoz való alkalmazkodás. Ezen a területen úgy látszik, hogy az egyházak kevésbé gondolják, hogy feladatuk lenne. Itt a piaci alapon működő felnőttképzők jól megtudnak élni. Ezzel el is érkeztünk a következő előfeltevéshez, mely az egyházi felnőttképzők működési formáját jelenti. Az talán érthető lehet, hogy az egyházak az által működtetett iskolákra bizzák a felnőttképzési tevékenységet is. Az meglepőbb már, hogy csupán egy egyházat találtam, amely önmaga is végez felnőttképzést, illetve egy egyházi kötődésű civil szervezetet. Ugyanakkor céges formában működött egyet sem. Ez is jelzi számunkra, hogy az egyházakat nem a profitszerzés motiválja a felnőttképzési tevékenysége során sem.

A képzések vizsgálatakor nem nyert igazolást az, hogy jellemzőbbek az egyéb képzések. Láthatuk, dominálnak az OKJ-s képzések, melyek között nem érték el az 50%-ot a humán területhez tartozó képzések. A gondoltnál erősebben vannak jelen az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi típusú tanfolyamok.

¹⁹⁶ FEKETE Károly (2016): *Szemponatok a gyülekezeti felnőttképzés bevezetéséhez*. In: *Collegium Doctorem*, 12. 1. sz. 116-126.

Összegzésként elmondhatjuk tehát, hogy az egyházak a felnőttképzési tevékenységük során ott és olyan képzéseket próbálnak kínálni, amelyre valóban szükség van: elsősorban azokat a területeket célozzák meg, ahol nagy a munkanélküliség és képzési kínálatukban is ehhez igazodnak.

Felhasznált irodalom

2013. évi LXXVII. törvény *A felnőttképzésről*. In: *Magyar Közlöny*, 2013. évi 96. sz. 54681–54701.
- ERDEI Gábor (2010): *Egyház és andragógia – szerepvállalás korlátok között*. In: JUHÁSZ Erika – SZABÓ Irma (szerk.): *Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés*. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület, Debrecen, 176–181.
- FARKAS Erika – KOVÁCS Anett Jolán (2012): *Merre tart a felnőttképzés? A felnőttképzés jelene – a magyar felnőttképzési rendszer jellemzői a képzők szemszögéből*. In: *Act Sci Soc*, 37. sz. 161.
- FEKETE Károly (2016): *Szemponatok a gyülekezeti felnőttképzés bevezetéséhez*. In: *Collegium Doctorum*, 12. évf. 1. sz. 116–126.
- GYORGYOVICH Miklós (2013): *Felnőttképzéssel foglalkozó egyházközei civil szervezetek vizsgálata egy ernyőszervezetről készült esettanulmány alapján*. In: *Civil Szemle*, 3. sz. 33.
- HERMANN Zoltán – VARGA Júlia (2016): *Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények*. In: *Társadalmi Riport*, 14. évf. 1. sz. 313.

KOVÁCS KATA

A NOTRE DAME NŐI KANONOK- ÉS TANÍTÓ-REND ZALAEGRSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJÉNEK TÖRTÉNETE

ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Szombathely
assavari@citromail.hu

Célkitűzés és a források bemutatása

A tanulmány célja, hogy bemutassa a zalaegerszegi Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend zalaegerszegi tanítónőképzőjének történetét.

A kutatáshoz az analitikus jellegű kutatási stratégiát használtuk fel, amely révén dokumentumok elemzésére került sor. A források nagy részét a Nemzeti Levéltár zalaegerszegi levéltárában találtuk meg. A tanítóképző évkönyveit is használtuk.

A Miasszonyunk Női Kanonokrend létrejötte

A Notre Dame, más néven a Miasszonyunk Női Kanonokrendet, amit még az Ágostonos Kanonisszák rendjének is neveznek, latinul a Congregatio a Domina Nostra Canonissarum Regularium Ordinis Sancti Augustini Fourier Szent Péter 1597-ben hozta létre a franciaországi Mattaincourt-ban Boldog Alice Le Clerc segítségével, aki a rend első főnöknője lett.¹⁹⁷ Az ő tevékenysége révén teremődik meg a szerzetesrend tagjainak életvitele, mivel tanulmányozta a párizsi orsolyita rendházat, hogyan egyeztethető össze a szerzetesnők szigorú, önmegtartóztató élete és a tanítónői feladatok. Az 1598-ban kiadott ideiglenes szabályzatban található, hogy első és legfontosabb feladatuknak tekintik iskoláik megnyitását minden tanulni vágyó leány előtt, a rászorulókat pedig ingyen tanítják írni és olvasni.¹⁹⁸ Az V. Pál pápa által elfogadott 1617-es alapszabályzatának első része teljes terjedelmében az ifjúság, azon belül is a leánynevelés kérdésével foglalkozik és kiterjed az oktatás elveire, módjára, helyszínére is.¹⁹⁹

¹⁹⁷ SZENTKIRÁLYI István (1908): *A pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Történeti és Leíró ismertetés.* Alapításának hatvanadik évfordulója alkalmából közlése a pécsi Notre-Dame Nőzárda. Taizs József Könyvnyomdája, Pécs

¹⁹⁸ Règlement provisionnel. 1598.

[http://congregation-](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56)

[notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56](http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=195:qreglement-provisionnelq-1598&catid=46:chronologie&Itemid=56)

¹⁹⁹ *Constitutions* 1617. Estat, Règlement et Statut des Religieuses et autres Filles de la Congrégation de la Bienheureuse Vierge Marie.

A rend magyarországi megjelenése és terjeszkedése

A Miasszonyunk Női Kanonokrend nagyon gyorsan terjeszkedett Európában, az 1732-ben Regensburgban alapított zárda volt a nyolcvanadik intézetük, mely az első magyarországi rendház anyaháza is lett.²⁰⁰ A Notre Dame-rend első magyarországi rendházának alapítására 1747-ben került sor. Mária Terézia folyamatosan nagy érdeklődéssel kísérte a zárda ügyeit, és többször is látogatást tett Pozsonyban. Pécsen 1851-ben, Scitovszky János püspök hívására telepedtek meg és alapítottak a zárda mellett leányiskolát az Ágostonos Kanonisszák.

Scitovszky János hercegrímás még pécsi püspöksége idején elhatározta, hogy tanítással foglalkozó kolostort alapít, hiszen az egész vidéken nem volt egyetlen nőnevelő intézet sem. Ehhez a pozsonyi Notre Dame zárdától kért segítséget. 1851. június 30-án Pozsonyban hajóra szállt az a 12 rendtag, akik július 2-án megérkeztek Pécsre. Így megalakult a második magyarországi rendház, s ennek hajtása az 1922-ben Böcskén létesített ház is. A harmadik alapítás Törökbálinton történt. Ez tulajdonképpen a francia Mattaincourt-i rendház Magyarországra való átköltözése volt. Zalaegerszegen, a Jánka-domb tövében – a város által adományozott többholdas területen, Csáky István gróf építésmérnök tervei szerint – kezdődhetett meg az új rendház és iskola építése.

Zalaegerszegi iskolakomplexum alapítása

Pehm József a 20-as évek közepén vette fel a kapcsolatot a város előjáróival egy tanítóképző intézet létrehozásának ügyében, majd hamarosan megszervezte a Notre Dame-apácarend zárdájának és iskolájának Zalaegerszegre telepítését. Az épület alapkövetételére 1928. június 17-én gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter – a tanítóképző fővédnöke jelenlétében került sor. A kultuszminiszter kíséretében ott volt Korniss Gyula államtitkár is. Az alapkövetétel során Pehm József szentelte meg az építkezés helyét. Szentbeszédében többek között ezeket mondta:

„Ezen a helyen mondotta – századok fognak örülni majd az intézetnek, melynek mi ma alapkövét tesszük le. Méltó, hogy örüljön e napon az a nemzedék is, mely kitermelte magából azt a gondolatot, melyet, mint magot most elültetünk ezen a helyen. Örömiünknek sok oka van. Egyik oka, hogy új rügyet fakaszt az az egyház, amelynek minden időben megvoltak a maga nagy iskolaalapítói, az az egyház, amely felemelte a női nemet. Öröme van a magyar hazának is, valahányszor hibák voltak

http://congregation-notredame.cef.fr/cnd/index.php?option=com_content&view=article&id=196:constitutions-1617&catid=46:chronologie&Itemid=56

²⁰⁰ SZENTKIRÁLYI (1908) i.m. 11. 1.

az ország jelenében, mindannyiszor visszafordultak a múlthoz. Mi is a múlthoz fordulunk ezen a helyen és várjuk belőle a szebb jövőt; várjuk a régi magyar leányok kiképzését e szent helyen. A Notre Dame-ok jönnek ide, ez a harmadik örömünk. Hivatottak ők arra, hogy a magyar leányok nevelői legyenek. Bizonyítja ezt az a jó hír, amely róluk jár az országban. Az ő szellemük rokonszenves nekünk. Valamikor vásártér volt itt, ösztönös csordák, csordás ösztönök helye Most pedig e szent hely alapkövénel három szegény borul le itt; az állam, a Notre Dame rend és a város. Ezek akarják felemelni a közös erővel magyar leánynemzedékeket és kimondhatatlanul értékessé tenni ezt az alapkövet. Kérem az Istent, legyen áldás az ő munkájukon és legyen áldás minden kövön. Áldja meg az Isten a magyar kultúra örét, aki a három szegény között mutatja az irányt a nagy lelkiségben, nemcsak itt, de az ország területén mindenütt. Áldja Isten a Notre Dame-okat és áldja meg e városnak áldozatban való buzgalmát!”²⁰¹

Maga a zárda többholdas területtel rendelkezett. A beépített alapterület 2350 m². Főhomlokzatának hossza: 165 m, a déli homlokzat hossza 34 m. Az építkezéshez felhasználtak: 85 vagon cementet, 25 vagon meszet, 3 vagon szigetelő lemezt, 2 vagon facementet. 300 köbméter épületfát, az építés során 17 ezer köbméter földet mozgattak meg. Naponként 300 embert dolgoztattak. Volt olyan időszak is, amikor naponként 600 munkás dolgozott az épületen. Barokk stílusban épült, abban a stílusban, amelyről Prohászka a lángelméjű főpásztor azt írja Naplójában: „A barokkban van a fény, a tűz, a glória, a tánc, az ének, az öröm, és a győzelem”.²⁰²

Klebensberg Kunó kulturális miniszter segítségével, jelentős állami támogatással felépült a zárda. Az elemi iskola, gyakorló iskola a tanítónövendékek számára, polgári iskola, tanítóképző, és a kollégium 1929. október 6-án nyithatta meg kapuit a tanulók előtt. Szépen fejlődött az intézmény minden iskolatípusa. A vallásos nevelésről az iskola fenntartója, a rendház tisztelendő főnöknője: Mahl M. Augusztá gondoskodott, munkájában segítette az egyházmegyei főtanfelügyelő dr. Palkó János, az elemi iskola igazgatója főtisztelendő Pehm József apátplébános, esperes, a polgári iskola igazgatója Bozóky M. Augusztá, a tanítóképző h. főigazgatója dr. Balázs Béla, a tanítóképző igazgatója: Mahl M. Hildegard.

Nagyon jó híreik lehetett a nővéreknek, ha Mindszenty rájuk bízta a magyar leányifjúság nevelését. A nővérek igyekeztek e bizalomnak megfelelni. Imádsággal – hiszen ágostonos kanonokok, így a teljes zsolozsma elmondására kötelezettek – és munkával teltek mindennapjaik. 1930-ban Pozsonyból három nővért fogadott a közösség, mivel ott betiltották a magyar nyelv tanítását, és ők hárman nem tudtak eléggé szlovákul. A Szlovákiából érkezők közül Mater M.

²⁰¹ Zalamegyei Ujság, 137. sz. 1928. június 19.

²⁰² Zalamegyei Ujság, 227. sz. 1929. október 6.

Terézia hamarosan átvette a novicmesternői feladatokat, Mater Margit az elemiben tanított, a harmadik szlovák nővérre – Mindszenty után – az elemi iskola irányítását bízták.

Az első tanévkezdés és az intézmény megszentelése

1929. október 6-án Serédi Juszticián dr. hercegprímás fényes ünnepség keretében szentelte fel a zalaegerszegi zárdaiskolát. Az ünnepi beszédet, pedig Pehm József apátplébános tartotta. A ceremónia minden egyes részében aktívan kivették részüket a továbbképzősök, a tanítóképzősök és a zalaegerszegi Egyházi Ének- és Zeneegyesület vegyes karának tagjai.

1929. augusztus 29-én tartotta alakuló értekezletét a tanítóképző, majd 30-án az elemi- és polgári iskola tantestülete. Megkezdődött tehát az első 1929/30-as tanév az új épületegyüttesben. Mindegyik elemi, és polgári iskolai osztályban megindult az oktatás. A tanítóképzőben azonban még ekkor csak az első évfolyam indulhatott, majd fokozatosan feltöltődtek az osztályok a következő tanévekben. Mind az elemi, mind a polgári, illetve a tanítóképzőben is a rend tanítói és tanárai tanítottak, mellettük azonban még néhány világi tanár és tanító is tagja volt a tantestületnek.

Az első két évben Pehm József apátplébános látta el az alsó iskola igazgatását, míg meg nem találták az erre alkalmas pedagógust. Pehm önzetlen fáradozással vállaira vette – sokoldalú elfoglaltsága mellett – az elemi iskola vezetését. Kétévi ténykedése mély nyomot hagyott a tantestület tagjaiban, s ez idő alatt a hitoktatást is felügyelte. Látogatta a hittanórákat, s elnökölt a tanév végi hittanvizsgákon is.

Az intézmény szerkezete

Az egész intézményt a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának külön igazgatója is volt. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből.

Az intézmény szerkezete ekkor öt fő részre tagolódott. Egy időben működött itt: elemi leány népiskola, polgári leányiskola, tanítónőképző és a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola, internátus, s a rend.

A tanítónőképző

Az Eötvös-féle 1868. évi XXXVIII. törvény VII. fejezete részletezi a tanítóképzés létrehozásának alapfeltételeit. E szerint: a „tanítóképezdek” élén igazgató áll, mellette legalább két rendes és egy segédtanár oktat. A képzőnek

gyakorlóiskolát és gyakorlókertet kell fenntartania. A tanítóképzőkbe csak olyan 15. évüket betöltött fiatalokat lehet felvenni, akik a gimnázium, reáliskola, vagy polgári iskola négy osztályát elvégezték. „Ettől kezdve a tanítókat egészen 1945-ig az lapfokú oktatás teljes körére, a népiskola hat osztályának a tanítására készítették fel.”²⁰³

„Az 1923. évi 81986. sz. rendelet ötosztályos középfokú képzést indított útjára, hogy az 1938-ig jó színvonalon képezze a tanítók ezreit. Az ötéves képzés nevelésorientáltsága mellett értékes általános és hivatásszerű műveltséget nyújtott. A korszerű tanterv előírta, hogy a szakiskolai jellegnek erőteljesen érvényesülnie kell, ezt úgy lehetett elérni, hogy minden tárgy anyaga és tanítási módszere a tanítóképzést kellett szolgálnia. A tanítás módszerének szakiskolájában a tantestületi tagok egységes, egyöntetű munkát végeztek.”²⁰⁴

1928-ban felismerték a nyolcosztályos népiskola felállításának szükségességét. Az 1940. évi XX. törvény elrendelte a 8 éves népiskola bevezetését. Az 1928-tól 1940-ig terjedő időben felkészültek a kétszintű tanítóképzés kiépítésére, a felsőfokú akadémiai képzéssel kívánták jobb felkészítéssel a tanítókat alkalmassá tenni arra, hogy a gyermekeket 14 éves korukig nevelhessék. A tanítóképzés kéttagozatú modelljét valósította meg az 1938. évi XIV. törvény, amely a líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia felállítását rendelte el. Hamarosan azonban, 1941-ben a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium intézkedése révén a líceumi IV. osztály megnyitását leállították. A megkezdett három éves líceumi tanulmányokat a növendékek két éves tanítóképzőben folytatták tovább, tehát ez az új tanítóképzési szisztéma duális jelleget öltött, vagyis a líceumnak és a tanítóképzőnek kettős rendszere, szoros kapcsolata jött létre, a képzés öt éves maradt. 1941 után a „tanítóképzők szervezete felemás volt. A tanítóképzés két iskolafajtában folyt: három évig líceumban és két évig tanítóképző intézetben.”²⁰⁵

Az 1945-ben nagy hirtelenséggel az általános iskolák megszervezése után a tanítók képesítése csak az 1-4. osztály oktatására szorítkozott. A világháború utáni években folytonosság jelentkezik a tanítók képzésében is: az 1941-ben kialakult duális, öt évfolyamos szerkezet maradt életben, amelyben a harmadéves líceumi diákok a tanulmányaikat a tanítóképző IV., majd V. évfolyamán folytatták tovább.

Egy olyan megyében, mint Zala, ahol a 30-as években meglehetősen nagy iskolaalapítási időszakról beszélhetünk – éppen a Klebelsberg által

²⁰³ MOLNÁR Béla (2013): *A tanítóképezde tanterve és az előkép-teória*. In: *Danubius Noster*, 3-4. sz. 5. l.

²⁰⁴ MOLNÁR Béla (2009): *A magyarországi tanítóképzés történetének periodizációja*. In: NAGY Melinda (szerk.): *Zborník z I. Medzinárodnej Vedeckej Konferencie Univerzity J. Selyeho „Vzdelávanie – Veda – Spoločnosť”*. Selye János Egyetem, Komárom, 550.

²⁰⁵ MOLNÁR Béla (2007): *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. Doktori disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

kezdeményezett reformok után – igen nagy szükség volt az iskoláknak a jól felkészített tanítónőkre. A rendelkezésre álló adatok szerint az itt végzettek túlnyomó többsége állásba került, akik nem azok elsősorban családi okok miatt nem tanítottak.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. (lásd I. sz. táblázat)

Úgy tervezték, hogy fokozatosan megszüntetik a tanítóképzőket. Azonban 1941-ben a líceum „továbbépítését” a háborús viszonyok miatt leállították, s a IV.-V. osztályos tanulókat a korábbi, öt évfolyamos tanítóképző IV.-V. osztályának tanterve szerint oktatták tovább. Ez a „felemás” megoldás 1945–48 között fokozatosan megszünt.

tanév	I.	II.	III.	IV.	V.	összes	képesítőzöttek száma
1929-	38					38	
1930-	40	39				79	
1931-	33	36	37			106	
1932-	20	30	34	40		124	
1933-	30	20	30	35	39	154	39
1934-	32	26	21	28	33	140	33
1935-	20	30	27	20	27	124	27
1936-	20	15	29	29	19	112	19
1937-	22	15	14	14	29	94	29
1938-	30	21	15	15	27	108	26
1939-	18	24	19	17	15	93	16
1940-	37	13	24	19	17	110	17
1941-	44	34	13	19	18	128	18
1942-	49	44	31	11	19	154	19
1943-	48	45	43	25	14	175	14
1944-	58	49	46	48	33	237	33

I. számú táblázat: Beiskolázási létszámadatok a tanítónőképzőbe 1929 – 1945 között²⁰⁶

A képző záróvizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. Rendre három egymást követő napon – általában májusban – neveléstudományból, magyar nyelv és irodalomból, mennyiségtanból írásbeli vizsgát tettek. A szóbeli vizsgák összevontan, bizottság előtt – általában júniusban – zajlottak le. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra képesített. A záróvizsgáról tanítóképesítő- vizsgálati anyakönyv

²⁰⁶ Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929–1948 alapján

készült. Az anyakönyv a szokásos személyi adatokon kívül tartalmazza a tanító vallását, honosságát, anyanyelvét, hol (mely intézményben) végezte a tanítónő képző évfolyamait.

A vizsgálat (a képesítő vizsga) eredménye a vizsgálati anyakönyv táblázatos részében kapott helyet. Balról jobbra, előbb a tantárgyak, majd az osztályanyakönyvből átvett osztályzatok, a tanító képzőn nyert osztályzatok – írásbeli és szóbeli értékelés –, a végleges osztályzatok, végül a megjegyzések.²⁰⁷

Az oktatott pedagógiai jellegű tárgyak voltak: neveléstudományok: a/ neveléstan, b/ tanítástan és módszertan, c/ neveléstörténelem és iskola-szervezetan, és d/ nevelési és tanítási gyakorlat. „A tanítóképző intézetekben a tárgyak teljes köre a leendő tanítók képzését szolgálta. Az elméleti felkészítés középpontjában a lélektan-pszichológia, a pedagógia, valamint a módszertan állt. Mindazonáltal a közismereti tárgyak tanárai is egységesen vallották, hogy minden tantárgy a képzést szolgálta.”²⁰⁸ A tantárgyi struktúrában a ma is fellelhető általános műveltséget alapozó tantárgyakon kívül olyan tárgyak is felfedezhetők a képesítő vizsgálati jegyzőkönyvben, mint alkotmánytan, lélektan és logika, német nyelv, gazdasági ismeretek, közgazdaságtan. A képesítő vizsga sikeres letételéhez 24 tárgyból kellett szóban és/vagy írásban megfelelni, illetve a jelölt osztálykönyvből átvett osztályzatokat is kapott. Az értékelő rész alatt szerepel a vizsgálobizottság határozata, miszerint a jelölt képesített, vagy nem. A határozat alatt szerepel, hogy a bizonyítvány milyen tannyelvű iskolára képesített. Érdekes, hogy a képesítéshez nélkülözhetetlen volt, hogy a pedagógus alkotmányról való tudásáról számot adjon, valamint a szükséges gazdasági ismeretek meglétét is vizsgálták.

Akik külön órákra beiratkoztak – és annak elméleti és gyakorlati tárgyait elsajátították – azokból is vizsgáltak. Az oklevelükön ez a tárgy külön fel volt tüntetve, s természetesen taníthatták is. Ilyen tárgyak voltak pl.: a kántor-tanító képzés vagy a német nyelv.

Elkülönült szervezeti rend szerint – a tanítóképzőhöz kapcsolódva – működött a hat osztályos elemi gyakorlóiskola. A vezetésével megbízott igazgató koordinálta a tanítójelöltek órai gyakorlatát, gondoskodott a tanmenet betartásáról. Ezen osztályok kis – 6-20 fő közti – létszámúak voltak. Két tagozatban összevonva – egy-egy gyakorlóiskolai tanítónő vezetésével – működött. Az első tanévben ezt a feladatot Fischi Erzsébet, okl. tanítónő látta el. Az alsó tagozat az I.-II., a felső tagozat a III.-VI. osztály tanulóiból állt. A tagozatvezető tanítónő a képző tantestületébe tartozott.

²⁰⁷ Nemzeti Levéltár Zala Megyei Levéltár VIII. 57. A zalaegerszegi Notre Dame Tanítóképző iratai 1929 – 1948 alapján, Anyakönyvek

²⁰⁸ MOLNÁR Béla (2014): *Hagyomány és változás a 20. század közepének tanítóképzésében*. In: JENEI Teréz (szerk.): *Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, 127. l.

A tanítóképző 1848-ig működött és számos kiváló tanítót képzett a város és a megye számára.

A katolikus tanítónőképzés megszűnése

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált.

A Notre Dame-rend kisajátított épületében 1959-ig tovább működött még a már állami tanítóképző. Ezt az oktatási formát 1960-tól a leánygimnázium váltotta fel, amely egyébként már mindkét nem tanulót felvette. 1961-től az intézmény neve Ságvári Endre Gimnázium lett. Néhány éven belül a gimnáziumi képzés mellé szakközépiskolát is szerveztek, ami szintén ebben az épületben kapott helyet. Végül a Pénzügyi és Számviteli Főiskola kapta meg az egész épületet, miután a gimnáziumi osztályok innen új helyre költöztek. Ez az állapot egészen 1993-ig fenn is maradt. Az 1950. szeptember 7-én megjelent 34. sz. törvényerejű rendeletet az 1989. augusztus 30-án kihirdetett 17. sz. szintén törvényerejű rendelet közel 40 év múlva szüntette meg. Ezen rendelet tartalmazza azt, hogy a szerzetesek Magyarországon szabadon tevékenykedhetnek, iskolákat alapíthatnak és taníthatnak. Az új rendelet azonban még nem foglalkozik az egykori jogos tulajdonaik visszaadásával. Az 1991. évi 32. törvény azonban már az egykori jogsértések részleges megoldását célozza: vissza kellett adni azokat az elvett egyházi ingatlanokat, amelyek iskolai, vagy más oktatási-nevelési, kulturális célt szolgáltak. Az utóbbi törvény értelmében a Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat. Megkezdődhetett tehát ezen épületrész felújítása és átalakítása. A munkálatokhoz szükséges pénzügyi összeget, mintegy 70 millió forintot a Notre Dame-rendházak Uniója biztosította. Az iskola Mindszenty József nevét vette fel. Ma Általános iskola és Gimnázium. Tanítói és tanárai többségében világi pedagógusok.

Összegzés

A rend tanítóinak többsége az 1920-as években elvégezte a polgári iskolát, majd a Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend által 1929-ben megnyitott tanítóképző intézetben tanult tovább. Ezután a rend jelöltjeként népfőiskolai tanítói oklevelet szerzett. Többen ezután még a Polgári Iskolai Tanítóképző Főiskolára jártak Budapesten. Ennek befejezéséeként valamely tudományi szakcsoportból tanári oklevelet is szereztek.

A Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend Magyarországra érkezésében nagy szerepet játszott Klebelsberg Kunó gróf, kultuszminister. Az intézményt a

Notre Dame Női Kanonok- és Tanító-rend tartotta fenn. A tanítás központi tanterv alapján készített tanmenetek szerint zajlott. Az egész intézményt a rendház főnöknője vezette, de mindhárom iskolának – elemi, polgári, tanítóképző – külön igazgatója is volt. Itt működött még az internátus és maga a rend. Az iskola jelentős egyházi és állami támogatással működött, de a város is részt vállalt az üzemeltetés költségeiből.

Az elemi iskolában kezdetben a városból felkért tanítónők oktattak, de az első idők nehézségei után már a rend tagjai tanítottak. A feladatokat öten látták el, egy hitoktató és az osztályok tanítónői.

Az 1938. évi XIII-XIV. törvény szerint Zalaegerszegen is beindították a líceumi rendszert a tanítóképzőben. Ez az oktatási forma hamar népszerű lett és ezt a beiskolázási adatok is alátámasztják. A képző záróvizsgával zárult, a jelölteknek állami és egyházi tanügyi felügyelők előtt kellett számot adni tudásukról. A sikeres vizsgázók oklevele az elemi iskolai oktatásra készítette.

A háború okozta károkat már kiheverte a rend, majd „ereje teljében” érte az iskolák államosítása. 1948. június 16-án az országgyűlés egyhangúlag döntött az iskolák államosításáról, s azokat elvette addigi fenntartóiktól. A zalaegerszegi Notre Dame intézet is állami iskolává vált.

A Notre Dame-rend 1992. augusztus 25-én visszakaphatta egykori ingatlana egyharmad részét, a rendházat. Később ismét megnyílt az iskola és utána a gimnázium.

MEGYERINÉ RUNYÓ ANNA
INFORMÁCIÓS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS TECHNOLÓGIÁK (IKT)
HASZNÁLATA ÉS HATÁSA KISGYERMEKKORBAN –
AVAGY CSALÁDBARÁT-E AZ IKT?

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
megyerine.anna@avkf.hu

Bevezetés

Az információs társadalom kialakulása az 1970-es évekre tehető, azóta a folyamat felgyorsulásának lehetünk tanúi. Az ún. negyedik ipari forradalom, a digitális átalakulás elkerülhetetlen velejárója a digitális munkahelyek létrejötte, amelynek egyik következménye, hogy a közeljövőben az emberek, a gépek, a termékek és az üzleti folyamatok mind egy hálózatot fognak alkotni.²⁰⁹ Ahhoz, hogy ennek megfeleljünk, az oktatásban is egyre nagyobb szerepet kell kapnia az IKT²¹⁰ eszközöknek.

Ma már követelmény az információs tudás, a társadalomban betöltött szerepe egyre fokozódik, elterjedt a DQ (digitális intelligencia) fogalmának használata is. A technológiai fejlődés természetesen kihat a társadalom tagjaira: megváltoztatja az emberek kapcsolatrendszerét is.

Helyzetkép

Egy uniós felmérés alapján képzettség szempontjából Magyarország felülmúlja az uniós átlagot, ugyanis az emberek 57%-a átlagos vagy átlagon felüli szinten tudja használni a számítógépet. Ezzel szemben az uniós átlagnál valamivel magasabb azok aránya, akik még soha nem interneteztek (kb. 26%). A magyar háztartások 92%-a rendelkezik széles sávú hálózattal, ennek ellenére csaknem 500 olyan település található, ahol még nem áll rendelkezésre a széles sávú interneteléréshez szükséges alpinfrastruktúra. A mobilinternetes lefedettség szinte minden háztartásban lehetővé vált (96% körüli).²¹¹

²⁰⁹ n.n. (2017): *Negyedik ipari forradalom: Digitalizáció*. Bob Miller Group. 2017-06-07 <http://blog.bmggroup.hu/negyedik-ipari-forradalom-digitalizacio/> (Letöltés ideje: 2019. március 16.)

²¹⁰ Az IKT egy mozaik szó, melynek jelentése Információs és Kommunikációs Technológiák.

²¹¹ FÁYNÉ DOMBI Alice – HÓDI Ágnes – KISS Renáta (2016): *IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek*. In: *Magyar Pedagógia*, 116. évf. 1. sz. 91–117.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dombi_MPed20161.pdf
(Letöltés ideje: 2019. március 16.)

Az IKT-ban sokkal több lehetőség rejlik, mint amilyen mértékben jelenleg kihasználják. Éppen ezért fontos a digitális műveltség széles körű elterjesztése, a digitális készségek fejlesztése és az ún. digitális integráció előmozdítása.

Döntéshozói oldalról már megfogalmazódott az igény az IKT-eszközök oktatásba történő integrálására: definiálásra került a digitális kompetencia, s az infrastruktúra fejlesztése területén is előremutató változások történtek.

Azonban hiába a sok digitális eszköz, ha az oktatási intézményekben tanítóknak-nevelőknek nem sikerül ezeket a technológiákat beépíteni a tanítás-tanulás folyamatába, vagy csak nagyon kezdeti szinten még.²¹²

Ennek megfelelően a pedagógusok IKT-képzésére is nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, megfelelő minőségű és mennyiségű továbbképzések szervezésével, indításával.²¹³

IKT a családban

Digitális kábítószer? Fejleszt? Butít? Összekapcsol, vagy éppen elszigetel? Előny vagy hátrány? Ehhez hasonló kijelentéseket hallhatunk az IKT hatására vonatkozóan. Mi az igazság? Van-e (lehet-e) egyértelmű állásfoglalás az ügyben?

Egy hazai felmérés szerint²¹⁴ már az egy évnél fiatalabb gyermekek (csecsemők!) is kezükbe kapnak digitális eszközöket: tabletet, okostelefont, sőt laptopot is; a 18-23- hónaposok már nagymértékben használják; 3 éves kor felett pedig kivétel nélkül, minden gyerek „használ” IKT eszközt otthon.

A felmérés rávilágított arra is, hogy a szülők általában megnyugtató céljából, vagy éppen elfoglaltságuk miatt adnak digitális eszközt gyermekeiknek, sok esetben teljesen kontrollálatlanul a használatát. A kicsik ilyen alkalmakkor általában meséket, videókat néznek, vagy játszanak az okoseszközzel, amelyet legtöbbször már önállóan is tudnak használni.²¹⁵

Jó-e a korai IKT eszköz használat? Valóban megéri a kockázat a gyors megnyugtató/lekötés érdekében, jobb esetben a digitális készség minél korábbi kialakítása, fejlesztése céljából?

Nagy jelentőségű, hogy az IKT-eszközök az ismeretszerzés új környezetét alakították ki, ami azonban a gyermekek idegrendszerének fejlődését is megváltoztatta. A digitális eszközök lehetővé tették, hogy minden információ rendelkezésünkre áll, sok esetben szükségtelenné téve a memorizálást. Ennek

²¹² Allan COLLINS – Richard HALVERSON (2014): *The second educational revolution: how technology is transforming education*. In: *Italian Journal of Educational Technology*, Volume 22, Number 1.

²¹³ FÁYNYÉ DOMBI – HÓDI – KISS (2016) i.m.

²¹⁴ Józsefvárosi Egyesített Bölcsőde: *Digitális honfoglalás projekt*.

<https://moderniskola.hu/2019/02/digitalis-honfoglalas-es-enekszo-a-bolcsodeben/>
(Letöltés ideje: 2019. március 16.)

²¹⁵ BITTER Noémi (2019): *Digitális honfoglalás és énekszó a bölcsődében*. In: *Modern Iskola* (Letöltés ideje: 2019. február 11.)

következtében a gyermekek emlékezőképessége romlik. Ehhez hasonlóan egyre kevésbé van szükség kézírásra, így íráskészségük is gyengül.²¹⁶

Gerald Hüther német agykutató, neuropszichológus már jó tíz évvel ezelőtt felhívta a figyelmet a korai média és számítógép használat veszélyeire.²¹⁷

A komplex neuronális hálózatokban (melyek a gondolkodásunkat, az érzelmeinket, a cselekvéseinket irányítják) hosszú távon csak a valóságos világban szerzett tapasztalatok során jönnek létre kapcsolatok, melyhez elsősorban meg kell tapasztalni testüket, s ezáltal kialakul a megfelelő testérettség. Az agyunk az új tapasztalatokat egy már meglévő mintához kapcsolja hozzá, amely a korábbi tapasztalatok által jött létre. Így csak akkor tudunk megtanulni valamit, ha ez a folyamat érvényesül. Ezzel is indokolható, hogy a gyerekek annyira szeretnek futkározni, ugrándozni, s bebizonyosodott, hogy ezek az élmények elősegítik a gyerekek testi, lelki, szellemi fejlődését, az idegrendszer érettebbé válását. Fontos, hogy a gyerekkor sok aktív tevékenységgel, szabad játékkal teljen!²¹⁸

Az amerikai Nemzeti Egészségügyi Intézet (NIH) tanulmánya szerint a naponta több mint hét órát monitor előtt töltő 9-10 éves gyerekek agyának legkülső rétegén (mely az érzékszervi információkat dolgozza fel) elvékonyodás jelei tapasztalhatók. A napi több mint 2 órát a digitális világban töltő gyerekek nyelvi és gondolkodási felmérői rosszabbak lettek az átlagosnál.

A tanulmány, amelyhez 4500 gyermek agyát vizsgálták képalkotó eljárással, arra irányult, hogy kimutassa, vajon függőséget okoznak-e a digitális eszközök, ékszervi információkat feldolgozza, korai elvékonyodás jelei tapasztalhatók. Az Amerikai Gyermekorvosi Akadémia azt ajánlja, hogy a 18-24 hónaposnál fiatalabb kisgyermekeknek ne engedjék a digitális médiát használni.²¹⁹

A virtuális világban szerzett tapasztalat egy olyan világra vonatkozik, amely nem létezik a valóságban. A digitális világ a gyermek agyát olyan élethelyzetekre készíti fel, amelyek csak a virtuális világban fordulnak elő.

Fontos megállapítás az is, hogy az agyunk homlok mögött területén fejlődik ki az önmagunkról alkotott képünk, valamint a motivációnk arra, hogy aktívan tevékenykedjünk a valóságos világban, mindezeket és ezek következményeit kontrolláljuk, alkalmazkodni tudjunk hozzá, akár a frusztrációhoz is. A virtuális világban szerzett tapasztalatok erre nem készítének

²¹⁶ GYARMATHY Éva (2012): *Ki van kulturális lemaradásban?* In: TÓTH-MÓZER Szilvia – LÉVAI Dóra – SZEKSZÁRDI Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia*. ELTE PPK, Budapest, 9–16.

²¹⁷ NEMES Gáspár (ford. 2009): *Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bővítésében*. In: *Élet és Tudomány*, 64. évf. 13. sz. 405–408.

²¹⁸ NEMES (2009) i.m.

²¹⁹ *Heavy screen time appears to impact childrens' brains: study*. (2018)

<https://medicalxpress.com/news/2018-12-heavy-screen-impact-childrens-brains.html>
(Letöltés ideje: 2019. március 15.)

fel: azt tanulják meg, hogy a megfelelő gomb megnyomásával minden úgy működik, ahogy azt ők szeretnék. Ezért kevésbé, vagy egyáltalán nem tolerálják a hibákat, nem viselik el a frusztrációkat.²²⁰

Bölcsődei és óvodai körökből származó elsődleges tapasztalat, hogy a digitális eszközöket nagymértékben használó kisgyerekeket egyik oldalon az agresszív erősödése, a másik oldalon pedig a korábbiakhoz képest visszafogottabb viselkedés jellemzi. ezért is nevezik „új csendes” generációnak őket.²²¹

A mai kor gyermekei számára ezért is olyan fontos a mese, a mesélés. A mese a gyermek egész életét átható érzelmi élményt jelent, mely nagy hatással van lelki világuk fejlődésére is. Köztudott, hogy a mesélés során szerzett ismeretek jobban rögzülnek a gyermekben. A sokszor hallott mese egyfajta érzelmi biztonságot jelent gyermekünknek. Ennek kialakulásában fontos szerepet játszik a szülő-gyermek kapcsolata is, melynek erősítésében sokat segít a közös mesélés. A mese tulajdonképpen nem más, mint a gyermek szemével nézett világ.²²²

A valóságban szerzett tapasztalatok, a mese, a játék, a tevékenykedés szorosan összefügg a szociális-érzelmi intelligencia kialakulásával, mely képessé teszi a gyermeket a frusztráció elviselésére, tudatában lesz viselkedésének másik emberre gyakorolt hatásával, ezáltal jobban odafigyel a másokra. Így válik képessé az együttműködésre, hosszú távú, valós kapcsolatok kialakítására. A játszótársak fontos szerepet töltenek be a gyermeki én-tudat, mások iránti érzékenység és az együttműködési készség kialakulásában is. Ezáltal fejlődik alkalmazkodóképessége, empátiája, ekkor formálódik leginkább a gyermek érzelmi intelligenciája is.²²³

Születésünk után közel egyforma ütemben fejlődik a bal és a jobb agyfélteke. Harmonikus személyiségfejlődés csak a két agyfélteke egyensúlya esetén valósulhat meg.

A bal agyfélteke a racionális (tudós) agy, míg a jobb agyfélteke az érzelmi tudat, érzelmi állapot kialakításáért felelős (érzelmi agy), s gondoskodik a megfelelő motiváció, lelkesedés kialakulásáért.

A jobb agyfélteke fő fejlődési szakasza 3-5 éves korra tehető, ebben az időszakban fejlődik leginkább az érzelmi tudat, 6 éves kor körül a bal agyfélteke

²²⁰ NEMES (2009) i.m.

²²¹ PAIS Ella Regina (2013): *Alapvetések a Z generáció tudománykommunikációjához* – tanulmány. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016 Tudománykommunikáció a Z generációnak keretében, Projektvezető: Dr. Töröcsik Mária PTE KTK egyetemi tanár

²²² MEGYERINÉ RUNYÓ Anna (2018): *Mese és/vagy digitális világ*. In: FEHÉR Ágota – MEGYERINÉ RUNYÓ Anna (szerk.): *A mese szerepe a nevelésben, oktatásban* – II. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 154–163.
http://real.mtak.hu/78580/1/A%20mese%20szerepe%20a%20nevel%C3%A9sben_oktat%C3%A1sban.pdf

²²³ APTER, Terri (2002): *A magabiztos gyermek – Az érzelmi nevelés legfontosabb tíz esztendeje az 5-15 éves kor*. Vigilia Kiadó, Budapest

is kész arra, hogy elvontabb ismereteket fogadjon be, lehetővé téve az absztrakt gondolkodást. Ennek köszönhetően az első osztályosok fegyelmezettebbé válnak, egyre jobban tudnak koncentrálni, képessé válnak az írás, olvasás, számolás elsajátítására.

A racionális bal agyfélteke intenzívvé válásával az érzelmi agy fejlődése lemarad. Ezáltal háttérbe szorul a kreativitás és a képzelőerő fejlődése, ami szorosan összefügg a szociális-érzelmi intelligencia kialakulásával. Ennek hiányában pedig nem alakul ki megfelelő mértékben az empátia, a megértés, a kötődés, a felelősségvállalás vagy akár a megbocsátás képessége.

Éppen ezért az óvodás korú gyermekeknek mesére, játékra, a képzeletet erősítő mozgásos tevékenységekre van szükségük, nem pedig IKT eszközökre.²²⁴

Az IKT mint tapasztalatszerző és oktatásfejlesztő eszköz

A digitális eszközök iránti fogékonyság az alfa generációnál már kora kisgyerekkorban megmutatkozik. Az IKT-eszközök támogató jelenléte segíthet a kezdeti tanulási kudarcok feldolgozásában – vallja Pócsik Orsolya. Az IKT-eszközök innovatív folyamatokat indítanak a gondolkodásban, az így létrejött tudás már multidiszciplináris lesz.²²⁵

A hagyományos oktatási környezet helyébe új, digitális környezet lép, ami új, innovatív módszerek alkalmazását követeli meg.

IKT-eszközök jelentősége:

- interaktív, egyénre szabott tanulási lehetőség;
- innen kapják a kisgyerekek a visszajelzéseket;
- gyorsabb, sokszor pontosabb tapasztalatszerzés, jobb megértés;
- előmozdítja a tanulásfejlesztést, a tanulók fejlődését;
- növelhető a tanulási innováció;
- minőségi javulás idézhető elő foglalkozások során;
- a gyermek (akár a szülő is) folyamatosan a tanulási folyamat részese;
- garantált a sikerélmény;
- az IKT-eszközök segítségével történő tanulás eredménye mindig adaptálható tudás lesz.²²⁶

²²⁴ Dr. BAGDY Emöke: „A mai gyerekek jó úton haladnak az érzelmi fogyatékoság felé”.
https://www.nlcafe.hu/baba/20190122/bagdy-emoke-interju-pszichofitness/?fbclid=IwAR1iMWCxJvI-B01LjvPRwo3HRuu5hg2GzUmfYzf_qsJHIUzW4MbmghwNbiw
(Letöltés ideje: 2019. március 15.)

²²⁵ PÓCSIK Orsolya (2015): *Ördögfiókák és az IKT-eszközök*. In: BELOVÁRI Anita PhD (szerk.): I. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 azonosító jelű pályázat keretében Tanulmánykötet Kaposvár, 140-150.

²²⁶ PÓCSIK (2015) i.m.

Már a bölcsődéknek és óvodáknak is adott a lehetőség, hogy IKT-eszközöket használjanak mindennapi foglalkozásaik során, melyek segítségével egyéni fejlesztés valósulhat meg, és akár a korai tanulási zavarok is kiküszöbölhetők.²²⁷ A korai IKT-eszköz használat során a gyermekek digitális kompetenciája már kisgyermekkorban megalapozódhat. A gyerekek ezáltal koruknál okosabb, kreatívabb, kommunikatívabb egyénné válhatnak.

Okosan és értelmesen használni az IKT-eszközöket

Mit tehetünk annak érdekében, hogy gyermekünk digitális érdeklődését kielégítsük, de okosan tudja használni az eszközöket?

Az Újbudai Logopédiai és Pedagógiai Szakszolgálat javaslata alapján a legfontosabb, hogyha az első tapasztalatokat a szülő/nevelő mellett szerzi meg a gyermek, megfelelően bevezetve az IKT világába, illetve kontrollálva az azzal eltöltött időt. Elgondolkodtató a javaslata, miszerint semmiképpen nem javasolt *kilenc hónapos kor előtt* megismertetni a gyermekeket ezekkel az eszközökkel – a tanulmányban fentebb említett idegrendszeri hatások miatt a kilenc hónapos kor utáni (három éves kor előtti) időszak is még túl korai, hosszú távú hatása megkérdőjelezhető.

Az életkornak megfelelő játékot, vagy feladatokat válasszunk. Három éves kor alatt csak szórakozás legyen a használata, ne akarjuk a szó szoros értelmében tanítani a gyermeket – szól a javaslat.

Az orvostársadalom nagyrészt egyetért abban, hogy két-három éves kor előtt nem szabadna digitális eszközt adni a gyerekek kezébe. Az IKT óvodai nevelésbe történő beépítése viszont segíthet a digitális kompetencia kisgyermekkorban történő kialakításában, majd később a tanulásban, így ennek pozitív hatását többen is kiemelik.²²⁸

Óvodáskorú gyermekek esetében egyre nagyobb tért hódítanak az IKT-eszközök használatára és annak fejlesztésére építő szoftverek is.

IKT az óvodában

Az IQ, EQ után megjelent a DQ, vagyis a digitális intelligencia, mely kifejezi, hogy milyen digitális kompetenciákkal rendelkezik valaki.

Magyarországon az ezredforduló után az oktatási rendszerekre állandó nyomásként nehezedik, hogy biztosítsák a 21. században kulcsfontosságúnak tartott digitális intelligencia (DQ) elsajátításához szükséges infrastruktúrát, a minél hatékonyabb IKT-eszköz hozzáférést.

²²⁷ n.n (2013): *A számítógép bővületében*. In: *Újbudai Logopédiai és Pedagógiai Szakszolgálat. 5. évfolyam 1. sz.* <https://doeplayer.hu/1079374-2013-a-szamitogep-buvoletében-ujbudai-logopediai-es-pedagogiai-szakszolgalat-5-efolyam-1-szam.html> (Letöltés ideje: 2019. március 15.)

²²⁸ FÁYRNÉ DOMBI – HÓDI – KISS (2016) i.m.

Ennek hatására már az óvodákban is megjelentek az IKT-eszközök, fejlődött az ehhez szükséges infrastruktúra, s már 2003-ban megjelent az első szervezett, IKT-eszközt kisgyermekkorban felhasználó program, a Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program.²²⁹

A 2013-14-es óvodai évből származó adat szerint az óvodáknak mintegy harmada rendelkezik számítógéppel, és majdnem ugyanennyi rendelkezik internet-hozzáféréssel. A gyermekek óvodai számítógép-használatát még nagyon alacsonynak bizonyult, mindössze 4-5%, azonban az otthon számítógépet használó gyermekek száma ennél nyilván jóval magasabb.²³⁰

Pócsik felmérése szerint négy éves korra a kisgyermek közel háromnegyede használ már IKT-eszközt, az iskolaérettség korára már valamennyi kisgyermek ismeri a számítógépet.²³¹

Már a pedagógusok minősítési rendszeréhez kidolgozott útmutatóban is szerepel, hogy az óvodapedagógus a csoportfoglalkozásokon IKT-eszközt alkalmazzon. Ugyanakkor az IKT alkalmazása során csak a kivetített képeket, a digitális képernyőt, a projektor használatát említi, az online eszközök, fejlesztő játékok használata nem jelenik meg. Általánosságban elmondható, hogy az óvodapedagógusok az online játékokat (s az ezekhez szükséges IKT-eszközöket) nagyon kismértékben alkalmazzák a foglalkozások során.²³²

Ez azzal is magyarázható, hogy az informatikai képesítéssel, ismerettel rendelkező óvodapedagógusok száma csak 7-8%, ami nagyon alacsonynak tekinthető, főleg, ha hozzátesszük, hogy oktatási célra mindössze 3% használja.²³³

A gyermekek által használt IKT-eszközök az óvodai nevelési rendszerben

Játékos tevékenységek szabad játék és tervezett foglalkozások során használt Hardverek (a teljesség igénye nélkül):

- Laptop;
- Interaktív tábla;
- Tablet;
- Interaktív asztal;
- Válaszadó rendszer;
- Fényképezőgép.

²²⁹ FÁYRNÉ DOMBI – HÓDI – KISS (2016) i.m.

²³⁰ FÁYRNÉ DOMBI – HÓDI – KISS (2016) i.m.

²³¹ PÓCSIK (2015) i.m.

²³² DUDÁSNÉ SZÉCSÉNY Erika – NEVIGYÁNSZKY Éva – PUR Mihály (2015): *Kiegészítés az Oktatási Hivatal által kidolgozott Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez felhasználói dokumentáció értelmezéséhez.*

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/ovoda_harmadik.pdf (Letöltés ideje: 2019. március 15.)

²³³ FÁYRNÉ DOMBI – HÓDI – KISS (2016) i.m.

Applikációk, szoftverek (példák):

- 1szerű komplett kreativitást fejlesztő szoftver csomag;
Kreatív történetek
Alkoss zenét!
Csináld magad
Az én animációm
- Játszóház fejlesztő játék;
- SMART interaktív tábla-Notebook szoftver;
- Logovár i-Doctum interaktív tananyag;
- Mozabook interaktív eszköz és játéktár;
- egyszervolt.hu.

Nagyon fontos, hogy a 3-7 éves gyermekeknek fejlesztett szoftverek a korosztályhoz illeszkedjenek, alkalmazásuk a szervezett tevékenység keretében kiegészítő elemként vagy a szabad játékidőben kortól függően max. 3-5-10-15-20 perc/gyerek időtartamban jelenjenek meg.²³⁴

Az IKT megfelelő használata az óvodában csak akkor lehetséges, ha biztosítva vannak a szükséges technikai eszközök (hardverek és szoftverek), IKT kompetenciával (vagy minimum alapszintű számítástechnikai jártassággal) rendelkező kreatív óvodapedagógus/ok vannak jelen, akik nyitottak az új pedagógiai módszerek hatékony alkalmazására, elfogadják a digitális készség- és képességfejlesztés lehetőségét, s vállalják az új kihívásokat.

Összegzés

A tanulmányban az IKT használatát és annak kisgyermekre gyakorolt hatását vizsgáltam.

Összességében elmondható, hogy a problémakört többen többféleképpen látják: a teljes tiltástól a mindent megengedő magatartásig különböző véleményekről olvashatunk.

Az orvostársadalom félti kisgyermekünket az IKT korai és túlzó használatától, a mindennapok tapasztalata azonban az, hogy már a legkisebbek (csecsemők!) is kapcsolatba kerülnek otthon ezekkel az eszközökkel, sok esetben teljesen egyedül, szülői felügyelet nélkül használva ezeket az eszközöket.

²³⁴ NAGY Ildikó Mária (2016): *Az Információs és Kommunikációs Technológia (IKT) módszertani lehetőségei. Az interaktív tábla alkalmazása az óvodai folyamatok támogatásában.* Őszi Pedagógiai Napok, Budapesti Pedagógiai Oktatási Központ Zuglói Óperenciás Óvoda, Budapest <https://dooplayer.hu/25948899-Az-informacios-es-kommunikacios-technologia-ikt-modszertani-lehetosegei-az-interaktiv-tabla-alkalmazasa-az-ovodai-folyamatok-tamogatásban.html> (Letöltés ideje: 2019. március 15.)

Úgy gondolom, ahogy sok minden más területen, úgy az IKT használatánál is legfontosabb a helyes egyensúly megtalálása.

Nem dughatjuk fejünket a homokba, az IKT-eszközök itt vannak, a digitális világ hatása egyre jobban kiterjed, aki nem alkalmazkodik a változáshoz, lemarad. Gyermekeink már a digitális kor szülöttei, nem tilthatjuk el őket ezektől az eszközöktől.

Azonban jó, ha figyelembe vesszük az intő szavakat: ne adjunk túl korán ilyen eszközt gyermekeink kezébe, később is csak megfelelő szülői-nevelői felügyelettel, irányítással, közös használatával, példát mutatva a használat helyességére. Fontos, hogy az IKT-t használó gyermek megtanulja ezen eszközök és programok értelmes felhasználását, valamint korának megfelelő időkorlát legyen meghatározva számukra a használat során. Mindez érvényes otthon a szülő, de az óvodapedagógus számára is.

Ma már az óvodák számára is adott és javasolt is a lehetőség, hogy az IKT-eszközöket beépítsék foglalkozásaikba. A mai digitális generáció gyermekei ezáltal motiváltabbá tehetők, a játékos ismeretszerzés érdekessé és élménnyé válik számukra. Az IKT-eszközök használata során a gyermekek digitális kompetenciája már kisgyermekkorban megalapozódhat, azonban fontos, hogy a kisgyermekeknek fejlesztett szoftverek a korosztályhoz illeszkedjenek, s csak az életkornak megfelelő ideig használják őket.

Fontos megjegyezni, hogy az óvodai IKT használat nem válthatja ki a hagyományos módszereket, színesítheti azt, új környezetet biztosítva a játék és az ismeretszerzés számára.

Mindehhez megfelelő mennyiségű és minőségű infrastruktúra biztosítása a cél, párhuzamosan az óvodapedagógusok számára hirdetett, megfelelő minőségű továbbképzések szervezésével, ahol már nem csak az alapvető technikai ismereteket, hanem az IKT-eszközök használatához szükséges szélesebb módszertani ismeretekkel is felvérteznék a résztvevőket.

A kutatások rámutatnak, hogy egyre több innovatív projekt keretében keresik a számítógépes programok optimális szerepét az óvodai ismeretszerzés és fejlesztés területén.

Az óvodákban kiemelten fontos az egyénre szabott képességfejlesztés, a tanulási zavarok korai felismerése és alap szintű kezelése, amelyben az IKT-eszközök egyre nagyobb szerepet kaphatnak a jövőben.

MOLNÁR BÉLA

A SZENT DOMONKOS RENDI NŐVÉREK KÖSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJÉBEN MŰKÖDŐ MÁRIA KONGREGÁCIÓ TÖRTÉNETE

ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely
molnar.bela@ppk.elte.hu

A témaválasztás és a kutatás indoklása

A Szent Domonkos Rendi Nővérek közössége magyar alapításának tekinthető, de azt olasz és osztrák szerzetesek alapították, s majdnem negyven év kellett ahhoz, hogy teljesen magyarrá váljon. A tanulmány a kőszegi közösség tanítónőképzőjének történetét követi nyomon, különös tekintettel a Mária Kongregáció történetét tárja fel 1906-tól kezdve 1918-ig.

1924-ben Németh Imre paptanár, a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója megírta a képző történetét, amelyhez pontos levéltári adatokat is használt, munkájában a Kongregáció történetével vázlatosan, a képző történetének érthetőbbé tétele érdekében foglalkozik.²³⁵

A másodlagos források tekintetében a rend egyik tagjának a munkája segítette, hogy a Kongregáció történetét megismerhessük, a tanítónőképző alapításának, működtetésének, vagyis a létesítési, fenntartói hátterét bemutathassuk. Magyar Marietta Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között című dolgozatában elsősorban a rend, a Kongregáció történetének ötven évét írta le, a közösség iskoláinak történetét részben dolgozta fel.²³⁶

A harmadik másodlagos forrásunk Német Imre egy másik könyve volt, amit a kongregáció történetéről készített.²³⁷

²³⁵ NÉMETH Imre (1924): *A Szent Domonkosrendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874–1924*. Rónai Frigyes Könyvnyomdája

²³⁶ MAGYAR Marietta (2001): *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között*. Szakdolgozat, Berzsenyi Dániel Főiskola, Szombathely

²³⁷ NÉMETH Imre (1931): *A Szt. Domonkos-rendi nővérek vezetése alatt álló Kőszegi R. K. El. Isk. Tanítónőképző Mária Kongregációjának negyedszázados története*. Rónai Frigyes könyvnyomdája, Kőszeg

Célkitűzés, alkalmazott eljárások, módszerek, források bemutatása

A tanulmány célja, hogy feltárja a Mária Kongregáció történetét, kik voltak az elindítói, és ennek a szervezetnek a működtetői.

A kutatáshoz elsősorban az analitikus jellegű kutatási stratégia alkalmazására került sor, amely során források, dokumentumok elemzését végeztük el. Az anyag nagy részét a Nemzeti Levéltár Vas Megye Levéltárának Kőszegi Fióklevéltárában leltük fel. Az évkönyveket a rend napjainkban is működtetett általános iskolájában találtuk meg.

A domonkos női szerzetesközösség újjászervezése

1867. november 26-án, Kőszegen egy ház megvásárlásával történt az első fontos mozzanat a domonkos női szerzetesközösség tényleges megalapítására. A házvétel valódi célját az eladón kívül senki sem ismerte, ő azonban szívesen vette az ötletet, hogy a házban kolostort szeretnének alapítani a domonkosok.²³⁸

Az alapítást intéző domonkos szerzetesek barátai közé tartozott az a Grácban élő család is, amelynek gyermekei világi harmadrendiek, ill. már domonkos szerzetesek voltak. Az édesapa olasz származású volt, Johann D'Azula, ebben az időszakban a város ismert tisztségviselőjeként, mint nyugalmazott főszámvevőként tevékenykedett. A D'Azula testvérek (Anna, Johanna és Rosalie az atyák invitálására elkötelezték magukat arra, hogy beköltöznek a kőszegi házba. A gráci nővérekhez előbb Antonie Lichtenegger csatlakozott. Sopronból jelentkezett Marie Fink, ahonnan hamarosan még egy fiatal nő: Anna Schwarz érkezett. A megalakuló közösségnek kezdetben Anna Schwarz volt az egyetlen tanítónői diplomával rendelkező tagja. Az első jelentkezőket még további négy graci hölgy követte: Louise Schrank, Anna Ballin, Amalie Schönherr és Olga Steinbock. Anna Ballin olasz, a D'Azula nővérek olasz-német, a többiek pedig német származásúak – anyanyelvűek – voltak.²³⁹

A jelentkezők beöltözésére 1868. október 15-én került sor. Eleinte csak a két soproni nővér beszélt némileg magyarul, nekik tökéletesíteni kellett nyelvtudásukat, míg a többieknek a magyar nyelv elsajátítása volt a legfontosabb feladat.²⁴⁰ Az enzi monostorból három apácát kértek a kőszegi kolostor számára: M. Cassiana Höllensteinert, M. Thomasia Pohlt és M. Hyacintha Azulát, aki később az újoncok mesternője lett. A nővérek mindennapi életmódjáról a közösség szabálya nyújtja a legtöbb információt. A nővérek mindennapi életét két tevékenység köré rendezték: az imádság és a tanítás köré. Az iskola a nővérek

²³⁸ NÉMETH (1924) i.m. 7. 1.

²³⁹ NÉMETH (1924) i.m. 10–12. 1.

²⁴⁰ NÉMETH (1924) i.m. 36. 1.

munkájának legfőbb színtere volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze egyszerre.²⁴¹

Az apácák kőszegi tanítóképzője

A képző megnyitását 1873. október 7-én kezdeményezte a perjelnö a szombathelyi püspöknél. A tanítónőképző megnyitását a szerzetesnők vezetője Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi minisztertől kérte, arra hivatkozva, hogy főleg saját újoncaik szempontjából lenne fontos, hogy tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni.²⁴² A főnöknő kérvénye indoklásaként kifejtette, hogy az 1868-ban letelepedett rend 1871-ben átvette a város iskoláit, s hogy a képzővel úgy a hazának, mint a társadalomnak még több erkölcsi hasznot hajtának. A miniszter 1874. szeptember 28-án kelt 22017 sz. alatti leiratával nyilvánossági joggal felruházva engedélyezte a képző megnyitását.²⁴³

A képző létesítésekor a miniszter engedélyezte a megnyitást, azzal a feltétellel, ha az ott tanító nővérek a megfelelő képesítést biztosító állami vizsgát leteszik, ennek az elvárásnak a hátterében az húzódott meg, hogy a rend az államival egyenlő képzettségű tanerőt állítson munkába. A tanítás érdekében a rend készségesen alávetette magát a miniszter rendelkezésének, hiszen az apácák már évek óta készültek a vizsgák letételére. A miniszter az engedélyezés évében, október 1-jén értesítette Kádas Rudolf főigazgatót a kőszegi képzőben alkalmazandó tanerők vizsgázási köteletségéről. A rend három tanerőt jelentett be: Azula Jácintát, Franschitz Ludovikát és Fialovszky Margitot. Kádas Rudolf győri királyi főigazgató felszólította a rendet, hogy a felterjesztett három tanerő szaktárgyaiból Sopronban a királyi katolikus tanítóképző igazgatójából és tanáraiból összeállított bizottság előtt a megkívánt képesítő vizsgát szerezzék meg. A vizsgát a három nővér 1874. november 15-én letette. Ennek eredményéről december 25-én főigazgatói leirat értesítette a képző igazgatóját, Major Jánost, a nővérek bizonyítványával együtt. A tanítónőképzőt a győri tankerülethez osztották be, az iskolát ennek a tankerületnek királyi főigazgatója, Kádas Rudolf felügyelte.²⁴⁴ A kőszegi rend valóban tanítórendnek tekintette magát és tagjai kiképzetéséért minden feltételt biztosított. A nővérek 1880-tól 1890-ig Sopronban, 1890-től 1898-ig a fővárosban szerezték meg a képesítéseket. 1887-ben a miniszter kifogásolta, hogy van még néhány tanerő, akiknek nincs meg a törvényszabta képesítésük. Az észrevételt a későbbi évtizedekben is megtehetette volna a tanfelügyelet, hiszen többször is alkalmaztak képesítés nélküli személyeket. Akik munkamesternői, tanítónői oklevéllel, polgári iskolai alapvizsgával rendelkeztek nem számítottak képesítettnek. A tanítónőképző

²⁴¹ NÉMETH (1924) i.m. 38. 1.

²⁴² NÉMETH (1924) i.m. 28. 1.

²⁴³ NÉMETH (1924) i.m. 5. 1.

²⁴⁴ NÉMETH (1924) i.m. 28–29. 1.

tanári kara polgári iskolai tanítói végzettséget szerzett. Adatot, forrást nem találtunk arra vonatkozóan, hogy a nővérek tanítóképző intézeti tanári végzettséget szereztek volna, holott a „tanítóképző intézeti tanárképzés tanfolyam keretében szervezeten 1887-ben indult el, és 1906-ban az Apponyi Kollégium megszervezésével valósult meg.”²⁴⁵

Azok a rendtagok, akik tanítottak az iskolákban, igyekeztek alaposan felkészülni az óráikra. Azt vallották, nem az a fontos, mit, hanem az, hogyan dolgozik valaki, legyen az szellemi, vagy fizikai munka. Fontos a lelkiismeretesség és a szándék, amellyel fáradozik az ember. A domonkosrendi nővérek szerint a szerzetesi iskola más, mint az állami iskolák:

*„Világos, hogy fontos a tanár felkészültsége szaktárgyaihoz, de ez magasfokon megvan a civil tanároknál is. A szerzeteseknek – közöttük a domonkosrendi nővéreknek – ehhez a szaktudáshoz hozzá kell adniuk azt a többletet, melyet rendi nevelésük kíván tőlük, nemcsak tanít, hanem úgy tanít, hogy tanítványai meglátva a természet rendjét, az abban megnyilvánuló törvényszerűségeket, a madarakat, a virágokat, a csillagos égboltot és a világmindenségben Isten nagyságát, jóságát és szeretetét irántuk...és ezeket meglátva felébredjen a gyerek lelkében a hála és a törekvés arra, hogy ilyen sok jóért és szeretetért nekik is jónak kell lenniök”.*²⁴⁶

A kőszegi apácáknak nem kis nehézséget okozott, hogy idegenként, kezdetben a magyar nyelv kellő ismeretének hiányában kellett boldogulniuk egy olyan országban, amelyet egyre inkább áthatott a nemzeti szellem, ahol az állam fokozottan jelen kívánt lenni a felekezeti oktatásban is. A dualizmus korszakában – de a későbbi korszakban is – a kőszegi nővérek legyőzték a nehézségeket, igazi magyar oktatási intézménnyé vált iskolájuk, s egyre jobban megfeleltek a növekvő állami minőségi követelményeknek.

A Mária Kongregáció

Mészáros István egyik művében a jezsuita Jablonkay Gábor szócikkét idézi, amely eredetileg az 1936-ban kiadott Pedagógiai Lexikon lapjain a következők szerint összegzi a Mária Kongregáció lényegét:

„A jól szervezett és vezetett kongregációk az önnevelés, s a másokra való nemesítő hatás értékes eszközeinek bizonyultak. Szűz Máriában az emberi jellemzőkéletességnek Jézus Krisztus után e legmagasabb ideálját állítják a tagok elé, amely anyai voltánál fogva egyúttal gyöngéd szeretetre gerjesztő, ezáltal a legvonzóbb eszménykép is. Benne tehát

²⁴⁵ TÓTH Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 10. l.

²⁴⁶ *A szent domonkosrendi nővérek krónikájából: A szent domonkosrendi nővérek hazánkban – a török idők után.* (Könyvészeti adatok nélkül)

*indítékot és példaképet nyer az ifjú, hogy saját jellemét öntevékenység által Istennek s a Megváltó Anyjának tetsző módon képezze, hogy hibáit lenyesegeesse s másokat is megnyerjen az erényes életnek. A vallási eszközök (szentségek, imádságok, stb.) gyakorlása pedig megadja az erőt, amely e munkához szükséges. A társak példája is serkentőleg hat; az összetartás és tömörülés által támaszt és példát nyerne az ifjak, s ez a szociális jótékonyosság terére is kihat.*²⁴⁷

A jezsuita szerzetesek első iskolája 1542-ben nyílt meg Itáliában és a jezsuita kollégiumok a 17-18. században már egész Európában szétterjedtek. A római jezsuita kollégiumban az egyik szerzetestanár 1563-ban összegyűjtötte azokat a diákokat, akik a Mária-tisztelet segítségével kívántak jámborabbá és törekvőbb tanulókká válni. Ekkor és így alakult meg az első iskolai egyesület, vagyis a Mária-kongregáció. 1567-ben a pápa is jóváhagyta ezt az új törekvést, s két évtizednyi idő alatt az összes európai jezsuita oktatási intézményben létjött a helyi Mária-kongregáció. Magyarországon Pázmány Péter idején, 1616-tól kezdve épült ki a jezsuita iskolarendszer, s mindenhol megszervezték a Mária-kongregációkat. A magyar iskolák diákjainak Szűz Mária égi pártfogása alatt ez az egyesület a hitben való elmélyülést, az önnevelés és a másokon való segítség lehetőséget nyújtotta. A jezsuita rend visszaállítását követően, a 19. század közepétől újra megindult a Mária-kongregáció az iskolákban. Ettől kezdve viszont már nem csak a jezsuita szerzetesek, hanem más papi személyek is vezethették az egyes csoportokat. Hazánkban mind a fiú, mind a leányiskolákban létrejöttek a kongregációs csoportok. A Mária-kongregációkban a papi vezető nagyon határozott irányító szerepet töltött be, de mellette megjelentek a diákvezetők is.²⁴⁸

*„Az 1910-ben megjelent megújított szabályzat szerint a Mária-kongregáció papi vezetője az egyházi előljárók által kinevezett prézes, ő választja ki a tagok közül a tisztkart. A kongregáció tevékenysége a heti összejövetelek, a havi közös szentáldozások és az évi lelki gyakorlat keretében bontakozott ki.*²⁴⁹

Mária Kongregáció a kőszegi tanítónékpőben 1906-1918 között

Kincs István visszaemlékezéséből tudjuk, hogy a Mária Kongregáció felállítása alulról jövő, tanulói kezdeményezés hatására történt.

„Nem az előljárók döntő szavával alkottam meg a képző Mária-kongregációját, hanem azt a leányok szívéből akartam kifakasztani. Az ifjúsági lapok akkor széltiben-hosszában tárgyalták országszerte a kongregációs intézmény nevelő hatását és én biztosra vettem, hogy annak

²⁴⁷ MÉSZÁROS István (1989): *Iskolatörténeti kaleidoszkóp* II. kötet, Artemis Kiadó, Budapest, 47. l.

²⁴⁸ MÉSZÁROS (1989) i.m. 45–46. l.

²⁴⁹ MÉSZÁROS (1989) i.m. 46. l.

*a sok cikknek visszhangja támad az én derék növendékeim szívében is és jól számítottam. Rövidesen ők kezdték bolygatni a dolgot: egyre-másra jöttek, ajánlották, kérték, majd könyörögtek, hogy alakítsam meg én is az intézményt.*²⁵⁰

1906. március 25-én alakult meg a kőszegi képzőben a Mária Kongregáció, amely hathatósan támogatta a tanári kart nevelői munkájában. A lelkivezetők itt adták a tagoknak gyakorlati és elméleti útbaigazítást. A tagok a végzett tanítónőkből és a képző tanítójelöltjeiből kerültek ki. Évente kétszer tartottak tagfelvételt. A tagfelvételtől a kongregáció magisztrátusa (vezetősége) szavazott, de a rendi előjárásának ebben vétő joga volt. Titkos szavazással választották meg a vezetőket az alábbi posztokra: praefekta, I. és II. assistens, jegyző, sekrestyés, segéd sekrestyés, könyvtáros, segéd könyvtáros, jánitor, tanácsosok, pénztáros.²⁵¹ Gyűléseiket kéthetenként vasárnap a szentmise után tartották az internátusban, erre a célra kijelölt két tágas helyiségben, ahol a tagok oltárt állítottak fel és a terem falát képekkel díszítették.²⁵² Könyvtáruk is volt, amelynek állománya évente jelentősen gyarapodott. A taggyűlések tárgya: a lelkiélet, jó könyvek, a sajtó, missziók, templomgondozás, szegényügy, betegápolás, szociális kérdés, egyesületi élet, a falusi ifjúság téli gondozása és foglalkoztatása volt. Itt olvasták fel a tagok sikerült dolgozataikat, a vidékiek beküldött értékes megfigyeléseit, az életből kipróbált beszámolóit. A helybeli működő tagokkal időnként munkadélutánokat rendeztek, vagy az általuk elkészített tárgyakból kiállítást, vásárt rendeztek. Igyekeztek támogatni a város szegényeit is, önkéntes adományozásaikból, gyűjtéseikből. *„1912-ben az egyik buzgó tag mások segítségével 2 szegény templomot teljesen ellátott fehérneművel, 2 miseruhával, egy-egy valummal és egyéb szükséges eszközökkel.*²⁵³

A kongregáció magisztrátusa 1916. április 30-án 1000 koronát kitevő vagyonát felajánlotta a IV. hadikölcsönbe.²⁵⁴ *„A világháborúban Bertalan Erzsébet kongreganista tag buzgólkodására a kongregáció a kórház sebesültjeit ellátta olvasmánnyal, újsággal, könyvvel és itt-ott élelemmel, ruhával és pénzadománnyal.*²⁵⁵

A kongregáció összetartotta az egész országban szétszórta élő kongreganistákat. A vidéki tagokkal körlevéllel és az év végén rendezett zártkörű lelkigyakorlat alkalmával érintkeztek. A lelkigyakorlatok tárgya a hitélet volt.

²⁵⁰ NÉMETH (1931) i.m. 4. 1.

²⁵¹ Nemzeti Levéltár Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fiókleveletára (továbbiakban NL VaML KFL) Kőszegi tanítóképző iratai 1874–1945, Kőszegi rk. Tanítónőképző Mária kongregáció jegyzőkönyve 1915–1924. 98. jkv.

²⁵² NL VaML KFL Kőszegi tanítóképző iratai 1874–1945, Kőszegi rk. Tanítónőképző Mária kongregáció jegyzőkönyve 1915–1924. 115. jkv.

²⁵³ NÉMETH (1931) i.m. 28. 1.

²⁵⁴ NL VaML KFL Kőszegi tanítóképző iratai 1874–1945, Kőszegi rk. Tanítónőképző Mária kongregáció jegyzőkönyve 1915–1924. 106. jkv.

²⁵⁵ NÉMETH (1931) i.m. 53. 1.

Ilyenkor a kongregáció tagjai részére jó és olcsó könyvekből vásárt, elméleti és gyakorlati tudásuk bővítésére gyűléseket rendeztek. A körlevelek küldésének az volt a célja, hogy erősítsék egymást, beszámoljanak a kongregáció tevékenységeiről, és közöljék a lelkiyakorlatok idejét. A felmerülő kiadásokat a tagok tagsági díjából, bőkezű adományaiból fedezték, amelyből lehetőség szerint a szegényebb tagok lelkiyakorlatos kiadásait is biztosították.

A kongregáció prézesei, az iskola igazgatói voltak:

1. Kincs István 1906-1917
2. Dr. Kovács Ferenc 1917-1920

A kongregáció vezetőiként irányították a munkát:

1. Ferencz M. Dominika 1906-1913
2. Galambos M. Hieronyma 1914-1918

A Mária Kongregáció egy éve a kőszegi tanítónőképzőben

A kőszegi katolikus tanítónőképző évkönyveiben a Mária Kongregációról a Vallásos és hazafias nevelés címszó alatt találunk adatokat. Az évkönyvek közül a 1910/1911-es iskolai évről készült kiadványt választottuk ki. „Jelentés a Mária-congregációról” című részben ismertették a közösség éves tevékenységét.²⁵⁶

Az egyesület tisztikarát mutatták be először:

„A Magyarok Nagyasszonyáról nevezett, bold. Margit pártfogása alatt álló Mária-kongregáció vezetői: nagys. és főtiszt. Kincs István apátplébános úr, praeses, tiszt. Ferencz M. Dominika nővér, a mélyentisztelt rendfőnöknő által megbízott igazgatóhelyettes. Tagjai az elemi és polg. tanítónőképző-intézet növendékei.”²⁵⁷

Az idézett szöveg alapján láthatjuk, hogy ebben az intézményben is a papi személy a kongregáció vezetője, segítője pedig a perjelnö megbízása alapján az iskola igazgatóhelyettes nővére. A kongregáció tagsága kétféle pedagógusképzésben résztvevő tanulói körből került ki: egyrészt az elemi iskolai tanítónőképző-intézet diákjaiból, másrészt a polgári iskolai tanítónőképző-intézet hallgatóságából. A tanév végére a kongregációs tagok száma 150 fő volt.

Az 1910. szeptember 11-én tartott gyűlésen választották meg a kongregáció tisztviselőit a diákok közül: prefektát, assistenseket (2 fő), titkárt, tanácsosokat (6 fő), sekrestyést, könyvtárost, janitort, lektort.²⁵⁸

A tanévben kéthetenként tartottak gyűléseket, kétszer vettek fel új tagokat, összesen 17 főt. Március 25-én megünnepezték az egyesület fennállásának ötödik

²⁵⁶ A Kőszegi Sz. Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló R. Kath. Polgári Leányiskola, Elemi és Polgári Isk. Tanítónőképző Intézet értesítője az 1910/1911. iskolai évről. (1911), Rónai Frigyes könyvnyomdája (továbbiakban Évkönyv 1910/1911.)

²⁵⁷ ÉVKÖNYV 1910/1911. 16–17. l.

²⁵⁸ ÉVKÖNYV 1910/1911. 17. l.

évfordulóját, s ekkor ünnepélyesen a tagság megújította fölajánlását. Tóth Erzsi lektor méltatta az elmúlt évek programjait.

„A budapesti 1. kongr. congressuson nagys. és főtiszt. Kincs István praesesünk és több vidéki testvérünk képviselt bennünket. Kongreganistáink lelkesen pártolják a kath. sajtót és a missió ügyeket. A Mária kongr. folyóiratot több mint 100 példányban hozatjuk, azonkívül vagy 12 folyóiratot támogatunk. Meleg érdeklődéssel olvassuk főleg az afrikai magyar missiók lapját: 'Viszhang Afrikából.'”

A kongregáció tagjai, hogy pénzalapjukat gyarapítsák, vallásos témájú színdarabokat is bemutattak a város közönségének. Ebben a tanítási évben egy 5 felvonásos színműt adtak elő, amelyet németből Tably M. Skolasztika fordított magyarra, s az előadásban 16 diák vett részt. Nem volt véletlen, hogy a diákok színdarabokban is szerepeltek, ezt elsősorban az iskola igazgatója, a kongregáció vezetője ösztönzte, pártfogolta. Ő Kincs István volt.

A tanítóképző második plébános-igazgatója Kincs István 1899-től 1917-ig segítette a tanítónőképző működését. Kincs István Felsőőrön született 1867. december 20-án. 1891. július 16-án szentelték pappá. Előbb Vasszentmihályon, majd Nagyszentmihályon, később Kőszegen volt káplán. 1899-től plébánosként szolgált. Nevéhez fűződik a Kőszegi Hitelszövetkezet létrehozása is. Az Emericanum irodai, nyomdai részvénytársaság és könyvkereskedés alapjait 1922-ben tette le. 1933-ban ugyancsak neki köszönhetően már katolikus nyomda is működött Kőszeg belvárosában. Ebben az évben pápai káplán címmel tüntették ki. 1915-ben a Szent István Akadémia rendes tagjává, 1940-től tiszteletbeli tagjává választották. A Szent István Társulat Tudományos Irodalmi Osztályának tagjaként irodalmi alkotásaival hírnév, ismertség tekintetében a zárda és internátus falain, a város és a megye határain is túl nőtt. Kincs István *„termékenytollú, jóízű író, társadalmi, politikai küzdőtér nélkülözhetetlen harcosa, előrelátó finanszista”* volt.²⁵⁹ A kongregáció *„prézesének az életről ellesett leányszínpadra írt élvezetes és tanulságos színdarabjait hozták színre”* az iskolák diákjai, az önképzőkör tagsága. A „Leányszínpad” vígjátékait, jeleneteit a Tanítóképző Intézet kiadta, a könyvterjesztésből befolyó pénzösszeg, *„az előadás joga a Kőszegi Tanítóképző szegény tanulókat segélyező „Kincs István” alapé”* volt.²⁶⁰ A Leányszínpad sorozatában a következő könyvek kiadására került sor: Modern élet, A kis mama, Bacillusok, Szobalány, Rabbilincsek, A kongregációs érem, A tanítónő, Asszonygazdaság.

A Mária Kongregáció egy tanévet bemutató szövegrészletünk végén az évkönyv utolsó soraival zárjuk tanulmányunkat:

²⁵⁹ NÉMETH (1931) i.m. 6. 1.

²⁶⁰ KINCS István (1917): *A kis mama*. Vígjáték, Leányszínpad 2. sz., Katolikus Tanítónőképző, Egyházmegyei nyomda, Szombathely

„Végül bezártuk az idei tanévet a június hóban tartott Jézus sz. Szíve ájtatossággal, mellyel összefűztük jófélételeinket a vakációra, sőt részben már az élet nagy iskolájára.

Szűz Anyánk, reményünk és életünk Te vagy!”²⁶¹

Összefoglalás

A kőszegi katolikus tanítóképző Mária Kongregációjában az egyén és a közösség egyaránt fontos szerepet kapott. A kongreganisták alaposan megismerték önmagukat, s ez alapján képesek voltak önfejlesztésre és tudatos önfegyelemre. Mindezt elősegítette a lelki vezető, valamint a lelki gyakorlatok. Mások lelki tökéletesedéséért is sokat tettek a tagok. Jelentőségteljes és fontos személyiségformáló szervezet volt a Mária Kongregáció, hiszen ez az egyesület a hitben való elmélyülést, az önnevelés és a másokon való segítség lehetőséget nyújtotta a kongreganistáknak.

²⁶¹ ÉVKÖNYV 1910/1911. 17. l.

MOLNÁR BRIGITTA

A HATÓSÁG, A PEDAGÓGUSOK ÉS A SZÜLŐK SZEREPE AZ ADATVÉDELMI ÉS ADATBIZTONSÁGI TUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSÁBAN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác
molnar.brigitta@avkf.hu

Digitális kor: veszélyben vannak a gyermekeink?

A számítástechnika, az internet, a telekommunikáció hihetetlen mértékű fejlődése az világszerte gyökeres változásokat indított el élet szinte minden területén az elmúlt évtizedekben.

Az információs társadalom jelenségeinek alapja az információ szinte korlátlan bősége és terjedése.

Az interneten kommunikáló és szocializálódó ember – már csak az információk mennyisége okán is – általában érdeklődőbb, „kíváncsibb”, az újdonságok iránt nyitottabb, ugyanakkor kevésbé óvatos, mint a világhálót nem használók.²⁶²

Gyermekeink már beleszülettek, beleszületnek a digitális világba, amely a természetes kommunikációs közeget jelenti számukra.

A felnőttek számára is nehéz feladat, hogy felelősen és tudatosan használják az internetet, a közösségi oldalakat, valamint odafigyeljenek adataik biztonságára, de a gyerekek ilyen szempontból még kiszolgáltatottabb helyzetben vannak.²⁶³

A digitális kultúra eszközei által teremtett új környezet megváltoztatta a gyerekek idegrendszerének a fejlődését. A digitális kor szülöttei, a „digitális bennszülöttek” könnyen dolgozzák fel a változó információkat, sokkal gyorsabban hoznak döntéseket, mint szüleik, a „digitális bevándorlók”, ugyanakkor a módszeres, pontos, rendszerben történő gondolkodás terén gyengébbek.²⁶⁴

²⁶² PÉTERFALVI Attila (2015): *Bevezető*. In: SZIKLAY Júlia (szerk.): *Kulcs a net világhoz*. NAIH tanulmánya A NAIH tanulmánya a gyermekek biztonságos és jogtudatos internethasználatáról a gyermekek biztonságos és jogtudatos internethasználatáról (a gyermekek (jog)tudatos internethasználatának elősegítése az alapjogi jogvédelem eszközeivel). Második kiadás, Budapest

²⁶³ <https://magyarnemzet.hu/archivum/fogyasztovedelem/adatvedelem-gyermekeink-vannak-a-legnehezebb-helyzetben-4046834/>

²⁶⁴ GYARMATHY Éva (2012): *Ki van kulturális lemaradásban*. In: *Digitális Nemzedék Konferencia Tanulmánykötet*. 9–11.

http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf

Az új kultúra által kialakított új viselkedésformákat nekünk, felnőtteknek meg kell ismernünk, értenünk, és az ezekből fakadó veszélyekre is fel kell tudnunk készíteni a következő generációt is.²⁶⁵

A jogszabályi háttér: a gyermekek kiemelt védelme a GDPR -ban

A 2018. május 25. napjától hazánkban is alkalmazandó, a természetes személyeknek a személyes adatok kezelése tekintetében történő védelméről és az ilyen adatok szabad áramlásáról, valamint a 95/46/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről szóló, 2016. április 27-i (EU) 2016/679 európai parlamenti és tanácsi rendelet (általános adatvédelmi rendelet, GDPR) egyik sarokpontja a gyermekek kiemelt védelmének biztosítása: a jogalkotó szerint a gyermekeknek²⁶⁶ koruknál fogva szükségük van a fokozott védelemre, mivel tájékozatlanabbak és kiszolgáltatottabbak a felnőtteknél, továbbá, mert kevésbé képesek az adatkezelési folyamatokat, valamint az azokhoz kapcsolódó kockázatokat, veszélyeket felmérni és elkerülni.²⁶⁷

A GDPR hangsúlyozza a gyermekek személyes adatainak fokozott védelmét: a (75) preambulumbekkezdés általános jelleggel mondja ki, hogy a kiszolgáltatott személyek, különösen a gyermekek személyes adatainak kezeléséből – változó valószínűségű és súlyosságú – kockázatok származhatnak. Ennek okán az egyes adatkezelések, illetőleg a közvetlenül a gyermekek részére nyújtott szolgáltatások igénybe vétele során végzett műveletek tekintetében ezért megfelelő garanciákat kell alkalmazni a gyermekek jogainak és szabadságainak érvényre juttatása érdekében.

Kiemelendő még, hogy a kifejezetten a gyermekek érdekeit szolgáló megelőzési vagy tanácsadási szolgáltatásoknál az adatkezeléshez nem kell a törvényes képviselő engedélye: elegendő a gyermek hozzájárulása.

A gyermekek védelme a felügyeleti hatóságok szempontjából is prioritást élvez: a GDPR 57. cikk (1) bekezdés b) pontja alapján kötelesek különös figyelmet fordítani a kifejezetten a gyermekekre irányuló tevékenységekre. Ezen feladatkörük többek között kiterjed a felvilágosításra, illetve az adatvédelmi tudatosság növelésére is.

²⁶⁵ PÉTERFALVY (2015) i.m. 6.

²⁶⁶ Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményének 1. cikke értelmében gyermeknek minősül minden 18 év alatti személy.

²⁶⁷ SZIKLAY Júlia (2018): *A gyermekek védelme az új uniós adatvédelmi rendeletben*. In: PÉTERFALVI Attila – RÉVÉSZ Balázs – BUZÁS Péter (szerk.): *Magyarázat a GDPR-ról*. Wolters Kluwer Hungary, Budapest, 375.

A Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság (NAIH) szerepe az adatvédelmi és adatbiztonsági tudatosság kialakításában

A Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság a GDPR alkalmazását megelőzően is kiemelt figyelmet fordított a gyermekek személyes adatainak védelmére, 2013-ban tanulmánykötetet jelentetett meg „Kulcs a net világhoz!” címmel a 10-16 éves gyerekek internetezési szokásairól, amelynek 2016-ban megszületett a kiegészített, második kiadása is.

A NAIH 2014-ben figyelemfelhívó médiakampányt indított, majd 2015-ben csatlakozott az „ARCADES” nevű uniós projekthez, amelynek eredményeképpen pedagógusoknak szóló adatvédelmi kézikönyv született.

A kézikönyv célja a gyermekeket közvetlenül és az őket nevelő, értük felelős felnőttek segítségével hozzásegíteni, hogy a digitális világban tudatosan éljenek, és a digitális eszközökkel hozzáértően és tudatosan bánjanak, továbbá, hogy magukért és másokért is felelősséget vállaljanak a virtuális valóságban.

Mivel a digitális eszközhasználat korhatára egyre korábbra tolódik, a NAIH 2017-ben egy újabb tanulmánykötetet is készített, amelyben a hatóság megpróbálta feltérképezni azokat az online veszélyforrásokat, amelyek az óvodás és a kisiskolás korosztály magánéletét, személyes adatainak védelmét leginkább károsíthatják.²⁶⁸

Az iskola szerepe az adatvédelmi és adatbiztonsági tudatosság kialakításában.

Az Európai Unió 2009-ben született „Egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről” című ajánlásában fogalmazta meg, hogy a médiaoktatás és a médiaműveltség váljon az oktatási rendszer szerves részévé.

A médiaértés-oktatás célja, hogy a gyermekeket felkészítse a kritikus médiafogyasztásra és a tudatos fogyasztóvá válásra.²⁶⁹

A 2013-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv külön pontban nevesíti a médiatudatosságra nevelést, amelynek célja, hogy „*a tanulók a mediatizált, globális nyilvánosság felelős résztvevővé váljanak: értsék az új és a hagyományos médiumok nyelvét. A médiatudatosságra nevelés az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása és tevékenység-központúsága révén felkészít a demokrácia részvételi kultúrájára és a médiumoktól is befolyásolt mindennapi élet értelmes és értékelt megismerésére, tudatos alakítására. A tanulók megismerkednek a média működésével és hatásmechanizmusával, a média és a társadalom közötti kölcsönös kapcsolatokkal, a valóságos és a virtuális, a*

²⁶⁸ <http://naih.hu/files/kulcsocska-a-net-vilagahoz-2018-01-29.pdf>

²⁶⁹ SZIKLAY (2015) i.m. 15.

*nyilvános és a bizalmas érintkezés megkülönböztetésének módjával, valamint e különbségek és az említett médiajellemzők jogi és etikai jelentőségével.*²⁷⁰

A médiatudatosság ennek okán a NAT szoros tartalmi szabályozási szerepéből adódóan a kerettantervekben is megjelenítendő képzési területté vált. Ez a pozíciója azonban jelentheti egyrészt azt, hogy tantárgyközi tudás- és képességterületként értelmeződik, másrészt pedig, hogy egy-egy képzési szakaszban önálló tantárgyként is lételemet kap.²⁷¹

A NAT alapján a médiaműveltségre vonatkozó ismeretek – külön nevesítve – beépülnek a vizuális kultúra elnevezésű tantárgyba, amelyben szerepet kap a kritikai gondolkodás kialakítása, a médiában megjelenő erőszak jelenségének értelmezése és hatásának tudatosítása, az online létforma hatása a személyiség fejlődésére és a társas kapcsolatokra, a tanulásra, valamint a szabadidő eltöltésére.²⁷² Az már azonban helyi szinten dől el, hogy önálló tantárgyként vagy egy másikkal összekapcsolva oktatja az adott ismereteket az iskola: azaz, hogy például a „Mozgóképfelismerés és médiaismeret” tárgy oktatása önállóan, vagy az irodalom, az informatika, esetleg a rajz vagy a vizuális kultúra tantárgy keretein belül történik. Mivel a tapasztalatok szerint erre nagyjából integrált formában, más tárgyak keretein belül kerül sor (azon tantárgy oktatásának óraszámja megemelkedik azzal az időkerettel, amelyet a kerettanterv a médiaismeret oktatására előír), ezért a gyakorlatban az ismeretek átadása sem tud hatékonyan megvalósulni, mert az időkeret nem kerül célzott felhasználásra.

A viszonylag kevés óraszám, a sok esetben kevés számú szakképzettséggel, hiányos szakmai kompetenciával rendelkező pedagógusok okán a médiatudatosságra nevelés nem mindig valósul meg maradéktalanul és hatékonyan az iskolarendszerben. Ez különösen azért sérelmes, mert a gyermekek sok esetben nincsenek tisztában a közösségi média használatával felmerülő veszélyekkel, sokan közülük nem ismerik az adatvédelmi beállításokat, továbbá internetes zaklatás esetén sem tudják, hogy hová fordulhatnak segítségért.²⁷³

A médiatudatosságra nevelés teljes körű megvalósításának fontos előfeltétele lenne még az IKT eszközökkel jól felszerelt oktatási intézmények megléte, hiszen a mai kor gyermekei már nem elégszenek meg a hagyományos oktatással: a mai generáció, a „digitális bennszülöttek”, akik a digitális eszközökkel teli világba születtek bele, sokszor már függőként lépnek be az

²⁷⁰ A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

²⁷¹ HORVÁTH Zsuzsanna (2013): *A médiatudatosságra nevelés*. In: Médiatudatosság az oktatásban konferenciakötet, Budapest, 3.

²⁷² SZIKLAY (2015) i.m. 15.

²⁷³ SZIKLAY (2015) i.m. 15–16., ombudsmani átfogó vizsgálat megállapításai.

iskola keretei közé is, és a pedagógusoknak hihetetlen nehéz dolguk van, hogy a gyermekek ilyen irányú igényeit is ki tudják elégíteni.²⁷⁴

A szülők szerepe az adatvédelmi és adatbiztonsági tudatosság kialakításában

A mai világ olyannyira felgyorsult, hogy az internethasználat és a különböző digitális eszközök használatának megkezdése egyre korábbi életkorra tehető, ezért a médiatudatosságra nevelést, az adatvédelmi, az adatbiztonsági tudatosság kialakítását már a gyermekek óvodás korában el kellene kezdeni.

Nagyon fontos, hogy a szülők felkészítsék gyermeküket az internethasználat lehetséges kockázataira, telepítsék a szükséges szűrőprogramokat, végezzék el az adatvédelmi beállításokat a böngészőben és a közösségi oldalakon. A digitális eszközöket meg kell tanítani úgy használni, hogy ne okozzunk vele kárt.²⁷⁵

Az internet használatának szabályaira elsősorban a szülőnek kell a gyermeket oktatni, nevelni, ezért először neki kellene megfelelő módon tájékozódni, majd a mikro- környezetben a szabályokat felállítani. Legjobb, ha a szülők a gyerekekkel együtt fedezik fel ezt a világot és nem csak a külső kontrollt gyakorolják. A biztonságos internetezést csak a gyakorlatban lehet megtanulni.²⁷⁶

Gyakori és a gyerekre nézve nagyon veszélyes jelenségek a cyberbullying, a kritikátlan posztolás és képhasználat, valamint az internetfüggőség, az adatok felelőtlen kezelése. Az okostelefonok újabb problémákat vetnek fel, hiszen a szülő sokkal kevésbé tudja kontrollálni, szűrni, blokkolni a különböző alkalmazások használatát a gyermeke számára.²⁷⁷

A szakértők egyetértenek abban, hogy a legerősebb védelem, ha a szülő is használja az internetet, és nyíltan beszélget a tapasztalatairól gyermekével. Másrésztől fontos lenne a hangsúlyokat áthelyezni a közösségi, interaktív megközelítésre, a jogorvoslati lehetőségekről való tájékoztatásra a káros, illegális, bántó tartalmak vagy a zaklatás terén. Ehhez azonban elengedhetetlen a pedagógusok szemléletének formálása, eszköztáruk bővítése, és olyan élmények megtapasztalása, amelyek nem a didaktikus oktatás, hanem a tapasztalati és a nem formális tanulásra épülnek.²⁷⁸

²⁷⁴ SCHMIDT Eszter (2019): *Harmadik fél az oktatásban. IKT eszközök és lehetőségek*. In: FEHÉR Ágota – MEGYERINÉ RUNYÓ Anna (szerk.): *A digitális világ hatása a gyermekekre – A Brunszvik Teréz Szakmai Napok keretében szervezett III. Nemzetközi Kisgyermek-nevelési Konferencia kötete*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 148.

²⁷⁵ <https://magyarnemzet.hu/archivum/fogyasztovedelem/adatvedelem-gyermekeink-vannak-a-legnehezebb-helyzetben-4046834/>

²⁷⁶ <http://naih.hu/files/kulcsocska-a-net-vilagahoz-2018-01-29.pdf>

²⁷⁷ SZIKLAY (2015) i.m. 18.

²⁷⁸ SZIKLAY (2015) i.m. 18–19.

Összegzés

Mai világunkban hatalmas érték a magánélet és a személyes adatok védelme. A gyermekeknek és a fiataloknak meg kell tanulniuk oly módon használni a modern technológia vívmányait, hogy közben nem feledkeznek el a biztonságról és a veszélyek elkerüléséről a virtuális világban sem, és ennek támogatásában a pedagógusoknak és a szülőknek kiemelt szerepe és felelőssége van.

RITZL NIKOLETT

A ZENE ÉS AZ EMBERI FEJLŐDÉS LÉLEKTANA A BIZALOM FEJLŐDÉSÉNEK TÜKRÉBEN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr, gyógypedagógus hallgató
riniki98@gmail.com

„A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. ... Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.” Kodály Zoltán szavai olyan különleges rezdülések felé irányítják figyelmünket, amelyek életünkben valóban csak a hangok segítségével élhető át – belső világunk megszólításának eszköztára így a zene segítségével válhat csak igazán teljessé. Egy felnövekvő gyermek életében tehát annál jobban támogathatjuk az ő lelki életének gazdagságát, minél korábban részévé tesszük életének a zene átélését – Kodály gondolatával: „...kilenc hónappal a születése előtt... tovább mennék: nem is a gyermek, az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.” Kodály gondolatai nyomán írásomban arra vállalkoztam, hogy röviden áttekinthessem a zene különlegességének erejét, hatásának összetett mechanizmusát, ami egyaránt megérint mindannyiunkat testi és lelki szinten egyaránt.

H. Weiss az ötvenes években egy kutatása során bebizonyította, hogy a zene hallgatása hatással van az izmokra, a vérnyomásra, a szív működésére és a bőrreflexre is, valamint műszerekkel mérhető érzelmi behatást is tapasztalt. Weiss megállapította, hogy a zenekedvelőknél és főként a gyerekeknél, csecsemőknél úgynevezett együttmozgási magatartásmód jelentkezik, ami azt jelenti, hogy valamelyik testrésze a hallgatott zene ritmusát, vagy az ütemét dobolta. A zene a lelken keresztül képes hatni a testre. Az ember érzelmi világa sosem egy homogén állapot, nem tekinthetjük annak, mert pillanatról-pillanatra változik. A zene pusztán hallgatása egyfajta szabad asszociációs gyakorlat, amely kicsit hasonlít arra, amit a pszichoanalitikus terápia valósít meg.

A normál ébrenléti állapotban úgynevezett béta-hullámok működnek az agyban. Ilyenkor az egyik agyfélteke dominánsabban viselkedik. Ha a két agyfélteke agyhullámai összhangba kerülnek, akkor az úgynevezett alfa tartományba lép az agyunk. Ez teljesen érezhető, ugyanis álmosak leszünk, meditatív állapotba kerülünk. Ha ezek egyre jobban és fokozottabban egyenlítődnek ki, akkor a téta-hullámok tartományába kerülünk, ami egy mélyalvási fázis. Ez jellemző a fokozott kreativitásra is, de például mandalák rajzolásával is elérhetjük ezt az állapotot.

Azoknak a gyermekeknek, akik kisgyermekkoruktól (hét éves kortól, vagy előtte, de nem később) zenét kezdtek tanulni, látványos folyamatok zajlottak végbe az agyában. A Harvard Egyetem professzora, Gottfried Schlaug

megállapította, hogy azok, akik az előbb említett korban kezdték el a zenét művelni, azoknak megvastagodott a két agyfélteke közötti összeköttetésért felelős ideg-rost kötege, vagyis a kérgestest. Ezen felül több agyon belüli kapcsolatuk is jelentősen megváltozott. Laurel Trainor kanadai kutató megállapította, hogy azok a gyerekek, akik zenélni tanulnak, egy-két év után észlelhetően érzékenyebbé váltak a zenei hangok jellemzőire. Ez azt is jelenti, hogy az emberi hang változásait is könnyebben észlelik, ezáltal könnyebben érzékelik a másik ember lelki állapotát is.

A zene megismerésének folyamata az akusztikus ingerek érzékelésével kezdődik, amely egy tudatosnak nem tekinthető tevékenység. Többek között a fejlődéslélektan is kutatja a zenei észlelés fejlődési sajátosságait. A fejlődéslélektan érdeklődésének középpontjában az újszülöttkor és a csecsemőkor áll. Pszicholingvisztikai kutatások szerint a magzat képes érzékelni édesanyja beszédének jellegzetességeit, annak ritmusát, hangmagasságát, intonációját és intenzitását is. Ebből következik az, hogy az édesanya lelki állapota hatással van a magzat fejlődésére, lelki állapotára is. Ha az édesanya nyugtalan, azt a gyermek képes érzékelni, és ő is nyugtalanul fog mocorogni. Érdekes tény, hogy az első trimeszter során az anyukák egy komplex lelki változáson mennek át, amelyet a pszichológiában módosult tudatállapotnak neveznek. Ilyenkor a jobb agyféltekei gondolkodás kerül előtérbe, amely a muzikalitás mellett az érzelmekért és sok másért is felel. A második trimeszterben az édesanya már önálló emberként tekint magzatára, akit folyamatosan elképzel, aggódik, hogy egészséges lesz-e. A kutatók kimutatták, hogy ez a fajta fantáziálás a születendő gyermekről megerősíti az érzelmi kötődés fejlődését is. A magzat tudomást ad magáról azzal, hogy már érezhetően rugdos és mocorog. Az anyukáknak egyre nagyobb az igénye a befelé fordulásra, érzelmei intenzívebbé válnak. A magzat belső fülének idegsejtjei a terhesség ötödik-hatodik hónapjától képesek a működésre, így innentől a magzat képes felismerni édesanyja és környezete hangját is, valamint a zenei és egyéb hangokat a környezetében. A születés után a csecsemő képes felismerni a terhesség alatt gyakran hallott hangokat, dallamokat. Ilyenkor egyöntetű válaszreakciót adnak: megnyugszanak és mosolyognak. A harmadik trimeszter lelkileg és fizikailag is a legnehezebbnek tekinthető. Az anyának fel kell készülni, hogy gyermeke a születés után már egy önálló teremtmény. Tudományos kutatások bizonyítják, hogy az anya hangja jelentős mértékben befolyásolja a magzat fejlődését. Születése után a csecsemők felfedezik, hogy szavak nélküli hangadással ők is képesek igényeiket, érzéseiket, akaratukat kifejezni, tehát kommunikálni.

A kisbabákra bizonyítottan jótékonyan hat a zene mind a fizikai, mind a mentális és a lelki fejlődés tekintetében. Ezzel egy életen át szóló előnyre tehetnek szert. Több kutatás is bizonyítja, hogy térben és időben is koncentráltabbak a zene mellett felnövekedő gyermekek. Ugyanúgy képesek

észlelni a különböző zenei jegyeket, mint a felnőttek, például a gyakoriságot, az ismétlést, a hangmagasságot, a ritmust és a tempóbeli változásokat is. Bizonyított az is, hogy a zene serkenti az agyukat, erősíti a jobb agyféltekét és javítja a mozgás és koordinációs készségeket. Raimund Lap ú. Baba Zenéi a világon minden 0–3 éves kor közötti gyermekre hatással vannak. A szülők egyöntetűen azt tapasztalták, hogy megnyugodtak, mosolyogtak, és mocorogni, gügyögni kezdtek, valamint sokkal kiegyensúlyozottabbak lettek lelkileg. Arról is beszámoltak a szülők, hogy sokszor együtt hallgatják a zenét gyermekükkel. Véleményem szerint ez a családi kapcsolatot és köteléket is megerősíti. A gyermekben könnyebben kialakul a bizalom érzése is, ami elősegíti a későbbi beilleszkedést a különböző csoportokba. A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Kutatóintézetében Winkler István alvó újszülötteket vizsgált, akiknek a fejére helyezett apró elektródák segítségével mérni tudta, hogy ha a fülhallgatón át játszott, és folyamatosan ismételt zenébe belecsempésztek egy másik ritmust, akkor a gyermekek agya egy „nem ezt vártam” reakciót mutatott. Ez annyit jelent, hogy már újszülött korban képesek észlelni a csecsemők az ismétlést, és különbséget tenni a nem várt változásokban.

Azok a gyermekek, akiket komolyabb zenei behatás ért a terhesség alatt, például ha az édesanya a nagyobb testvérnek többször is énekelt, két éves koruk után sokkal nagyobb érdeklődést mutattak a zene iránt, mint azok a gyermekek, akiket ilyesfajta inger nem ért magzati korukban. A zenei, matematikai, néhány mozgásbeli tehetségforma már óvodáskorban megjelenik a gyermekeknél, ezért fontos odafigyelni arra, hogy mely életkorban kezdjük meg a speciális tehetségfejlesztést.

A zene az önkifejezés egyik eszköze és formája. Nem csak az általunk hallgatott zene, hanem hangszeres játék esetén a saját előadásunk is az öndefiníció egyik formája. Könnyebb vele érzelmeket kifejezni, átélni, mindez pedig fejleszti az érzelmi intelligenciát is.

A magyar gyermekversekben is érvényesül a zene, a ritmus. A gyermekek sokkal könnyebben tanulnak meg egy „szöveget”, ha annak megfelelő ritmikája és hangzásvilága van. Mondhatjuk úgy is, hogy fülbe mászó. A gyermekek verskedvelése pszichológiai szempontból összefüggést mutat a mozgáskedvvel.

A zene hallgatása a kamaszkorúak számára kifejezetten fontos, ugyanis megnyugtató és feszültség-levezető hatása van. Képesek lesznek kizárni a külvilágot, és a folyamatos, monoton rezgés is megnyugtatója őket. Ez visszavezethető az anyai szívverésre is, mivel ez is többnyire egy nyugalmi helyzet. Az emberi életműködés vegetatív idegrendszeri folyamatai is egy ritmikusságot követnek, tehát valamilyen szinten a ritmus, a dallam nélküli zene mi magunk is vagyunk. A társas kapcsolatok kialakulását is elősegítik, például ha két személy ugyanazokat a típusú zenéket hallgatja. Nagyon fontos a családi behatás is. Sok esetben amilyen fajta zenéket szeretnek a szülők és hallgatták a gyermekekkel, azt fogják jobban kedvelni a gyermekek, kamaszok. A

serdülőkorban megjelenik egy „én” keresés, mely sokszor megjelenik a zenei ízlésükben is, de mire a kamaszkor véget ér, addigra kialakul a helyes és egészséges énképük, és az is, hogy nagyjából milyen típusú zenét kedvelnek, melyek azok, amelyek különböző érzelmi hatásokat váltanak ki belőlük.

Ugyanakkor ki kell emelnem, hogy Dr. David Welch által szervezett kutatásban bebizonyosodott, hogy a gyermekek körülbelül tizennégy százaléka szenved a hangosan hallgatott zene okozta halláskárosodástól. Az okostelefonok már 120 decibeles hangerőre is képesek. A tanulmány szerint a 85 decibelnél hangosabb zene már károsító hatású, sőt, függőséget is okozhat.

A zenét gyakran alkalmazzák a gyerekek értelmi fejlesztésében és személyiségfejlődésének támogatására is. Az éneklés képes összekapcsolni az embereket, gyógyítja a lelket és a testet. Egy családban vagy társaságban szoros érzelmi viszonyt alakíthat ki az együtt éneklés, együtt zenélés folyamata. Nem véletlen, hogy a zene a fogantatásunktól a halálunkig, sőt azon is túl elkísér minket. Az édesanya altatókat énekel vagy dúdol a gyermekének, esetleg megvigasztalja énekszóval, mondókákat, gyermekdalokat tanít neki. Később, a dackorszakban és az énünk megtalálásában is nagy szerepe van. Könnyebb túljutni vele az esetleges akadályokon, veszekedéseken, majd később ugyanezt követjük mi is a gyermekünknel, ezért ez egy folyamatos és véget nem érő körforgást jelent. Majd könnyebb vele feldolgozni a veszteséget és a fájdalmat is. Vajon hány emléket vagyunk képesek csupán a zene által tárolni? Egész családokat, társaságokat kötnek össze a különböző zenék, közös emlékeket teremtenek. Prof. Hermann Rauhe az éneklést az egész emberiség anyanyelvének tekinti, amely a születéstől a sírig kíséri minket.

Bizonyos tehát, hogy Kodály Zoltán szavaival „... a zene nemcsak zenére tanít... a gyermek emberi fejlődésének nincs ennél hatásosabb eszköze”.

Felhasznált irodalom

CSÉPE Valéria (2010): *A zene mint csodaszer*. In: *Mindennapi Pszichológia*, 2. sz.

<http://tudatbasis.hu/kult/a-zene-mint-csodaszer>

KODÁLY Zoltán (1975): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest

KODÁLY Zoltán (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest

LINDENBERGERNÉ KARDOS Erzsébet (2005): *Zeneterápia szöveggyűjtemény, Válogatott írások a művészetterápia köréből, a tudomány és a média világából*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs

STOCKER Andrea Krisztina – HARGITAI Rita (2007): *Az anya-magzat kötődés narratív pszichológiai vizsgálata*. In: *Pszichológia*, 3. sz.

https://www.researchgate.net/publication/282976009_Az_anya-magzat_kotodes_narrativ_pszichologiai_vizsgalata/download

SZABÓ Helga – MERÉNYI György – PALOTAI János – SZÉLL Rita – LIGETI Mária – RUDOLFNÉ GALAMB Éva – SZENTIRMAI László (1999): *Művészeti nevelés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

„... hogy életük legyen, és bőviben legyen” „... ut vitam habeant, et abundantius habeant”
Keresztény értékek a családpedagógiában

VII. Keresztény Neveléstudományi Konferencia

- TURMEZEYNE HELLER Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest
http://tehetseg.hu/sites/default/files/09_kotet_net.pdf
- VILLÁNYI Gergő (2018): *Az okostelefonon hallgatott hangos zene függővé teszi a gyerekeket?*
<https://www.digitaliscsalad.hu/biztonsag/az-okostelefonon-hallgatott-hangos-zene-fuggove-teszi-gyerekeket>
- VITÁNYI Iván (1969): *A zene lélektana.* Gondolat Kiadó, Budapest
A várandósság lélektani történései. <http://perinatus.hu/csoportok/varandossag-es-magzati-let/a-varandossag-lelektani-tortenesei/>
A zene és az agy. <http://musicianswho.hu/mw2015!/2013/04/02/a-zene-es-az-agy/>
Zenével a babák fejlődéséért. <https://www.babanet.hu/publ/babazene.htm>

SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA – VARGA SZABOLCS

AZ IDŐSTRUKTURÁLÁS KÉRDÉSEI AZ ÉLETTÖRTÉNETI ELBESZÉLÉSEKBEN

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
pongracz.petra@sze.hu – varga.szabolcs@sze.hu

1. Elméleti bevezetés

A kronologikusan felépülő elbeszélések – melyek közé az élettörténeti narratívákat is soroljuk – elemzésének kezdetei az irodalomtudományban gyökereznek. A narratívák – kiemelten az élettörténeti elbeszélések – idővel a társadalomtudományi vizsgálódásnak is meghatározó elemeivé váltak. Tudományos igényű elemzésük szemléleti változást képviselt a konvencionális empirikus eljárásokhoz képest, mely által az időstrukturálás kérdései sokkal inkább előtérbe kerültek a kizárólag jelen idejű jelenségeket vizsgáló módszerekhez képest.²⁷⁹ Az életünkről szóló narratívát a mából való visszatekintés során fogalmazzuk meg folyamatosan ismétlődően, így a narratívánk egyfajta belső időstrukturálódásunk megnyilvánulása, a múltbeli eseményeink „kiemelése” és a jövőbe néző gondolataink megfogalmazása által.²⁸⁰ A korábbi életesemények jelentősége mindig a jelenből visszatekintve alakul ki. Az élettörténet tehát maga az elbeszélte idő, amely sorsként mutatkozik meg a történetek egymásutániségében.²⁸¹

1.1. Az életrajzi emlékezet szubjektív idősíkjá

Az önéletrajzi emlékezetben az idő sajátos szabályok szerint működik. Az önéletrajz ideje egy személyes, szubjektív idő azáltal, hogy különös időészlelés, időtagolás jellemzi, gyorsulása, lassulása személyes élményként létezhet.²⁸² Az időszervezés ez által tehát kapcsolatba hozható az intrapszichés folyamatokkal, történésekkel is. A narratívumok elemzése során az időviszonyok azonosítását az igeidők, az időhatározók jelentősen megkönnyítik. Az igeidők használata és a

²⁷⁹ LÁNYI Gusztáv (1985): *Élettörténet és történelmi szociálpszichológia*. In: BÖGRE Zsuzsanna (2007, szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Loisir Könyvkiadó Kft., Budapest

²⁸⁰ KOVÁCS Éva – VAJDA Júlia (2002): *Elbeszélés, identitás és értelmezés*. In: BÖGRE Zsuzsanna (2007, szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Loisir Könyvkiadó Kft., Budapest

²⁸¹ DILTHEY, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest

PATAKI Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest

²⁸² PATAKI (2001) i.m.

pszichés folyamatok közötti összefüggések feltárására irányuló vizsgálatuk során Rokeach és Bonier (1960) a Tematikus Appercepciók Teszt (TAT) képeiről alkotott szövegeket elemezték, melyek alapján megállapították, hogy a nyílt gondolkodású személyek több jelen idejű, míg a zárt gondolkodásúak több jövő idejű igét használnak. James W. Pennebaker, Tracy J. Mayne és Martha E. Francis (1997) kutatása pedig a múlt idejű igék használata és az aktuálisan átélt stressz negatív korrelációját támasztotta alá. Ehmann (2004) a jövő idő hiányát a frusztrációval, a visszautasítás élményével azonosította, de ezzel szemben úgy gondolta, hogy a teljes jelenidejűség a realitásélmény sérüléséről tanúskodik. Az idő fragmentációja, az események idői kapcsolatainak széttöredezettsége az énhatárok pszichotikus felbomlását reprezentálja, súlyosabb változatban akár az idői kapcsolatok teljes megszűnésével is együtt járhat.²⁸³

Az élettörténeti elbeszélések idői viszonyainak elemzése számos kérdés köré csoportosulhat. Milyen életszakaszból származnak leginkább az események? Milyen az elbeszélte esemény és az élettörténet valóságos kronológiájának, idői kiterjedésének viszonya? Milyen és hogyan változik az elbeszélés idői perspektívája? Milyen az elbeszélés kronológiai mintája, mennyire egyenes vonalú az előrehaladás?²⁸⁴

2. A múlt: a rekonstruálásában szerepet játszó önéletrajzi emlékezet

Az önéletrajzi emlékezet kutatásának alapvetően három fő iránya körvonalazható. Az első az énről vonatkozó tudásanyag kódolásának, tárolásának és szerveződésének kérdésével, a második az információk hozzáférhetőségével és felidézésük folyamatával, míg a harmadik az életrajzi folyamatok szerkesztésével és újra szerkesztésével foglalkozik.²⁸⁵

2.1. Az énről vonatkozó tudásanyag

A biografikus elbeszélés nem tud létrejönni az önéletrajzi emlékezet, az énről vonatkozó információk tárolása nélkül. Habár az élettörténetek objektív adatokat (születési dátum, iskoláztatás) is tartalmaznak, gyakran előfordul, hogy ezek is értelmező konstruálás tárgyai lesznek, új értelmet kapva akár a jelentéstulajdonítás, akár az értékhangsúlyuk által, így az említett tények csupán a folyamatos valóságszerkesztés nyersanyagaként szolgálnak. Az önéletrajzi emlékezet vizsgálata során a kísérleti pszichológia emlékezetkutatásban használatos eljárásaihoz képest lényegesen több nehézséggel szembesülhetünk. Objektivitása nehezen alátámasztható, tényei pedig csak a személyiségbe zártan

²⁸³ LÁSZLÓ János (2005): *A narratív pszichológiai tartalomelemzés*. In: *Magyar Tudomány*, 11. sz. <http://www.matud.iif.hu/05nov/08.html> (Letöltés ideje: 2019. február 27.)

²⁸⁴ LÁSZLÓ (2005) i.m.

²⁸⁵ PATAKI (2001) i.m.

lelhetők fel. A konstruálási műveletek már szubjektív jellegűek, ezért az elsődleges vizsgálódási terepet az ellenőrizhető események felidézésének mikéntje adja.²⁸⁶

Az önéletrajzi emlékezet tehát nem azonosítható egy az egyben az epizodikus emlékezettel, a biografikus emlékezet egy annál jóval összetettebb, és kevésbé egységes emlékezési forma. Bár az epizodikus emlékezet hozzájárul a személyes élmények előhívásához, az önéletrajzi visszaemlékezés olyan szervezett tudásbázis, mely megformálásában a szemantikus emlékezet elemei egyaránt részt vesznek. Barsalou (1988) szerint a kiterjedt emlék – mely egy hosszabb időre vonatkozó, az életperiódusok eseményeit egységes formába sűrítő reprezentáció – egy vezérfonal, melyre a rendszeresebb, általános emlékek fűződnek. Ezek azok az emlékek, melyek több esemény gyakran bekövetkező változatainak összegzett reprezentációját adják. Az általános emlékek biztosítják a hozzáférést az egyedi eseményekhez, melyek a személyes, egyszeri tapasztalatokat őrzik. Mindez jól szemlélteti a tudásbázis reprezentációs formáinak hierarchiába rendeződését.²⁸⁷

2.2. Az önéletrajzi emlékezet tartalma és működése

További kérdésként merülhet fel, hogy mi alkotja az önéletrajzi emlékezet tartalmát. Kizárólag csak az énrre vonatkozó tudás sorolható oda, vagy szélesebb spektrummal az énrhez tartozó mindennemű tudásanyag is elválaszthatatlan részét képezi. Ezek egymástól való elhatárolása, ezáltal pedig a kérdés megválaszolása szinte lehetetlen. Barsalou (1998) szerint nincsenek állandó, változatlan ismeretstruktúrák, az önéletrajzi emlékezet az én által birtokolt összes információt felhasználja, összefonódik az aktuális tudástartalommal. Ezért az önéletrajzi emlékezet kutatásának szorosan kapcsolódnia kell a megértés, a tanulás, a problémamegoldás vizsgálatához is. Neisser (1986) szintén az önéletrajzi emlékezet beágyazottsága mellett érvel. Ennek alátámasztásául szolgál az a megfigyelés, hogy az emlékezés helyzettől függően változhat, a tartalmi elemek pedig kontextus függően kapcsolódnak össze. Az önéletrajzi visszaemlékezés módja, tartalma tehát csakis a világra vonatkozó tudásanyaggal összevetve vizsgálható.²⁸⁸

²⁸⁶ PATAKI (2001) i.m.

²⁸⁷ BARSALOU, L. W. (1988): *The content and organization of autobiographical memories*. In: U. NEISSER – E. WINOGRAD (Eds.): *Emory symposia in cognition, 2. Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory*. Cambridge University Press, New York, NY, US, 193–243.

Conway-Rubin, 1993; Conway-Pleydell-Pearce, 2000; idézi CSÉPE Valéria – GYŐRI Miklós – RAGÓ Anett (2007, szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Osiris Kiadó, Budapest

²⁸⁸ PATAKI (2001) i.m.

Az önéletrajzi emlékezet működésének további két fontos sajátossága a sémaképző és a konstruáló funkció, melyek értelmében az emlékezet nem kizárólag epizodikus tudásanyagokat tárol, hanem anticipációs sémákat, szemantikus általánosításokat és feldolgozási kereteket is. A mindennapi tapasztalatok tehát sémákba rendeződnek, melyek kiemelik, „befogadják” a hangsúlyos, visszatérő mozzanatokot a mellőzhetőnek vélttel szemben, ezáltal magába foglalva a konstruálás mozzanatát is. „A memóriának mindig jellegzetes személyes vonatkozása van”²⁸⁹, tehát ezáltal rendkívül individuális színezetű.

3. A jelen: az életrajzi folyamatok szerkesztése, újra szerkesztése

„Az egyén identitását bizonyos értelemben az adott személy múltja határozza meg. Az énkép azonban a jelen nézőpontjainak függvényében változhat”²⁹⁰. Az aktuális identitásállapot jellemzői, összetevői ezáltal visszahatva befolyásolják a múlt „felépítését”, az élettörténeti elbeszélések szerkezetét.²⁹¹ Énünk rendkívül részrehajló, hiszen a jelenlegi állapot igazolására törekszik a múlt eseményeit az aktuális énképpel és önértékeléssel összhangba hozó szerkesztési folyamatokon keresztül. Az önreflexív gyakorlatlanság azonban akadályát képezheti a szemantikai emlékezetre támaszkodó, elvont fogalmakat felhasználó, önmagunkat minősítő elbeszélések megalkotásának. Azok szegényessége informatív lehet abból a szempontból, hogy mutathatja, az egyén alacsony szintű önreflexióját, vagy esetleg túl erős elhárításait is. Ezek mellett akár társadalmi dezintegráltság is állhat a háttérben.²⁹²

Az élettörténeti emlékezés és a biográfiai elbeszélések szerkesztése tehát a mindennapi viselkedés és alkalmazkodás kényszerei által befolyásolt.²⁹³ Az elbeszélő aktuális motivációi, érzelmi és stresszállapota mind-mind hatással vannak rá.²⁹⁴

3.1. Az aktuális motivációk, az érzelmek és a stressz befolyásoló ereje

Baumeister és Newmann (1994) a befolyásolásban szerepet játszó motivációs szükségleteket két nagy csoportra osztotta. Az intrapszichikus motívum fő tartalmi eleme a jelentésre törekvés, melyet számos mechanizmus működtetése segíthet elő, ilyen lehet például az események jövőbeli eseményekhez kapcsolása is. Más esetben az egyén a jó és a rossz dimenziója mentén értékeli azokat és

²⁸⁹ BARTLETT F.C. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 424.

²⁹⁰ JEDLOWSKI P. (2008): *Az emlékezet szociológiája*, 103.

https://infonia.hu/digitalis_folyoirat/2008_4/2008_4_paolo_jedlowski.pdf

(Letöltés ideje: 2019. április 5.)

²⁹¹ PÓLYA Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésekben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

²⁹² PATAKI (2001) i.m.

²⁹³ PATAKI (2001) i.m.

²⁹⁴ PÓLYA (2007) i.m.

önmagát is, valamint úgy mutatja be őket, hogy jelentésük önértékelését erősítse. A megértést szolgálja az is, ha az eseményeknek olyan jelentést igyekszik tulajdonítani, melyek hatékonysággal és kontrollal ruházzák fel őt.²⁹⁵

Az elbeszélő aktuális érzelmi állapota szintén befolyásoló tényező lehet az élettörténet narratív struktúrájának alakulásában. Trabasso és Stein (1993; 2001) megközelítése alapján a múltbeli tapasztalatok értékelése és az érzelmek keletkezése kapcsolatban állnak egymással. Labov (Labov-Waletzky, 1976; Labov 1972) úgy véli, hogy az elbeszélésekben az értékelő és a referáló (értékelést nélkülöző) funkciójú narratív megnyilatkozások egyértelműen elkülöníthetők egymástól. Edwards (1997) szerint az értékelés azonban nem egy-egy tagmondatra korlátozódik, hiszen az, a narratívumban mindenhol megtalálható.²⁹⁶

Az aktuális érzelmi állapot és az események felidézése közötti kapcsolatot a kognitív pszichológia vizsgálati eredményei is alátámasztják. Holmes (1970) felvetése alapján nem csak az eseményekhez eredetileg kapcsolódó érzelmek intenzitása, hanem az aktuális érzelmek is befolyásolják a felidézés folyamatát. A hangulatfüggő emlékezet (Bower, 1992; 1981) jelensége azzal támasztható alá, hogy az egyének hajlamosabbak az asszociatív fogalmi háló segítségével, – melynek az eseményekhez kapcsolódó érzelmi állapotok is részét képezik – az aktuális érzelmi állapotuknak megfelelő múltbeli események felidezésére.

Az aktuális és a múltbeli érzelmi állapot között különböző változók is közvetíthetnek. Ilyen lehet például a személy önértékelése vagy a felidézés részletessége is.²⁹⁷

A személy által átélt stressz-szint az élettörténeti elbeszélés struktúrájával és tartalmával is korrelál. Pennebaker (Pennebaker – Mayne – Francis, 1997) magyarázata alapján az esemény és a hozzá kapcsolódó érzelmek címkézése hozzájárul a tapasztalás strukturálásához, ezáltal pedig azok megértéséhez, asszimilációjához is.²⁹⁸

4. A jövő: a megtett életútból való előre tekintés

Minden befejezetlen élettörténet egyúttal nyitott marad a jövő felé is.²⁹⁹ Az életrajzi elbeszélések a jövőről való gondolkodás megismerésének is kiinduló alapjául szolgálhatnak azáltal, hogy feltételezik a személyes jövő valamiféle előlegezését.

Minden életút olyan „felépítmény”, amelynek megfogalmazása során felszínre kerül az egyén önreflexiója, másokról való gondolkodása, másokkal

²⁹⁵ PÓLYA (2007) i.m.

²⁹⁶ PÓLYA (2007) i.m.

²⁹⁷ Smith-Pretty, 1995; Strack – Schwarz – Gschneidinger, 1985; idézi PÓLYA (2007) i.m.

²⁹⁸ PÓLYA (2007) i.m.

²⁹⁹ PATAKI (2001) i.m.

kialakított kapcsolata, valamint az élettel összefüggő múlt-jelen-jövő dimenzió egymás után következő eseményeinek összefüggő láncolata. A történet megalkotása során az egyén a múlt és a jelen eseményeiben helyezi el önmagát, s a megfogalmazás valamint az értelmezés folyamata pedig hozzájárulhat egy jól körülhatárolható, önmaga által is befolyásolható jövőkép megalkotásához.³⁰⁰

Mivel a múlt megváltoztathatatlan, így az sorsszerűként fogható fel. A múltból való tanulás azonban alapja a jelen dolgaink megértésének. A múlt ilyen formán segíthet, de hiba lenne, ha a jövő kizárólagos meghatározójaként tekintenénk rá. A sorssá lett múlt lehet az, ami ösztönözheti az egyént a felelősségteljes cselekvésre.³⁰¹

Zimbaro és Boyd (2012) megfogalmazása alapján a jövő egy közvetlen tapasztalás nélküli pszichésen megkonstruált lelkiállapot, melyet reményeinkből, félelmeinkből, vágyainkból, vágyakozásainkból alakítunk ki. A jövőorientáció fogalma a képzelettel, valamint a jövővel kapcsolatos szubjektív szembenézési szándékkal, illetve az arról való gondolkodással foglalkozik. A jövőorientáció tartalmazza az önértékelés/észlelés és az ambíciók, tervek kapcsolatát, valamint a közeli és távoli jövővel kapcsolatos várakozásokat is.³⁰²

4.1. A jövőről alkotott fogalmak, elméletek

A jövőről való gondolkodással kapcsolatban sokféle fogalommal találkozhatunk. Fogalmakkal, melyek nem feltétlenül szinonimái egymásnak, más-más oldalról közelítenek, más dimenziót hangsúlyoznak, különböző szempontokból definiálnak. Az eltérő tudományterületek különböző fogalmakat használnak annak a képnek a leírására, körülírására, melyet az egyének a jövőről alkotnak: jövőorientáció, jövőperspektíva, jövőkép, lehetséges énünk.³⁰³ Mindezekkel összefüggésben a kutatási irányok is rendkívül különbözőek. Az egyik oldal a jövőbeli cselekvésekről és a következményekről való gondolkodásra fókuszál, melyek az aktuális cselekvések hatásaiént értelmezhetők, míg a másik oldal inkább a jövőbeli énkép, a jövőbeli self megalkotásának folyamatát, összetevőinek kutatását helyezi előtérbe.³⁰⁴

³⁰⁰ MAYER József (2009): *Az élettörténetek, mint a kutatás eszközei.* (online)

<http://ofi.hu/tudastar/fak-1-munka-tanulas/elettortenetek-mint> (Letöltés ideje: 2019. március 27.)

³⁰¹ FRANKL, V. E. (1997): *Orvosi lélekgondozás.* UR Kiadó, Budapest

³⁰² NUTTIN, J. B. – LENS, W. M. (1985): *Future time perspective and motivation: Theory and research method.* Leuven University Press, Leuven, Belgium; Laurence Erlbaum, Hillsdale, NJ

MAHA, A. (2013): *The Future Orientation of Arab Adolescents with Intellektual Disabilities and their Parents Regarding Their Future.* In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82. sz. 841–852. (online) <https://core.ac.uk/download/pdf/82334049.pdf> (Letöltés ideje: 2019. február 22)

³⁰³ SEGNER, R. (2009): *Future orientation: Developmental and ecological perspectives.* Springer, New York

³⁰⁴ SALLAY Hedvig (2003): *A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására.* In: *Magyar Pedagógia*, 103. évf. 3. sz. 389–404.

Lewin elsők között használta a pszichológiai jövő fogalmát. Úgy gondolta, hogy a pszichológiai jövő fogalma ritkán felel meg annak, ami majd a jövőben történni fog, azonban ettől függetlenül ez a kép befolyásolja az egyén hangulatát, cselekedeteit, aktuális tevékenységét.³⁰⁵

Seginer (1995)³⁰⁶ a jövő megkonstruálásában két különböző jövőorientációt azonosított. Az egyik az a prospektív életfolyamat, mely a felnőttkorba való különféle átmeneteket tartalmazza az élet különböző területein (karrier, család stb.). Ezek pedig hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén megismerje jövőbeli lehetőségeit, kialakítsa személyes céljait, melyek aztán fontos alapját képezik a tervezésnek. A jövőorientáció e területe még kiegészül a nem specifikus reményekkel és félelmekkel a self, a szignifikáns másik és egyéb kollektív vonatkozások szempontjából.³⁰⁷

Nurmi (1998) a jövőorientációt egy pszichológiai folyamatként értelmezi, melyben három egymástól elkülöníthető tényező játszik fontos szerepet: a motiváció, a tervezés és az értékelés. A motiváció tulajdonképpen a motor, mely aktivizál, előrevisz. A tervezés és az értékelés során kifejeződik az esetleges kivitelezés lehetőségességének, valóságosságának rangsora. Olyan kérdések fogalmazódnak meg, mint, milyen feltételek adóttak, melyek azok amik hiányoznak, mi az ami elérhető, mi az ami megoldható; miben kell fejlődni, mi az, amin változtatnom kell? A 3 dimenziót összefoglalva a jövőorientáció arra vonatkozik, hogy a szubjektív elképzelések, tervek, célok, stratégiák tükrében, milyen jövő körvonalazódik az egyén előtt.³⁰⁸

Seginer (2005) jövőorientáció fogalma szintén 3 dimenzióból áll, mely az élet minden területén érvényesnek mondható modellben ábrázolható. A három dimenzió a jövőorientáció kognitív, motivációs és viselkedéses oldalát fedi le, melyek egymásra kölcsönösen hatással vannak. A komponensek sorrendje kötött. A jövőkép mindezek képi megfogalmazásaként definiálható, melyet számos tényező befolyásol: a társadalmi környezet, a család, az iskola. Mindhárom fontos szocializációs színtér, melyek formálják, alakítják az egyén gondolkodását, attitűdjét, viselkedését.³⁰⁹

³⁰⁵ Lewin, 1942/48; idézi SEGNER (2009) i.m. 103–104.

³⁰⁶ NURMI, J. E. (1993): *Adolescents' development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards*. In: *International Journal of Behavioural Development*, 16. sz. 169–189.

SALLAY Hedvig (2003): *A szülői nevelés hatása serdülők jövőorientációjának alakulására*. In: *Magyar Pedagógia*, 103. évf. 3. sz. 389–404.

³⁰⁷ NURMI (1993) i.m.; SALLAY (2003) i.m.

³⁰⁸ NURMI (1993) i.m.; SALLAY (2003) i.m.

MESTER Dollí (2013): *A jövőorientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori (Ph.D.) értekezés.

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169963/Mester_Dollí_Ertekezés-t.pdf?sequence=5 (Letöltés ideje: 2018. március 5.)

³⁰⁹ MESTER (2013) i.m.; MAHA (2013) i.m.

A jövőkép számos dimenzió köré szerveződhet: munkahely, tanulmányok, család, baráti kapcsolatok, birtokolt javak, életminőség, szabadidő.

Pataki (2001) élettörténeti elbeszéléseket elemző kutatása alapján megállapította, hogy az általa vizsgált személyek (átlagéletkoruk 24,3 év) körében a jövőre nyitottság, a jövő-érzékenység rendkívül korlátozott. A vizsgálatban részt vevő 100 főből, csak 27-nél talált bármiféle utalást a jövőre vonatkozólag, melyek hol bizakodónak, hol bizonytalanoknak, hol riasztónak bizonyultak.³¹⁰ A társadalmi kontextus figyelembevételével az élettörténeti elbeszélések az abban megjelenő időperspektívák tágasságának, a jövőbe vetett hit manifesztálódásának is elemzési keretétül szolgálhatnak.

5. A múlt, a jelen és a jövő összefonódása: az élettörténet ívének elemzése

Az önéletrajzi elemzések az elbeszélés tartalmára, annak alaki szerkezetére, valamint dinamikus jellemzőire egyaránt fókuszálhatnak. Az élettörténeti forgatókönyvek olyan epizódszerű mikroelbeszélésekből épülnek fel, melyek sematizálódnak. Ilyen gyakran visszatérő epizódséma lehet például a „boldog gyermekkor”, az alapvető antropológiai helyzetek (szülés, magányosság stb.) személyes élménye, a szakmai siker vagy egy személyes konfliktus is. Kontextusában igen eltérő történeteknél is találkozhatunk tartalmilag megegyező mikroelbeszélésekkel.³¹¹

Az egyén élete folytonos változás, növekedés, fejlődés. Az egyenletes gyarapodás, előrehaladás talán a leegyszerűbb történetéséma. Az intézményes lépcsőfokok végig járása után, a boldog és elégedettséggel eltöltő jelen egyfajta idilli sémaként definiálható. A megtört ívű pályarajz már sokkal realitásabb képet fest elénk, a siker, törés, válság, felemelkedés epizódjainak megismerésén keresztül. Azonban nem minden fordulat táplálkozik a valóságból, hiszen belső élményekből egyaránt eredhet. Minden fordulat identitászerkesztési folyamatot von maga után, mely gyökeres átrendeződéssel, vagy csupán kategóriabővüléssel is járhat. A megtört ívű, de felfelé ívelő pályarajz a fent-lent-fent vonalát követi. A lent maradás egy mélyponton rögzült, míg a folyamatos hanyatlás egy ereszkedő alakzatot rajzol elénk.³¹² A mikroelbeszélések egymásutániségének fonala tehát egyfajta iránnyal is jellemezhető.

³¹⁰ PATAKI (2001) i.m.

³¹¹ PATAKI (2001) i.m.

³¹² PATAKI (2001) i.m.

Irodalom

- BARTLETT F.C. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- BARSALOU, L. W. (1988): *The content and organization of autobiographical memories*. In: U. NEISSER – E. WINOGRAD (Eds.): *Emory symposia in cognition, 2. Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory*. Cambridge University Press, New York, NY, US, 193–243.
- BÖGRE Zsuzsa (2007): *Élettörténetek a társadalomtudományban. Szöveggyűjtemény*. Loisir, Budapest–Piliscsaba
- CSÉPE Valéria – GYÖRI Miklós – RAGÓ Anett (2007, szerk.): *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Osiris Kiadó, Budapest
- DILTHEY, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest
- FRANKL, V. E. (1997): *Orvosi lélekgondozás*. UR Kiadó, Budapest
- JEDŁOWSKI P. (2008): *Az emlékezet szociológiája*.
https://infonia.hu/digitalis_folyoirat/2008_4/2008_4_paolo_jedlowski.pdf
(Letöltés ideje: 2019. április 5.)
- KOVÁCS Éva – VAJDA Júlia (2002): *Elbeszélés, identitás és értelmezés*. In: BÖGRE Zsuzsanna (2007, szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Loisir Könyvkiadó Kft., Budapest
- LÁNYI Gusztáv (1985): *Élettörténet és történelmi szociálpszichológia*. In: BÖGRE Zsuzsanna (2007, szerk.): *Élettörténet a társadalomtudományokban*. Loisir Könyvkiadó Kft., Budapest
- LÁSZLÓ János (2005): *A narratív pszichológiai tartalomelemzés*. In: *Magyar Tudomány*, 11. sz.
<http://www.matud.iif.hu/05nov/08.html> (Letöltés ideje: 2019. február 27.)
- MAHA, A. (2013): *The Future Orientation of Arab Adolescents with Intellectual Disabilities and their Parents Regarding Their Future*. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82. sz. 841–852. (online)
<https://core.ac.uk/download/pdf/82334049.pdf> (Letöltés ideje: 2019. február 22.)
- MAYER József (2009): *Az élettörténetek, mint a kutatás eszközei*. (online)
<http://ofi.hu/tudastar/fak-1-munka-tanulas/elettortenetek-mint>
(Letöltés ideje: 2019. március 27.)
- MESTER Dolli (2013): *A jövő-orientáció háttértényezőinek vizsgálata főiskolai hallgatók körében*. Doktori (Ph.D.) értekezés.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/169963/Mester_Dolli_Ertekezes-t.pdf?sequence=5 (Letöltés ideje: 2018. március 5)
- NURMI, J. E. (1993): *Adolescents' development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards*. In: *International Journal of Behavioural Development*, 16. sz. 169–189.
- NUTTIN, J. B. – LENS, W. M. (1985): *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Leuven University Press, Leuven, Belgium; Laurence Erlbaum, Hillsdale, NJ
- PATAKI Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest
- PÓLYA Tibor (2007): *Identitás az elbeszélésekben*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

- SALLAY Hedvig (2003): *A szülői nevelés hatása serdülők jövő-orientációjának alakulására*. In: *Magyar Pedagógia*, 103. évf. 3. sz. 389–404.
- SEGINER, R. (1995): *The hopes and fears of anticipated adulthood: Adolescent future-orientation in crosscultural context*. In: Trommsdorf, G. (szerk.): *Kinderheit und Jugend in Kulturvergleich*. Juventa, Weesiheim, 225–247.
- SEGINER, R. (2009): *Future orientation: Developmental andecological perspectives*. Springer, New York
- ZIMBARDO, Ph. – BOYD, J. (2012): *Időparadoxon*. HVG, Budapest

SZŐKE-MILINTE ENIKŐ

21. SZÁZADI TANULÁSI KÖRNYEZETEK

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara, Piliscsaba
szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu

Manapság, a megismerés legnépszerűbb formái nem iskolai keretekhez kötődnek. Főként azok a megismerési tevékenységet támogató formák melyek dinamikusak, képi természetűek, szimultán sok és érdekes információt hordoznak, interaktívak, mobilisek, motiválók és figyelemfelkeltők, ezért a gyermekek hosszú időt töltenek el az ilyen megismerő tevékenységgel. Ilyen újfajta megismerési formák az IKT-val támogatott internet-alapú megismerő tevékenységek. Egyre égetőbb megválaszolni a kérdést: hogyan tud az iskola olyan tanulási környezetet teremteni ahol a gyermek optimálisan fejlődik, miközben legalább olyan motivációval végzi a megismerő tevékenységet, mint az IKT-val támogatott internet-alapú megismerő tevékenységet? Kézenfekvő lehetne a válasz: helyezzük IKT-s alapokra és internetes platformra az iskolai tanulást, ez azonban további kérdéseket vet föl.

1. Tudjuk-e biztosítani minden gyermek számára a megfelelő eszközt és a folyamatos szélessávú internethasználatot?
2. Jó-e az a gyermek fejlődése szempontjából, ha arra sarkalljuk, hogy folyamatos on-létben, kapcsolatban legyen?
3. Tudjuk-e biztosítani a naprakész, interaktív, dinamikus, képi természetű, újdonságértékkel és figyelemfelkeltő jelleggel bíró iskolai tananyagokat, melyek képesek „fölvenni a versenyt” a spontán internet-alapú megismerő tevékenységekkel?
4. Lépést tud-e és lépést kell-e tartani azzal az információs változással az iskolai megismerésnek, ami az internet alapú IKT-val támogatott tanulást jellemzi?
5. Az internet alapú IKT-val támogatott megismerő tevékenység eredménye képpen létrejövő tudás természeténél fogva elfoglalhatja-e az iskolai tudás helyét, betöltheti-e az iskolai tudás szerepét?
6. Lemondhat-e az iskola a személyes interakciókban rejlő megismerés formáinak céltudatos alkalmazásáról?

A teljesség igénye nélkül felvázolt kérdések rámutatnak arra a feszültségre mely az internet alapú IKT-val támogatott megismerés és az iskolai megismerés között húzódik. Annak vagyunk szemtanúi, hogy a gyermekek napi több órát töltenek internet alapú IKT-val támogatott megismeréssel a saját eszközük segítségével, ezért nem teheti meg az iskola, hogy figyelmen kívül hagyja a gyermek internet-alapú megismerő tevékenységét. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy

megvizsgálja, milyen módon lehetne megváltoztatni az iskolai tanulási környezetet, hogy hasznos, reális és vonzó lehetőséget kínáljon a gyermek megismerő tevékenységéhez.

1. A tudás természete

Kiindulásként vizsgáljuk meg, hogyan alakult át a tudás, a tanulás és a megismerés a 21. században, és ennek függvényében állapítsuk meg, hogyan kell átalakulni a tanulási környezetnek. A 21. századot szokták információs társadalomnak is nevezni, hiszen az információ jelenléte és „termelődése” még egyetlen társadalmat sem határozott meg ilyen mértékben. Ezért célszerű a tudás természetét az információ oldaláról megközelítve vizsgálni. A gyermek, amikor amellet érvel, hogy miért nincs szüksége megtanulni a világtörténelem eseményeit, színtereit, évszámait stb., arra hivatkozik, hogy az információs társadalomban az információ folyamatosan a rendelkezésre áll. Tehát sokkal inkább az információ megszerzésének képességét látja fontosnak, mint magát az információt.

Fülöp Géza nézete szerint az értelmezett ismeret az információ, mely az adatokon végrehajtott gondolati műveletek eredményeként jön létre. Tehát az információ a gondolkodási műveletek eredménye. Az interpretáció szükségképpen az individuum elméjében megy végbe, vagyis információ csakis ezen a „helyen” keletkezhet. Mindez azt is jelenti, hogy az információ sajátos ontológiai státusszal bír: virtuális létező. Ráadásul ez a státusz öröklődik is, azaz minden információból létrehozott további termék is virtuális létező lesz. Az információ valamilyen esemény, történés révén jön létre, állítja Fülöp Géza, ezért az információ a valószínűséggel fordított arányban áll. Az információs társadalomban az események és történések maguk is lehetnek információk, pl. egy Facebook-poszt megjelenése az idővonalamon egy történés, de a poszt önmaga már egy információ, mert egy valós vagy egy virtuális esemény interpretációját hordozza. Azt kell felismernünk, hogy az információs társadalomban, az információ keletkezése, alakulása egy olyan láncolat, melyben sok esetben nagyon nehéz visszakeresni a valódi eseményt vagy történést, sőt, az is lehetséges, hogy nincs valós esemény vagy történés, pl. egy gépzene megjelenése a virtuális térben.³¹³

Machlup a tudást és az információt mély és lényegi egységben kezelendőnek tekinti, bármennyi vita folyik is a kettő közötti különbségről az egyes diszciplínák irodalmában.³¹⁴ Kiindulási pontunk Fülöp Géza után az, hogy az információ az értelmezett adat, tény, jelenség, esemény, azaz az adatokon

³¹³ FÜLÖP Géza (1990): *Az információ*. <http://mek.oszk.hu/03100/03118/html/>
(Letöltés ideje: 2018. március 3.)

³¹⁴ MACHLUP Fritz (1962): *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton University Press.

végrehajtott gondolkodási műveletek eredménye. **Ezt a folyamatot a pedagógia és a pszichológia megismerési folyamatnak nevezi. Amennyiben az információ természetét mélyebben meg szeretnénk érteni, úgy az emberi megismerést kell a vizsgálat tárgyává tenni.** Ebből az okfejtésből következik, hogy nem elfogadható az az érvelés, amely csupán az információ megszerzésének képességét tartja fontosnak, magát az információt nem, hiszen láthattuk, hogy nem igaz az az állítás, hogy az információ folyamatosan rendelkezésre áll. Az adat és a tény állhat folyamatosan rendelkezésre, és ebből csak akkor lesz információ, ha a megismerő személy értelmi műveletek segítségével az adatokat, tényeket kiválasztja, majd feldolgozza annak a célnak megfelelően, amely célból kiválasztotta őket. Vagyis, aki az információ jelentőségét tagadja és csak annak a megszerzését tartja fontosnak, az nem ismeri az információ természetét.

A megismerés folyamata kognitív pedagógiai szempontból a környező világ megismerését jelenti. **A megismerés folyamata és eredménye a pszichikumban reprezentáció formájában konkretizálódik.** Ahhoz, hogy az információ természetét és kialakulásának folyamatát megértsük, át kell tekintsük azokat a reprezentációkról szóló elméleteket, amelyek a kognitív pszichológia és a kognitív pedagógia által rendelkezésre állnak. Eysenck és Keane, *Kognitív pszichológia* című munkájukban a **tudást mint reprezentációt** írják le. Megkülönböztetik a külső és a belső reprezentációt. A reprezentáció olyan jelölés, jel vagy szimbólumhalmaz, mely valamit újra megjelenít vagy képvisel számunkra. Másképpen, egy dolog helyett áll, mert a dolog maga nincs jelen; a dolog **rendszerint a külső világ vagy a képzeletünk (vagyis a belső világunk) egy aspektusa.**³¹⁵

Az, amit **külső reprezentációnak** nevezünk, nagyon sok formában jelenik meg: térképekben, étlapokon, festményeken, tervrajzokon, történetekben. Egy esemény elmesélése szintén külső reprezentáció. Annak a pszichikumban megjelenő „lenyomata” belső reprezentáció (1. ábra).

A külső reprezentációk két osztályát különbözteti meg a szakirodalom, melyek segítségével a világot jellemezzük:

1. szavak vagy más írott jelölések;
2. képek vagy ábrák (analog reprezentációk – ugyanaz a szerkezetük, mint annak, amiről szólnak).³¹⁶

A belső reprezentáció a tudással azonosítható, tehát a belső reprezentációk tanulmányozása a tudás alaposabb megismerését eredményezi. A belső reprezentációk forma és struktúra szerint kerülnek bemutatásra a kognitív

³¹⁵ EYSENCK W. Michael – KEANE T. Mark (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

³¹⁶ EYSENCK – KEANE (1997) i.m. 219.

pszichológiában. A belső vagy mentális reprezentációk két fajtája megfeleltethető a külső reprezentáció két fajtájának:

1. propozicionális reprezentációk, amelyek az elme fogalmi tartalmát ragadják meg;
2. az analóg reprezentációk (képzeti vagy percepciók képek, modellek).

Az analóg reprezentációk laza kombinációs szabályokkal rendelkeznek, konkrétak (adott érzéleti modalitáshoz kötődnek), implicit módon reprezentálnak. A belső reprezentációk közt az analóg reprezentáció egyik kitüntetett formája a **mentális modell**, a másik a **képzeti kép**.

A propozicionális reprezentációk explicitek, szabályok szerint szerveződnek, absztraktak (bármely modalitásból érkező ingert, információt reprezentálnak). A propozíciók konkrét formái **a tárgyi (nap) és a relációs (süt) fogalmak**.

A fogalmak nem önmagukban állnak a belső reprezentációk világában, hanem ún. elméleti konstrukciókat, sémákat alkotnak. A **séma** a fogalmak strukturált csoportját jelenti, általános tudást jellemez, és események, eseménysorozatok, képzetek, szituációk, viszonyok, sőt, még tárgyak reprezentációjára is alkalmas. A sémákat indukciós alapon, absztrakció segítségével hozzuk létre sok konkrét tapasztalat alapján. Ez azt jelenti, hogy a mentális reprezentációk kialakulásához kognitív működésre (tanulás, problémamegoldás) is szükség van. (Ezt nevezi Csapó [1992] operacionális tudásnak.³¹⁷) A sémák mentális ökonómiát és rendszert biztosítanak, mert ezekben olyan komplex tudás tárolódik, amelynek birtokában az egyén könnyedén felismer és megért bizonyos helyzeteket, adekvát cselekvést képes segítségükkel végezni. A bonyolultabb sémákat Schrank és Abelson **forгатókönyveknek** nevezte, amely olyan cselekvéssorokat tartalmaz, amelyeket egymás után végrehajtunk, amikor egy sztereotipikus esemény lezajlik, pl. vásárlás, éttermi rendelés.³¹⁸

³¹⁷ CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest

³¹⁸ EYSENCK – KEANE (1997) i.m. 294–295.



1. ábra: Az információ mint reprezentáció

A külső reprezentációk főként az explicit tudás formáját öltik, amiről objektív módon tájékozódni lehet, ellenőrizni lehet, a pszichikus reprezentációk az ún. tacit tudásnak a formái, melyet a személyes belső pszichikus tartalmak és folyamatok jelenítenek meg. Minél inkább sikerül az egyénnek a tacit tudását az általa végzett megismerő tevékenység szolgálatába állítani, annál eredményesebb megismerést végezhet. A két japán tudásmenedzsmenttel foglalkozó szakember, Ikujiro Nonaka és Noboru Konno, a tudásteremtő szervezetek legfontosabb sajátosságának tartja az egyének tacit tudásának a felszínre segítését, ezt tartják az innováció igazi forrásának.³¹⁹ Az alábbi (1. táblázat) táblázatban a pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságait tekinthetjük át a szerzőpáros alapján:

³¹⁹ IKUJIRO Nonaka – NOBORU Konno (1998): *The concept of "Ba": Building foundation for Knowledge Creation*. In: *California Management Review*, Vol 40, No.3 Spring.
<http://home.business.utah.edu/actme/7410/Nonaka%201998.pdf> (Letöltés ideje: 2019. február 20.)

TACIT TUDÁS – PSZICHIKUS REPREZENTÁCIÓ	EXPLICIT TUDÁS – KÜLSŐ REPREZENTÁCIÓ
Nem látható és nem fejezhető ki egyszerűen	Kifejezhető szavakkal, modellekkel, képekkel és számokkal
Erősen személyes, rejtett, kimondatlan	Megosztható különböző formákban (adat, leírás, specifikáció, kézikönyv stb.)
Nehezen formalizálható, kommunikálható, implicit, képességekben megjelenő, nem kodifikált	Szisztematikusan átadható
Szubjektív élelés, intuíció	
Az egyének cselekedeteiben és tapasztalatában gyökerezik	
Gyakorlatban, informális keretek között sajátítjuk el	
Innováció alapja – piaci érték	

1. táblázat: A pszichikus és a külső reprezentáció sajátosságai

Csapó Benő Kognitív pedagógia című munkájában megkülönbözteti az informacionális tudást az operacionális tudástól.³²⁰ A reprezentáció tartalma, az **informacionális tudás**, meglátása szerint képzetekből és verbális információkból, ún. propozicionális reprezentációkból szerveződik. Ebben az értelemben az információt, azaz a tudást az ismeretekkel, mint virtuális entitásokkal azonosíthatjuk, ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette.³²¹ A verbális információk strukturálódnak: az adatok, nevek, címkék; egyszerű állítások, tények; történetek, leírások szintjétől az integráltság egyre magasabb a szabályok, az elméletek és a formális rendszerek szintjeire. Az információk integrált rendszere meglátása szerint hálózatokat alkot, az

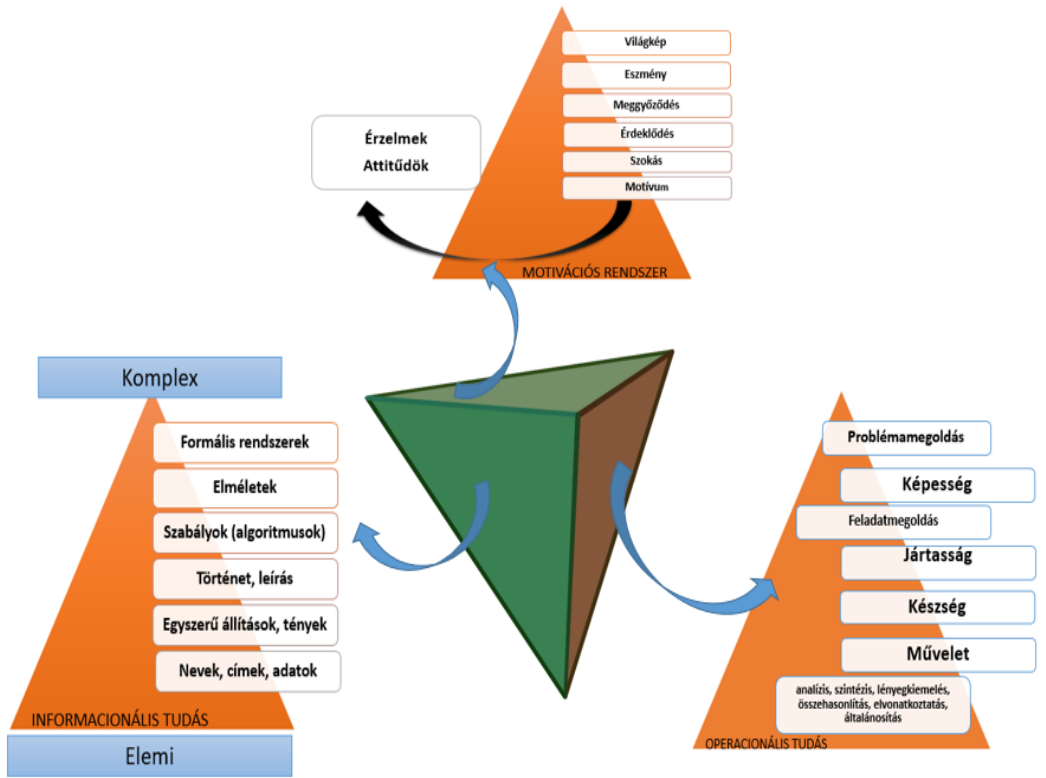
³²⁰ CSAPÓ (1992) i.m.

³²¹ BUCKLAND Michael (1991): *Information as Thing*. In: *Journal of the American Society of Information Science*, 42: 5 June: 351–360. <http://people.ischool.berkeley.edu/~buckland/thing.html> (Letöltés ideje: 2018. március 3.)

integrációt és a hálózatosodást az operacionális (képeségbeli) tudás teszi lehetővé.

Az **operacionális tudás** szerveződését, azaz a reprezentációkkal való műveletvégzést, a következő komponensek határozzák meg: készségek, jártasságok, feladatmegoldás, problémamegoldás, képességek. A reprezentáció – vagyis a megismerési folyamatban az informacionális tudás rendszerének kiépülése – a gondolkodási műveletek segítségével valósul meg: analízissel, szintézissel, lényegkiemeléssel, összehasonlítással, elvonatkoztatással, általánosítással. Ezek készség szintű, automatizálódott működése teszi lehetővé a reprezentációt, a megismerést. A megismerési folyamat természete, hogy a magasabb rendű működések mindig magukban hordozzák az alacsonyabb rendűeket, tehát például a problémamegoldásban benne rejlik az összes készség szintű gondolkodási művelet, vagy az elméletalkotásban, az összes azt megelőző történet, leírás és szabály.³²² Ebben az értelemben az információt – vagyis a tudást – a verbális információk és a műveletek magasabb elvonatkoztatási szinten történő strukturálódásával, azaz a megismerés folyamatával azonosíthatjuk (2. ábra), ahogyan ezt egy kategorizációban Buckland is megtette. Fontos hangsúlyozni, hogy az informacionális és az operacionális tudás működése elképzelhetetlen a **motivációs rendszer** megfelelő fejlettsége és működése nélkül: kíváncsiság, érdeklődés, meggyőződés és pozitív érzelmek, attitűdök hiányában nem fog az egyén megismerő tevékenységet végezni.

³²² CSAPÓ (1992) i.m.



2. ábra: A pszichikus reprezentáció, avagy a megismerés folyamata Csapó Benő nyomán

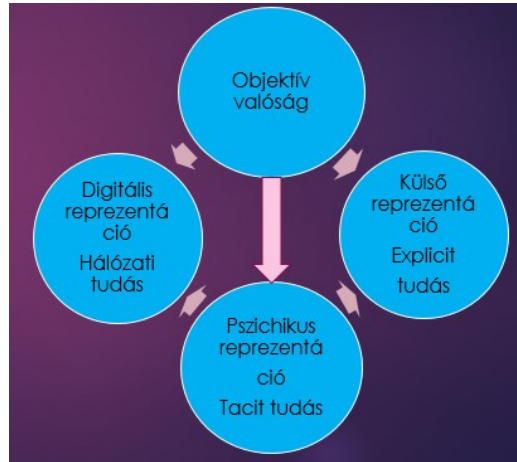
2. A tudás természetének átalakulása – megismerés az információs társadalomban

Az infomációs társadalom az emberi együttélés új módja, amelyben az információ szervezett előállítása, tárolása, előhívása és felhasználása játssza a központi szerepet. Manuel Castells szerint az információ közlése, fogadása, feldolgozása, tárolása, értelmezése és áramlása nem határozta meg egyik korábbi társadalmat sem annyira, mint a mait.³²³

Az információ keletkezésének, előállításának ezt a bőségét egy harmadik reprezentáció megjelenése tette lehetővé a megismerési folyamatban, az ún. digitális reprezentációjé. Föltehetjük a kérdést: nem ugyanúgy külső reprezentációról beszélhetünk a digitális reprezentáció esetén mint amikor a nyomtatás megjelenésével vagy a rádió és televízió mint médium megjelenésével a tömegkommunikáció elterjedt? Megvizsgálva a médiumok megismerésre

³²³ CASTELLS Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása – Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. Gondolat – Infonia, Budapest

gyakorolt hatását, megállapíthatjuk, hogy mivel az újmédia és az internet mint médium, a web 2.0. olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amely által **birtokolja azokat a tulajdonságokat amelyeket a pszichikus és a külső reprezentációk összessége rendelkezik** (3. ábra), átalakítja a megismerés természetét és létrehozza az ún. digitális megismerést és a hálózati tudást.



3. ábra: A digitális reprezentáció a megismerésben

A web 2.0. néven futó internetes szolgáltatások a közösségekre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat, információkat hoznak létre információt vagy megosztják egymás információit. A felhasználók jellemzően kommunikálnak egymással és kapcsolatokat alakítanak ki egymás között, digitális tartalmakat hoznak létre és osztanak meg. Ezek a digitális tartalmak propozicionális és képi természetűek, előállításuk és felhasználásuk során mind operacionális mind informacionális megismerés történik, előállításuk leggyakrabban interaktivitáson alapul. Megjelenítésükre, azaz külső reprezentációjukra sajátos internetes nyelvi és képi kódok állnak rendelkezésre. Az ilyen módon létrehozott információ sajátos megismerési folyamatot jelent és sajátos ún. hálózati tudást hoz létre.

A digitális megismerés és a hálózati tudás főbb jellemzői:

- a digitális megismerés on-jelenlét formájában történik, mely jelenlétre az állandó ingergazdagság, a folyamatos interpretáltság, az azonnali megoszthatóság jellemző;
- természete szerint nagyon hasonlít arra a pszichikus aktivitásra, információs folyamatra, amely az egyén kognitív struktúráiban zajlik: felfokozott motivációs és érzelmi állapotban, nagyon sok és újszerű adat műveleti feldolgozása, ideális esetben rendszerezése történik;

- a digitális megismerésben könnyen létrehozható az információ, továbbá könnyen módosítható, másolható, reprodukálható, újrafelhasználható és terjeszthető.³²⁴

A digitális reprezentáció tehát túlnötte azokat a kereteket, amelyet külső reprezentációk mostanáig betöltöttek, az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség, a megismerés szerepében mutatkozik meg. Az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba.

Rainie és Wellman szerint a web 2.0. korszakában a megismerésre a következő folyamatok jellemzőek:

- (1) az elérhető információ mennyisége drasztikus mértékben növekszik;
- (2) az információ felhasználása differenciálódik (bárhonnan bármikor elérhető az információ);
- (3) az információ sokkal változatosabbá válik a kevesebb kontroll hatására;
- (4) az információáramlás gyorsul;
- (5) a releváns információ megtalálása könnyebbé válik (kereső motorok segítségével);
- (6) előtérbe kerülnek a hiteles és megbízható információforrások (felhasználói visszajelzések, értékelések, rangsorolások segítségével);
- (7) az információ és a kommunikáció keveredik, szorosan összefonódik.³²⁵

A bemutatott sajátosságok optimista szemléletet tükröznek, ma már korántsem lehetünk biztosak abban, hogy a releváns információ megtalálása könnyebbé válik csak abban az esetben, ha megfelelő digitális és információs műveltséggel rendelkezik az egyén, melynek birtokában meg tudja ítélni, hogy a számára legmegfelelőbb információt találta-e meg.

A hálózati tudás fajtái csoportosíthatók a szerint is, hogy milyen kérdésre adnak választ (2. táblázat). A tudás legfontosabb formája tudni azt, hogy mit kell tudni, hogyan tudjuk meg, és ha megtudtuk, mit is kezdünk vele.³²⁶ Könnyen belátható, hogy a 21. századi megismerés forrásai átlépi az iskolai megismerés forrásait (tankönyv, tananyag, pedagógus), bárki vagy bármi az információ birtokosává válhat. A megismerés tehát átlépi azokat a biztonságos iskolai kereteket, melyben a pedagógus támogatásával könnyen felismerheti a gyermek,

³²⁴ BROWN John Seely – DUGUID Paul (2000): *The Social Life of Information*. Harvard Business Press

³²⁵ RAINIE Lee – WELLMAN Barry (2012): *Networked: The New Social Operating System*. MA: MIT Press, Cambridge

³²⁶ CASTELLS (2005) i.m. 140.

hogy milyen információra van szüksége, az információt honnan és hogyan tudja megszerezni, az információt hogyan és mire tudja felhasználni. A digitális megismerés során a megismerő saját felkészültségeire, digitális és információs műveltségére számíthat elsősorban.

Az iskolai megismerésre új feladatok hárulnak: kialakítani a gyermek digitális és információs műveltségét, azokat az alapvető operacionális tudásbeli képességeket, melyek birtokában elő tudja állítani és meg tudja szerezni a számára fontos információt és azt fel is tudja használni a problémája megoldása érdekében, továbbá azokat az informacionális tudásbeli összetevőket, melyek segítségével képessé válik ítéletet alkotni a megszerzett információk természetéről, minőségéről, a felmerült problémák természetéről és lehetséges megoldásukról.

A kérdés	A kérdés tartalma
Tudd, ki!	Tudni, hogy ki az, aki a szükséges információkkal vagy képességekkel rendelkezik.
Tudd, mit!	A szükséges információk ismerete.
Tudd, hogyan!	Tudni, hogy az adott művelet, feladat, algoritmus hogyan oldható meg.
Tudd, miért!	Ismerni/érteni az oksági kapcsolatokat.
Tudd, miért fontos!	Ismerni/érteni az adott tudás jelentőségét, a felhasználás lehetőségét.

2. táblázat: A tudás csoportosítása Manuel Castells szerint

3. Tanulási környezetek a 21. századi iskolában

Olyan támogató környezetet értünk tanulási környezet alatt, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy a tanulók a lehető legjobban tanuljanak, a leghatékonyabb megismerő tevékenységet végezzék. Ezek a tanulási környezetek figyelembe veszik az egyéni tanulói sajátosságokat, támogatják a pozitív emberi kapcsolatokat.

A Partnership for 21st Century Skills program alapján, a 21. századi tanulási környezetek olyan környezetek közös rendszerét jelentik, amelyek:

- személyes támogatással működő, fizikai környezetben segítik a 21. századi készségek tanulását és tanítását;
- támogatják a szakmai fejlődést, amelynek keretében az oktatók együttműködhetnek, megoszthatják egymással jó gyakorlataikat;

- a 21. században megjelenő, valós kérdéseket és valós problémákat mutatnak be (pl. projektmunka);
- minden résztvevő számára lehetőségeket biztosítanak a minőségi eszközökhöz való hozzáféréshez;
- biztosítják a 21. századi megjelenést a csoportok és egyén számára egyaránt;
- támogatják a kiterjesztett közösségeket és a nemzetközi hatások megjelenését mind a személyes, mind pedig az online tanulás során.³²⁷

A sajátosságok alapján kiemelhető az a három paraméter, amely mentén a 21. századi tanulási környezeteket létre lehet hozni (3. táblázat). Mindenekelőtt, a tanulási környezetet meghatározza az az oktatáspolitikai paradigma, az a szakmai protokoll és kánon, amely mentén adott tanulási környezet létrejön. Amennyiben a 21. századi tanulás számára adekvát környezetet kívánunk biztosítani, úgy felül kell vizsgálnunk azokat a paradigmákat és kánonokat, amelyekkel a tanulásszervezés terén rendelkezünk, hogy kedvező feltételeket teremtsünk új, rugalmas, nyitott, adaptív, a résztvevők igényeinek megfelelő tanulási környezetek számára.

A fizikai környezet a második paraméter, melyre a tanulási környezet szervezésénél figyelni kell. Ez jelenti a megismerő tevékenységben résztvevő személyeknek a szerveződését, személyes együttműködését, a tanulási környezet megfelelő felszereltségét digitális és egyéb oktatási eszközökkel.

Végül, a digitális környezet a harmadik paraméter, mely a megismerés új színterét és módszerét jelenti, azokat a hálózatokat, amelyek kialakulnak egy-egy valós probléma megoldására, azokat a fejlesztett valóságokat, amelyekben a virtuális megismerés végbemegy, ahol az együttműködésen és a kommunikáción túl a nyilvánosság is biztosított a tapasztalatok és a jó gyakorlatok cseréjére, az információ megosztására.³²⁸

³²⁷ *21 st Century Learning Enviroments*. http://www.p21.org/storage/documents/le_white_paper-1.pdf
(Letöltés ideje: 2019. február 20.)

³²⁸ SZABÓ Mária – SINGER Péter – VARGA Attila (2011): *Tanulás hálózatban: elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. OFI, Budapest

SZELLEMI KÖRNYEZET	FIZIKAI KÖRNYEZET	DIGITÁLIS KÖRNYEZET
<ul style="list-style-type: none">▶ OKTATÁSPOLITIKAI PARADIGMA▶ KÁNON – NAT, KÖZNEVELÉSI TÖRVÉNY▶ SZAKMAI PROTOKOLL A NEVELÉSRŐL, TANÍTÁSRŐL	<ul style="list-style-type: none">▶ TANÁROK, TANULÓK, MÁS FELNŐTTEK▶ SZEMÉLYES TÁMOGATÁS▶ TÁRGYI KÖRNYEZET▶ DIGITÁLIS ESZKÖZÖK	<ul style="list-style-type: none">▶ HÁLÓZATOK▶ APPLIKÁCIÓK▶ FEJLESZTETT VALÓSÁGOK▶ VIRTUÁLIS SZEMÉLYISÉGEK▶ NYILVÁNOSSÁG ÉS KOMMUNIKÁCIÓ▶ EGYÜTTMŰKÖDÉS
VALÓS PROBLÉMÁK MEGOLDÁSÁRA SZERVEZŐDNEK		

3. táblázat: A 21. századi tanulási környezetek sajátosságai

Ollé János a tanulási környezeteket a következő csoportosítás szerint értelmezi:

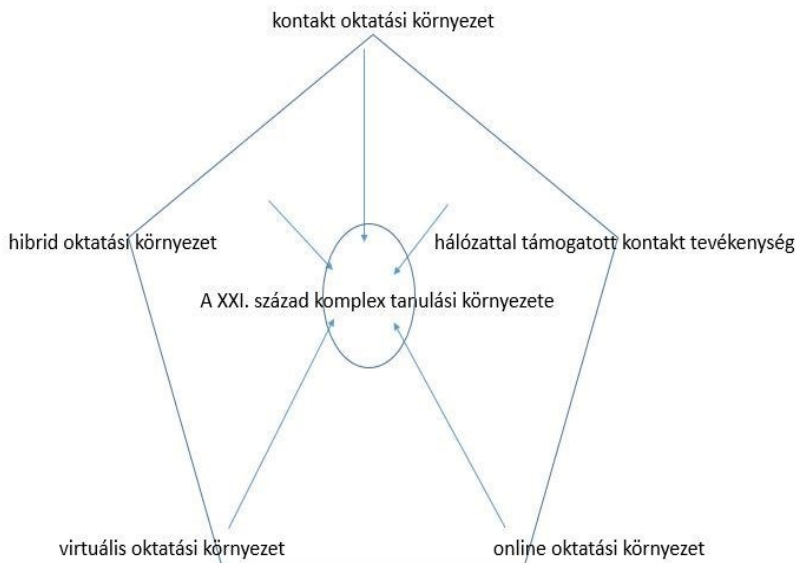
- kontakt oktatási környezet – a tanulók és a pedagógusok személyes jelenléte jellemzi;
- hálózattal támogatott kontakt tevékenység – a kontakt oktatási környezetben lehetőség van a web 2.0. felhasználására, bevonására;
- online oktatási környezet – Moodle, Google Plus, Facebook;
- virtuális oktatási környezet – speciálisan tanulási célra kifejlesztett virtuális valóság pl. Second Life;
- hibrid oktatási környezet – az előzőekben felsorolt környezetek keveréke.³²⁹

Lévai Dóra meglátása szerint a felsorolt oktatási környezetek együttese jelenti a 21. századi komplex tanulási környezetet, ahogyan ezt a 4. ábra mutatja.³³⁰

³²⁹ OLLÉ János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
http://www.eltereader.hu/media/2013/11/Oll%C3%A9_1_kotet_READER.pdf

(Letöltés ideje: 2019. február 20.)

³³⁰ LÉVAI Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

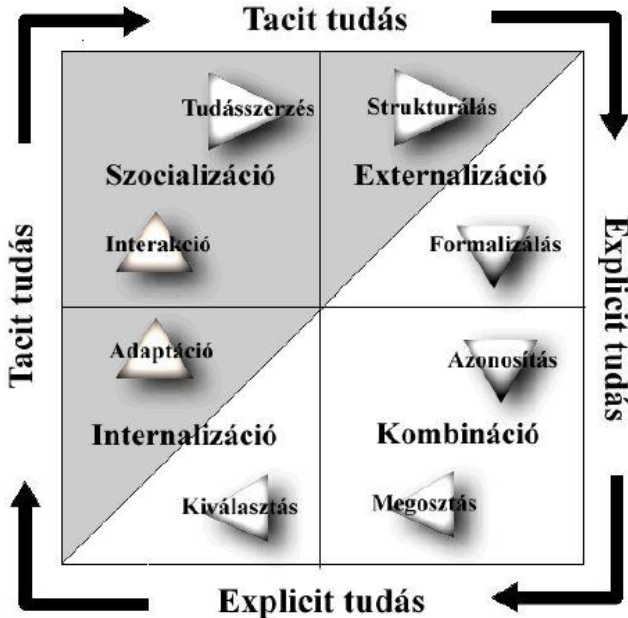


4. ábra: 21. századi komplex tanulási környezet

Nonaka és Konno tudásmenedzsmenttel foglalkozó szerzőpáros, a tanulási környezet lényegét a tanulás folyamatainak komplexitásában ragadják meg (5. ábra). Számukra az a legfontosabb, hogy olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amelyben az explicit tudás mellett a tacit tudások is felszínre kerülhetnek, beépülhetnek a megismerés folyamatába. Ez meglátásuk szerint csakis akkor valósulhat meg, ha a megismerést egy spirálszerűen ismétlődő, emelkedő ciklusokban zajló folyamatként szervezzük meg, ahol egyszerre biztosítottak a szocializáció, az externalizáció, a kombináció és az internalizáció folyamatai.³³¹ Iskolai környezetre vetítve ez azt jelenti, hogy a tanulás közösségi tevékenység formáját ölti, ahol a legváltozatosabb szocializációs háttérrel rendelkező egyének lépnek egymással interakcióba, osszák meg egymással személyes, tacit tudásaikat. Miközben minden csoporttagnak lehetősége van megosztani a tacit tudását, aközben egy komplex formalizálási és strukturálási tevékenységet kell végeznie ahhoz, hogy a tacit tudását explicit tudássá konvertálja, externalizálja. A megosztott, formalizált tudás jelent tartós tudást, erre több szerző felhívja a figyelmet a szakirodalomban. A megismerésben résztvevők abban érdekeltek, hogy az interakcióban megszerezzék azokat a tapasztalatokat, tudásokat, amelyeket a többiek birtokolnak és externalizálnak. A kölcsönösen megosztott tudások kombinációja eredményezi az új tudást, ez rendelkezik innovációs potenciállal. Minél szélesebb keretet biztosítunk a kombináció számára, annál több és értékesebb új tudás keletkezhet. Ezeket az új tudásokat internalizálják és

³³¹ IKUJIRO – NOBORU (1998) i.m.

adaptálják saját szükségleteiknek megfelelően a tanulásban résztvevő ún. tudásközösségek.



5. ábra: Tanulási folyamatok a szervezetekben Nonoka és Konno nyomán

A szerzőpáros elsősorban szervezeti keretek közt vizsgálta a megismerés folyamatokat, a szervezeti tanulást és fejlődést középpontba helyezve. Megállapítják, hogy az emberek nem csak alkalmazkodnak a zajló tudásfolyamatokhoz, hanem alakítják is azokat, ezért egy-egy szervezeten belül megszámlálhatatlanul sok, egymással részben vagy egészben átfedő tudáspirál azonosítható. A tudásmenedzsment célja, hogy a tudáspirálok számát gyarapítsa, és a spirálok emelkedését gyorsítsa.³³² Az iskola is tudásteremtő szervezetnek tekinthető, ahol a tanulók és a pedagógusok közösen érdekeltek abban, hogy a tacit és az explicit tudásokból új közös tudás keletkezzen, ezért a Nonoka és Konno által leírt tudás spirál elmélet jól adaptálható iskolai tanulási környezetre is. A megismerés színterét Nonoka és Konno a „BA” fogalommal írja le, mely olyan fizikai, virtuális, mentális tér, vagy mind ezek kombinációja, amely lehetőséget biztosít a tudás létrehozására, rendszerezésére, gyakorlatba ültetésére és kommunikálására, megosztásra.³³³

³³² ORNA Elizabeth (2004): *Information Strategy in Practice*. Imprint Routledge, London. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351927536> (Letöltés ideje: 2019. február 20.)

³³³ IKUJIRO – NOBORU (1998) i.m.

Ezeken a színtereken létrejöhetnek az ún. gyakorlatközösségek vagy tudás közösségek, amelyekben megteremtődik az innováció valódi lehetősége. Tomka János szerint a legsikeresebb gyakorlat vagy tudásteremtő közösségek lehetnek formális szervezetek, gyakoribb azonban a formális szervezeteken belüli informális csoportos szerveződés, mely nem jelenti azt, hogy láthatatlanok a szervezet számára, hanem sokkal inkább azt, hogy egymással informális kapcsolatban álló emberek alkotják, akiket a szakértelem és közös tevékenység iránti elkötelezettség kapcsol össze.³³⁴

Iskolai tanulási környezetként értelmezve a tudás közösségek valamely gyakorlati probléma köré szerveződő tanulók és pedagógusok csoportja, mely nem feltétlenül jelenti azt, hogy egy iskola tanulóit és pedagógusait tömöríti, hanem átlépve nemcsak a szervezet kereteit, hanem nagyobb földrajzi tereket is, egy másik ország iskolájának tanulóit és tanárait is jelentheti. (Ezt hivatottak támogatni az Edubase vagy az Edmodo internet alapú közösségszervező platformok.) A tudás közösségeket a közös tevékenység, problémamegoldás iránti elkötelezettség és a problémamegoldáshoz szükséges kompetenciák megléte kapcsolja össze, a közösségekben jellemzően szabadon és kreatívan áramlik az ismeret és a tapasztalat, ami új szemléletet eredményez a problémamegoldásban.³³⁵

Az iskolai gyakorlatközösségek vagy tudásteremtő közösségek legitimációját, identitását egy-egy olyan gyakorlati probléma adja, mely aktuális és valódi problémája a szűkebb vagy tágabb értelemben vett emberi közösségeknek, mint például a klímaváltozás megállítása, a hulladékgazdálkodás, a közlekedéstervezés, a településfejlesztés, az egészségi prevenció stb. A problémák természetüknél fogva széleskörű kompetenciákat feltételeznek, tehát a különböző szakos pedagógusoktól a különböző életkorú és érdeklődésű tanulókig érdekeltnek lehetnek a megoldásában. A tudásközösség működésének alapfeltétele a kölcsönös tisztelet, a kölcsönös bizalom, csak egy ilyen közösségben van lehetőség arra, hogy a szocializáció, externalizáció, kombináció és internalizáció folyamatai a problémamegoldás, a tudásteremtés szolgálatába álljanak. Fontos, hogy a tudásközösségek valamilyen konkrét gyakorlatorientált válasszal tudjanak felelni a felmerült problémára, ez tovább erősíti és legitimálja a tudásközösséget. A tudásközösségekre elsősorban a horizontális, egymástól való tanulás a jellemző, melynek előnyeit a vertikális tanulással szemben a 4. táblázat ismerteti³³⁶:

³³⁴ TOMKA János (2009): *A megosztott tudás hatalom*, Harmat, Budapest

³³⁵ TOMKA (2009) i.m.

³³⁶ HORVÁTH László – KOVÁCS Anikó – SIMON Tünde (2015): *Tájékoztató a horizontális tanulásról intézményvezetők és pedagógusok számára*. OFI, Budapest

Horizontális tanulás	Vertikális tanulás
<ul style="list-style-type: none">• a gyakorlatban keletkező tudás partneri cseréje, elosztása• mellérendelő viszonyok, és az információ elsősorban szabályok nélkül vagy íratlan szabályok alapján, nem formalizáltan áramlik• az egymástól való tanulás jellemzi• nyílt kommunikáció segítségével, a résztvevői aktivitásra és kooperatív módszertanokra építve jó gyakorlatokat közvetíthet, és ezek révén energia, idő és pénz takarítható meg• önreflexióra, önértékelésre készítet, a személyes felelősségérzetet fejleszti• a hasonló területen „dolgozó” emberek tudásmegosztására épül, de beletartozik a külső impulzusok integrálása, valamint a tapasztalat útján szerzett tudás is• közösségi nézőpontot jelenít meg• hatalom– és felelősségmegosztással jár, motivációt eredményez• arra összpontosít, hogy dokumentálja a tanulást, a tanultakat, a kipróbált és közösen kifejlesztett tudást, vagyis a közösség létrehozza a tudást	<ul style="list-style-type: none">• a tanulás hierarchikus, hagyományos módja, ahol a tudás egy irányban áramlik, tehát a tudást birtokló elosztja ismereteit az azzal nem rendelkezők között• nagyfokú tudásfelhalmozást tesz lehetővé, ami azonban a tudás menedzselése nélkül elavul• a vertikális tanulás valamilyen kimenetet, eredményt hasonlít meghatározott célokhoz

4. táblázat: A horizontális és a vertikális tanulás jellemzői

4. Összegző gondolatok

A digitális technológia térhódítása átrendezte a megismerő személyek reprezentációt, megjelent egy olyan új reprezentációs forma, a digitális reprezentáció, mely magán hordozza a pszichikus és a külső reprezentációk sajátos jegyeit: a digitális reprezentáció, az információs folyamat természetét lemásolva, az információs műveltség, a megismerés szerepében mutatkozik meg, a „valódi megismerés” illúzióját keltve a megismerő személyben. Az internet mint médium az emberek megismerését, tanulását a pszichikumból a digitális térbe helyezte át, az emberek kognitív folyamatait a koponyaüregből a virtuális valóságba. Az iskolai tanítás és tanulás nem tudja figyelmen kívül hagyni a digitális reprezentációk által generált változásokat, hanem, a horizontális tanulásra épülő, a tacit tudásokat megosztó, kreatív tudásközösségeket hozhat létre, hogy megőrizze társadalmi létjogosultságát, betölthesse műveltség alakító és átörökítő funkcióját. A köznevelés szereplői az iskolai tudásközösségek kialakításának és működtetésének kultúráját kell elsajátítsák és gyakorolják amennyiben hatékonyan lépést kívánnak tartani a digitalizáció által generált változásokkal.

UHERKOVICH ORSOLYA RÉKA
CSALÁDTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS
A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON
EURÓPAI KITEKINTÉSEL

PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs
uherorsi@gmail.com

1. A téma bevezetése, fontosságának indoklása

Régóta érdekel a családi életre nevelés témája. Különösen az foglalkoztat, milyen hatások nyomán lesz egy kislányból jó anyuka, egy kisfiúból pedig családját szerető, gondoskodó apuka.

Társadalmunk legnagyobb problémájának azt tartom, hogy a gyermekek körül nincs biztonságot adó család, a fiatalok pedig nem merik vállalni a családalapítás nehézségeit, a sok szépség mellett, amivel jár. Nem „szívják magukba” az egészséges női és férfi szerepeket, nem látnak mintát arra, hogyan neveljék majdani gyermekeiket, és nem ismerik fel, hogy a társadalom szempontjából milyen fontosak a családok, és még a legegyszerűbb gyakorlati készségeket, mint például a főzés, sem tudják otthonról „hozni” az új családjukba.

Amikor a család veszít nevelő funkciójából, mert mindkét szülő dolgozik, vagy csak egyik szülő neveli a gyermeket, esetleg a testvérek hiányoznak a családból, nagyobb feladat hárul az iskolára a családi életre nevelés terén is.

Egy olyan korszakban vizsgálom a családi életre nevelés témakörét, amikor, elképzelésem szerint, még betöltötték a családok nevelő funkciójukat. A korszak meghatározó gondolkodási irányzata a keresztény ideológia volt, ami nagyban meghatározta a közoktatás, és azon belül a családi életre nevelés területét is. Kíváncsi vagyok, hogy miként gondolkodtak, és gondolkodtak-e egyáltalán a családi életre nevelés kérdéséről, és mennyiben jelent meg a keresztény gondolkodás ebben a kérdésben.

2. Kutatási kérdések és változók bemutatása

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

Milyen folyamatok zajlottak a magyar családok történetében a két világháború között, és ezek a folyamatok milyen összefüggésbe hozhatók az európai családtörténeti folyamatokkal?

Hogyan jelent meg a vizsgált korszakban a családi életre nevelés a pedagógiai szaksajtóban?

Milyen elveket, módszereket tartottak fontosnak a szakemberek, a családi életre nevelés témakörében?

Hogyan tematizálta a pedagógiai szaksajtó a családi életre nevelés kérdéskörét a vizsgált időszakban?

Milyen diskurzusok jöttek létre a családi életre nevelés témakörében?

A korszakban érvényben lévő népiskolai, a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tantervek milyen tartalmakkal segítették a családi életre nevelést a vizsgált korszakban?

Kutatásban a feltett kérdéseimre a következő változók alapján keresem a választ:

- a) Gazdasági és háztartástani ismeretek.
- b) Nemi, társadalmi szerepek a családban, női és férfi feladatmegosztás a családban, családi hierarchia, férj és feleség érzelmi viszonya, gyermeknevelés.
- c) Család szerepe a társadalomban, családnak, mint a társadalom alapegységének hatása a társadalom jövőjére.

Ebben a tanulmányomban a családtörténettel kapcsolatos dokumentumok feltárását és másodelemzését tűztem ki célul kutatási témámnak megfelelően. Módszerként a dokumentumelemzés, másodelemzés módszerét alkalmaztam. Másodlagos vagy secunder kutatási módszer. Más kutatások céljából korábbi időpontokban gyűjtött adatok újraértelmezését, elemzését, újraértelmezését jelenti. A kutatások általában desk resarch (dokumentumelemzés vagy másodelemzés) módszerével kezdődnek. Előnye, hogy a már meglévő információk gyorsan, és könnyen hozzáférhetők.

3. A családok két világháború közötti történetére ható folyamatok

3.1. Családtörténet a két világháború között

Jelen munkában a családról, mint hagyományos együttélési formáról értekezünk, Kövér György család definíciója értelmében: „általában elsődleges rokon csoport; házasságon alapul és funkcionális egységet alkot; mindkét nembeli felnőttekből és leszármazottaikból áll, elsődleges funkciója pedig új egyedek létrehozása.”³³⁷ A család, mint együttélési forma az előbbi definícióban meghatározott alapokon nyugvó sokszínűségét, rugalmasságát, és alkalmazkodóképességét Tomka Béla meghatározása jól érzékelteti: „A családot olyan társadalmi intézménynek tekinthetjük, mely a biológiai és a társadalmi reprodukciónak egyaránt helyszíne és ezeket össze is kapcsolja....A biológiai és társadalmi jelleg tükröződik a család definíciójában is, mely szerint ez egy olyan intim, együtt élő csoport, melyet a leszármazás, , illetve vérségi kötelék, a

³³⁷ BURGUIÈRE, Andre – KLAPISCH-ZUBER, Christiane – SEGALÉN, Martin – ZONABEND, Françoise (1998): *Gescihte der Familie, 20. Jahrhundert*. Campus, Frankfurt, 39.

szexuális és/vagy jogi kapcsolat köt össze. A családok létrejötte és működése biológiai alapokkal rendelkezik, de a biológiai adottságokat a társadalmi tényezők alapvetően befolyásolják. Így az azonos biológiai alapokon egészen eltérő családformák jöhetnek-jönnek létre. A család valamilyen formája mindig és minden társadalomban jelen volt a történelemben, de a családformák mind térben, mind pedig időben igen különbözőek voltak és ma is azok. Vagyis a családot, mint intézményt egyaránt jellemzi az állandóság és a rendkívüli alkalmazkodóképesség, a változás.³³⁸ Ezeknek az általános jellemzőknek a feltárása, bemutatása az alapvető feladata a családtörténet írásnak.

A családtörténet írás különböző irányzatai megegyeznek abban, hogy Európában egy több évszázadot átfogó folyamat eredményeként nem csak nuklearizálódott a család, hanem megváltoztak a tagok közötti interperszonális kapcsolatok is. Egyre nagyobb mértékben érvényesült a családtagok egyéni jogai és nőtt családi élet autonómiája, intimitása. Egyre nagyobb szerephez jutott a családtagok közötti érzelmi viszony, és a gyerekek felnevelése, mint feladat. A házastársak között a korábnál szimmetrikusabb viszony kialakulásában szerepet játszott a nők munkavállalása.³³⁹ A 19. század végéig a családok szerkezete és nagysága viszonylag keveset változott. a 20. század folyamán viszont jelentős változások következtek be, csökkent a háztartásokban együtt élők száma, és egyszerűsödött a családok szerkezete.³⁴⁰ A 19. század végétől Nyugat-Európában, és a 20. század elejétől Európa más részeinek társadalomfejlődésében jellemző közös vonás volt a családstruktúra, családi együttélés átalakulása. Kialakult a nukleáris családmodell magas aránya, magas házasságkötési életkor, magas arányú élethosszig tartó nem házasságkötés, és intenzív érzelmi kapcsolat a házaspárok között, a szerelmi házasság ideálja.³⁴¹ John Hajnal kimutatása alapján, Nyugat-Európában a világ többi részétől eltérően ez a házassági minta érvényesült már a középkortól kezdődően 20. század közepéig, szemben a nem Nyugat-Európai házassági mintával, amely korai első házasságkötést, és alacsony élethosszig tartó nem házasságkötést mutat. Magyarország több szempontból is a két minta között helyezkedett el. A 20. század folyamán viszont az európai társadalmakban megfigyelhető a családszerkezet egységesülésének, egymáshoz közeledésének a folyamata.³⁴²

Az iparosodás előtti Európában, főként a vidékies lakókörnyezetekben nagyobb lakóhelyek álltak a két-három generációs családok számára rendelkezésre. A generációknak alkalmazkodniuk kellett egymáshoz, a fiataloknak ki kellett várni az idősebbek halálát, hogy az udvart, vagy a mindenes ládát birtokba vehessék. Természetesen ez közelség és függőség konfliktusok

³³⁸ TOMKA Béla (2009): *Európa társadalom-története a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest, 87.

³³⁹ TOMKA (2009) i.m. 111.

³⁴⁰ TOMKA (2009) i.m. 101.

³⁴¹ TOMKA (2009) i.m. 18.

³⁴² TOMKA (2009) i.m. 87.

forrása is volt.³⁴³ A 19. század végén, 20. század elején fokozatosan fogyasztói egységgé alakult át a család, amelyben a vagyon, a jövedelem továbbra is fontos összetartó elem maradt.³⁴⁴ „A családdal összefüggő változások további fontos előidézője volt a munkavégzés jellegének és helyének átalakulása. A preindusztriális család – a társadalmi szerkezetből adódóan, amelyben a paraszti népség dominált – jellemzően önellátó, mezőgazdálkodást folytató termelői egység is volt egyben. Az iparosodással a család funkciói gyors változásnak indultak szerte Európában. A bérmunka előretört, s a munkavégzés helye mindinkább kívül került a családon, illetve a háztartáson. A termelés helyett a család egyre inkább a fogyasztás színhelyévé vált, és más – mint például az oktatási, vagy az időseket betegeket ellátó – funkciók fokozatos elvesztése ugyancsak lehetővé tette számára, hogy két eddig kevésbé hangsúlyos feladat, a gyermekek szocializációja és a felnőtt tagok érzelmi egyensúlyának megteremtése/fenntartása a család központi funkciójává váljanak. A gazdasági funkció elvesztése hozzájárult ahhoz is, hogy a család patriarchális jellege megszűnjön, vagy legalábbis mérséklődjön.”³⁴⁵ A család gazdasági funkcióvesztése jelentős részben a 20. században zajlott le, és ez a funkcióvesztés tette lehetővé, hogy a „magánszféra helyévé váljon”. „A nukleáris családot a nyugati társadalmak más együttélési formáitól leginkább a szolidaritás sajátos érzése különbözteti meg.”³⁴⁶

„A magyar társadalmat a múlt században jellemző házassági szokásokban a házasság, mint intézmény nagyra értékelése, a házasságban élés preferálása fejeződött ki. A társadalom a házasságnak, mint a családi élet alapjának nagy jelentőséget tulajdonított, a házasságkötést a felnőtté válás, a társadalomba való beilleszkedés formális feltételének tekintette...”³⁴⁷ A 20. század elején és főként a 30-as években nőtt az első házasságot kötők életkora, így ez a mutató nem tért el lényegesen a nyugat-európai szinttől.³⁴⁸ A családszerkezet szintúgy átalakult. A családtörténeti kutatások szerint Északnyugat- és Közép-Európa jelentős területein már a „preindusztriális időszakban...a nukleáris családháztartások domináltak, és kevésbé voltak elterjedtek az összetett...családháztartások.”³⁴⁹ A Laslett és Hammel által kidolgozott klasszifikáció alapján világ számos pontján készült vizsgálatok eredményei igen vegyes képet mutattak: a legtöbb európai országban kimutatható volt az egyszerű családok dominanciája vagy legalábbis jelentős elterjedtsége, ugyanakkor az egyes országokon belül nagy regionális

³⁴³ BURGUIÉRE – KLAPISCH-ZUBER – SEGALEN – ZONABEND (1998) i.m. 8

³⁴⁴ CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI Éva (2011): *A család múltja és jelene*. In: *Felnőttoktatás*, 4. sz. 100.

³⁴⁵ TOMKA (2009) i.m. 122.

³⁴⁶ TOMKA (2009) i.m. 123.

³⁴⁷ CSERNÁK Józsefné (2005): *Házassági szokások az elmúlt száz évben Magyarországon*. In: FARAGÓ Tamás (szerk.): *Bölcsőtől a koporsóig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 97.

³⁴⁸ TOMKA Béla (2000): *Családféjlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában: Konvergencia vagy divergencia*. Osiris Kiadó, Budapest, 43.

³⁴⁹ TOMKA (2000) i.m. 50.

különbségek mutathatók ki.³⁵⁰ Laslett eredményeit többen is kritizálták, Lutz Berkner sem a felhasznált történeti forrásokat, sem a definíciókat, sem a háztartástipológiát, nem tartotta alkalmasnak a családszerkezet történeti tanulmányozására. Végül a kutatóknak sikerült konszenzusra jutni, általánosan elfogadottá vált az a nézet, hogy a késői házasodással, születéskorlátozással, valamint a nukleáris családformával jellemzett "modern" család kialakulása nem kötődött közvetlenül az iparosodás folyamatához, egyes területeken már az előtt is létezett.³⁵¹

A nukleáris családokkal leginkább Észak-Nyugat-Európában voltak történetileg jellemzők. Hajnal értelmezése szerint a késői házasodási minta, és a házasságkötés utáni saját háztartás alapítása ennek a mintának az oka. Ahogy távolodunk Angliától kelet felé, úgy jelennek meg ettől eltérő családformák. Az Oroszországban jellemző nagycsaládi együttélési minta és a nyugati jellemzően nukleáris családi együttélési minta között képzett átmenetet Közép-Európa és benne Magyarország. A közép-európai térségre a különböző családformák keveredése volt a jellemző.³⁵² „A háztartások átlagos létszáma Magyarországon már a századfordulón sem sokban különbözött a kontinens nyugati felén mértektől: 1890-ben egy háztartás átlagosan 4,5 főből állt... 1930-ban... hozzávetőlegesen 3,9 főből tevődött össze egy tipikus háztartás.”³⁵³

A háztartások szerkezeti változása is jelzi a családok intimszférájának a megerősödést, fontossá válását a 20. század első felében. Míg Budapesten még 1910-ben is csak a háztartások 42,6% élt magában egy lakásban, a többi albérlőként, ágybérlőként, vagy éppen a lakás egy részét ezeknek kiadva, addig 1930-ban már 60, 8 %-uk lakott egyedül. Nem egyszerűen a nukleáris családháztartások „kikristályosodása” folyt tehát, hanem a nukleáris családok elkülönülése, a családon belüli intimitás térbeli lakásfeltételeinek kialakulása is.³⁵⁴ A hagyományos patriarchális család helyett a gyermekközpontú család jött létre, amelyben a szülők egyformán felelősek gyermekeikért, és a gyermek érdekei az elsők, nem egyéb megfontolások.³⁵⁵

3.2. Nőtörténeti összefoglaló a családra vonatkozóan

„A jó házból való úrilány és a konyhóban felnőtt lány egy ponton találkozott: mindkettő arra számított...saját otthona lesz, amit ő és leendő férje teremt meg...A szépség és a kellem művészete, amit a jobb családokból származó fiatal

³⁵⁰ HUSZ I. (2000): *Az angolszász családtörténeti kutatások és hatásuk a magyarországi történeti demográfiára*. In: *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 81-104.

<http://www.szociologia.hu/dynamic/0002husz.htm> (Letöltés ideje: 2018. február 20.)

³⁵¹ HUSZ (2000) i.m.

³⁵² HUSZ (2000) i.m.

³⁵³ TOMKA (2000) i.m. 52.

³⁵⁴ TOMKA (2000) i.m. 60.

³⁵⁵ TOMKA (2009) i.m. 119.

lányoknak el kellett sajátítaniuk kettős célt szolgált: hogy férjet találjanak, majd pedig széppé és kellemessé tudják varázsolni a házat, amelynek úrnői lesznek. Ugyanezt a célt szolgálták a parasztlányokkal elsajátított gyakorlati készségek is.”³⁵⁶

Ebben az alfejezetben a nőtörténeti munkák azon vonatkozásai kerülnek bemutatásra, amelyek a családok történetére, a családszerkezet változására többek között hatással voltak. A családok élete, szerkezete és működése szoros összefüggést mutat az anyák életével, és lehetőségeivel, ezért érdemes röviden vázolni a nőtörténet ide vonatkozó részeit. A társadalom által elvárt nőideál, a nők iskoláztatása és foglalkoztatása is hatással volt a korszak nőinek és családjaiknak életére.

A 20. század első felében a nők életében messzemenő hatással bíró változások indultak meg. Ahogy a családok átalakultak termelői egységekből fogyasztói egységekké a tagok szerepe is jelentősen megváltozott. A polgári család olyan fogyasztói közösséggé alakult, ahol a férfi kezelte a vagyont és felelős volt a család jólétéért. A nők polgári családban betöltött elnyomott helyzetében munkába állásuk hozott változást.³⁵⁷ A modern női szerepek feltűnése általános európai jelenség a vizsgált korszakban. Az első világháború következtében a munkaerőpiacról kieső férfiak munkahelyeit, szerepeit nők vették át a hadviselő felek hátszagaiban. Nőtt a női foglalkoztatottság, és változásnak indult a nők társadalmi helyzete és szerepe is. A háború után szintén általánosnak mondható Európa szerte az a törekvés, hogy a nőket visszaszorítsák korábbi szerepkörükbe. Az új identitással rendelkező modern nők, ennek ellenálltak.³⁵⁸ A nők a háború alatt „kivívott” előrelépéseket, lehetőségeket igyekeztek megtartani az új „béke” időben is. A nőknek a házi tűzhely mellé való visszaszorításáért cserébe Európa-szerte a sajtó háziasszonyok, az idealizált családanya „dicshimnuszát zengte”.³⁵⁹

3.2.1. Nőideál

A vizsgált korszakban Magyarországon a sajtóból több típusú nőideál mutatható ki. A kormányzat által támogatott, „mainstream” médiatermékek a hagyományos társadalmi, nemi szerepeket népszerűsítették, a nők anyai és háztartási kötelezettségeit hangsúlyozták. A populáris média inkább a modern nő típusát preferálta. A keresztény-konzervatív női szerzők műveiben mindkét típus előfordult.³⁶⁰ A 19. század végén, 20. század elején a közélet egyre több területén

³⁵⁶ LASLETT Peter (2005): *A nő szerepe a nyugati család történetében*. In: FARAGÓ Tamás (szerk.): *Bölcsőtől a koporsóig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 56.

³⁵⁷ CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI (2011) i.m. 99.

³⁵⁸ PAPP Barbara – SIPOS Balázs (2017): *Modern, diplomás nő a Horthy-korban*. Napvilág Kiadó, Budapest, 55.

³⁵⁹ PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest, 147.

³⁶⁰ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 36.

jelentek meg a modern nők, így a sajtó közelében is. Már nem csak férfiak mondták meg, hogy milyen legyen a nő, megjelent a női hang, a női szempont.³⁶¹

Papp Barbara és Sipos Balázs a Horthy-kor diplomás nőinek bemutatását sajtótermékek elemzésén keresztül is gazdagítja munkájában. Négy női lapot vizsgálunk, a feminista Nőt, a liberális-feminista Dolgozó Asszonyok Lapját, a liberális-konzervatív Uj időket és a Magyar Uriasszonyok Lapját.³⁶²

A Dolgozó Asszonyok Lapjában a Nők Főiskolai neveléséről sorozatában Ritoók Emma ismerteti a véleményét, amely szerint a nők felsőfokú iskoláztatása nem áll ellentétben sem a nemzet, sem a család életével. Általában a női közszereplők nem tartották ellentétesnek a modern és a hagyományos női szerepeket, ápolták az anyaság kultuszát.³⁶³ A korszak nőideálját a Magyar Uriasszonyok Lapjában karcsúnak és kisportoltnak mutatják be, ami az anyai teendők elsajátításához is elengedhetetlen. Papp és Simon tartalomelemzéséből kitűnik, hogy a MUL-ban a családon belüli hagyományos női és férfi szerepeket népszerűsítették.³⁶⁴

A Horthy-korban ismét a család, a férj szolgálata és a gyermekszülés lett az elismert cél. Ezt a nézetet képviselte a MANSZ (Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége) lapja A Magyar Asszony is.³⁶⁵

Papp-Sipos szerzőpáros a Magyar Női Szemle folyóiratot George Gebner kultivációs elméleti modellje segítségével vizsgálta. Ebben a folyóiratban kategorikusan tagadták, hogy a nő életének beteljesítője a házasság lenne, a házasságot és a szerelmet az egyéni döntések közé sorolják, ahol mindenki maga választhat tetszése szerint. Az életet társ és család nélkül is teljesnek tartották, sőt a szakmája iránti elhivatottság jelének, ha egy nő egyedül maradt.³⁶⁶ A házasságot választó értelmiségi nők számára a családi szerep, ha némi szerepmódosítással is, de mindenképpen az elsődleges kötelességként jelentkezett.

A nőknek és nőkről szóló sajtóban a női szerepeket, nőideált széles skálán értelmezték a szerzők. A hagyományos, konzervatív szerepfelfogástól a kompromisszum kész, modern szerepekkel ötvözött családanya szerepen keresztül a nőt a családon kívül értelmező felfogásig tartott az értelmezési lehetőségek tárháza. A fősodratú média hagyományos konzervatív szerepfelfogása mellett más, modernebb elképzelések is megjelentek a nőkről a sajtóban. A női szerepet mindegyik felfogásban a feleség-család összefüggésben értelmezték, mutatták be. A nőnek a családban betöltött, szerepe nagymértékben meghatározza a család szerkezetét, mindennapjai és a történetét is.

³⁶¹ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 47.

³⁶² PAPP – SIPOS (2017) i.m. 192.

³⁶³ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 212.

³⁶⁴ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 224.

³⁶⁵ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 73.

³⁶⁶ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 250.

3.2.2. Nők/lányok iskoláztatása

A lányok iskoláztatásában mélyreható, és hosszútávon meghatározó változások indultak meg a 20 század első felében. A tanítói végzettségen túl egyre többen szereztek a lányok közül felső kereskedelmi végzettséget, ami megnyitotta a lányok előtt a felsőoktatás felé vezető utat. Összességében a középfokú végzettség tekintetében a korszakban a lányok lassú felzárkózásának lehetünk tanúi.³⁶⁷ Magyary Zoltánné Techert Margit egyetemi magántanár több fórumon is hirdette, hogy a tanulni vágyó nőknek a legmagasabb képzésben kell részesülniük, és a jól képzett nők állásvállalása az egyén, a család és az egész nemzet érdeke. Összességében a lányok iskoláztatásában lassú, de folyamatos modernizálódásnak lehetünk a tanúi a két világháború között, az egyetemista lány, a diplomás dolgozó nő egyre elfogadottabbá vált Magyarországon a Horthy-korban.³⁶⁸

3.2.3. Női foglalkoztatottság

„A századfordulón a foglalkoztatottak 25,2%-a volt nő Magyarországon. Ez az arány a következő évtizedekben ... csak mérsékelten nőtt, 1930-ban 26,1 %, 1941-ben pedig 27,3%-ra, ami nyugat-európai összehasonlításban közepesnek számított.”³⁶⁹ A női foglalkoztatottság lassú bővülése több forrásból táplálkozott. Az első világháború során besorozott férfiak munkahelyeire nők álltak be dolgozni, az egyetemeken is nőtt a női hallgatók aránya. Nem a háború indította, de felgyorsította a női emancipációs folyamatot.³⁷⁰ 1920-ra a századfordulóhoz képest jelentősen nőtt a kereső nők száma, ami részben háborús hatás is lehetett. A háború után társadalmi és gazdasági nyomásra, és hogy a frontról visszatérő férfiaknak munkalehetőséget biztosítsanak 1930-ig átmenetileg csökkent a kereső nők száma, de 1941-re ismét növekedés észlelhető. A foglalkoztatási szerkezet átalakulása is megindult mind a nők, mind a férfiak esetében. A mezőgazdaság vesztett jelentőségéből, előtérbe került a kereskedelmi, és hitelszektor a nők esetében.³⁷¹

„Nőtörténeti szempontból kijelenthető, hogy a Horthy-korban a 19. század második felében indult emancipációs folyamat módosult továbbélése figyelhető meg. A modern nő típusa elfogadottá vált.”³⁷²

³⁶⁷ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 110.

³⁶⁸ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 305.

³⁶⁹ TOMKA (2000) i.m. 67.

³⁷⁰ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 52.

³⁷¹ PAPP – SIPOS (2017) i.m. 136.

³⁷² PAPP – SIPOS (2017) i.m. 42.

3.3. Gyermekkor-történeti bemutatás

A gyermekek, a történelem folyamán mindig részesei voltak a családoknak. a jelentőségük, és a velük való foglalkozás mennyisége és minősége viszont sokat változott az évszázadok során. Egy családtörténeti áttekintésben fontos bemutatni, hogyan változott a gyermekek családban betöltött helye és szerepe. Milyen folyamatok eredményeként jutott el a gyermekkor konstruálása abba az állapotba, amely a vizsgált korszakot jellemzi. A tanulmánynak ebben a részében erre tesztek kísérletet: Bemutatni a gyermekek családban betöltött helyét, szerepét, és azokat a folyamatokat, amelyek elvezettek a bemutatott állapotig.

Az utóbbi négy száz év családtörténetéhez a gyermekek iránt fokozatosan növekvő figyelem is hozzátartozik. Ezt mutatja a gyermekekre vonatkozó szociálpolitikai intézkedések, gyermekgondozó intézmények bővülése, és az anyasági támogatások megjelenése az I. világháború vége felé. Európában elsőként Magyarországon, 1912-ben vezették be a gyermekek után járó bérpótlékot.³⁷³ Tomka Béla a 20. század vonatkozásában is egyetért L. Stone megállapításával, mely szerint az elmúlt 400 év nyugat-európai családtörténetének egyik legszembetűnőbb vonása a gyermekek iránti figyelem folyamatos növekedése. A 20. század során ezt a figyelmet mutatja a szociálpolitika gyermekekre vonatkozó intézkedéseinek és a gyermekgondozó intézményeknek a növekvő szerepe.³⁷⁴

A középkori Európában a gyermekek korán kikerültek a családból, más családoknál inaskodva nevelődtek, így a család nem alakult mély érzelmi egységgé a szülők és a gyermekek között. Később az inaskodást fokozatosan felváltó iskoláztatás jelzi, hogy a család, és a gyermek érzelmileg egyre közelebb kerültek egymáshoz. A történelem során a család jelentősen átalakul, egyre inkább a gyermekek köré szerveződik az élet, és a gyermekek és szülők közti érzelmi kapcsolat szorosabbra fonódik. Az érzelmi légkör megváltozik, közelebb kerül a mai mintához, mintha az iskolai nevelés általánossá válásával született volna meg egy időben a modern család. A családi életre ható iskoláztatás persze nem egyszerre lett általános, hanem folyamatosan, területenként eltérő módon alakult ki.³⁷⁵ 18. század végétől a gyermekek közti egyenlőség tiszteletben tartása arról tesz tanúbizonyosságot, hogy a családot már nem háznépként, hanem érzelmi módon közelítik meg. „A gyermekek közötti egyenlőség eszméje egy új érzelmi és morális légkörben a szülők és a gyermekek közti bensőségesebb kapcsolat révén fejlődhetett ki... A családi érzés fejlődését a magánélet, az otthoni

³⁷³ TOMKA, (2009) i.m. 117.

³⁷⁴ TOMKA (2000) i.m. 91.

³⁷⁵ ARIÉS Philippe (1987): *Gyermek, család, halál, tanulmányok*, Gondolat Kiadó, Budapest, 255.

intimitás fejlődése követi. A családi élet nem fejlődik, ha a ház túlságosan nyitott a külvilágra.³⁷⁶

Az anya-gyermek viszony változása a 19. században indult meg. A pólyázás és a szoptatós dajkák elhagyásával szorosabb, érzelm telibb kötelék alakult ki az anya, és csecsemője között. Az anyáknak egyre fontosabb lett a picik fejlődése, egészsége, egyre gyakrabban vitték őket baj esetén orvoshoz, és halálukat tragédiaként élték meg.³⁷⁷ A 19. század végén, 20. század elején megváltozott a gyermekekhez való hozzáállás, a csecsemőhalandóság csökkenésével összefüggésben megjelent a gyermekek megmentésére, biztonságára való igény a nyugati társadalmak politikai törekvései között.³⁷⁸

Ellen Key svéd feminista 1900-ban megjelent könyvének a címe *The Century of the Child*. Ebben kifejti, hogy amikor a gyermekek megszerzik a jogukat, az erkölcs is tökéletes lesz. Key víziója szerint a gyermekek szerető kapcsolatban a szüleikkel nőnek fel, az anya folyamatos jelenlétében. Az asszonyok szerepe empatikus módon felnevelni gyermekeiket, felkészülni az anyaságra, egy olyan időszakra az életükben, amely a gyerekápolásra, hygéniára, betegápolásra szolgál. Így a 20. század nem csak a gyermekéért, hanem az egész emberiségért is a gyermek évszázadává kellene válnia.³⁷⁹ „A 20. században azonban nem egyszerűen nagyobb figyelmet szentelt a társadalom a gyermekeknek, hanem a gyermekekhez való viszony tartalma is megváltozott...a gyermekekhez való viszony változásának fő iránya a gyermekek egyéniségének, autonómiájának növekvő tisztelete volt a század során.”³⁸⁰

A 20 század eleji Amerikában erősödött fel az a hit, hogy a tudományosság a kulcs a jobb gyermekkorhoz. A magazinok célközönsége lett az anya, aki tudományosan támogatott bébi termékeket vásárolt, és a tudományos alapokon nyugvó gyermekgondozás része lett a középosztály életének.³⁸¹ További szint hozott a gyermekkor történetében, hogy a 19. század végi, 20. század eleji nyugat-európai tudományosságban már nem csak orvostudományi szempontból vizsgálták a gyermekkort. Felmerültek olyan tudományos kérdések, mint az anyanyelv elsajátításának biológiai programozottsága és a módja, amit Hippolyte Taine kutatott, vagy a csecsemő biográfiai jellemzői, amelyeket Charles Darwin tanulmányozott. Lelkes szülők, mint például James Sully is vizsgálat tárgyává tették a bölcsőben nyugvó csecsemőjüket.³⁸² Másodsorban úgy gondolták, hogy a tudomány képes hozzájárulni a gyermek viselkedésének és elméjének a

³⁷⁶ ARIÉS (1987) i.m. 262.

³⁷⁷ PUKÁNSZKY Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 149.

³⁷⁸ CUNNINGHAM Hugh (2005): *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Pearson Longman, Harlow, England, 137.

³⁷⁹ CUNNINGHAM (2005) i.m. 171.

³⁸⁰ TOMKA (2000) i.m. 94.

³⁸¹ CUNNINGHAM (2005) i.m. 173.

³⁸² CUNNINGHAM (2005) i.m. 176.

megértéséhez, ami sokkal előremutatóbb volt, mint a 19. századi elképzelések a gyermekek eredeti ártatlanságáról, ami nehezen volt összeegyeztethető a mindennapi cselekedeteikkel. Harmadsorban a szakemberek a bűnözés eredetét a gyermekkorban kezdték keresni, és azt tapasztalták, hogy rossz pszichés körülmények közül származó egyének gyakrabban váltak bűnözőkké.³⁸³

A 20. század első felében, még nem mutatható ki egyértelműen, hogy a gyermek évszázada érkezett el, még tovább élt az a 19. század végi elképzelés, hogy a távolságtartó szülő-gyermek viszonyal, pontos, tudományosan megalapozott szabályoknak alávetve egyre morálisabb, és gyakorlatibb felnőttekké nevelkednek a gyermekek. A 20-as években megjelenő behaviorizmus is hitt abban, hogy a gyermekek képesek arra, hogy megfelelő bánásmód esetén megfelelően viselkedjenek. Ez volta az időre evés és alvás ideje, amikor nem tanácsolták a szülőknek, hogy megöleljék, megpusztilják, vagy ölbé vegyék gyermekeiket. Fegyelmezett felnőtteket kívántak ilyen módon nevelni. A domináns behaviorista nézetek megváltozása az 1930-as években kezdődött el. A pszichoanalízis derített rá fényt, hogy a gyermekkorban elfojtott érzések és szenvedélyek később, a serdülő korban, vagy fiatal felnőtt korban törnek felszínre.³⁸⁴ A szülő-gyermek kapcsolat módjai a korszakra vonatkozóan DeMause pszichohistóriai elmélete nyomán ismerteti Szabolcs Éva: Szocializáció 19-20. sz. közepe: Anya és Apa: "Szeretni fogunk, ha megvalósítod a céljainkat." – büntudat felhasználása, a kötelező iskoláztatás elterjedése, tudatalatti szülői kívánságok átruházása jellemezte ezt a gondolkodásmódot.³⁸⁵

A munkásosztály gyerekeinek az életébe szintén nagy változást hozott a 20. század, olyan értelemben, hogy az életük központja az utcákról áttevődött a családi otthonokba. A fiúgyermekek a szabadidejüket a századfordulón még nagyrészt az utcákon töltötték mind Angliában, mind Bécsben. A lányok kevesebb szabadidővel rendelkeztek, mert segítkezniük kellett a háztartásban és a kisebb testvérek körül, de a fennmaradó időt ők is az utcán töltötték. Az otthonok komfortfokozatának növekedésével, és az utcai attrakciók számának a csökkenésével áthelyeződött a gyermekek életének központja a családi otthonokba, ezzel megváltoztatva a szociális szerveződését az otthonoknak. A szülők és különösen az apák kerültek ilyen módon közelebb a gyermekeikhez és váltak egyre kevésbé autoriter, központi figuráivá a családoknak.³⁸⁶ A szülő-gyermek kapcsolat is fejlődik a vizsgált korszakban: „A szülő most már nem saját érzelmei kivetítésével uralkodik a gyermekén, hanem a gyermek saját gondolat és érzésvilágát igyekszik uralma alá vonni büntetésekkel, fenyegetésekkel, nem rendszeres verésekkel. Már nem ördögi a gyermek, kevésbé fenyegető a benne

³⁸³ CUNNINGHAM (2005) i.m. 177.

³⁸⁴ CUNNINGHAM (2005) i.m. 184.

³⁸⁵ SZABOLCS Éva (1991): *A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei*. In: *Magyar Pedagógia*, 90. évf. 3-4. sz. 182.

³⁸⁶ CUNNINGHAM (2005) i.m. 186.

lévő rossz, különböző eljárásokkal ellenőrizhető. Épp azért egyre több az empátia, sokasodnak a törődés jelei, pl. megszületik a gyermekgyógyászat tudománya... Ebben a korban és gyermeknevelési módban jut először lényeges szerephez az apa.”³⁸⁷

Kelet-Közép-Európában a gyermekek óvodai ellátása a század közepére lényegesen meghaladta a nyugat-európai átlagot. A szociális juttatások bővülése jelzi, hogy a társadalom egyre nagyobb figyelmet szentelt a gyerekeknek, de emellett a gyerekekhez való viszony tartalma is megváltozott.³⁸⁸ A korszak gyermekképéről, ami erősen hatott a nevelési célokra és ideálokra Pukánszky Béla a következőket mondja: „A két világháború közötti korszak gyermekképe a felnőttégre tudatosan készülő, szófogadó és fegyelmezett gyermek iránti elvárásokban ölt leginkább testet.”³⁸⁹ A gyermekképből következően fontos volt a korszakban a családban betöltött felnőtt szerepekre, apaságra és anyaságra való készülés, a szereprepertoárhoz tartozó készségek és képességek elsajátítása, és a gyakorlati teendők gyakorlása. A 20. század első felében még a lánynevelési törekvések is arra irányultak, hogy olyan édesanyákat neveljenek, akik képesek a behaviorizmus gyermekképének megfelelő, jól nevelt, a társadalomba könnyedén beilleszkedő gyermekeket nevelni.³⁹⁰ Tehát a 19. században kialakult, jól nevelt illedelmes gyermek ideálja, aki a szülei örömeire van tovább él a 20. század első felében is. A gyermekben a kialakítandó felnőttet látják, a szülők célja a gondos nevelés, ezért templomba, iskolába küldik a gyermekeket.

A különböző társadalmi rétegeknél másként állnak hozzá a gyermekek neveléséhez, tanításához. Az alsóbb néprétegekben, a parasztság körében már korán szükség van a gyermekek munkájára. Az arisztokrácia továbbra is a nevelőkre vagy bentlakásos iskolákra bízta gyermekeit.

Az uralkodó szemlélet mellett, amely a gyermeket a társadalomba betagolandó egyedként értelmezte, néhány családban és a reformpedagógia iskoláiban a gyermeket a kibontakoztatásra váró lehetőségnek látták.

Az uralkodó nézetet, a jól viselkedő, kötelességeit zokszó nélkül teljesítő gyereket közvetítették a század első felében íródott nevelési tanácsadó könyvek, gyerekújságok, mese és olvasókönyvek. A jó gyereknek, aki jól teljesít az iskolában és jól viselkedik, tiszta lehet a lelkiismerete, aki engedetlen arra büntetés vár.

A nevelési tanácsadó könyvek fontosnak tartják a rendszeretetre, pontosságra nevelést, amit már a gyermek életének első percétől fogva el kell kezdeni. a gyermek babusgatását, szeretgetését kifejezetten károsnak, elvetendőnek tartották. A „túlzott” szeretet kifejezése elpuhult gyermeket eredményez ebben a meglátásban.

³⁸⁷ SZABOLCS (1991) i.m. 183.

³⁸⁸ TOMKA (2009) i.m. 118.

³⁸⁹ PUKÁNSZKY (2001) i.m. 180.

³⁹⁰ PUKÁNSZKY (2006) i.m. 148.

A vizsgált korszakban kétféle gyermekkép él egymás mellett. Az uralkodó nézet a gyermekben a leendő felnőttet látja. A nevelés feladata beilleszteni a társadalomba a gyerekeket, viselkedésüket korlátok közé szorítva, tekintélyelvű módon nevelni. Általában az apa az abszolút tekintély, akivel emiatt távolságtartó a kapcsolata a gyermekeknek.

A másik felfogást a reformpedagógiából lehet levezetni. A gyermek sajátos személyiség, a nevelés feladata a képességeit, lehetőségeit kibontakoztatni, a fejlődés útján támogatni.

4. Összegzés

A családok változása, átalakulása hosszú ideje zajló folyamat mind Magyarországon, mind Európában. A családméret csökkenése, a nukleáris család kialakulása nem köthető egyértelműen az iparosodás, és a modernizáció elindulásához, habár kétségtelenül felgyorsult és általánossá vált a folyamat azok hatására. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy felekezeti szempontból található-e összefüggés a családméret csökkenése, és a születés szabályozása között. A nők társadalomban betöltött szerepe is folyamatos átalakulásban van a vizsgált korszakban. A nők hivatásának még elsősorban az anyaságot tartották, amit viszont egyre inkább összeegyeztethetőnek gondoltak a nők munkavállalásával, illetve az értelmiségi léttel. A család az évszázadok során fokozatosan vált a gyermekek szocializációs színterévé, a biztonságos háttér megteremtőjévé. A gyermekek minél alaposabb és jobb nevelése általános céllá vált a vizsgált korszakban. Csökkenő gyermekszám mellett erre egyre több lehetőség teremtődött a családokban.

A család alapvetően a keresztény értékrend alapján közvetítette a hagyományos nemi szerepeket a vizsgált korszakban. Megjelent és fontos szerepet töltött be a családtagok érzelmi viszonya és biztonsága, mint a család egyik fő funkciója.

Irodalom

- ARIÉS, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál, tanulmányok*. Gondolat, Budapest
- BURGUIÈRE, Andre – KLAPISCH-ZUBER, Christiane – SEGALIN, Martin – ZONABEND, Françoise (1998): *Gescihte der Familie, 20. Jahrhundert*. Campus, Frankfurt
- CUNNINGHAM, Hugh (2005): *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Pearson Longman, Harlow, England
- CSERNÁK Józsefné (2005): *Házassági szokások az elmúlt száz évben Magyarországon*. In: FARAGÓ Tamás (szerk.): *Bölcsőtől a koporsóig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- CZÉDLINÉ BÁRKÁNYI Éva (2011): *A család múltja és jelene*. In: *Felnőttoktatás*, 4. sz. 99-104.
- FARAGÓ Tamás (é.n.): *Bevezetés a történeti demográfiába*. Corvinus Egyetem, Budapest
- http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_09_Farago_Tamas_Bevezetes_a_torteneti_demografiaba/ch01s05.html
- GYÁNI Gábor – KÖVÉR György (2004): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris Kiadó, Budapest
- HUSZ I. (2000): *Az angolszász családtörténeti kutatások és hatásuk a magyarországi történeti demográfiára*. In: *Szociológiai Szemle*, 2. sz. 81-104.
<http://www.szociologia.hu/dynamic/0002husz.htm> (Letöltés ideje: 2018. február 20.)
- KOVACSICS József (1963, szerk.): *Magyarország történeti demográfiája*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- LASLETT, Peter (2005): *A nő szerepe a nyugati család történetében*. In: FARAGÓ Tamás (szerk.): *Bölcsőtől a koporsóig*. Új Mandátum Kiadó Budapest
- Magyarország Népeisége és Gazdasága. Múlt és Jelen*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1996.
- NÉMETH András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- PAPP Barbara – SIPOS Balázs (2017): *Modern, diplomás nő a Horthy-korban*. Napvilág Kiadó, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat Kiadó, Budapest
- SOMLAI Péter (2000): *A családi kapcsolatok társadalomtörténetének irányai*. In: SCHADT Mária (szerk.): *Családszociológia (szöveggyűjtemény)*, Comenius Bt, Pécs
- SZABADY Egon dr. (1965, szerk.): *Magyarország népesedése a két világháború között*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- SZABOLCS Éva (1991): *A család- és gyermekortörténeti kutatások újabb fejleményei*. In: *Magyar Pedagógia*, 90. évf. 3–4. sz. 170–184.
- TOMKA Béla (2000): *Családfejlődés a 20. századi Magyarországon és Nyugat-Európában: Konvergencia vagy divergencia*. Osiris Kiadó, Budapest
- TOMKA Béla (2009): *Európa társadalom-törénete a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest

VALENTNÉ ALBERT ÉVA
SACRÉ COEUR ISKOLÁK TÉRBE ÉS IDŐBEN
ISKOLAI TEREKBE REJTETT MÚLTUNK JELENKORI FELTÁRÁSÁNAK
INNOVATÍV MÓDJAI³⁹¹

BMSZC Puskás Tivadar Távközlési Technikum Infokommunikációs Szakgimnáziuma,
Budapest

Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
alberteva22@gmail.com

Miről árulkodhat egy iskolai épület? Hogyan faggassuk ki az ódon falakat? A londoni University of Roehampton egyetemet alkotó Szent Ignác-i lelkeségű Digby Stuart College-ban Charlotte Behr és Sonya Nevin³⁹² sikeres programot dolgozott ki *The University Campus as Learning Resource (Az egyetem terei, mint történeti források)* címmel. A 2014-ben megkezdett 18 hónapos projekt rövid ismertetése mellett ismertetem a program magyarországi adaptációjának és középiskolákra történő kiterjesztésének lehetőségeit egy konkrét példán keresztül.

Milyen volt egy Sacré Coeur iskola egy-egy tere, esetünkben étközje a XX. sz. elején, közepén Budapesten és Londonban? Valóban univerzális a környezet, mint ahogy a jezsuiták azt már megfogalmazták a Ratio Studiorumban³⁹³?

A két iskola összehasonlítását egy-egy iskolai térről, teremről készült fénykép ikonológiai elemzésén keresztül fogom elvégezni.

A Roehampton Campus Project bemutatása

A Roehampton Egyetemet alkotó négy főiskola:

- Digby Stuart College, római katolikus;
- Froebel College;
- Southlands College, metodista;
- Whitelands College, anglikán.

³⁹¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

³⁹² BEHR, C. – NEVIN, S. (2018): *The Roehampton Campus Project: Using campus, collections and memories of the university as a learning and teaching resource for Humanities students*. In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 1-21.

³⁹³ MIKONYA György (2000): *A jezsuita tanügyi szabályzat*. Neveléstörténeti Füzetek 18. OPKM Kiadás, Budapest

A négy főiskola 1975-től egyesült, 2004-től egyetemi rangot kapott. A főiskolák a tanítónőképzés fellegvárai.

A két féléves RCP első félévében: bevezető előadások, elméleti tartalmak, kutatáshoz szükséges készségek fejlesztése (pl. irathasználat a levéltárban) valamint az egyetem különböző helyszíneinek meglátogatása zajlott. Ugyan látogatásom idején nem volt sajnós a kurzus meghirdetve, de Prof. Charlotte Behr segítségével lehetőségem volt a kurzust tartó tanárokkal, levéltárosokkal, örökségvédelmi szakemberrel, valamint egy diákkal is beszélgetni, valamint számos olyan előadást meghallgatni, mely kötődött a programhoz, és egy izgalmas campus túrán is részt vehettem.

A kurzus során a hallgatók egy közös adatbázist használhattak, különböző segédanyagokkal. Az adatbázis, hely, személy, vallás. stb. jellemzőkön átívelő kapcsolati hálót teremtett a Campus történetében szereplő eleme között. A második félévben, a diákok által készített, projektek is itt kaptak helyet. A sikeres projektek egyéni és csoportos felkészüléssel folytak. A projekt végeredménye bármilyen médiumra kerülhetett. Londonban volt képregény is. Az eredmények megosztására konferenciát szerveztek. Az RCP egész ideje alatt a diákoknak egy reflexiót is tartalmazó blogot kellett írniuk. Ez hetente ellenőrzésre került.³⁹⁴

A saját projektem egy budapesti és egy londoni Sacré Coeur középiskola összehasonlítása volt, elsődleges források segítségével.

A budapesti iskolákat 1948-ban államosították, intézményes történetük véget ért, de a közösség eleven, míg életben tartja a kollektív emlékezetet.

A londoni Sacré Coeur iskolák töretlenül működnek ma is. Hogyan változott a vizsgálandó londoni iskola (pl. A londoni Sacred Heart High School) egy-egy iskolai tere? Összehasonlításom három fókuszú. Két intézményt, két iskolát hasonlítok össze, melyek térben, földrajzilag elkülönülten, de egységes elvek, ugyanazon rendi főnökség alatt léteztek egy időben. A Budapesten működő iskolák mindegyikéről elemzek képet.

A budapesti intézményt a Szent Szív Társaság vagy Sacré Coeur Nővérek alapították 1883-ban.³⁹⁵ A londoni Sacred Heart High School alapításának éve 1884. Azonban a londoni iskola története nem fejeződött be 1948-ban. Milyen tereket ölelnek ma körbe az iskola falai?

A kutatás folyamán az iskolák egy-egy részletéről készült fényképek (azonos időben, de különböző helyen, vagy azonos helyen, de eltérő időben), valamint különböző elsődleges források segítségével hasonlítom össze az iskolákat, felvázolom a különböző térhasználat mögött megbúvó, közös vagy eltérő, megváltozott nevelési célokat.

³⁹⁴ BEHR – NEVIN (2018) i.m.

³⁹⁵ RÉBAY Magdolna (2002): *A Sacré Coeur Magyarországon 1883–1950*. In: FEJÉRDY Gergely (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből*. PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történész Kör, Piliscsaba, 164–196.

A múltbeli képek két rétegével, két különböző valóságával foglalkozom. A kétdimenziós képeket, a „mozdulatlanná dermedt”³⁹⁶ terek, kertek valóságát a fényképezés módszerével tanulmányozom. A kép elemzését több fázisban végzem. Először preikonográfiai leírást alkalmazok, keveredve az ikonográfiai formai elemzéssel, végül az ikonológiai értelmezéshez³⁹⁷ már segítségül hívok fényképeken kívüli forrásokat is, elsődleges forrásként az iskolai értesítőket, magyar növendékek szóbeli és írott visszaemlékezéseit és egyéb iskolai kiadványokat használok.

A Szent Szív Társaság avagy Sacré Coeur 1800. november 21-én alakult, alapítónője az 1925-ben szentté avatott Madeleine Sophie Barat (1779-1865).³⁹⁸

A Társaság, Budapesten, az akkori VII. kerületben, az István úton (1929-től Ajtósi Dürer sor) alapított iskolát 1883-ban. Majd 1917-ben a VIII. kerületi Mikszáth Kálmán téren is új zárdát nyitott leánygimnáziummal és internátussal.

Az iskolákat 1948-ban államosították, a rend tagjai nem taníthattak többé, 1950-ben a rendet feloszlatták.³⁹⁹ Londonban, napjainkban több Sacré Coeur iskola is működik. A Szent Szív Társaság jelenleg több mint 150 iskolát tart fenn az Európán kívüli iskolákat is beleszámítva.

Jelen dolgozatomban néhány egyedi taneszköz bemutatásán keresztül is igyekszem árnyaltabb képet adni az iskolákról, elsősorban a pedagógiai vonatkozásokat hangsúlyozva. Taneszköznek, Németh András meghatározásával élve, a nevelési eszközrendszer olyan részeit tekintjük, melyek a pedagógia célok minél hatékonyabb megvalósulását szolgálják: az oktatás során alkalmazott módszereket, eljárásokat, tankönyveket, osztálytermi berendezéseket, iskolai szervezeteket, tárgyi, technikai eszközöket etc.⁴⁰⁰

Mi a közös és mi az eltérő a két különböző helyszínen, országban de egyidőben létrejött azonos fenntartású Sacré Coeur iskola között? Mi a közös és mi az eltérő a londoni iskola mai és az 1930-1950 közötti természetes és épített környezetében? Három megközelítésben próbálunk választ kapni a fenti kérdésekre:

Léteztek egyedi, térben és időben változatlan taneszközök a Sacré Coeurben az épített és természetes környezet viszonylatában? Melyek ezek? Milyen nevelési célokat őriznek változatlanságukkal? Milyen ma egy működő Sacré Coeur iskola Londonban az épített és természetes környezetét tekintve? Miben különböznek az iskolák térbeli és időbeli változatai? Milyen nevelési elv változáshoz kapcsolhatók ezek a differenciák?

³⁹⁶ BARTHES R. (é.n.): *Világoskamra*. (részlet) In: *Mozgóképkultúra és Médiaismeret*, 6.

³⁹⁷ PANOFISKY, Erwin (1984): *Ikonográfia és ikonológia. Bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFISKY, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat, Budapest, 284–307.

³⁹⁸ RÉBAY (2002) i.m. 164.

³⁹⁹ RÉBAY (2002) i.m. 188–189.

⁴⁰⁰ NÉMETH András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. In: BORECZKY Ágnes (szerk.): *A gyermekkor változó szinterei. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 70.*

Hogyan válhat a jelen diákjai számára tanulási forrássá az iskola épülete (középiskolában, felsőoktatásban)?

A londoni iskola megfigyelése lehetőséget ad arra, hogy megfigyeljünk egy olyan intézményt, működés közben, mely hasonló gyökerekből táplálkozik, mint a Magyarországon bezárt iskolák. Láthatunk egy korszerűsödési ívet, mely feltételezhetően itt is végbement volna, és bizonyos sajátos nevelési eszközök időtálló voltát is felismerhetjük.

A források felkutatása hazai és a londoni levéltárban, könyvtárakban, magángyűjteményekben folyt és kiterjedt a véletlenül megőrzött forrásokra is. (pl. kitüntetések).⁴⁰¹ A londoni offline források felkutatását, és digitalizálást az ösztöndíj keretei között lebonyolítandó szakmai tanulmányút során végeztem el. A kutatás során épületkategoría jelenkori állapotáról, valamint kb. 70-100 évvel korábbi londoni és budapesti változatáról készült fényképfelvétel ikonológia, ikonográfiai elemzését elvégezve és egyéb forrásokat felhasználva mutatok mintát az iskolai terek tanulási forrásként történő felhasználására a roehamptoni Campus Projekt innovatív, diákokkal felfedezett új tanulási módszerét felhasználva.

A roehamptoni program rámutat arra, hogy az iskolai terek „felfedezése” milyen sokrétű módon hat fejlesztőleg a diákságra. Elkötelezettségük pozitív irányban változott. Megtapasztalni egy kutatás hétköznapijait, észrevenni, az eddig észrevétlent megadja a felfedezés igazi élményét. Fontos, hogy a témaválasztás és az eredmények bemutatásának módja is a diákokra legyen bízva.⁴⁰²

Az általam elkészítendő kutatás példát ad a roehamptoni program középiskolai környezetbe történő átültetésére is, de hasznos példa lehet a program egészének bemutatásával együtt az egyetemi tanárképzés neveléstörténeti moduljai közé történő implementálásra is.

⁴⁰¹ SZABOLCS Éva (2000): *Deduktív (analitikus) jellegű kutatások*. In: FALUS Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

⁴⁰² BEHR – NEVIN (2018) i.m.



1. kép: Ebédő (Sophianum)

Forrás: Darabanth Bélyegkereskedelmi és Numizmatikai Kft.

A képek elemzését több fázisban végzem. Először preikonográfiai leírással kezdem, keveredve az ikonográfiai formai elemzéssel, végül az ikonológiai értelmezéshez⁴⁰³ más forrást, leginkább interjú résztvevőket hívom segítségül.

- Az első képen, a falon levő feszület a kép fókuszában helyezkedik el. Jobb oldalon ablakok, baloldalon két boltíves ajtó. A falak mellett padok, szemben velük székek találhatók, kétsornyi asztallal. A fal melletti padok kört alkotnak, melyet csak a két ajtó szakít meg, szigorúan a padokkal szemben helyezkedik el a székek alkotta belső kör.

- Az asztalok között egy olvasóasztal és egy szék, amely kiemelkedik a többi ülés síkjából. A falakon kisebb képek. Csövek a mennyezeten. A székek támláinak mintázata hasonlít a padok fali támláinak díszítéséhez.

- Az asztalon fehér tányérok, evőeszközzel, szalvétában, szalvétatartóban. Némelyik tányérról hiányzik a szalvéta, vagy egy esetben a tányér. Poharak csak baloldalon vannak, kissé összezsúfolva, esetleg a visszatükröződések miatt lettek elrakva.

⁴⁰³ PANOFSKY (1984) i.m.

• A falak csupasznak mondhatók a kisebb képeken kívül, mintázott a padlózat. A képet visszafogott elegancia jellemzi, a terítés ízléses, nem az iskolai menzákat idézi, hanem egy szépen megterített családi ebédlőasztalt.

• A kép felirata: *Budapest; Sacré Coeur Sophianum; Ebédlő.*

Az ebédlő ilyen néven 1917 és 1948 között létezett, így a kép készítésének kora is ezen időszakra tehető.

Jeney Lajos DLA vezette az UNESCO által támogatott, 1970-ig tartó, iskolaépítéssel foglalkozó, átfogó kutatásokat. Az iskolaépületet hét építészeti egységre bontotta. (Általános) oktatási egység, szaktanterem, igazgatási egység, sport és szabadidő, étterem, közösségi, illemhely csoport, üzemeltetési egység. Ezt rögtön ki kell egészítenem az internátus helyiségeivel. A kutatás összefoglalását „A korszerű nevelési központok” című tanulmánykötetben olvashatjuk. A Jeney-féle kategóriarendszerbeli étterem viselkedési üzenetet közvetít, fokozottan szükségessé teszi a társas viselkedés szabályainak betartatását.⁴⁰⁴

Az iskola épülete része a nevelési eszközrendszernek, szolgálva a pedagógia célok minél hatékonyabb megvalósulását, az oktatás során alkalmazott módszerekkel, eljárásokkal, tankönyvekkel, osztálytermi berendezésekkel, iskolai szervezetekkel, tárgyi, technikai eszközökkel együtt.⁴⁰⁵

Az étkezés egy fontos rituálé. A gondos és elegáns terítés a gyermekek otthoni életvilágával összhangban van. Van idő az étkezés előtti és utáni asztali áldás elmondására, esetleg udvarias beszélgetésre, ha megengedett. Az étkezés nemcsak ünnepi, de valóban ünnep is, megszakítja a napi teendőket, megállást, megnyugvást ad. A falak se vonják el figyelmünket arról, ami fontos. Az asztalnál több felelős is teljesíti hivatalát, ám az ételt nem a gyermekek viszik az asztalhoz, hanem *ahogy az a családban is történik*, valaki felszolgálja azt, és csak az asztalon belül, a közös tálból a tányérokba történő kiszedés történik a gyermekek által, meghatározott rend szerint. A kép minden bizonnyal egy hétköznapi étkezés terítékét mutatja, mert hivatalos ünnepek esetén, az asztalon egyéb díszek is lennének valószínűleg. Az 1. képen a Sophianumban érdekes, a padok és a székek elhelyezkedése. Mindenki egy nyolcfős asztaltársaság tagja, de egy körben is ül, ha a padon ül, akkor a külső kör tagja lesz, ha széken, akkor a belső köré. A két körben ülők szembenéznek egymással. Mindenki mindenkivel kapcsolatban van, hiszen egy közösség tagjai. A padok alkotta nagyobb kör „asztalfője” fölött található a feszület. Oldalt az olvasó. Ádám Márta egykori növendék így emlékszik az étkezésre:

„A Cor unum szellemisége családiasságot eredményezett. Megnyilvánult ez az étkezéseknél is. Nyolcán ültünk egy asztalnál. Az asztalfőn a president,

⁴⁰⁴ JENEY Lajos – TARJÁN L. – RUDNAI GY. – GYŐRI L. (1969): *Korszerű nevelési központok*. I. kötet. Budapesti Városépítési Tervező Vállalat, Budapest, 55-57.

⁴⁰⁵ NÉMETH (1997) i.m. 70.

szemben vele a souspresident, jobbról-balról a kisebbek vagy újak. A president, mint mama, osztotta a kaját, figyelt a rendre, illedelmes étkezésre, silence-ra, beszélgetésre. Ebbe lehetőleg bevonta az egész társaságot (már amennyire lehetett). A souspresident szedte össze a tányérokot, evőeszközöket, felállva jelezte, ha kértünk repetát, kenyeret, vizet, ha elfogyott. Jött a schwesti és teljesítette a kérésit, elvitte a használt edényt. Összeszokott kis társaság lettünk nyolcan. Arra is ügyeltek, hogy a testvérek lehetőleg együtt legyenek, legalább ketten.

Nem maradtak el az ünnepi meglepetések, asztaldíszek. Húsvétkor kalácsból nagy bárány trónolt az asztal közepén a feltámadás zászlajával nyakában. Szinte sajnáltuk felszeletelni. A terítékek mellett mézeskalács nyuszi. Karácsonykor mindenkinek kis mézeskalács karácsonyfa a tányérja mellett. Vasárnapi vacsorára többször kaptunk szépen elrendezett hidegtálat. Emlékszem egyikre: petrezselyemmel szórt majonézben kemény tojások álltak, tetejükön fél, tejföllel pettyezett paradicsommal! Valóságos gombatelep! A vaját vagy egyéb kenyérre kenni valót recés gombócokban adagolták, Congékon, zugligeti kirándulásokon elengedhetetlen volt a „piros víz”. Piros szörp volt ez, valami egészen sajátos, utánozhatatlan ízzel. Egész biztosan többféle gyümölcsből készült. Mennyi találékony munka, nevelő szeretet!”⁴⁰⁶

A második képen 10 sornyi egyenként 8 székkal körülvett asztal látható teáscsésze alátét és kávékiöntők. Az asztalokon egyforma teríték és még a terítők hossza is egyformán igazodik egymáshoz. Oldalt nagyméretű, fa keretbe foglalt, több részre osztott falikép három festett alakkal, egy asztalkával, rajta egy kehellyel. Oldalt nagyméretű világos ablakok. A kép fókuszában a nyitott ajtókat által keretezve egy fehér emelvény látható. A sarokban nagyméretű szobanövények. A teríték nem ebédhez, hanem reggelihez szólhat. Összehasonlítva a másik képpel, itt jóval több a fény, ez az ebédlő nem az alagsorban van. Csak sejtem, hogy a fókuszban lévő emelvény az olvasóé, de nem vagyok benne biztos. Afölött, a kép terén túl, egy kisebb falikép látható. Sajnos nem felismerhető, de talán Mária Jézus keresztjénél.

⁴⁰⁶ ÁDÁM Márta (2005): *Kaleidoszkóp*. (kézirat)



2. kép: Ebédlő. Szent-Szív-Intézet *Sacré Coeur Budapest VII. című leporelló (Philippineum) Judit néni egykori növendék gyűjteményéből*

A berendezés egy elegáns szállodáé is lehetne. Az asztalok, és így az ott ülők is, mint különálló kis szigetek a többiektől kissé izolálva állnak, nem engednek kapcsolatot teremteni egy szomszédos asztalhoz tartozó társasággal. Ez a tér elegánsabb, fényárban úszik a másikhöz képest, de nem rendelkezik olyan asztalok által is határolt főkusszal, mint a másik. Az elemzett kép sokkal inkább reprezentálja az otthoni ebédlők hangulatát, mint általában az iskolai étkezdékét. A Sophianum ebédlője is az erősebb összetartozást reprezentálja, vagy generálta is. A Philippineum fényűzőbb ebédlője alátámasztja azt a korábbi feltevésünket, hogy ez az iskola a felsőbb társadalmi osztályhoz tartozó szülők gyermekeinek lett kialakítva, míg a puritánabb, Sophianumban elhelyezkedő ebédlő a középosztálynak.



3. kép: Étkező terem az '50-es évekből, később fogadó szoba
(Dining Hall, later Reception Room cca. 1950.
Society of The Sacred Heart England and Wales Provincial Archives, 71H71)

A 3. képen a tér tágas, magas falakkal. 3 boltíves nagy ablak a kép baloldalán, alatta széles padok. A jobboldalon nyitott, boltíves ajtó. 4 lámpa világítja meg a helyiséget. A falakon sötét fa bevonat, A falakon 5 kép díszes keretben. A képen egy hosszú asztal látható 14 székkal, az asztalon váza virággal. Baloldalon kisebb asztalok, kettő vagy több székkal, sarokban fotelek kisasztallal, vázával. Kandalló. A kandalló mellett egy asztalka, rajta talán könyv lehet. Jobboldalon az ajtó mellet kis könyvszekrény, valamint komódok.

Az ebédlő ezen a képen hasonlít leginkább egy család ebédlőjére, ahol ebéd után olvashatunk, beszélgethetünk. Ez az ebédlő nemcsak az étkezést teszi lehetővé, de közösségi térként is funkcionálhat. Az ablak alatti széles pad, és az eléje tolt asztal, székekkel nyilvánvalóan nem az étkezést szolgálja, hanem kisebb csoportokban történő tevékenység elvégzését segíti. Nincs is megterítve.

Mondhatnánk, hogy a három kép egyfajta fokozatosságot is képvisel, hiszen a leginkább szigorúbbtól, puritánabbtól halad a kisebb egységeknek, csoportoknak kedvező felé, az egyre gazdagodó, családiasabb légkörig.

Eileen Foster Nővér munkáját (2011), a Hannersmith Secondary School rövid történetét feldolgozó kéziratot, a Society of The Sacred Heart England and Wales Provincial Archives-ban vehettem kézbe Barbaray Vesey levéltáros jóvoltából, aki megengedte, hogy a fenti képet lefényképezsem. A továbbiakban

a londoni iskolára vonatkozó részeket Foster kéziratából idézem. A londoni Hammersmith területén elhelyezkedő épületet 1891-ben vette meg a SC rend, ekkor már több jó hírű SC iskola is működött már a városban. Korábban több katolikus rend és intézmény is birtokolta a házat. A mai épületegyüttes legnagyobb része (nem a rend, hanem korábbi megbízók kérésére) 1879-ben épült, John Francis Bentley tervei alapján. A rend, hasonlóan a budapesti iskolákhoz, itt is egy iskolakomplexumot működtetett az alábbi iskolatípusokkal:

- Rosary School, tandíjas iskola bentlakó, és bejáró leányoknak 1893-tól. Az iskola független, a rend saját szabályzata szolgáltatja a tantervet. A korábbi hatosztályos (standard 1-6), 5-11 éves gyermekek oktatása 1901-ben bővült ki további 3 évvel (higher grade school), és 1904-től már középiskola státusú (secondary school). A középiskolai státus elnyerésével központi anyagi támogatás is járt, de központi szabályzat és tanfelügyelet is. Az iskolában tandíjmentes helyeket is kellett biztosítani. Továbbiakban középiskola státusú lett.

- Elementary School azaz elemi iskola (1894-1984 (1984 után új helyre költözik)) 5-14 éves leányok és 5-7 éves fiúk elemi oktatására;

- Centre for Pupil Teacher, Tanítónői Központ. Kétéves képzés, 16 éves leányok számára, melyben félnapos elemi iskolában történő tanítás mellett és félnapos Tanítónői Központbeli tanulás után lehetőség volt a tanítónőképzebe történő továbbtanulásra, 1903-1914 között; Később beleolvadt a középiskolába;

- University College 1919-1927;

- Esti iskola 1903-1909;

- Finishing School, társasági életre nevelő bentlakásos iskola külhoni leányoknak, 1895-1922.⁴⁰⁷

A jelenlegi iskola ebédlőjéről nem találtam képet, helyette egy étkezésre kialakított hely képének linkjét adom meg, a jelen londoni iskolájának bemutatkozó filmjéből.⁴⁰⁸

Jelen dolgozatban levéltári, és egyéb gyűjteményekben talált elsődleges, kép forrásokat elemeztem, hasonlítottam össze, megmutatva azt a korszerűsödési ívet, melyet az itthoni Sacré Coeur iskolák is befutottak volna, a szigorú, nagyközösség élményét megadó térkialakítástól a családiasabb, csoportközösséget elősegítő elrendezésig. A képek összehasonlításából kivilágó gazdagabb környezetből az ott étkező diákokat kibocsátó családok közép vagy felsőbb osztályba tartozására is következtettem.

⁴⁰⁷ BEHR – NEVIN (2018) i.m.

⁴⁰⁸ <http://www.sacredhearhigh.org.uk/>

Irodalom

- ÁDÁM Márta (2005): *Kaleidoszkóp*. (kézirat)
- BARTHES R. (é.n.): *Világoskamra*. (részlet) In: *Mozgóképkultúra és Médiaismeret*, 6.
- BEHR, C. – NEVIN, S. (2018): *The Roehampton Campus Project: Using campus, collections and memories of the university as a learning and teaching resource for Humanities students*. In: *Arts and Humanities in Higher Education*, 1-21.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474022218757045?journalCode=ahha>
(Letöltés ideje: 2018. május 10.)
- FOSTER, Eileen (2011): *The foundation and development of Sacred Heart Secondary School Hammersmith (1893-1975)*. (Manuscript) Lelőhely: Society of The Sacred Heart England and Wales Provincial Archives, Roehampton University, London
- JENEY Lajos – TARJÁN L. – RUDNAI GY. – GYÖRI L. (1969): *Korszerű nevelési központok*. I. kötet. Budapesti Városépítési Tervező Vállalat, Budapest
- MIKONYA György (2000): *A jezsuita tanügyi szabályzat*. Neveléstörténeti Füzetek 18. OPKM Kiadás, Budapest
<http://nik.line.hu/MMbead/07tema/7tema-Jezsuita.pdf>
(Letöltés ideje: 2014. május 22.)
- NÉMETH András (1997): *Nevelés, gyermek, iskola*. In: BORECZKY Ágnes (szerk.): *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- PANOFISKY, Erwin (1984): *Ikonográfia és ikonológia. Bevezetés a reneszánsz művészet tanulmányozásába*. In: PANOFISKY, Erwin: *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest, 284–307.
- RÉBAY Magdolna (2002): *A Sacré Coeur Magyarországon 1883–1950*. In: FEJÉRDY Gergely (szerk.): *Tanulmányok fél évezred magyar történelméből*. PPKE BTK Történelemtudományi Intézet és Pázmány Péter Történelemi Kör, Piliscsaba, 164-196.
- SZABOLCS Éva (2000): *Deduktív (analitikus) jellegű kutatások*. In: FALUS Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

VARGA SZABOLCS – SZABÓNÉ PONGRÁCZ PETRA
A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ GYERMEKET NEVELŐ CSALÁD,
MINT RENDSZER

Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar, Győr
pongracz.petra@sze.hu – varga.szabolcs@sze.hu

Magyarországon az élveszületések száma folyamatosan csökkenő tendenciát mutat.⁴⁰⁹ Ennek következtében a kormányzat születéstámogató intézkedésekkel kívánja a családba születő és ott nevelkedő gyermekek létszámát növelni. E központi intézkedések elsősorban az anyagi támogatásokra fókuszálnak. A család, mint szervezet, és mint rendszer azonban nem csak a fiskális tényezők hiányától, vagy meglététől funkcionál optimálisan; működéséhez, működtetéséhez a gazdasági juttatásokon kívül számos más tényezőre, értékre is szükség van.

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogyan lehet hatással a családra, mint szervezetre/rendszerre egy fogyatékossgal élő gyermek születése, felnevelése.

A szervezet mint rendszer

A szervezetek cél, működés, struktúra, tevékenység és egyéb tényezőkben különböznek egymástól, de számos fontos tényező kapcsán hasonlítanak is egymásra. A szervezetek közös vonása, hogy külső környezetükkel kapcsolatban állnak. A környezetből különböző hatások érik őket, illetve a szervezetek is hatnak a külvilágra. A szervezetek elsősorban a maguk funkciójának megfelelően alakítják környezetüket, különböző tevékenységeik révén. Máshogy hat környezetére egy profitorientált, gazdasági tevékenységet végző vállalat, míg egészen más hatás gyakorol egy nonprofit közhasznú szervezetet. A gazdasági szervezetnek különösen fontos kritérium az, hogy miként reagál a környezet változásaira, hiszen csak akkor lehet sikeres, ha folyamatosan követi a kihívásokat, és képes a kockázatvállalásra is. Egy szervezet csak akkor működhet hosszútávon, ha megfelelően reagál a külső és belső változásokra. Ehhez az szükséges, hogy a szervezet jól körülírt, meghatározott célokkal rendelkezzen. Így válik számára világossá, mely környezeti hatások fontosak létezése szempontjából. Természetesen nem csak a környezet gyakorol hatást a szervezetek működésére, hanem a szervezet is a környezetre. A környezetre gyakorolt hatás egyben a szervezet eredményes működésének is a fokmérője lehet. A környezet adja a szervezet létjogosultságát, erőforrásait, információit. A

⁴⁰⁹ http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_wns001.html;
https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tab1/tps00111.html

szervezet pedig létrehozza azt a terméket, szolgáltatást, amire a környezetnek szüksége van.⁴¹⁰

A szervezet, mint rendszer működését alapvetően a következő tényezők befolyásolják. A szervezet tartalma, a struktúrája, a szervezetben zajló kommunikáció, az ellenőrzés és a döntéshozatal.⁴¹¹ Véleményünk szerint, ezek mindegyikét – különösen a kommunikációt – jelentősen befolyásolja egy másik igen fontos tényező is: a szervezeten belül jelentkező konfliktusok megoldásának módja. Amennyiben a szervezeten belül keletkező konfliktus nem megfelelő úton kerül megoldásra, úgy az a szervezet működését jelentős mértékben, negatív irányban befolyásolja.

A jól működő szervezet „élő”, nyitott rendszerként funkcionál. Képes a környezetéből érkező információt befogadni, feldolgozni és energiát cserélni vele. A szervezet alkalmazkodik tehát külső és belső környezetéhez, képes arra hatást gyakorolni. Ennek során dinamikus egyensúlyra törekszik. Az „élő” rendszer jellegzetessége az egységes működés. Ha az egyik elem változik, akkor változása a rendszer többi elemének, és végső soron az egész rendszernek a változását generálja. Az rendszer elemeinek egymásra hatása, befolyásolása fontos tulajdonsága a rendszernek. A rendszer alkotórészeinek egyenkénti ismerete azonban nem elegendő a teljes rendszer megismeréséhez. Ismernünk kell egymásra való hatásukat, összefüggéseiket is. A családtagok ismerete ugyanis kevés ahhoz, hogy megismerjük az egész család struktúráját, funkcionálását. A legtöbb rendszer egy nagyobb rendszernek része, illetve maga is alrendszer(ek)re osztható.⁴¹²

A szervezetek működésének vizsgálatánál tehát annak alrendszereit is figyelembe kell vennünk. Fontos kérdés ebből a szempontból az, hogy az alrendszerek milyen mértékben működnek együtt a szervezet sikeres működése érdekében. A szervezeti alrendszereket – a szervezetekhez hasonlóan – többféleképpen definiálhatjuk. Rengeteg meghatározással találkozhatunk (Kast és Rosenzweig, Katz és Kahn, Hersey és Blanchard, Csepeli), azonban egy tényező minden meghatározásban szerepel. Az emberi, személyes alrendszert minden megfogalmazás tartalmazza. A szervezet célja, a technológia, a struktúra, a környezetre gyakorolt hatás, a kommunikáció és a vezetés mellett, az emberi/szociális alrendszer is döntő szerepet játszik egy szervezet működésében. A szervezeteket a munkafolyamatokban résztvevő emberek attitűdjei, készségei jellemzői, szükségletei, várományai jelentős mértékben befolyásolják. Ugyanez mondható el a személyközi kapcsolatokról, a viselkedési mintákról, az informális és formális csoportokról és kapcsolatokról, valamint a vezetési stílusról is.⁴¹³

⁴¹⁰ CSEPELI György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest

⁴¹¹ KLEIN Sándor (2002): *Vezetés- és szerveztpsychológia*. Edge 2000 Kft., Budapest

⁴¹² SZÉKELY Ilona (2008): *Családterápia és az élő rendszerek elmélete*. In: FEUER Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 34–38.

⁴¹³ CSEPELI (2001) i.m.

A rendszerek működéséhez – és így a szervezetek működéséhez is – elsősorban az szükséges, hogy a rendszer részei dinamikus egyensúlyban legyenek egymással. A rendszer egyik elemében létrejövő változás hasson a többi elemre is, és az esetleges egyensúlyi állapottól való eltérés folyamatosan korrigálódjon. Az optimálisan működő rendszer szilárd, állandó. Az optimum fenntartása azonban csak folyamatos változással, alkalmazkodással tartható fenn.⁴¹⁴

A rendszerelmélet modellje szerint a rendszerekre a következő alapelvek érvényesek:

- A rendszeren belüli alkotórészek egymással kölcsönhatásban vannak.
- A rendszer alrendszerekből áll.
- A rendszert dinamikus egyensúly jellemzi, tehát állandóan homeosztázisra törekszik.
- A rendszer tagjai különböző pozíciókat töltenek be, melyek felcserélődhetnek, de az organizáció marad.
- A rendszert határai különítik el más rendszerektől, e határok azonban rugalmasak.

A család mint rendszer, mint szervezet

Fentebb említettük azt, hogy a politikai rendszerváltással párhuzamosan, a magyar társadalomban zajló változások a családok életére, társadalomban elfoglalt helyére, szokásaira is hatással voltak. A család szerepének, társadalomban betöltött helyének változása a család, és természetesen a társadalom szereplőinek, valamint ezáltal az egész társadalomnak az életére, működésére hatást gyakorol. E tény azért különösen jelentős, mivel a gyermekek a társadalmi együttélés alapvető normáit, a korai életszakaszokban, szűkebb környezetükben – jó esetben családjukban, az oktatási intézményekben, kortárs csoportokban – sajátítják el. A szocializációban tehát a család döntő szerepet játszik.

A rendszer elméletű modell alapelvei a családokra is érvényesek.

A család a mai napig az egyik legősibb és legfontosabb személyes kapcsolatrendszer. Önálló, komplex szervezet, illetve érzelmi, vérségi kapcsolatra épülő rendszer.

A család egy specifikus szervezatként, rendszerként definiálható. Kereteit, határait tekintve egyszerre lehet formális és informális szerveződés. Formális a társadalmilag elfogadott – jogi keretek között létrejövő, polgári jogi vonatkozású – szerveződés, míg az informális szervezeti forma elsősorban jogi kötöttségeket

⁴¹⁴ DALLOS R. – PROCTER H. (2001): *A családi folyamatok interakcionális szemlélete*. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): *Családpedagógia I.*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 29–64.

nélkülöző, érzelmi alapon működő rendszer.⁴¹⁵ A XX.-XXI. században a család társadalmi funkciói jelentősen, többszörösen átalakultak. Sok, korábbi századokban klasszikusnak számító családi feladat – mint a közös gazdasági termelés, az idősekről való gondoskodás – napjainkban veszített jelentőségéből. Ez többek között abból is ered, hogy az állam a család szerepéből rengeteget átvállalt (munkahelyek, társadalombiztosítás stb.). A család gondoskodó funkciója a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családokban azonban napjainkban is kiemelt jelentőséget játszik. E gondoskodási feladat megoldása ugyanis e családokban a többségi családok feladatellátási körét, mind idő sikon, mind anyagi vonatkozásban jelentősen meghaladja. Ma a család szerepe – az elsődleges szociális szintér biztosítása mellett – az érzelmi és bizonyos szintű anyagi biztonság megteremtése. A család fogalma alatt napjainkban már eszerint, nem csak a polgári jogi köteleket értjük. A család fogalma a klasszikus nukleáris család mellett – a társadalmi, politikai rendszerrel párhuzamosan – a válások, újraraházasodások, házasság nélküli együttélések következtében, pluralizálódáson ment keresztül.⁴¹⁶

A rendszer egymással kapcsolatban lévő, egymás működését kölcsönösen befolyásoló elemek egysége. A család – ugyanúgy, mint a legtöbb szervezet – nem tekinthető zárt rendszernek. A benne zajló folyamatok nem a környezettől hermetikusan elzárva zajlanak. A társadalom kultúrája, normái, módszerei, az abban zajló változások, hatással vannak a család szocializációs és egyéb funkciójára is. A társadalmi makro folyamatok, a különböző mikro csoportokon keresztül fejtik ki hatásaikat. A család, mint rendszer, az egyik legfontosabb közvetítő a társadalom és az egyén között. A család nem csak közvetítőként, de ezekben az esetekben szűrőként is működik. A társadalmi szervezetek által közvetített norma- és értéktartalmak az egyénhez a családi szűrőn keresztül jutnak el. Ennek következtében nem minden általánosan elfogadott, vagy elutasított érték jelenik meg egy-egy adott családban, egyénben.⁴¹⁷ E családi szűrő funkció a fogyatékossgal élők vonatkozásában kiemelten fontos lehet. A társadalmi elfogadásra és a család életére, annak külvilág felé való nyitottsága vagy zártsága szintén hatással van.

A család egy olyan rendszer, mely határokkal rendelkezik. Ezek a határok a külvilágtól való elhatárolást, illetve a családon belüli alrendszerek körülírását szolgálják. A család, szervezeti rendszerén belül több alrendszerre tagolódik. A család alrendszerei két- és három személyes kapcsolatformákat (diádok, triádok) képeznek. Mint minden szervezetben, rendszerben, így a családban is az

⁴¹⁵ BAGDY Emőke – MIRNICS Zsuzsanna (é.n.): *Professzionális felkészülés a pár és család megismerésére*. In: Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális tankönyv. <http://www.webcreator.hu/tankonyv/impresszum.html>

⁴¹⁶ NEMÉNYI Mária – TAKÁCS Judit (2005): *Változó család – változó politikák*. In: *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3–35.

⁴¹⁷ KEREZSI Klára (1996): *Gyermek, család, társadalom*. In: *Gyermek – Család – Társadalom*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest, 25–56.

egyszerűbb egységeknek, illetve alkotóinak változása hat a többire, illetve azok is visszahatnak rá. Ez többszörös kölcsönhatásokat jelent az alrendszerek között azért, hogy a rendszer az eredeti egyensúlyi állapotot visszaállítsa (homeosztázis). Az egyensúlyi állapottól való eltérések folyamatos helyreállító rendezési történéseit, dinamikus egyensúlynak nevezzük.⁴¹⁸ E helyreállító mechanizmus a család bővülésével, tagjainak megfogyatkozásával is összefüggésben van. Fokozottan jelenik ez meg egy olyan személy családba érkezésével, vagy állapotának olyan megváltozásával, mely fogyatékossgal jár együtt.

A családon belül több alrendszert különböztethetünk meg. A *házastársi alrendszer* funkciója a család érzelmi és anyagi működőképességének biztosítása. A *gyermeki alrendszer* feladata a szocializálódás és fizikai fejlődés. A *szülői alrendszer* felelős a gyermekek optimális erkölcsi, szellemi, fizikai fejlődésének biztosításáért, valamint a szocializációs feltételek megteremtéséért. A *nemek alrendszerének* feladata elsősorban az, hogy az azonos nemű gyermekeknél a nemi szerepeket megfelelően kialakítsa. Ezek az alrendszerek azonban nincsenek mindig folyamatosan jelen egy adott családban. A család szerkezetének változásával, a gyermekek születésével alakulnak, változnak. Sőt vannak olyan családok, ahol egyes alrendszerek hiányoznak.⁴¹⁹ Ezen alrendszerek vetülete családonként más formában jelenik meg. Más viszonyulást igényel az alrendszerek tagjaitól a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok vonatkozásában. A fogyatékossgal vonzataként szükségszerűen megjelenő fokozott gondozási igény a házastársi alrendszer anyagi működőképességét hatványozottan terhelheti. A különféle fejlesztések biztosítására, a speciális szükségletek kielégítésére irányuló törekvések, erőfeszítések sok esetben a működtethetőség határait feszegethetik. Az érzelmi háttér kiegyensúlyozottsága ilyen esetekben – a házastársak vonatkozásában, – az optimális esetben is fellépő probléma mértékét túllépve borulhat fel. A gyermek másságának elfogadása szülői részről is megterhelő lehet. A gyermeki alrendszer sem a megszokott utat követi. A szocializálódás, illetve a fizikai fejlődés is más, az átlagtól eltérő lesz. A gyermek optimális fejlődési feltételeinek a biztosítása, megteremtése átlag feletti erőfeszítést kívánhat a szülői alrendszer tagjaitól.

A családi alrendszerek változásai, elsősorban a különböző családi életciklus változásokhoz köthetők. Carter és Mc Goldrick (1989) hat fázisú modellje szerint, ezek a következők:

1. a nőtlen vagy hajadon fiatal felnőtt önálló életének kezdete;
2. a családok kapcsolódása a házasságon keresztül;
3. a kisgyermekes családok léthelyzete;
4. a "családok tinédzser korú gyermekekkel" szakasz;

⁴¹⁸ BAGDY – MIRNICS (é.n.) i.m.

⁴¹⁹ SCHMERCZ István (é.n., szerk.): *A család, mint rendszer*. Nyíregyházi Főiskola. Digitális tankönyv <http://www.nyf.hu/virtual/keptar/pszichologia/schmerc/>

5. a gyermekek elengedése, önállósulása;
6. a családok a későbbi életszakaszban.⁴²⁰

A gyermeket nevelő családokban elsősorban tehát, a gyermek fejlődése jelenti a rendszer belső programját, míg a külső hatásokat a környezeti tényezők befolyásolják. A családi rendszer szereplői az életciklus változások során számos nehézséggel, problémával, krízissel találkoznak. A különböző nehézségek (betegség, egymáshoz való alkalmazkodás, veszteségek, anyagi és/vagy szexuális problémák stb.) bármelyik fázisban jelentkezhetnek, míg a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok esetében folyamatosan/fokozottan fenn is állnak. Egy nehézség problémává, majd krízissé növekedése annál valószínűbb, minél ismeretlenebb az adott szituáció a rendszerben lévő tagok számára. Ilyen nagy problémát okozó új helyzet lehet az első gyermek megszületése a családban. A régi sémák ezekben az esetekben nem működnek, az újak pedig nincsenek kidolgozva. A rendszer egészének a változása szükséges ahhoz, hogy új szemléletmódok, viselkedések alakulhassanak ki. Ez teszi lehetővé és szükségessé a családnak, mint rendszernek az adaptálódását a környezet és saját maga felé is.⁴²¹ Egy fogyatékossgal élő gyermek családba érkezése, a már gyermeket nevelő családok életben is krízisként definiálódik, hatványozva ezzel az esetleges normál problémahelyzet meglétét.

A szocializáció szempontjából a család feladatai közül elsősorban a nevelési funkció kap kiemelt szerepet. Ez alapján a hatékonyan, jól működő családot a következőkkel jellemezhetjük:

- Tisztán kivehetők a családi alrendszeren belüli határok. A határok átjárhatók. Szabályok, követelmények jellemzik a családot arra vonatkozóan, hogy az interakciókban ki és mikor vehet részt. Ezek a szabályok jól körülírtak, meghatározottak.
- Erős a szülői alrendszer. A házastársaknál ebben az esetben a kölcsönös függés mellett az autonómia is ugyanolyan fontos szerepet kap. Az egyén fejlődése és a családi rendszer fenntartása ugyanolyan fontos, egyensúlyban van. A szülők együttműködők, egymáshoz kölcsönösen alkalmazkodnak.
- A szülők szociális hatalommal rendelkeznek. Képesek gyermekeik részére a megfelelő testi-, lelki-, erkölcsi fejlődéshez szükséges feltételeket biztosítani. Képesek a fizikai, lelki biztonságnyújtásra, megfelelően alkalmazzák a nevelés, – a jutalmazás, büntetés – eszközrendszerét.

⁴²⁰ BAGDY – MIRNICS (é.n.) i.m.

⁴²¹ BAGDY – MIRNICS (é.n.) i.m.

- A jól működő családi rendszerben a pozitív feed-back mechanizmus szabályozza a feszültségeket. Ennek feltétele az egyéni célokból történő kölcsönös feladás, cserébe a másik féltől kapott érzelmi támogatásért, segítségért, védelemért.⁴²²

A fenti jellemzők természetesen egy fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családban is fenn kell, hogy álljanak. A gyermek fogyatékossgának súlyossági fokától függően azonban fokozott nehézséggel valósíthatók meg.

A szervezet hatása a családi rendszerre

Mivel a szervezeteket rendszerként is definiálhatjuk, és a családi rendszert szervezetként is azonosíthatjuk, egyértelműnek tűnik, hogy e rendszerek alrendszerei, az azokat alkotó személyek hatnak egymás működésére. Az egyén krízisei, problémái megjelennek a szervezet funkcióinak zavaraiiban is.

„Ha egy személy viselkedését, élményeit szeretnénk megérteni, úgy ismernünk kell azokat a szabályokat, a kölcsönhatások törvényszerűségeit (interakcionális mintákat), amelyek e rendszereken keresztül és által hatnak. A viselkedésváltozás (például a család értékrendje ellenére a kamasz gyerek valamely szektához csapódik), destabilizálhatja, majd egy új egyensúlyi állapotba hozhatja a rendszert, és ez akkor állandósulhat, ha az eggyel nagyobb, tágabb rendszerben is megjelenik az adott viselkedésre vonatkozó, azzal összefüggő rendszerszabály változás (például a szektát a tágabb rendszerben hivatalosan elfogadják, "bejegyzik").”⁴²³

A szocializáció a szociális tanulás mechanizmusán keresztül valósul meg. A család, mint elsődleges szocializációs színtér mellett másik szervezet, a munkahely⁴²⁴ játszik ebben nagy szerepet. A szocializáció ebben a vonatkozásban elsősorban a szervezeti kultúra és az ehhez kötődő szerepek elsajátítását jelenti. A szereptanulás és a kultúra elsajátítása párhuzamos folyamatnak tekinthető. A szervezeti kultúrához való alkalmazkodás a szervezetben az általánosan elfogadott magatartásmódok interiorizálását jelenti. E tanulási folyamat egyrészt tervezett tanulási folyamat, másrészt mintakövetés útján valósul meg. A szocializáció tartalmazza a szervezeti realitás elfogadását, valamint azoknak az információknak a keresését, mely a szervezeti normák és az

⁴²² SCHMERCZ (é.n.) i.m.

⁴²³ KURIMAY Tamás (é.n.): *A család rendszerelméleti megközelítése.*

<http://www.magyarpaxromana.hu/kiadvanyok/csalad/kurimay.htm>

⁴²⁴ A szerzők ebben az értelemben, az oktatási intézményeket és a hozzájuk köthető szervezeteket is munkahelynek tekintik.

egyén szükségleteinek az összehangolását teszik lehetővé. Ez a folyamat egyaránt függ a szervezettől, illetve az egyéntől is.⁴²⁵

Fogyatékossgal élő személy vonatkozásában kiemelten fontos tényezőként kell figyelembe vennünk azt, hogy a szervezet, mint szocializációs színtér mennyire készült fel e személy (be)fogadására. Rendelkezik-e az integrációhoz, inklúzióhoz szükséges információval, tárgyi, személyi feltételekkel, illetve a szükséges attitűddel. Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a fogyatékossgal élő személyt szűkebb környezete mennyire készítette fel, milyen mintát nyújtott részére és ő mennyire tudta (mennyire volt képes) ezeket interiorizálni.

A szocializáció, a szociális tanulási folyamat hatásának eredménye következtében mind az egyénben, mind pedig a szervezetben változások történnek. E változások az alábbi dimenziókban zajlanak:

- a szervezet tagjainak attitűdjei a szervezet tevékenységéhez (munkához), a szervezet tagjaihoz (munkatársakhoz), vezetőkhöz;
- elvárások a tevékenységgel (munkával) kapcsolatban, a megtapasztalt valóság a tevékenységben (munkában);
- A szervezet tagjainak (munkatársaknak) a reakciói a (munka)helyzetekre és (munka)folyamatokra.

Ezeknek a tényezőknek a figyelemmel kísérése növelheti a szervezet belső stabilitását, hozzájárul a szervezeten belüli perszonális kapcsolatok kiegyensúlyozottságához, valamint a kialakult konfliktusok megoldásának, kezelésének kooperatív módjához. Ezeknek az információknak az ismeretében optimális emberi kapcsolatok, jó szervezeti légkör, magas szintű együttműködés, és végső során jól működő szervezet alakítható ki.⁴²⁶

Az egyén és szervezet egymáshoz való illeszkedése hármass kapcsolatot jelent; ez esetben a személy, a szervezet, és a szervezet tevékenységének, funkciójának illeszkedéséről van szó. E folyamatot erős, kölcsönös egymásra hatások jellemzik. A szervezetekbe kerülés tudatos döntések eredményeképpen jön létre. Az emberek általában maguk választják a szervezetbe való be-, illetve kilépést. Schneider ASA-modellje⁴²⁷ szerint az egyének az alapján tartanak vonzónak egy szervezetet, hogy saját és a szervezet tulajdonságai mennyire illenek össze. Egy gyermek vonatkozásában egy szervezetbe⁴²⁸ való bekerülést elsősorban a szülő döntése határozza meg. Az életkor előrehaladtával e szülői

⁴²⁵ TAKÁCS Ildikó (2006): *A munkahelyi szocializáció és a munkahelyi beilleszkedés pszichológiai tényezői*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I.*, Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 296–315.

⁴²⁶ TAKÁCS (2006) i.m.

⁴²⁷ Schneider ASA-modellje az Attraction (vonzás), Selection (kiválasztás), Attrition (lemorzsolódás) szavak kezdőbetűit jelenti.

⁴²⁸ Elsősorban az oktatási intézményeket, illetve fogyatékos személyek vonatkozásában a teljeskörű ellátást biztosító bentlakásos intézményeket értve ezalatt

kompetenciakör fokozatosan szűkül, míg egy fogyatékossgal élő gyermek, személy vonatkozásában a fogyatékossg típusától és súlyosságától függően szülői, gondnoki feladatkörben marad. A döntést ezek mellett még számos tényező befolyásolja, mint például a már korábban is említett, a szervezet vonatkozásában meglévő, vagy hiányzó befogadókészség, (tárgyi-, személyi-, attitűdbeli-) alkalmasság.

Természetesen a szervezet is azokat az embereket választja tagjainak, akiknek az attitűdjei, tulajdonságai legjobban illeszkednek a szervezet igényeihez, az általa elvárt tulajdonságokhoz. Ezek ellenére gyakori jelenség, hogy az egyén és a szervezet mégsem illeszkedik harmonikusan, így ez esetben az egyének, általában elhagyják a szervezetet. A szervezet és az egyén egymásra hatását három fő mechanizmussal írhatjuk le.⁴²⁹ Ezek vonatkozásában a fogyatékossgal élő személy fokozatosan hátrányos helyzetbe kerül, a számára speciálisként létrehozott szervezetbe való bekerülést leszámítva.

- Az egyén értékei változnak meg a szervezeti szocializáció következtében, tehát a szervezet jelentős mértékben megváltoztatja a személy magatartását.
- Az egyén belépésekor, a szervezeti értékekről vallott felfogása, – a szervezetben szerzett tapasztalatok alapján – változhat.
- A szervezeti értékek külső vagy belső változások hatására válaszképpen szintén változhatnak.⁴³⁰

A szervezet és egyén egymásra hatása természetes számos tényezőtől függ. A szervezetbe való beilleszkedést és egymásra hatást befolyásolja, hogy az egyén mennyire diszkrepáns (eltérő) értékekkel rendelkezik a szervezettől. Fontos az is, hogy a szervezet mennyire szigorú, erős értékekkel, normákkal rendelkezik. Más-más beilleszkedéssel, egymásra hatással számolhatunk egy alacsony értékekkel rendelkező szervezetben, ha egy magas értékekkel rendelkező, vagy egy alacsony, illetve azonos értékekkel rendelkező személy lép be. Az értékek közötti nagy eltérések a szervezetben konfliktusgeneráló tényezők lehetnek. Fontos ez esetben is, hogy a fogyatékossg ténye, miként jelenik meg e vonatkozásban a szervezet viszonyában.

Az egyén általában egyszerre nem csak egy, hanem több – formális és informális – szervezetnek a tagja is egyben. A legtöbb ember családban él és emellett munkát is végez. Ez a két szervezet gyakorolja a legtöbb hatást életünkre. A fogyatékossgal élők esetében e megállapítás sok esetben nem releváns. A rendszerekben a cirkuláris okság (körkörös gondolkodás elve) következtében, minden mindennel összefügg. A család ugyan általában a többi szervezethez képest kevesebb tagból áll, de a tagok közötti kapcsolatok,

⁴²⁹ A munka-, illetve szervezetpszichológiában a személy, a munka és a szervezet illeszkedésére használt angol kifejezés a Person-Job-Organization fit, vagy P-O fit.

⁴³⁰ Chatman & Jehn, 1994; idézi: TAKÁCS (2006) i.m.

kölcsönhatások többrétűek és meglehetősen bonyolultak. A szűkebb család minden tagja kapcsolatban áll a többivel, és maga a család, mint rendszer önmagában is más rendszerekhez tartozik. A család alrendszerei, tagjai azonban már más-más szervezeteknek, rendszereknek a tagjai lehetnek (fogyatékosággal élő személy esetében e rendszerek száma szűkebb lehet). Ez a tény a családi kapcsolatokban sok konfliktust okozhat. Amikor a családi rendszer tagjai valamelyik családtag viselkedésére magyarázatot keresnek, általában a lineáris okság elve⁴³¹ alapján teszik ezt meg. A szervezetekben – a családban különösen – kialakult problémák azonban általában több okra vezethetők vissza, a fogyatékoság ezen okozati tényezőket gyarapítja. A családok és a személyes kapcsolatok vonatkozásában, sok esetben nehezen megnevezhető, hogy mi az az ok, ami miatt egy tünet, egy viselkedés, egy rendszerzavar keletkezik. A párkapcsolati problémák mögött például olyan gyermekkori problémák húzódnak, melyek nehezen felderíthetők (de egyebek mellett, ok lehet a fogyatékosággal élő gyermek családba érkezése is). A családi rendszerre (is) a cirkuláris okság elve érvényesül. Ennek értelmében, egy személy valamely verbális, vagy fizikai tevékenysége, néhány interakciós „kör” után visszatér hozzá, mint feladóhoz. Ez alapján nehéz megállapítani, hogy mi az ok, és mi az okozat, mert a cirkularitás következtében ezek állandóan váltják egymást. A rendszerekben működő személyközi kommunikációra is a cirkularitás jellemző. A rendszerek – így a család is – egyensúlyra törekszenek. Egy diszfunkcionálisan működő családban előfordulhat az, hogy míg a család egyik tagjának problémáját kezeljük, megoldjuk, a család másik tagja produkál valamilyen problémát, tünetet, hogy fenn maradjon a diszfunkcionális homeosztázis a rendszerben.⁴³² A fogyatékosággal élő gyermek megszületése, az addig tipikusan fejlődő idősebb testvérnél is hosszabb-rövidebb időintervallumban problémás fejlődést generálhat.

A visszacsatolási, vagy feed-back mechanizmusnak köszönhetően, minden családban történő folyamat, változás visszahat a rendszerbe, befolyásolja annak további működését. Egy családtag viselkedése hat az egész családra, mint rendszerre. Az ún. kiegyenlítő visszacsatolás hivatott arra, hogy a családi egyensúlyt akkor is fenntartsák, amikor a rendszerben történő változások ellentétesek az eredeti változással.⁴³³ Ezt a folyamatot negatív, vagy hiba által vezérelt visszacsatolásnak is hívják. Ezzel ellentétesen a pozitív, vagy megerősítő visszacsatolás a családi történések esetében megerősíthetik a változást. Ebben az esetben a család nem törekszik egyensúlyra, hanem a rendszerben zajló

⁴³¹ Lineáris okság elve: egy „A” viselkedés, történés okoz egy „B” reakciót, viselkedést.

⁴³² O'Connor-McDermott 1998.; Dallos 1996; idézi: KÁDÁR Gabriella (2002): *Az empátia és a családi kommunikáció rendszerelméletű megközelítése serdülőknél*. In: BUGÁN Antal (szerk.): *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban*. Didakt Kiadó, Debrecen, 167–207.

⁴³³ Skinner, 1987; idézi: KÁDÁR (2002) i.m.

történések erősítik az eredeti változást, még több, még erősebb változást indukálva ugyanabba az irányba.⁴³⁴

A cirkularitás azonban nemcsak egy rendszeren belül fejt ki hatását. Véleményünk szerint, a cirkuláció a különböző rendszerek között is működik. Annak következtében, hogy egy személy egy időben több szervezet, több rendszer egyenrangú tagja is lehet, a rendszerek közötti egymásra hatás fontos tényezőjeként fog szerepelni. Ha az egyén az egyik rendszer alrendszereként diszfunkcionálisan működik, az a másik rendszerben elfoglalt helyzetére, szerepére, és ezáltal, az egész másik rendszer működésére hatással lesz. Az egyik rendszerben történő változás nem csak az adott rendszerre lesz hatással. A több rendszer tagjaként szerepet játszó egyén közvetítésével az egyik rendszerben történő változás a másik rendszerben is éreztetni fogja hatását. A munkahelyen szerzett ismeretek, tapasztalatok a családban is hasznosíthatók. A családban keletkező konfliktusok a munkahelyi teljesítményre, az ottani szervezetre is hatást gyakorolnak.

A változás tehát alapvető fogalma, velejárója a rendszereknek, így a családoknak is. A változásnak két fajtáját különböztethetjük meg. Az elsőrendű, vagy elsőfokú változásról akkor beszélhetünk, ha az a rendszeren belül történik, ezáltal maga a rendszer nem változik meg. Ebben az esetben, a rendszeren belül rendelkezésre álló eszköz-készletből választjuk ki azt a viselkedési sémát, történést, amely feltételezésünk szerint változáshoz vezethet. A másodfokú, vagy másodrendű változás már magát a rendszert is érinti, az egész rendszer változik. A meglévő megoldási alternatívák is módosulnak, a problémára egy új megoldás születik. Ebben az esetben sokszor a probléma gyökeres megváltozásáról, megváltoztatásáról beszélhetünk, melynek megoldása az addig megszokottól meglehetősen nagymértékben eltér. Ilyen lehet például egy házassági konfliktus válással történő megoldása⁴³⁵, de egy fogyatékossgal élő gyermek nevelése, gondozása is.

A már említett családi életciklusok változása nagy feladat elé állítja a családi rendszer tagjait. A változásokkal, mint például egy fogyatékossgal élő családtag születése, olyan új szabályok kerülnek bevezetésre, melyek irányítják, megváltoztatják a családon belüli kapcsolatokat, viselkedéseket. Ezzel párhuzamosan változik a családon belüli kommunikáció is. Egy családon belüli változás (pl.: gyermek születése) nemcsak a családi rendszerre, de annak környezetére, a családtagok egyéb rendszereire, az általuk „képviselt” szervezetekre is hatással lesz. A családon kívüli szervezet reakciója a családi rendszer változására pedig visszahat, – erősíti, vagy gyengíti – a családban elindult, ott zajló változásokat. Mindez a fogyatékossgal élő személyt nevelő, gondozó családok vonatkozásában hatványozottan jelenik meg.

⁴³⁴ Dallos-Procter, 1989; idézi: KÁDÁR (2002) i.m.

⁴³⁵ KÁDÁR (2002) i.m.

Felhasznált irodalom

- BAGDY Emőke – MIRNICS Zsuzsanna (é.n.): *Professzionális felkészülés a pár és család megismerésére*. In: Pár- és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális tankönyv.
<http://www.webcreator.hu/tankonyv/impreszum.html>
- CSEPELI György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest
- DALLOS R. – PROCTER H. (2001): *A családi folyamatok interakcionális szemlélete*. In: HORVÁTH-SZABÓ Katalin (szerk.): *Családszichológia I.*, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba, 29–64.
- KÁDÁR Gabriella (2002): *Az empátia és a családi kommunikáció rendszerelméletű megközelítése serdülőknél*. In: BUGÁN Antal (szerk.): *A kapcsolati egyensúlyok szerepe az egészséges alkalmazkodásban*. Didakt Kiadó, Debrecen, 167–207.
- KEREZSI Klára (1996): *Gyermek, család, társadalom*. In: *Gyermek – Család – Társadalom*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület, Budapest, 25–56.
- KLEIN Sándor (2002): *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Edge 2000 Kft., Budapest
- KURIMAY Tamás (é.n.): *A család rendszerelméleti megközelítése*.
<http://www.magypaxromana.hu/kiadvanyok/csalad/kurimay.htm>
- NEMÉNYI Mária – TAKÁCS Judit (2005): *Változó család – változó politikák*. In: *Szociológiai Szemle*, 4. sz. 3–35.
- SCHMERCZ István (é.n., szerk.): *A család, mint rendszer*. Nyíregyházi Főiskola. Digitális tankönyv <http://www.nyf.hu/virtual/keptar/pszichologia/schmerczi/>
- SZÉKELY Iлона (2008): *Családszichológia és az élő rendszerek elmélete*. In: FEUER Mária (szerk.): *A családsegítés elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 34–48.
- TAKÁCS Ildikó (2006): *A munkahelyi szocializáció és a munkahelyi beilleszkedés pszichológiai tényezői*. In: MÉSZÁROS Aranka (szerk.): *A munkahelyi szociálpszichológiai jelenségvilága I.*, Z-Press Kiadó Kft., Miskolc, 296–315.