

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2018 / 3–4



Vác
2018

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

VII. ÉVFOLYAM, 2018/3–4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola

2600 Vác, Konstantin tér 1–5.

Szakmai partner: Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA (AVKF) / Felelős szerkesztő: UZSALYNE

PÉCSI RITA (AVKF) / Főmunkatárs: SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (PPKE) /

Szerkesztők: RADVÁNYI KATALIN (AVKF) / PILECKY MARCEL (AVKF)

Szerkesztőbizottság

AMANTIUS AKIMJAK (Katolícka univerzita v Ružomberku, Szlovákia) / GIANONE

ANDRÁS (Katolikus Pedagógiai Intézet) / PETER LENNINGER (Katholische Striftungs-

fachhochschule, München, Németország) / LOVASSY ATTILA (AVKF) / PÉTER LILLA

(Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Cluj-Napoca, Románia) / SZILÁGYI CSABA (PPKE)

/ JAN ZIMNY (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o

Społeczeństwie w Stalowej Woli, Lublin, Lengyelország)

Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNE BALOGH MARIANNE (AVKF)

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT

Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA

Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT

Készült a Print Profi Digitális Gyorsnyomdában (Vác)

Felelős vezető: KOMÁROMI ZSOLT

A folyóirat évente két alkalommal jelenik meg.

Írások beküldése, információ, megrendelés, előfizetés: katolikuspedagogia@avkf.hu

Ár: 1400 Ft – Előfizetőknek: 1300 Ft

TARTALOM

TANULMÁNYOK

LOVASSY ATTILA: Zsákutcák a hit és a tudomány labirintusában	5
DÓRA LÁSZLÓ: A médiaoktatás európai paradigmája a médiaműveltségig	18
JAN ZIMNY: A tekintély mint a nevelés egyik lényegi eleme	26
PAWEŁ BUCOŃ: The Child as a Legal Entity Constitutional and Civil-Law Aspects (angol nyelven)	44
PECHAN ESZTER: Ha nem illik rá a cipő (Fogyatékoság megjelenítése a népmesékben)	56

AZ EGYHÁZ HANGJA

GASPARICS GYULA – GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET: Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola története Zsámbéktól Vácig	71
GRUBER LÁSZLÓ: A liturgia mint a történelem és a kozmosz szintézise XVI. Benedek pápa teológiájában	87
VALENTNÉ ALBERT ÉVA: Reformelemek a Sacré Coeur rend budapesti iskoláiban. Szeretetlenben kutatva.....	94

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

DÓRA LÁSZLÓ: Bizonyítvány 1899-ből (A szövegértés margójára)	103
ÉBÉNYI ANNA: Nem mindennapi élmény a mindennapok pedagógiájáról: az Organikus Pedagógia (Beszélgetés dr. Molnár Krisztina tanszékvezető főszerkesztő asszonnyal)	107
HELTÁB ÁKOS: A virtuális világ organikus szemmel	113

SZEMLE

DÓRA LÁSZLÓ: Három ajánló az alternatív pedagógiai kiadványok köréből: Az atipikus Zöld Kakas (KERÉNYI MARI: <i>ZK mint Zöld Kakas...</i> L'Harmattan, Budapest 2019); Ilyen is lehet az iskola! (LÁNYI MARIETTA – KERESZTY ZSUZSA: <i>Történetek a Gyermek Házából. Őrizzük a gyerek méltóságát.</i> Műszaki Könyvkiadó, Piliscsév 2016); A Rogers-iskola nagykönyve (DOBOS ORSOLYA szerk.: <i>„Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik” – A Rogers Iskola csodája.</i> Demokratikus Ifúságért Alapítvány, Budapest)	121
ÖSSZEFOGLALÓK	127
ABSTRACTS IN ENGLISH	130
SZERZŐINK	133

LOVASSY ATTILA

Zsákcák a hit és a tudomány labirintusában¹

„*Eppur si muove!*” – „És mégis mozog [a Föld]!”
(Galileo Galilei – Giuseppe Baretta)

BEVEZETÉS

Célunk, hogy ismertessük azokat a típuselképzeléseket, amelyek helytelenül kapcsolják össze a hitet és a tudományt, erre szeretnénk néhány példát felhozni, hogy ebből könnyebben megérthessük, hogy a teológia és a (természet)tudomány milyen síkon érintkezhet egymással. Mielőtt ezeket a modelleket ismertetjük, reflektáljunk röviden a hit és értelem viszonyára! Mivel Isten alkotta a világot, ezért a természet (*natura pura*) és a természetes értelem (a maga romlatlan állapotában) az Őr teremtményei. A természetfeletti (hit) továbbá a természetesre épít („*gratia supponit naturam*”²), amint azt a skolasztikus alapelv is megfogalmazza. A hit és értelem tehát egységet alkot egymással, „*két szárny, amelyeken a lélek az igazság szemlélésé-*

¹ Módosított formában a szerző előadta az Apor Vilmos Katolikus Főiskola *Tudomány és vallás* nemzetközi konferenciáján *A keresztény hit és tudomány összeegyeztethetősége és tévútjai* címmel 2019. november 5-én.

² Szócikk in: DIÓS ISTVÁN – VICZIÁN JÁNOS [szerk.]: *Magyar katolikus lexikon*. Szent István Társulat, Budapest 1993–. Bővebb formájában *Aquinói Szent Tamásnál: „Gratia (prae)supponit, non destruit, sed perficit naturam.”* PUSKÁS ATTILA: *A kegyelem teológiája*. Szent István Társulat, Budapest 2007. 108. *De veritate* 27, 6, *ad 1*; *Summa theologiae* I, 1, 8 *ad 2*, I, 2, 2 *ad 1*. [AQUINÓI SZENT TAMÁS: *Summa Theologiae (prima pars) (A teológia foglalata)*. Budapest 2002.]

hez emelkedik”.³ Ezt a vonatkozást számos szerző⁴ és tanítóhivatali dokumentum⁵ is aláhúzza. Megválaszolásra vár azonban, hogy ez a viszony miként valósulhat meg, és miként nem.

A TUDOMÁNY ÉS TEOLÓGIA KAPCSOLATÁNAK KÜLÖNBÖZŐ MODELLJEI

A szellemtörténetben e két terület kapcsolatát a következőképpen látták.⁶ Az *azonos síkú magyarázatok modellje* szerint zajlott a *Galilei-per*, de ezen alapul S. W. Hawking, R. Dawkins és bizonyos *fundamentalista neoprotestáns* közösségek teológusainak gondolkodása is, akik pl. az *ősrobbanásban* a teremtés kezdetének fizikai leírását látják.⁷ Ezen áramlat képviselői szerint a két témakör azonos fórumon kell, hogy találkozzon, így ér-

³ SZENT II. JÁNOS PÁL: *Fides et ratio. A hit és ész kapcsolatának természetéről*. Szent István Társulat, Budapest 1999. 1.

⁴ Pl. Szent Ágoston, *Canterbury Szent Anzelm*. „Hiszek hogy értsek, értek, hogy higgyek.” Vö. SZENT II. JÁNOS PÁL: *Fides et ratio* 16–23 és 24–35.

⁵ „Bár a hit az értelem fölött áll, mégsem lehet igazi ellentét a hit és az értelem között: ugyanaz az Isten, aki kinyilatkoztatja a titkokat és belénk önti a hitet, adta az emberi szellembe az értelem világosságát; Isten pedig nem tagadhatja meg önmagát, sem igazság nem mondhat ellent igazságnak.” (Dei Filius 4; DH 3017.) „Ezért bármelyik szaktudomány módszeres kutatása – ha valóban tudományosan és az erkölcsi normák szerint folyik – igazában soha nem kerül ellentétbe a hittel, mert a földi valóságok és a hit valóságai ugyanattól az Istentől erednek. Sőt, aki alázattal és állhatatosan igyekszik föltárni a természet rejtélyeit, azt – még ha nem is tudja – szinte Isten keze vezérli, aki mindent fönttartván teszi, hogy a dolgok azok legyenek, amik.” (GS 36; DH 4336.) – „A [tudományok] autonómiája [...] a Teremtő akaratának is megfelel. Épp a teremtés tényéből következik ugyanis, hogy minden dolognak megvan [...] a saját rendje [...], a tudományok [...] sajátos módszerei. [...] Ezért csak sajnálni lehet, hogy nem eléggé látva a tudomány törvényes autonómiáját [...] sokakat vittek arra, hogy a hitet és a tudományt egymással szembenállónak gondolják. Ha azonban a mulandó dolgok autonómiája kifejezésen azt értik, hogy a teremtett dolgok nem függenek Istentől, s hogy az ember a Teremtőt figyelmen kívül hagyva rendelkezhet velük, akkor minden istenhívó megérti, mennyire hamis e nézet.” (GS 36. Vö. KEK 159.)

⁶ Vö. PUSKÁS ATTILA: *A teremtés teológiája*. Szent István Társulat, Budapest 2006. 227–233 és BAGYINSZKI ÁGOSTON: *Az üdvtörténet – a végjáték felől nézve*. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 1–6.

⁷ Az az elgondolás, amely szerint *Ősrobbanás* első pillanata volna a teremtés, több szempontból sem fogadható el. A teremtés nem egy immanens (világon belüli) cselekedet, nem lehet azonosítani az *Ősrobbanással*. A közvetlen isteni beavatkozással szemben áll az új tudományelmélet. (SZÉKELY LÁSZLÓ: *Kozmosz és Teremtő: Stephen Hawking teológiai koncepciójának bírálata*. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 126–127.) Isten az egész mögött áll, Ő a mindenség lehetőségi feltétele. A tudomány saját rendszerében teljes ok az előzmény, Isten nem lehet jelen kiegészítő okként. A fizika tehát nem detektálhatja Isten belenyúlását, *előtte* pedig téridő híján nem volt idő, így nem értelmezhető az *előtte*. Ebben a fizika már nem volna kompetens, erről nem is tudna a saját szakterületének kiterjesztése nélkül gondolkodni. Ugyanakkor a metafizika bár illetékes, de az nem szívesen magyarázna egy fizikai következményt egy metafizikai / teológiai okkal. Emellett ez az elképzelés a mai teológiához sem illeszkedne, hiszen a folyamatos teremtés, „*creatio continua*” modelljében nem emelünk ki egy első időpillanatot.

velhetnek egymás ellen, igazolhatják, kiszoríthatják vagy cáfolhatják egymást függetlenül attól, hogy hogyan vélekednek Istenről és hogyan látják a teológiai alapigazságokat és a természettudományok helyét. Írásunk elsősorban ezekből az elképzelésekből hoz néhány bevett és elterjedt modellt, és ezek tarthatatlanságára világít rá annak érdekében, hogy közelebb kerüljünk a hit és a tudomány helyes viszonyához.

Az *összemérhetetlenség modell* szerint a hit és tudomány két olyan önálló terület, amely között semmilyen kapcsolat nem lehetséges, és így egyikből a másikra nézve következtetéseket sem tudunk levonni. Ez a gondolkodásmód a hit szempontjából *vallási szubjektivizmusba*⁸ torkollik, amely egyszersmind tagadja az értelmes hit lehetőségét és az istenérvek jogosságát.

Végül a harmadik nagy csoportot a *dialogikus modell* képezi, amely szerint a *különböző síkú magyarázatok a filozófia közvetítésével* érintkezhetnek.⁹ Így bár elismeri a hit és a természettudományok autonómiáját, mégis létezik közöttük híd, párbeszéd, valamilyen szintű következtetési lehetőség, összhang. Ez azonban nem a két tudomány valamelyikének módszertanával jön létre, hanem ezek alapjául szolgáló és így azokat tágabb horizontba helyező filozófia segítségével. Ez az irányzat elismeri a két terület eltérő kiindulópontját, módszertani sajátosságait és nézőpontbeli különbözőségeit, mégis vonhatunk analógiát a kettő között, de megfogalmazhatunk akár kritikát is a tudomány elvonatkoztatott állításaiból.

AZ AZONOS SÍKON GONDOLKODÓ TUDOMÁNYOK MODELLJE

Jóllehet ennek a modellnek az irányzatai egymástól akár nagyon távol is állhatnak (mint például *G. Galilei korában a katolikus Egyház és ma Dawkins*), és így *végeredményükben egészen különbözhetnek* egymástól, mégis közös bennük az, hogy a teológia és a természettudományok megítélésük szerint egyazon területen találkozhatnak, emiatt egymással szemben állhatnak vagy éppen kiegészíthetik egymást. Ebben a gondolkörben a természettudományok így akár a saját nézőpontjukból ítéletet is mondhatnak a teológiáról vagy jóvá is hagyhatják a hit igazságait, de másik oldalról a teológia mondhat véleményt a tudományok téziseiről vagy igazolhatja azokat.¹⁰

⁸ A *fideizmus*sal hasonló következtetésre jut, amelyet az *I. Vatikáni Zsinat* a *Dei Filius* rendelkezésben elítélt. (DH 3033.)

⁹ Vö. NEMESSZEGHY ERVIN: A tudomány Istenre talál? In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2006. A fejlődélmélet és a földön kívüli élet kérdései*. Kairoz, Budapest 2007. 108–114.

¹⁰ Vö. PUSKÁS: *A teremtés teológiája* 227–229.

Ezen az abszurd elképzelésen a katolikus teológia a Galilei-per óta – illetve legkésőbb C. Darwin óta – túllépett, jóllehet az Egyház hivatalosan soha nem ítélte el a *darwinizmust*. Azonban a természettudományok részéről a mai napig tevékenykednek olyan szakemberek, akik ebben a gondolatkörben határozzák meg a hit és az általuk művelt tudományuk viszonyát. A neoprotestáns közösségek teológiája is számos esetben erre épül, de végeredményben a *kreacionizmus* és az *intelligens tervezés* elemei is ebbe a gondolkodásmódba illeszkednek.

Általánosságban elmondható, hogy ebben a modellben a tudományok illetékességi határainak átlépéséről beszélhetünk. Amennyiben a teológia részéről történik, a háttérben egy fundamentalista szentírásmagyarázat kell, hogy álljon, illetve ha ez a természettudomány részéről történik, azt valószínűleg egy leegyszerűsítő univerzalista tudományelmélet mozgatja, és ezzel a hitet a tudomány fehér foltjainak illetéktelen kitöltésére redukálja, amelynek „istenét” a magát abszolutizáló tudomány már könnyen cáfolja.

A Galilei-per

Galileit elítélték a katolikus Egyházzal való vitájában,¹¹ ami sokáig a hit és a természettudomány szembenállását tűnt alátámasztani.¹² Ugyanakkor Galilei jó viszonyt ápolt az akkor meghatározó *Collegio Romano* egyházi kollégium tudósaival, akik támogatták a *heliocentrikus* elképzelésében, jóllehet *Bellarmino bíboros* Föld középpontú világképben gondolkodott. Galilei elítélése után mindvégig hívő maradt, hiszen össze tudta egyeztetni a kereszténységet és az új világképet,¹³ és *VIII. Orbán pápa* barátságában, de házi őrizetben halt meg.

A vita nem a *Föld- vagy Napközponú világkép között zajlott, így nem is az Egyház és Galilei között*, hanem egy alapvetőbb filozófiai kérdés került terítékre. Az Egyház nem abban tévedett, hogy egy kevésbé haladó, hamis világkép mellett döntött, hanem

¹¹ SZÉKELY LÁSZLÓ: Hit és természettudomány, előadás. MTA Filozófiai Intézetében rendezett konferencia 1999 01 21. Budapest 1999. Megjelent: SZÉKELY LÁSZLÓ: Hit és természettudomány. *Vigilia* 1999/8. 665–673.

¹² Ezen ellentét jegyében szokták idézni *Giordano Bruno* elítélését, akit nem a felvilágosult tudományeszményéért fogtak többször perbe és végeztek ki, hanem a teológiai nézeteiért, amelyet Európát járva hangoztatott, miközben felforgató tevékenységet végzett. Több egyházi közösség, amellyel kapcsolatba került / amelyre áttért: megtagadta, illetve kiközösítette.

¹³ SZENT II. JÁNOS PÁL: *Beszéd a pápai tudományos akadémiához* (1979 11 10), *Insegnamenti* 2, 2 (1979), 1111–1112, vö. SZENT II. JÁNOS PÁL: *Fides et ratio* 34.

abban, hogy nem ismerte fel a fizika autonómiáját, és teológiai szempontból mondott ítéletet egy természettudományos kérdésben. Jóllehet ezelőtt még nem taposták ki a hit és természettudomány helyes viszonyának útját, így nem kristályosodott ki, hogy mind a teológia, mind a többi tudomány önállósággal rendelkezik a másikkal szemben.

A kérdés, hogy a Föld vagy a Nap a világ középpontja, nem a hit részét képezi, az természettudományos probléma. A Galileivel szemben megfogalmazott álláspont előfeltétele *filozófiai szempontból hibás*, hiszen a fizikát és a metafizikát egy síkra helyezi, de *teológiaiilag sem helyes*, mert a hit sokkal szélesebb, mélyebb síkon gondolkodik, az csak annyit akar megfogalmazni, hogy a világ célszerű, harmonikus, rendezett stb., így ebben a kérdésben a tudomány illetékes, míg a hit területén a természettudomány nem kompetens, így közvetlenül egyik sem igazolhatja vagy cáfolhatja a másikat.

Galilei későbbi rehabilitációjához így nemcsak magát a tudóst kellett igazolni, de a hit és a tudomány viszonyában kellett paradigmaváltást végrehajtani, amihez *egy újabb szentírásmagyarázatra* volt szükség. A mai katolikus exegézis a II. Vatikáni Zsinat nyomán a következőket hangsúlyozza. Ahogyan a megtestesült Ige valóságos Isten és valóságos ember, úgy a Szentírás is valóságosan isteni és emberi dimenzióval rendelkezik: istenivel, hiszen a Szentlélektől ihletett, így tévedhetetlen az üdvösségünk szempontjából. Ugyanakkor valóságosan emberi, hiszen írói hús-vér szerzőkként, a koruk embereiként éltek, saját személyiségükkel, stílusukkal, tökéletlenségeikkel, akik a saját nemzetük, térségük, országuk, társadalmuk, az abban elfoglalt helyük szerint vélekedtek, és koruk természettudományos szintjét tükrözték írásaikkal. Ilyen módon a Szentírás betűinek helye, sorrendje nem isteni ihletésű, a Bibliában szereplő adatok, számok sem az isteni sugalmazás részei, és a szent szövegeket áthagyományozó kódexekben elírások, kisebb formai különbségek is lehetnek. Az Isten tervére és megvalósítására, az ember elfogadására, a kegyelmi eszköztárra, azaz *az üdvösségre irányuló isteni önközlés* az, ami tévedéstől mentes.¹⁴

¹⁴ Ebből következően nem tartalmazhatnak jövőbeli természettudományos leírásokat pl. az atommag szerkezetéről vagy betűkben rejtett próféciákat. *A Biblia kódja* típusú kiadványok és elképzelések alapvetően mennek szembe az Egyház Szentírásról alkotott elképzelésével. (MICHAEL DROSNIN: *A Biblia kódja*. Vince, Budapest 1998; MICHAEL DROSNIN: *A Biblia kódja* 2. Vince, Budapest 2003; MICHAEL DROSNIN: *A Biblia kódja* 3. Vince, Budapest 2011.) Így az ikertornyok 2001-es ledőlését vagy más jövőbeli eseményeket, leírásokat, okfejtéseket a Szentírás betűi ilyen módon nem tükrözhetik, rejthetik vagy prófétálhatják meg, hiszen nem a héber betűk sorrendje a kinyilatkoztatás tárgya, hanem *Krisztus maga a kinyilatkoztatás teljessége*, aki tükröződik a Szentírásban.

Hawking

Nem feledhetjük, hogy nem csupán a teológia nem illetékes a természettudományos kérdésekben, de a természettudomány sem kompetens a hittudomány igazságainak megítélésében. Most ebben a témakörben hozunk két példát. Először a fizika illetéktelen kiterjesztésének témaköréből *Hawking* elképzeléséből adunk egy rövid összegzést, akiről állíthatjuk, hogy a francia felvilágosodás szellemi gyermeke,¹⁵ majd a biológia kiterjesztésének témakörében *Dawkins* elméletéről nyújtunk kivonatot.

Jól tükrözi Hawking gondolkodásmódját a következő idézet:

*Ha azonban a világegyetem teljesen magába zárt, se szingularitásai, se határai nincsenek, és tökéletesen leírható egy egyesített elmélettel, akkor komoly veszély fenyegeti a Teremtő Isten szerepét.*¹⁶

Ez a gondolat azt tolmácsolja, hogy Istennek a fizikán keresztül kellene rést találnia ahhoz, hogy megnyilvánuljon világunkban, és nem jut hely Neki, ha a fizika egy önálló, kikezdzhetetlen zárt rendszert alkot. Isten nem a „fehér foltok istene”, Ő nem egy kiegészítő erő. Isten létét nem azáltal ragadhatjuk meg, hogy hiányzik egy természeti rendszer teljes magyarázata, és ha már értjük, akkor nincs szükségünk Rá. Az nem lehet érv az ateizmus mellett, hogy természettudományos összefüggések Isten nélkül is megmagyarázhatóak a rendszeren belül. Ő nem egy természettudományos magyarázat, nem „hézagpótló isten”, és nem is lehet természettudományos eszközökkel mérni. Nem Isten gyökerezik ebben a világban, hanem éppen a világ gyökerezik a transzcendens Istenben. A tudományban is valódi és saját ok-okozati összefüggéseket ismerhetünk meg, amelyet annak módszerével lehet vizsgálni és magyarázni, és a maga eredetiségében, fejlődésében, rendszerében okságilag is relatív önállósággal bír, de amely az Úr akaratának gyümölcse.

Hawking, miközben a teológiának nem hagy helyet a tudományban, aközben igen érzékeny a saját területének autonómiájára a filozófia és a teológia részéről:

¹⁵ SZÉKELY: *Kozmosz és Teremtő...* 126.

¹⁶ STEPHEN HAWKING: *Az idő rövid története*. Maecenas, Budapest 2001. 176. Székely László hasonló szemléletű gondolatot idéz Hawkingtól: „Örültem, hogy a pápa nem tudta, hogy miről tartottam előadást éppen ezen a konferencián – arról a lehetőségről, hogy a téridő véges ugyan, de határtalan, akkor pedig nincs kezdete és a teremtés pillanata sem létezhetett.” (HAWKING: *Az idő rövid története* 122.)

A tizennyolcadik században a filozófusok az emberi tudás egységét, benne a természettudományt is, saját területüknek tekintették, és azt a kérdést is feltették: „Volt-e kezdete a világegyetemnek?”¹⁷

Hawking világméretű fizika tudományának fejlettségi szintje dönt arról, hogy marad-e „hely” Istennek, és ha igen, milyen Istennek. Hawking szerint így a természettudomány nemcsak a teológiában illetékes, de filozófiai kérdésekben is. Végül ennél is tovább lép, mivel azt állítja, hogy Isten *feleslegessé, sőt időbeli hely hiányában* lehetetlenné válik¹⁸ a világegyetem görbülő térideje miatt.¹⁹ Függetlenül attól, hogy a világegyetem ideje végtelen, véges, körkörös, a téridő 4. dimenziója, így akár véges, ám korlátlan, *az okság metafizikai kérdés*, az ok nem feltétlenül igényel sem térbeli, sem időbeli helyet, különösen a szellemi valóságok esetén. A körkörös idő nem jelentheti azt, hogy ezzel eltűnik a végső oka. Egyrészt azért nem, mivel Isten nem belső, hanem transzcendens oka a világnak (és az időnek). Másrészt azért sem, mert egy oksági összefüggéshez nem szükséges sem időbeli kiindulópont, sem időbeli egymásutánosság, ugyanis egy nagyobb szellemi valóság lehet oka a létezőnek akkor is, ha időben nem előzi meg egyiket a másikat.²⁰

¹⁷ HAWKING: *Az idő rövid története* 177.

¹⁸ Ez az elképzelés hasonló ahhoz a mondathoz, amit Gagarinnak tulajdonítottak: *„Jártam az űrben, de nem láttam ott Istent.”* A kijelentés valójában Hruscsovtól származik, amelyet vallásellenes propaganda célból használt.

¹⁹ Fizikai alaptézise a saját matematikai modelljének illetéktelen kiterjesztése, de a *Hawking–Hartle* körkörös-képzetes idejű matematikai modellje is egy hipotézis csupán, amelyet – kompetenciahatárait túllépve – alkalmaz a fizikára (*R. Penrose*-zal ellentétben), majd a metafizikára. Ez különbözik *Szent Ágoston időfelfogásától*. (Vö. *Confessiones* 11, 10–30 [SZENT ÁGOSTON *Vallomásai*. Szent István Társulat, Budapest 2015]; *De civitate Dei* 11, 4–8 [SZENT ÁGOSTON *Isten városáról*. Ford.: FÖLDVÁRY A. – HEIDL Gy. III. kötet. 11–16. könyv. Kairosz, Budapest 2006]). Mindentől függetlenül e modell (a maga igazolatlan voltában is) leírhatná a valóságot, de jelenleg egy kevésbé valószínű hipotézis marad, amelyből módszertanilag inkorrekt módon levezeti a Teremtő nélküli világegyetemet. Azaz összemossa a matematikát, fizikát, metafizikát, teológiát, és végső soron így szorítja ki a kiinduló matematikamodell a Teremtő és teremtés lehetőségét. (Vö. SZÉKELY: *Kozmosz és Teremtő...* 140–141.) – Hawking modelljében megjelenik egy képzetes idő, amelyről időn kívüliséget kellene feltételeznünk, és ha konzekvens volna, akkor ez a világon túli elvont világhoz tartozna, amely csak elvben létezik a matematika világában, de amely a maga teljességében nem jelenik meg fizikailag, de metafizikai (sőt transzcendens) léttel rendelkezik. (SZÉKELY: *Kozmosz és Teremtő...* 152–153.) Székely szerint Hawking egyoldalú következtetést von le, amikor kizárja a transzcendens Teremtőt, de egész koncepciója fogalmilag, illetve logikailag is hibás, amellet, hogy összekeveri a tudományok síkjait. – A *Hawking–Hartle* körkörös-képzetes idejű matematikai modellje hipotézisének kiterjesztésére a következőket idézhetjük: *„A természettudományos szellem egyik legdöntőbb bizonyítéka az, hogy képes felismerni a tudományos módszer legitím alkalmazásának korlátait.”* (James Clark Maxwell) *„A tudomány nemcsak a lehetséges határait állapítja meg, hanem könyörtelenül elválasztja a sejtéseket – még a valószínűnek hatókat is – a bizonyított állításoktól.”* (Bencze Gyula) *„A folyamatos és személyes azonosságtudat nem tartozik a fizika tárgykörébe.”* (Albert Einstein) *„A fizika sohasem hágya át a szellem küszöbét.”* (Szent John Henry Newman)

²⁰ Egy teológiai példával szemléltetjük, hogy az ok nem feltétlenül előzi meg időben a következményt. Jézus megváltása kiterjedt a Jézus előtt élőkre is, amely Nagyszombat lényege: ugyanis a Krisztus előtti őszövségi igazakat, így Ádámot és Évát is magával vitte az „alvilágból”.

Hawking a Teremtő létének lehetőségét elveti, de „*egy fölsőbb lény létezésének kérdését teljesen nyitva hagyta*”.²¹ Ezzel együtt a kortárs ateizmus védelmezője, és a hitet a természettudomány síkjába helyezi. Abban egytérthetünk Hawkinggal, hogy mi is tagadjuk a *fehér foltok istenét*, ugyanakkor fenntartjuk, hogy a különböző tudományok a maguk autonóm módszertanával párhuzamosan vonhatnak le következtetéseket ugyanabból a valóságból.

Dawkins

Mielőtt a szerzőről tudományelméleti impressziót nyújtunk, le kell fektetnünk, hogy miközben a saját szakterületén igen alapos, fizikai ismeretei már hiányosak, vallási meglátásai felületesek, és a hit képviselőivel szemben olykor kifejezetten cinikus, lekezelő magatartást tanúsít. Számos alkalommal összekeveri a következtetést az előfeltétellel, és érvelésében is súlyos logikai hibákat találunk. Mivel a *kreacionistákkal*²² folytatja legfőbb vitáit, így az ő szemléletüket kiterjeszti a kereszténységre és a monoteizmusra. A kreacionisták bizonyos pontokon egy síkon kezelik a teológiát és a természettudományt, így Dawkins is ezen a térfélen védi meg az álláspontját, és érvel. Azt állítja, hogy *amennyiben Isten létezik, akkor Ő a természettudomány saját módszerével vizsgálható és megragadható*. Ezzel Istent egy létezővé redukálja, miközben a természettudományt illetéktelenül kiterjeszti. Istent ellenben nem lehet ilyen módon empirikusan, szaktudományos szempontból vizsgálat tárgyává tenni, hiszen transzcendens.²³

Dawkins a következő kijelentést teszi az egyik előadásában:

*Nemcsak a tudomány ássa alá a vallást, hanem a vallás is aláássa a tudományt. Arra tanít, hogy elégedjünk meg triviális, természetfölötti álmagyarázatokkal, és vakká tesz azoknak a nagyszerű, valós magyarázatoknak a meglátására, amelyek csak kéznyújtásnyira vannak. Arra tanít, hogy fogadjuk el [...] a hitet ahelyett, hogy mindig bizonyítékokat keressünk.*²⁴

²¹ SZÉKELY: *Kozmosz és Teremtő*... 131.

²² A *kreacionisták* olyan – főleg amerikai egyesült államokbeli – neoprotestánsok, akik a bibliai teremtéstörténetet betű szerint értelmezik, és tagadják az evolúciót. Dawkins másik ellenfelei az „*intelligens tervezés*” elméletének képviselői.

²³ MEZEI BALÁZS: Dawkins a vallásról. *Vigilia* 2011/2. 82–92; PATSCH FERENC: Görbe tükör a vallásnak. Az Isteni téveszme (2006) igazsága és igazságtalansága. *Vigilia* 2011/2. 93–102 és HANKOVSZKY TAMÁS: Dawkins cáfolhatatlan cáfolata. *Vigilia* 2011/2. 103–112 alapján.

²⁴ RICHARD DAWKINS: *Militant atheism*, előadás. Monterey, California, 2002. febr. <https://www.youtube.com/watch?v=VxGMqKCCn6A&list=PLF2B078F1E506CA36&index=60> (Utolsó megnézés: 2020. április 25.)

Gondolkodásában a hit és az értelem verseng egymással. Ha rendszere megengedné Isten létét, Isten abban csupán egy a világban ható ok volna, a transzcendenciáját kizárja. Ezzel szemben Isten, aki egyszersmind az elsődleges és legfőbb ok, nem csorbítja a fizikai ható okokat, és a tudományos, önálló és párhuzamos megokolásai nem találkoznak ugyanazon a tudományos síkon.

Továbbá, Dawkins alapszemlélete szemben áll a filozófusok többsége által megfogalmazott tétellel, amely egyáltalán a természetes istenismerethez elvezethetne, és amely tapasztalat a teodicea egyik kiindulópontja, tudniillik, hogy a világunk egyfajta célszerűséget mutat.

*Sehogyan sem akarózik beismernünk, hogy a dolgok se nem jók, se nem gonoszak, se nem kegyetlenek, se nem nyájasak, egyszerűen csak érzéketlenek – közömbösek minden szenvedésre, híján vannak minden célszerűségnek.*²⁵

Hasonlóképpen – mint Hawking esetében – állíthatjuk, hogy Dawkins egy nem megfelelő istenképet cáfol. Istennel nem lehet a természettudomány által megmagyarázatlan jelenségeket igazolni, kitöltve Vele a hiányokat. Dawkins, a „militáns ateista” „istenhipotézise” teljes tévút.²⁶

²⁵ RICHARD DAWKINS: *Folyam az édenkertből. Darwinista elmékedések az életről*. Kulturtrade, Budapest 1995. 90.

²⁶ A *New Age* áramlata és az ezotéria megragadhatatlan áltudomány, így nem folytat vele párbeszédet sem a teológia, sem más tudományok. Mivel azonban számottevő követője van, annyit meg kell említenünk, hogy mint vallásótlék olykor *verseng* a teológiával vagy a tudományokkal, illetve *szembehelyezkedik* velük, vagy *felhasználja a fogalmaikat*, illetve önmagát kiáltja ki az igazi, rég elfeledett *ősi tudománynak*. Akármelyikre tekintünk is, egy platformra helyezi magát a tudományokkal, és így az *azonos síkú magyarázatok modelljét* vallók körébe sorolhatjuk. Pl. a *homeopátia*, ami egy korunkban elterjedt, a *New Age* áramlatához sorolható alternatív „gyógymód”, az orvostudománnyal és a hittel is verseng. Vö. A KULTÚRA PÁPAI TANÁCSA – A VALLÁSKÖZI PÁRBESZÉD PÁPAI TANÁCSA: *Jézus Krisztus, az élő víz hordozója. Keresztény reflexió a „New Age”-ről*. Budapest 2003 és LOVASSY ATTILA: *Homeopátia és keresztény hit?* Centralista 2012. Karácsony.

KÜLÖNBÖZŐ SÍKÚ MAGYARÁZATOK

Az *összemérhetetlenség modelljét* – ami végeredményben az agnoszticizmus felé hajlik – a kereszténység a fent említett dokumentumok²⁷ alapján tarthatatlannak gondolja. Tekintsünk inkább a *dialogikus modellre*, amely szerint a hit- és természettudományok ugyan szintén különböző síkon állnak, így jellemző rájuk a módszertani különbözőség, a saját kiindulópont, nézőpont és tárgy, de mégis lehetséges köztük közvetítés. Ez az érintkezési lehetőség a filozófia segítségével jön létre, amely így akár kritikai szempontokat is közvetíthet. Mivel a tudományok ugyanarra a valóságra reflektálnak (még ha különböző szempontból is), emiatt a filozófia a saját módszerével a két tudomány elvonatkoztatásában összhangot és analógiát teremthet.²⁸

Amit hídként a fentiek alapján kiemelhetünk, az az *antropikus elv*,²⁹ azaz a világegyetem emberre való hangoltsága.³⁰ Az értelmes földi élet kialakulásához fizikai feltételek szükségesek, amelyek elvi esélye olyan csekély, hogy kifejezett célosság és szándék nélkül nem alakulhatott volna ki.³¹ Emellett a szépség, harmónia, teleológia, egymáshangoltság, egyszerűség, rendszerezettség, törvényszerűség, fejlődés stb. olyan tapasztalatok, amelyek szintén megfelelő okért kiáltanak. Ezt követően a másik felkiáltójel a biológiai oldal, amelyben ezt a célirányultságot szintén megláthatjuk.³² Rácsodálkozhatunk az egységnek olyan megnyilvánulásaira is, mint a természettudományok mögött álló matematikai rend vagy az emberi értelem és a természet harmóniája, vagy arra a tapasztalatra, amely szerint a természet nem pocskékol, illetve, hogy minden céllal

²⁷ Dei Filius 4, GS 36, vö. KEK 159.

²⁸ Ebbe illeszkedik korunk katolikus szentírásmagyarázata is.

²⁹ PUSKÁS: *A teremtés teológiája* 233–240; BALÁZS BÉLA: Finomhangolás, antropikus elv és az univerzumok „családfája”. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 21–28; JÁKI SZANISZLÓ: Egy megkésett ébredés: Gödel a fizikában. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány-ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 63–84; vö. SZÉKELY LÁSZLÓ: *Az emberarcú kozmosz: az antropikus elv*. Áron Kiadó, Budapest 1997; vö. PAUL DAVIS: *Isten gondolatai. Egy racionális világ tudományos magyarázata*. Vince, Budapest 1995. 211–230.

³⁰ Megfordítva, tudományelméleti oldalról állíthatjuk, hogy a világ törvényszerűségeiből, harmóniájából, természeti tapasztalataiból leszűrt istenérvek létjogosultsággal bírnak.

³¹ Ezek a teljesség igénye nélkül a következők: a téridő kialakulása; a világegyetem illetően tágulása; az elemek és az anyag kifejlődése; ezekből a napok és a bolygók összeállása; a kritikus tömeg és eloszlása; 4 kölcsönhatás aránya; hosszú szénláncok lehetősége; az állandók kompatibilitása az étellel; a világegyetem kis sűrűsége stb.

³² Az élet kialakulásában, az evolúcióban, a génekben, az élet különböző szintjeinek szervezettségében és rendezettségében, de tágabb értelemben a természettudomány matematikai rendjében és az emberi értelem és a természet harmóniájában is megtapasztalhatjuk.

történik.³³ Az ember ebben a rendszerben mintha kitüntetettséggel bírna, az emberre lenne hangolva mind a fizikai, mind a biológiai háttér. Újra feltesszük Heideggernek a létre rácsodálkozó kérdését: „Miért van valami, miért nincs inkább semmi?” R. Penrose szerint a miénkhez hasonló világegyetem fizikai létrejöttének az esélye az – egyszerű vagy akár értelmes, önreflexív és szeretetre képes – élet kialakulása nélkül: $1/10^{123}$.³⁴ A biológiai oldalon még nehezebb volna a számítás.

BEFEJEZÉS

Nekünk keresztényeknek az igazságot illetően nincs félnivalónk, hiszen az igazság és a hiteles tudomány is a barátunk, csupán az *áltudomány az ellenségünk*.³⁵ Nincs bennünk aggály, hogy a tudomány megcáfolhatná a hitet, mert „Krisztus az út, az igazság és az élet”.³⁶

IRODALOM

- AQUINÓI SZENT TAMÁS: *Summa Theologiae (prima pars) (A teológia foglalatja)*. Budapest 2002.
- BAGYINSZKI ÁGOSTON: Az üdvtörténet – a végjáték felől nézve. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány-ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 1–6.
- BALÁZS BÉLA: Finomhangolás, antropikus elv és az univerzumok „családfája”. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 21–28.
- DAVIS, PAUL: *Isten gondolatai. Egy racionális világ tudományos magyarázata*. Vince, Budapest, 1995.

³³ DAVIS: *Isten gondolatai...* 207.

³⁴ Magyarországot 1 km vastagon 5 Ft-osokkal befedjük, az egyiket nem tapintható módon megjelöljük. Bekötött szemmel kell húznunk. Egymást követően 6 alkalommal rá kell találnunk az ominózus érmére, hogy ugyanakkora valószínűséget kapjunk, mint amekkorával a mi univerzumunk fizikai létrejötte bír. Egy másik szemléltetéspélda: ha 5-ös lottót játszunk 1 szelvénnel, akkor egymás után 13-szor ötös találatot kell nyernünk, ha szeretnénk a világegyetemünk kifejlődését érzékeltetni az élet nélkül. A Tervező nélkül reménytelen. Univerzumunk célszerű, ugyanakkor esetleges, de a hívó az esetleges létezők rendje és harmóniája mögött a szükségszerű Istent látja.

³⁵ „Timóteus! Őrizd meg a rád bízott kincset, kerülj a profán, újdonsághajhászó fecsegést, az áltudomány ellenvetéseit (ἀντιθέσεις τῆς ψευδωνύμου γνώσεως), amelyet némelyek elfogadtak, és a hittől elszakadtak. Kegyelem veletek!” (1Tim 6,20–21)

³⁶ Jn 14,6. Vö. „Tanulmányaim vezettek oda, hogy ilyen erősen hiszem azt, amit a katolikus Egyház tanít.” (Louis Pasteur)

- DAWKINS, RICHARD: *Folyam az édenkertből. Darwinista elmélkedések az életről*. Kulturtrade, Budapest 1995.
- DAWKINS, RICHARD: *Militant atheism*, előadás. Monterey, California, 2002. febr.
<https://www.youtube.com/watch?v=VxGMqKcN6A&list=PLF2B078F1E-506CA36&index=60> (Utolsó megtekintés: 2020. április 25.)
- DIÓS ISTVÁN – VICZIÁN JÁNOS (szerk.): *Magyar katolikus lexikon*. Szent István Társulat, Budapest 1993–.
- HANKOVSZKY TAMÁS: Dawkins cáfolhatatlan cáfolata. *Vigilia* 2011/2. 103–112.
- HAWKING, STEPHEN: *Az idő rövid története*. Maecenas, Budapest 2001.
- HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005.
- HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2006. A fejlődéstudomány és a földön kívüli élet kérdései*. Kairosz, Budapest 2007.
- JÁKI SZANISZLÓ: Egy megkésett ébredés: Gödel a fizikában. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 63–84.
- LOVASSY ATTILA: Homeopátia és keresztény hit? *Centralista* 2012/12. 90–105.
- MEZEI BALÁZS: Dawkins a vallásról. *Vigilia* 2011/2. 82–92.
- NEMESSZEGHY ERVIN: A tudomány Istenre talál? In: HETESI Zsolt – TERES Ágoston (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2006. A fejlődéstudomány és a földön kívüli élet kérdései*. Kairosz, Budapest 2007. 108–114.
- PATSCH FERENC: Görbe tükör a vallásnak. *Az Isteni téveszme* (2006) igazsága és igazságtalansága. *Vigilia* 2011/2. 93–102.
- PUSKÁS ATTILA: *A kegyelem teológiája*. Szent István Társulat, Budapest 2007.
- PUSKÁS ATTILA: *A teremtés teológiája*. Szent István Társulat, Budapest 2006.
- SZÉKELY LÁSZLÓ: *Az emberarcú kozmosz: az antropikus elv*. Áron Kiadó, Budapest 1997.
- SZÉKELY LÁSZLÓ: Hit és természettudomány. *Vigilia* 1999/8. 665–673.
- SZÉKELY László: Kozmosz és Teremtő: Stephen Hawking teológiai koncepciójának bírálata. In: HETESI ZSOLT – TERES ÁGOSTON (szerk.): *Vallás és tudomány. Manréza Szimpózium 2004*. Magyar Jezsuita Rendtartomány – ELTE Csillagászati Tanszék, Budapest 2005. 126–127.
- SZENT ÁGOSTON (ford.: FÖLDVÁRY A. – HEIDL Gy.): *Isten városáról III. kötet* (11–16. könyv). Kairosz, Budapest 2006.
- SZENT ÁGOSTON *Vallomásai*. Szent István Társulat, Budapest 2015.

Tanítóhivatali megnyilatkozások

Ó- és Újszövetségi Szentírás a *Neovulgáta alapján*. Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat, Budapest 2008.

DENZINGER, HEINRICH – HÜNERMANN, PETER (szerk.): *Hitvallások és az Egyház Tanítóhivatalának megnyilatkozásai*. Bátonyterenye–Budapest, Örökmécs–Szent István Társulat, 2004. (rövidítve: DH)

DIÓS ISTVÁN (szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szent István Társulat, Budapest 2007.

DIÓS ISTVÁN (ford.): *A Katolikus Egyház Katekizmusa*. Szent István Társulat, Budapest 2013. (rövidítve: KEK)

A KULTÚRA PÁPAI TANÁCSA – A VALLÁSKÖZI PÁRBESZÉD PÁPAI TANÁCSA: *Jézus Krisztus, az élő víz hordozója. Keresztény reflexió a „New Age”-ről*. Budapest 2003.

SZENT II. JÁNOS PÁL: *Beszéd a pápai tudományos akadémiához* (1979. 11. 10.), *Insegnamenti* 2, 2 (1979). 1111–1112.

SZENT II. JÁNOS PÁL: *Fides et ratio. A hit és ész kapcsolatának természetéről*. Szent István Társulat, Budapest 1999.

DÓRA LÁSZLÓ

A médiaoktatás európai paradigmája
a médiaműveltségig

BEVEZETÉS

Az UNESCO tanulásról szóló kézikönyvében a médiát és kommunikációt összefoglalóan, mint műveltséget és információkat közvetítő eszközt, a véletlen tanulás formájához sorolják. A tömegkommunikációs kultúra és így a média fogyasztása tehát szinte kivétel nélkül az egyéni érdeklődésnek megfelelően alakul, és ennek során az emberek tudása növekszik (UNESCO 1996).

Az oktatásban eltöltött időt kiegészítve a szabadidő is lehetőséget ad arra, hogy az ember a saját kíváncsiságát és érdeklődését a két területet lefedő módon használja ki (DURBIN–MORRIS–WILKINSON 1993).

A képzett és tanulmányai során sok tudást szerzett ember életében elsősorban a széles körű általános műveltség nyújt alapvető, a világban való eligazodáshoz szükséges tudást, ami a további ismeretszerzésének is forrása lehet. Az élethosszig tartó tanulás célrendszere arra is irányul, hogy az egyén képes legyen tágan meghatározott értelemben felhasználni képességeit életvitelében, és ismereteit széles körűen megalapozza. Ez egyúttal oktatáspolitikai stratégia is az Európai Unió országaiban (FORGÁCS–LOBODA 2003).

DOKUMENTUMOK A MÉDIAOKTATÁSSAL KAPCSOLATBAN

Az Európai Unió kommunikációs politikája szerint a (tömeg)kommunikációt, mint műveltségközvetítő folyamatot és intézményi rendszert, az uniós politikák közé kell emelni. (*Európai Bizottság* 2010). A lisszaboni stratégia előtérbe helyezi a nyitott tanulást, a tanulás vonzóbbá tételét és az információs-kommunikációs technikák hozzáférést (Kovács 2009).

A modern technológia vívmányaihoz való hozzáférés és értelmezés kiemelten fontos tényező lehet az információs társadalomban. A fejlődés szempontjából a tudás termelőerőt jelent, az információ pedig piacképes árucikk, amelynek a feldolgozása a legfontosabb képességeket érinti. A *Fehér könyv az európai kommunikációs politikáról* (*Az Európai Közösségek Bizottsága* 2006) című kiadványban felvetik annak a gondolatát, hogy minden korosztálynak el kell tudnia érni az információkat, valamint tudnia kell érthető módon feldolgozni is, és ehhez megfelelő ismeretek terjesztésére van szükség (*Európai Bizottság* 1996).

Az UNESCO médiaoktatásról szóló állásfoglalásában – már több mint harminc éve – hangsúlyozta, hogy a gyerekek több időt töltenek a televízió előtt, mint az iskolában, és a tömegkommunikáció a mindennapi kultúránk integráns része. Szűkíteni kellene azt a szakadékot, amely az oktatás és a média való világa között áll fenn, mert nem elegendő a médiáról való elméleti tudásanyag ahhoz, hogy a média látens befolyásoló hatásait felismerjék a fogyasztók. A dokumentum megerősíti azt a nézetet, hogy a médiával való bánni tudás és felelősség megoszlik a család és az intézményes oktatás között. A hatékony képzéshez elengedhetetlen a kommunikációs rendszerek nagyobb integrációja az oktatásügybe és médiapedagógiába, és ehhez a következő lépésekre van szükség (UNESCO 1982).

A médiaoktatásnak jelen kell lennie a köz- és felsőoktatásban egyaránt azzal a céllal, hogy a tudást, képességeket és a médiával kapcsolatos attitűdöket növeljék a kritikus magatartás és a tömegkommunikációról való gondolkodás tekintetében, a nyomtatott sajtótól egészen az elektronikus médiumok területéig. A média felhasználása az oktatás során kiváló motivációt nyújt, és az informális tanuláson kívüli hasznos tevékenységet jelent, felébreszti az intellektuális kíváncsiságot, „ösztönzi a kritikai szellemet, és az önálló ítéletalkotás kialakításával segít hozzá a valóság megfejtéséhez” (Sz. Tóth

2005: 23). Mindez magába foglalhatja a kreatív önkifejezést, a média termékeinek értő és tudatos elemzését, valamint használatát a média teljes megértésének céljából. Elegendhetetlenül szükséges a tanári és pedagógiai továbbképzés annak érdekében, hogy a diákoknak hatékony ismereteket közvetítsenek az oktatók, és képesek legyenek a kritikai készségek kibontakoztatására az iskolai munkában. A kutatások és fejlesztések elősegítéséhez a pszichológiának, a szociológiának és a kommunikációtudománynak együtt kell működnie a hatékony és gyakorlatban megvalósítható oktatás elősegítése érdekében (UNESCO 1982).

A nemzetközi bizottság által készített dokumentum kitér az oktatás és média kapcsolatára külön is. A pedagógusok véleménye szerint különösen a televízió és az internet, az egyik legkedveltebb szabadidős fogyasztási eszköz az, amely az alacsony szintű tömegkultúrát közvetíti, és kifejezetten csökkenti az értelmesen felhasználható időt, az olvasásra szánt szabadidőt, vagy eltérít attól. A második ellentétet jelentő pont az erőszakos jelenetek felülreprezentáltsága az audiovizuális médiában, amely nevelési problémákat okozhat, rossz mintát ad, és felesleges érzelmeket kelt (HARGRAVE–LIVINGSTONE 2006). Valójában ezek a vádak igazán a szórakoztatásra szánt filmalkotásokat érintik, más műsortípusokat nem, továbbá egyáltalán nem számolnak a tájékoztató, hírközlő programokkal (JENSEN 1986).

Az *Oktatás – rejtett kincs* című jelentésben a tömegkommunikáció tanításának alappilléreit írják le a szerzők, amelyeknek a célja, hogy olyan ismeretet nyújtsanak, amely a mai korban és gyorsan változó világban is megbízható, a jövőben is használható tudást nyújt. Ez segíthet megismerni és megérteni az embereket körülvevő világot, és a megszerzett tudás lehet eszköz is további ismeretek megszerzéséhez. Ezeknek a feltétele a változatos oktatási formák alkalmazása, a gondolkodásra tanítás, és hogy a közoktatási intézmények, valamint egyetemek a kultúra egészét terjesszék a média felhasználásán keresztül (UNESCO 1997).

Az egész életen át való tanulás számol a „lifewide learning” fogalmával is, ami azt jelenti, hogy az élet minden színterén és minden információs forrásból lehetséges hasznosítható tudásanyagot szerezni, nem csak a formális oktatás keretein belül (KOMENCZI 2009). Ez utóbbihoz azonban elengedhetetlen a médiához illeszkedő kompetencia, amelynek az iskolapadban elsajátíthatónak kell lennie, hogy a tanulók rendelkezzenek az önálló használattal (PINTÉR 2007).

Az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseikhez kapcsolódó részletes munkaprogram, *Az oktatás és képzés 2010* című dokumentumban, az információs és kommunikációs technikák oktatásba és kultúráközvetítésbe való bevonását célozza meg, amelyek pozitív hatással lehetnek a tanulásra, ha vonzóvá teszik az alkalmazott oktatási környezetben. Illeszkedhetnek a tanulóközpontú módszerekhez is, egyúttal a képességek és készségek elsajátítását a tanulási folyamat részévé tehetik. Továbbá – mint eszközök – önmaguk is motiváló erővel bírnak (Sz. TÓTH 2004).

A média és általában véve a kommunikációs technikák eltérő oktatástechnikai eszközök, mert a könyvből való tanulás nem életszerű, nem épít a tapasztalatokra (KOLTAI 1992). A rugalmas és innovatív oktatási kompetenciák felkeltik a motiváltságot, és ezen keresztül a részvételt, továbbá az érdeklődést és tudásigényt (ZACHÁR 2008). Elsődleges szempont az aktív – kommunikatív vagy más – oktatási módszerek alkalmazása, a képességfejlesztés, amelyek az egész életen át tartó részvételt alapozzák meg az oktatásban és a médiahasználat területén (FORGÁCS–LOBODA 2003). Ez azért is fontos, mert előtérbe kell kerülnie az alkalmazkodóképességnek, mert a releváns tudás megszerzése informális médiakörnyezetben a 21. században fontos lehet az élet bármely területén. Ezért szükségesek a kiinduló ismeretek mint kompetenciamegalapozó elméleti részek (Sz. TÓTH 2004).

A Tanítani és tanulni európai uniós és UNESCO-dokumentum felteszi azt a kérdést, hogy az információs társadalom, „az új technikákon és ismereteken túl az oktatási tartalom, amelyet hordoz, műveltséget gazdagító tényezővé tud-e válni” (Sz. TÓTH 2001: 44). Az új technikai eszközöknek be kell épülniük az oktatásba, és interaktivitásukkal szerepet kellene kapniuk a tanulás folyamatában, kiegészítve és alátámasztva a tananyagot és a módszertant (BADRUL 2007).

Az elektronikus média bármelyik formájában használható oktatási célokra, abban az esetben is, ha műsorai szükségszerűen nem oktatási céllal születtek, inkább kiegészítők, vagy csak szemléltetik az adott ismeretköröket. Mindenesetre fő érv, hogy motivációs vonzerejük nagy, ezért érdemes őket felhasználni minden oktatási szinten és képzési területen (MARTIN–MADIGAN 2006).

Az alkalmazást nem számítva a kritikus gondolkodásra nevelésben látja a fő hangsúlyt az Európai Bizottság, valamint az egyes műsorszámok közötti válogatás képességében és igényében, az információk értő feldolgozásában, amely a pedagógiai munka alap-

vető eszköze lehet. A különféle médiák széles körben való relatív gyors elterjedésének eredményeképpen ez ma már prioritást élvező feladat és következmény is egyúttal a különféle és változatos médiaformátumokkal szemben (FORGÁCS–LOBODA 2003).

Az Európai Tanács által kiadott 2000/1466-os ajánlás a médiaoktatás fontosságáról értekezve jegyzi meg, hogy az információk és a fiktív vagy véleményen alapuló szubjektív közlemények közötti válogatás kiemelt feladat, és az ehhez rendelt tudáskészlet megszerzése az elsődleges szempont (*Council of Europe* 2001).

Azon felül, hogy vonzó az alkalmazás az oktatás tárgyának és eszközének, a mindennapokban közvetített tartalom és értékek vagy események bemutatása többféle tapasztalat bekapcsolása terén, kulturális és szociális nézőpontot, és aktív részvételt mozdíthat elő az aktuális tananyag kérdéseivel összefüggésben. Az egyik indoka a tömegkommunikáció tanításának, hogy az élet minden területére kiterjedhet a médiával kapcsolatos oktatás, illetve annak hatása (H. VARGA 2009).

A memorandum az élethosszig való tanulásról kulcsfontosságú üzenetet fogalmaz meg ezzel kapcsolatban. Az új készségek elsajátításának szükséges lépcsőfokai közé tartozik a digitális műveltség, az információs áramlásban való eligazodás. Bár a média informális tanulási eszköz, de az ismeretek és kompetenciák körének alkalmazásában jelentős feladatokat kaphat a modern oktatásban (MAYER–SINGER 2003). Ezeket biztosítani kell, akármelyik iskolai szintről is legyen szó, hogy az ember megszerezhesse, és aktualizálhassa ismereteit-tudását képességeinek birtokában. Az egyik több mint tíz éve tartó vitakérdés ezzel kapcsolatban, hogy be lehet-e építeni az iskolai vagy más oktatási tananyagokba ezeket a készségeket (*Comission of the European Communities* 2000).

A második megfontolandó szempont az innováció az oktatás és tanulás területén, megfelelően a pedagógiai módszereknek, figyelembe véve az érdeklődést és szükségleteket, hogy minden tanulónak legyen biztos bázistudása a tömegkommunikáció feldolgozásához, valamint megértéséhez. Az előzetes és tapasztalati tanulás integrációja vagy más tantárgyakkal kapcsolatos különböző kontextusokban való alkalmazásának elősegítése mindenképpen kívánatos tanulásösztönzési szempont (SEEMA 2008).

Ez a folyamat a tanulás területén már másfajta készségeket követel meg, amelyeknek a tanulási folyamat egészében meg kell jelenniük, lehetőleg változatos formákban. Fontos, hogy az egyén összes készségét használja ki és fejlessze az intézményes oktatás során. Az egyik legfontosabb a kommunikációs készség és annak aktív alkalmazása – nem csak a médiával összefüggésben (POTTER 2013). Ebbe beletartozhat minden in-

formációs és kommunikációs eszköz értő kezelése vagy használata, valamint a tanuló szempontjából a másokkal való együttműködés képessége, illetve a tudástranszfer. Nem biztos azonban, hogy a kompetencia alapú képzés során ezek az ismeretkörök terítékre kerülnek, ezért ehhez is segítséget ad a tömegkommunikációs eszközök megfelelő alkalmazása (PAPP 2005).

A MÉDIAMŰVELTSÉG

Az Európai Unió elsőrendű prioritásként kezeli a médiaműveltséget mint a versenyképes tudásgazdaság kulcselemét (MLINARICS–HORVÁTH 2010). Ennek ellenére pedagógiai kutatások a médiaműveltség témájában ritkán jelennek meg, inkább a média hatásainak mérése különböző társadalmi csoportok esetében, illetve a média oktatásának módszertana kerül előtérbe. A médiaműveltség azért fontos, mert eszköz, és biztosítható vele az egész életen át tartó tanulás, akár a szabadidős kultúra részeként is (ANDRETTA 2005).

Az Unió által kiadott „Zöld könyv” a médiaműveltséggel kapcsolatban megjegyzi, hogy az a társadalom szociális és kulturális életének integráns része, és a kreativitásban, továbbá innovációkban – akár gazdasági, akár más területhez köthető – jelentős szerepet tölthet be (*Európai Bizottság* 2010). A tudásalapú társadalomban a médiajártasság elengedhetetlen követelmény, ezért biztosítani kell az oktatását és gyakorlását, lehetőleg szoros kapcsolatban a média gyakorlati működésével, az élethosszig tartó tanulás minden helyszínén (BURN–DURRAN 2007).

A médiaműveltség és oktatás kapcsolatát erősítő és feltáró kutatásokat jelentős mértékben támogatja az Unió, elismeri a tanulásban betöltött szerepét, valamint szorgalmazza a hatékony tananyagok kidolgozásának szükségességét is (MLINARICS–HORVÁT 2010.)

A fogyasztóként való eligazodás – a médiaipar pénzpiacra való orientáltságára tekintettel, valamint a kereskedelmi és bulvársajtó korszakában – a széles körűen értelmezett médiában gyakori probléma a tanításban és tanulásban, amelyre fel kell készíteni a leendő tudatos közönséget. A kritikai hozzáállást és az információk átgondolt felhasználását, a használt speciális médianyelvzet kódjainak megértését és megfejtését egyaránt szükséges megtanítani a felnövekvő generációnak (SHARE 2008). Ez a műveltség a permanens médiaingerek özőnében ahhoz nyújt biztos tudást, hogy értékeljen és értelmezzon a válogatott információs áradatból az egyén, vagy csak kreatívan használjon

fel bizonyos információöredékeket a mindennapokban, illetve a munka világában, az infokommunikációs technológiák használata során. A szociokulturális hátrányok kiegyensúlyozása is szempontként szerepelhet ezeken az eszközökön keresztül, amelyeknek a hatékony tanítása akár az egész életre kihathat (MAYER–SINGER 2003).

A médiaműveltség elsősorban a tömegkommunikációs üzenetekből nyert információk kritikus kezelésére és felhasználására vonatkozik, ezért tágabban azonos az információs műveltséggel (SCHEIBE–ROGOW 2012). A különböző (tömeg)kommunikációs formákhoz való hozzáférést és azok kritikai elemzését, valamint értékelését médiaműveltségnek is nevezi a szakirodalom. Ez ma már elengedhetetlen kompetencia, amely a formális médiatanulmányok során kaphat biztos alapokon nyugvó felkészültséget (TYNER 1998).

Az Európai Parlament 2007-es jelentése a médiaműveltségről az önálló használat képességét, a megértéshez és értékeléshez szükséges ismereteket és kompetenciákat, valamint a folyamatos információáramlásból való válogatást hangsúlyozza (Council of Europe 2001).

IRODALOM

- ANDRETTA, S. (2005): *Information literacy: A Practitioner's guide*. Chandos Publishing, Oxford.
- Az Európai Közösségek Bizottsága (2006): Fehér könyv az európai kommunikációs politikáról. http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/decisionmaking_process/110105_hu.htm (Utolsó megtekintés: 2012. február 3.)
- BADRUL, K. H. (2007): *Flexible Learning in an Information Society*. Information Science Publishing, Herhey.
- BURN, A. – DURRAN, J. (2007): *Media Literacy in Schools. Practise Production and Progression*. Sage, London.
- Comission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (Utolsó megtekintés: 2012. február 3.)
- Council of Europe (2001): *Parliamentary Assembly Recommendation 1466 (2000) on Media education*. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=186021&Site=COE> (Utolsó megtekintés: 2013. március 4.)
- DURBIN, G. – MORRIS, S. – WILKINSON, S. (1993): *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage, England.
- Európai Bizottság (1996): *Fehér könyv az oktatásról és képzésről: Tanítani és tanulni, a kognitív társadalom felé*. Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

- Európai Bizottság (2010): *Zöld könyv a kulturális és kreatív iparágak potenciáljának felszabadításáról*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0183:FIN:HU:PDF> (Utolsó megtekintés: 2013. május 7.)
- FORGÁCS ANDRÁS – LOBODA ZOLTÁN (2003): *Az Európai Unió és az oktatás*. Press Publica, Budapest.
- H. VARGA GYULA (2009, szerk.): *Tudatosság a kommunikációban*. Hungarovox Kiadó, Budapest.
- HARGRAVE, A. M. – LIVINGSTONE, S. (2006): *Harm and Offence in Media Content. A Review of the Evidence*. Intellect, Bristol UK – Portland.
- JENSEN, K. B. (1986): *Making Sense of the News*. Aarhus University Press, Denmark.
- KOLTAI DÉNES (1992, szerk.): *Felnőttképzés az ezredforduló változó világában*. JPTE-BTK, Pécs.
- KOMENCZI BERTALAN (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS ISTVÁN VILMOS (2009): *A lisszaboni folyamat és az oktatás*. <http://www.ofi.hu/tudastar/kovacs-istvan-vilmos> (Utolsó megtekintés: 2013. május 5.)
- MARTIN, A. – MADIGAN, D. (2006): *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, London.
- MAYER JÓZSEF – SINGER PÉTER (2003, szerk.): *A magyar felnőttképzés az ezredfordulón*. OKI, Budapest.
- MLINARICS JÓZSEF – HORVÁTH NOÉMI (2010): A XXI. század írástudása. Médiaműveltség – Media Literacy. *Felnőttképzés* 8/2. 1–4.
- PAPP PÉTER (2005): *A felnőttképzés EU-konform fejlesztése céljából a felnőttképzés EU trendjeinek vizsgálata*. NFI, Budapest.
- POTTER, W. J. (2013): *Media Literacy*. Sage, California.
- SCHEIBE, C. – ROGOW, F. (2012): *A Teacher's Guide to Media Literacy*. Gallup Press, New York.
- SEEMA, S. (2008): *The Handbook of Competency Mapping. Understanding, designing and Implementing Competency Models in Organisation*. Sage, New Delhi.
- SHARE, J. (2008): *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*. Peter Lang Publishing, New York.
- SZ. TÓTH JÁNOS (2004, szerk.): *Felnőttképzés az Európai Unióban*. NFI, Budapest.
- SZ. TÓTH JÁNOS (2005, szerk.): *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
- TYNER, K. (1998): *Literacy in a Digital world: Teaching and Learning in the Age of Information*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- UNESCO (1982): *Grunwald Declaration on Media Education*. http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF (Utolsó megtekintés: 2011. november 11.)
- UNESCO (1996): *Manual for Startistics on Non-formal Education*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (1997): *Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századára vonatkozó kérdéseiről*. Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- ZACHÁR LÁSZLÓ (2008, szerk.): *A felnőttképzés módszertani kérdései*. NSZFI, Budapest.

JAN ZIMNY

A tekintély mint a nevelés egyik lényegi eleme

BEVEZETŐ

A nevelésben két kiemelten fontos szubjektummal, a nevelővel és a nevelttel számolunk. E folyamat résztvevőiként mindketten egyaránt nevelők és neveltek is. Nevelünk, miközben egyben neveltek is vagyunk, életkorunktól, társadalmi státuszunktól, betöltött szerepüinktől vagy foglalkozásunktól függetlenül. Minden pedagógiai erőfeszítés hiábavaló, ha nem párosul a felek őszinte és hosszú távú együttműködésével. Egyértelműen kijelenthető, hogy egy felelősen gondolkodó társadalom kialakításához az szükséges, hogy a nevelőt és a neveltet folyamatosan önfejlesztésre készítsük. A folyamatosság az élet minden szakaszában két irányt foglal magába – nevelni és neveltnak lenni. Dolgozatunkban a szakirodalom által a leginkább figyelemmel kísért fiatalkorú neveltek csoportjának lényegi jellemzőit vesszük górcső alá.

1. EGY ÚJ TEKINTÉLYMODELL KIHÍVÁSAI

Az éretté és felnőtté válás időszakában szükségünk van arra, hogy mélyebben elgondolkozzunk, saját magunkat megértsük, értékeinkkel tisztában legyünk. A fiatalokban természetes szükséglet mutatkozik aziránt, hogy pedagógiai-nevelési kérdésekben véleményyt nyilvánítsanak. Éppen emiatt az ember ifjúkorában dönt a legkönnyebben az oktatás és nevelés mint hivatás mellett. Ennek igénye a legtágabb értelemben vett kör-

nyezetünkben ered. Különösen a hívő emberek körében figyelhető meg mindez. Az ilyen fiatalok tudatában vannak annak, hogy a keresztény nevelés – Krisztus által – az ember személyiségének tökéletesítésére törekszik. II. János Pál pápa „Redemptor hominis” kezdetű első enciklikájában kijelentette, hogy az ember nem ismerhető meg Krisztus nélkül. Ahogy a mi földi életünk az Isten felé tart, a nevelésnek az útját nem tudjuk beteljesíteni anélkül, hogy ne figyeljünk a Mesterre, a Tanárra és a Vezetőre.¹

Megfigyelhető, hogy általában mély sajnálkozás kíséri azoknak a tekintélyeknek az elvesztését, akikre valóban támaszkodni lehet, akik tiszteletet tudnak ébreszteni saját maguk és az általuk képviselt értékek iránt. Az ilyen fontos politikai, társadalmi, filozófusi, egyházi és erkölcsi tekintélyek mellett erős igény mutatkozik bennünk pedagógiai-nevelői tekintélyek iránt is. Senki sem vonja kétségbe, hogy ilyen tekintély volt és marad II. János Pál pápa. Sokakban fölvetődhet a kérdés, vajon szülőként, pedagógusként, katekétaként, lelkipapként miként tehetnek szert ilyen tekintélyre. A régebbi időkben a hagyományos értelemben vett tekintély főként a patriarchális rendszer sajátja volt, korunkban azonban a tekintély nem rendszerpozícióhoz köthető, hanem a személyiség kivételes értékeiből fakad.² Marad azonban a kérdés: hogyan építhető fel a tekintély? Milyen értékek és személyiségjegyek alkotják? Meg kell jegyeznünk, hogy jelenlegi, szokásaiban gyorsan változó világunkban ezek behatárolása sokkal nehezebb. Úgy tűnik, egyre inkább megkérdőjeleződik azon képességünk, hogy el tudjuk választani a változót a tartóstól, a jót és nemest attól, ami a megsemmisülés felé vezet. Hiszen valójában a pedagógus eszköztára nem a kézikönyv, a számítógép vagy az iskolai tábla, hanem kizárólag saját személyisége. Ennek az „eszköznek” a használatával lehetséges a tényleges, valódi és tartós tekintély felépítése.

Úgy vélem, a pedagógus személyisége rendkívüli kell, hogy legyen: egyrészt alázatosnak kell lennie, tudatában kell lennie tökéletlenségének, másrészt folyamatosan a tartós értékek irányába kell haladnia. Tegyük fel újra a kérdést: Mit kell tenni ahhoz, hogy a pedagógus tekintélyt szerezzen, a megszerzett tekintélynek pedig milyennek kell lennie? Erre természetesen nem létezik egyetlen üdvözítő recept. Olyan ez, mintha valaki megkérne valakit, szedje paragrafusokba, hogyan kell becsületesnek lennie. Ez nem rögzíthető szabályzatokban. A józan ész, a kölcsönös jóindulat, a bizalom és a szeretet fontosabb, mint a paragrafusok.

¹ K. LEWANDOWSKI: Samowychowanie – owoc aktywności i kontemplacji. *Trzeźwymi bądźcie* 2000/4. 4.

² Vö. R. RYBICKI: *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*. Częstochowa 1977. 36.

Annak ellenére, hogy manapság feltűnnek a tekintély jelentőségét kétségbe vonó nézetek, nagy igény mutatkozik tekintéllyel rendelkező tanárok iránt. Ez az igény egy a pedagógiában régóta ismert igazságra utal: ha egy formálódófélben lévő növendékkel, személyiséggel van dolgunk, a tanár személyének tekintélye elkerülhetetlenül viszonyítási ponttá válik. Fokozzák ezt az igényt a társadalomban tapasztalható negatív jelenségek, mindenekelőtt a nagy tekintélyek krízise, ezen belül is főként a család tekintélyének hiánya. Emiatt ma egy fiatalnak szüksége van olyan tekintélyekre, akik segítenek megérteni a világot és megtalálni benne saját helyét.

A valóság mégis az, hogy a pedagógusok gyakran nem képesek megfelelni a diákok elvárásainak, ennek oka pedig nagyrészt a tanári tekintély válságában keresendő. A pedagógusi tekintély leépülése következtében az értékátadásban zavar lép fel, a gyerekek és fiatalok elveszítik biztonságérzetüket, sőt a kevésbé ellenálló közegekben lázadások törnek ki, és a norma elvetése tapasztalható.

Ezenkívül egy paradoxonról is szólnunk kell: a kereszténynek mondott társadalmakban sokaknak nincs világos tudásuk arról, mire alapozódik a keresztény értékrendszer, és miért szükséges, hogy a nem hívők is igazodjanak ehhez. E deficit oka a hosszú ideje tartó liberális propagandában rejlik. Megfakul és elveszik az a meggyőződés, hogy a keresztény értékeknek univerzális karakterük van, hiszen az ember természetfelfogásában gyökereznek és nem kizárólag a vallásban. Ha pedig így van, akkor a keresztény értékek elvetése vagy meghamisítása ember elleni és az emberi társadalom életét meghatározó ésszerű szabályok elleni cselekedet.³ Az értékekért való küzdelem középpontjában az ember személyes méltóságának koncepciója áll. A keresztény értékek forrása abban az igazságban rejlik, hogy Isten szeretetből teremt, szeret és minden embert meghív a vele való közös életre. Ennek alapján pedig egyértelműen kijelenthető, hogy minden egyes embernek ugyanolyan értéke és méltósága van.

Nem hagyhatók figyelmen kívül azok az esetek sem, amikor a pedagógus az értékelvű szempontokat feladva gyakorlati és ideológiai materializmusba zárja az életét. A saját és mások élete iránti felelőssége ilyenkor hamar elhomályosul. Az emberi méltóságra és személyes értékekre alapozódó keresztény igazság egész kultúránk és európai demokráciánk alappilléreinek számít.

Néhány évvel ezelőtt Alekszandr Szolzsenyicin drámai módon intézett figyelmeztetést a nyugati értelmiséghez: amennyiben Európa megtagadja a keresztény értékeket,

³ K. MROCEK: *Wychowawca na czasy próby*. Marki-Struga.

az a fasizmusnál és a kommunizmusnál is rosszabb totalitarizmussal fenyeget.⁴ A mai nevelésben az univerzális jelleggel bíró, az ember természetéből fakadó és az emberi méltóságot és értékeket képviselő keresztény értékek gyakran háttérbe szorúlnak. A jelenség összefüggést mutat a pedagógusi tekintély kérdésével. Közismert, hogy a pedagógusi tekintély csökkenése összefüggést mutat a valódi személyiséggé válás elsikkadásával. Megfigyelhető az is, hogy – még ha a személyiséggé válás szándéka meg is van – az érintettek nem képesek azzá válni. Nem képesek arra, hogy másokat vezessenek. Ehhez biztos erkölcsi alapok szükségesek.⁵

Mivel a fenti gondolatmenet alapján a tekintély megkerülhetetlen fontosságára következtetünk, be kell határolnunk azokat a jellemzőket, struktúrákat és értékeket, melyekre a korszerű tekintélyt alapozni lehet. A változó társadalmi-politikai helyzet – ám nem kizárólag csak ez – nyilvánvalóvá teszi számunkra, hogy új tekintélymodellre van szükség. A társadalom egyes szféráihoz hasonlóan ugyanis a nevelés körülményei változnak. Mindezek miatt a nevelői tekintély korszerű formáinak megtalálására kell törekednünk.

2. A MAI FIATALOK ELVÁRÁSAI

A fiatalok számos jelét adják autentikus kereszténységüknek. Elvetik a féligazságokat, katolikusságukat nem arra akarják alapozni, hogy keresztény családba születtek. Sokan egyszerűen csak az evangélium üzenete szerint szeretnének élni, ezzel is a remény jeleit közvetíteni mások felé. Számos, Szt. II. János Pál pápa és Ferenc pápa részvételével tartott ifjúsági találkozó vagy gyalogos zarándoklat tanúskodott erről. Nem mindig figyelünk kellőképpen az ezt a gondolkodásmódot saját életünkkel, elkötelezettségünkkel, példájukkal kifejező fiatalok tömegére. A fiatalokról gyakran a jelenlétüket harsány és sok esetben negatív megnyilvánulásokkal jelző csoportok alapján formálunk véleményt.

A fiatalok életében – a gyakran kétkedő megnyilatkozások és prognózisok ellenére – az emberi és keresztény értékekre való éhség jelenik meg. A fiatalok tanúságtételükből erőt és új reményt akarnak meríteni az élethez. Az ifjúság soha sem ábrándult ki II. János Pál pápából, ahogy II. János Pál pápa sem ábrándult ki sohasem a fiatalokból.

⁴ I. m. 49.

⁵ Vö. W. KOŁODZIEJCZYK: Jakość – oświata – wartości. *Edukacja i Dialog* 2000/6. 11.

Halálos ágyán így beszélt: „Én mindig benneteket kerestelek, most ti jöttetek hozzám.” Eljöttek a tanárukhoz és nevelőjükhöz, eljöttek az atyához és baráthoz. Sokan csodálkoztak a pápa köré gyűlt fiatalokon. Tanárukat és mesterüket látták benne. De ha a pedagógus jó – jó a tanuló is. Ha pedig jó a tanuló – jó a tanár is. Mint ahogy a lámpa fénye is függ az olajtól, a tanítvány okossága is függ a tanárától.

2.1 Az érték lényegi összetevői

Az értéket az embert formáló tényezők közé sorolhatjuk.⁶ Krystyna Chałas így ír erről: „Az érték az emberi személyiség gazdagságában nyilvánul meg, abban, ami a másik fél gazdagításának feltételét képezi, ennek a képességnek a nevelés révén történő támogatása pedig a tanár-nevelő egyik legfontosabb feladata.”⁷ Folytatva ezt a gondolatmenetet leszögezi: „Nem létezik nevelés értékek nélkül. A nevelés értékek nélkül üres harang, amely – hiába húzzuk meg – néma marad.”⁸

A mai világban az egymásnak ellentmondó teóriák és világnézetek közepette a fiataloknak az értékekre még nagyobb szükségük van. Az értékek védik meg az embert a szerencsére és a könnyű élet illúziójára való hagyatkozástól. Tájékozódó pontok: megmutatják, mit kell tennünk ahhoz, hogy a különféle csapdákat (függőségek, szekták stb.) elkerülhessük.⁹

A pedagógiai programokban (ezek nyelvi és módszertani megjelenítésében) tehát a legfontosabb értékeknek ki kell fejeződniük. A pedagógus személye így értékközvetítői szerepben kiemelten jelenik meg. A neveltek számára a pedagógusnak egyfajta forrásnak, mindenekelőtt pedig értékmérőnek kell lennie. A felnőttek által megjelenített értékek mintaként követhetők és lemásolhatók. Ahhoz azonban, hogy mindez megtörténhessen, az értékeket előbb fel kell fedeznünk és fel kell ismernünk. Annak felismerése, hogy mi a helyes és mi nem az – egy a kora gyermekkortól egészen a felnőttkorig tartó hosszú folyamat eredménye.

Az értékekre alapozó élet az élvezetekre alapozónál határozottan jobb megoldás. Ezenfelül az értékrendszer értelme magasabb rendű referenciapontot kínál. Ez a refe-

⁶ A. WIERZBICKI: Uniwersalizm wartości chrześcijańskich. *Wychowawca* 2000/1. 6.

⁷ Vö. K. CHAŁAS: *Wychowanie ku wartości*. Lublin 2006.

⁸ http://www.kuratorium.bialystok.pl/kuratorium2/profilaktyka/z_konferencji/MODM_w (Utolsó megtekintés: 2019. március 20.)

⁹ Uo.

renciapont az Isten.¹⁰ Minden nevelési koncepciónak szükségszerűen rendelkeznie kell világosan meghatározott céllal, illetve egy biztos alapokon nyugvó értékrendszerre kell támaszkodnia.

Ma az egymást keresztező értékrendszerek vagy éppen ellenértékek a társadalom egy részében az elveszettség érzését mélyítik el. A toleranciáról mint az egyik legmagasabb értékről beszélnek ugyan, leginkább azonban az igazság keresésével szembeni közönyként és az idegen nézetekkel szembeni kritika kulturált tiltásaként értelmezik, mindeközben az ifjúságnak szüksége van – és keresi is – támogatásra, világos igazságra, jól érthető morális alapokra, a jó és rossz megítéléséhez pedig egyértelmű kritériumokra. Hiteles tanári tekintélyek kereséséről sem mondanak le. Ebben gyökerezik a fiatalok rendkívül érdeklődő viszonya II. János Pálhoz, az általa felállított nagyon magas morális elvárások ellenére.¹¹ Ezek ellentétesek azzal a széles körben elterjedt nézettel, miszerint a szenvedés és a nehézségek elkerülése érdekében minden megengedett. Erre való tekintettel is nyilvánvalóan szükség van a kereszténység igazságát, elveit és értékeit megjelenítő iskolákra és pedagógusokra.

Korunk fiatal nemzedékének olyan iskolára van szüksége, amely a fiataloktól saját magukra vonatkozóan is munkát követel meg, még ha mások ezt megvetik és nevetésesnek tartják is. Szükségük van olyan iskolára, amely megengedi nekik, hogy megtalálják életük értelmét, önazonosságukat, amely egybegyűjti azokat a tanárokat, akik ugyanazt az életideált követik, és életükben ennek megvalósítására törekszenek. A fiataloknak szükségük van olyan iskolára, amely megtanít kritikusnak lenni önmagunkkal és a divatirányzatokkal szemben, amelyik a teljes emberi érettségre, önmagunk és mások iránti felelősségre nevel. Nem olyan iskolára van szükségük, amely „patkányok versenyére” készít fel, az egyéneket kizárólag a szakmai sikerre, a nyereségre, a hatalmi pozícióra támaszkodó, saját hasznát szolgáló életre neveli.¹²

Az érték kérdésköre hosszabb ideje egyre gyakrabban jelenik meg éles vitákban, nemcsak különböző tudományágak képviselőinek körében, illetve politikai nyilatkozatok szintjén, hanem hétköznapi beszélgetésekben is. Pedagógusok körében ugyancsak találkozhatunk az axiológiai összetevők iránt tanúsított, kifejezetten növekvő érdeklődéssel. Az emberi viselkedéssel és magatartásformákkal képviselt értékek igazából soha nem tűntek el azoknak a gondolkodásából, akik a nevelés és tanítás feladatainak és

¹⁰ J. KOPECZEK: Wychowanie w szkole. *Wychowawca* 2000/4. 18.

¹¹ J. GÓRA: Od kultury winy do kultury wstydu. *Młodzi wobec autorytetów. Ethos* 1997/1. 37, 144–149.

¹² Uo.

céljainak megfogalmazásával foglalkoznak.¹³ Emellett el kell ismerni, hogy e témában a 20. század utolsó évtizede nemcsak vitairatokban bővelkedik, hanem az axiológia problémakörének szentelt kutatásokban is. Az érdeklődés érzékelhető növekedése számos okra vezethető vissza. Úgy tűnik, az egyik alapvető ok – általánosan fogalmazva – a ma emberének nem éppen legjobb morális-társadalmi állapota. Az általa teremtett civilizáció és az elért eredmények – a kétségbevonhatatlan előnyök és fejlődés mellett – egyre több nyugtalanító jelenséget és folyamatot hoznak felszínre, és megkérdőjelezzik néhány civilizációs-kulturális projekt értelmét. A negatív jelenségek listája az utóbbi időben lényegesen hosszabb lett, a dolgozat keretei azonban nem adnak lehetőséget arra, hogy részletezően szóljunk róluk.¹⁴

2.2 Az ember integrált fejlődéséhez vezető értékek

Érdeemes figyelmet fordítani még egy dologra, nevezetesen arra, hogy a keresztény értékek nem ideálként létező absztraktumok, hanem mind személyes, mind társadalmi értelemben kultúrába ágyazott értékek.¹⁵ A 20. század vége emberének morális-társadalmi állapota kapcsán sokan adtak hangot aggodalmuknak, az axiológia problémaköre iránti megnövekedett érdeklődés is ezzel magyarázható. Úgy tűnik, ez jól összeilleszthető az új időknek – vagy talán inkább az új civilizációs-kulturális trendeknek – a realitásával, amit általában posztmodernizmusnak neveznek.¹⁶ E változások lényegéről adott találó jellemzésében Kazimierz Obuchowski így ír: „...a kortárs civilizáció a proposíciók terjedelmes és változatos készletét vonultatja fel, amelyek mindegyike az alapoktól kezdve ugyanolyan értékkel rendelkezik. Csak hasznavehetőségükben különböznek, bármelyik elfogadása közülük azonban nem zárja ki egy másik, teljesen különböző elfogadását. Ezt a jelenséget posztmodernizmusnak nevezzük.¹⁷ Másképp fogalmazva: a posztmodern gondolkodást igazságok sokaságának jogerőre emelése jellemzi.¹⁸ A posztmodernizmus képviselői lemondanak egy igaz világgép és az abszolút értékek kereséséről. Következik

¹³ J. SEMKÓW: Świat wartości koniecznym punktem odniesienia kształcącego się człowieka. *Kultura i Edukacja* 2000/3–4. 97–103.

¹⁴ W. HERMAN: *Nauka a problem odpowiedzialności w perspektywie egzystencjalnej*. Odpowiedzialność centralną kategorią aksjologiczną współczesności, Warszawa 1996. 6.

¹⁵ WIERZBICKI: i. m. 33.

¹⁶ Vö. HERMAN: i. m.

¹⁷ K. OBUCHOWSKI: Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. In: *Humanistyka przełomu wieków*. Szerk. J. Koziński. Warszawa 1999. 144.

¹⁸ SEMKÓW: i. m. 98.

ez abból az alaptételükből, hogy az igazságra és a jóra vonatkozólag nem léteznek abszolút érvénnyel bíró kritériumok.¹⁹ Vajon ezzel egyenértékű-e minden olyan értéknek felesleges teherként való eldobása, amely zavaró tényező lehet azon az úton, melyen minden egyéni igazság elismerésre kerül? Nehéz néhány mondattal erre a kérdésre válaszolni. De ha mégis elfogadjuk, hogy az érték mint az axiológia alapkategóriája rámutat mindenre, ami értékes és méltó az emberek törekvéseihez és vívmányaihoz, akik számára ez a tevékenységük célja, és ebben az értelemben – függetlenül egy meghatározott alany szubjektív értékelésétől – ez egy, a szóban forgó jelenséget szolgáló jellemvonás, ugyanakkor nehéz nem észrevenni, hogy a posztmodernitás képviselőihez közel vannak az olyan értékek, mint a szabadság, nyitottság vagy a sokszínűség.²⁰

Az ember éretté válása és növekedése során valami vagy valaki irányába fejlődik, miközben kialakul benne a célok, értékek hierarchiája. A nevelés egyike az ezen folyamatot segítő tényezőknek, ugyanis mindig értékeket közvetít. Az értékek hierarchiájának kialakulása, ennek átadása nem mindig tudatosul. Az életcélok és az értékek hierarchiája sem mindig mutat párhuzamot, és nem mindig harmonizál egymással. Az összefüggést nem mutató és rendezetlen értékrend az emberekben belső nyugtalanságot vált ki. Az értékek megismerésére azonban különböző módszereket ismerünk. Ezek közül az egyik a viselkedés különböző szituációkban történő megfigyelése, s közvetlenül a vizsgált személytől is információt nyerhetünk.²¹

2.3 Az értékeket fenyegető veszélyek

A mai oktatási rendszerek sajátos identitási válságon mennek keresztül. Különösen érinti ez a rendszer intézményesült elemeit, a különböző iskolatípusokat, melyek máig nem voltak képesek megszabadulni megkövesedett kereteiktől, a klasszikus lexikális paradigmától. Ennek a lexikális tudásra épülő oktatási rendszernek szembesülnie kell korunk egyre gyorsabb tempóban változó valóságával, ez pedig gyakran vezet az iskola és a pedagógus tekintélyének nyugtalanító alulértékeléséhez.²²

Az oktatási szektorban tapasztalható válságjelenségek a bevezetőben leírt fontos – a mai civilizációs és kulturális küzdelmekben tapasztalható – problémák következ-

¹⁹ Vö. J. GIEDYMIN: Czy warto przejąć propozycje tekstualizmu? In: *Dokąd zmierza współczesna humanistyka?* Warszawa 1994. 41.

²⁰ SEMKÓW: i. m. 99.

²¹ B. ZACHARA: Świat wartości młodzieży. *Wychowawca* 2001/6. 29.

²² Uo.

ményei.²³ Vajon az oktatási rendszer egy ennyire nyilvánvaló válsághelyzetben megengedheti-e magának, hogy az örök és egyetemes értékek rendszerére támaszkodva lemondjon saját státuszának folyamatos építéséről? Az oktatás jelenkori szerepét a vizsgálat fókuszába helyezve: Vajon függetleníteni lehet-e az oktatást az emberi világ közös alakításától? Ez a kérdés csak látszólag szónoki. A jelenkori oktatás rendszerének válságát ugyanis egyrészt a régi iskola intézményi struktúrájának, illetve az ott tanító pedagógusoknak a jelenkor kihívásaihoz való alkalmazkodási nehézségei, másrészt az a körülmény váltotta ki, hogy a becületességen, igazságosságon és a tudásvágyó ember méltóságának tiszteletén nyugvó, biztosnak és világosan meghatározottnak tűnő magartási szabályok számos esetben háttérbe szorultak.²⁴ Pedig éppen a fenti értékekre való hagyatkozás adja meg életünk teljes értelmét.²⁵

Korunk oktatási rendszerének megtervezői vagy azok, akik hatással vannak egy kisebb vagy irányításuk alá rendelt térség oktatásának alakítására, rendszerint tudatosan hivatkozni szoktak bizonyos – fontosságukat tekintve nemegyszer esetleges – értékekre, személyes preferenciáikra vagy jelentősebb társadalmi csoportok meggyőződésére.²⁶ Nem hagyható emellett figyelmen kívül, hogy az oktatási rendszer formálásáért felelős intézmények által képviselt preferenciák általában különböző mértékben jelennek meg a többé-kevésbé megalapozott nevelési és oktatási koncepciókban. Az oktatási rendszer használóinak gondolkodását és cselekvéseit irányító értékek nemegyszer távol állnak az oktatási rendszert szervezők által elismert értékektől. Az ebben a helyzetben fellépő konfliktus gyakran olyan intellektuális pezsgést vált ki, amely akár az oktatási rendszer módosítását is eredményezheti vagy akár a rendszert használók nézeteiben is változást indíthat el.²⁷

A katolikus iskolákban a nevelés azokra a keresztény értékekre alapozódik, amelyek az Isten és a felebaráti szeretet parancsának végrehajtásából következnek. Az állami iskolákban a helyzet e tekintetben nem ilyen egyszerű, hiszen azok, akiken leginkább múlik a nevelés sikere, azaz a pedagógusok a vallással szemben sok esetben közömbösek, az oktatást és a nevelést semmiféle vallási tanítással nem kívánják összekötni.

²³ Z. KWIECIŃSKI: Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. In: *Humanistyka przełomu wieków*. Szerk. J. Koziellecki. Warszawa 1999. 63.

²⁴ Z. MELONIK: Edukacja i przemiany kultury współczesnej (czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogice potrzebna). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej* 1999/3. 35; J. ZIELIŃSKA: Jak się odnaleźć w chaosie wartości? *Edukacja i Dialog* 2002/2. 4–5.

²⁵ SEMKÓW: i. m. 101.

²⁶ P. JEZIERSKI: Jakie wartości w wychowaniu? *Edukacja i Dialog* 2000/1. 3.

²⁷ SEMKÓW: i. m. 101.

Mit tehát a teendő? Mindenekelőtt tisztelni kell ezt! Isten a világ teremtésekor bizonyosan előre látta a keresztények, az ateisták és vallás iránt közömbösek együtt létezését. Céltalanok a próbálkozások bármilyen világnézet elvetésére az egyik fél részéről, mivel a keresztény világnézetű tanárok nem akarnak háttérbe kerülni a laikus világnézetűekkel szemben, és fordítva. Ha ide jutnánk, az a demokrácia alapjainak tagadása lenne. Utalnunk kell itt azokra a jogokra, amelyek minden ember szolgálatában állnak, tekintet nélkül azok társadalmi és politikai nézeteire, származására, bőrszínére, képzettségi szintjére, nemére stb. Ezek olyan általános emberi értékekhez köthető jogok, mint amilyen a tolerancia, az emberi méltóság tisztelete vagy a szólásszabadság.²⁸

Az értékek fogalmát behatárolandó utalnunk kell Otto Willmannra, aki először használta a „művelő vagy képző értékek” fogalmat.²⁹ Az értékek „művelése” – úgy tűnik – különös jelentőségre tesz szert abban a helyzetben, amikor rendszerszinten megcsappan a család, az iskola és más nevelési intézmények részvétele az ismeretek és értékek átadásában, transzmissziójában. A körülöttünk létező tömeg kultúrateremtési szerepe is jelentősen beszűkült. Ezért is növekedett meg az érdeklődés annak számbavételére, milyen feltételek kellene ahhoz, hogy a fiatal generációnak az őt körülvevő világban betöltött társadalmi szerepe kibontakozhasson.³⁰

A tanárról mint az érték tanúsítójáról szólva indokoltnak tűnik magát az értékrendszer fogalmát is körülhatárolnunk. Az értékrendszeren az egyes értékeknek egy meghatározott kapcsolatrendszerre épülő készletét értjük. Az ebben a kapcsolati hálóban szereplő értékek között pedig strukturális viszonyok állnak fenn.³¹

A jelenkori oktatás főként az általános emberi, egyetemes, humanisztikus értékeket hangsúlyozza. Az ilyen értékek (pl. a jóság, a szeretet, a felelősség, az objektivitás, a szépség, az igazság, a barátság, az önmegvalósítás, a boldogság, a tolerancia vagy a szabadság) alapvető fogalmak a didaktikában is. Az oktatás a tanuló sokoldalú fejlődését szolgálja, bevonva őt ezzel az értékek körébe. Mindez abban az esetben lehetséges, ha az értékek az oktatás és nevelés egész folyamatát áthatják.³² „Az értékek megvalósítása

²⁸ JEZIERSKI: i. m. 3.

²⁹ T. WILK: *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków 2003. 33. (Schütz József magyar fordításában az eredeti német *Bildungwert* kifejezést fordítja „művelő” vagy „képző érték”-nek. Vö. OTTO WILLMANN: *Didaktika. A műveltség, művelődés és oktatás elmélete. I–II*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest 1917. 1935 – a szerk. megj.)

³⁰ I. m. 38.

³¹ I. m. 39.

³² E. TROJAN: *Wartości w edukacji i wychowaniu. Nowe w Szkole* 2005/2. 78; D. SARZAŁA: *Sztuka dokonywania wyboru. Edukacja i Dialog* 2000/3. 3.

az ember személyes gazdagsága és a másik gazdagításának feltétele, ezen képesség fejlesztése a nevelés egyik legfontosabb feladata a tanár számára.”³³ A közvetíteni kívánt értékeknek pedagógiai tapasztalatra kell alapozódnuk. Ez lehetséges, minthogy a nevelők szempontjából nem minden viselkedési mód vezet a fiatal fejlődéséhez és a várt eredmény eléréséhez. A pedagógiai tapasztalat nyilvánvalóan azt igazolja vissza, hogy az ember, főként pedig a fiatal, képes önmagának ártani. Szüksége van meghatározott normarendszerre és magatartási szabályokra. Ezeket nevezzük értékeknek. Az értékek kedvező hatással vannak a fiatalság fejlődésére, és egyszerre óvnak a magatartási hibáktól, a saját magunknak és másoknak okozott sérelmekről.³⁴ Szükséges tehát az értékeket szem előtt tartó nevelés, ez pedig olyan segítségnyújtást feltételez, melynek révén a növendékek fel tudják fedezni és tisztelni tudják az értékeket.³⁵ Az értékek fontossága különösen az erkölcsi élet terén és a személyiségformálás nevelő jellegében kap kiemelt hangsúlyt.³⁶

A nevelésben – szükségszerűen – számolnunk kell értékekkel, ezt ma már nem kérdőjelezi meg senki. Az „érték” szó nemcsak számos nevelésről szóló mű címében található meg, hanem nevelési programok szerves részét képezi. Mindazonáltal a nevelési gyakorlat – mind intézményi, mind pedig intézményen kívüli közegben – azt mutatja, hogy az értékekkel közvetlenül kapcsolatos tevékenységekkel szemben sajátos ellenállás, távolságtartás tapasztalható. Ez az ellenállás mintegy beárnyékolja mind a reményt, mind az értékek folyamatos szem előtt tartását a nevelés folyamatában.³⁷ A pedagógusok, főleg a tanárok, az értékek közvetítésében nem egyszer szembesülnek különböző nehézségekkel. Ha ezek tisztázása nem történik meg, az értékekre alapozódó nevelés iránti bizalmatlanság – teljesen indokoltan – tovább mélyül.³⁸

2.4 Az értékek terjesztésének nehézségei

Indokoltnak tűnik felvetni a kérdést, vajon milyen akadályai lehetnek a keresztény értékek terjesztésének a fiatalok nevelésében, annak, hogy az értékek hiteles tanúsítói legyünk? Úgy tűnik, ennek több oka lehet:

³³ Vö. CHAŁAS: i. m.

³⁴ A. SOLAK: *Człowiek i jego wychowywanie*. Acd 51. Tarnów 2001. 109.

³⁵ M. DRZEWICKI: *Wychowanie ku wartościom*. Warszawa 1998. 43.

³⁶ W. CICHON: *Wartości, człowiek, wychowanie*. Tarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Kraków 1996. 14.

³⁷ K. OLBRYCHT: *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?* *Edukacja i Dialog* 2000/2. 26–32.

³⁸ I. m. 27.

– Félelem a nem kellően konkrét dolgoktól, a jelszavaktól, az üres beszédétől, az ideologizálástól. Ennek oka az értékelvű oktatás hiánya. Ugyancsak megalapozott a tartózkodás, ha nem kellően tisztázott, körülhatárolt jelentésű szavakkal operálnak, ahogy ez például sok érték megnevezésével előfordul.³⁹

– Félelem az értelmi megismeréshez képest nehezebben körülhatárolható lelki sajátosságoktól. Ez már önmagában is az értékek lelki jellegére utal. Ahhoz, hogy az értékeket a világgal kapcsolatban értelmezhesük, az embert is pszichikai, fizikai és lelki összetevőinek kölcsönös függőségi viszonyában kell szemlélnünk. Az értékekhez való viszony éppen az ember specifikumát adó dimenzióban, azaz lelki mivoltában ismerhető fel. Az ember lelki személyként való értelmezése nélkül az értékek jellege a valóságtól való eltávolodás félelmét is kiválthatja.

– A komolyság hiánya. A kulturális értelemben sokszor gúny tárgyává tett komolyságot ellentétbe állítják a szórakoztatással, amely a mai ember aktivitásának nagyon fontos motiváló tényezője. Az okok akár a posztmodernizmus befolyásoló hatásában, akár az alacsonyabb fokú érzelmi kultúrában is kereshetők, de idesorolható a lehangoltság, az unalomérzet, a távlati gondolkodás és a humorérzék hiánya is. A magasabb értékekkel való kapcsolat ezek szerint nem szül örömeztet, hiszen – és helyesen – nem függ össze a szórakozással. Következésképpen félreértelmezésen alapul az is, miszerint arra kellene törekednünk, hogy az értékeket játékos formában, szórakoztatóan közvetítsük.

– A korlátok által kiváltott rezignáltság. Ezt az érzést a választási helyzet lényegének félreértése váltja ki, a választás ugyanis mindig lemondással jár, mégpedig arról, amit ki sem választottunk. Minél fontosabbak az értékek, és ezzel kapcsolatban maga a választás, annál nehezebb a lemondás róluk.

– A tanár-pedagógus saját hitelességéért érzett felelősségének tudatosulása, félelem attól, hogy mintaszemély helyzetében találja magát. Ez az attitűd, hasonlóan az előzőhöz, teljesen megalapozott és pedagógusi szerepben összefügg a tudatosság mértékével.

– Annak érzése a pedagógusban, hogy az elérendő cél meghaladja az általa képviselt értékeket. E célok tudatos vállalásával a pedagógus egyben azzal is egyetért, hogy túlnőjön saját, racionálisan értékelt lehetőségein.⁴⁰

Az értékek saját struktúrájukban többek között intellektuális és emocionális összetevőket is tartalmaznak. Az elme által megismert dolgok a szív számára is elfogadottá válnak. Azzal a céllal, ami felé az ember törekszik, és amire vágyik, egész lényében azonosul.

³⁹ Uo.

⁴⁰ OLBRYCHT: i. m. 27–31.

A pedagógia alapja és fő feladata az értékek és szerepük megértetése az ember axiológiai szempontból történő nevelésében, ami nemcsak közvetlenül növendékek képzését jelenti, hanem felkészítésüket is személyiségük önálló fejlesztésére és tökéletesítésére.⁴¹ A befogadott érték az ember belső és külső megjelenését és egész személyiségét formálja. Attól függően, hogy milyen értékekre vágyik és milyeneket fogad be, azok fogják belső világát építeni vagy rombolni, és határozzák meg viselkedését és életmódját. A befogadott értékek az emberben növekedni kezdenek, személyiségében egyre meghatározóbbá válnak. Bármilyen érték befogadásához az embernek fel kell azt fedeznie saját belső világában, válaszolnia kell saját magának a „Mi a legfontosabb számomra?” kérdésre. Az, ami egy adott személy számára fontossá válik, egyben mások értékelfogadásra irányuló befolyásolásának eszköze is.⁴²

VI. Pál meglátása szerint az egyén nevelésénél az értékek sajátos hierarchiáját is figyelembe kell venni. Az emberi lét folyamatában hierarchikusan és harmonikusan rendeződő értékek határozzák meg az egyén személyes megjelenésének irányultságát. Az értékek hierarchiájának elvesztése erősítheti a depresszióra való hajlamot, a tények értékelésében vagy a lelkiismereti konfliktusokban mértékvesztést eredményezhet. Az ember mint személyes alany felfedezi az értékeket, él velük és részt vesz bennük. Az „ezek irányában” kifejtett tevékenysége egész létének formálásához is hozzájárul. Az értékek megvalósítása ezen túl szoros összefüggést mutat a felelősséggel, valamint a választás és döntés szabadságával.⁴³

3. ÚJ KIHÍVÁSOK ÉS FELADATOK

Ahhoz, hogy az értékek az ember életében létrejöhessenek, nyitottnak kell lennünk irányukban, és el kell fogadnunk őket. Az értékek motiválják az ember életét. Az értékeken keresztül formálódnak a jellemvonások, a tulajdonságok és az életformát meghatározó magatartásformák. Befolyást gyakorolnak a fejlődés és érett személyiséggé válás folyamatára.⁴⁴ „A jó és rossz azért adatik meg az ember számára, hogy az értékeket azonosítani tudja, hogy megtanuljon választani. Magyarán: hogy megtanulja, mit jelen jónak lenni.”⁴⁵

⁴¹ Vö. i. m. 77–78.

⁴² J. HOMPLEWICZ: Charakter kształtujących człowieka wartości. *Wychowawca* 1999/2. 7.

⁴³ VI. PÁL PÁPA: *Populorum progressio*. 18–19.; XXIII. János pápa: *Mater et magistra*.

⁴⁴ K. POPIELSKI: Miejsce i znaczenie wartości w procesie bycia i stawania się człowieka. In: *Człowiek – wartości – sens*. Szerk. K. Popielski. RW KUL, Lublin 1996. 71–73.

⁴⁵ J. SZLAGA: Godność i upadek człowieka a jego środowisko. In: *Człowiek – wartości – sens*. Szerk. K. Popielski. RW KUL, Lublin 1996. 150.

A mai világnak számos, különböző jellegű krízissel kell megküzdenie, ezek pedig nemcsak a családok számára jelentenek komoly problémát, hanem kivétel nélkül mindannyiunknak. Tudatosítanunk kell, hogy a 21. század a keresztény értékek érvényesülése terén a hatalmas kihívások és várakozások százada. Az értékek vonatkozásában figyelmünk középpontjában általában az alapértékek állnak, melyek közül főként a jót, a szépet, az igazságosságot, a békét, a szeretetet és a boldogságot állítjuk előtérbe. Ezek az alapértékek autotelikus értékeként jelennek meg. Bizonyára mindenki egyetért közlünk azzal, hogy a normálisan fejlődő embernek az igazsággal és igazságossággal, a szépséggel, a jóval és a boldogsággal mint a vezető értékekkel szembeszűlnie kell.⁴⁶ A pedagógia, a katolikus pedagógia pedig hangsúlyozottan axiológiai beállítottságú. Arról szól, mi az érték, milyen ez az érték és hogyan érhető el az emberi életben. Ezen felül a pedagógia arra is rámutat, hogy az értékek különböző hierarchia szerint szerveződnek, hogy nem mindegyikük autentikus, egyesek csupán látszólagosak vagy relatívak.⁴⁷

A nevelés arra törekszik, hogy elérje a különböző értékek közötti választás művészetét, illetve hogy a személy életébe harmonikusan integrálja őket. Az ókori görögök a lelki szépséget a testi kiválósággal ötvöző tökéletes emberi ideált tartották vezető értéknek, ami a nevelés és önnevelés által tehető magunkévá.

A fiatalok az értékeket – egyfajta szubjektív jellegükre hivatkozva – gyakran megkérdőjelezzik. Sőt az olyan nagy tekintélyeket is megkérdőjelezzik, mint amilyen például a filozófus és matematikus René Descartes, aki az értékeket örökkévalónak tekintve az embert nem ezek szerzőjének, hanem csak feltárójának tartotta.⁴⁸ Ha elfogadnánk, hogy az értékek az ember akaratától függetlenül viszonylagosak és változók, azok elveszítenék kötelező erejüket. Ha viszont elismerjük, hogy forrásuk az isteni tekintélyben rejlik, ezzel éppen autentikus mivoltukat és tartósságukat igazoljuk. Az értékek forrása egyedül az Isten és nem az ember. Tekintettel arra azonban, hogy az Isten szabad embert teremtett, ezekért az értékekért az ember visel felelősséget. Az autentikus univerzalizmus jegyében megvalósuló, a közös értékekre vonatkozó nyitott hozzáállással, azaz az autotelikus értékekre, az önzetlen szeretetre való neveléssel megvédhető az ember egy axiológiai kórnak is nevezhető állapottól.

⁴⁶ CICHÓN: i. m. 101.

⁴⁷ R. RYBICKI: i. m. 11.

⁴⁸ L. MEYNARD: *L'action*. Paris 1963. 430–431.

A II. Vatikáni Zsinat „*Gravissimum educationis*” kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről egyértelműen kiemeli, hogy a fiataloknak joguk van ahhoz, hogy rávezessék őket az erkölcsi értékek helyes lelkiismerettel való megbecsülésére és személyes állásfoglalással való elsajátítására. „Az igazi nevelés – olvasható a dokumentumban – az emberi személyt formálva szem előtt tartja a végső célt, s egyúttal a társadalom javát is, melynek az ember tagja, s melyben felnőttként a feladataival szerepet vállal.”⁴⁹

Emellett hangsúlyozni kell, hogy a természetes és a természetfeletti értékek, az emberi és a vallási, a mulandó és a lelki, a földi és az eszkatologikus kölcsönösen kiegészítik egymást, mégpedig három alapvető szükséglet, a bizonyosság, a növekedés és az elismerés tükrében. Tárnyilagosan értékelve el kell mondani, hogy az európai kultúrában kialakult értékek továbbra is széles körben elfogadottak. Mi több, korunk pedagógusának – annak érdekében, hogy a fiatalok generációja számára tekintéllyé válhasson – meggyőződéssel kell az értékeket képviselnie, élnie kell velük és hozzáértő módon átadnia őket. Az átadás pedig akkor lehet sikeres, ha az értékekről életével tesz tanúbizonytságot.

Az axiológiai alapú nevelés inkább személyformálásra, mintsem konkrét program realizálására irányul. Minden segítséget meg kell adni a felnövekvő generációnak ahhoz, hogy életüket egy megszabott értékrendszerre bízzák. A pedagógus a keresztény értékek melletti elkötelezett magatartásával nyújthat valódi segítséget a tanulónak abban, hogy ezeket az értékeket megismerjék, azonosuljanak velük s életüket ezek szerint alakítsák. Ily módon minden egyes ember – különösen a fiatalok – képes lesz ellenállni az értékek krízisének. A keresztény nevelés az evangéliumon, az abban foglalt egyetemes értékeken alapszik. Az értékek az ember lelki életének alapjai. Az ember észreveszi, osztályozza és megvalósítja őket. Attól függően, milyen értékeket választ, életét ezek befolyásolják akár pozitív, akár negatív irányba. A keresztény axiológia teocentrikus és antropologikus. Az Isten tekinthető a legnagyobb értéknek, minden érték céljának és forrásának. A nevelés folyamata – a pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szempontok mellett – axiológiai aspektussal is rendelkezik, hiszen értékek megvalósítására irányul.

Pedagógiai szempontból az értékválasztás képességének, az értékek mindennapi életben való felismerésének és a mások irányába történő közvetítésének fejlesztéséről van szó. Az értékek ennek révén válhatnak egyre növekvő energia és dinamizmus forrásaivá.⁵⁰

⁴⁹ *Gravissimum educationis*. 1.

⁵⁰ RYBICKI: i. m. 13–15.

Olyan „új” ember létrehozása a cél, aki tudatosan vágyni fog az értékekre, hitelesen élni fog velük, megtestesítője lesz azoknak. Az értékek megtestesítőjének lenni pedig inspiráló emberként való létezést jelent, olyan embert, akit egy adott életmód motivál. Az ilyen tekintély, úgy tűnik, nemcsak elgondolásainak kreativitásával és konkrét cselekedeteivel jellemezhető, hanem azzal is, hogy ezt napi szinten valósítja meg. Ez ad lehetőséget a pedagógusnak arra, hogy oktató munkájában tényleges sikereket érhessen el. *A pedagógus munkája értékek nélkül nem lehet eredményes és hatékony. A pedagógus értékek nélkül valódi, autentikus tekintélyt sem képes építeni.*

Ezen túlmenően hangsúlyozni kell, hogy az axiológiai nevelést végző tanárnak ismernie kell, milyen nehézségekkel küzdenek az általa neveltek. A meglehetősen liberális életmódot közvetítő mai médiavilágban cselekedetekre van szükség, hogy a gyermekek ne váljanak a csábító propaganda, a szeszélyes divat, a hamis próféták és bálványok demagóg szlogenjeinek rabjaivá.

II. János Pál pápa egy rendezvényen a következő felhívással fordult a fiatalokhoz: „Lep-lezzétek le a szlogeneket, a látszólagos értékeket, a csalódásokat és a semmibe vezető utakat.”⁵¹ Ellenkező esetben az ember megszűnik önmaga lenni. Ha tehát a pedagógus mint az értékek megtestesítője önmaga nem vállalja a harcot, a tágabb értelemben vett rossz leleplezését célzó küldetését, megszűnik az értékek megtestesítője lenni, megszűnik önmaga lenni.

Ma minden pedagógusnak tisztában kell lennie az értékközvetítő dialógus jelentőségével, hogy a rá bízottak képesek legyenek tudatosan választani ideálok és célok közt. Ez a feladat áll azok előtt, akik a fiatalok számára tekintéllyé kívánnak válni. Nyilvánvaló, hogy az értékekkel való azonosulás egy folyamat, egy út, az érték pedig maga a cél. A gyermek számára olyan helyzetet kell teremteni, hogy kényszer nélkül kész legyen a legmagasabb értékek elfogadására, s „eladva mindent” Krisztust követni. A pedagógusnak ezért ismernie kell magukat az értékeket, birtokolnia őket, hogy másokat ennek szellemében formálhasson. Az értékek ismerete nélkül nem érthető meg teljes mértékben sem a „normalizált” követelményrendszer, sem a szükséges magatartás struktúrája.⁵²

Úgy tűnik, a fiatalok szívében egyre nagyobb a keresztény értékek iránti éhség. Ezek képezik a nevelés dinamikájának alapjait. Ezért a pedagógus nem lehet olyan ember, aki értékeket nem ismer, s nem olyan értékrendben él, amelyben és amelynek elérése érdekében a fiatal nemzedéket formálnia kell.

⁵¹ *Przemówienie Jana Pawła II do młodzieży.* Francia 1980.

⁵² S. KUNOWSKI: *Wartości w procesie wychowania.* Kraków 2003. 40.

ÖSSZEGZÉS

Befejezésül fel kell tennünk még egy alapvető kérdést: Vajon az egyetemes és az utilitárius értékek kombinációja mint egy megújult oktatási rendszer axiológiai alapja ösztönzést adhat-e a következő generációknak (beleértve a pedagógusokat is) arra, hogy a világban betöltött szerepüket újraértelmezzék? A tanári tekintélyben megjelenő értékek az emberiség alapvető belső értékeinek kivételülései.⁵³ A tekintély fogja össze a társadalmat a benne meghatározott értékek és célok körül. A tekintély sohasem önmagért való, hanem másoktól függő érték. A nevelés, ha nem társul tekintéllyel, szegényessé válik és sok tekintetben nem is lehetséges. Hozzá kell tenni, hogy nem minden tekintély gyakorol ugyanolyan hatást az ifúságra.

A pedagógiai szakirodalom a tekintélynek háromféle értelmezését különbözteti meg:

– A tekintély mint társadalmi jelenség – ebben a dimenzióban a pedagógus hatalmi szerepével függ össze. A hatalom ez esetben a gyerekek vonatkozásában fontos szerepet betöltő döntési jogot és kötelezettséget jelent.

– A tekintély mint személyes tulajdonság – a saját kompetenciájuknak (a pedagógusok esetében szakmai tudásuknak) megfelelően cselekvő személyekre vonatkoztatható, az effajta tekintély nem fokozati jellegű.

– A tekintély mint társadalmi kapcsolat – egy bizonyos szerep betöltését jelenti. Egy fontos személy és az őt követők (szülő – gyermek, pedagógus – gyermek) között megvalósuló kapcsolatról van szó.

Tudatosítanunk kell, hogy a magatartásformák átvétele megfigyeléssel és a verbális információk percepciójával történik, a folyamatban pedig kulcsszerepe van a pozitív és negatív megerősítésnek. Ezen magatartásformákra az alábbiak révén tehetünk szert:

1. *Empátia révén*, ami azt jelenti, hogy beleérezzük magunkat mások lelki világába. Olyan tényezőről van szó, amely összehozza az embereket. Alakítja lelki kapcsolatainkat és másokhoz való viszonyulásunkat, különösen a családtagok, a munkatársak és nemzeti közösség tekintetében.

2. *Követés révén*, azaz abban a helyzetben, amikor az egyén megfigyelve egy adott szituációban egy személy viselkedését, maga is hasonlóképpen viselkedik. Ily módon alakulnak ki a morális és a vallási magatartásformák, valamint a faji előítéletek.

⁵³ M. EJSMONT – B. KOSMALSKA: *Media, wartości, wychowanie*. Kraków 2005. 75.

3. *Modellkövetéssel*, amely a szocializációnak egy sokkal összetettebb formája, mint a mások viselkedésének egyszerű imitálása. Ebben az esetben az egyén nemcsak a magatartásformákat veszi át a modelltől, hanem a motivációs tendenciáit is, pl. az agresszióra vagy az együttműködésre való hajlamot.

4. *Azonosulással*, azaz abban az esetben, amikor az egyén viszonylag állandóan arra törekszik, hogy másoktól külső magatartásformákat és belső sajátosságokat vegyen át. Nem másról van tehát szó, mint folytonos modellkövetésről.

5. *Nézetek elsajátítása révén*, azaz egy konkrét személyre vagy a társadalom egészére jellemző nézetnek, meggyőződésnek az átvételével. Megszilárdulva ezek a nézetek új magatartásformák kialakulását segíthetik.

Legalább két olyan intézmény létezik, amely a tekintélyelvre épül, tekintély nélkül elképzelhetetlen. Ez a család és az iskola. A tekintély hatása az életkor előrehaladtával ugyan mindkettőben fokozatosan csökken, ez azonban a lényegen mit sem változtat.

Lengyelből fordította: Rétlaki András

A fordítást lektorálta és gondozta: Pilecky Marcel

PAWEŁ BUCOŃ

The Child as a Legal Entity Constitutional and Civil-Law Aspects

INTRODUCTION

This article aims to present the legal status of a child under the provisions of the Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997¹ and under civil and family law regulations. There are significant differences between constitutional provisions and the regulations of the Civil Code² as well as regulations of the Family and Guardianship Code³. In accordance with the relevant provisions of the Constitution a child means every human being below the age of eighteen. The thus understood definition of a child does not meet exceptions. With respect to the employment relationship, the Constitution allows permanent employment of children over sixteen years of age (art. 65 (3))⁴. Another difference occurs when it comes down to defining the degree of a child's maturity in the process of upbringing (art. 48(1) sent. 2) and in the process of establishing his rights – the realisation of the child's right to be heard (art. 72(3)). As far as differentiation according to the degree of maturity is concerned, it should be assessed

¹ *Journal of Laws* no. 78, item 483, as amended.

² The Act of 23 April 1964 – *the Civil Code* (consolidated text in *Journal of Laws* of 2018, item 1025, as amended) hereinafter referred to as: c.c.

³ The Act of 25 February 1964 – *The Family and Guardianship Code* (consolidated text *Journal of Laws* 2017, item 68, as amended) hereinafter referred to as: f.g.c.

⁴ A contrario it is concluded that, the employment of children under the age of sixteen is acceptable, unless employment is permanent; similarly J. ULIASZ: *Ochrona praw dziecka*. In *Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne w Konstytucji RP z 1997 roku*. Edited by H. Zięba-Załużka. Rzeszów 2018. 206.

a casuadcasum. The relevant provisions of the Polish Civil Code may be useful in terms of granting children a partial capacity for legal acts (over the age of thirteen).

The Civil Code and the Family and Guardianship Code provisions define a child differently. The Civil Code defines a child as a 'minor'. There are two categories of minors: under and over the age of thirteen. A minor who is under the age of thirteen has no full capacity for legal acts, whereas, a minor who is over the age of thirteen has full capacity for legal acts. In exceptional situation, a minor may be granted full capacity to perform acts in law. This applies only to a situation, when a woman who has reached the age of sixteen with the consent of the court enters into marriage (art. 10(1) f.g.c.).

Due to the complexity of the problem the author of this article will address the following issues: the child as a legal entity under the provisions of the Polish Constitution, the civil-law status of a child and the legal status of a major under the age of eighteen. The article ends with a summary where conclusions from the performed analysis are presented.

THE CHILD AS A LEGAL ENTITY UNDER THE PROVISIONS OF THE POLISH CONSTITUTION

The Constitution defines a child as every human being below the age of eighteen. Although there is no legal definition of a child as a subject of constitutional freedoms and personal rights, such conclusion follows from relevant provisions of the Basic Law, Article 70(1) in particular (compulsory education until reaching the age of eighteen), Article 65(3) (ban on the permanent employment of children under sixteen years of age) and Article 62(1) (granting the right to vote for Polish citizens who have attained 18 years of age)⁵.

Reaching the age of eighteen, an individual is considered adult and is fully accountable for his/her actions (art. 62(1)). Consequently, the person is granted the right to vote and full capacity for legal acts. According to Article 62(2) persons who, by

⁵ E. H. MORAWSKA: Ochrona praw dziecka w świetle art. 72 Konstytucji. Uwagi na tle orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego. *Kwartalnik Prawa Publicznego* 2007/4. 127.

a final judgment of a court, have been subjected to legal incapacitation, have no right to vote. This legal fact – regardless of the impact on the civil-law status of an individual (it causes a total or partial loss of legal capacity) – directly affects the capacity to perform legal actions. Once a final decision on incapacitation (even partial) has been passed by the court, it results in losing by a Polish citizen the right to vote.

Age is a crucial factor in providing the constitutional definition of a child. Particular attention should also be paid to the fact that, under the Constitution a child is considered: a legitimate child⁶ and the child born out of wedlock⁷. It also does not matter whether the child holds Polish citizenship. Every child below the age of eighteen, being under the authority of the Polish State, enjoys children's rights, unless otherwise is provided by the applicable law⁸.

Reaching the age of 13, which is very important under civil law regulations because of partial legal capacity, has no significant meaning from the constitutional point of view. Nevertheless, it may be the point of reference for determining the degree of maturity of the child and for expressing a child's own opinions. In the light of Article 48(1) of the Constitution in the process of a child's upbringing we should take into account the degree of maturity of a child as well as his freedom of conscience and belief and also his convictions. Article 72(3) of the Constitution stipulates, that in the course of establishing the rights of a child, organs of public authority and persons responsible for children are obliged to consider and, insofar as possible, give priority to the views of the child. The need of taking into account the provisions mentioned above while determining the constitutional status of the child leads to the conclusion, that during implementing a child's rights, age is relative, and, depending on the child's maturity, may be subjected to differentiation⁹.

It is, however, clear that the degree of the maturity of the child should be measured in the context of his age. Furthermore, we cannot overlook the fact that in accordance with the laws, the child after reaching the age of thirteen is empowered to express his/her will (in particular the consent to being adopted – art. 118 § 1 of

⁶ Under Article 18 of the Constitution, marriage, being a union of a man and a woman, as well as the family, motherhood and parenthood, shall be placed under the protection and care of the Republic of Poland.

⁷ Compare: M. DZIAŁYŃSKA: Władza rodzicielska nad pozamałżeńskim dzieckiem. *Studia Prawnicze* 1997/1. 53.

⁸ Compare art. 37 of the Constitution: "Anyone, being under the authority of the Polish State, shall enjoy the freedoms and rights ensured by the Constitution".

⁹ E. H. MORAWSKA, op. cit. 127.

the f.g.c.). Whereas, from a constitutional point of view, a crucial factor is reaching by the child the age of sixteen. Since that time, the constitutional ban on permanent employment of a child invalidates (art. 65(3) of the Constitution). As a result, the child has the option of permanent employment. However, from the constitutional point of view, permanent employment should be connected with compulsory education¹⁰.

The more difficult will be the answer to the question whether under the provisions of the Constitution a child is *nasciturus* – a child conceived but still unborn. During constitutional work a compromise on abortion¹¹ was affirmed, based on the Act of 7 January 1993 *on Family Planning, Protection of the Human Foetus and Conditions of Pregnancy Termination*¹² As a result, a lawmaker resigned from ensuring protection of the unborn child and stating: The Republic of Poland shall ensure Polish citizens legal protection of life” (art. 38).

Considering the ambiguity of constitutional provisions, normalising of the civil law regulations may be useful while answering the previous questions. The Civil Code allows conditional legal personality of *nasciturus*¹³, but only in relations to the rights set out *expressis verbis* under the provisions of the Civil Code. In accordance with Article 9 of the Civil Code, when a child is born, it is presumed that it is born alive. If the condition has been fulfilled, the Civil Code rules are applied protecting legal interest of a child relating to the legal facts that occurred during the prenatal period¹⁴. Succession law regulations are of the utmost importance here. In accordance with Article 927 § 2 of the c.c. a child that has already been conceived when the succession is opened can be an heir if it is born alive. On the other hand, Article 446 ensures that, at birth, a child may demand that damage suffered before birth¹⁵ be remedied. It is possible to appoint a guardian for a conceived child in order to guard future rights of the child (art. 182 of f.g.c. – so called *curator ventris*).¹⁶

¹⁰ This is the reason why the primary form of employment is employment to obtain occupational training; see I. A. WIELEBA: *Zatrudnianie dzieci w celu zarobkowym według polskiego prawa pracy*. Lublin 2014. 105.

¹¹ During the constitutional work the idea of a referendum on the admissibility of abortion for social reasons was disapproved.

¹² *Journal of Laws* no.17, item 78 as amended. It should also be noted that the attempt to increase women’s access to abortion due to a difficult life situation of a woman triggered intervention of the Constitutional Tribunal which found this solution unconstitutional (judgement of the CT of 28 May 1997, K 26/96, OTK ZU 1997, no. 2, item 19).

¹³ See J. IGNATOWICZ, and M. NAZAR: *Praworodzinne*. Warszawa 2016. 103.

¹⁴ The legislator reiterates its belief that there is a need to ensure the legal security and protection of a child’s rights in case of obtaining legal capacity. See the verdict of the Supreme Court of 7 October 1971, III CRN 255/71 (OSNCP 1972, no. 3, item 9).

¹⁵ See W. BENDZA: *Zdolność prawna nasciturusa – ze szczególnym uwzględnieniem kwestii odszkodowawczych*. *Przeгляд Legislacyjny* 2016/3. 27.

¹⁶ See F.CIEPŁY: *Prawne określenia człowieka w prenatalnej fazie rozwoju*. *Ius Novum* 2015/4. 83.

The act of January 2000 on *The Ombudsman for Children*¹⁷ serves as a useful tool in order to determine the child's constitutional category. Within the meaning of that law a child is defined as a human being from conception to reaching the age of eighteen (art. 2(1)). Other than the Constitution, the legislator considered *expressis verbis* the need for legal protection of *nasciturus*. The will of legislator articulated in the act on the Ombudsman for Children coincides with the stance of the Constitutional Tribunal which was expressed in the so called abortion decree of 28 May 1997.

In the light of the findings it can be affirmed, that as defined in the Constitution a child is also the one conceived but still unborn human being. Under the provisions of the Constitution the child is entitled to the protection of life (art. 38)¹⁸. As a result, *nasciturus* is considered a human being and, if so, a constitutional definition of a child refers to him. However, in the context of private law the legal personality of *nasciturus* is conditional, it depends on whether the child is born alive¹⁹. The Civil Code regulations are not useful in presenting arguments for the protection of legal personality. The provisions of the Constitution²⁰ offer guideline on this.

The constitutional definition of a child in Poland is different from the one in the Convention on the Rights of the Child²¹. Article 1 of the Convention provides that a child means every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier. As indicated above, the Polish Constitution does not provide for the possibility of attaining majority before reaching eighteen years of age, accordingly, a situation may occur that a person is a major according to the provisions of the Civil Code but is considered a child according to the Constitution.

¹⁷ Uniform text: *Journal of Laws* 2017, item 922 as amended.

¹⁸ Similarly J. ULIASZ, op. cit. 205.

¹⁹ Under the civil law there is a view that, a *nasciturus* has no legal capacity, even conditional one, the fact that a child is born live is a premise to have legal capacity, not a *conditio*. M. GUTOWSKI, Commentary to art. 8. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by M. Gutowski. Volume I: Art. 1–352. Warszawa 2018. 124.

²⁰ Compare R. STRUGAŁA, commentary to art. 8. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by E. Gniewek, and P. Machnikowski. Warszawa 2017. 34.

²¹ *Convention on the Rights of a Child*, adopted by the United Nations Assembly General on 20 November 1989 (*Journal of Laws* no.120, item 526)

THE CHILD IN CIVIL LAW

The civil law uses the term “minor” instead of constitutional “child”. By minor the legislator means a natural person, who has no full legal capacity²². The minor is an individual who has not reached majority, that is, every individual who has not attained eighteen years of age²³. In this context, the term minor corresponds with the definition in the Convention on the Rights of a Child and only partially with the provisions of the Constitution.

As mentioned above, the civil law category of minors is diverse. The age of thirteen is of the utmost importance here. An individual who has not attained thirteen years of age does not have capacity for legal acts (art. 12 of the c.c.). He can, however, execute contracts of a type commonly executed in minor current day-to-day matters (art. 14 § 2 of the c.c.)²⁴. Minors who have attained thirteen years of age have limited capacity for legal acts. Under the consent of the statutory representative, they are entitled to a number of legal acts (art. 15 of the c.c.). There is also a category of legal acts, which a minor over the age of thirteen can perform without the consent of the statutory representative such as disposing of his earnings (art. 21), and he can use specific property items (art. 22 of the c.c.). The Civil Code refers to minors in a number of other provisions in order to protect the interest of the person who because of his/her minority cannot claim his rights²⁵.

The Civil Code in some provisions uses the term “child”. It is the case of issues such as: domicile²⁶ of the child and suspension of the period of limitation²⁷, claims by children against parents for damages in the prenatal period²⁸ as well as right to statutory succession²⁹. There are also equivalents of the term child in the Civil Code. For instance, Article 427 of the Civil Code uses the term a person who

²² Art. 10(2) and Art. 15 of the c.c.

²³ Art. 10(1) of the c.c.

²⁴ The contract becomes valid when it is executed, unless it causes harm to a person who does not have capacity for legal acts.

²⁵ For example art. 173 of the c.c. says that if the owner of a real estate against whom an adverse possession period is running is a minor, the adverse possession cannot end until two years after the owner attains majority.

²⁶ According to art. 26 of the c.c. the domicile of a child under parental authority is the domicile of the parents.

²⁷ According to art. 121 point 1 of the c.c. a limitation period does not start and, if started, is suspended for claims by children against parents – for the duration of parental authority.

²⁸ According to art. 446 of the c.c. at birth, the child may demand that damage suffered before birth be remedied

²⁹ According to art. 931 of the c.c. the deceased's children and spouse are by law called to the succession first.

cannot be held accountable due to his age, or his mental or physical condition". In this case, first of all, we talk about responsibility for children – minors under the age of thirteen³⁰. Another controversial issue is responsibility for minors over the age of thirteen. In such case it is necessary to determine the degree of maturity³¹ of the minor.

The term "child" is very often used in the Family and Guardianship Code. The legislator, however, construes it differently than the Constitution. According to the family law, a child is defined as an individual who until reaching the age of majority is under the responsibility of his/her parents (art. 92 of the f.g.c.). "Parental responsibility" is a crucial factor here. It can be described as all the rights and duties of the parents to exercise care over the person and the property of the child³². The goal of parental responsibility is a proper upbringing and preparing for independent living. Parents are obliged to care for the physical and spiritual development of the child (art. 96 § 1 f.g.c.)³³. Parents are also obliged to satisfy the child's needs and nurture his development. The most important factor of parental responsibility is custody over the child (art. 95 of the f.g.c.)³⁴

Both parents have parental responsibility whether married or not. They decide on important matters together. However, if there is no agreement between them, the guardianship court will decide (art. 97 of the f.g.c.). The Code does not stipulate precisely the list of serious matters connected with the welfare of the child. The most important are: the child's habitual residence, certain medical treatment, permanent residence when leaving the country, leaving for holiday, the choice of school and secure maintenance³⁵.

³⁰ According to art. 426 of the c.c. a minor under thirteen years of age is not liable for damage caused. Obviously, we are not talking here about liability for tort but responsibility on basis of guilt (J. SŁYK: *Odpowiedzialność cywilna rodziców za szkodę wyrządzoną przez ich dziecko a sposób i zakres wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej*. Warszawa 2011. 129–130).

³¹ There to, p. 164; Supreme Court verdict of 11 January 2001, IV CKN 1469/00 (OSNC 2001, no. 9 item 129).

³² H. BABIUCH: Konstytucyjne prawa rodziców w zakresie wychowania dziecka. In *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*. Edited by M. Jabłoński. Wrocław 2014. 182; J. IGNATOWICZ, and M. NAZAR, op. cit. 507; resolution of full Civil Division of the Supreme Court of 9 June 1976, III CZP 46/75 (OSNC 1976, no. 9 item 184).

³³ J. F. STRZEBIŃCZYK: *Prawo rodzinne*. Warszawa 2016. 257.

³⁴ Z. KOŁAKOWSKA-HALBERSZTADT: Instytucje prawne regulujące sytuację dziecka w rodzinie. In *Dziecko w rozstaniu rodziców*. Edited by P. Gluza, Z. Kołakowska-Halbersztadt, and M. Tański. Warszawa 2013. 21–22.

³⁵ There to, p. 23 and the case law.

Parents who have full capacity for legal acts are the holders of parental responsibility. They are statutory representatives of a child. If one of the parents has no full capacity for legal acts, then parental responsibility is vested in the other parent³⁶. If neither of the parents has parental responsibility, the child is placed under guardianship (art. 94 § 3 of the f.g.c.).

The civil law status of the child may be subject to modification when the marriage terminates as a result of divorce. The child's welfare should be taken into consideration by the court (not his parents' interest)³⁷. The court leaves parental responsibility to both parents if, for the welfare of a child, they will submit a written agreement on how to exercise parental responsibility and maintain contacts³⁸ with the child. If there is no such an agreement, the decision will be taken by the court. Under the provisions of article 58§ 1a of the f.g.c., the court should take into account the right of the child to be brought up by both divorced parents. That way, the court reduces negative consequences of the divorce for the child³⁹. The court may divide attributes of parental responsibility between both parents⁴⁰. The Court is also empowered to issue relevant orders concerning deprivation or suspension of parental responsibility in relations to one or both spouses. On the basis of reasoning *a maiori ad minus* we should recognise powers of the court to restrict parental responsibility (art. 109 of the f.g.c.)⁴¹.

THE LEGAL STATUS OF A MAJOR UNDER THE AGE OF EIGHTEEN

As already mentioned above, an unusual situation occurs in Polish law, in the context of reaching majority by the person under the age of eighteen. Under the provisions of the Family and Guardianship Code, the guardianship court may permit a woman who has reached the age of sixteen⁴² to marry. In the light of Article 10 § 2, first sentence

³⁶ T. SMYCYŃSKI: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa 2018. 257.

³⁷ J. F. STRZEBINCZYK, op. cit. 180.

³⁸ Due to agreement – according to the legislator's intent – there is no place for the court's haphazardly and rashness in case of granting parental responsibility. Compare J. WIERCIŃSKI: Kilka uwag o władzy rodzicielskiej nad małoletnim dzieckiem w razie rozvodu rodziców w ujęciu porównawczym. *Studia Prawa Prywatnego* 2012/1. 19.

³⁹ J. F. STRZEBINCZYK, op. cit. 181.

⁴⁰ T. SMYCYŃSKI, op. cit. 280.

⁴¹ J. F. STRZEBINCZYK, op. cit. 180.

⁴² According to art.10 § 1 of the f.g.c., no one under the age of eighteen can enter into marriage. However, if there are important reasons, the guardianship court may permit a woman who has reached the age of sixteen to marry where the circumstances show that the marriage would be in the best interest of the newly established family. Controversies are raised when we talk about the possibility of approval *ex post*. Conclusions from using linguistic interpretation are cited against such possibility. (See A. ZIELONACKI,

of, f.g.c., a minor becomes an adult on marriage. The consequence of entering into marriage is the same as reaching the age of eighteen. The legislator points out *expressis verbis* that the major does not lose the status of an adult in the event of the marriage being annulled⁴³. It is the so called emancipation of minor rule⁴⁴. By entering into marriage the minor acquires full capacity of legal actions.

The marriage in which a minor is emancipated needs to fulfil conditions stipulated in art.1 of the f.g.c. In accordance with the provisions, a marriage is concluded when a man and a woman are both present before the head of the civil registry office (alternatively before a priest or a consul) and make a declaration that they take each other in marital union. If a marriage certificate is drawn up despite lack of declarations, legal action may be initiated to have the marriage declared non-existent⁴⁵.

For reaching majority, other premises for entering into marriage are irrelevant, even if failure in keeping them will cause annulment of a marriage⁴⁶. It results from art. 10(2) sentence⁴⁷. A minor becomes an adult on marriage no matter his age or sex⁴⁸. In case of divorce, the person still enjoys the status of major, even if he has not reached the age of eighteen (*argumentum a maiori ad minus*)⁴⁹.

A mother, who gives birth to a child before reaching the age of eighteen, as a result of entering into marriage reaches majority. She holds parental responsibility and becomes full statutory representative of the child. Her status differs from the status of a mother who does not enter into marriage and consequently does not reach majority and full capacity to perform acts in law. A minor mother cannot exercise parental responsibility and be a statutory representative because, in order

commentary to art. 10. In *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*. Edited by H. Dolecki, and T. Sokołowski. Warszawa 2013. 55. Those in favour of the theory, base their opinion on the *in favor matrimonii* rule. (See K. PIASECKI, commentary to art. 10. In *Kodeksrodzinny I opiekuńczy z komentarzem*. Edited by K. Piasecki. Warszawa 2000. 68 and there cited views of doctrine.)

⁴³ Art. 10 § 2 Sentence 2.

⁴⁴ R. STRUGAŁA, commentary to art. 10. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by E. Gniewek, and P. Machnikowski. Warszawa 2017. 36.

⁴⁵ Anyone with a legal interest may initiate legal action (art. 2 of the f.g.c.).

⁴⁶ See: S. DROZD: Uzyskanie pełnoletności przez zawarcie małżeństwa. *Nowe Prawo* 1969/7–8. 1109.

⁴⁷ K. PIASECKI, op. cit. 67.

⁴⁸ R. STRUGAŁA, commentary to art. 10, p. 36–37. Debatable matter in civil law is the answer to question if majority on marriage can be reached only by a person who has partial capacity for legal acts (a person who has reached the age of thirteen), or is it also possible in case of a person who has no capacity for legal acts (a minor below the age of thirteen). See M. GUTOWSKI, commentary to art. 10. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by M. Gutowski. Volume I: art. 1–352. Warszawa 2018. 129–131.

⁴⁹ R. STRUGAŁA, commentary to art. 10, p. 37.

to do that, she needs to have full capacity for legal acts. The same applies to the father. The father of a child may become a statutory representative after reaching the age of eighteen. Both parents may participate in the ongoing care over the child, unless the guardianship court has decided otherwise for the child's welfare (art. 96 § 2 of f.g.c.).

Due to the fact that the Constitution is the supreme law over the civil and the family and guardianship code, the case referred to above cannot modify the constitutional definition of a child. Consequently, it should be concluded that a woman who has reached majority before reaching the age of eighteen is considered a child according to the Constitution until her eighteenth birthday. Even though she has full capacity for legal acts she can still enjoy children's rights guaranteed by the Constitution. She can have permanent employment (art. 65 of the Constitution), which results from reaching the age of sixteen not from having full capacity for legal acts. In accordance with the provisions of the constitution she is also obliged to stay in school until the age of eighteen (art.70(1) second sentence).

The situation of a woman who entered into marriage after reaching the age of sixteen is the only case of reaching majority before reaching the age of eighteen which is permitted by law. It may also happen that a man will enter into marriage before reaching the age of eighteen. He cannot, however, get a permission from the court because such permission is granted only for women. It is also the case for a woman who enters into marriage before reaching the age of eighteen (without the relevant permission of the court). In both cases the marriage cannot be considered as a marriage non-existing. The marriage can be annulled but it does not result in losing majority. Each minor who enters into marriage reaches majority, even the one who does not have the permission of the court⁵⁰.

⁵⁰ S. DMOWSKI, and S. RUDNICKI: *Komentarz do kodeksu cywilnego. Księga pierwsza – część ogólna*. Warszawa 1999. 58–59.

SUMMARY

In Polish law the term child has different meanings. Constitutional provisions are of fundamental significance. In accordance with them, the term child refers to every human being below the age of eighteen. By virtue of the provisions of the Constitution, the majority issue (which is crucial in civil law regulations) is irrelevant. According to the civil code regulations a person under the age of eighteen may reach majority. It is a result of entering into marriage. The Family and Guardianship Code allows a possibility of entering into marriage by a woman who has reached the age of sixteen and has the relevant permission of the court. As a result she reaches majority and has a full capacity for legal acts. If people under the age of eighteen enter into marriage without the approval of the court, they also reach majority and have full capacity for legal acts, even if the marriage is annulled.

As it is clear from the discussion, it is possible that people under the age of eighteen may reach majority. It does not, however, affect their constitutional status. Although they reach majority, they do not have the right to vote. By virtue of the Constitution provisions, in order to have a right to vote, an individual must reach the age of eighteen. According to the Constitution these people are considered children and can only enjoy rights the legislator grants children.

REFERENCE LIST

- BABIUCH, H.: Konstytucyjne prawa rodziców w zakresie wychowania dziecka. In *Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*. Edited by M. Jabłoński. E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2014. 177–198.
- BRENDZA, W.: Zdolność prawna nasciturusa – ze szczególnym uwzględnieniem kwestii odszkodowawczych. *Przegląd Legislacyjny* 2016/3. 27–42.
- CIEPŁY, E.: Prawne określenia człowieka w prenatalnej fazie rozwoju. *Ius Novum* 2015/4. 79–99.
- DMOWSKI, S., and RUDNICKI, S.: *Komentarz do Kodeksu Cywilnego. Księga pierwsza – część ogólna*. Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1999.
- DROZD, S.: Uzyskanie pełnoletności przez zawarcie małżeństwa. *Nowe Prawo* 1969/7–8. 1109–1121.

- DZIAŁYŃSKA, M.: Władza rodzicielska nad pozamałżeńskim dzieckiem. *Studia Prawnicze* 1997/1. 53–63.
- GUTOWSKI, M., komentarz do art. 8. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by M. Gutowski. Volume I: Art. 1–352. C.H.Beck, Warszawa 2018.
- IGNATOWICZ, J., and NAZAR, M.: *Prawo rodzinne*. Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- KOŁAKOWSKA-HALBERSZTADT, Z.: Instytucje prawne regulujące sytuację dziecka w rodzinie. In *Dziecko w rozstaniu rodziców*. Edited by P. Gluza, Z. Kołakowska-Halbersztadt, and M. Tański. Warszawa 2013. 17–133.
- MORAWSKA, E. H.: Ochrona praw dziecka w świetle art. 72 Konstytucji. Uwagi na tle orzecznictwa Trybunału Konstytucyjnego. *Kwartalnik Prawa Publicznego* 2007/4. 125–144.
- PIASECKI, K., komentarz do art. 10. In *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*. Edited by K. Piasecki. Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2000.
- SŁYK, J.: *Odpowiedzialność cywilna rodziców za szkodę wyrządzoną przez ich dziecko a sposób i zakres wykonywania przez nich władzy rodzicielskiej*. LexisNexis, Warszawa 2011.
- SMYCZYŃSKI, T.: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. C.H.Beck, Warszawa 2018.
- STRUGAŁA, R., komentarz do art. 8. In *Kodeks cywilny. Komentarz*. Edited by E. Gniewek, and P. Machnikowski. C.H.Beck, Warszawa 2017.
- STRZEBINCZYK, J. F.: *Prawo rodzinne*. Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- ULIASZ, J.: Ochrona praw dziecka. In *Wolności i prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne w Konstytucji RP z 1997 roku*. Edited by H. Zięba-Załucka. Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2018. 194–213.
- WIELEBA, I. A.: *Zatrudnianie dzieci w celu zarobkowym według polskiego prawa pracy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2014.
- WIERCINSKI, J.: Kilka uwag o władzy rodzicielskiej nad małoletnim dzieckiem w razie rozwodu rodziców w ujęciu porównawczym. *Studia Prawa Prywatnego* 2012/1. 19–28.
- ZIELONACKI, A., komentarz do art. 10. In *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Edited by H. Dolecki, and T. Sokołowski. Lex a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013.

PECHAN ESZTER

Ha nem illik rá a cipő

Fogyatékoság megjelenítése a népmesékben

Az emberi beszéddel egyidős a történetmondás, ahogyan a fogyatékoság is az emberiség kezdete óta létező jelenség. Tudatunk születésünk óta nyitott a történetekbe kódolt tudás megértésére és használatára, a képekben való gondolkodásra és a képes beszédre. Az emberiség azóta mesél, amióta beszélni tud. Az archaikus ember megoldásokat keresett az őt szorongató helyzetekre, és történetekbe zárta mindazokat a tapasztalatokat, melyekre válsághelyzetekben szert tett. Így születtek a mesék (BOLDIZSÁR 2016). E gondolat mentén feltételezhető, hogy a fogyatékosággal élő emberek életét, körülményeit, a társadalom hozzájuk való viszonyát árnyaltabban megismerhetjük a fennmaradt történetekből, legyen az irodalmi, vallási vagy néprajzi eredetű. Jelen tanulmány gondolatébresztő szándékkal készült, arra vállalkozik csupán, hogy a népmesék és a műmesék történetmeséléseinek részleteiben jellegzetes pontokat keressen és mutasson be annak érdekében, hogy a további kutatómunkát megalapozza.

Kevés tudásunk van arról, hogy az őskorban és az ókori kultúrákban a társadalom hogyan is viszonyult a fogyatékosághoz, de a rendelkezésre álló szakirodalomból látható, hogy a fogyatékoság nem gyűjtőfogalomként létezett, annak különböző típusait eltérően ítélték meg, és ezek kultúránként is változóak lehetettek (MAGYAR 2014). Voigt Vilmos szerint a mese „*élőszóban elmondott kerek történet*” (VOIGT 1999: 9). A népmese

megmutat bizonyos magatartásformákat vagy problémás helyzetekre vonatkozó megoldásokat (ORTUTAY 1977). A népmesék sorsfordulók, megváltozott élethelyzetek, új feladatok elvégzése során a kihívásokkal való szembenézés mintázatai (PRESSING 2009). Minden élethelyzetnek megvan a maga népmesei párja, a mesékből mindent megtudhatunk arról, hogy hogyan működik a világ (BOLDIZSÁR 2010). A fogyatékoságról megjelent írásokban, a különböző állapotokra használt kifejezések hűen tükrözik az adott személyes és társadalmi hozzáállást, az esetleges előítéleteket (RUBIN – STRAUSS WATSON 1987). A népmese alkalmas a valóság lényegének megragadására (NAGY 1974). Olyan történet, melynek körülményei sem időben, sem térben nem határozhatók meg, hősei elvont típusok, csodalények, akik küzdelmeiket kétpólusú típushierarchiába rendeződve vívják meg (SZERDAHELYI 1997). A történeteket, népmeséket, a klasszikus és kortárs gyermekirodalom műveit vizsgálva ily módon képet kaphatunk az adott kor, az adott kultúra és a társadalom vélekedéséről az egyes fogyatékoságtípusokat illetően. A korszakokat megismerve a népmesékben valószínűsíthetően a fogyatékos, különösen az értelmi fogyatékos személyek nem hősként, hanem inkább mellékszereplőként jelennek meg, gyakran negatív tulajdonságokkal felruházva, előítéletekkel, babonás hiedelmekkel összekapcsolva.

„Az ember úgy van a sérülten születéssel, a fogyatékosá válással, mint a halállal: nehezen képes elfogadni, hogy lehetséges, s ha lehetőségességét létezéséből látja is, nem képes értelmezni, hogy miféle okok idézik elő. [...] a fogyatékosággal élő emberrel kapcsolatos előítéletek nem a nagy kultúrákból erednek, hanem atavisztikus, ősi ösztönök, pogány babonák, vallásos balhiedelmek és a fogyatékosággal élő ember mássága folytán az egyes nagy kultúrák dominanciája mellett, ezekkel való kölcsönhatásban termelődnek és születnek újjá.” (KÁLMÁN–KÖNCZEI 2002: 31, 32.) A szerzők szerint ez lehet az oka a sérült emberek kirekesztésének, hátrányos megkülönböztetésének és a fogyatékosághoz kapcsolódó előítéleteknek. „Az előítéletek belső, pszichikus adottságokból erednek, nem az emberi természetből fakadóan, az egyén szocializációja, családi és iskolai neveltetése, az őt körülvevő szűkebb-tágabb környezet, a média és a domináns kultúra teremti meg az előítéletek átadását.” (ERŐS 2007.) A mesékben megjelenő fogyatékos emberek boldog, félkegyelmű, ügyefogyott, torz személyek, de akár szörnyként is ábrázolják őket. Gyakori magyarázat a fogyatékoságra, hogy egyfajta isteni büntetés, ez jelenik meg az úgy nevezett alácsempészett, váltott gyermekek, vagy boszorkányfattyak születésének ábrázolásakor. A 8. század körül jelent meg az a hiedelem, hogy az egészségesen

született újszülötteket az anya vagy a bába figyelmetlenségét kihasználva egy gonosz lény ellopja és helyükbe fogyatékossgal élő csecsemőt helyez, illetve a sérült újszülött az anya és a gonosz nászából eredeztethető (GOODEY–STAINTON 2001; KÁLMÁN–KÖNCZEI 2002). Benedek Elek *A váltott gyermek* című népmeséjében világosan körülírt állapotot láthatunk e hiedelemvilágra vonatkozóan. Az ebből fakadó negatív előítéletek arra vezethetők vissza, hogy a korabeli társadalom a fogyatékossgát a szájhagyomány útján terjedő hiedelmek szerint értelmezte, nem a valós ismeretek alapján (KÁLMÁN–KÖNCZEI 2002). Az egyéni hiedelmek összegződése globális folyamatokat indíthat el (TÓT–CSÁNYI 2017). Látható, hogy a népmesékben a fogyatékossgát előidéző okok erősen hiedelmeken, babonákon alapulnak. Ha arra gondolunk, hogy a népmesék korokon átívelő mondanivalójukkal mindig is az emberi lét részei voltak, megérthetjük, hogy azok a fogyatékossgal kapcsolatos üzenetek, melyeket közvetítenek, mennyire erősen formálhatják a társadalom vélekedését a fogyatékos emberekkel kapcsolatosan. Semmiképpen nem cél az adott kor morális megítélése, ugyanakkor érdemes figyelembe venni, különösképpen azért, hogy valóban eljuthassunk ahhoz a felismeréshez, hogy világunkban minden ember élete ugyanolyan fontos és értékes.

FOGYATÉKOSSGÁ MEGJELENÉSE A KLASSZIKUS ÉS KORTÁRS GYERMEKIRODALOMBAN

A *klasszikus gyermekirodalomban* már árnyaltabb képet láthatunk a fogyatékossgáról. E tanulmány nem vállalkozhat arra, hogy minden jellemző ábrázolási módot bemutatson, a legjellemzőbb példákat hozza csak fel. BIKLEN ÉS BOGDAN (1977) tíz sztereotípiát fogalmaz meg, melyek jellemzők lehetnek a fogyatékossg ábrázolására a klasszikus gyermekirodalomban: szomorú és szánalmas; valamiféle erőszak tárgya; vészjósló és gonosz; egyfajta hangulatkeltő mellékszereplő; túlteljesítő vagy „szupererővel” rendelkező személy; nevetség tárgya; önsorsrontó és önsajnáló; teher; aszexuális lény; társadalmi szempontból „hasznavehetetlen” ember. RUBIN ÉS STRAUSS WATSON (1987) kiegészítik még egy további sztereotípiával, mely szerint a gyermekirodalomban megjelenő fogyatékos személy gyakran elszigetelt, magányos életet él. A kirekesztettséget a gyógypedagógiai szociológia tudománya is hasonló-

képpen látja: a fogyatékossgal élő személyek gyakran zárt világban élnek, számukra a kizártság érzése a mindennapok része (BÁNFALVY 2012).

A Grimm-mesegyűjteményekben nagyobb figyelmet kap a fogyatékossgal élő személyek társadalmi megbélyegzése, a kitaszítottság megjelenítése; ezek a mesei karakterek különböző marginalizált csoportok tagjaiként szerepelnek meséikben, úgymint koldusok, sebesült katonák, idős emberek, látássérült boszorkányok, eldeformált törpék (SCHMIESING 2014). A Grimm testvérek általában oly módon mutatták be a fogyatékossgal élő szereplőket, hogy azok alapvető ártatlanságára helyezték a hangsúlyt, ezáltal elősegítették a mesék hallgatóiban vagy olvasóiban a fogyatékossgal figyelmen kívül hagyása mellett a társadalmi egyenrangúság és egyenlő bánásmód elismerésének érzését (ZASCAVAGE 2014). Andersen meséiben az univerzális társadalmi problémákkal foglalkozik, melynek gyakori megjelenési formája a fogyatékossgal (ZIPES ÉS MTSAI 2005). E mesékben a fogyatékossgal a társadalmon való kívülállást szemlélteti és az érintett szereplőkkel való együttérzést, empátiát növelik az olvasókban (YENIKA-AGBAW 2011).

A klasszikus gyermekirodalom nagy alakjaira is még mindig igaz tehát az a megállapítás, hogy fogyatékossgabrázolásuk nem az érintett emberek valós megismerésén alapul, írásaikban egy ismeretlen, távoli, esetenként misztikus vagy rémisztő, de mindenképpen kívülálló, marginalizálódott csoport képe rajzolódik ki.

A *kortárs gyermekirodalomban* már minden fogyatékossgatípussal találkozhatunk, egyre inkább az élet részeként, a mindennapok szereplőiként mutatják be a fogyatékossgal élő személyeket. Megjelentek az elfogadást, az egymás alapos megismerését segítő mesék, úgymint a *Szomorú kacagány* (BOSNYÁK 2014), *A fiú és a kém* (SCHIMEL 2014), vagy *Az ellenség* (CALI 2014) című mesekönyvek. Más mesékben a fogyatékossgal élő személy a főhős. A *Fehér Hercegnő és az Arany Sárkány* (FINY 2009) főhőse látássérült. A testvér szemszögéből mutatja be a Down-szindrómát a francia *Lili* (LACOR 2011), a látássérülést pedig *Az én csodálatos tesóm* (SCHIMEL 2018). Szemléletformáló célú mesekönyv a több fogyatékossgatípust megjelenítő *Őrangyal* (Bartos 2014), az autizmus spektrumzavaráról íródott *Csillagbusz* (STEFANIK 2016) és a segítőkutyák világával foglalkozó *Kuku és társai* (LOVÁNYI 2015). A világhírű, hamar bestsellerré vált ifjúsági irodalmi sorozat főhőse egy figyelemhiányos hiperaktivitás zavarban (ADHD) érintett, diszlexiával élő fiú (RIORDAN 2008). A fogyatékossgal élő személyek narratívájának megismerése hidat jelenthet a valóság és a hiedelmek, előítélek között (RAOUL ÉS MTSAI

2007). A kortárs gyermekirodalom tükrözi a társadalmi szemléletváltozás folyamatát, a fogyatékos személyek már nem mellékszereplők, sztereotipizált vagy hiedelmek alapján megítélt emberek. Több kortárs gyermekirodalmi mű a történetmesélés útján valós ismereteket ad át a fogyatékoságról, mellyel segíti a fogalmak és a gyakorlatok átalakítását, ezáltal része a társadalmi változások pozitív irányba történő haladásának.

Látható, hogy az egyes korok és társadalmak fogyatékosághoz való viszonyulása nyomon követhető az adott korszak történeteiben, népmeséiben, valamint a gyermekirodalmi művekben. Történeteink tele vannak a fogyatékosággal kapcsolatos képekkel metaforákkal, sztereotípiákkal, de még mindig hiányzik egy koherens módszertan ezek felismeréséhez és számbavételükhöz (MITCHELL–SNYDER 2001). A fogyatékoság ábrázolásának elemzése elősegíti a sztereotípiák csökkentését és az egyén viszonyának tisztázását a gyakran félelmetesnek tűnő fogyatékosághoz (FLAMICH–HOFFMANN 2014). Az e területhez kapcsolódó kutatások még csak az első lépéseknél tartanak, a problémakör további feltárása jelentős adalékot szolgáltat a fogyatékoság jelenségének teljes megismeréséhez, valamint a különböző társadalomtudományok fogyatékosággal kapcsolatos ismereteit több oldalról is kiegészítheti.

ALKOTÓ, FEJLESZTŐ METAMORPHOSIS MESETERÁPIÁN ALAPULÓ INTERVENCIÓ MÉRSÉKELT INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVARRAL ÉLŐ FIATAL FELNŐTTEK KÖRÉBEN

A készségfejlesztő iskola a 2011. évi CXC. törvény 2016. évi módosítása értelmében a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek, valamint azon enyhe intellektuális képességzavarral élő tanulók képzésére jogosult intézménytípus, akik a szakképzésben valamilyen okból kifolyólag nem tudnak részt venni. A készségfejlesztő iskolai képzés négy évfolyamból áll. Az első két évben alapozó, közismereti képzést kapnak a tanulók, melyet a közismereti kerettanterv határoz meg. A második két évfolyamon az életkezdésre történő, valamint a későbbi munkavállaláshoz szükséges gyakorlati jellegű felkészülésben részesülnek a diákok, gyógypedagógusok és szakoktatók mellett. A gyakorlati évfolyamok a készségfejlesztő kerettanterv szerint épülnek fel, sikeres elvégzés után ismétélhetők más modul érintően is (2011. CXC. törvény a köznevelésről).

A készségfejlesztő iskola tanulói tehát többségükben mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatal felnőttek: *„az intellektuális képességzavar az értelmi fogyatékos fogalmat felváltó, új megjelölés. Azokra a személyekre alkalmazható, akik az intellektuális-kognitív működések, valamint a kortárs csoportokhoz viszonyított adaptív magatartás jelentős akadályozottságával jellemezhetők. E képességzavar különböző súlyosságú megnyilvánulása nem befolyásolja a közös emberi szükségletek birtoklását, és nem kérdőjelezi meg az érintettek személystátuszát. Fejlődésre, tanulásra, társadalmi integrációra minden életkorban képesek, ehhez társadalmi segítséget igényelnek az esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Állapotuk megismerése nem csupán akadályozottságaik számbavételét, hanem erősségeik felderítését is jelenti az egyén és környezete interakciójának kontextusában.”* (LÁNYINÉ 2012: 13.) A tanulói létszám a Köznevelési törvény 2016. évi szakképzést érintő módosítását követően a készségfejlesztő iskolákban jelentősen megemelkedett. Gyakoriak a beilleszkedési, magatartási, alkalmazkodási zavarok, illetve a készségfejlesztő iskola egyik fő feladata, hogy az ott tanuló fiatalokat felkészítse a társadalmi beilleszkedésre, ennek érdekében különböző kiegészítő terápiás foglalkozások is beépülnek a pedagógiai programba (PECHAN 2019).

A gyógypedagógia területén alkalmazott terápiás tevékenységek kérdésköre még napjainkban sem válaszolható meg egyértelműen, ezért a gyógypedagógiai terápia más szakterületektől történő elválasztására munkadefiníciót használunk. *„A gyógypedagógiai terápia felfogásunk szerint tehát – átfogó értelmezésben – habilitációs és rehabilitációs tevékenység, amely a személy bevonásával egyéni, vagy kiscsoportos fejlesztés keretében, az életkori sajátosságok figyelembevételével, különböző terápiás eljárások, módszerek alkalmazásával a pszichikus képességek és funkciók speciális befolyásolásán keresztül segíti a kognitív, emocionális és szociális készségek és képességek fejlődésében, vagy működésében fennálló zavarok, hiányosságok megszüntetését, illetve kompenzációját, a teljesítmények alapját képező megismerési folyamatok és a viselkedés, az autonóm személyiség szerveződését.”* (GEREBEN 2013: 39–40.) Gyakran tapasztalható, hogy a terminológia még a szakemberek körében sem egységes. Sem külföldön, sem hazánkban nem egyértelmű a gyógypedagógiai terápia kérdése a szakemberek körében, különböző irányzatok és képzési formák jellemzőek a területre. A metamorphoses meseterápia alkotó, fejlesztő ága alkalmazásának lehetőségeit a fenti munkadefiníció alapján értelmezem a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok fejlesztésére vonatkozóan.

Munkahelyemen, a Budapest III. Kerületi Csalogány Óvoda, Általános Iskola, Egységes Módszertani Intézmény, Készségfejlesztő Iskola, Kollégium és Gyermekotthon intézményének készségfejlesztő iskolai tagozatán az egyik ilyen fejlesztő foglalkozás a 2017 szeptemberében kísérleti jelleggel bevezetett alkotó, fejlesztő metamorphoses meseterápián alapuló intervenció, mely elsősorban a szocioemocionális készségek fejlesztésére irányul annak érdekében, hogy az intézményből kikerülő fiatalok szociális kompetenciája önmagukhoz mérten a legmagasabb fokon álljon.

A *metamorphoses meseterápia* egy olyan interdiszciplináris módszer, mely elméleti megalapozottsága Propp mesemorfológiája mellett tartalmazza a folklorisztika, a filozófia, a vallástudomány, a pszichológia, a történelem, az esztétika és az irodalomelmélet ismereteit is (BOLDIZSÁR 2010: 19). A módszer alaptétele, hogy minden élethelyzetnek létezik népmesei párja, ezenkívül a népmesékben a mese elején bemutatott egyensúlyi állapot megbomlik, majd a végére újra rendeződik, és erre a 2300 mesetípus megannyi megoldási lehetőséget kínál (BOLDIZSÁR 2010). Azok a történetek, melyek érzelmi történéseket közvetítenek, segítenek a hallgatóságnak abban, hogy önmagába mélyedjen (DAVIS–SIMMS–KORBAI 2010). A mesék segítik az elaborációt, azaz az emlékezetünkben, illetve a tudattalanban őrzött információk, érzelmi feszültségek egészséges és eredményes feldolgozását, így alkalmasak lehetnek a pszichikus feszültség képi feldolgozására (VEKERDY 2006). HONTI (1975) szerint a mesék a morális érzéket nyugtatják, optimista hangulatot keltenek a nehézségekkel való szembenézés mellett is, valamint enyhítik a hallgatóságban esetlegesen kialakult elégedetlenséget, az igazságtalanság érzését. Mesehallgatáskor az úgynevezett történehallgatási transz állapota valósul meg, mely során a jobb agyfélteke aktivizálódik, életre kelnek az egyén belső képei, elindul a képi gondolkodás, fókuszált figyelmi állapotba kerülnek a mesehallgatók (BOLDIZSÁR 2010).

A metamorphoses meseterápia módszerspecifikus képzést elvégző szakemberek alapvégzettsége meghatározza, hogy mely területen jogosultak használni a módszert; az alkotó, fejlesztő metamorphoses meseterapeuták a nevelésben és oktatásban saját kompetenciájukon belül tarthatnak meseterápiás foglalkozásokat (BOLDIZSÁR 2019). A gyógypedagógia területén elsőként súlyosan, halmozottan sérült gyermekek szociális készségeinek fejlesztésére alkalmazták a szakemberek (FEKETE-SZABÓ 2013), valamint speciális gyermekotthonban élő, magatartászavarral és szerhasználattal küzdő fiatal fiúk személyiségfejlesztésére (SZÓTSNÉ KARKUS 2013).

FOGLALKOZÁSOK A KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ISKOLÁBAN

A készségfejlesztő iskolában a 10–12. évfolyamon tanuló diákok vesznek részt az alkotó, fejlesztő metamorphoses meseterápián alapuló intervenciós foglalkozásokon heti egy alkalommal. A fogyatékossgal élő fiatal felnőttek személyiségjellemzői nagy mértékben kihatással vannak szociális kapcsolataikra, munkahelyi beilleszkedésükre, mely hatékonyabbá válhat, ha a személyiségfejlődésük alakításában több segítséget kapnak a saját érdekeik megfogalmazására való képesség, valamint a reális énképük kialakítása terén (RADVÁNYI 2007).

A tudatosan megtervezett foglalkozások alkalmasak a szocializáló technikák fejlesztésére, elősegítik a többi emberre irányuló fogékonyságot, lehetővé teszik a konfliktusmegoldó technikák elsajátítását, az együttérzés fokozódását, a mesék által közvetített kommunikációs, szociális és helyzetmegoldó minták átvételét. A metamorphoses meseterápiás csoportok során kiemelkedően sok emocionális élmény éri a résztvevőket, a mesék segítik az érzések azonosítását, az indulat- vagy stresszkezelést, valamint a kapcsolatteremtési formák elsajátítását (BOLDIZSÁR 2019).

A foglalkozások megtervezéséhez elengedhetetlenül szükséges, hogy a foglalkozásvezető a lehető legalaposabban ismerje a meséket, tudatosan válasszon közülük és a csoport sajátosságaihoz igazodva, az aktuális fejlesztési célt meghatározva írja meg a foglalkozástervezetet a legapróbb részletekig (BOLDIZSÁR 2013). A foglalkozások elemei módszertani szempontból egymásra épülően követik egymást, minden foglalkozásnak kerete van: a be-, illetve a kiléptetés, mely a ráhangolódást és a levezetést szolgálja (BOLDIZSÁR 2018). Ezek az ismétlődő lépések, rítusok, a mesemondás módja, a mese különböző feldolgozási módjainak állandó sorrendje (verbális és nonverbális úton) különösen fontos a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő személyek csoportjaiban, mert biztonságot, kiszámíthatóságot ad számukra, mely erősíti a nyugalmat, a bizalmat és a figyelmi funkciókra is jó hatással van.

Az alkotó, fejlesztő metamorphoses meseterápián alapuló intervenciós foglalkozásokban leggyakrabban állatmesék és varázsmesék kerülnek kiválasztásra. Az alkotó, fejlesztő metamorphoses meseterápiában az állatmese mint fabula szerepel, vagyis megmutatja, hogy mi a rend, alkalmas véleményformálásra, saját pozitív és negatív tulajdonságok felismerésére, azonosítására, megfogalmazására, a racionalitás van közép-

pontban, érvelésre ösztönözhetik a csoporttagokat. A varázsmesék vagy tündérmesék különösen jó fantáziafejlesztő hatásúak, az érzékszervi modalitások intenzívebben működésbe lépnek, megoldásokat mutatnak meg a résztvevők számára (BOLDIZSÁR 2010). A varázsmesék okfejtések és magyarázatok helyett képekkel és szimbólumokkal adják át tanításaikat, melyeket az ember nem az eszével ért meg, hanem érzéseket, ösztönzéseket vált ki, esetleg olyanokat is, amelyek az értelem szintjén nem tudatosíthatók (PRESSING 2009). Ezt az elméletet igazolják a csoportjainkban végzett megfigyelések és tapasztalatok, miszerint a mérsékelt vagy súlyos intellektuális képességzavarral élő résztvevők is elérhetők a mese útján, a történehallgatási tranz fizikai jelei megjelennek, a mesehallgatás örömteli és feszültségoldó hatású számukra.

A 2017/18-as tanévben kísérleti jelleggel alkalmaztuk a metamorphoses meseterápián alapuló intervenciós foglalkozásokat nyolc készségfejlesztő iskolai osztályban. A 2018/19-es tanévben tíz készségfejlesztő iskolai osztály vett részt a foglalkozásokon, a kísérleti évre épülően alaposan kidolgozott éves fejlesztési tervet valósítottunk meg.

A két tanév tapasztalatait a készségfejlesztő iskola gyógypedagógusait és szakoktatóit bevonva nagyrészt a természetes megfigyelés módszerére alapoztuk, amihez folyamatos szupervíziós megsegítést kaptunk a módszer kidolgozójától, Boldizsár Ildikótól és doktori kutatásom témavezetőitől, Gereben Ferencnéől és Bánfalvy Csabától. *„A közvetlen természetes megfigyelésnek mint önálló kutatási módszernek a meghatározó sajátossága, hogy a viselkedés folyamatát olyan formában vizsgálja, ahogyan az természetesen előfordul. Az ilyenfajta megfigyelés során maga a megfigyelő a fő kutatási eszköz.”* (SZOKOLSZKY 2004.) A megfigyelés elsősorban leíró-feltáró jellegű vizsgálat. Tudományos jellegzetességei éppen olyan fontosak, mint más módszereknél: céltudatos, tervszerű és szisztematikusan felépített folyamat, mely érvényes és megbízható adatokat eredményez (SZOKOLSZKY 2004).

Mára a narratíva fogalma olyannyira kitágult, hogy a posztmodern kulcsszavai közé emelkedett, így nem meglepő, hogy a történetmesélés felhasználási területei kiterjedtek, diszciplínákon átívelő kutatások forrásává váltak (THOMKA 2004). A szekvencialitás dominanciájának megkérdőjeleződésével a narratívákat diszkurzív eseményekként, az átalakuló történetekre nyitottan értelmezve a kutatói figyelem a múlt, jelen és jövő egyidejű létezésében magára a folyamatra összpontosít, s ennek segítségével tárja fel a szekvenciális szerkezetben létrejövő töréseket, repedéseket, széteséseket (TAMBOUK 2008). A „storytelling” egy elképzelés narratív formába öntése, melynek célja a tájékoztatás, megvilágosítás és ihlet adása, eszköze a történet, amivel átadhatóvá válik az infor-

máció érzelmi töltettel, kontextusba ágyazva és fontossági sorrendbe helyezve (GALLO 2016). A természetes megfigyelés során terepnaplót vezetek, melyben a foglalkozásokon történt, fontosnak ítélt mozzanatokot írom le reflexiókkal, önreflexióval kísérve, mely egyfajta történetmesélésnek is értelmezhető.

HA NEM ILLIK RÁ A CIPŐ

Az első kísérleti és a második alapozó tanév során kirajzolódott, hogy a metamorphoses meseterápia mely módszertani elemei építhetők be a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok fejlesztésébe, és melyek azok, amelyek kevésbé vagy egyáltalán nem alkalmazhatók csoportjainkban. A módszertani megfontolások mellett fontos információkat kaptunk arról is, hogy mely mesékre fogékonyak leginkább a résztvevőink. Ezeket a meséket úgynevezett szenzitív meséknek neveztem el. Ilyen szenzitív mese a *Hamupipőke* is, a Grimm testvérek gyűjtéséből származó változatot mesélve. A természetes megfigyelés módszerével nyert eredmények összegzésének alapján a két tanév végére azt láthattuk, hogy a *Hamupipőke* történetében a legkifejezőbb verbális és nonverbális visszajelzések a mostohatestvérek sikertelen cipőfelvételi kísérleteit kísérték. Kollégáim és saját megfigyelésem szerint a résztvevők viselkedésére alapozva a történet érzelmi csúcspontja az alábbi mesei szakasznál tapasztalható:

„Az idősebbik fogta is mindjárt a cipőt, bement a szobába, és megpróbálta felhúzni. Hanem a nagyujja sehogy sem akart belemenni, mivel a cipő kicsi volt a lábára. Akkor az anyja, aki segített neki, így szólt:

– Itt van egy kés, vágd le az ujjad, ha királyné leszel, úgysem kell gyalog járnod.

A lány megfogadta az anyja tanácsát, és levágta az ujját, így aztán, nagy nehezen felerőltette lábára a cipőt. Nagyon fájt a lába, de összeszorította a fogát, és mosolyogva kiment a királyfihoz.

...ott ült a két galamb a mogyoróbokron, és hangosan ezt burrogták: Burukk, burukk, ez nem ő, mert csupa vér a cipő, nem illik rá, mert kicsi, otthon ül az igazi!

A királyfi a leány lábára pillantott, s látta, hogy folyik belőle a vér. Rögtön megfordult, és visszavitte a mostohalányt a szülei házába. Akkor a fiatalabb lány ment be a szobába a cipőt próbálni. Az ő nagyujja belefért, de neki meg a sarka volt túl nagy. Az anyja már nyújtotta is a kést, és így szólt:

– *Vágy le egy darabot belőle, ha királyné leszel, úgysem kell gyalog járnod!*

A lány levágott a sarkából egy darabot, így már bele tudta préselni lábát a cipőbe. Nagyon fáj a lába, de összeszorította a fogát, és mosolyogva kiment a királyfihoz.

...ott ült a két galamb a mogyoróbokron, és hangosan ezt burrogták: Burukk, burukk, ez nem ő, mert csupa vér a cipő, nem illik rá, mert kicsi, otthon ül az igazi!

A királyfi a leány lábára pillantott, s látta, hogy folyik belőle a vér. Rögtön megfordult, és visszavitte a mostohalányt a szülei házába.” (SZECSŐDY 2008: 17–22.)

Az idézett meserészlethez kapcsolódóan a metamorphoses meseterápián alapuló intervenciók foglalkozások keretén belül célzott beszélgetéseket folytattunk a résztvevők érzéseire, vélekedésére irányulóan. A válaszokból kitűnt, hogy ezt a mesei motívumot mélyen átérzik a csoporttagok. A saját életükből hozott példák, események megerősítették azt a feltételezésünket, hogy ennek oka abban keresendő, hogy a mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiataloktól gyakran olyan reakciókat vagy viselkedésmódokat várunk el, melyek tőlük idegenek és mintegy azt várjuk el tőlük, hogy „levagdossák” az oda nem illő megnyilvánulásokat.

Érdekesség, hogy a *Hamupipőke* számos változatát tekintve leggyakrabban a fenti csonkítással kapcsolatos rész, valamint a Hamupipőke és a királyfi esküvőjét követően a galambok által a mostohanővérek megvakítása marad ki a Grimm testvérek által gyűjtött meséből, általában abból a megfontolásból, hogy ezek a mesei részletek túlságosan ijesztőek lehetnek a mesét hallgató vagy a mesefilmet néző gyermekek számára.

Az itt bemutatott tapasztalat nem tudományos igényességű, de más, a természetes megfigyelés során szerzett, még nem publikált tapasztalatokkal egybecsengő, így további átgondolásra alkalmas lehet. Amennyiben szeretnénk megtudni, hogy azok a személyek, akik mélyebb megélései nehezebben ismerhetők meg, akkor a „Semmit rólunk, nélkülünk” elvére (CHARLTON 2000) építve egy olyan módszer dolgozható ki, ami közelebb vihet minket az ő valóságukhoz. Az intellektuális képességzavarral élő személyekkel folytatott kutatások érvényességének feltétele a helyes módszerválasztás, a mély személyes kapcsolat kialakítása, a folyamatos reflexió és önreflexió, az állandó kritikai viszonyulás a kutatás menetéhez (HEISZER 2018). Reményeink szerint ilyen módszer lehet a metamorphoses meseterápián alapuló intervenció, mely program hatékony kidolgozásának feltétele az intellektuális képességzavarral élő emberek életének alapos és sokoldalú feltérképezése a múlt és a jelen ismereteinek beépítésével a jövő társadalmának hasznára.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

- BÁNFALVY Cs. (2012): *Gyógypedagógiai szociológia*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- BIKLEN, D. – BOGDAN, R. (1977): Media Portrayals of Disabled People: A Study in Stereotypes. *Interracial Books for Children Bulletin* 8/6–7. 4–9.
- BARTOS E. (2014): *Órangyal*. Máltai Szeretetszolgálat/ Móra Kiadó, Budapest.
- BOLDIZSÁR I. (2010): *Meseterápia*. Magvető Kiadó, Budapest.
- BOLDIZSÁR I. (2013, szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- BOLDIZSÁR I. (2016): Szóbeli közlés. Alkotó, fejlesztő meseterápia tanfolyam. Szeged.
- BOLDIZSÁR I. (2018): *Hamupipőke facebook profilja*. Jelenkor Kiadó, Budapest.
- BOLDIZSÁR I. (2019): *A királyné, aki madárnak képzelte magát*. Jelenkor Kiadó, Budapest.
- BOSNYÁK V. (2014): *A szomorú kacagány*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- CALI, D. (2014): *Az ellenség*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- CHARLTON, J. (2000): *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression and Empowerment*. University of California Press, Berkeley.
- DAVIS, N. – SIMMS, L. – KORBAI H. (2010): *Aranytök, terápiás történetek és mesék traumát átélő gyerekeknek*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- ERŐS F. (2007): Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio* 16/1. 3–9.
- FEKETE-SZABÓ V. (2013): Meglátni, ami van. Mese foglalkozás súlyosan, halmozottan fogyatékos, mozgáskorlátozott gyermekekkel. In: Boldizsár I. (szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető Kiadó, Budapest. 49–57.
- FINY P. (2009): *A Fehér Hercegnő és az Arany Sárkány*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- FLAMICH M. – HOFFMANN R. (2014): Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban – a kulturális fogyatékoságtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In: Koós Ildikó – Molnár Béla (szerk.): *A tanítóképzés múltja, jelene III*. Nyugat-Magyarországi Egyetem Kiadó, Sopron. 56–68.
- GALLO, C. (2016): *Storytelling. A történetmesélés ereje*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- GEREBEN FERENCZNÉ (2013): A klinikai gyógypedagógia: a tágran értelmezett gyógypedagógia-tudomány és gyakorlat ismeretrendszer történeti aspektusban. *Gyógypedagógiai Szemle*. Különszám, 31–42.
- GOODEY, C. F. – STANTON, T. (2001): Intellectual disability and the myth of the changeling myth. *The History of the Behavioral Sciences* 37/3. 223–240.

- GRIMM, J. – GRIMM, W. (2008): *Hamupipőke*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- HEISZER K. (2018): *Participatív kutatás értelmi sérült személyekkel: a Play Decide módszer adaptációja*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- HONTI J. (1975): *A mese világa*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- KÁLMÁN ZS. – KÖNCZEI GY. (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- LACOR, A. (2011): *Lili*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- LÁNYINÉ E. Á. (2012): *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Kiadó, Budapest.
- LOVÁNYI E. (2015): *Kuku és barátai – Ismerjük meg közösen a segítőkutyák világát!* NEO Magyar Segítőkutya Egyesület, Budapest.
- MAGYAR A. (2014): *Fejezetek az értelmi fogyatékos-kép történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- MITCHELL, D. T. – SNYDER, S. H. (2001): *Narrative Prosthesis: Disability and the Dependencies of Discourse*. University of Michigan Press, Michigan.
- NAGY O. (1974): *Hősök, csalókák, ördögök*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- ORTUTAY GY. (1977, szerk.) *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PECHAN E. (2019): A metamorphoses meseterápiás módszer és a papírszínház technikájának kísérleti alkalmazása mérsékelt, vagy súlyos intellektuális képességzavarral élő fiatal felnőttek körében. *Gyógypedagógiai Szemle* 47/2. 152–161.
- PRESSING L. (2009): *Az édig érő fa*. Pilis-Print Kiadó, Nyíregyháza.
- RADVÁNYI K. (2007): A személyiség fejlődését és vizsgálatát nehezítő tényezők fogyatékosággal élő személyeknél. *Erdélyi Pszichológiai Szemle (Kolozsvár)* 8/1. 1–30.
- RAOUL, V. – CANAM, C. – HENDERSON, A. D. – PATERSON, C. (2007): *Unfitting Stories: Narrative Approaches to Disease, Disability, and Trauma*. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo.
- RIORDAN, R. (2008, 2009, 2010, 2011, 2012): *Percy Jackson sorozat*. Könyvmolyképző, Szeged.
- RUBIN, E. – STRAUSS WATSON, E. (1987): Disability Bias in Children's Literature. *The Lion and the Unicorn* 11/1. 60–67.
- SCHIMEL, L. (2014): *A fiú és a kém*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- SCHIMEL, L. (2018): *Az én csodálatos tesóm*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- SCHMIESING, A. (2014): *Disability, Deformity, and Disease in the Grimms' Fairy Tales*. Wayne State University Press, Detroit.
- STEFANIK K. (2016): *Csillagbusz*. AutiSpektrum Egyesület, Veszprém.
- SZECSŐDY L. (2008): *Hamupipőke*. Csimota Gyerekkönyvkiadó, Budapest.
- SZERDAHELYI I. (1997): *Műfajelmélet mindenkinek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- SZOKOLSZKY Á. (2004) *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZŐTSNÉ KARKUS Zs. (2013): Mesefoglalkozások speciális gyermekotthonban. In: Boldizsár I. (szerk.): *Meseterápia a gyakorlatban*. Magvető Kiadó, Budapest. 80–86.
- TAMBOUK, M. (2008): Re-imagining the narratable subject. *Qualitative Research* 8/3. 283–292.
- THOMKA B. (2004): Kulturális és kontextuális narratológia. Elhangzott a „*Cultural Turn*”: *A kultúratudomány esélyei Magyarországon* elnevezésű konferencián. (Pécs, 2004. szept. 24.) www.iti.mta.hu/szorenyi60.html (Utolsó megtekintés: 2019. november 12.)
- TÓTH B. – CSÁNYI V. (2017): *Hiedelmeink. Az emberi gondolatok építőkövei*. Libri Kiadó, Budapest.
- VOIGT V. (1999): A mese neve. *Fordulópont* I/4. (Mint a mesében?) 5–11.
- VEKERDY T. (2006): *Az óvoda és az első iskolai évek*. Saxum Bt., Kaposvár.
- YENIKA-AGBAW, V. (2011): Reading Disability in Children’s Literature. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 5/1. 91–108.
- ZASCAVAGE, V. (2014): Disability, Difference, and Determination in Grimm’s Fairy Tales. *International Journal of Humanities and Social Science* 4/11. 157–164.
- ZIPES, J. – PAUL, L. – VALLONE, L. – HUNT, P. – AVERY, G. (2005): *The Norton Anthology of Children’s Literature: The Traditions in English*. W.W. Norton, New York.

GASPARICS GYULA – GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola története Zsámbéktól Vácig



A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola

(A kép forrása: https://hu.wikipedia.org/wiki/Apor_Vilmos_Katolikus_F%C5%91iskola#/media/F%C3%A1jl:Vac_University.jpg)

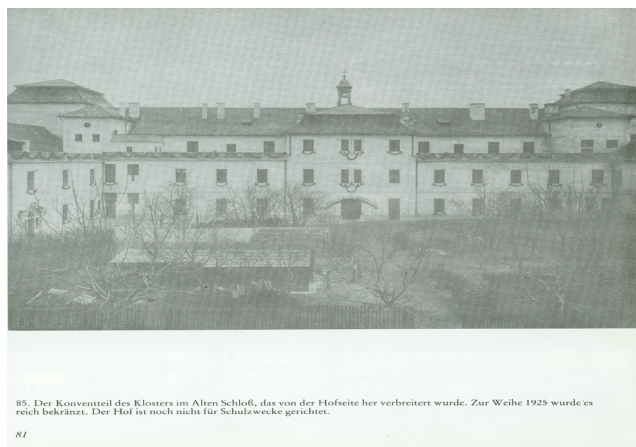
A KEZDETEK

A 2004 óta Vácon működő főiskola története egy másik Pest megyei településen, Zsámbékon kezdődött. A Budapesttől mintegy 30 km-re levő kisváros a Zsámbéki-medencében a Budai-hegység, a Pilis és a Gerecse-hegység ölelésében található. Lakossága csaknem 5000 fő. Leghíresebb műemléki nevezetessége az 1220 és 1234 között késő román stílusban épült bazilika és premontrei kolostor. Az épületegyüttes az elmúlt évszázadok alatt többször is megsérült, a legsúlyosabb károkat az 1763-as földrengés okozta benne.

A Romtemplom restaurálása csak jóval később, a 19. század végén kezdődött meg, és célja a romos állapot konzerválása volt. A vörös téglával kiegészített hiányzó részek elsősorban a szerkezet megerősítésére szolgáltak, így jól láthatók a templom eredeti részletei. A Zsámbékon élők magukénak érzik a Romtemplomot: az 1989. szeptember 12-én a templomrom helyreállításának 100. évfordulója alkalmából megrendezett ünnepségen a tanítóképző főiskola hallgatói énekkel és szavatokkal vettek részt (PATI NAGY 1994: 12), s minden év augusztus 20-án a romos falak között zajlik az ünnepi szentmise.

A Romtemplom közvetlen közelében található a főiskola egykori épülete, a Zichy-kastély. Elődje egy udvarház volt, amelyet a 11. század végén a III. Béla király feleségének kíséretében Franciaországból érkezett Aynard lovag építtetett. 1200 körül az udvarházat kővárrá alakították. A következő évszázadokban királyok, hadvezérek fordultak meg benne. Hunyadi János korában országnagyok tanácskoztak a várban, amely később Mátyás király birtokába került. Az ő alakjához fűződik az a helyi legenda, amely szerint a Vörösmarty által megénekelte Szép Ilonka-történet egy királyi vadászat alkalmával éppen a Zsámbék környéki, vadban gazdag erdőben esett meg. 2005-ben a várkastély tövében ennek a történetnek állított sajátos emléket a település a Kő Boldizsár által megalkotott *Mátyás király vadászat* című, fából készült játszótérrel. Mátyás király 1467-ben mezővárosi rangra emelte Zsámbékot. A várat később fiának, Corvin Jánosnak adományozta. 1496-ban II. Ulászló a budai pestisjárvány elől menekülve ide hozta magával a Szent Koronát és a koronázási jelképeket. 1689-ben a Zichy család vásárolta meg a birtokot, és a várat uradalmi kastéllyá alakította. A kastélyt a végvári harcokban lerombolták, helyén – saroktoronyokkal – kora barokk várkastély épült. A Zichy család időközben Óbudára költözött, s a magára maradt épület állapota leromlott. A falu lakossága megvásárolta, s 1904-ben a svájci alapítású Szent Keresztről Nevezett Irgalmas Nővérek szerzetesrendjének adományozta, hogy a zsámbéki leányiskolát átvegyék és továbbvigyék.

A Nővérek vállalták a romos épület helyrehozását, valamint négy magyar tannyelvű, római katolikus leányosztály és két kisdedovó létrehozását. A rend itt alakította ki tartományi központját, és évről évre bővítette tevékenységét. A romos épületet helyrehozták, új épületeket, emeleteket építettek. A polgári leányiskolát 1905-ben nyitották meg, 1921-től 1925-ig fiú polgári iskolát is működtettek, azt követően pedig felsőbb háztartási leányiskolát nyitottak.



A Zichy-kastély 1925-ben

(A kép forrása: https://mandadb.hu/tetel/124341/Anton_Jelly_Zsambek_1981_konyv_oldalai_81)

A fokról fokra felépített iskolarendszer 1929-ben a tanítónőképző intézet megnyitásával teljessé vált. Az iskolakomplexum az ország egyik legjobban felszerelt, modern intézményévé vált. A Keresztes Nővérek az épületegyüttesben központi fűtést, hideg-meleg vizet mosdóhelyiségeket, fürdőt, internátust (Clarisseum) alakítottak ki a növendékek számára. Fedett uszodával, tornateremmel, salakos sportpályával, tenispályával, télen pedig több korcsolyapályával biztosították tanítványaik testedzését. A kongregáció egy nagy park közepén álló saját kórházzal (Josephinum) rendelkezett, ahol orvost és szakképzett ápolókat alkalmaztak. A kikapcsolódás ideális helyszíne a kastélydomb alatt elterülő, úgynevezett alsó kert volt: az árnyas platánok, gesztenye- és jávorfák alatt húzó-dó sétányok, pázsitok két kis tavat öleltek körül.

A tanításban korszerű pedagógiai és pszichológiai elveket érvényesítettek, a tanítónőket saját rendjük szellemében nevelték. „...*leányifjúságunk igenis álljon bele a mai élet nagy viharzásába, csak ne engedje megtépni hitét és eszményeit. Álljon bele ebbe az élethitében kopott, eszményeiben szürke és esztéticizmusában elszegényedett társadalomba, csak ne a mai életstílus alakítsa őt, hanem ő alakítsa az életstílusát katolikus világnézete szerint*” – olvasható a Tanítónőképző Intézet 1930-31. évi értesítőjében (idézi RABÁR 2004: 273). A Keresztes Nővérek olyan képességeket igyekeztek kifejleszteni tanítványaikban, mint a másokra való odafigyelés, az empátia, mások tisztelete,

elfogadása, finomság, tapintat, derű és altruizmus. Meggyőződésük szerint mindezek szükségesegek női személyiségük kiteljesedéséhez és jó tanítónőkké válásukhoz. „*Tanítani sokkal könnyebb, mit nevelni* – jelentette ki Kerner Lúcia, a Tanítónőképző Intézet igazgatónője – »ahhoz csak tudnunk kell *valamit, ehhez azonban lennünk kell valaminek*«. [...] *Ezért a sikeres tanítónői munka feltételének, meghatározó elemének az önismeretet, az önnevelést tartották, azoknak a tulajdonságoknak kifejllesztését, amelyek segítik az iskolai munkát*” (RABÁR 2008: 41, 43). A pedagógiai, pszichológiai ismeretek nyújtása mellett jól felszerelt laboratóriumokkal, gazdasági kerttel, kézimunka oktatásával, hospitálásokkal és mintatanításokkal gyakorlatias, cselekedtető módon készítették fel növendékeiket hivatásukra. A tanórákon kívül is sokféle tevékenységet kínáltak fel számukra. Énekkaruk és zenekaruk országos versenyeken vett részt, fellépéseiket a rádió is közvetítette (BAKONYI–SEBESTYÉN 1988: 39–40). Az 1938-ban létrejött Szilágyi Erzsébet Sportkörön belül számos szakosztály – tenisz, kosárlabda, torna, szertorna – tette lehetővé a változatos testmozgást (NÉMETH 1988: 32). Árpád-házi Boldog Margitról elnevezett önképzőkörükben a növendékek mesedélutánokat, szavalóversenyeket rendeztek, zeneműveket, énekszámokat mutattak be, az V. évesek népnevelői előadásokat tartottak a községben (NÉMETH 1988: 31–32).

A Tanítónőképző Intézet a tanítói hivatás mellett céljaul tűzte ki, hogy a párválasztásra, a családi életre is felkészítse a növendékeket. Jó feleségekké, finom lelkű anyákká nevelésüket a lélektani és pedagógiai tárgyak mellett beszélgetésekkel is segítették. Jó háziasszonnyá válásukat praktikus tevékenységek – lakberendezés, egészséges ételkészítés előállítás, beosztása, főzés, kertészkedés – megtanításával végezték (BAKONYI–SEBESTYÉN 1988: 43).

A Keresztes Nővérek az okleveles tanítók továbbképzését is felkarolták, számukra „Katolikus Falupedagógiai Szemináriumot” szerveztek azzal a céllal, hogy a tanítónőket felkészítsék a falusi életre és körülményekre. A tantervben vallástan elméleti és gyakorlati kérdésekkel kapcsolatban, közigazgatási, jogi és nemzetpolitikai, közgazdasági és szociális ismeretek, falu és népismeret, katolikus irodalom, katolikus sajtó, iskolán kívüli népművelés, egészségügyi, gazdasági és háztartási ismeretek, újabb pedagógiai törekvések, a falu zenei életének irányítása, testnevelés, vezetés, rendezés és előadás technikája tantárgyak szerepeltek.

A Keresztes Nővérek Tanítónőképző Intézete 1929 és 1948 között tizennyolc Magyarországtól elcsatolt vármegyéből származó növendéket nevelt (RABÁR 2008: 42), s a két évtized alatt mintegy 900-an kaptak tanítónői oklevelet.

1948. június 30-án a XXXI. törvénycikk alapján a Tanítónőképző Intézetet és Leánylíceumot államosították. A beiratkozásokat ugyan még megtartották, ám szeptemberben az iskola már nem kezdhetette meg működését. A felszerelést a budapesti Cukor utcai Pedagógiai Főiskola és a cinkotai Állami Tanítóképző Intézet kapta meg. 1948-ban tehát Zsámbékon megszakadt a tanítóképzés.

A következő években agrár jellegű képzések folytak az épületben. 1949-ben Mezőgazdasági Akadémia jött létre, amely azonban 1950-ben Gödöllőre költözött. 1951-től termelészövetkezeti vezetőképző, 1962-től Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum, 1971-től pedig a Gödöllői Agrártudományi Egyetem Mezőgazdasági Üzemmérnöki Kara működött az egykori Zichy-kastélyban.

A TANÍTÓKÉPZÉS ÚJRAINDULÁSA

A tanítóképzés 29 év elteltével, 1977 szeptemberében indult újra a zsámbéki épületben. Az Oktatási Minisztérium a Pest megyében több éve tapasztalható pedagógushiányt enyhítendő engedélyezte, hogy Zsámbékon az Esztergomi Tanítóképző Főiskolának kihelyezett tagozata létesüljön. Az első időszakban az épületben még párhuzamosan folyt az üzemmérnöki és a tanítóképzés. Utóbbit 78 hallgató kezdte meg, az oktatói létszám ekkor 10 fő volt. A következő években az intézmény folyamatosan erősödött. A tanítóképzés követelményeinek megfelelően megkezdődött az infrastruktúra fejlesztése: a nyelvi és oktatástechnikai szaktantermek kialakítása, a könyvtári állomány gyarapítása, a diákokthoz kollégiumi szintre emelése. A Keresztes Nővérek egykori tornaterme és uszodája is megújult, alkalmassá vált a hallgatók testedzésére és pályára való felkészítésére, sőt a falu iskolásainak és óvodásainak úszásoktatását is lehetővé tette. A tanítójelöltek gyakorlati képzését a község új, jól felszerelt, 16 tantermes iskolája biztosította. Az ebben az időben nagyon korszerű zárt láncú televízió kialakítása segítette a tanítási órák megfigyelését és elemzését. A Neveléstudományi, a Nyelvi-irodalmi, valamint a Közművelődési Tanszék 1979-ben elindította a tudományos diákköri munkát, amelyhez a későbbiekben további tanszékek is kapcsolódtak. A főiskola hallgatói az 1980-as években minden *Országos Tudományos Diákköri Konferencián* részt vettek, ahol egyre sikeresebben szerepeltek.

ÖNÁLLÓ INTÉZMÉNNYÉ VÁLÁS

Az intézmény történetében új fejezet kezdődött, amikor 1983. szeptember 1-jétől Zsámbéki Tanítóképző Főiskola néven önálló főiskolaként folytathatta működését. A rendeletben meghatározott feladata általános iskolai tanítók és óvónők képzése volt. Ezzel tovább növekedett a létszám; az új tanévet már 180 nappali és 140 levelező tagozatos hallgató kezdte meg, a teljes létszám pedig mintegy ezer fő volt. Az 1980-as évek közepére ez a tendencia tovább folytatódott – a főiskola az ország harmadik legnagyobb tanítóképző intézményévé vált. Képzési kínálatában az iskolai tantárgyaknak megfelelő szakkollégiumok mellett népművelés, könyvtár, majd családvédelem szakkollégium is szerepelt. Megjelentek az intézmény sajátosságait tükröző kezdeményezések is: így például 1986-ban tanító szakos hallgatók számára honismereti szakkörvezetői képzés indult, majd 1988 őszétől a honismeretet már szakkollégiumként is választhatták a leendő tanítók. A népművelő szakkollégium diákjai aktívan bekapcsolódtak a falu kulturális életébe, az országosan ismertté vált *Zsámbéki Szombatok* programsorozatába. Főiskolai kórus és kamarakórus alakult. Tanítójelöltjeink az országos felsőoktatási versenyeken is eredményesen szerepeltek – az egri Eszterházy Károly Főiskolán egyetemi és főiskolai hallgatók számára rendezett *Nagy J. Béla országos helyesírási versenyen* 1987 és 1992 között a zsámbéki résztvevők három alkalommal is harmadik helyezést értek el.

A tanítók képzése nappali, levelező és speciális tagozaton folyt. Ez utóbbi – a tanítóhiány enyhítése érdekében – egy év nappali, majd két év levelező tagozatos oktatást jelentett. A leendő tanítók kiválasztását segítő a főiskola oktatói levelező és tanfolyami jellegű felvételi előkészítőket tartottak. Ugyancsak ezt a célt szolgálta az a kísérleti eljárás is, amely a felvételi vizsga során a szaktárgyi felkészültség mérése mellett a pályára való alkalmasságot is vizsgálta. A jelentkezők a külön magyar, matematika és történelem tétel helyett egy úgynevezett komplex tételt választhattak, s egy kapott vagy szabadon választott irodalmi művet egy adott korszakban kellett elhelyezniük. Segítségül a különböző korszakokra jellemző zeneművek, képzőművészeti alkotások is rendelkezésre álltak. A pályára való alkalmasság vizsgálata pedagógiai szituációkról való beszélgetéssel, helyzetgyakorlatokkal, gyermekcsoporttal való foglalkozással történt.

A felvett hallgatók oktatásában, nevelésében az intézmény nagy gondot fordított a közösségi és az egyéni fejlesztésre. Ezt erősítette többek között a csoportpatronálói rendszer, amelyben az oktatók egy-egy szakkollégiumhoz kapcsolódva segítették a diákokat tanulmányaikban. Közös kirándulások, színházlátogatások, főiskolai napok és egyéb programok jó lehetőségeket teremtettek a bizalmi légkör megteremtésére. Az egykori szakkollégiumi csoportok közül többen a diploma megszerzése óta is rendszeresen tartják a kapcsolatot egymással. Érdekes, hogy a korábbi középfokú tanítóképzés egyik hagyománya az 1990-es évek elejéig élt, azaz a tanulmányok lezárását követően a csoportok szerenádokat adtak tanáraiknak, illetve ballagással búcsúztak a főiskolától.

A szakmai és személyiségfejlesztés másik területe a gyakorlati képzés volt. A főiskola vezetése fontosnak tartotta, hogy minden, az intézménybe újonnan érkező oktató ismerje meg az általános iskolában folyó munkát. A gyakorlóiskolai szakvezetőkkel való szoros együttműködés, a hallgatói hospitálások, a tantárgypedagógusok bevonásával zajló csoportos tanítási gyakorlatok biztosították az elméleti módszertani ismeretek eredményes gyakorlatra váltását.

A főiskola a tanítóképzés mellett 1983-tól új szakként, kezdetben két évfolyamon felsőfokú óvónőképzést indított. A központi tanterv alapján az intézményi sajátosságok figyelembevételével a Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék alakította ki az óvodapedagógus-képzés arculatát. Ehhez mindenképp az óvodai nevelésben jártas gyakorlati szakemberek bevonására, valamint megfelelő gyakorlóóvoda létrehozására volt szükség. Az első időszakban ezt a szerepet a község óvodája töltötte be, később a környező települések, valamint a főváros egyes óvodái biztosítottak gyakorlási lehetőséget hallgatóinknak. A gyakorlatvezető pedagógusokat továbbképzések keretében a főiskola készítette fel a speciális feladatra.

Az új képzés bevezetése az óvónőihiány enyhítése mellett a tanító és az óvónői szak közös elemeinek meghatározását is szükségessé tette. Jelentős tanterv- és tananyagfejlesztési, illetve oktatásszervezési tevékenység jellemezte ezt az időszakot. A megnövekedett hallgatói létszám együtt járt az oktatók számának növekedésével is. A főiskola gondot fordított a tudományos munka ösztönzésére, *Főiskolai Füzetek* címmel sorozatot indított az oktatói publikációk közlésére. Az intézmény a pedagógusképzéshez kapcsolódóan több országos jelentőségű programot szervezett. 1985-ben elindította a nyaranként megszervezett tanítóképzős zenei tábor sorozatát,

amellyel a leendő tanítókat, zenepedagógusokat kívánta még élményszerűbben felkészíteni választott hivatásukra. Ugyancsak az 1980-as évek közepén indította több évtizedes útjára a *Benedek Elek Országos Mesemondó Versenyt*, amelyen hazai és határon túli óvodapedagógus- és tanítójelöltek vettek részt. A főiskola adott helyet a Magyar Irodalomtörténeti Társaság Pest Megyei Tagozatának megalakulásához.

1987 őszén, a főiskola újraindulásának 10. évfordulóján az intézmény nagyszabású ünnepséget és kiállítást rendezett. Ennek keretében megemlékezett a Keresztes Nővérek iskolateremtő tevékenységéről. A dokumentumokban rendkívül gazdag kiállításon az 1930-as, 40-es évek tankönyvei, iskolai füzetek, a Tanítónőképző Intézet mindennapjait, ünnepeit ábrázoló fényképek, kézimunkák voltak láthatók. Mellettük a tízesztendős főiskola oktatóinak könyvei, a képzés tankönyvei, hallgatóinak óravázlatai, kézműves alkotásai és az intézmény életét dokumentáló fényképek kaptak helyet. A *Jubileumi évkönyv*ben megjelentetett tanulmányok korabeli dokumentumok, valamint egykori növendékek személyes visszaemlékezései alapján felelevenítették az egykori tanítóképzés sajátosságait. Az évforduló egyben alkalmat adott az újraindulás óta eltelt tíz esztendő eredményeinek bemutatására is. Ennek volt része az a kérdőíves felmérés is, amely a „hallgatói bevényt”, a képzés gyakorlati hasznosíthatóságát vizsgálta. Az akkori válaszok legnagyobb része az alapos elméleti és szakkollégiumi felkészítést, a segítőkész, humánus oktatókat és a kis intézmény családias hangulatát dicsérte. Az intézmény később is nagy figyelmet fordított a végzett hallgatók pályakövetésére, ami – éppen a csoportpatronálói rendszernek köszönhetően – kiválóan működött ebben az időben. Az azóta eltelt idő évfolyam-találkozóit, közösségi oldalakon olvasható bejegyzései alapján elmondható, hogy egykori tanítványaink igen nagy számban tanítóként, óvodapedagógusként dolgoznak. Vannak azonban olyanok is, akik – további végzettség(ek)et szerezve – más hivatást választottak, s az élet legkülönbözőbb területein végzik munkájukat. Különösen is öröm számunkra, hogy Marton Zsolt váci megyéspüspök atya, intézményünk jelenlegi fenntartója 1988-ban főiskolánkon szerzett tanítói diplomát, amiről beiktatását követően több alkalommal maga is megemlékezett.

A főiskola felsőfokú tanító- és óvodapedagógus-képzésében az 1983-tól 1993-ig tartó második korszakot úgy jellemezhetjük, hogy az önállóvá vált fiatal intézmény fokozatosan megteremtette, illetve megerősítette azokat a szakmai, gazdasági, inf-

rastrukturális feltételeket, amelyekkel magas színvonalú tanító- és óvónőképzést nyújthatott, s mindehhez egy eleven, alkotó, egyben „családias” légkör teremtdött, ami meghatározta az intézmény akkori arculatát.



A főiskola zsámbéki épülete az intézmény első honlapján

(A kép forrása: <https://skoktatasi.ewk.hu/nyito-oldal/>)

A főiskola életében az alapítása óta legjelentősebb változás 1993. július 1-jén történt, amikor az intézményt átvette a Magyar Katolikus Egyház. Ekkor a Szent Keresztről Nevezett Irgalmas Nővérek visszakapták korábbi ingatlanjaik nagy részét, a működtetést pedig a Székesfehérvári Egyházmegye látta el. Ennek megfelelően a főiskola neve is megváltozott; Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola lett. Az 1993-94. tanév tanévnyitó ünnepségén a főiskola belső udvarán tanárok, diákok és az ünnepségre érkezett vendégek együtt énekelték a *Boldogasszony anyánk* egyházi énekét. A továbbra is állami feladatokat ellátó, államilag elismert diplomát kiadó Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola nyitott maradt „minden jelentkező számára, aki a főiskola szellemiségét tiszteletben tartja” (idézi GASPARICSNÉ 2009: 16). Az egyházivá válással egyidejűleg a főiskola megfogalmazta küldetésnyilatkozatát is. Ebben – egyebek mellett – a követke-

zők szerepeltek: „A főiskola küldetése, hogy olyan szellemiségű, testileg-lelkileg egészséges tanítókat adjon az országnak, akik tudásukkal, valamint példájukkal méltók és képesek a közösség által rájuk bízott gyermekek nevelésére [...] A jövő generáció tanítóinak hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, etnikai, szociális, vallási és politikai feszültségek, környezet- és információszennyezés közepette is teljesíteniük kell feladatukat! [...] A főiskola oktatási módszere a legújabb információk (elsősorban nemzetközi és hazai pedagógiai tudományos eredmények) és a fejlett (főként informatikai) eszközkészlet kihasználásán alapul, az azoktól való függővé válás nélkül [...] A főiskola keresztény verete, a hit, a hívő tanítónak a tudományok rendszeréhez viszonyítva azt az oldalvilágítást adja meg, melyben a felsorolt értékek még fényesebben, mintegy természetfölötti fényben ragyognak. Ez a világítás az értékeket ugyanakkor biztonsággal, éles határokkal látja el, és meg is védelmezi.” (Idézi GASPARICSNÉ 2009: 16.)

A változások során a korábbi aula is visszakapta eredeti funkcióját, itt alakították ki a kápolnát, a homlokzati tetőrész haranglábába pedig felkerült a Szent Keresztről Nevezett Irgalmas Nővérektől kapott harang. A tantermekbe új címer került, amelyen a keresztet átfogó szalagon a következő volt olvasható: *Caritate et constantia*, vagyis *Szeretettel és állhatatossággal*. A kápolnában a főiskola pap oktatói heti rendszerességgel tartottak szentmisét, nagyobb ünnepeken, tanévnyitókön, tanévzárókön *Veni Sancte* és *Te Deum* püspöki szentmisék bemutatására is sor került.

Ettől az időtől kezdve az oktatásban is jelentős változások következtek be; *Zsámbéki modell* néven elkészült a főiskola új, hosszú távú programja, amelynek célja a tanító- és az óvodapedagógus-képzés minőségének emelése, versenyképes tudás biztosítása volt, amellyel a végzettek akár több területen is el tudtak helyezkedni. Ennek érdekében az intézmény bevezette a többszakos képzést, aminek keretében a hallgatók a tanító szak mellé hitoktató, illetve kántor, az óvodapedagógusok pedig hitoktató szakot is felvehettek. A hitéleti képzési területen megindult a katolikus hittanárképzés is. A szociálpedagógus szak bevezetése is ebben az időszakban történt.

A hosszú távú célok eléréséhez tartalmi és szerkezeti változások is végbementek. A korábbi hét tanszék mellett öt újabb jött létre. A Teológia Tanszék a hitéleti szakok oktatása mellett a tanító- és az óvodapedagógus szak alapképzésének tárgyait is oktatásban is részt vett. Az Idegen Nyelvi Tanszék a német-, illetve angol idegennyelv-oktató szak, valamint a német nemzetiségi tanító és óvodapedagógus szak képzését végezte. A Romológia Tanszék a pedagógusképzésekben romológia alaptárgy oktatását tette lehe-

tővé. Ugyancsak ekkor alakult a Közgazdaság-, Pénzügy- és Jogpedagógiai, valamint a Drámapedagógiai Tanszék. A főiskola a tanító szak szakkollégiumi képzéseiben számos, úgynevezett speciális kollégiumot – énekkart, környezetvédelmet, bábjátékot stb. – is felkínált hallgatóinak.

Az intézményben pezsgő tudományos és szakmai élet folyt. 1995. április 5-e és 7-e között a főiskola adott otthont a *XXII. Országos Tudományos Diákkonferencia, Pedagógiai, Pszichológiai, Közművelődési és Könyvtártudományi Szekciójának*. Hallgatóink itt is és az OTDK más helyszíneken rendezett eseményein is kiváló eredménnyel szerepeltek. A főiskola ebben az időszakban indította útjára *A hét szabad művészet könyvtára* sorozatát, amelynek keretében jó néhány könyvet is megjelentetett.

Az oktatásban a művészeti tárgyak is kiemelt szerepet kaptak; egyidejűleg több énekkar is működött, a hallgatók körében pedig rendkívül népszerű volt a néptáncoktatás.

A hallgatói létszám jelentős bővülését eredményezte, hogy több évi kihagyás után a főiskola – a tanító- és óvodapedagógus-képzés területén – az országban elsőként 1994-ben újraindította levelező tagozatát. Ezzel párhuzamosan szükségessé vált egy önálló gyakorlóiskola kialakítása is, ami az épület délnyugati szárnyának első emeletén kapott helyet. A korszerűen kialakított iskolában nem csupán a zsámbéki katolikus családok gyermekei tanultak, hanem – vállalva a napi utazást – a környező falvakból is szép számmal hoztak tanulókat. 1997-től a gyakorlóiskolák köre tovább bővült; a gyakorlati képzésbe a budapesti *Patrona Hungariae Általános Iskola és Gimnázium*, valamint az érdi *Marianum Általános Iskola* is bekapcsolódott. Az óvodapedagógus szak gyakorlatait a Budapest VI. kerületi *Szondi Utcai Óvoda* gyakorlóóvodaként segítette, mellette több fővárosi óvoda is gyakorlólékhelyként működött közre a képzésben.

1995-től a négyéves tanítóképzés bevezetésével a főiskolán is megindult az új rendszerű oktatás. Az intézmény csaknem az összes műveltségterületet fel tudta kínálni a hallgatóknak. Mivel 1997-től az óvodák csak óvodapedagógusi főiskolai végzettséggel alkalmazhatták az óvodapedagógusokat, az óvodapedagógus szak szerepe is megnövekedett; a már pályán lévő, szakközépiskolai érettségivel rendelkező óvodapedagógusoknak is felsőfokú képzettséget kellett szerezniük. Mindezt figyelembe véve a főiskola 1994-től levelező tagozatos képzést hirdetett számukra, a rá következő tanévben pedig a Fejér Megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve Konzultációs és vizsgaközpontot hozott létre Székesfehérváron. A szak fejlesztése során a cél egyfelől a katolikus óvodai munkára való felkészítés, másfelől az óvodapedagógia igen széles spektrumának megismertetése volt.

Az 1990-es évek második felében a főiskola hallgatói létszáma – az újonnan indított szociálpedagógus szakkal, a hitéleti szakokkal, valamint a posztgraduális képzésekben részt vevőkkel – megközelítette az ezer főt.

A főiskola jelentős felnőttképzési tevékenységet folytatott, ami a budapesti Krisztina krt. 59/B épületben zajlott. A továbbképzések pedagógusképzési és szociális területen zajlottak. A szakmai tartalom mellett az épület jó megközelíthetősége is vonzotta a hallgatókat.

Az 1990-es évek második felében került sor a Keresztes Nővérek időszakában kórházként, később csecsemőotthonként használt Josephinum épület átépítésére is. Részenben korszerű kollégiumi férőhelyeket, másrészt pedig előadótermeket alakítottak ki benne. Néhány évvel később a Josephinum szomszédságában felépült egy több mint kétszáz fő befogadására alkalmas épület, a Catharineum. Ez nagyelőadóként szolgált; itt tartották az egyes évfolyamok összevont pedagógiai és pszichológiai előadásait, valamint a termet díszteremként konferenciák, ünnepek megrendezésére is használták.

1997-től a főiskola olyan tanító szakos székelyföldi hallgatók előtt is megnyitotta kapuit, akik addig többségükben a sepsiszentgyörgyi őrkői lakótelepen álló iskolában tanítottak képesítés nélkül. Számukra a képzés ötéves volt; az első tanévben főiskolai előkészítő folyt, ezt követően pedig ugyanazokat a tárgyakat tanulták, mint a főiskola többi tanító szakos hallgatója. Képzési idejük első felében hétvégenként a főiskola oktatói utaztak Sepsiszentgyörgyre, ahol a Székely Mikó Kollégiumban folyt az oktatás, később pedig – az órarendjük tömbösítését követően – a hallgatók utaztak Zsámbékra. Ahhoz, hogy a főiskolán megszerzett oklevelüket Romániában is felsőfokú végzettségnek ismerjék el, azokat honosíttatniuk kellett, amihez csupán román nyelvvizsgát írtak elő. A honosítás zökkenőmentesen zajlott, s ma többségükben a Sepsiszentgyörgy környéki falvakban, illetve az őrkői lakótelepen újonnan felépült iskolában tanítanak.

Az elsőéves hallgatók életében kiemelt eseménynek számított a gólyabál, amelyen természetesen a felsőbb évesek, valamint meghívott vendégek is részt vettek. A nagy létszámra való tekintettel a gólyabált éveken át a település művelődési házában rendezték meg.

A főiskola belső udvarának a hatalmas nemesakáccokkal, a padokkal külön hangulata volt, ahol jó időben szívesen tanultak, beszélgettek a hallgatók. Emellett meg kell említeni az épület homlokzati része alatt található, boltozatosan kialakított pincklubot is, ahol – esetenként tanáraik társaságában – ugyancsak szívesen időztek a diákok.

2000-ben újra megváltozott a főiskola neve, az intézmény felvette a vértanú püspök, Apor Vilmos nevét. Mivel a képzési kínálat eddigre jelentősen bővült, így az intézmény tanítóképző jellege is átértelmeződött. Az új névre vonatkozó javaslat eredetileg *Apor Vilmos Főiskola* volt, a döntéshozó testület tagjai azonban ragaszkodtak ahhoz, hogy az intézménynévben a *katolikus* jelző is megjelenítődjék, így lett az új név a ma is használatos *Apor Vilmos Katolikus Főiskola*. A vértanú névadóról a főiskola minden év áprilisában ünnepi programokkal emlékezett meg.

DÍJAK, KITÜNTETÉSEK A FŐISKOLÁN

A főiskola a kiválóan teljesítő, magas színvonalon dolgozó oktatók munkájának elismerésére díjakat alapított, emlékérmeket adott ki. Az évek során többen részesültek *Pro Meritis Publicis*-díjban, illetve vehettek át *Krisztus szeretetével és Mária hűségével*, valamint *Apor Vilmos-emlékérmét*. Voltak oktatók, akik több alkalommal is részesültek e kitüntetésekben.

Ugyancsak volt olyan oktatója a főiskolának, aki kimagasló tevékenységéért a fenntartó Székesfehérvári Egyházmegyétől Szent Gellért-díjat vehetett át.

DIÁKÉLET A FŐISKOLÁN

A főiskolán pezsgő diákélet folyt, mind levelező, mind pedig nappali tagozaton rangot jelentett zsámbéki diáknak lenni. Az egyházivá válás évében, 1993-ban például a főiskolán ötszörös volt a túljelentkezés, két szakjára pedig az országban a legmagasabb pontszámmal lehetett bejutni. Az intézménybe főként a környező megyékből, Budapestről, esetenként azonban az ország távoli pontjairól is érkeztek hallgatók. A tanító és óvodapedagógus, majd később a szociálpedagógia szakokon több csoportban, nagy létszámban folyt a képzés. A csoportpatronálói rendszer olyan formában élt tovább, hogy az egyes csoportok maguk választottak csoportpatronáló tanárt, aki segítette őket tanulóikban, illetve közös programokat, színházlátogatásokat szerveztek.

A 90-es években még folytatódott az a felsőoktatásban kevésbé szokásos hagyomány, hogy a végzősök a diplomaátadó ünnepség előtt bankettel és ballagással búcsúztak intézményüktől. A ballagás során csoportvezető tanárunkkal a *Gaudeamus igitur* énekelve járták végig még egyszer a folyosókat.

AZ UTOLSÓ ZSÁMBÉKI ÉV

A főiskola életében 2003. augusztus 18-án a késő délutáni órákban drámai fordulat következett be; tetőszigetelési munkák során kigyulladt a könyvtár fölötti tetőszerkezet. A palarések közül először csak sűrű füst gomolygott, majd ahogyan a tűz levegőt kapott és hangos durranásokkal dobta le a palát, öt-hatméteres lángokkal égni kezdett a tartószerkezet. Hiába érkeztek meg gyorsan a helyi önkéntes tűzoltók, nem tudták megközelíteni a tűz fészket, ahova tömlővel sem értek fel. A hatalmas füstöt ekkor már a Zsámbéki-medence távoli pontjairól is észlelni lehetett, s miközben a közeli és távolabbi településekről is érkeztek a tűzoltóegységek, a tűz – az északkeleti tornyot megkerülve – átterjedt a keleti történelmi szárny tetőszerkezetére is. Ekkor még úgy látszott, hogy a torony megmenekülhet, azonban az öröm nem tartott sokáig; bár a lángok nem értek fel hozzá, a hatalmas hő miatt kis idő múlva itt is lángot fogott a tetőszerkezet. A tűz ezt követően továbbterjedt a homlokzati rész fölött, majd a délkeleti tornyot megkerülve a bitumenes szigetelésű délnyugati szárnyon haladt tovább. A délkeleti torony sem kerülhette el sorsát; némi késéssel az óriási hő miatt itt is lángba borult a tetőszerkezet. Féltő volt, hogy a tűz továbbterjed az északi szárny fölé is, ezt azonban a tűzoltók a délnyugati szárny tetőszerkezetének átvágásával megakadályozták. A pusztulás láttán az oktatók, a diákok, a település lakói megdöbbenek, a két nappal későbbre tervezett Szent István-napi tűzijátékot pedig a településen nem tartották meg.

Ekkor mindössze három hét volt hátra a tanévkezdésig. Az épületben nem csupán a tűz, hanem az oltáskor beözönlő rengeteg víz is jelentős károkat okozott, ezért a katasztrófavédelem több termet, kollégiumi szobát is bezáratott. Az oktatást át kellett szervezni, s szeptemberben, korlátozott körülmények között ugyan, de a község középületeinek igénybevételeivel elindulhatott a tanév.

A széles körű támogatásnak köszönhetően az épület megrongálódott történelmi szárnyának újjáépítése azonnal megkezdődhetett. A feltárási munkák során azonban olyan mértékű rejtett statikai hibákra bukkantak, amelyek miatt további épületrészek estek ki az oktatásból. Az épület teljes helyrehozatala a leégett részek újjáépítésével együtt több évre szóló renoválási munkát igényelt. Ilyen körülmények között, mivel az épület 40%-a nem volt használható, hosszabb távon a főiskola Zsámbékon tovább nem volt működtethető.

Ekkor főhatóságunk, a Székesfehérvári Egyházmegye a Magyar Püspöki Karhoz fordult segítségért. A döntés alapján Beer Miklós megyéspüspök úr vette át a fenntartói jogokat, s a főiskola Vácra költözött, ahol megfelelő kapacitású épületek álltak rendelkezésre. Vácon a volt Papnevelő Intézet épületében, a korábbi gimnáziumi épületben (ma Szent Miklós-épület), valamint a Honvéd utcában található korábbi egyházi középiskolai kollégium épületében (ma Szent József-épület) folytathatta működését.

A főiskolának több évtized után el kellett költöznie Zsámbékról, az oktatás azonban tovább folytatódott, folytatódik; az intézményt a váci egyházmegye fogadta be, s ma már úgy hívják: *váci* Apor Vilmos Katolikus Főiskola.

IRODALOM

- BAKONYI ANNA – SEBESTYÉN ILDIKÓ (1988): Visszaemlékezések a Keresztes Nővérek tanítóképzésére. *Főiskolai Füzetek* 7. Zsámbék.
- GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET (2009): Felsőfokú tanító- és óvodapedagógus-képzés az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. In: *A felsőfokú tanító- és óvóképzés első 50 éve*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd. 13–22.
- NÉMETH ANDRÁS (1988): A Keresztes Nővérek tanítóképző intézete nevelési rendszerének sajátosságai. *Főiskolai Füzetek* 7. Zsámbék.
- PATI NAGY ELEMÉR (1994): *Zsámbék*. Zsámbéki Művelődési Ház, Zsámbék.
- RABÁR FERENC (2004): Szerzetesi szellem és globalizáció. *Jel* (november) 273–274.
- RABÁR FERENC (2008): Egy katolikus tanítónőképző intézet szerepe a két világháború közötti Magyarországon. In: *A tanítóképzés egykor és ma*. Szabadka. 41–45.

GRUBER LÁSZLÓ

*A liturgia mint a történelem
és a kozmosz szintézise
XVI. Benedek pápa teológiájában*

A *liturgia* szó, a Katolikus Egyház Katekizmusa szerint, eredetileg „nyilvános művet”, a nép által, illetve a nép javára végzett szolgálatot jelentett, a keresztény hagyományban pedig azzal a jelentéssel bír, hogy „Isten népe részt vesz Isten művében”; elsődleges és szűkebb értelemben az Eucharisztia isteni áldozatát, a szentmisét értjük alatta, ami maga a ’szent liturgia.’¹

A liturgiában valósul meg a megváltásunk misztériuma. A liturgikus cselekmény a Mennyasszony, vagyis az Egyház szeretetének a celebrálása a Vőlegény-Krisztus felé. A liturgia az Egyház imádsága, amelyet a Szentlélek készítet. A liturgiát celebrálva az Egyház az Úrral való találkozás felé halad; a liturgia előreviszi az Egyházat az Úrral való találkozás felé, Aki eljövendő. A liturgia nem csupán az Egyház útja a Megváltó felé, hanem egyúttal elővételezése az Úr visszatérésének, amire Tőle ígéretet kaptunk. Az Egyház kérésére Krisztus jelenvalóvá lesz, önmagát adja nekünk, Ő így lép be az

¹ Vö. J. RATZINGER: *Ein neues Lied für den Herrn*. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 1995. 171; vö. *A Katolikus Egyház Katekizmusa*. Szent István Társulat, Budapest 1994. n. 1069, 227.

életünkbe. A földi liturgia ily módon az égi liturgiába kapcsolódik be, a Bárány menyegzőjébe. A liturgia Isten jelenlétének a megnyilvánulása, Igéjének ajándéka, Önmaga nekünk ajándékozása. A II. Vatikáni Zsinat megfogalmazása szerint a liturgia „csúc és forrás” (*Sacrosanctum concilium* 10), vagyis az Egyház minden cselekménye efelé tart, és minden ereje innen ebből fakad.²

A liturgia alapvető attitűdje az Isten iránti tisztelet és imádás, és ennek része az Isten akaratának alárendelt élet. A liturgia eleve feltételezi a Másik (Isten) konkrét jelenlétét, ahogyan nélkülözhetetlen eleme az élő, igaz ember, aki Isten dicsősége.³ A liturgia bennünket megelőz, de a mi részvételünkkel fejlődik;⁴ nem egyéni belátás szerint változtatható szertartás, hanem az Egyház egyetemes imájának objektív formája.⁵ A liturgia nem valamilyen varázslás, nem rituális „hókuszpókusz”, „csiribá-csiribú”; nem mágia, nem ráolvasás vagy valamilyen „spirituális blöff”, hanem lényege szerint azzal a jelentéssel bír, hogy Isten népe részt vesz Isten művében.⁶ A liturgia a megnyílt eget feltételezi: vagy Isten műve, vagy nem is létezik; ha nem áll nyitva az ég, a liturgia szerepjátékká, a közösség önigazolásának jelentéktelen kísérletévé silányul, ahol valójában semmi nem történik.⁷

A liturgiában döntő tényező a krisztológia primátusa: minden liturgikus ünneplés az örök Főpap Krisztusnak és az Ő testének, az Egyháznak a műve. A felszentelt pap az egyházi rend szentségének ereje által Krisztus személyében cselekszik, azt teszi és mondja a liturgia során, amit saját erejéből mondani és tenni képtelen, mindez tehát Krisztus elsőbbségét fejezi ki, ami minden liturgiának az alapköve.⁸ Krisztus az egyetlen, aki megnyitja az eget, és egyben Ő az, aki minden földi korlátot lebont: a közös hit vezette Úr felé fordulás és az Úr színe elé járulás az, ami a közösség tagjait sokkal mélyebben egymáshoz köti, mint ahogyan a pusztán társadalmi együvé tartozás erre képes lenne.⁹

A liturgia minket földi jellegében szólít meg, érzékelhető jelek által itt és most, mindazonáltal az egyetemesség és egyetemes nyitottság minden liturgikus

² Vö. J. RATZINGER: Újra megtalálni a liturgia lelkét. *Communio* 2001: Mindenszentek, 3–4.

³ Vö. i. m. 6–7.

⁴ Vö. i. m. 13.

⁵ Vö. J. RATZINGER: *Ein neues Lied für den Herrn*, i. m. 170.

⁶ Vö. i. m. 171.

⁷ Vö. Uo.

⁸ Vö. J. RATZINGER: *Ein neues Lied für den Herrn*, i. m. 171–172.

⁹ Vö. i. m. 172–173.

eseményben adottá válik: minden liturgikus ünneplésben az egész Egyház, ég és föld, Isten és ember vesz részt, nem csupán elméletben, hanem teljes valóságában.¹⁰ A liturgia tehát nem olyan dolog, amit az ember kigondol magának, pl. amit a szerzetesek alakítanak ki, a liturgia már előttük is létezett. A liturgia belépés a mindahányszor már megtörtént égi liturgiába, ráhangolódás a szentek és angyalok kórusára; a földi liturgia csakis azáltal liturgia, hogy beletagozódik a már lezajlott, nagyobb liturgiába.¹¹

A liturgia figyelmének középpontjában a *Maiestas Domini*, a meghalt, de feltámadt és felmagasztaltatott Úr áll, aki majd valamikor újra visszatér, s akinek visszatértét az Eucharishtiában (Oltáriszentségben) már most látjuk. A liturgia tehát megelőlegezett *parouszia*, a „már” belépése a mi „még nem” világunkba.¹² A Krisztus húsvéti áldozatából való részesedésben a „szent liturgia” átlép minden időbeli és térbeli határon, hogy Krisztus azon órájára gyűjtsön egybe, amely a liturgiában nyer elővételezést, és így a történelmet annak céljára nyitottá teszi.¹³

A liturgia benső lényegéről mondtak már megsejtetnek valamit tanulmányunk címéből; nézzük meg mindezt részletesebben is Joseph Ratzinger bíboros, a későbbi XVI. Benedek teológiájában.

LITURGIA ÉS KOZMOSZ

A hívő zsidó ember, bárhol is van, mindig a jeruzsálemi templom felé fordulva szól Istenéhez, minthogy a templom a szövetség ládájának és Isten sajátos jelenlétének és dicsőségének (*sekina*) a helye, a keresztények viszont nem a templom irányába, hanem Kelet felé fordulva fohászkodnak Istenhez, illetve végzik a liturgiát,¹⁴ vajon miért? Isten szellemi természetű és mindenütt jelen van. Tehát a kozmoszban, amely nem Isten, hanem Isten teremtménye, mindenhol imádkozhatunk, vagyis Isten számunkra mindenhol elérhető. Az univerzalitásnak ez a tudata azonban a

¹⁰ Vö. i. m. 171, 173.

¹¹ Vö. i. m. 167, 174.

¹² Vö. i. m. 165–166.

¹³ Vö. i. m. 174.

¹⁴ Vö. i. m. 114–115. A nyugati és keleti kereszténység két legfőbb temploma, a római Szent Péter-bazilika, ill. az egykori Konstantinápolyban (ma Isztambul) található Hagia Sophia jól érzékelteti mindezt keletelt (*ad orientem*) főoltáiraival.

keresztény kinyilatkoztatás gyümölcse, Isten mutatta meg magát nekünk,¹⁵ csak ezért ismerjük Őt, és csak ezért imádkozhatunk hozzá mindenhol bizalommal. Mivel azonban Isten testet öltött, és a földi térbe és időbe belépett, úgy illendő, hogy az Istennel való beszédünk, az imádkozás, kiváltképp a közös istentisztelet, a liturgia „testet öltő”, krisztológikus legyen, vagyis Krisztus közvetítésével, aki értünk emberré lett, forduljunk a háromszemélyű egy Istenhez. A halálból feltámadt és majd az idők végén visszatérő Krisztust jelképező felkelő Nap kozmikus szimbóluma a minden helyre kiterjedő univerzalitást fejezi ki, ugyanakkor megtartja az isteni kinyilatkoztatás konkrét jellegét.¹⁶

Kelet felé, a felkelő Nap felé tekintve imádkozni nem napkultuszt jelent, ugyanis maga a kozmosz beszél Krisztusról: Ő az élő Ige, az örök Logosz, a történelem igaz fénye, az Isten és ember közötti találkozás helye. Mivel a Nap a visszatérő Urat szimbolizálja, ezért Kelet felé imádkozni ezt jelenti: az eljövendő Krisztus felé megyünk. Az olyan liturgia, amely Kelet felé irányul, egyben azt is jelenti, hogy belépett a történelem jövője, az új ég és új föld felé irányuló menetbe, amely Krisztus felé vezet bennünket. A keletelt liturgia a remény imádsága, előre és fölfelé tekintés ez, mely a történelem végleges jövője felé haladó utunkat kíséri, és amely utunk során számunkra Krisztus élete, szenvedése és feltámadása az iránymutató, nem a halálé az utolsó szó: „*halálokat hirdetjük Urunk, és hittet valljuk feltámadásodat, amíg el nem jössz*”.

A liturgiában a keleti irányt ősidők óta a kereszt által hangsúlyozták, minthogy az nemcsak az értünk keresztülszúrt Emberfiának (vö. *Zak* 12, 10) a jele, hanem a Feltámadott győzelmi jelvénye is, aki az idők végén visszatér majd az ég felhőin nagy hatalommal és dicsőséggel (vö. *Dán* 7, 13). A Kelet felé fordulás végül azt is jelenti, hogy a kozmosz és a történelem összetartoznak; a kozmosz együtt imádkozik, az is várja a megváltást (vö. *Róm* 8, 19. 22), Isten fiainak a megnyilvánulását. A kozmikus dimenzió lényeges tehát a keresztény liturgiában, a liturgia sohasem csak az ember saját maga által létrehozott világában megy végbe, az mindig kozmikus liturgia.¹⁷ Arra az ellenvetésre, mely szerint a Kelet felé, a Nap felé való fordulásnak a liturgiába történő bevezetését manapság nem lehet többé megkísérelni, ezt válaszolja XVI. Benedek: „A kozmosz ma már nem érdekel bennünket? Ma valóban olyan

¹⁵ Ld. „Aki engem lát, látja az Atyát is” (*Jn* 14, 9); „Ő a láthatatlan Isten képmása” (*Kol* 1, 15).

¹⁶ Vö. J. RATZINGER: *Der Geist der Liturgie*. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2000. 66.

¹⁷ Vö. i. m. 60–63, 70.

menthetetlenül magunk köré rendezkedtünk be? Nem éppen manapság fontos-e az, hogy az egész teremtéssel együtt imádkozzunk? Nem éppen ma fontos-e az, hogy a jövő és az újra eljövendő Úr reménységének dimenziója számára helyet adjunk, az új teremtésre vonatkozó dinamikát ismét a liturgia lényeges alakjaként ismerjük fel és éljük?”¹⁸

A „szent liturgia” célja a mi átváltozásunk úgy, hogy Krisztussal egy testté-lélekké váljunk, az emberiség pedig Isten templomává.¹⁹ Az Eucharisztia szentsége olyan belső dinamikával rendelkezik, amelynek célja az emberiség és a világ, Krisztus feltámadott testével egységben, új éggé és új földde való átváltozása, Isten és ember egyesülése.²⁰ A kozmosz a valódi értelmét a teremtés elsőszülöttétől, Krisztustól nyeri: a világ létezése nem az abszurdban és tragikusban végződik, hanem minden megrázkódtatáson és pusztuláson keresztül egészében pozitív.²¹

LITURGIA ÉS TÖRTÉNELEM

Az „utolsó vacsora – kereszthalál – feltámadás” egy egyszer történt, ugyanakkor örök érvényű eseményt jelölnek: a szent három nap 'egyszer' (*semel*) történt eseménye magában hordozza a 'mindig'-et (*semper*), illetve az 'egyszer' (*ephapax*) a 'folyamatos'-sal (*aioniosz*) kapcsolatos, ugyanis az „egyszeriben” valami örökérvényű történik meg, amely az Egyház egész idejére vonatkozik.²² Az „egyszer” történt esemény örökérvényűsége a mindenkori „ma”-ban ér el hozzánk; ez az egyidejűség a voltaképpeni *magja* és az igazi *nagysága* a liturgiának.²³ Krisztus feltámadásának egyszeri eseménye mindannyiunkat, vagyis minden korok minden emberét érinti: a halál által jellemzett múltból kiragad, jelent ad és jövőt nyit meg;²⁴ múlt – jelen – jövő tehát egymást átjárják és az örökkévalóságot érintik. A liturgia nem más, mint a múltban megtörtént, egyszeri és örök érvényű megváltó áldozat szüntelen jelenvalóvá tétele, illetve az elkövetkezendők, a jövő elővételezése (egyidejűség).²⁵

¹⁸ Vö. i. m. 72.

¹⁹ Vö. i. m. 75.

²⁰ Vö. i. m. 76.

²¹ Vö. i. m. 94.

²² Ld. „Saját vérével lépett be egyszer s mindenkorra a szentélybe, és örök megváltást szerzett” (Zsid 9, 12); „Egyetlen áldozatával örökre tökéletessé tette a megszentelteket” (Zsid 10, 14).

²³ Vö. J. RATZINGER: *Der Geist der Liturgie*, i. m. 50.

²⁴ Vö. i. m. 89.

²⁵ Vö. i. m. 50.

Az „éjszaka – pirkadat – nappal”²⁶ kozmikus hármasa pedig a beteljesedés fokaira utal: a felkelő Nappal a hajnali pirkadat idejét éljük, ami az Egyház korszaka, a „már” és a „még nem” keveredéséből származó sajátságos közbenső lét: a tiszta valóság képe (Mennyei Jeruzsálem) és árnyéka (Ószövetség) közötti átmenet, három lépésnyi távolság.²⁷ A keresztény liturgia úton lévő liturgia, a világ átalakítása (új ég és új föld) felé irányuló zarándoklás liturgiája,²⁸ amely akkor válik megtörténtté, ha „Isten lesz minden mindenben” (1Kor 15, 28), vagyis amikor megvalósul és elismerjük Istennek az összes dolgokra való fennhatóságát; ez a világ célja, ez az áldozat és kultusz lényege.²⁹ A keresztény liturgia a beteljesült ígéretnek, a vallástörténelem célhoz érkező keresési törekvéseinek a liturgiája, mindazonáltal a reménység liturgiája marad, mivel magán viseli az ideiglenesség bélyegét; az új, nem emberkéz alkotta templom itt van, de egyben még építés alatt áll, az átölelés nagy mozzanata a Megfeszített részéről még nem ért célhoz, hanem csak elkezdődött.³⁰

ÖSSZEGZÉS

XVI. Benedek teológiájában a *szent liturgia* különleges komplexitásként és szintézisként áll előttünk: Isten és ember, Krisztus és Egyház, égi és földi liturgia, túlvilág és evilág, örökkévalóság és idő, kairosz és kronosz, tér és idő, kozmosz és történelem, emlékezés és reménység, emberi keresés és Isten által adott válasz, horizontális és vertikális dimenziók, lakoma és áldozat sajátos módon találkoznak Krisztus keresztje függőleges és vízszintes szárának metszésében.³¹ A liturgiában a történelem és a kozmosz végső célja, vagyis az „Isten minden mindenben” alap gondolat beteljesüléséért imádkozunk, a liturgia által ez folyamatosan valósul meg, és a liturgia révén ezt mintegy elővételezzük.³²

²⁶ Ld. „Múlóban az éjszaka, a nappal pedig közel” (Róm 13, 12).

²⁷ Vö. J. RATZINGER: *Der Geist der Liturgie*, i. m. 48.

²⁸ Vö. i. m. 43.

²⁹ Vö. i. m. 24.

³⁰ Vö. i. m. 43.

³¹ Vö. i. m. 42, 62–63, 68–69, 95.

³² Vö. i. m. 24.

ZÁRSZÓ

Noha a keresztény templom a kozmikus liturgia elsődleges helye, nem feledhetjük, hogy „egyetlen templomi építmény sem bírja az örökkévalóság ígérését, egyik sem pótolhatatlan, bármelyiktől megfoszthatnak bennünket, ha az erő elfogy, amely fenntartja és igazolja őket. [...] A kövek minket is arra köteleznek, hogy élő egyházat építsünk, hogy a kőből emelt templom is jelen maradhasson és hirdethesse a jövőt”.³³ És minthogy a keresztény liturgia kozmikus liturgia, amely az egész eget és földet átfogja, és Krisztus a falakon kívül szenvedte el a kereszthalált, vagyis az egész világ az Ő szentéye, ezért a templomi liturgia a mindennapokban megélt szeretetre is utal, ez éppen úgy a mi istentiszteletünk és Istennek tetsző áldozatunk (vö. *Róm* 12, 1) a napi élet józan türelméből fakadóan,³⁴ minthogy Krisztus, aki értünk az Atya előtt áll és minket a karjaiba zár, eleven, új templommá tesz bennünket.³⁵

³³ Vö. J. RATZINGER: *Ein neues Lied für den Herrn*, i. m. 123.

³⁴ Vö. J. RATZINGER: *Der Geist der Liturgie*, i. m. 47.

³⁵ Vö. i. m. 73.

VALENTNÉ ALBERT ÉVA

Reformelemek a Sacré Coeur rend budapesti iskoláiban

Szeretemben kutatva...

Életem elmúlt hét évében az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában nagyszerű tanároktól tanulva és egy csodálatos témavezető állandó biztatása és rengeteg segítségével mellett kutatóvá váltam. Kutatási témám címe: *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. Interjúrésztvevőim, az iskola egykori növendékei, mint kedves vezetőim, mutatták meg, mit jelentett és jelent számukra a Sacré Coeur iskola. Ádám Márta egykori növendék így fogalmazott: „Sokkal-sokkal többet adott. Családiasságban, Istenkapcsolatban, egymás közti kapcsolatban, mindenben. Mindenben... Megneveltek. Ők adtak meg minden alapot. Amit nevelésileg megalapozni lehet, azt ők megadták.” Ezek az évek, ez az igazgyöngyököt rejtő iskola és máig tartó hatása a növendékek életére, élettörténetére nekem is „sokkal-sokkal többet adott”, ezért döntöttünk úgy témavezetőmmel közösen, hogy a disszertációt¹, melynek egy részlete szerepel ezen tanulmányban, könyvvé formáljuk a közeljövőben.

A RENDRŐL ÉS BUDAPESTI ISKOLÁIRÓL

A Szent Szív Társaság, avagy rövidebben Sacré Coeur 1800. november 21-én alakult. Alapítónője az 1925-ben szentté avatott Madeleine Sophie Barat (1779–1865) (RÉBAY 2002: 164). A Szent Ignác-i lelkiségű társaság célja az 1815-ben megfogalmazott, ún. Régi Konstitúció (rendi szabályzat)² 4. § szerint:

¹ VALENTNÉ ALBERT ÉVA (2019): *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

² Az angol nyelvű Régi Konstitúció a szövegforrás, mely a rend tulajdonát képezi. A Szent Szív Társaság, (Sacré Coeur) szerzetesrend, jelenlegi tagjai Magyarországon és szerte a világon, a II. Vatikáni Zsinat után megújított Konstitúció (rendi szabályzat) szerint élnek szerzetesi életüket.

Jézus Szent Szívének megdicsőítése tagjainak üdvösségre és tökéletességre való törekvése által, azoknak az erényeknek követésén keresztül, amelyeknek középpontja és példája az Isteni Szív, arra vannak felszentelve, – amennyire ez nőknek lehetséges –, hogy mások megszentelődéséért munkálkodjanak, amely Jézus Szívének legdrágább vágya.

Eszközök a fenti cél eléréséhez: (az ún. régi Konstitúció 6.§ szerint):

- a bentlakó gyermekek nevelése
- a bejáró szegény gyermekek ingyenes oktatása
- lelkiyakorlatok szervezése világiak számára
- világiakkal való kapcsolattartás

A rend Budapesten, az akkori VII. kerületben, az István úton (1929-től Ajtósi Dürer sor³) alapított iskolát 1883-ban. Majd 1917-ben a VIII. kerületi Mikszáth Kálmán téren is új zárdát nyitott leánygimnáziummal és internátussal (STUART 1925: előszó).

A rend hatosztályos, ún. külső elemi iskolát vagy „szegények iskoláját” működtetett 1884-től 1931-ig az István úton (később Ajtósi Dürer soron). Ezenkívül budapesti Szent-Szív-Intézet Felsőbb Leányiskolája néven felsőbb iskolát, mely 1897-től (leány) polgári iskolaként folytatta működését 1936-ig. 1914-ben megindítja a Budapesti Szent-Szív-Intézeti Katolikus Leánygimnáziumát mint az első budapesti katolikus leánygimnáziumot az István úton. Ez az intézmény költözik át Sophianum néven 1917-ben egy újonnan megvásárolt épületbe, a Mikszáth Kálmán térre. Az 1897-től (1932) 1936-ig működő polgári iskolát az Ajtósi Dürer soron felváltotta a második leánygimnázium, melynek osztályai 1932-től kezdetben a Sophianumban kaptak helyet, majd 1936-tól Szent Szív Intézet Philippineum Római Katolikus Leánygimnáziuma néven az Ajtósi Dürer soron.⁴

³ Letöltés: <http://egykor.hu/budapest-xiv--kerulet/sacre-coeur-zardatol-a-durer-kertig/3956> (Utolsó megtekintés: 2019. január 27.)

⁴ (1937) *A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője*. 1936-37. Budapest. 5.

TANÍTÁS-TANULÁS

A Sacré Coeur rend iskolái, különösen a gimnázium, mint első budapesti katolikus gimnázium, egyfajta mintaiskolaként a tanítás, tanulás terén is nyújtott többletet diákjainak. Az idegen nyelv oktatása, német írás (5–6. osztályban), és német olvasás (3–4. osztályban) az elemi iskolában, nemcsak a belső elemi iskolában, de a külső elemi iskolában is volt,⁵ habár az 1868-as Népkolai Törvény semmiféle idegen nyelv oktatását nem írja elő, pusztán az oktatás nyelvét köti ki az 58. §-ban: „Minden növendék anyanyelvén nyerve az oktatást, a mennyiben ez a nyelv a községben divatozó nyelvek egyike.”⁶ A „szegények iskolájában” mi a célja a német nyelv oktatásának? Nem a háziasszonyi teendőkhöz szükséges a német nyelv, sokkal inkább a munkavállalást segíti.

A tantervtől eltérő tartalmakat az értesítőben rendkívüli tárgyként vagy tanfolyamként feltüntették. Ilyen tanfolyam a friss gimnázium második évétől elindított „a gyakorlati téren úgyszólván nélkülözhetetlen gyorsírás”,⁷ mely az adminisztratív állások betöltésére készít fel.

A munkáltató tanulás és a cselekvő iskola eszméjét is felkarolták a Sacré Coeur iskoláiban. Mint Budapesten első katolikus gimnázium, egyfajta nem hivatalos mintaiskolaként is működött. Idézve a *Cselekvés iskolája* c. folyóiratból KRATOFIL Dezső tollából (1936: 24–37):

„A Cselekvés Iskolájá”-nak folyó tanévi 3—4. számában Dr. Várkonyi Hildebrand „A cselekvő iskola lélektani alapjai” c. értekezésében körülírta azokat az alapelveket, melyek a mai modern iskolák tervszerű és tudatos működését determinálják. Meghatározta:

- a) a cselekvő iskola egyéni munkát kíván a tanulótól, elsősorban tehát nem a személytelen ismeretpreparált anyag tudomásul vételét, hanem annak személyes feldolgozását;
- b) a cselekvő iskola másik jellemzője a spontán tevékenység, amikor a cselekvés kezdete és vége a tanulók lelki mozgásaiból adódik;

⁵ (1901) A Budapesti Szent-Szív-Intézet Elemi és Polgári Iskolájának értesítője az 1900-1901-iki iskolai évről. Stephaneum Nyomda, Budapest. 16–23.

⁶ 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népkolai közoktatás tárgyában. Letöltés: http://old.btk.pte.hu/tan-szekek/tortenelem/doc/ujkor/1868_38_tv.doc (Utolsó megtekintés: 2017. augusztus 20.)

⁷ (1916) A Budapesti Szent-Szív-Intézeti Kath. Leánygimnázium értesítője az 1915-16. tanévről. Budapest. 8.

c) végül a cselekvő iskola egész berendezkedésével álljon az alkotó munkára való nevelés szolgálatában.

Ennek eszköze a dolgok lényegére irányuló fantázia (kombináló) képesség.

A munkáltató tanulásról így számol be a Philippineum Leánygimnázium V. évkönyve:⁸

Tanítási eljárásunk.

Intézetünkben az oktatás teljesen a tanterv és tantervi utasítás szellemében folyik. Minden tanítási óra a gyermekek képességeinek összhangzó kialakítását tartja szem előtt s a lehetőleg sokoldalú és koncentrációs ismeretközlésen kívül: nevel is.

Az órák az év elején kidolgozott tanmenetekben megállapított tervszerűséggel óravázlatok alapján folynak a fejlődési fokozatok és tárgyak szerint kérdvefejlesztő, előadó vagy rávezető módszerrel.

Mintaórák.

Bemutató órákat tartottak: április 1-én 1.) Sipőtz Klára magyar-francia szakos tanár a VII. osztályban: Kazinczy Ferenc élete és működése. Különösen mintaszerű volt, hogy a növendékeket visszaállította a kor naiv és érzelmes életstílusába, mégpedig nem előadó, hanem az osztály belevonásával munkáltató és élményszerű módon. — 2.) Tóth Erzsébet természetrajz-vegytan szakos tanár az V. osztályban munkaórát tartott a tulipánról. Elismerésre méltó nála az ismereteknek világos szemléleteken felépülő, biztos kialakítása, a növény életébe való mély bevilágítás.

Munkáltató tanítás.

A tanulók öntevékenységet és a tanítás eredményességét fokozta a munkáltató módszer. Különösen a természetrajzi órákon láttuk ennek szép sikerét, amelyet nagyban előmozdított egy értékes mikroszkóp beszerzése. A fizika tanításában is bevezettük a munkáltató órákat. Az intézet a közeljövőben új beszerzésekkel szándékozik fokozni a munkáltatás lehetőségét. A legtöbb tárgynál munkafüzetet vezetnek a növendékek rajzokkal, rövid vázlatokkal a bevésés megkönnyítésére. Egyesek valósággal remekbe készültek. A nyelvi órákon az olvasmányokkal kapcsolatos vagy gyakorlati jellegű társalgás folyik. Sokszor nagy kedvvel dramatizálják és adják elő olvasmányaikat a növendékek. A szemléltető eszközök: képek, táblarajzok, ásványok, geometriai testek, kísérletek sűrűn szerepeltek. A szemléltetést szolgálták a gyakran sorra kerülő filmek is.

⁸ (1941) A Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziuma (Sacré Coeur) V. évkönyv. 1940-41. Budapest. 35-36.

Filmoktatás.

Az idén is be voltunk kapcsolódva a V.K.M. Oktatófilm Kirendeltségbe. Tanáraink nagy hozzáértéssel használták fel előadásaik színezésére az oly gazdag változatban kínálkozó szemléltető képeket. Az év elején megállapított terv szerint Megfelelő mértékben érvényesültek a történeti, művészeti, földrajzi, természetrajzi, sőt fizikai filmek is. Osztályonként átlag 8-10 filmet mutatunk be.

Az idei tanévben a következő filmeket mutattuk be: Az Alpok északi mészkővonulata. Téli és nyári képek az Alpokból. (II., III., IV., V., VI., VII. o.) — Szeged gazdasági élete. (I. o.) — A Tisza felsőfolyása. Az Alföld. Csángó magyarok Moldvában. (II., III., IV., V., VI., VII. o.) — A robbanó motorok. (III. o.) — Genováól Nápolyig. Róma. Hogyan fogják az elefántot? Óriási teknős. (II., III. o.) — Balaton keletkezése. (III. o.) — Bébolyhok működése. Vérkeringés. (V., VIII. o.) — Gázok kinetikus elmélete. (VIII. o.) — Az Alföld. (I. o.) — A szitakötő. Oázis a Szaharában. (II. o.) — Az angol falu. (III. o.) — Közlekedés történetéből. (IV., VI. o.) — A tömlőlélő és tüskésbőrű állatok. (VII. o.) — Az afrikai szavannák nagy vadjai. (II. o.) — Brementől Izlandig. (VI. o.) — A víz körútja. Egyszerű gépek. Emelő. Csigá, henger. Lejtő, ék. (III., VII. o.) — Az anyaszeretet az állatvilágban. A gólya (n. o.) — Skandinávia nyugati partvidéke. (III. o.) — Árapály. Róma és a Fórum Romanum. (IV., V., VI., VII. o.) — A víz energiája: vízikerekek, turbinák, vízi-erőmű. (III., VII. o.) — Itália. Roma vetus. (I., II., III., IV. o.) — A Nílus mentén. Afrikában az egyenlítő táján. Közlekedés az őserdőben. (II. o.) — A levegő ellenállása. (VII. o.) — Izzólámpagyártás. (VIII. o.) — Abessinia. Viktória vízesés (n. o.) — Hullámmozgás. (III., VII. o.) — Röntgensugarak. Élőtestek röntgenképei. 3 (VI., VIII. o.) pontosan beállították azokat a tanmenetbe.

A film taneszközként történő használata különösen a Nyelvmesternőképzőben nyilvánul meg, de sok értesítőben külön szólnak róla. Dr. Fejérdy Istvánné Sipőcz Klára tanárnő egyik, témájában modern feladatának megoldásával szeretném szemléltetni az egyéni munkáltatást, valamint a 6. osztályos általános iskolás diák, egyik résztvevőm, Pálosi Marietta megoldásával az oktatás színvonalát.

Amiket nagyon megijedtem.
 1947. nov. 10.

Amíg kicsi voltam, nagyon féltem sőtől előszobánkban járni. Ha a föld sötét, anyóka kísérteties alakokat vesett a falra. Ugyancor biztosra vettem, hogy valami ugrócska kész, engem fel-falni akadó boszorkány áll ott. A Grimm-mesék még jobban megerősítették ebben a hitben. Még most is bosszúsít a hátam, ha arra gondolok, hogy bármely sötét sarokból camuagorhat valami kísértet. Nem vagyok ugyan babonás, de úgy vagyok ezzel, mint az egyiptomi ezüstműves a fehér elefánttal. Mikor men, meg nem sokkal ennek a szobának a létezését, nem gondolt rá. De mikor szigorúan megparancsolták, hogy ne gondoljon rá, egész nap ez jár a fejében.

1. kép. Pálosi Marietta 6. osztályos tanuló magyar füzetéből, saját gyűjteményéből

A Szent Szív Intézet Philippineum Római Katolikus Leánygimnázium III. évkönyvének⁹ 44. oldalán, az 1938-39-es tanévből olvashatjuk az alábbiakat a Testnevelés c. fejezetben: „Tavasszal, nyáron és ősszel a játszótér és a teniszpályák, télen a korcsolyapálya állnak a tanulók rendelkezésére, ahol mindenki kedve szerint üzheti kedvenc sportjait. Ezenkívül az arra szorulóknak orvosi ellenőrzés mellett gyógy gimnasztikában részesülnek. De nemcsak sport, játék és torna gyakorlásáról gondoskodtunk. Hanem heti két órában a leányléleknek annyira megfelelő mozgásművészetet és táncot is bevezettük.”

A fenti idézet idején a Philippineum rendes testnevelő tanára Acsády Irén tanárnő volt, aki az 1938-39. tanévben szolgálati ideje 11. évét töltötte, melyből 4. éve dolgozik az intézetben az értesítő 54. oldalán található Tanári testület és munkarendje c. táblázat adatai szerint. Ebben az évben heti két mozgásművészet és táncóráról számol be, ám a következő évi értesítő már csak heti egy táncórát említ. A tanárnő publikációkat¹⁰ is hagyott maga után az *Az Országos Testnevelési Tanács hivatalos szakközlönyében*, ahol rajta kívül csak elvétve publikáltak női szerzők.

Az oktatás színvonalához még hozzátartozik, hogy nagyon jó tanárok, világiak és egyháziak, is tanítottak a gimnáziumban. A sok résztvevő által felidézett Csapody Vera tanárnő, később igazgatónő, a tudományos életben is maradandót alkotott művészi színvonalú növényteni rajzaival. Csapody Vera és több tanár, tanárnő is rendelkezett doktori fokozattal.

Hálás szívvel köszönöm a segítséget kedves vezetőimnek, egykori Sacré Coeur-növendékeknek, közülük is a cikkben említett †Ádám Mártának, † Dr. Pálosi Mariettának, témavezetőmnek, Dr. Boreczky Ágnesnek, a magyarországi Sacré Coeur-nővéreknek és a Magyar Sacré Coeur Növendékek Egyesületének. Valamint köszönöm a lelki és szellemi töltekezést adó váci Keresztény Neveléstudományi Konferenciák szervezőinek a publikációs lehetőséget, az elfogadó, melegszívű bátorításokat.

⁹ (1939) *A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának (Sacré Coeur) III. évkönyve*. 1938-1939. Budapest. 44, 54.

¹⁰ ACSÁDY IRÉN (1928): Sporttípusok. *Testnevelés*. *Az Országos Testnevelési Tanács hivatalos szakközlöny* 1/1–12. 463–467; Az iskolaorvos feladata a közegészség ápolása terén. *Testnevelés*. *Az Országos Testnevelési Tanács hivatalos szakközlöny* 1/1–12. 670–673.

IRODALOM

Szakirodalom

- KRATOFIL DEZSŐ (1936): A cselekvő iskola néhány gyakorlati problémája. *A cselekvés iskolája* 4. 24–37. Letöltés: http://acta.bibl.u-szeged.hu/33390/1/cselekves_004_024-037.pdf (Utolsó megtekintés: 2019. január 31.)
- 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.
- VALENTNÉ ALBERT ÉVA (2019): *Iskolai narratívumok Sacré Coeur növendékek élettörténetében*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Elsődleges források, a rend kiadványai, értesítők

- (1901): *A Budapesti Szent-Szív-Intézet Elemi és Polgári Iskolájának értesítője az 1900-1901-iki iskolai évről*. Stephaneum Nyomda, Budapest.
- (1916): *A Budapesti Szent-Szív-Intézeti Kath. Leánygimnázium értesítője az 1915-16. tanévről*. Stephaneum Nyomda R. T., Budapest. (Összeállította az igazgatóság.)
- (1937): *A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának értesítője 1936-37*. Budapest. (Közzétette: Az igazgatóság.)
- (1939): *A Szent Szív Intézet Philippineum Róm. Kat. Leánygimnáziumának (Sacré Coeur) III. évkönyve 1938-39*. Budapest. (Közzétette: M. OSZTOICS IRÉN R.S.C.J. igazgató.)
- (1941): *A Szent Szív Társaság Philippineum Leánygimnáziuma V. évkönyv 1940-41*. Budapest. (Közzétette: M. OSZTOICS IRÉN R.S.C.J. igazgató.)
- STUART, JANET ERSKINE (1914/1925): *A Szentséges Szív Szerzetesnőinek Társasága: a Sacré-Coeur (Jellemrajz)*. Pallas Részvénytársaság Nyomdája, Budapest.

DÓRA LÁSZLÓ

Bizonyítvány 1899-ből

(A szövegértés margójára)

A tömegkommunikáció – és főként a televízió – elterjedésével a második világháború után egy új korszak következett a művelődéstörténetben. Az elektronikus média megjelenése és gyors elterjedése új ismeretszerzési és ismeretközvetítési korszak kezdetét jelentette, amely a mai napig töretlenül fejlődik, és állandóan változik (FOURIE 2007).

A média kezdeti térhódításának két évtizedében, az 1960-as és 1970-es években számos elméleti megközelítés született a média szerepéről és hatásainak lehetséges változatairól (MCQUAIL 2003). Mielőtt azonban a különböző tudományterületek eltérő rendszerű vizsgálódásai között (ideértve a pedagógiát-andragógiát is) bármilyen egyetértés is kialakult volna ezeket illetően, az oktatás világában egy évtizeddel később már a média felhasználásának potenciális lehetőségeit kezdték el kutatni párhuzamosan az alkalmazással (BUCKINGHAM 2003). Ebben a folyamatosan jelen lévő tevékenységben a neveléstudomány a médiára mint szemléltető és ismeretközvetítő eszközre igényt tart, és mint az erről az eszközről szóló tudásra is figyelmet fordít a tömegkommunikáció vonatkozásában. Az elkerülhetetlen technológiai fejlődés következtében a tömegkommunikációs eszközök felhasználást / alkalmazását tanítják az iskolákban a tartalmuk és mindennapi életvitelben betöltött szerepük és lehetőségük miatt, a média hatásait pedig a kutatók vizsgálják. Az előbbi, amit ma már médiaműveltség néven ismerünk, igyekszik feltárni a tömegkommunikáció (mindennapi) értelmezésének hatékony formáit (BAZALGETTE 2010). Ezekkel úgy tűnik, nem tud lépést tartani a neveléstudomány, inkább csak követi

a rohamos technikai fejlődést és ezeknek az életvitelben bekövetkező hatásait. Ez különösebb problémát talán nem is jelentene, ha a médiának a hétköznapiakban való megismerése nem történne meg előbb a felnövekvő generációk életében, mint az olvasás (-írás) első tapasztalatai. A gyerekek azonban már korábban kezelik az internetet és okostelefonokat, mint ahogy megtanulnák az alapvető kultúrtechnikákat, amelyek a betűkhöz és számokhoz kapcsolódó, mindent megalapozó műveletekre épülnek. A mai fiatalok beleszületnek a digitális korszakba, ahol ezeknek az eszközöknek a kezelése már otthon elkezdődik, és nem feltétlen az írás-olvasás, valamint a szövegek értelmezése az első lépés a tanulásban.

A média megjelenésével párhuzamosan az olvasás mint szabadidős tevékenység fokozatosan visszaszorult (GEREBEN 2013), a könyvtárak látogatottsága csökkent (KSH 2013), a nyomtatott sajtó példányszámai visszaestek – és az olvasáskészség is permanens módon egyre romlik. Ez természetesen együtt jár az olvasnivalók feldolgozásának és értelmezésének nehézségeivel. Ma már szinte nagyobb hangsúlyt kap a televízióról és internetről szóló bármilyen tudás, valamint a digitális eszközöknek a használata, mint az olvasás, olvasáskutatás, szövegértés. Néhány fórum létezik, amelyek az olvasás megalapozásának szükségességét és a gyerekek életében betöltött szerepét hangsúlyozza, kiemelve a fantázia, a képzelet és a gondolkodás, valamint a szövegelfogadás és -értés elsőrendű fontosságát a lelki-szellemi fejlődésben. Ez ma már kevésbé „tűnik” kiemelt szempontnak a tanításban, mint évtizedekkel ezelőtt, vagy éppen száz éve. Pedig már akkor nagyon fontos terület volt az olvasás alapos elsajátítása, a szöveghez kapcsolódó értelmezéssel, értékeléssel együtt. Tekintettel a tömegkommunikáció hiányára és más ismeretek kevésbé fejlett fokára, a szövegek feldolgozásának jelentősen nagyobb volt az iskolai szerepe, mint ma.

A Dunakanyar egy kis falujában, a helyi muzeális gyűjteményben található egy kiállított iskolai bizonyítvány, amelyből néhány tanulságot le lehetne szűrni, vagy éppen revideálni ahhoz, hogy a szövegértési teszteken jobb eredményt érjünk el.

Az elemi népiskolai bizonyítványt a „Nógrád vármegyei” Kismaros községben állították ki, az 1898/99-es iskolaévről. A hatodik osztályos „római katolikus” népiskolai okirat mai fogalmaink szerint A/4-es formátumnak felel meg, és az „iskolaszéki elnök” aláírása hitelesíti a tanítóé mellett. Összesen 19 tantárgy olvasható a papíron, amelyből többnek a neve – ha a tartalmát nem is ismerjük elég pontosan – igen tanulságosnak tűnik.

A „hit- és erkölcsstan” osztályzatot a tanuló a „saját lelkésze bizonyítványa szerint” érdemelte ki, rögtön ez az első érdemjegy. Lejjebb szerepel a számtan, majd következik a mértan, földrajz és történelem, valamint a „polgári jogok és kötelességek” megnevezésű tantárgy, illetve ezek érdemjegye. Ezután a természetrajz, külön a „természettan és vegytan” után a „szépírás”, éneklés, rajzolás következik. A lap alján a „testgyakorlás” és a „gazdasági ismeretek” látható. A „kézimunka” rovatot, vélhetően fiú bizonyítványáról lévén szó, kihúzták, alatta kézírásos bejegyzéssel az „egészségtan” szerepel.

A legérdekesebb azonban a másodiktól az ötödik sorig tartó – mai szóhasználatunk alapján talán – tanegységnek nevezhető tárgyak listája. Rögtön második a „magyar olvasás”, amely további két részre oszlik: „folyékony olvasás”-ra és „tartalmi tárgyalás”-ra. Külön-külön jegyet kapott a nebuló ezekre a tárgyakra, ezzel is mutatva az adott tanévben a tárgy fontosságát, és módszertanát. Az elemi népiskola hatodik osztályában is mindenki hangosan olvasott a többiek előtt, illetve volt némaolvasási gyakorlat is. Ezt követte a tartalmi tárgyalás, amely – nevéből eredendően – több volt, mint az olvasott szöveg mondanivalójának mechanikus megisméltése és összefoglalása. Az olvasmány értelmét és jelentését egyaránt feldolgozták közös megbeszéléssel, és a vitakultúra, valamint az érvelés fejlesztésével is együtt járt ez az osztálytermi technika. Ezután végül a magyar nyelvtan, a magyar helyesírás, majd a „fogalmazás” osztályzata következik.

Természetesen ezek a megközelítések ma is jelen vannak a tanítás-tanulás folyamatában, de nem biztos, hogy az oktatásirányítók megfelelő figyelmet szentelnek rá. Nagyobb hangsúlyozással, és annak megjelenésével – mint a fenti bizonyítvány különálló érdemjegyeiből kitűnik –, illetve több időráfordítással talán jobban meg lehetne alapozni az alapvető írás-olvasást és a szövegértést. Mindenesetre tanulságosnak látszik, hogy a 20. század évfordulója előtt milyen központi szerepe volt a tanulói ismeretek között az olvasásnak és szövegértésnek, még úgy is, hogy akkorig nem volt az életvitelben olyan döntő szerepe az iskolázottságnak.

IRODALOM

- BAZALGETTE, C. (2010): *Teaching Media in Primary Schools*. Sage Publications, Oxford.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Blackwell, Oxford.
- FOURIE, P. J. (2007): *Media Studies: Media History, Media and Society*. Juta, Cape Town.
- GEREBEN FERENC (2012): *Hagyományos és/vagy digitális olvasás?* <http://ki.oszk.hu/kf/2012/10/hagyomanyos-esvagy-digitalis-olvasas-egy-interjus-vizsgalat-eredmenyeibol1> (Utolsó megtekintés: 2016. december 13.)
- KSH (2013): *Kulturálódási szokásaink*. KSH, Budapest. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/ido-szaki/pdf/kult_szokasok.pdf (Utolsó megtekintés: 2016. december 13.)
- MCQUAIL, D. (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris Kiadó, Budapest.

ÉBÉNYI ANNA

Nem mindennapi élmény a mindennapok pedagógiájáról: az Organikus Pedagógia

Beszélgetés dr. Molnár Krisztina tanszékvezető

főszerkesztő asszonnyal

Nem mindennapinak mondható már az a keret sem, amelyben az Organikus Pedagógiával kapcsolatos legintenzívebb tapasztalataimat szereztem: a váci *Apor Vilmos Katolikus Főiskola* által indított *Organikus Pedagógia szakirányú továbbképzési szakának* hallgatója lehettem egy éven át. Sok szempontból különleges év volt ez különleges alkalmakkal – egyebek között azért, mert minden hétfégi tanítási napja annyira lendületet adó, életerőt ébresztő volt, hogy akár újrakezdénem az egész iskolát! Pedig az életem során átélt iskolai élmények közül ez kevésről mondható el... De nemcsak a színes, magukkal sodró előadások, hanem az otthoni anyagok földolgozása, a szakdolgozat megírása, sőt – Uzsalyné dr. Pécsi Rita, az Organikus Pedagógia-kurzus létrehívója és fő motorja kedvenc kifejezésével élve – még a vizsgára való készülés is „öröms tevékenység” volt.

A záróvizsga maga pedig egészen különlegesre sikerült – akár szívesen újra átelném. Önellentmondásnak tűnhet ez a kijelentés mindannyiunk számára, akik már jó néhány „stresszel dúsított” vizsgán estünk át tanulmányaink során. Hát itt a nyomasztó vizsgadrukk helyett inkább kellemes izgalom volt bennem: „de jó, valaki ennyire figyel rám, ennyire őszintén kíváncsi a mondandómra!” Föltűnő – és igen megtisztelő – volt az a tény, hogy a vizsgáztatók részéről egyszer sem hangzott el a „köszönjük, elég lesz, látjuk, hogy tudja...” – valószínűleg azért, mert számukra (is) újszerűnek hatott minden elhangzott mondat. Közhelyszámba megy, hogy „a jó tanár arra kíváncsi, hogy mit tud a hallgató, nem pedig arra, hogy mit nem tud” – de a vizsgáztatók őszinte figyelme ezen is jóval túlment: mintha ők maguk is élvezték volna mindazt, amit hallanak, és a többórás vizsgáztatás okozta fáradtságnál is erősebb volt az érdeklődésük.

Nagyon fölemelő volt az örömteli légkör, ami a vizsgát jellemezte, és aminek a létrehozásában a vizsgáztatók nagyban közreműködtek – ugye kevésszer fordul elő, hogy a belépő vizsgázót egy vizsgáztató tanár szendviccsel, süteménnyel kínálja... Az eredményhirdetésen pedig leginkább az afeletti öröm kapott hangot, hogy jelen lehettek az Organikus Pedagógia-kurzus létrejöttében mérföldkönek számító alkalmon. Dr. Pécsi Rita így fogalmazott: „voltaképpen nem is ti, hanem én vizsgáztam itt: mégpedig abból, hogy van-e létjogosultsága ennek a kurzusnak.” Bebizonyosodott, hogy nagyon is van létjogosultsága: nagy igény, sőt éhség mutatkozik az Organikus Pedagógia értékei iránt, és mondhatjuk, hogy „csillagos ötösre” vizsgázott!

Dr. Molnár Krisztina, a Neveléstudományi Tanszék tanszékvezető asszonya elnökölt ezen a vizsgán. Még ha nem is öntötte volna szóba az örömét és elismerését az Organikus Pedagógiával kapcsolatban, egész jelenléte, mosolya, aktív figyelme magáért beszélt. Külön öröm volt számomra, hogy egy interjú keretében véleményét most ki is fejtette. Mivel a jelen helyzetben személyes találkozásra nem keríthettünk sort, a „megkeresztelt” elektronikus eszközök segítségével kerestem fel őt kérdéseimmel, így az ő szemszögéből tekinthetünk most rá az Organikus Pedagógiára.

Elsőként a legfontosabb kérdést teszem föl Önnek: mi volt a személyes benyomása az Organikus Pedagógiáról?

Van az Organikus Pedagógiában valami, ami a beavatás erejével hat. Ennek szerintem négy oka van. Az egyik, hogy ez egy élményalapú, humanisztikus paradigma. Nem csupán speciális elveket és módszereket közvetít, nem csupán egy sajátos szemléletmódot, emberképet, fejlődéselméletet és nevelési gyakorlatot képvisel. Egy lelkületről van szó, egy eszmei kisugárzásról – korunk posztmodern kavalkádjában, amelynek pedagógiai terében sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó narratíva kering. A második oka, hogy az élet szolgálataként megnevezett neveléértelmezés visszahozza a nevelés szakrális archetípusát és méltóságát egy olyan világban, amely a pedagógiát gyakorta szolgáltatásként értelmezi. A harmadik oka, hogy az Organikus Pedagógia vállalja azt a funkciót, amely a pedagógiai gondolkodás 21. századi irányvonala is: a spirituális, a tudományos és a mindennapi dimenzió összevezetését. A pedagógia ugyanis nem naiv elméletekből származó szituatív reakciók inkoherens elegye. Nem is olyan teória, amely kimerül a végső kérdéseket és az etikai támpontokat száműző pragmatizmusban. És nem is olyan praxis, amely tudományos rangját csak mint alkalmazott pszichológia képes fenntarta-

ni. A pedagógiának az a feladata, hogy autonóm szakmai keretet és szellemi fókuszot adjon annak a személyes kreativitásnak, amelyet a nevelés felelőssége megkíván. A negyedik oka pedig, hogy része a keresztény nevelés történeti folytonosságának, ugyanakkor a jelenkor kihívásainak megfelelően aktualizálja a keresztény nevelés alapkérdéseit. Így egy mélyebb önazonosság kialakítását támogatja.

Az Ön személyes benyomásán túl a neveléstudomány szemszögéből tekintve mit gondol arról, hogy ez a keresztény alapértékekben gyökerező pedagógia hogyan segítheti a világi iskolák nevelőit?

Hogyha a kortárs szakirodalmat megnézzük, a pedagógia keresztény mibenlétére vonatkozóan több értelmezéssel találkozunk. Az egyik szemlélet a pedagógus személye felől közelíti meg a fogalmat: keresztény az a pedagógia, amelyet keresztény pedagógus végez. A másik megközelítés rendszeralapú, vagyis a keresztény pedagógiát az egyházi színtérhez kapcsolja, amelyben a felekezeti vallásgyakorlatnak alapvető szerepe van. A harmadik megközelítés nevelésfilozófiai szinten szerveződik és jellemzően az értékorientált pedagógia fogalmával fonódik össze. Ez esetben a keresztény pedagógia egy határozott neveléseméleti paradigmát jelent, amely az értéksemleges pedagógia koncepciójával állítható szembe. Ez a három jelentésréteg a gyakorlatban természetesen összefonódik, hiszen egy keresztény identitású pedagógus nyilvánvalóan igényli az egyházi intézményben való munkát és világnézeti szempontból is a kereszténység számára az irányadó. Ugyanakkor van egy negyedik megközelítés is, amely a pedagógia keresztény minőségét a kulturális identitás felől értelmezi, azaz: kultúránk alapvető egzisztenciális mintái és morális orientációi a keresztény alapértékekből származnak. Aki tehát ezekkel az alapértékekkel azonosulni tud, annak számára egy olyan pedagógiai irányzat, amelynek szellemi fundamentuma a keresztény lelkiség, nem lehet idegen. Másfelől szakmai szempontból az Organikus Pedagógiának több más tényezője van, amely világi szinten is érvényes szisztémát kínál, méghozzá kifejezetten a 21. század valóságára reagálva. Kiemelten foglalkozik például az érzelmi hatásszervezésen alapuló nevelés gyakorlatával, és ezzel egy olyan szükségletre felel, amely korunkban talán az egyik legnagyobb kihívás. Ugyancsak lényeges összetevője, hogy egy természetes fejlődésalapú modellre épül, vagyis a nevelést az életkori sajátosságokra épülő dinamikus folyamatként értelmezve ad praktikus eljárásokat. Hasonlóképpen fontos összetevője a családpedagógia és a családi életre nevelés, amelynek jelentősége nemkülönben aktuális napjainkban.

Szakmai szempontból hogyan lehet megragadni, mi az az elevenség, az a specifikum, amely az Organikus Pedagógia igazi vonzereje?

Az Organikus Pedagógia neveléstörténeti szempontból a reformpedagógiai fordulathoz, illetve az életreform-mozgalmakhoz kapcsolódó koncepciókhoz áll közel. Az élet természetes fejlődésére reflektáló nevelés, a személyesség hangsúlyozása, a szabad kibontakozás elve, az érzelmi-intuitív képességekre való alapozás: ezek mind olyan motívumok, amelyek a 20. század elején a pedagógiai kultúra megújítására irányultak és visszatérést kezdeményeztek az ősbibb, eredetibb, „szervesebb” létezésbe. Azt az elgondolást, amely a nevelést a belülről vezérelt fejlődés támogatásaként értelmezi, az Organikus Pedagógia összekapcsolja a keresztény spiritualitással. Így egy olyan rendező elv jön létre, amelyben a transzcendens tradíció a korszerű nevelésszemlélettel találkozik, így a maga nemében egy egyedülálló eszmei bázist és gyakorlati orientációt kínál. A másik titka nevelésméleti szempontból ennek a vonzerőnek, hogy ez a rendező elv nem szűkül le a professzionális, intézményi nevelésre vagy valamilyen szakterületre, hanem egy olyan rugalmas vonatkoztatási rendszert képez, amelyet mindenki, aki nevel – szülő, keresztiszülő, lekipásztor, szabadidő-pedagógus, mentálhigiénés szakember stb. – a maga aktuális feladata szerint alkalmazhat.

A neveléstudomány jelenkori narratívái közé beilleszthető-e ez a szemléletmód?

A neveléstudomány jelenkori diskurzusa roppant sokrétű, mind a teoretikus tendenciák, mind a gyakorlati koncepciók szintjén. Nincsen pedagógia – pedagógiák vannak, amelyek különféle emberképpel, határszervezéssel, intézménykoncepcióval dolgoznak, különféle szellemi alapon szerveződnek és különféle szükségletekre felelnek. Nevelésméleti szempontból az Organikus Pedagógia a vallásos pedagógiai irányzatokhoz sorolható, mert szellemi fundamentuma a keresztény lelkiség, és nézeteiben, például családképében a transzcendens hivatkozás folyamatosan tetten érhető. Ugyanakkor reformpedagógiai gyökere miatt az alternatív pedagógiai irányzatokkal is rokonságban áll. Hangsúlyozza például a tapasztalati tanulás fontosságát az intellektuális-verbális médiumú tanulással szemben. Kiemeli a saját tapasztalat megélésének szükségességét a jellemfejlődés területén is: szorgalmazza, hogy mindenki vívja meg a saját harcait, ne maradjon a morális kiskorúság állapotában. Az Organikus Pedagógia nevelésnarratívájára jellemző továbbá a metaforikus kifejezésmód, amelynek alapja a természetesség, az

élet organikus áradása, folyamatos mozgása. Hogyha egy kertművészeti párhuzammal élünk, az európai kertkultúra két fő típusát hozhatnánk példaként. A francia kert a racionalizmus győzelmét hirdetve azt az üzenetet hordozza: az ész és az emberi akarat keretekbe rendezi, uralja és szabályozza a természetet. Ez a pedagógia szintjén azt jelenti: a nevelés feladata az ösztönös, érzelmi, indulati minőségek kontrollja, regulázása, kívülről irányított alakzatokba rendezése. Az angol kert nem avatkozik a természet által alkotott formák kibontakozásába: a tájat a maga szabálytalan harmóniájában, szabad, irracionális, öntörvényű alakulásában szemléli. A nevelésfogalom történetében ez a modell – amelyben tehát a nevelés szerepe nem az aktív beavatkozás, hanem a fejlődés optimális körülményeinek megteremtése – a rousseau-i előzmények nyomán a 20. század elejétől meghatározó, és a Kentenich-pedagógia nézeteiben is domináns motívum.

A mai magyar pedagógusképzésben van-e létjogosultsága az Organikus Pedagógiának, és hol látja Ön a helyét?

Az Organikus Pedagógia irányzata ebből a szempontól nem egy bizonyos pedagógusképzést – például csecsemő- és kisgyermeknevelő képzést – jelent, hanem egy szellemi iskolát: egy komplex szemléleti modellt, amely egyszersmind hatékony gyakorlati eljárásokat közvetít. Ezért a mai magyar pedagógusképzés minden szintjén helye és mondanivalója van, nyilvánvalóan összekapcsolva a specifikus képzési tartalmakkal. Lehet organikus szemléletű az óvodapedagógia, a művészeti nevelés, a hitoktatás, a magyartanítás és a szociokulturális animáció is. Ugyanakkor az Organikus Pedagógiának szerepe van a pedagógusképzés megújításában is, amely igen jelentékeny feladat napjainkban. A képzési tartalmak megújítása mellett lényeges a pedagógusképzés metodológiájának aktualizálása, sőt a pedagógusképzés eszmei értékének erősítése is. A keresztény pedagógia 21. századi karakterének, küldetésének tekintetében szellemi forrásként és szakmai kontextusként az Organikus Pedagógia egyaránt hasznosítható.

Milyen távlata lehet az Apor Vilmos Katolikus Főiskola keretein belül, esetleg más felsőoktatási intézményben ennek a pedagógiának?

Főiskolánkon az Organikus Pedagógiai képzés jelenleg egyéves szakirányú továbbképzési szak formájában működik dr. Pécsi Rita vezetése mellett, kiemelkedő létszámmal. De Kollégánónk éppen az alapképzési (BA) szak kidolgozását végzi, amely akár pár-

huzamosan is végezhető lesz más alapképzési szakjainkkal. Az Organikus Pedagógiai tartalmak így beépíthetők a többi pedagógus- és hitéleti képzésbe, így például egy tanító szakos hallgató tanulmányai kiegészülhetnek ezzel a speciális kompetenciával. Mind a szakirányú, mind az alapképzés indítására van természetesen mód más felsőoktatási intézményben is, és nálunk is fontos, hogy mindkét képzési forma működjön. További célunk egy Organikus Pedagógiai szakmai központ kialakítása tudományos műhely keretében, amely kutatásokkal, konferenciákkal, kiadványokkal is építené a kapcsolatot az Organikus Pedagógia képviselői, az egyházmegye intézményei és a pedagógusok között.

Ahogy a bevezetésben említettem, szívesen átélem magamban újra és újra a kurzus keretében vagy épp a vizsgán szerzett kellemes élményeimet, vagy legalábbis felidézem a hozzájuk kötődő jó ízt – Dr. Molnár Krisztina fönti válaszai nagyban segítettek nekem ebben. Köszönöm. Reméljük, hogy az Organikus Pedagógia által elültetett csírák nemcsak erőteljes növényekké, de egész gyönyörű (angol)kertté fejlődnek.

A virtuális világ organikus szemmel

Kentenich atya egyik kedvenc idézete jut eszembe: „A nevelés az élet szolgálata.” Ennek tükrébe helyezve a virtuális világot, milyen kép tárul elénk? Az emberiségnek egy viszonylag új találmánya ez, aminek a hosszú távú hatásaival még alig-alig szembesültünk.

Úgy tűnik, az emberiség el van ragadtatva a saját okosságától, találékonyságától és meg sem kérdőjelezi önnön alkotásainak hatásait. A legtöbb szülő úgy gondolja, hogy az okostelefon, a tablet, a számítógép fejleszt, okosít, felkészít a jövőnkre. Minél előbb elkezdi használni a gyerek, annál járatosabb, ügyesebb, sikeresebb lesz ebben a technológiában. A szülők előtt felrémlik csemetéjük jövőképe, mint sikeres programozó, tervező, alkotó ember, akire majd büszkén nézhet fel az egész család. Hadd használja hát már óvodás korában! Annál ügyesebb lesz benne később. Persze először csak játszik, de aztán majd ő maga írja a programokat. Valóban így lesz?

Az organikus gondolkodás rámutat, hogy az ember nem így működik. Van egy olyan szervünk – az agyunk –, mely hihetetlenül összetett szerkezet, és melyet a mai napig nem ismertünk ki teljesen. Mi nem vagyunk gépek, akik program szerint követik a szülők tervezte jövőképet. A környezetünkhöz alkalmazkodó, változó, összetett szervezetek vagyunk, akik a legkisebb hatásra is reagálunk, formálódunk.

Gyakran eszembe jut Thor Heyerdahl esete, akinek története szembesít bennünket azzal, hogy az emberi civilizáció mit hozhat magával. Amikor ugyanis újdonsült feleségével megérkezett Fatu Hiva szigetére, reményei szerint visszatért a paradicsomba. Eleinte valóban így is tűnt. Antropológusként a szigeten talált leleteket vizsgálva látta, hogy a régen itt élt emberek nem szenvedtek szúnyogok által terjesztett betegségekben, épek voltak a fogaik, nem fogyasztottak alkoholt, egészséges volt a ruházatuk, és az ég-

hajlatnak megfelelő kunyhókban éltek. A „civilizált” ember magával hozta a szúnyogokat, édességeket, alkoholt, ruházatokat és tájidegen építkezési szokásokat. Alig egy év után a fiatal antropológusnak el kellett menekülnie a szigetről a részeges bennszülöttek miatt. Kiűzetett a paradicsomból.¹

Az ember gyakran viselkedik úgy, mintha a találmányai mindenhol, minden körülmények között megállnák a helyüket. Ugyanez érvényes az étkezési szokásainkra, öltözködésünkre, tanítási rendszerünkre és minden egyes találmányunk használatára, amitől jobbnak, többnek, civilizáltabbnak érezzük magunkat. Meg sem kérdőjelezzük, hogy az egyik helyen bevált dolgok beválnak-e máshol, más körülmények között, más emberekkel, más feltételekkel. Pedig jól tennénk, ha átgondolnánk.

Nézzük csak meg a virtuális eszközeinket! Hihetetlen dolgot hozott létre az emberiség. Elfér a tenyerünkben, de kommunikálhatunk vele a világ másik végével, zenét hallgathatunk, filmet nézhetünk, könyvet olvashatunk, térképként használhatjuk, fotózhatunk vele és számtalan sok hasznos applikációt letölthetünk rá. Létrehoztunk egy csodát, amiről azt gondoljuk, hogy mindenhol, minden körülmények között megállja a helyét. Ez a gondolkodás így mechanikus. Kiragadja az egészből annak egy részét, arra fókuszál, nem tekint élőlényként az emberre. Ez olyan, mintha a gyógyszereket nem tesztelnék a mellékhatásokra. Emiatt az orvosokat felelőtlennek neveznénk, a „kütyükre” azonban nem így tekintünk.

Minden, amit létrehozunk, hatással van ránk. Legyen az egy étel, egy ital, egy gyógyszer, egy szerkezet. Megváltoztat minket, megváltoztatja a gondolkodásunkat, de szinte a testünk minden porcikáját. Hihetetlen jó találmányunk az autó. Sosem felejttem el azonban annak az amerikai kislánynak az esetét, akit iskolánkba hoztak egy évre vendégtanulónak. Ez úgy húsz évvel ezelőtt történt, amikor még nem volt akkora divat az iskolába autóval hozni a gyerekeket és autóval szállítani őket mindenhova. Ez a kislány olyannyira ahhoz volt szokva, hogy mindenhova autóval vigyék, hogy képtelen volt hosszabb távokat megtenni gyalogosan. Ez akkor vált igen nehezzé, amikor az osztály kirándulni ment, és a lány az út felénél nem bírta tovább menni. Olyannyira elfáradt, kimerült, a cipő nyomta a lábát, sírési rohamok jöttek rá, hogy félő volt, az erdő közepén kell hagynunk. Minden diák és tanár rábeszélőképességére szükség volt ahhoz, hogy eljuttassuk a célig. Visszafelé kénytelenek voltunk busszal jönni. Az autózás, ha nem megfelelően használjuk, rontja az állóképességet, leépítő hatással van a csontvázra, az izmokra a vérkeringésre, sőt az agyra is, ha már tájékozódni sem kell, csak visz bennünket a GPS. Nesze neked emberiség!

¹ THOR HIERDAHL: *Fatu Hiva*. Gondolat Kiadó, Budapest 1976.

Szó sincs arról, hogy meg kellene szabadulnunk ettől a találmánytól. Átestünk azonban a ló túloldalára.

Válogatás nélkül kerülnek piacra az újabb és újabb találmányok, applikációk, szoftverek, de a mellékhatásokat alig-alig vizsgálják. Karikát tesznek ugyan egyes játékokra, felhívják a figyelmet az epilepsziaveszélyre, de innentől, mintha megállna a tudomány. A többi mellékhatással senki nem foglalkozik. Az ember ugyanis hihetetlenül találékony, kreatív, de ugyanakkor nagyon öntelt, ostoba, felelőtlen és lusta is tud lenni. Úgy viselkedünk néha, mintha a világ és az élet törvényei fölött állnánk.

Nézzük csak meg a mobiltelefonok mellékhatásait: *függőség; figyelemzavar; csökkenő IQ és EQ; csökkenő fantázia; csökkenő kreativitás; szorongás; agresszivitás; negatív énkép; gyengülő kapcsolatok; alvászavar; gerincdeformitás, tartászavarok; látásromlás; epilepszia; halál.*

Ez utóbbit úgy gondoljuk, hogy csak néhány ostoba tinire volt jellemző, akik telefonhasználat közben léptek ki a jármű elé. De ne felejtjük el azokat az eseteket, amikor a sofőr használt mobiltelefont és így okozott halálos balesetet. Ezek száma bizony éves szinten is elég jelentős. Egy felmérés szerint csak Amerikában több száz eset évente.² Nem tűnik soknak a többi balesethez képest, ám valójában egy ártalmatlannak tűnő szerkezet nem megfelelő használata okozta.

Ezeknek tudatában továbbra is szeretnénk-e gyermekeink kezében látni? Valójában itt megint csak 18-as karikás szerkezetről van szó. Bár maga ez a 18-as szám is emberi találmány, hiszen a felnőttek ugyanúgy tudják rosszul használni civilizációs találmányaikat, legyen szó alkohorról, dohányzásról, autóról vagy okostelefonról.

A felnőtt ugyanúgy függővé válik. Semmi nem tud annyi sikerélményt és ezáltal dopamint adni az embernek, mit ez az apró kis készülék. A kutatások szerint még a szexuális együttlét sem. Ha összeesküvés-elméletben gondolkodnánk, akkor kiváló fogamzásgátló, kapcsolatszűkítő került forgalomba. És ez még akkor is így van, ha a hozzáférhető szexuális tartalmakat figyelembe sem vettük. Szükségünk van sikerélményre? Persze! Az egészséges énképünknek is fontos. De ez az igazságnak csak egy része. Énképünk ugyanis a sikerélményt a valós világból várja. Hiába vagyunk 99-es szinten überkirályok egy számítógépes játékban, attól a valóságban betöltött szerepünk egészen más is lehet.

A valódi világban a dopamin oxitocinnal együtt termelődik. A gépek erre nem képesek. Azért van így, mert az oxitocin az emberi kapcsolatok velejárója: a szereteté, a barátságé, az

² <https://www.origo.hu/gazdasag/20171018-emelkedik-a-halalos-balesetek-szama-az-usaban-az-okos-telefonok-miatt.html> (Utolsó megtekintés: 2020. április 16.)

együttléteké, a szerelemé. Ennek az a következménye, hogy az önmagában, társas kapcsolatok nélkül termelődő dopamin hiába tesz minket sikeressé, ez a siker mégis rombolja az énképünket.

Függőséget mégis ezen a csatornán keresztül okoz, hiszen minden gombnyomás sikerélményt ad. Egy üzenet elküldése, olvasása, egy hír, egy zene, egy kép, egy játék, egy szint teljesítése, a megszerzett pontok, a megszerzett bónuszok. Nemrég láttam egy videót arról, hogy az egyik játékban csak egy akcióra mennyit fizetnek egyes játékosok.³ A film készítője több mint 24 000 dollárt számolt ki, ami csak 300 Ft-os dollár árfolyammal számolva is 7 200 000 Ft. Egyetlen akcióról beszélünk egy játékon belül azért, hogy a virtuális világban megszerezzen egy különleges hőst. Egy rádióriportban hallottam régebben először arról, hogy vagyontartókat fizetnek ki a játékosok egy-egy úrhajóért valamilyen játékban. Nyilvánvaló, hogy ezt a függőséget táplálni nagyon-nagyon kifizetődő. Ám nem annak, aki használja.

Pécsi Rita egyik előadásán hallottam először arról, hogy az okostelefonok használata nyolcszázszorosára növelheti a figyelemzavar megjelenésének valószínűségét. Elképesztően magas szám. Milyen betegségekre vennénk be azt a gyógyszert, aminek ilyen mellékhatása van? Valószínűleg csak a leghalálosabb betegségek ellenszereként fogyasztanánk el. Az okostelefonokkal mégsem törődünk. Nemhogy korlátoznánk a használatát a magunk és gyermekeink érdekében, de még fizetünk is érte. Pedig nem gyógyít meg semmit. Persze lehet rengeteg hasznos dologra használni a nyelvtanulástól a tájékozódásig. Ám csak akkor, ha megfelelően használjuk.

A mindent készen kapó agynak nem kell használnia a memóriát, a fantáziát, a kreativitást. Ezek a területek tehát nem fejlődnek. Amit ugyanis nem használunk, nem fejlődik. Helyette fejlődnek azok a készségek, melyek segítségével képesek vagyunk gyorsan megtalálni az információkat egy elképesztően nagy tárolóban: az interneten. Mindez az agynak egészen más területein történik.

Nemrég hallottam egy rádióriportot olyan autóversenyzővel, aki virtuális autóversenyeken vesz részt. Az ő bevallása szerint egészen máshogy kell vezetni egy ilyen virtuális járművet, mint a valódit. Máshogy működik a gyorsulás, a fék, a kormány, máshogy reagál a „jármű”. Az ember tehát az agy más területeit használja, amikor virtuálisan vezet egy autót, mint amikor a valóságban. Egyszerűen más készségekre van szüksége.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=fOT-LsrKIT8> (Utolsó megnézés: 2020. április 14.)

A virtuális világ valóban fejleszt. Többnyire azonban nem azokat a készségeket, amikkel a valós világban el lehetne boldogulni. Hadd idézzek most egy szépirodalmi történetet:

Egy ember talált egy sas tojást, és egy kotlós alá tette. A sasfiók és a kiscsirkék együtt bújtak ki a tojásból, együtt nőttek fel. A sasfiók egész életében azt tette, amit a csirkék; azt hitte, hogy ő csirke. Kapirgált, kukacokat és rovarokat keresgélt. Kárált és kotkodácsolt. Csapkodott a szárnyaival, és repült egy-két métert a levegőben. Évek teltek el, a sas megöregedett. Egy napon a feje felett a felhőtlen égen látott egy nagyszerű madarat, amely méltóságteljesen vitorlázott az erős szelek között, alig mozgatva izmos, aranyszínű szárnyait. Az öreg sas ámulva tekintett fel.

„Ki az ott?” – kérdezte. „Az a sas, a madarak királya!” – válaszolta a szomszédja.

„Az ég tartozéka. Mi pedig a földhöz tartozunk – mi csirkék vagyunk.”

Így azután a sas csirkéként élt és halt meg, mivel csirkének hitte magát.⁴

Ez jut ugyanis eszembe akkor, amikor az okostelefonját „kapirgáló” fiatalokat látom. Valóban erre vagyunk meghívva? A háromdimenziós, érezhető, ízlelhető, tapintható, szerethető világot lecseréljük a virtuális valóságra? Ki ad ilyen eszközt a gyermekének? Nyilvánvaló, hogy a mellékhatásokkal még nem szembesült ember hajlamos erre. Különösen, ha a gyártók csak a termék előnyeiről beszélnek. Az apró betűs részt pedig ki olvassa el?

Nézzük csak a mozgáshiányt! A virtuális világban rekedt ember csontozata, izomzata, koordinációs képességei, ügyessége nem úgy fejlődik, ahogy kellene. A felgyülemelő irtózatossági információmennyiséget az agy nem tudja kezelni. Fellépnek az alvászavarok, mozgásszervi zavarok, fáradtság, figyelemzavarok. A mozgáshiány miatt nem termelődnek azok a hormonok, amelyek a mozgásos tevékenységek velejáráói és a kiegyensúlyozottságért is felelősek. Nem termelődik elegendő szerotonin (ennek a hormonnak az alacsony szintje felelős többek között a depresszió kialakulásáért is). Termelődik viszont kortizol, adrenalin és noradrenalin, melyek a stressz-

⁴ ANTHONY DE MELLO: *Szárnyalás*. Korda Kiadó, Budapest 2013.

hatást váltják ki. Ha ez tartósan nincs levezetve, feldolgozva, akkor már adódik is a szorongás vagy az agresszió. A frusztrációt ugyanis valahol le kell vezetni.

Huszonnyolc éve tanítok biológiatanárként. Nap mint nap találkozom a diákokkal, ha éppen nincs valamilyen járvány. A változó világgal együtt a gyerekek is megváltoztak. Más az érdeklődésük, a gondolkodásuk, mások a motivációik. Nem tehetjük meg, hogy nem változtatunk velük együtt a módszereinken. A pedagógiai pályán talán a legégetőbb kérdés a változási képességünk, az alkalmazkodóképességünk. Mindehhez meg kell értenünk, hogyan működik az ember. Organikusan!

Ez azt jelenti, hogy képesek vagyunk változni. Erre is, arra is. Ha a virtuális világot nézzük, akkor képesek vagyunk kilépni belőle és visszatérni a valóságba. Az agykutatók ezt az agy újraindításának nevezik. Mikor az addig függő ember kilép a valóságba, leteszi a virtuális világgal összekapcsoló eszközét, és felismeri, hogy mennyi szépség van a világban. Az emberi kapcsolatok képesek újra kialakulni, az énkép felépülni, a figyelemzavar csökkenni, a hormonális rendszer egyensúlyba kerülni, megszüntetve az agressziót, vagy éppen a szorongást. Nem könnyű, de megvalósítható.

Hogyan? Hiszen a virtuális világ mindenütt körülvesz bennünket, és telefon nélkül már szinte meztelennek érezzük magunkat. Felismerve a mellékhatásokat tudunk azonban tudatos döntést hozni az okos eszközeink egészségesebb használati módjáról.

Virtuális játékok helyett játszhatunk a barátainkkal társasjátékokat, kártyajátékokat, sportjátékokat. Igaz, hogy lesznek konfliktusok is, és nincs örök élet, de a megtapasztalt öröm egy egészen más dimenzióba vihet bennünket. Rajzolhatunk, festhetünk, énekelhetünk egy kórusban, kirándulni mehetünk, megsétáltathatjuk a kutyát és találkozhatunk a barátainkkal. Főzhetünk és ehetünk valódi, ízletes ételeket, megtapinthatjuk, megszagolhatjuk a körülöttünk levő világot. Minden, ami valódi élményt ad, a valódi világban fejleszt, a valódi világra készít fel bennünket. A felnőttek felelőssége ebben a világban nem az, hogy folyamatosan a gyerekek sarkában legyenek, hanem inkább az, hogy egészséges határokat alakítsanak ki és lehetőséget teremtsenek gyermekeik számára a valós együttlétekre és az igazi fejlődésre a valódi világban. Ez talán karantén helyzetben a legnehezebb kihívás.

IRODALOM

- ALEXANDER, JESSICA JOELLE – SANDAHL, IBEN DISSING: *Gyereknevelés dán módra*. HVG Kiadó Zrt., Budapest 2017.
- BAUER, JOACHIM: *A testünk nem felejt*. Ursus Libris Kiadó, Budapest 2011.
- CZAKÓ GÁBOR: *Beavatás – Az eldobható Föld*. Boldog Salamon Kiadó, Budapest 2002.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1997.
- DOIDGE, NORMAN: *Változó agy*. Park Kiadó, Budapest 2011.
- GARDNER, HOWARD: Multiple Approaches to Understanding. In: K. Illeris (szerk.): *Contemporary Theories of Learning*. Routledge, New York 2009. 129–138.
- GOLEMAN, DANIEL: *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest 1997.
- GORDON, THOMAS: *A tanári hatékonyság fejlesztése*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest 1991.
- GRÜN, ANSELM: *Hogyan kerüljük el a kiégést*. Jel Kiadó, Budapest 2016.
- H. PINK, DANIEL: *Motiváció 3.0*. HVG Kiadó Zrt., Budapest 2010.
- KLEIN SÁNDOR: *Tanulni jó!* Edge 2000 Kiadó, Budapest 2012.
- NELSEN, JANE: *Pozitív fegyelmzés*. Reneszánsz Könyvkiadó Kft., Budapest 2013.
- PRIEVARA TIBOR: *A 21. századi tanár*. Neteducatio Kft., 2015.
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA: *Nevelés az élet szolgálatára 1–6*. Kulcs a Muzsikához Kiadó, Pécs 2011–2018.
- VEKERDY TAMÁS: *Belső szabadság*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest 2017.

Három ajánló az alternatív pedagógiai kiadványok köréből

Az atipikus Zöld Kakas

(KERÉNYI MARI: *ZK mint Zöld Kakas...* L'Harmattan, Budapest 2019. 126 oldal.
ISBN: 9789638935038)

A KivülBelül környezetpszichológiai sorozat hatodik kötete egy minden tekintetben formabontó iskola alapítását és életét mutatja be. Ennek megfelelően a könyv két egységre osztható, az elsőben az alternatív pedagógiai intézmény alapításának minden nehézségét és szépségét olvashatjuk egyszerű, hétköznapi megfogalmazásban. Ez egyébként a könyv egészére igaz, ezért nem beszélhetünk egy szakmai értelemben vett kiadványról, hiszen mindenki megtalálhatja benne azt az aspektust, ami igazán leköti a figyelmét.

Tekintettel a sorozat témájára, a könyv sokat foglalkozik a különféle iskolai terek felépítésével és rendeltetésével, ezért bátran mondható, hogy a könnyed stílus ellenére tudományos innovációk és megvalósítható ötletek tárháza is a könyv. Elvégre nem minden iskolában található habzivaccsal bélelt ugrógödör vagy hinta, tehát ez az oktatási intézmény valóban egy olyan alternatív tér, ahol az iskola szó eredeti jelentése szerint jó lenni.¹

A könyv második része, nagyjából az V. fejezettől a VII. fejezetig, az iskola életét és mindennapjait mutatja be, a bájos csetlés-botlásoktól a megható történetekig, de mindegyik megegyezik valamiben: lehet belőle tanulni! A történetek válogatása, megfogalmazása és megszerkesztése egyaránt alátámasztja, hogy a példák életszerűek, a megoldás pedig minden pedagógusnak ott lehet a kezében, ha értő figyelemmel fordul a diákjai felé.

Eltekintve az egyes fejezetek tartalmától, a könyv egészén érezni az alternatív vagy atipikus gondolkodásmódot és hozzáállást, amely nagyon sok gyereknek nyújt segít-

¹ MÉSZÁROS ISTVÁN – NÉMETH ANDRÁS – PUKÁNSZKY BÉLA: *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest 2005.

séget a tanításban-tanulásban. Röviden olvashatunk a tanárok mentális egészségének védelméről éppúgy, mint a tanulók személyes önkifejezésének órai keretek között történő (módszertani) lehetőségeiről.

Fontos szempontokkal szerepel a kiadványban a tanárok és diákok hatékony együttműködésének néhány alapvető elve, továbbá megfontolásra érdemes feladatok a legmodernebb technológiákat használva, mint például a közösségi oldalak esetében. Ennek szellemében a képek is talán rendhagyóak (mintha ceruzás vázlatok lennének), de ille- nek a könyv oldott stílusban megfogalmazott, komoly mondanivalójához és tartalmá- hoz.

A kiadvány legvégén egy hasznos irodalomjegyzék található a legkiemelkedőbb alapművekkel, illetve egy online olvasnivalókat ajánló rövid rész.

Ilyen is lehet az iskola!

(LÁNYI MARIETTA – KERESZTY ZSUZSA: *Történetek a Gyermekek Házából. Őrizzük a gyerek méltóságát.* Műszaki Könyvkiadó, Piliscsév 2016. 132 oldal, ISBN: 9789631646801)

A több mint 25 éve működő iskola, amely az alternatív iskolák egyik mintapéldánya, immár egy olyan könyvvel jelentkezik, amelyik méltán besorolható a felsőoktatási intéz- mények ajánlott olvasmányai közé.

A kiadvány nagyalakú, de könnyen forgatható, színes és érdeklődésfelkeltő ti- pográfiai megoldásokkal van szerkesztve. A fejezetek élénk színű fő- és alcímei jól kiemelkednek a szövegből, a lapok szélén található oldalsávon pedig a nevelés- tudományi megnevezések segítenek a bekezdések közötti tallózásban. Pontosan ez a felépítés és a tartalom összhangja teszi kiválóan alkalmassá a könyvet a tudományos igényű felhasználásra. A szövegek stílusa nagyon olvasmányos, közérthető bármi- lyen korú vagy érdeklődésű olvasó számára. A tartalom igazán életszerű, számos példát és jó gyakorlatot mutat be, bevezeti a könyv böngészőjét az alternatív iskolák belső világába és annak munkájába, a könyv a szó szoros értelmében „mesél”, az ele-

jétől a végéig érdekfeszítő, olykor humoros és megható történetekkel. Ezt a tartalmat vetíti előre a könyv címe és borítója, amely már külsőre is vonzó, egy gyerekrajz részletét mutatja be színesben.

A tartalomjegyzék (és a kiadvány végén található tárgymutató) már önmagában is sokat elárul. Az első nagy fejezet – Így épül a tanév – részei mintha nem is egy iskola hétköznapijait mutatnák be, hanem egy játszóház kínálatát. Az iskolaévnak ez a nem hétköznapi tagolása már önmagában is szimpátiát kelt, a lapokon keresztül pedig megtudjuk, hogy mind a sérült, mind pedig az egészséges gyerekek hogyan tanulnak és játszanak együtt. Ennek az abszolút pozitív értelemben vett hozadéka is kiderül a könyv hasábjairól: az együtt nevelkedett tanulók érzékenyebbek egymás problémái iránt, az integráció folyamata és a másság elfogadása beépül a szemléletmódjukba.

Alapvetően érződik a könyv tartalmán egy – a hétköznapi iskolákétól – eltérő látásmód, talán egy kicsit a katolikus iskolákéhoz hasonló türelmes, de egy teljesen modern kompetenciafejlesztő irányzat is ötvöződik ebben a speciális iskolában. Ez egyértelműen nagyobb feladatot és felkészültséget jelent a tanárok számára, ezért örvendetes, hogy olvashatunk a pedagógusok „biztonságérzetéről”, amely létfontosságú a tanítás megítélésének szempontjából. Emellett a tantestület munkája is előtérbe kerül több részben, mindezt életszerű tapasztalatokon keresztül mutatja be a könyv, amely főként a kezdő pedagógusok számára jelenthet kitűnő támpontot a munkavégzésük során. A közkinccsé tett és megvalósított gyakorlatok széles skáláját vehetjük szemügyre, így elmondható, hogy egy olyan könyvet tart a kezében az olvasó, amely szorosan összekapcsolja a pedagógia elméletét a gyakorlattal.

A diákok részvételével megrendezett beszélgetőkörök az osztályfőnöki munkában jelentenek segítséget, a tanári szobában pedig az esetmegbeszélések és a pályakezdő pedagógusokat támogató mentori rendszer figyelemre méltó és támogatásra érdemes kezdeményezés.

Ugyanakkor az is egyértelműen kiderül a könyvet végigolvasva, hogy az alternatív iskolák életrevaló fejlődést biztosítanak a gyerekek számára, ami nem biztos, hogy a hagyományos rendszerű oktatási intézményekben meg tud valósulni. Nemcsak az alternatív személtre jellemző hozzáadott értéktöbblet a meghatározó, hanem a módszerdominancia feloldása, változatos eszközök és oktatási technikák szisztémája és bemutatása is, amelyek élményszerű készségfejlesztést tesznek lehetővé.

De nem csak ezek a témák kerülnek elő: a szülőkkel való együttműködés és szakmai-emberi kapcsolatok is megelevenednek a sorok között, néhol komoly, néhol humoros hangnemben. Ez utóbbira meggyőző példa az az eset, amikor az atipikus iskolákra jellemző szöveges értékelést olvasva, a gondviselő hiányolta a tantárgyi érdemjegyet.

Az iskolapedagógia, valamint az alternatív iskolák kiváló és hasznos ismeretterjesztő kiadványát lapozhatjuk végig jelen kötetben, amely a tudományos tézisek gyakorlatba való átültetését gördülékeny stílusban és élményszerűen tárja fel.

A Rogers-iskola nagykönyve

(DOBOS ORSOLYA szerk.: *„Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik” A Rogers Iskola csodája*. Demokratikus Ifúságért Alapítvány, Budapest, 2020. 446 oldal. ISBN 978-615-6160-00-3. – E-book formában elérhető a Taní-tani Könyvek sorozatban: <http://www.tani-tani.info/konyvek/1#rogers>)

Az atipikus iskolákról szóló könyvek szinte mindegyike egy speciális nézőpontból vagy csupán egyféle műfajból mutatja be a reformpedagógiai törekvéseket. A *Rogers Iskola csodája* című kiadvány azért formabontó és hiánypótló mű a mai könyvkiadásban, mert nemcsak egy pusztán ismertetés, hanem kutatásokat, interjúkat, személyes élményközpontú beszámolókat is tartalmaz egyetlen kötetben. Bár az előszóban az olvasható, hogy némelyik tanulmány már régebbi keltezésű, ez a történeti látásmód, nem hogy korlátozza, de még érdekesebbé teszi a kiadványt, hiszen a fejlődés és szemléletmód változásait is magában hordozza.

A tartalomjegyzék alapján az első rész a háromból a neveléstudományi kutatások tükréből szemléli a Rogers-iskolát. Ez a négy tanulmányt tartalmazó egység megalapozza a reformpedagógia lényegét és annak alapvető elemeit. Térbe és időbe helyezve olvashatunk itt a mai pedagógia és reformpedagógia viszonyáról és kölcsönhatásáról, továbbá a kooperatív tanulásról és a szöveges értékelésről egyaránt. Bevezeti az olvasót ezenkívül a rogersi iskola alapértékeinek szemléletébe, az ott alkalmazott különleges és élményszerű tanítási (és tanulási) módszerekbe és foglalkozásokba.

A második és egyben leghosszabb fejezet az iskola belső működését és világát tárja fel interjú, visszaemlékezés és más tanári beszámolók formájában. Személyes életutak, vallomások, oktatási történetek elevenednek meg a lapokról, bevonva az olvasókat az iskola hétköznapi életébe, viszonyaiba. Folytatva az előző fejezet tartalmát, a személytelen kutatói fogalmak és szempontok már életközeli-realisztikus eseményekben öltenek testet, nagy átéléssel írva kudarcokról és sikerekről. Megjelennek olyan fontos pedagógiai szakkifejezések, amelyek egy neutrális tudományos szövegben csak alig bukkannak fel: elfogadás, bizalom, érzelmek, szabadság vagy éppen felelősség – ezáltal tovább mélyítik az első rész mondanivalóját. A különböző projektet és események vagy foglalkozások leírása minden óvoda-iskola életében hasznosíthatóak, és gyakorlatorientált példákat nyújtanak segítségképpen a mai pedagógusoknak.

A harmadik – befejező tartalmi egység – a Rogers-iskola jövőjéről, fejlesztési lehetőségeiről szól két tanulmányon keresztül. Ezek, mintegy végső érvként, a gyerekek szemszögéből mutatják be a mai világban oly fontossá váló emberi kapcsolatok és készségek fejlődését. Az ábrák és kimutatások hiteles és hatásos iskola képét vetítik elénk, ahol a gyerekek szabad kibontakozása kiemelt szerephez jut, és érdeklődésüknek megfelelő tevékenységekben vehetnek részt.

Minden alfejezet végén bibliográfia található, és a könyv legvégén a legfontosabb ajánlott olvasmányokat gyűjtötték egybe a szerzők.

Dóra László

ÖSSZEFOGLALÓK

LOVASSY ATTILA

ZSÁKUTCÁK A HIT ÉS A TUDOMÁNY LABIRINTUSÁBAN

A hit- és a természettudományok kapcsolatára adott ismertebb modellek alapján bemutatjuk a teológia nézőpontját. Ehhez ismertetjük a Galilei-per problémakörét, ahol az erővonalak máshol húzódtak, mint ahogy a népszerű elképzelések sugallják, majd Hawking elgondolását is interpretáljuk, aki a matematikai modelljétől elindulva a fizikán és a metafizikán keresztül a teológiába, illetve annak hiányába ütközött. Végül Dawkins meglepő és néhol cinikus biológiai-metafizikai fejtegetését összegezzük. Ezek alapján megpróbálunk ráatalálni a hit és a tudomány közötti hídra. Tesszük ezt a természettudósok és teológusok segítségével, miközben kritikai észrevételeket is megfogalmazunk.

Kulcsszavak: hit és tudomány, áltudomány, Galilei-per, Hawking, Dawkins, hit és ész, filozófia, teológia

DÓRA LÁSZLÓ

A MÉDIAOKTATÁS EURÓPAI PARADIGMÁJA A MÉDIAMŰVELTSÉGIG

A média alapvető információs és tájékozási eszköz a mai világban, a napi műveltségi szintet közvetíti. Kétségtelen, hogy a legtöbb ember számára a televízió a családi szórakozás médiuma, és a szabadidős érdeklődés központi eleme, talán a kultúrával való egyetlen találkozása is. A felnövekvő generációk életére inkább szocializációs hatással van a tömegkommunikáció, míg a felnőtt és érett személyiségekre inkább a megszerezhető és belőle elsajátítható tudás, információszerezés szempontjai hatnak. Hatékony és kritikai szemlélettel a médiaoktatás minden esetben a fejlődést szolgálhatja, és ebben a formában segíti a jövőre való felkészítést, hogy tájékozási pontokat jelentsen, amelyekre támaszkodva a tanulók megértik az őket körülvevő világot, és a cselekvő állampolgár szerepéhez is hozzájárulhat.

Kulcsszavak: tömegkommunikáció, oktatás, fejlesztés, társadalom, médiaműveltség

JAN ZIMNY

A TEKINTÉLY MINT A NEVELÉS EGYIK LÉNYEGI ELEME

A 21. századi információs technológiai forradalom korában, a különböző országok társadalmi-gazdasági fejlődésének változó feltételrendszerében, a globalizációs és integrációs folyamatok állandó keresése közepette a pedagógus kiemelten fontos szerepet tölt be.

A pedagógus nemcsak kulcsszereplője a jelenkori oktató-nevelő tevékenységeknek, hanem a gyerekek és fiatalok sajátos „lelkivezetője” is. Szakmai, pszichológiai és pedagógiai felkészültsége, illetve tekintélye befolyással van a társadalom lelki kultúrájának színvonalára, illetve a demokratikus és humanista értékek érvényesülésére. Jelentős mértékben tehát éppen rajta múlik egy-egy állam és társadalom jövője.

Ahogy II. János Pál mondja, „Istenre való hivatkozás nélkül” a teremtett értékek világa (beleértve a tekintélyek világát is) mintegy végzetes vákuumba kerül. Elveszti átláthatóságát és egyértelműségét, így a rossz sokszor jóként jelenik meg, a jó érvényre jutása pedig ellehetetlenül. A pedagógusi hivatás viszonylatában Seneca gondolata továbbra sem vesztett érvényéből: „Legkevésbé az lehet eredményes, aki beszél, többet ér az el, aki teszi is, de legtöbbit a példa maga.”

Kulcsszavak: tekintély, nevelés, értékek, pedagógus, tanuló

PAWEŁ BUCOŃ

A GYERMEK MINT JOGI SZEMÉLY. ALKOTMÁNYOS ÉS POLGÁRI JOGI SZEMPONTOK

Az alábbi értekezés témája a gyermek jogi státusza a lengyel alkotmány és a polgári és családjogi rendeletek alapján. Az alkotmány szerint minden 18 év alatti személy gyermeknek számít. A gyermek több alkotmányos jogot élvez, és 18 éves koráig tanköteles. A polgári törvénykönyv használja a „kiskorú” fogalmát, és két kategóriát különböztet meg: a 13 év alatti és a 13 év fölötti kiskorút. A 13 év alatti kiskorú jogi értelemben nem cselekvőképes. A 13 évet betöltött kiskorú jogilag cselekvőképes. Kivételes körülmények között a kiskorú jogilag teljes körűen cselekvőképessé válhat. Ez abban az egy esetben lehetséges, ha egy 16 éves kort betöltött nő bírósági engedéllyel házasságra lép. Amennyiben a házasság érvénytelenné válik (vagy megszűnik) a nő 18. életének betöltése előtt, teljes körű jogi cselekvőképessége megmarad, és nagykorúként kezelendő. Az alkotmány felől értelmezve azonban még gyermeknek tekintendő.

Kulcsszavak: gyermek, polgári jog, családi jog, nagykorúság, lengyel alkotmány

PECHAN ESZTER

HA NEM ILLIK RÁ A CIPŐ (FOGYATÉKOSSÁG MEGJELENÍTÉSE A NÉPMESÉKBEN)

A tanulmány a történetekben, népmesékben, klasszikus és kortárs gyermekirodalomban megjelenő fogyatékoságábrázolás jellegzetességeit mutatja be, valamint a *metamorphoses* meseterápián alapuló, szociális kompetenciára irányuló intervenciós foglalkozások első lépéseiről számol be készségfejlesztő iskolai tagozaton, mérsékelt intellektuális képességzavarral élő fiatalok körében végzett fejlesztő munkán keresztül.

Kulcsszavak: intellektuális képességzavar, alkotó, fejlesztő *metamorphoses* meseterápia, történetmondás

GASPARICS GYULA – GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET

AZ APOR VILMOS KATOLIKUS FŐISKOLA TÖRTÉNETE ZSÁMBÉKTÓL VÁCIG

Az írás az Apor Vilmos Katolikus Főiskola történetét mutatja be alapításától kezdve Vácra költözéséig, 2004-ig. A szerzők – akik 1982, illetve 1983 óta az intézmény oktatói – korabeli dokumentumok, történeti tanulmányok és személyes emlékeik alapján elevenítik meg a főiskola múltját. Végigkövetik, hogyan jött létre a Szent Keresztről Nevezett Irgalmas Nővérek szerzetesrendje által 1929-ben Zsámbékon megalapított tanítónőképző intézet, mi történt az államosítás után, hogyan bővült az egykori tanítóképző több szakot is magában foglaló felsőfokú pedagógusképző intézménnyé. Bemutatják a főiskola ismételt egyházi fenntartásúvá válását, felelevenítik az immár Apor Vilmos püspök nevét viselő komplexum – főiskola, gyakorlóiskola, kollégium – életének mindennapjait, s végül felidézik a tragikus tüzesetet, amely lehetetlenné tette a további zsámbéki működést. Az írás a főiskola 2004. évi Vácra költözésének bemutatásával zárul.

Kulcsszavak: tanítónőképző intézet, katolikus tanítóképző főiskola, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, tanító-, óvodapedagógus-, szociálpedagógus-képzés, ténnetmondás

ABSTRACTS IN ENGLISH

ATTILA LOVASSY

BLIND ALLEYS IN THE LABYRINTH OF RELIGION AND SCIENCE

In reply to the widely known theories on the relationship between faith and the natural sciences we present the standpoint of Catholic theology. We discuss the Galileo Affair, wherein the lines of force ran along elsewhere than the popular ideas suggest, and we interpret Hawking's notion as well, who set out from a mathematical concept through a physical and a metaphysical one to arrive at a false theological conclusion. Finally we are to recapitulate Dawkins' astonishing and sarcastic biological-ontological argumentation. On the basis of these we would like to find connection between religion and science relying on views of scientists and theologians, while we have critical observations.

Keywords: religion and science, pseudo-science, Galileo Affair, Hawking, Dawkins, faith and reason, philosophy, theology

LÁSZLÓ DÓRA

THE EUROPEAN PARADIGM OF MEDIA EDUCATION – A PATH TO MEDIA LITERACY

Mass media is an important tool of information nowadays, which mediates everyday life's knowledge. For most people television is the source of relaxation, the central element of leisure interests and possibly the only medium transmitting culture. Mass media is an elementary part of socialisation during childhood; for adults it is primarily a source of information and knowledge. Media education can support the development and the preparation for future life if it has an efficient and critical approach. It can also be a point of reference helping students understand the surrounding world and helping them become active and responsible citizens.

Keywords: mass communication, education, media literacy, society, development

JAN ZIMNY

AUTHORITY AS AN IMPORTANT ELEMENT OF EFFECTIVE UPBRINGING OF YOUNG PEOPLE

The teacher plays a vital role in the 21st century, which is the age of information and technological revolution, the age of dynamic changes in social and economic patterns of various countries, the age of searching for new ways for progress amidst globalization and integrative processes.

The teacher turns out to be not only a key figure in contemporary educational processes but also a kind of “spiritual leader” for school pupils, students and other social groups. The level of the spiritual culture and the strength of democratic and humanistic values in a society depends on his/her professional preparation (including psychological preparation) and his/her authority. Consequently, the future of each country and society depends greatly on the teacher.

According to John Paul II, the whole world of established values (including the world of authorities) seems to be in a void “without reference to God”. Hence it loses its transparency and clarity. And then evil is portrayed as goodness and goodness is disqualified. Seneca’s thought, ‘What you say affects students the least, what you do affects them more but who you are affects them the most’ has not lost its relevance for teachers.

Keywords: authority, upbringing, values, educator, student

PAWEŁ BUCOŃ

THE CHILD AS A LEGAL ENTITY. CONSTITUTIONAL AND CIVIL-LAW ASPECTS

The topic of the discussion presented herein is the legal status of a child under the provisions of the Polish Constitution and civil and family law regulations. According to the Constitution, a child means every human being below the age of eighteen. The child may enjoy many of the constitutional rights. It is obliged to stay in school until the age of eighteen. The civil code uses the term ‘minor’. It distinguishes two categories of minors: under and over the age of thirteen. Individuals under the age of thirteen do not have capacity for legal acts. A person who has attained thirteen years of age has capacity for legal acts. In exceptional circumstances, a minor may be granted full capacity for legal acts. This applies only to a situation, when a woman over the age of sixteen, upon the approval of the court, enters into marriage. In the event of the marriage being annulled (or terminated) before reaching by the woman the age of eighteen, she will still have full capacity for legal acts and will be considered as a major. Viewed from the perspective of the Constitution, she is still a child.

Keywords: child, civil law, family law, legal age, the Polish Constitution

ESZTER PECHAN

IF THE SHOES DO NOT FIT (PRESENCE OF DISABILITY IN FOLKTALES)

The study presents the characteristics of the depiction of disability in stories, folk tales, classical and contemporary children's literature, as well as reports on the first steps of Metamorphoses Storytherapy Method-based social competence intervention sessions at a skills development school through development work among young people with moderate intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, Metamorphoses Storytherapy Method, storytelling

GYULA GASPARICS – ERZSÉBET GASPARICSNÉ KOVÁCS

HISTORY OF APOR VILMOS CATHOLIC COLLEGE FROM ZSÁMBÉK TO VÁC

The study presents the history of Apor Vilmos Catholic College from its foundation to its move to Vác in 2004. The authors, who have been lecturers at the college since 1982 and 1983, recount the college's past based on contemporary documents, historical studies and personal memories. They follow how the teacher training institute established in Zsámbék in 1929 by the Order of the Sisters of Mercy of the Holy Cross was established, what happened after the nationalization, and how the former teacher training institute expanded into a higher teacher education college offering a variety of programmes. They present how the college again became a Catholic institution, revive the everyday life of the complex now named after Bishop Vilmos Apor – college, practice school, dormitory – and finally recall the tragic fire that made further operation in Zsámbék impossible. The writing concludes with the presentation of the college's move to Vác in 2004.

Keywords: teacher training institute, Catholic teacher training college, Apor Vilmos Catholic College, pre- and primary school teacher training, social pedagogy training

SZERZŐINK

PAWEŁ BUCOŃ PhD (jogtudomány), a Lublini II. János Pál Katolikus Egyetem Jogtudományi, Kánonjogi és Közigazgatási Kar II. Polgári Jogi Tanszékének adjunktusa; a Kelet-lublini Kerületi Bíróság (székhely: Świdnik) bírása (Lengyelország)

DÓRA LÁSZLÓ PhD, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

ÉBÉNYI ANNA latin–portugál szakos tanár, Organikus Pedagógiából az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakirányú továbbképzésén szerzett diplomát.

GASPARICS GYULA PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET PhD, főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

GRUBER LÁSZLÓ PhD, teológiai tanár, a Gál Ferenc Főiskola docense (2007 – 2019), plébános, Szent Anna Plébánia (Szentes)

HELSTÁB ÁKOS biológia–testnevelés szakos középiskolai tanár, Szent Mór Iskolaközpont (Pécs)

LOVASSY ATTILA PhD, katolikus pap, a Dunakeszi-Főplébánia plébániai kormányzója, tudományos rektorhelyettes, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

PECHAN ESZTER doktorandusz (ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Gyógypedagógiai Alprogram), gyógypedagógus, Budapest III. Kerületi Csalogány Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Kollégium, Gyermekotthon (Budapest)

VALENTNÉ ALBERT ÉVA doktorjelölt (ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola)

Dr. JAN ZIMNY PhD, habil. professzor, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej Woli (Lublin, Lengyelország)