

KATOLIKUS PEDAGÓGIA

2023/3–4.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Vác
2023

KATOLIKUS PEDAGÓGIA
XII. ÉVFOLYAM, 2023/3–4. SZÁM

Szaklektorált folyóirat: ISSN 2080-6191

Kiadja az Apor Vilmos Katolikus Főiskola
2600 Vác, Schuszter Konstantin tér 1–5.
Felelős kiadó: GLOVICZKI ZOLTÁN rektor

Szerkesztőség

Főszerkesztő: MOLNÁR KRISZTINA
Szerkesztők: SZABÓ LILLA / SZOMBATHELYINÉ NYITRAI ÁGNES

Szerkesztőbizottság

GOMBÁS JUDIT (AVKF) / PÉTER LILLA (Babeş–Bolyai Tudományegyetem) / PILECKY
MARCEL (AVKF) / RADVÁNYI KATALIN (AVKF) / SZŐKE-MILINTE ENIKŐ (Pázmány
Péter Katolikus Egyetem) / UZSALYNÉ PÉCSI RITA (AVKF) / JAN ZIMNY (Katolicki
Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II Wydział Zamiejcowy Nauk o Społeczeństwie w Stalowej
Woli)

Egyházi lektor: LOVASSY ATTILA
Angol nyelvi lektor: SZENTPÉTERYNÉ BALOGH MARIANNE

Szerkesztőségi titkár: SZABÓ ZSOLT
Olvasószerkesztő: HENKEY-HÖNIG IMOLA
Tipográfia és nyomdai előkészítés: SZABÓ ZSOLT
Borítókép: James Wheeler (www.unsplash.com)
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

A folyóirat megjelenését az Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatja.

TARTALOMJEGYZÉK

HIVATÁS

- FEHÉR VIKTÓRIA: A sikeres pályakezdés alapja a támogató közösség 5
- POCSAI BETTINA: Én nagyon szeretek játszani 8

INTERJÚ

- MOLNÁR KRISZTINA – TORNAY GÁBOR: Fókuszban: a hitoktatás 11

TANULMÁNYOK

- GLOVICZKI ZOLTÁN: Jacques Maritain és a pedagógia válasútja 23
- TIBOR REIMER: A katekézis viszonyulás kialakítására törekszik, nem csupán
információátadásra. Hangsúlyok és szempontok a katekézis új direktóriumában
(Fordította: *Pilecky Marcel*) 42
- JUHÁSZ PÁL BALÁZS: Tóbiás könyve a magyar katolikus hitoktatásban a Katolikus Digitális
Tananyagtár fényében: tények és lehetőségek 61
- SÜTŐ ATILA: Kémia szakos tanárjelöltek természettudományi kreativitásának nemzetközi
összehasonlítása 73
- MOLNÁR RÉKA: Ének-zenei nevelés a bölcsődében napjainkban, és egyik lehetséges
útja, a Ringató-módszer 92
- ### AZ EGYHÁZ HANGJA
- KONDOROSI NOÉMI: Svéd Szent Brigitta időtlen tanítása az egyéni ítéletről 109

MINDENNAPI PEDAGÓGIA

VERECKEI ANDRÁS: Hitátadás szakrális terekben. A IX. Keresztény Neveléstudományi Konferencia szekcióösszefoglalója	123
SZÉKELY ANDREA: Nincsen rítus mítosz nélkül. A IX. Keresztény Neveléstudományi Konferencia szekcióösszefoglalója	128
REMENÁR MÁRIA: A differenciálás eszközeit alkalmazó tanóra	132
SZEMLE	
GÁL GYÖNGYI: Kisgyermeknevelők kézikönyve	149
ÖSSZEFOGLALÓK	155
ABSTRACTS IN ENGLISH	159
SZERZŐINK	163

A sikeres pályakezdés alapja a támogató közösség

Pályakezdőként folyamatosan foglalkoztat a kérdés: mit jelent számomra pedagógusnak lenni? Jó tanító vagyok-e? A személyes tapasztalataim elemzése mellett neveléstudomány mesterképzési szakos hallgatóként különösen is a pályakezdés problémaköre felé fordult a figyelmem. Nehézségeimmel ugyanis nem vagyok egyedül, és világosan látom, hogy korosztályom hivatástudatának megerősödésében döntő szerepük van az első munkában töltött éveknek. Írásomban néhány mérföldkőről számolok be ennek kapcsán.

Az első évemben egy kis létszámú, első és második osztályosokból álló vegyescsoport vezetője lettem, az osztályfőnöki teendők mellett két évfolyam tanítása is feladatomból volt. Nagy kihívást jelentettek az évkezdéssel járó teendők és a közösségépítés folyamata, gyakran talajvesztettnek éreztem magam, ezért minden szakmai ismeretnek utánanéztem, de a munkatársi támogatás is jelentős segítségként szolgált, ha elbizonytalanodtam. A pedagógusok számára mindig is fontos volt a megfelelő önkritika és önreflexió, mivel szakmai fejlődésük kulcsa hibáik és erősségeik felismerésében rejlik. Az ember önmaga elé tartott tükre azonban nem elegendő: szükség van hozzáértő vezetésre és kollégákra, akiknek a véleménye saját szubjektív nézőpontunkkal keveredve egy reális képet adhat munkánkról.

Többször éreztem azt, hogy a konfliktuskezelés és fegyelmezés módszerei saját eszköztáram leginkább hiányzó elemei. Hiába volt az érvek és kérdések elméletének ügyesen felépített rendszere a fejemben, a gyakorlati kivitelezés próbálkozásait a gyermekek egy szimpla „de” szóval könnyedén összetörték. Ezt a lépcsőfokot szintén kollégáim segítségével tudtam megoldani, akik gyakorlati tanácsokkal láttak el, illetve a nap mint nap velem lévő pedagógiai asszisztens munkáját figyelve tudtam eltanulni néhány hasznos praktikát. Mindezek mellett a vezetés szorgalmazta a továbbképzést, így megismerkedhettem a resztoratív konfliktuskezeléssel és az agressziómentes kommunikációval.

Számomra sokat jelentett a „hibázni mindig lehet” gondolat elfogadása. A kollégák tisztában lévén kezdő státuszommal próbáltak minél megértőbbek lenni. Sajnos nem minden pályaindulás ilyen szerencsés: a kezdőkre olykor egy tapasztalt pedagógusnak

is kihívást jelentő feladatot bízna rá. A hibázás lehetősége pedig nem minden közösségben evidencia, amely komoly pszichés terhet és önértékelési problémákat okozhat egy lelkiismeretes tanítónál. Hiszen egy pályakezdő az elvárások egy részét önmagával szemben állítja fel, így ha úgy éreztem, nem teljesítek elég jól, naphosszat elmélkedtem az eseten.

A társadalom szemében az ideális tanító mintapolgár, aki mindenhez ért, szeretik a gyermekek és a szülők, sosem cselekszik morálisan helytelenül és mindig a maximumot nyújtja mindenben. Mindig jó napja van, és sohasem fárad el. Számomra ez a kép a pályán lévő pedagógusokat megismerve kicsit árnyaltabbá vált, és ez felszabadítóan hatott rám. Nehéz volt ugyanakkor megélni, hogy a szülők olykor nem adnak hitelt a nevelési tanácsaimnak mondván, hogy „nincs gyermekem” és „fiatal vagyok”. Többször találtam magam olyan kommunikációs helyzetben, amikor megfelelő gyakorlat híján nem tudtam, mi a megfelelő válasz. Segítséget jelentett, ha kollégáim részt vettek komolyabb beszélgetésekben, tanácsot és mintát adtak a megfelelő közlésre.

A generációs szakadékot csak a munkában lehet megtapasztalni igazán. A gyermekek esetében egyértelműek a korkülönbségből adódó nehézségek, amelyek meg tudják nehezíteni a tanítás folyamatát is. A tanítónak meg kell tanulnia a gyermekek nyelvén érthetően és érdekesen beszélni, hogy minél sikeresebb legyen a tananyag átadása, és mélyüljön a gyerekekkel való kapcsolat. Ennek a szakadéknak a másik vége a nyugdíjhoz közeli korosztály. Legyen pedagógus vagy szülő, az idősebbek iránt kifejezett tisztelet mindig is fontosnak számított, ám egy kollegiális viszony esetében ezek a határvonalak elmosódhatnak. Mint friss diplomás tanító rengeteg motivációval, energiával és ötlettel érkeztem én is saját közösségembe, ahol nem olyan magas a tantestület átlagéletkora, így jobban meg tudtuk érteni egymást. De probléma adódhat akkor, ha egy szakmai vitában a pályán töltött idő mértéke dönti el, kinek van igaza. A helyzet még rosszabbra fordulhat, ha az adott közösség nem nyit az újdonságok felé, vagy megjelennek a szakmai féltékenység közösségromboló hatásai, amelyek gyorsan letörhetik egy pályakezdő lelkesedését.

A legnagyobb és legváratlanabb nehézséget a rengeteg adminisztráció jelentette. Az elmúlt két évben olyan adatok felvitelét, dokumentumok írását, rendszerek kezelését kellett megtanulnom, amelyek a mindennapi és szakmai munkám során szükségesek, ám mégsem kerültek kellőképpen említésre a szakmai gyakorlat során.

A pedagógusok anyagi juttatásaival kapcsolatos kérdések az utóbbi években jelentős figyelmet kaptak a médiumokban, bár nem újkeletű problémáról van szó. Hivatásomat nem a pénzért gyakorlom, ugyanakkor nyilvánvalóan befolyással van a hangulatomra mindaz, ami a bérezéssel pro és kontra megjelenik a közgondolkodásban. Mégis úgy látom, a támogató közösség az egyik legfontosabb összetevője a sikeres pályakezdésnek: ennek hiányában sodródhatnak sokan a pályaelhagyás felé.

Mi a legszebb a mindennapi munkámban? A gyermekekkel kialakított szoros kapcsolat következtében szinte sajátomként tudom megélni minden örömeiket, fájdalmukat és sikerüket, amely által ténylegesen nevelőnek tudom érezni magamat. A nevelés az a keserédes küzdés, amelynek gyümölcsét nem azonnal látjuk meg, ugyanakkor engem tagadhatatlanul örömmel tölt el, ha a tanítványaim jövőjére gondolok. A pedagóguslét egyfajta szolgálat, amely által magam is ki tudok teljesedni. Szeretném jobb helyé tenni a világot, ez a vágy hajt előre a nehezebb napokon is.

Én nagyon szeretek játszani

Vajon a mag, amelyet elvetek, kicsírázik-e majd? Lesz-e belőle életerős növény, mely gyökérzetet ereszt-e a sok gondolat és a gyermekekkel, fiatalokkal, felnőttekkel végzett közös munka? Sokszor fölteszem magamnak ezeket a kérdéseket, és nehéz elfogadnom, hogy a lelkiismeretes szakmai tevékenység, az elvek és célok melletti elkötelezett kiállítás gyümölcseit némely esetben nem fogom learatni. Ezért is szeretek magamra kertészként utalni: az én feladatom a rám bízott kiskertek kigyomlálása, hogy az elültetett magok vagy a már növésnek indult palánták a lehető legjobb helyen tudjanak teljességben növekedni. És ebben a folyamatban a legnagyobb kincsem a játék.

Amikor pedagógiáról beszélünk, a legtöbb embernek az intézményi nevelés kereteiben megélt intenzív évei jutnak eszébe. Pedig az élet minden színterén tanulunk, akkor is, ha éppen nem vesszük észre. Szociálpedagógusként a nonformális oktatásban találtam meg az utamat, és így sikerül megmutatnom egyre több embernek, milyen jó dolog is játszani. Ez az oktatási forma egészen kiszélesíti a szakember lehetőségeit az alkalmazott módszertan, a feldolgozható témák és a személyes kapcsolódások terén egyaránt. Ha csak a gyermekekkel kapcsolatos tevékenységre szűkítjük a kört, olyan formája ez a pedagógiának, amely a tevékenységben részt vevők összességének más perspektívát, más élményt kínál.

Én nagyon szeretek játszani. Tapasztalatom és meggyőződésem, hogy sem a gyermekek, sem a felnőttek nem játszanak eleget, pedig a felnőtt társadalom számára is fontos, hogy kapcsolódni tudjon saját gyermekiségéhez, a nyitottság, a szabad aktivitás, a kreativitás és a közösségi létezés erőforrásaihoz. A nonformális oktatásban végzett munkám során a számomra oly fontos társadalmi érzékenyítés és szemléletalakítás feladatkörét a játék éppen azzal a metodológiával tudja biztosítani, amelyhez az én szívem is olyan közel áll. E módszeren keresztül tudok legjobban kapcsolódni a fiatal generációhoz is, amelyben rendkívüli potenciált látok, és amely korosztályt legkevésbé sem szabad magára hagynunk a vállára nehezedő terhek miatt.

A játék, a *gamification* bizonyítottan hatékony módszer, amely nemcsak az iskolákban, de a munkahelyeken is alkalmazható. Az is igazolt tény, hogy az embernek elemi

szükséglete és sokirányú fejlesztési szisztémája a játék – mégsem kap elég figyelmet a mindennapokban. Véleményem szerint a szakemberképzésben sem helyeződik kellő hangsúly arra, hogy a leendő pedagógusok megtanuljanak jól játszani. Ha csak az általános iskolai korosztályt nézzük, már az óvodából az iskolába történő átmenet esetében érzékelhetjük azt az éles váltást, ami a játéktól való elszakadást indikálja.

Ahhoz, hogy a játékot be tudjuk vinni a nevelés gyakorlatába, a pedagógusoknak aktívan kell kapcsolódnuk gyermeki oldalukhoz, és ha ez a kapcsolat megszakadt, akkor megfelelő segítséget kell kapniuk az újrakapcsolódáshoz. Kulcskompetencia ez ahhoz, hogy könnyebben megérthessük a gyermekeket és a fiatalokat, organikusabban történhessenek meg a velük való találkozások – és persze a munka is eredményesebb, örömtelibb mindkét félnek így. Másfelől az andragógiai szintéren dolgozó szakembereknek is kiemelt feladatuk, hogy segítsék a felnőtteket visszatalálni gyermekiségükhöz, még ha csak egy-egy alkalom erejéig is. Foglalkozásaim során azt tapasztaltam, hogy amikor a felnőttek végre játékhoz jutnak, a sokéves stressz, terhelés és a felnőtt léttel járó feszültség páratlan felszabadultságélménnyé oldódik. A játékkultúra tehát nemzedékeket kapcsol össze, az egyik legfontosabb civilizációs érték, és személyes identitásom alapja.

MOLNÁR KRISZTINA

Fókuszban: a hitoktatás

Tornay Gábor hitoktató, tréner, a Váci Egyházmegye hitoktatási igazgatója. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola IX. Keresztény Neveléstudományi Konferenciájának eszmecesteréjéhez kapcsolódva a hitoktatás céljairól, módszereiről, kortárs kihívásairól és a hitoktatók szerepéről beszélgettünk.

Amikor a hit pedagógiájáról beszélünk, különösen is szembeűnő a kereszténység két – egymással sokféle módon összefűgűő – rétege: a kompetencia és a személyes istenkapcsolat. Hogyan tudja a hitoktatás segíteni az istentapasztalat kialakulását, elmélyűlését?

Amit tudni lehet, azt lehet oktatni. A hitet nem. A hit egy belső felismeréseken alapuló, nagyon személyesen formálódó meggyűződés – reménységűnk felőli bizonyosság –, ami fejlődik, alakul, növekszik vagy éppen halványul. Már maga a „hitoktatás” szó ambivalenciája is jelzi, hogy merőben más az, ami kívánatos volna és ami megvalósulhat a gyakorlatban. Ha a cél a krisztusi értékrend megismertetése, akkor ez szükség-szerűen azzal is jár, hogy vissza kell találunk a Teremtő Istenhez, a Mennyei Atyához. Katekumenális szemléletre van szükség – kísérni a hit felé –, de ez nehezen illeszthető iskolarendszer tanórai kereteihez. Az ismeretek, készségek, képességek, önmagukban nem vezetnek szükség-szerűen istenkapcsolathoz. Mihez kezdetűnk akkor? Tanúságot tehetűnk. „A hit tehát hallásból fakad, a hallás pedig Krisztus tanításából.” (Róm 10,17) Ez a „hallás” viszont nem a hangok érzékeléséből és kognitív feldolgozásából következik. Jézus példabeszédekkel tanítja a tanítványait és megjegyzi, hogy „fűlűk van, de nem hallanak”. (Mt 13,13) Úgy tűnik, hogy egy mélyebb dimenzió mentén formálódik a hit. Alighanem azok az ismeretek fontosak, amelyeket maga Jézus is ismert, például: Isten választott népének története, imádságai, tanítóinak elbeszélései, prófétáinak jövendölései stb. Azok a jártasságok (és itt elsősorban az emberismeretre gondolok) és attitűdök irányadók, amelyek Jézust is jellemezték. Jézusról és az ősegyház életéről összegűjtött írásokat – az Újszövetségi Szentírás könyveit – természetesen ismerni kell, de ez önmagában kevés lehet a kívánt képzési és nevelési célok eléréséhez. A hitoktató

hitelessége, meghökkentő emberszeretete, derűje és a teremtett (múló) dolgokhoz való viszonya tűnhet ki mint „kívánatos kompetencia”. A fogyasztói kultúrával ellentétes nagylelkűsége, szelíd, türelmes, ám mégis egyértelmű határozottsága és elkötelezettsége jelenthet olyan példát, ami másokban a hit ébredését segítheti. Nem könnyű egy hitoktatónak. A hiteles nonverbális kommunikáció meghatározó az emberi kapcsolatokban. Ha valaki radikálisan krisztusi életet él, ami szembe megy a nagyon is manipulált közvélekedéssel, könnyen kerülhet a kritika kereszttüzebe. Ferenc pápát is sokan minősítik a jézusi tanítás megélése miatt.

A pedagógiai szerepkapcsolatnak a hitre nevelésben ezért is szükséges kitüntetett figyelmet szentelniünk. A kortárs társadalmi folyamatok milyen kihívásokat támasztanak ez ügyben?

Ha korunk szocializációs környezetét nézzük, akkor nem megkerülhető, hogy szembenézzünk azzal a ténnyel: a digitális társadalom az emberi kapcsolatok alakulását radikálisan megváltoztatta. Úgy tűnik, ez a folyamat még most is gyorsul. Mire reagálnánk, már idejétmúlt lenne a beavatkozásunk. A tér és idő összeszűkül egy virtuális jelenben. Ez is jelzi, hogy talán bátran rá lehetne hagyatkozni a téren és időn túli isteni valóságra. A *kronosz*ban való gondolkodás helyett a *kairosz* távlataiban érdemes újrafogalmazni a hitben való kísérés egész módszertanát. Olybá tűnik, hogy a digitális tér „korlátlansága” túlságosan is lenyűgözi az embert. Rabul ejti az „itt és most”-ban elérhető információáradat. Végző soron egy műszaki, emberi alkotás kezd olyan „tulajdonságokkal” bírni, ami válasznak tűnhet az ember egzisztenciális útkeresésében. Elég csak a Google Map alkalmazásra gondolni. Az ágyban fekvő bejárhatom Kenyát és Zimbabvét, de megnézhetem a Himalájában a K2 csúcst, a saját házamat 600 méter magasról, vagy akár a Yellowstone Park gejzírjeit. Más alkalmazásokban meghallgathatom az Éj királynőjének áriáját 25+ előadásban, vagy ott lehetek az 1969-es híres woodstocki koncerten. Hallgathatok csillagászokat a fekete lyukakról vagy megvilágosult gurukat az értékes életéről, eladhatok és vehetek, sakkozhatok, bridzsezhetek stb. Rendkívül magas a kívánt tartalomra való fókuszáltatás ingerküszöbe! Nehéz magunkra vonni a figyelmet. Mégis oda kell menni, ahol a „gyerek” van. Itt nemcsak az iskolai tanulókat értem, hanem minden embert, hiszen Isten gyermekei vagyunk. Összes „képessége és lehetősége” ellenére is a világháló „végtelensége” az individuum számára nagyon is korlátozott. Az idő teljességét is érzékelni képes bennünk élő Lélek számára viszont felismerhető való-

ság a végtelen. Legbensőbb énünk vonzódik a végtelen Istenhez, Aki van. Ennek kifejtése meghaladja e beszélgetés kereteit. A hivatkozott jártasságok kiemelkedő tényezője, az emberismeret manapság magában foglalja az emberi kapcsolatok alakulásának egy Krisztus korában még nem értelmezhető formáját is, és minden bizonnyal hibát követünk el, ha ezzel nem számolunk.

A pedagógia felé alapvetően három elvárás érkezik a társadalom irányából: az áthagyományozás, a jelen kihívásainak való megfelelés és a jövő építése. Milyen korszpecifikus jellemzők, aktuális feladatok szerint működnek ezek a komponensek a hitoktatásban?

A pedagógia említett áthagyományozási céljai kivétel nélkül a személyiség fejlődéséhez szükségesek. A társadalom elvárásként fogalmazza meg azt, ami a közösségben való adekvát jelenléthez szükséges. A katekézis egy személyt akar megismertetni egy másik személlyel. Az Embert az Istennel. A hitátadás közösségi feladat. A 21. században, amikor a mesterséges intelligencia olyan muzsikát „szerez”, amelyet a laikus közönség összetéveszt az eredeti Beethoven-dallamokkal, és a közösségek a virtuális térben pulzálnak, drámaian megváltozik az áthagyományozás lehetősége is. A katekumenális út holisztikus folyamat. Az értékek és az értékekhez való ragaszkodás is jelentős mértékben virtualizálódik, és rendkívül gyorsan változik is. Értéknek gondolják a lájkokat, egy digitális tartalom látogatottságát egy feltöltött kép vagy kisfilm kapcsán. Ma nem biztos, hogy az a szép, ami érdek nélkül tetszik, hanem az, ami sok pozitív értékelést kapott. Ez a kortárs közösségben azonnali elismerést jelent. A vélemények sokasága többnyire bipolarizált, azaz nincs „elég jó”. Mivel képernyő és hangban szinte minden elérhető a karosszék kényelméből, és a képernyők addiktív hatása sokakat rabul ejt, nem marad más, mint az indirekt megközelítés, azaz ráébredni és ráébreszteni ennek a virtuális világnak az esetlegességére és manipulálhatóságára. Nem vitatva, hogy számos rendkívüli lehetőséget is biztosít a technika, le kell szögeznünk, hogy például az a kert, amit egy képernyőn vetek be, öntözők és szüretelek, a valóságban nem tesz hozzá az életemhez, sem testileg, sem lelkileg. Pótcselekvés, amely „sokat ígér, keveset ad és a végén mindent elvesz”. A kereszténység kincsei, a lélekkel látás, a szavakba nem foglalható öröm, egy valódi személyes szeretetkapcsolat teljességében, csak akkor érhető el, ha szemlélődve, kognitív konstrukcióinktól megszabadultan hagyjuk, hogy hassanak ránk. Ez részben tanulható, részben imádságban kérhető. (Vö. Mt 7,11) Filozófiai meg-

közelítéssel azt is mondhatjuk, hogy a digitális alapon működő világ nem képezheti le az 1 vagy 0-án túli létezés valóságát, a szubsztanciális mélységeket, esetünkben a Szent-háromság valóságát.

A köztudatban a pedagógia fogalma kissé még mindig az intézményes keretekkel fonódik össze, pedig a nevelés az emberi interakciók sokaságában jelen van. Családi beszélgetés, közösségi kirándulás, lelkigyakorlat, filmklub stb.: megannyi színtér, megannyi meghatározó helyzete a hit alakulásának. Hogyan kapcsolódnak ezek a hitoktatás formális területéhez?

A személyes megtapasztalás említett platformjai nem idegenek a hitoktatás eszköztárától sem. A láthatatlan dimenziók felé is a láthatóból indulunk el, viszont „Boldogok, akik nem látnak és hisznek”. (Jn 20,29) Egyre sürgetőbb igény, hogy segítsük a szülőket is. Az intézményes keretek miatt kapcsolatba kerülhetünk tanítványaink szüleivel. Sokan közülük ugyanazokkal a kérdésekkel küszködnek, mint mi. A szülő és a hitoktató együtt kell fáradozzon a gyermek boldogságán. Ezt egyfajta szinodális közösségként is értelmezhetjük, amelyben a hitoktató válaszol a „Mit?” kérdésre, a szülő dolga a „Mikor?” kérdés megválaszolása, és a gyerek hozza be a „Hogyan?”-ra a választ. Az intézményes keretek hátteret biztosítanak a jó gyakorlatok megosztásához, a személyes tanúságtételekhez.

A tanulás és az ismeretterjesztés az utóbbi évtizedben „kiköltözött” az internetre: podcastok, youtube-beszélgetések, online kurzusok korát éljük. Milyen jó gyakorlatok vannak a katekézis nonformális és informális kereteiben, és milyen felelőségekre figyelmeztetnek minket ezek a médiumok?

Ahogy Szent Pál is fogalmaz: „Minden szabad, de nem minden használ. Minden szabad, de nem minden épít.” (1Kor 10,23) A pandémia felgyorsította a digitális írástudatlanság felszámolását. Sok innovatív megoldás is született. A Váci Egyházmegyében a könnyebben használható Kahoot, Learning Apps, Redmenta, Wordwall, Padlet stb. programok mellett használjuk az OHB által támogatott Katolikus Digitális Tananyagtár (kattan.hu) gyűjteményt is. A nagyon sokoldalú Genially használatával interaktív mesét, izgalmas szabadulósobákat is készítettünk. Ezzel párhuzamosan fokozott figyelmet fordítunk kollégáink online képzésére, amelyben helyet kaptak a digitális kompetenciák

fejlesztésére irányuló előadások is. Egyik kollégánk Szent Ferencről úgy tanított, hogy az okostelefonján található madárhatározó applikáció segítségével – amely a hím és a nőtény madár hangját is lejátszotta – a kirándulás során „odahívta” a különféle erdei madarakat. Jó példa ez arra, hogyan szolgálhatja a digitális technika a környezetünkben a lélek találkozását a széppel, a teremtés csodálatos titkaival. Én nem hiszek abban, hogy egy képernyőfüggő gyereket tiltással le lehet szedni a „szerről”. Oda kell menni hozzá és beszélgetni vele. Jó, ha tudjuk, hogy mivel játszik, és miért leli örömét abban a játékban vagy tartalomban. Jó elhívni őt sétálni, úszni, kirándulni és személyes beszélgetésekre. Bátran felvállalhatjuk, hogy elfogadjuk őt úgy, ahogy van. Ezzel nyerünk el olyan bizalmat, amely viselkedésben is megnyilvánul. Ha megismerjük a gyerek virtuális térben való „létezésének” preferenciáit, könnyebben találjuk meg vele a hangot. Jól szemlélteti ezt a következő tanulói válasz: „Azért szeretek a Mobile Legends-szel játszani, mert az lehetek, aki akarok lenni. Nagyon sok karakter közül választhatom ki, hogy melyik leszek a játékban. Mindegyik karakter másban erős.” Például egy ilyen válaszra fel lehet építeni egy lelki karizmákkal, az Isten ajándékaival kapcsolatos órát.

A hitoktatás esetében a pedagógus Istennel való kapcsolata, keresztény életvitele kiemelt komponens a nevelés folyamatában. Hogyan tudja őrizni, fejleszteni példaadó emberi minőségét egy hitoktató a hitéletében és a szakmai kultúrája területén?

Richard Rohr, Amerikában élő ferences szerzetes *Emelkedő zuhanás* című könyvében olvasható a következő mondat, amely nagyon frappánsan és tömören kifejezi véleményem szerint a legfontosabbat ebben a kérdésben: „Kontemplatív szemlélet híján nem tudunk mit kezdeni a teremtő feszültséggel.” Ebben benne van az ima és a cselekedet. Egyfelől tehát az önreflexió, a hála, a csendesség, a napi kontemplációs gyakorlatok, hosszabb-rövidebb lelkigyakorlatok, az imádság és a szentmisén való részvétel. Másrészt viszont mindezek a szeretet cselekedetei nélkül nem sokat érnek. Vegyünk egy példát erre is! A pénzbeli adakozás bár apró cselekedetként is értelmezhető, valójában súlyos csapdává válhat. A jóléti társadalmakban a jószándékú hívő emberek egymás között teljesen elfogadottnak tartják, hogy a lelki nyugalmat el lehet érni például bőkezű pénzbeli adományokkal. Pedig valós interperszonális kapcsolatokban létrejövő cselekedetekre van szükségünk ahhoz, hogy Isten szeretetét tükrözzük magunk körül! Egy mo-

soly, egy kedves gesztus, egy őszintén érdeklődő kérdés, apró szívesség, betegápolás, egy nehéz sorsú család felkarolása... Mindezzel egyre közelebb kerülünk ahhoz a személyes istenkapcsolathoz, amely a hivatásunk és az életünk alapja.

Az oktatásügy régi adóssága az általános és rendszeres szupervízió. A Váci Egyházmegyében milyen szakmai és mentálhigiénés támogató rendszer működik a hitoktatók számára? Melyek a kollégák tipikus nehézségei és sikerei a mindennapokban?

Áldott helyzetben vagyunk, mert ebben a tekintetben sem határoz meg minket az állami oktatásügy gyakorlata. Püspök atya, a pasztorális helynök és a spirituális atya fontosnak tartják ezt a kérdést és támogatják a területhez kapcsolódó fejlesztési gyakorlatokat. Egyházmegyénkben minden esperesi kerületnek van egy koordinátora, aki az odatartozó hitoktatókkal lelki és szakmai közösségben van. Elsősorban az ő felkészültségük és hitük meghatározó a szervezeti kapcsolatokban és az egyéni kompetenciák fejlesztésében. Éppen ezért a koordinátorok képzésére nagy hangsúlyt helyezünk. Nemcsak világi trendek, hanem a személyes óralátogatási tapasztalatok alapján alakítjuk ki továbbképzéseink tematikáját. Igyekszünk a hitoktatók elé élni azt a mentalitást, amit szeretnénk, ha saját oktatási környezetükben is élnének. Egyre több munkatársunk vesz részt mentálhigiénés szakképzésben. Vannak végzett szakembereink a coaching, a mentoring területén, akiket szintén bevonunk a személyes kapcsolatokon épülő kompetenciák fejlesztésébe. Intranetünk segítségével a jó gyakorlatok megosztása is naprakész segítséget kínál. Úgy tűnik tehát, hogy nem a rendelkezésre állás, hanem inkább a segítség elfogadása, használata a szűk keresztmetszet. El kell ismernünk, hogy vannak olyan kollégáink, akik nagyon nehezen szakítanak azokkal a módszertanokkal, amelyeket évtizedekkel ezelőtt elsajátítottak és/vagy, amilyen módszerekkel hitre vezették őket. Ami a sikereket illeti, szinte minden esetben érzékelhető, hogy a Szentlélek vezetésére hagyatkozás volt az egyik kulcstényező egy-egy pedagógiai kihívás eredményes megoldásánál.

A pedagógus mindennapi munkájában az elmúlt időkben erősödött a terapeuta szerepkomponens: a gyermekek – és családjaik – mentálhigiénés támogatása. Hogyan jelenik meg ez a tanácsadó, lelkivezető funkció a hitoktatás napi gyakorlatában?

Lehet, hogy ez a szerepkomponens igény, ám nem mindenki képes rá. Nagy dilemma, hogy meddig lehet elmenni abban, hogy ezen képességek fejlesztését elvárjuk a kateké-táktól. Kicsit direktebb módon megfogalmazva, bár sok hasonlóság van, Jézus mégsem mentálhigiénés eszközökkel formálja, vezeti az embert. Egy terapeutának empirikus tapasztalatokra épülő eszköztára van, amit, ha önmaga is elég fegyelmezett, kiválóan tud használni és „szép” eredményeket tud elérni a jellemformálásban, az emberi kapcsolatok javításában. Jó, ha egy katekéta felkészült ilyen téren is, de nem jó, ha egy katekéta nem épít az isteni támogatásra. Számos esetben megfigyelhető, hogy az erős intenzitással megélt mély istenkapcsolathoz kapcsolódóan olyan változások és események történnek, amelyek racionális módon nem voltak szükségszerűek. Az iskolai hitoktatásban sem a hely, sem a rendelkezésre álló idő nem teszi lehetővé a szükséges, egyéni kísérésre épülő terápiát. Teremtettségünk okán mindannyiunkban van egy belső vágyakozás egy mélyebb, a kognitív konstrukciókon túli valóságra, amely éltet. Amikor egy hitoktató a hivatását krisztusi módon végzi, akkor a lélek „bekapcsolásán” fáradozik.

Egy korszerű oktatási kultúrában a gyermekközpontú tanulásszervezés alapvető feladat. Hogyan jelenik ez meg a hitoktatás gyakorlatában?

A gyermekközpontúságnak egy tágabb értelmezést kell nyernie. Talán helyesebb lenne azt mondani, hogy istengyermek-központúság. Szemben a természettudományos megismerést alapozó tantárgyakkal, itt egy holisztikus szemlélettel formálódó, önreflexión építkező egyedi önazonosság fejlesztéséről van szó. Ennek a végső célja a Teremtőhöz való kapcsolódás, az Általa, Vele és Benne való létezés megtapasztalására irányuló kísérés.

A pedagógia egyik kulcsfogalma a differenciálás. A különféle családi és szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek mellett a hit területén is sokféle attitűddel lehet találkozni. Hogyan készülhet fel arra egy hitoktató, hogy kapcsolódni tudjon keresőkkel, kételkedőkkel, előítéllettel rendelkezőkkel is?

Megosztásra érdemes jó gyakorlataink és képzéseink arra irányulnak, hogy a hitoktatók képesek legyenek felismerni: tanítványaik hol vannak az istenkapcsolatukban. Nemcsak általánosságban, hanem egyenként is lehetnek olyan dinamikus változások, amelyeket

ott helyben fel kell ismernie a hitoktatónak és ennek megfelelően kell vezetnie az óráját. Nagyszerű példáját láttam ennek a megközelítésnek a Notre Dame de Vie munkatársainak óravezetésénél Franciaországban. A „Jöjj, kövess engem” módszer lényege, hogy a hitoktató felkészül az órára, de a tényleges megvalósulás az órán a tanulók éppen aktuális állapota szerint épül fel. Döbbenetes volt látni e megközelítés rendkívüli hatékonyságát. Az órán a pedagóguson túli hatások jól érzékelhetők voltak. Ott volt a Szentlélek és a hallgatók szívét egy mélyebb megértésre vezette.

A katekéták kapcsán él egy hiedelem a köztudatban, amely szerint ők kevésbé professzionális pedagógusok, mint például egy óvodapedagógus vagy egy történelemtanár. Milyen példákon keresztül bizonyítaná, hogy nagyon is innovatív, kreatív módszertannal rendelkezik?

Kétfelé választanám a kérdést. Először szeretném hangsúlyozni, hogy lehet valaki „kevésbé professzionális” pedagógus, ám nagyszerű hitoktató. Saját tapasztalatom volt, hogy egy hitoktató – kizárólag frontálisan – olyan órát tartott, amelyben minden gyerek részt vett, és amelyben megvalósultak a pedagógiai célok. Láttam viszont olyan hittanórát is, amelyen a „korszerű” pedagógia számos eljárása tetten érhető volt, mégsem valósultak meg a célkitűzések. Másfelől a kreativitáson inkább egy olyan magas érzelmi intelligenciaszinthez kapcsolható hitoktatói viselkedést értek, amely az „itt és most” helyzetben képes jól reagálni és a tantárgy mélyebb összefüggései felé vezetni a tanulót. Szemléletes példa lehet talán erre is, amikor a bűn témájánál 3. osztályban a hitoktató azzal kezdte az óráját, hogy egy műanyag lavórban sarat csinált és minden gyerek beledughatta a kezét. Ez nagyon jó mókának ígérkezett, a gyerekek szívesen sározták össze a kezüket. Miután visszamentek a helyükre, vigyázniuk kellett, hogy mást ne sározzanak össze, ezért meg lehetőségen sokáig kényszerhelyzetben kellett tartaniuk a kezeiket, és a sár is megszáradt. Közben a tanárnő mesélt és időnként megkérdezte, hogy érzik magukat. Az óra végére, anélkül, hogy ez verbálisan elhangzott volna, minden gyerek átélte, hogy a „piszkos” dolgok jó mókának tűnnek, de hosszú távon megakadályozzák a „szabadságot”, amelyet a „tisztaság” jelent.

Bár több minden mutat arra, hogy a könyv alapú kultúra alkonyát éljük meg, a tankönyv még mindig központi tényező az oktatásban. Milyen feltételeknek kell megfelelnie egy jó hittankönyvnek?

A jó hittankönyv az, amelyet meg lehet szeretni. Ugyanakkor az istenkapcsolat kialakításának és mélyítésének elhagyhatatlan forrása a Biblia. Ez egy nagy könyv, amely sok könyvet foglal magába, mégsem említeném egy lapon az úgynevezett kötelező olvasmányokkal. Nagy kihívás, hogy a gyerekekkel, sőt a felnőttekkel is megszerettessük a Könyvek Könyvét. Izgalmas könyv a Biblia, ha úgy tekintünk rá, mint rejtély és történelem, ám nem mindenki szereti a rejtélyeket és a történelmet. Mondhatjuk, hogy ez a Könyv Isten szerelmes levele az Emberhez, ám túl sokat csalódtunk tán ahhoz, hogy tudjuk, mi a szerelem, és a ma embere talán már fél is egy kicsit a rajongástól, az elköteleződéstől, amit ez a megközelítés sugall. Lehet úgy értelmezni mint misztikus irodalom, ám ez is elriaszthatja azokat, akik csak a racionális módon leírt igazságokat képesek elfogadni meghatározó ismeretként. Nem véletlen, hogy a Bibliával szemléltetem a válaszomat, mert a jó hittankönyvnek olyannak kell lennie, ami sokrétűen, aktuálisan szólít meg és vezet el a Biblia olvasásának igényére. Mivel nyolcmilliárdfélék vagyunk és nyolcmilliárdféléképpen kapcsolódunk Istenhez, aligha létezhet tökéletes tankönyv. Az emberi lét értelmének a kérdéseit, a tökéletes boldogság lehetőségét mindenki egy életfogytig tartó belső párbeszédben szemléli, és próbálja megtalálni a helyes válaszokat. Szeretni és szeretve lenni olyan, az egzisztenciális valónkhöz kapcsolódó elidegeníthetetlen vágyunk, ami nem fogad el tankönyvízű válaszokat és kizárólag kapcsolatokban, egy vagy több személyhez való kapcsolatban értelmezhető.

A pedagógia egyik érzékeny területe az értékelés, annak típusai, funkciói és pszichológiai aspektusai. A hitoktatásban milyen dilemmák kapcsolódnak ehhez a didaktikai feladathoz? Hogyan értékel helyesen egy hitoktató?

A hitről szóló ismeretek bármely más tantárgyhoz hasonlóan értékelhetők többé-kevésbé objektív módon. A katekézis szándékolt célja szerint viszont ki kell jelentenünk, hogy ezt a „tantárgyat” nem lehet értékelni. Sem az istenkapcsolat, sem a más emberekhez való kapcsolat nem mérhető, hiszen nem statikus. A dinamikusan változó természetű dolgokat a reáltudományok is csak egy adott pillanatra vonatkozóan tudják meghatározni. A hitoktatásban a nehézséget az okozza, hogy ha el is jutunk oda, hogy egy magatartásról vagy gesztusról egyértelműen azt mondhatjuk, hogy ez önzetlen és mély szeretetből fakad, amikor ezt pontokkal vagy jó jeggyel értékeljük, olyan impulzust adunk, amely az egész hitoktatás végső céljával nem összeegyeztethető, tehát didaktikai

szempontból káros és rossz. A jó, a szép, a nemes, az önzetlen, a megbocsátó, a jól szerető ember egy adott helyen, egy adott pillanatban talán elismerésre méltó, de cselekedete semmi biztosítékot nem jelent a jövőre vonatkozóan. Ha egy gyerek csak azért jó, hogy ötöst kapjon, akkor mi végső soron személyes érdekké tettük azt, aminek belülről fakadó, az adott személyt önmagában jellemző tulajdonságnak kellene lennie. Nem azt szeretnénk ugyanis, hogy a hittanórán jó legyen vagy a hitismereteket jól tudja, hanem azt, hogy ezek mentén kialakuljon benne egy olyan állandó önreflexió, amely a tökéletességre irányul. (Vö. Mt 5,48) Nem lehet megvenni az együttérzést, a barátságot, a lojalitást, az önzetlenséget stb. Ezért bármi, amit tantárgy szinten érdemjeggyel akarunk kifejezni, ellene van a feltételnélküliségnek, márpedig a Teremtő Atyaisten feltétel nélkül szeret mindenkit, és isteni természetünk miatt bennünk is ez az a legmélyebb egzisztenciális valóság, amelyben élünk. Egyébként ez az emberiség vallásos hitének is az egyik zsákutcája. Bolyki László felvet egy nagyon fontos kérdést a *Kegyelem és kalmárszellem* című könyvében: Mi maradna az Isten iránti szeretetünkől, ha kivennénk belőle a mennyország jutalmát és a pokoltól való félelmet mint motivációkat? Ez nagyon fontos kérdés, mert a gyakorlati materializmus pontosan ezt a kísértést rejti. „Megt(v)eszem, mert félek.” „Megt(v)eszem mert, megéri.” Mindkettő a teremtett, a mérhető, múlandó dolgokkal kapcsolatos gondolkodás szintjére süllyesztí az Istennel való szeretetkapcsolatot, amelyről maga Jézus ezt mondja: „Szem nem látta, fül nem hallotta, emberi szív föl nem fogta, amit Isten azoknak készített, akik szeretik őt.” (1Kor 2,9) Akkor mégis mit tehetünk? Hogyan értékeljünk? Természetesen és gyakran. Verbális és nonverbális gesztusainkkal. Olyan módon, ami a gyereket kíváncsivá teszi. Megkérdezhetjük például, hogy „Te hogyan értékelnéd, azt, amit az imént választál? Szerinted hogyan értékelné a többi gyerek? Miért? Szeretnék téged jobban érteni. Vajon miért nem egyformák az értékelések?” Magával az értékelés módjával is nevelünk, és ennek a célja végső soron, hogy a gyerek eljusson oda, mit jelent, amikor Jézus így tanít: „Az Atya nem ítél el senkit, hanem egészen a Fiúra bízta az ítéletet” (Jn 5,22) vagy „Tehát mindazt, amit szeretnétek, hogy veletek tegyenek az emberek, ti is azt tegyétek velük!” (Mt 7,12)

A hit pedagógiája és andragógiája széles körű és sokoldalú evangelizációs tevékenységet jelent. Melyek azok a területek, amelyek szerepe láthatóan erősödni fog a következő évtizedekben?

Karl Rahner, a múlt század nagy német teológusa azt mondta, hogy a jövő egyházában misztikus tapasztalatú hívek lesznek. Úgy vélem, hogy szükségszerűvé vált mára, hogy az ősegyház és a nagy kontemplatív szentek, mint Szent Ágoston, Keresztes Szent János, Avilai Nagy Szent Teréz és még sok más nagyszerű hitvalló meglátásain elgondolkodjunk. Újra kell értelmezzük a szinodalitást, amit Ferenc pápa is figyelmünkbe ajánl, a kontemplációt mint istenkapcsolati gyakorlatot, valamint a megkülönböztetés gyakorlását.

A jelenlegi képzések mennyire készítik fel a leendő kollégákat a hitoktatás aktuális hangsúlyaira? Milyen tartalmi, strukturális és módszertani módosításokra lenne szükség a pedagógiai alkalmasság erősítése céljából?

Elsősorban a felelősségérzetet és a hivatástisztázást kellene erősíteni. Ahogy már említettem, míg egy pedagógus személyiséget fejleszt, egy hitoktatónak az egyszeri, megismételhetetlen, egyedi személlyel, a teremtménnyel kell egy másik Személyt, a Teremtőt megismertetnie. Attól, hogy valaki leteszi a vizsgáit, egyáltalán nem biztos, hogy ezt a feladatot és a gyerekeket rá lehet bízni. Nem gondolom, hogy pusztán a pedagógiai képességek adekvát fejlesztésével megoldhatók lennének e tantárgy kihívást jelentő dilemmái. Alapvető paradigmaváltásra volna szükség, ami pedig általában megosztó cél, ezért nagy körültekintéssel kell hozzáfogni. Nincs sok idő a késlekedésre, Isten szeretete sürget minket. Hajlok rá, hogy radikálisan fogalmazzak ebben a kérdésben, és ezzel nem ítélnék szeretnék a jelenlegi rendszer felett. Sajnos számomra úgy tűnik, sok esetben helytállóak Pál apostolnak a pogányokról szóló szavai: „Ami ugyanis megtudható az Istenről, az világos előttük, maga Isten tette számukra nyilvánvalóvá. Mert ami benne láthatatlan: örök ereje és isteni mivolta, arra a világ teremtése óta műveiből következtethetünk. Nincs hát mentségük, mert fölismerték az Istent, mégsem dicsőítették Istenként, s nem adtak neki hálát, hanem beleveszték okoskodásaikba és érteni nem akaró szívük elhomályosult. Kérkedtek bölcsességükkel és oktalanná váltak.” (Róm1, 19–22) Ahogyan a farizeusok rendjének elvitathatatlan érdemei voltak a babiloni fogság idején abban, hogy a zsidóság megőrizze az egyistenhitet, de 14 nemzedék múlva nem ismerték fel a Messiást és keresztre adták Jézust, úgy előfordulhat, hogy a konstantini egyház hivatali terheltsége miatt ma már nem reagál megfelelően a korunkban felmerülő kérdésekre.

Ahogy Tomas Halik fogalmaz: „Fennáll annak a veszélye, hogy a spiritualitás csak az üzleti élet, a kereskedelem, az ipar és a szórakozás egyik kelléke lesz, s olyan felüdülést kínál, mint a meditáció.” Pedig „Jézus Krisztus ugyanaz tegnap, és ma, és mindörökké.” (Zsid 13,8)

Jacques Maritain és a pedagógiai válaszüjtja

1943-ban, az Egyesült Államokban, angol nyelven jelenik meg Jacques Maritain francia filozófus könyvecskéje: *Education on the Crossroads* (MARITAIN 1943). A nevelés keresztútnál.

1943-ról eszünkbe juthat a teheráni találkozó, Hermann Hesse Üveggyöngyjátékának és Exupéry Kis Hercegének megjelenése, a golyóstoll szabadalmaztatása, ahogy Paulus utolsó csapatai kapitulálnak Sztálingrádnál, Hevesy György kémiai Nobel-díja, Walt Disney Bambija és a szövetséges hatalmak olaszországi partraszállása, számos ma élő aktív művész, tudós kortársunk születésének éve. Idősíkok és kultúrák metszéspontja és egyúttal távolságának mutatója. Ahogyan Maritain akkori New Yorkjában egyszerre muzsikál színpadon a klasszikus Big Band és Dizzy Gillespie, Thelonius Monk máig ható újszerűsége, ahogy ugyanott Jackson Pollock a modernség utolsó lépéseit teszi, miközben a modern életérzés Amerikája még csúcspontja előtt áll.

A katolikus Egyházban gondolatban igen messze járunk még a történelmi időben oly közeli II. Vatikáni Zsinattól, melynek azonban – a szó tág értelmében – Maritain éppen egyik filozófiai forrása¹.

A neveléstudományban túl vagyunk a reformpedagógia kialakulásának első nagy hullámán, Piaget első jelentős munkáinak megjelenésén, miközben kutatásainak és összegzéseinek meghatározó hatása csak mintegy húsz évvel később kezd kibontakozni. Maritain kortársaként működik New Yorkban John Dewey és tanítványa, William Heard Kilpatrick, a Columbia egyetem filozófiaprofesszorai, előbbi a kor amerikai iskoláinak szellemiségét (demokratikus iskola – részvétel, tevékenykedtetés), utóbbi elsősorban módszertanát (például a kisgyermekkorú projektmódszer elvének megalkotása) reformálva. Térben távolabbi kortársa Maria Montessori.

Megannyi szervezési, szemléleti, módszertani újítás világa, mely mögött a nevelésselmélet, a nevelésfilozófia éppen távolodni kezd a nevelés-oktatás egységes, főleg értéka-

¹ A katolikus Egyház belső fejlődésében betöltött szerepéről VI. Pál és II. János Pál pápa is megemlékezik. Idézi: H. BARS – R. MOUGEL (ed.): *Cahiers Jacques Maritain* 4-5 (1982) 59–65.

lapú értelmezésétől. A posztmodern felé haladva egyre inkább egyedül a világvallások adnak keretet az ilyesfajta elméleti gondolkodáshoz, hiszen a kor általános mentalitásának nem csupán a modern kor fejlődésbe és általános emberi potencialitásba vetett hite kezd meginogni, hanem bármiféle bizonyosság, ezáltal bármilyen egységes emberkép, célképzet, főként értékrend elfogadhatatlanná válik a számára.

Kimondhatjuk: a keresztény neveléstudomány, nevelésfilozófia, ha a 20. század második felétől a közgondolkodás és a filozófiatörténet fő áramának a posztmodern felé tartó „fejlődést” tartjuk, annak inerciarendszerében definitíve „korszerűtlen”. Ennek megfelelően Maritaint egyetlen mainstream filozófiatörténet sem tekintheti a filozófia általános fejlődéstörténetében „jelentős”, korszakalkotó gondolkodónak, miközben mértékadó kézikönyvek is megállapítják a saját viszonyítási rendszerében, a neotomista katolikus gondolkodásban betöltött meghatározó szerepét. Mindenképp jelentős azonban az általános felől közelítve, mint a kereszténység, a katolikus gondolkodás meghatározó képviselője, s a pedagógiaelmélet fejlődési folyamában egy lehetséges releváns alternatívát képvisel.

Mennyire képviseli ugyanakkor Maritain a 20. század közepén a „katolikus” gondolkodást? Képviselheti-e azt egyáltalán relevánsan bárki más, mint maga az Egyház? Keresztény, de különösen katolikus felfogás szerint mindaddig, amíg az adott időpillanatban e gondolkodó nem mond ellent a jézusi tanításnak és a jézusi tanítás Egyház általi interpretációjának, különösen, ha olyan témában alkalmazza a kereszténység világról és emberről alkotott felfogását, ahol az általános tételek speciális alkalmazása nem is jellemző. Ilyenkor legfeljebb az egyháztörténet fejlődése kezdhet ki egy-egy elméletet, ha a teológia bármely későbbi korszaka mégis elkanyarodik fölüle. Maritain esetében nem történt meg ez a szakadás, sőt, tudósi életműve szempontjából, ha az Egyház gondolkodása utólag „legitimálhat”, megkapta a megerősítést. A II. Vatikáni Zsinat, ahogy említettük, beírta és elfogadta a sok területen korábban és nagyobb léptékben haladó gondolkodását. Maritaint tehát, első megközelítésben méltán tarthatnánk számon a nevelés 20-21. századi katolikus képének mértékadó megfogalmazójaként.

Amennyire egy filozófus bármiben mértékadó lehet.

Fenti kérdésünkre ugyanakkor a sommás végeredmény ellenére sem adható homogen válasz sem Maritain munkásságát, sem aktív korszakának időszakában a katolikus Egyház történetét tekintve. Álláspontunkat árnyalja ugyanis három belső szempont.

Maritain 1959-ben egységes nevelésfilozófiai alapvetéssel áll majd elő (LEGAULT 1986), mely álláspontjában nem, ám célkitűzéseiben és megközelítésében is eltér a másfél évtizeddel korábbi felütéstől. Az *Education on the crossroads* igazi, bizonyos értelemben spontán reflexió egy, az oktatás valóságára rácsodálkozó értelmiségi részéről, egyfajta vitairat, mely ennyiben ma is inspiráló és gondolatébresztő olvasmány, gyakorlati megfontolásokkal, iránymutatásokkal (a könyvecske szövegének alapja egy, a Yale Egyetemen tartott előadássorozat, alapvetően az amerikai iskolarendszer kapcsán). Egyúttal mind az oktatásban, mind az egyházi gondolkodásban revelatív kiállítás. Jelen dolgozatunk Maritain munkásságának erre a korábbi pillanatára összpontosít.

A II. Vatikáni Zsinatra gyakorolt nyilvánvaló hatásán belül a nevelésről szóló zsinati dokumentumhoz, a *Gravissimum educationis*hoz való esetleges kapcsolódása nem triviális, még nem is kutatott szempont (WHITTLE 2016), ez tehát egy későbbi vizsgálat tárgyává kell, hogy szolgáljon.

Végül pedig, ahogy erre utaltunk, 1943-ban egyáltalán nem ugyanolyan súlyú az egyezés a filozófus személyes nézetei és az Egyház hivatalos álláspontja között, mint majd a II. Vatikáni Zsinat idején. Korábban a teológiában, a pápa és a Vatikán megnyilatkozásaiban – egy-egy sajátos történeti példát kivéve – ugyanúgy nem meghatározó a nevelésről, oktatásról való gondolkodás, mint a filozófiában. Ugyanúgy: tehát itt is számos alkalommal találunk megállapításokat és tanításokat e témáról, mint az emberről, a társadalomról, a családról, a katekéziszről való gondolkodás nyilvánvaló rész-halmazáról. Mint ahogy az Egyház élő történetében is van egy gyakorlatból táplálkozó „nevelésméleti” dimenzió elsősorban a nagy iskolaalapító szentek, Kalazanci Szent József, Bosco Szent János és mások munkássága nyomán. A szalézi szerzetesrend megalakítását követően Maritain fellépéséig ugyanakkor viszonylag kevés igazán új gyakorlati vagy gondolati inspiráció jelenik meg a katolikus Egyházban. Maritain egy olyan történeti szakaszban tűnik fel, amikor a skolasztikus gondolkodáshoz visszatérő *Aeterni Patris* körlevél (1879) és a II. Vatikáni Zsinat között az Egyház hivatalos tanítása szerint a katolikus nevelés alapja egy olyan nevelésfilozófia, mely az ismeretek és a hit hierarchikusan felépített elemeiből áll, egy egységes és megszabott tantervben. Célkitűzés a teljes emberi személyiség központba helyezése, ám ez nem a személy princípiumából, hanem a skolasztikus filozófia emberideáljából vezethető le. Ami a legfontosabb jellemző: hogy a katolikus iskola ebben a megközelítésben kizárólag a teológia függvénye. Ráadásul a katolikus iskolarendszer, hitoktatás, pedagógusképzés, szakirodalom derékhada a peda-

gógusszakma szempontjából is a 18-19. század módszertani és szemléleti hagyományait őrzi. Maritain a II Vatikáni Zsinat előfutára abban is, hogy – mint korábban a piaristák, szalézaiak – saját korának és terének kihívásaira keres aktuális és hiteles keresztény választ, csak éppen nem a gyakorlatban, hanem elméleti-filozófiai szinten. Az oktatásról, nevelésről képviselt korabeli egyházi képet nyilvánvalóvá teszi a korszerű és nyitott társadalomfelfogásáról amúgy is ismert XI. Pius pápa 1929-es „*Divini illius magistri*” kezdetű enciklikája a keresztény nevelésről. A pápa az említett érzékenységgel hangsúlyozza a nevelés, az intézményes nevelés, a keresztény nevelés fontosságát. Érzékeli a modern kor pedagógiai vitákat generáló kihívásait. A nevelés lényege az enciklika tanulsága szerint a katolikus nevelési hagyománynak megfelelően a legfőbb jót, Istent adni a gyermeki, ifjú szíveknek, s ezáltal az emberi társadalmat gyarapítani. Ebben a folyamatban az elsődleges jogok és kötelességek a családot illetik, ezek támaszaként, kiegészítéseként jelenik meg az állam – ám az isteni kegyelem közvetítője mindkét nevelő entitással szemben az Egyház. Elítéli az ateista nevelés minden formáját (melyet pedagógiai naturalizmusnak nevez). Utóbbi szerves részének tekintve a szexuális nevelést, mint olyat, illetve a koedukáció gondolatát és gyakorlatát. Bár a nevelés alanyának és céljának a Krisztus-képmás *személyt* tartja, semmiképp sem annak személyiség-egyéniség aspektusát. Ahogy a nevelés hogyanját és döntő szempontjait sem módszerekben, pedagógiai megfontolásokban keresi, hanem a nevelő személyében, annak emberi-morális minőségében és a nevelő közegben. A körlevél tehát megerősíti az Egyház alapvető álláspontját a neveléssel kapcsolatban, egyúttal reflektál a kor kihívásaira, és azokkal szemben, legfontosabb üzenetként defenzív, értékőrző magatartást kíván meg a hívektől.

Témánkat a nevelésfilozófia vagy általában a filozófia felől közelítve egész más szempontok határozhatják meg gondolatmenetünket. A sokak által létezésében is megkérdőjelezhető nevelésfilozófia mindenképp kétpólusú. Egyik dimenzióját a nevelés gyakorlatában és annak kutatásában jártas szakemberek elméleti összegzései, kétségtelenül antropológiai, filozófiai dimenziókba emelkedő gondolatrendszerei képviselik, melyeket szívesebben kategorizálunk a neveléstudomány fogalma alá. Másik dimenzióját jelentik a meghatározó filozófusoknak a nevelésről alkotott, életművük szempontjából legtöbbször nem központi jelentőségű írásai vagy egyéb műveikből a neveléssel kapcsolatos gondolatok utólagos összegzése. Így válik a „nevelésfilozófia” történetének részévé Platon vagy Szent Ágoston, Rousseau vagy Kant. Könnyű belátnunk: esetükben a pedagógia nem önmagában vett probléma, hanem a társadalomfilozófiában, a filozófi-

ai antropológiában és a filozófiai axiológiában általuk megalkotott gondolati rendszer teljességének elengedhetetlen része, hogy összképükbe illesszék a nevelés jelenségét. Sajátos határterülete egyébként e két dimenzióknak éppen a 20. század amerikai pragmatista filozófiája, C. S. Pierce, W. James vagy éppen Dewey, akik szintén nem a pedagógia kérdéseit emelik a filozófia magasába, hanem a filozófiát közelítik a gyakorlati élet problémáihoz, köztük az iskola világához. A mindenkori filozófiai dimenzióról azonban egyértelműen elmondható: forrásaként nem feltételezhetünk oktatáskutatást vagy néha akár a legcsekélyebb tényleges tapasztalatot, hanem egy-egy tanítás általános filozófiai elveit alkalmazza, vetíti a nevelés világára. Amilyen az adott filozófia ember- és társadalomképe, értékrendszere, azt illusztrálja a nevelésről alkotott modelljével. Ugyanilyen egyértelmű viszont az is, hogy miközben neveléstörténeti művek rendre tárgyalják Platón, Arisztotelész vagy éppen Kant nevelésről alkotott nézeteit, ezeknek valójában vajmi kevés közül van a *nevelés* történetéhez: a nevelés valóságára ugyanis éppúgy nem volt konkrét hatásuk, ahogy annak az ő filozófiai nézeteikre.

Maritain nevelésfilozófiája azonban ebben a megközelítésben is érdekes határterületét képezi a neveléelméletnek, a filozófiának és a vallási útmutatásnak. Maritain filozófus. Ezzel az alaposággal és igényességgel nyúl témájához. Ugyanakkor saját korának és a létező intézményes nevelésnek az útkeresésére, kérdéseire kíván válaszokat adni. Elkötelezett katolikus, azaz mind filozófiai rendje, mind konkrét válaszai egy olyan világnézeti imperatívuszhoz simulnak, mely viszont fordított irányban is kapcsolatban kell, hogy legyen a nevelés tényleges gyakorlatával: keresztény, katolikus oktató-nevelő intézmény és pedagógus pedig nem hagyhatja figyelmen kívül vallása tanítását egy adott kérdésről.

Az 1960-as évekre kiforró nevelésfilozófiai koncepciójához képest akár esetlegesnek is mondható *Education at the crossroads* mindenképpen érdekes és értékes lépés teológiai, filozófiai és neveléelméleti szempontból is, mely összességében gondolati forrása, előfutára, de kijelenthetjük, antropológiai alapja és értelmezési háttere nemcsak Maritain későbbi munkásságának, de alighanem a második Vatikáni Zsinat oktatásról alkotott konstitúciójának is.

A kötet természetesen nem előzmények és következmények nélkül áll az életmű egy adott pontján. A nevelés világához vezető humanizmus Maritain filozófiájának is központi fogalma, és ő is méltán értékelhető a 20. század humanista gondolkodásának kiemelkedő alakjaként. E szempontból egyik legfontosabb művének tekinthető a

L'humanisme integral (1936) – egyúttal talán a legnagyobb hatású írása (FRENYÓ 2006). Nem kisebb a jelentősége, mint hogy a keresztény humanizmust újra pozicionálja az európai gondolkodásban. Maritain a középkor teocentrizmusa és a modernitás antropocentrikus humanizmusa helyett az igazi reneszánsz humanizmus teljességigényével lép fel, és a teocentrikus humanizmus modern megfogalmazását célozza. Míg az elmúlt századok az emberi szabadság, teremtő erő, értelem és autonómia hangsúlyozásával elhagyták a szakrális dimenziót, Maritain visszatér a szabadság és a kegyelem kettősségéhez, szemben azonban a középkorral, amely a hangsúlyt az utóbbira helyezte, ő egyfajta egyensúlyt keres, az ember természeti és természetfeletti dimenzióinak harmóniájában (FRENYÓ 2006). „Az embernek csak emberit nyújtani – mint írja (MARITAIN 1996: 13) – annyi, mint elárulni az embert, boldogtalanságát akarni, mivel az ember, önmaga legfontosabb alkotórészeivel, szellemével, többre hivatott a pusztán emberi életnél. Ezzel az elvvel (ha nem is alkalmazásának módjával) Rámánudzsa, Epiktétosz, Nietzsche és Keresztes Szent János is egyetértenek.” Minthogy pedig ez a harmonikus emberi jelenség „nincs készen”, hanem születésekor lehetőség a jó és a rossz irányában való fejlődésre, nyilvánvaló a *paideia* Maritain által is hangsúlyozott szüksége.

Már a nevelés céljainak és lényegének kifejtésekor egyértelmű, hogy a hivatalos egyházi tanításnál legalábbis összetettebb, strukturális szempontból „mélyebb” meghatározást keres. Különösen mivel a hagyományos iskolai oktatás kritikája egyúttal annak mereven konzervatív követőit és őrzőit is kimondatlanul tükör elé állítja.

A filozófus korára éppúgy jellemző, mint a mai világunkra: kortársaink legtöbbször ismeri a primitív embert, a nyugati embert, a reneszánsz embert, de nem teljesen érti, miről beszélünk, amikor „az Ember” nevelésére kérdezzük. A nevelő munka természetesen nem összpontosulhat egyfajta, mondjuk platóni emberideára. A mindenkori gyermek adott nációhoz, kulturális-szociális közeghez kötődik, adott történelmi korban. Maritain azonban, mielőtt a civilizált ember vagy a párizsi értelmiségi kategóriájába kerülne, szeretné feltételezni magáról, hogy Ember. A nem csekély pindaroszi vágyat: „legyünk azok, akik vagyunk” meg kell, hogy előzze a még nagyobb kihívás: emberré lenni. Tudjuk, az ember nem állat. Legalábbis csak egy társadalmi-kulturális-történelmi fejlődésében értelmezhető állat – köszönhetően a kulturális és az erkölcsi-történelmi mintázatoknak, melyek alakították – és köszönhetően a nevelésnek... Köszönhetően annak

a ténynek, hogy az Ember olyan megismerési képességgel megáldott lény, mely általános, s mely nélkül az ember képtelen fejlődni saját életében akár értelmi, akár erkölcsi szempontból anélkül, hogy a korábban felhalmozódott és megőrzött kollektív tapasztalat és annak tudatos közvetítése segítené. Ezek segítik őt abban, hogy végül önmagára találjon, részben munícióval szolgálva arra is, hogy akár éppen ezen hagyományok ellen forduljon.

Ha elfogadjuk is az Ember létét és nevelésének szükségességét, Maritain több további uralkodó téveszmét is diagnosztizál.

Az első téveszme: a célok figyelmen kívül hagyása. A nevelés művészet, méghozzá igen nehezen gyakorolható művészet (*art*, mint a latin *ars* megfelelője). Természeténél fogva az erkölcsök és a gyakorlati életbölcesség körébe tartozik. Minden ilyen *ars* dinamikus folyamatként értelmezhető, mely valamiféle cél felé törekszik. Enélkül nem létezik *ars*, azaz mesterség, művészet. A nevelésben az egyik legnagyobb probléma a célok figyelmen kívül hagyása. Enélkül a nevelés elveszíti hasznát és élő hatékonyságát is: egy körkörös reprodukciós folyamattá válik. Az elvek legyőzik a célokat. Persze az elvek szükségesek. Sőt a mai elvek előremutatóbbak, mint a korábbi évszázadok elvei. De néha annyira meggyőzőek, hogy elfedik a célokat. A gyermek olyan kiválóan tesztelt, vizsgált, szükségleteit oly részletesen ismerjük, pszichológiája oly kidolgozott, ami ahhoz vezethet, mintha a beteg vizsgálatakor az orvos bent ragadna a laborban, és újabb és újabb következtetéseket vonna le az eredményekből, csak éppen elfelejtené meggyógyítani a beteget.

A második téveszme: a célokat illető hibás elképzelések. A nevelés valódi célja ráadásul lényegesen mélyebb és misztikusabb, mint elsőre látszik. Ha a nevelés értelme az ember segítése az emberi fejlődés útján, akkor nehezen kerülhető el a filozófia kérdése és problémája, maga az emberi természet kérdése. Mi az ember?

A kérdésre két módszertanilag releváns válasz létezik. Az érzéki-tapasztalati tudomány képe és az erkölcsi-vallási megközelítés. Előbbi nem tesz fel kérdést a lélek létezésével kapcsolatban. Vagy olyasmit, mint a szabadságra vagy meghatározottságra, elrendelésre vagy szerencsére, értékre vagy pusztá jelenségre történő rákérdezés. Az ember pusztá tudományos képe jelenségekkel foglalkozik, nem foglalkozva a végső valóság problémáival. Ezzel szemben az erkölcsi-vallási kép egy alapvetően ontológiai kép. Nem teljesen igazolható viszont érzéki-tapasztalati úton.

Valószínű, hogy a természettudományos emberkép felbecsülhetetlen és egyre növekvő információkkal szolgál a nevelés elveire és eszközeire nézve, de önmagában nem ké-

pes sem ténylegesen megalapozni, sem ténylegesen útbaigazítani a nevelést. A tényleges gyermekek nem csupán fizikai, biológiai és pszichológiai tényezők összességei – melyek ismerete természetesen szükséges és előrevivő. Emberek. Emberek, ahogy azt – egyébként speciális szakmai ismeretek nélkül szüleik, nevelőik értik. Ha túl akarunk lépni azon, hogy egy, a társadalom számára hasznos állat trenírozását értsük nevelés alatt, metafizikai síkról kell lebontanunk emberképünket. Ez máris filozófiai magasság, Maritain ráadásul *vallási* emberképről beszél, hiszen számára ennek az emberi természetnek az egzisztenciális státusza az Istennel való kapcsolatában értelmezhető, annak sajátos ajánlékaival, feladataival és küldetésével.

Az Emberről alkotott keresztény kép lényegében párhuzamos görög-zsidó és keresztény elemekből rakható össze. Értellemmel felruházott élőlény, melynek végső méltósága értelméből fakad. Az ember szabad egyéniség, személyes kapcsolatban Istennel, melynek legfőbb igazsága abban áll, hogy önként követi Isten törvényeit. Az ember bűnös és sérült teremtmény, mely mégis isteni életre és a kegyelem szabadságára hivatott, melynek legfőbb tökéletessége a szeretet.

A filozófiai megközelítésen belül kiemelendő az ember mint személyiség szempontja. Az ember olyan személy, aki intellektusán és akaratán keresztül közelít önmagához és a világhoz. Nem csupán fizikai létező, hanem gazdagabb és nemesebb lét rejtőzik benne. A gondolkodás és a szeretet sajátos felsőbbrendű létezését biztosít számára. A személyiség a teljesség és a szabadság. A személy inkább egész, mint rész, és inkább szabad, mint szolgál. Ennyiben Isten képmása.

A személyiség ugyanakkor csak egy pólusa az egyes embernek. Másfelől – az arisztotelészi megközelítésben – egyén, egy faj tagja, a fizikai világ egy eleme, történelmi, etnikai és egyéb erők és hatások óriási hálózatának egy pontja. Ezeknek a törvényeit is be kell tartania.

Az állati idomítás, mely a pszichoszomatikus jegyekre hat, a feltételes reflexekkel dolgozik, értelmi-memorizálási hatásokkal, mindenképpen fontos része a nevelésnek. Ez a természettudományos értelemben vett egyedre vonatkozik, éppen nem arra, ami ebben az emberben akármelyik említett dimenzióban *emberi*. Az igazán emberi a gyermek lelkében és testében az egyedi tisztelete, s annak a rejtett elemnek, a személyiségnek a tisztelete, mely furfangos technikákkal nem megközelíthető.

A nevelés célja tehát egy komplex és dinamikus feltárási folyamaton vezetni keresztül az embert, melynek során emberi személyként megtalálja saját körvonalait, felsze-

relkező tudással, ítélőerővel és erkölcsi erényekkel – egyúttal bemerítve őt a nemzeti, civilizációs hagyományba, továbbvive ezzel a több évszázados kollektív kultúrkinccset és tapasztalatrendszeret. Mindez nem jelenti azt, hogy a nevelés utilitárius megközelítésének nincs létjogosultsága, hiszen a gyermeknek később életképesnek kell lennie, munkát kell találnia stb.

A személy legfőbb törekvése a szabadságra való törekvés. Ez nem a szabad akarat vagy a mindannyiunkban közös adományként jelen lévő természetes szabadság, hanem az a szabadság, mely a spontaneitásból, a növekedésben, az autonómiában nyilvánul meg, s melyet állandó erőfeszítések és harcok árán érhetünk el. E vágy alapvetőbb és lényegibb formája a belső, lelki szabadság vágya. A görög filozófiában mindez a függetlenségben ragadható meg, míg az evangéliumi üzenetben a szeretet tökéletességében és a Szentlélek általi létezésben. A nevelés egyik legfőbb célja, hogy a személy elérje ezt a minél teljesebb belső, lelki szabadságot – más szóval, hogy a tudás, a hit, a jóakarát és a szeretet által felszabadítsuk őt. Hozzá kell tenni: bármiféle földi cél önmagáért való, töredékes. Az itt említett cél – Maritain álláspontja szerint – objektív, de nem földi mércével mérhető lépésekkel írható le, hanem a szabadságérzet fejlődésében.

A harmadik téveszme: a pragmatizmus. Ahogy az élet értelmetlen cél nélkül, a nevelés is az, ha csak praktikus elemek megtanulásának segítője. A praxis nem lehet cél, csak eszköz, viszont cél nélkül értelmetlenné válik. Szerencsétlen félreértés az emberi szellemet úgy értelmezni, mint a környezet aktuális kihívásaira és helyzeteire adott válaszok rendszerét. Az emberi tudás nem tudás valamiről, hanem tudás valamiért. A gondolkodás nem csupán nehézségek leküzdéseként indul, hanem előretételekből, olyan előretételekből, melyet aztán a ráció vagy a tapasztalat igazol. Ez a gondolkodás abból az emberi szabadságból és vágyból fakad, mely a teljes igazság megismerésére irányul. Az iskolai tudást a tudományos szkepticizmus jellemzi, felfegyverezve szellemi technikákkal és kutatási módszerekkel. Éppen ezért fontosabb a tanárnak Jancsikát ismerni, mint a matematikát – ahhoz, hogy Jancsikának megtanítsa a matematikát.

Az emberi szabadságvágy nem csupán a belső szabadságra, hanem a társadalmi szabadságra is irányul. A társadalom – természetes formájában, mint emberi közösség – az emberek szabad egyetértésén, kommunikációján épülhet, melyek alapja a nyitottság és méltányosság, továbblépve: az intellektus és a szeretet. E közösség aztán viszont segítséget ad a sebezhetőnek született egyéneknek a vad természettel szemben. Az egyént ugyanakkor a közjó felé tereli, mindig úgy, hogy a közjó az egyén javát szolgálja. Elméletileg

is: hisz a létrejövő gazdasági feltételek, a munkalehetőség, a tulajdon, a politikai jogok, a civil szerveződések és a szellem tisztelete mind az emberi szabadságérzetet növelik. Világos tehát, hogy a nevelés következő célja a közösség feltárása és az egyén helyének, szerepének megtalálása a közösségben, a társadalomban. Arrafelé irányítani, hogy normális, hasznos és együttműködő életet éljen a társadalomban, hogy a személyiséget a társadalom dimenziójában is fejlessze, feltárva és megerősítve úgy az ebbéli szabadságát, mint a kötelességeket és felelősséget is, mely ugyanehhez szükséges.

A negyedik téveszme: a szociologizálás. A negyedik téveszme a nevelés legfőbb szabályát és lényegét a szociális kondicionálás szükségszerűségéből vezeti le. Először ugyanis embert kell faragnunk, nem pedig potenciális polgárt a társadalmi élet feltételei és interakciói közé. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy vissza kell térni a régi pedagógia individualizmusa és tankönyvize irányába, hiszen az életszerűség mindenképp a társadalomra irányítja figyelmünket. De a társadalmi, közösségi jelenségekre nevelés az egyénből kell, hogy kiinduljon. Nem a társadalom szükségleteit kell szem előtt tartani, hanem azokat a személyben rejlő értékeket, melyek az igazságérzet, a lelkiismeret, a jogérzék, a társas együttlét iránti vágy, a tisztelet, s persze közben az önálló gondolkodás mély gyökerei is. Mindez nyilván megerősíti, hogy nem bújhatunk vissza a tankönyvek világába, hanem a szituációkon, gyakorlati problémákon keresztül közelíthetünk csak a valósághoz. Nem az utilitarianizmus felé tartva, csupán megélve a gyermekkel a felismerés örömét és gyümölcseit, ezáltal pedig a tudás örömét, a szépség örömét, a gondolatok utáni vágyat, az első szeretet örömét, a hit gyönyörűségét és erejét. Mindennek alapja csakis a tanuló természetes kíváncsisága, érdeklődése lehet. A problémamegoldási folyamat vezet aztán újabb és újabb kihívások felé. Mindez persze a pedagógia számára is kihívás. Milyen sztenderdek alapján irányítsuk vagy ítéljük meg a diák illetően szellemi fejlődését? Ha a tanárnak nincs általános célja vagy végső értékhalmaza, melyhez a folyamat illeszthető, ha ez a nevelési folyamat bármilyen irányban folyhat, az egyszerűen azt kívánja a tanártól, hogy fejlődjön, gondolkodjon együtt diákjaival. Ez a pragmatista szemlélet egyfajta létező recept lehet a pedagógia számára, de a nevelés művészetétől messze kanyarodik. Olyan, mint az az építkezés, ahol nincs kialakult nézet a készülő épületről. A munkát mindenképp a célok megkonstruálásával kell kezdeni, legfeljebb nem az aktuális oktatáspolitikai vagy – tágabb értelemben – a társadalom elvárásainak konkrét adaptálásával, hanem a már említett emberformálási célok meghatározásával. A feladat csak annyi, hogy nevelő munkánk során ez a cél lebegjen a szemünk előtt.

Ebben az esetben a felfedező módszer már tudatosan a szabadságra, a szellem és a lélek alakulásának irányába, az emberi kreativitás felé vezet. Ez esetben az egyén élő spontaneitása és kreativitása, a megújuló módszerek, jelentések és megközelítések iránti érzék kialakítása nagyobb eredmény a nevelésben, mint bármilyen tárgyi ismeret.

Az ötödik téveszme: az intellektualizmus. Az iskolai intellektualizmus eredői: egyfelől a polgári elitizmus, mely a tárgyi tudással, a rétorikai és dialektikus készségek fejlesztésével szegregál, másfelől a modern tudomány és technika fetiszizálása, melynek praktikus megismerése mintha elfedné a nevelés általános céljait és jelentőségét. Az utóbbi legalábbis az iskolai nevelés első pillanatától kezdve a későbbi specializáció felé halad, melyről a következőt mondhatjuk. A legjobb specialisták az állatok. Tudásuk, képességeik bizonyos jól körülhatárolható problémák minél hatékonyabb megoldására irányulnak. A méhek feladata, hogy mézet készítsenek, az emberé, hogy minél tökéletesebb technikai megoldásokat és tudományos eredményeket állítsanak elő. Szerencsére a pedagógia még sehol a világon nem ért el arra a szintre, hogy tökéletesen beszűküljön erre a szempontra – legalábbis a demokratikus államok minimum olyan nevelési értékeket tartanak szem előtt, melyek tágabb társadalmi vonatkozásokkal rendelkeznek.

A hatodik téveszme: a voluntarizmus. Ez a fogalom Maritain számára, a fasizmus árnyékában a „jó polgár” nevelését jelenti, minden személyestől megfosztva.

A hetedik téveszme: mindent meg lehet tanulni. A nevelésben nem a tanítás és nem is a tanulás a legfontosabb. Nem lehet mindent „megtanulni”; a hagyományos tananyagon túl egy ideig feszíthetők a keretek a háztartás, a gyermekgondozás, a pénzügyi ismeretek megtanításával, de amikor olyan kurzusokhoz érünk, mint „az alkotó szellem tudományos igényű felkutatása a művészetben és a tudományban” vagy „hogyan legyünk méltóságteljes emberek” – lehetne róla beszélni, de e pontokon már érezzük a témák korlátlanágát. Az erkölcsstan oktatása hagyományos eleme az iskolarendszernek. Amit azonban az ókoriak *prudentiának* hívtak, a tényleges helyzetek helyes megítélésének belső ereje nem helyettesíthető tanulással vagy az akarat szabályozott irányításával. Máshogy fogalmazva a kurzusok inkább a filozófiához, mint a hithez vezetnek. A hit spirituális tapasztalatból nyerhető. A nevelés legnagyobb lehetséges hozadéka az intuíció és a szeretet. Természetesen nem bármiféle érzelmi szeretet, ahogy nem minden intuíció megfelelő irányú – mindazonáltal, ahol kifejlődik az intuíció és a szeretet csírája, ott megjelenik a Mennyszag ígérete. Alapvetően sem a szeretet, sem az intuíció nem tanulás és gyakorlat terméke, hanem ajándék és szabadság, de a nevelésnek mégis összefüggésben kell maradnia ezek keresésével.

A nevelés kérdésköréből kilépve, ahogy fogalmaz, a nevelésen túli szférákra is kitekint. A nevelés hagyományos körei a család, az iskola, az Egyház, az állam. Itt van ezeken túl minden emberi tevékenység és kapcsolat, a napi munka és keservek, barátság és szerelem, társadalmi jelenségek, jogok, az emberek viselkedése, a költészet és a művészet tágabb hatása, a liturgia, vagy éppen a szentek életének példái. Nemcsak az állapítható meg, hogy ezek is nevelő erővel és jelentőséggel bírnak, de az is, hogy ezekkel szemben a hivatalos nevelők szánalmasan eszköztelenek. A negatív hatás lehetősége ugyanakkor sajnos esetükben ugyanúgy fennáll, mint a szülők, a szűkebb közösség esetében. A család, ahol a gyermek napi szinten lelki traumák áldozata, a rossz példáké, a nemtörődömségé, a szülők előítéleteié, vagy az iskola az elmebeteg mennyiségi mutatók áldozata, kaotikus specializációké, ahol kioltják belőle minden természetes intelligenciáját, tudásvágyát, torzítják önismeretét.

Természetesen a realitások talaján kell maradnunk. Az iskola a nevelésnek csak egy szeletét biztosítja. Időben előkészítő szakasznak minősül, korántsem várható el, hogy kész, kiforrott személyeket bocsásson ki 18-20 évesen. Másfelől a család mellett feladata speciálisan a tudás és az intelligencia fejlesztésében áll.

A tanítás territórium a Igazság. Nem az emberi, főleg nem a tanári tekintély által pozicionált igazság, hanem az önértékén álló Igazság. A magától értetődő igazság. A gyermek nyitott elméjét fel kell fegyverezni arra, hogy meglássa, megértse és meg tudja ítélni ezt a magától értetődőséget. A tanárnak a kezdetek kezdetétől a gyermek ezen törekvésére kell koncentrálnia, fel kell ébresztenie a gyermek intellektuális képességeit, s felkészítenie szellemét arra, hogy önmagában tudjon működni. Hogy ne a tanár kedvéért, hanem az igazság kedvéért működjön – ahol a tanár ezzel párhuzamosan nem a maga igazát, hanem az Igazság önmagában vett gyönyörűségét tárja a diák elé. Pedagógiai szempontból ehhez a pedagógusnak az a feladata járul még, hogy teljes pszichológiai fegyvertárával azon legyen, ne károsítsa a gyermeket, vagyis ne álljon a fejlődése útjába. A másik feladat látszólag nem intellektuális, ahogy Maritain nevezi, egyfajta premorális felkészítés. Kétségtelen, hogy a tanulóknak az iskolai életük során ki kell alakítaniuk egyfajta egészséges kontrollt akarataik, vágyaik, érzelmeik fölött. Szerinte azonban ezt nem tételes morális tanítással, s főleg nem az akarat direkt befolyásolásával, hanem a dolgok értelmének feltárásával hivatott az iskola elérni. Az értelem megvilágításával és megerősítésével. Így egyeztethető össze a lelki szabadságra nevelés akár a társadalmi elvárásokkal való harmonizálással.

Maritain külön beszél a nevelés *dinamikájáról*.

Anélkül, hogy szolgálain átvennénk a *Phaidón* című dialógus platóni–szókratészi elképzelését a velünk született lélekről és tudásvágyról, annyit megállapíthatunk, hogy a tanulás alapvetően nem a tanáron, hanem a diákon múlik, s belőle fakad. Katolikus elképzelésünk nem a Platóné, de annyit hiszünk, hogy az ember Embernek teremtett, s nem üres lélekkel... Napjaink iskolája – jellemzi saját korának amerikai iskoláját Maritain – az arisztotelészi *tabula rasá*hoz tart: vagyis a tanár a tudás birtokosa, aki megosztja azt a tudástól teljesen mentes tanítványával. A hagyományos pedagógia valamivel emberibbnek tűnő hozzáállása a szobrászé, amikor a tanár a diák-kötömből valami szépet farag. A kőben ekkor legalább valami potencialitás van. Számunkra azonban világos, a gyermek nem kötömb. A pedagógia az orvosláshoz hasonlítható inkább, ahol a betegnek megvan a saját természetes működése, s az orvosnak ugyan van egy általános képe az egészséges ember ideájáról, valójában egyedi módon gyógyít, pontosabban tiszteletben kell tartania, hogy a beteg egyedi módon gyógyul. Más szóval, az orvos segíti a természetet abban, hogy működőképes önmagára találjon. „*Ars cooperativa naturae*.” A természettel együttműködő *ars* ez. A Platón szerinti kész tudás nincs meg az emberben születésekor. De a tudás élő és aktív kezdetei, az intellektus lehetősége és ereje nem csupán ott van, hanem az első pillanatoktól épül, fejlődik. Ezt a belső élő princípiumot kell a tanárnak mindenekelőtt szem előtt tartania. Ebből kell kiindulnia, ehhez kell illesztenie az újabb ismereteket, egyúttal megtalálva az intellektuális kapcsolatokat a korábbi ismeretekkel és az újabbak között. A tanár tehát csak a második – nem kevésbé lényegi faktor a tanulásban.

„*Nevelés pálcával*” – vagy „*progresszív nevelés*”? Maritain a Pestalozzi–Rousseau-i hagyománnyal együtt mondja ki, a pálcá ö, a szabad akaratot, vagyis az emberit öli meg. Társul azzal a tévképzettel, hogy a tanár a cél és az abszolútum a nevelés folyamatában. A kortárs neveléstudományon túllépve azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy amit mások „természetesnek” mondanak, vagyis a természet szabad áramának, az félrevezető is lehet. A gyermek szabadsága nem lehet valamiféle állati szabadság. Az is félrevezető, ha az alternatív pedagógia megmarad egyfajta utópisztikus filozófia világában, s például nem vesz tudomást arról, hogy a tanár is egy létező eleme és befolyásolója az oktatásnak – persze kooperációban a természettel –, akinek saját dinamikája, erkölcsi autonómiája van, s pozitív irányító szerepe megkérdőjelezhetetlen. Ha ezeket a szempontokat nem vesszük figyelembe, akkor a gyermeki szabadság kultusza értéktelen marad. A gyermeki

szabadság az emberi és szellemi természet valamiféle spontaneitása, amely (mélységesen meg nem határozott) spontaneitás a végső, mégiscsak létező elemi meghatározottságát a szellemben találja majd meg, mely éppen fejlődik a gyermekben. A gyermek képlékeny és befolyásolható szabadsága sérülhet, ha nem kap vezetést. A megfelelő nevelés felébreszti a gyermek felelősségét aziránt, hogy információkat, tudást gyűjtsön mindarról, amiben tudatlan. A gyermek taníttatáshoz való joga megkívánja, hogy a tanárnak morális tekintélye legyen vele szemben, ám ez a tekintély nem fakadhat másból, mint a felnőtt felelősségéből a gyermek szabadsága iránt.

Ne keverjük össze az individuumot a személlyel! Az ember individuális azon jegyek alapján, melyek az emberi faj *differentia specificáin* túl egyedé teszik. Személy azonban szelleme és lelki létezése alapján. Fejlődhetnek személyként spirituális énem magasabb szintje és függetlensége felé, vagy fejlődhetnek egyénként, engedve azoknak a bennünk rejlő erőknél, melyek az anyag és az örökség folytán laknak bennünk. A kettő nem összekeverendő. Az utóbbi az én feltöltődése helyett a különbözőségek kereséséhez vezet, amely szétszór és elszakít. A másik véglet sem helyes. Vannak tanárok, akik így kiáltanak: „Vesszen az individuum, és éljen a személyiség!” Tévednek. Az előbbi meggyilkolásával az utóbbit is ellehetetlenítik. A nevelés e despotikus változata nem sokban különbözik az anarchikustól. Mindkettő az erőszakhoz vezet. Az „én” figyelembevétel nélkül nem lehet a teljes személyiséget fejleszteni. Az irány a szeretet és nem az ego.

Ha a nevelés legfőbb fundamentuma a gyermek természete és lelke, akkor a nevelés legfőbb célja is ezek fejlesztése. Ki kell bontakoztatni, gondozni kell ezeket. Méghozzá a következő öt alapszempontra érvényesítésével. *Tekintetbe véve az Igazságot és az Igazságosságot. Tekintetbe véve a Létezést* (a létezés egyszerű és nyitott szemlélete, beleértve a létezés korlátait és határait – félelem, halál stb.). *Tekintetbe véve a Munkát* (a jól végzett munka öröme és felemelő voltát). *Tekintettel a Másokra* (kooperáció).

A nevelés alapvető normái tehát Maritain szerint így foglalhatók össze. Az *első szabály* az eddigiek betartása, a fenti öt szemponté, és azé, hogy a tanár fő célja a felszabadítás, a jó felszabadítása, mely a legjobb eszköz a rossz elnyomására. Megvilágosítás, bátorítás. Az igazi művészet a gyermeket tudatára ébreszteni saját forrásainak és lehetőségeinek, a jól végzett munka örömeivel egybekötve.

A *második szabály* figyelmünket a személyiség belső mélységeire és tudat alatti lelki dinamikájára összpontosítani. Más szóval hangsúlyt fektetni a bensőségességre és a nevelési hatás internalizációjára. Kora pedagógiájának egyik legnagyobb hibája a felületi

kezelés, a pusztán racionális megismerésben való hit. A tudatalattin tehát itt nem a freudi irracionális réteget értjük, hanem a tudat előtti, vagyis a még nem tudatosult, nem interiorizálódott elemek halmazát, illetve a lelki szférát. Ezek megmozgatása, vagyis a gyermek intuícióinak, kreativitásának serkentése a második feladat. A kiindulás a természetes kíváncsiság és érdeklődés – a cél pedig nem a kreativitás a vakvilágba, hanem a felszabaduló erők segítségével elérni a tanár által kitűzött célt. Lehet, hogy lassú, de messzebbre vezet, mint „informálnak lenni”.

Később e szempontból külön kitér az erkölcsi-vallási nevelés mikéntjére is. A szekularizált és veszélyeztetett társadalomban kizárólag egyfajta „természetes etikát” tart oktathatónak, s az ehhez megfelelő, hiteles tanárok kiválasztását járható útnak. A felismerés, a belátás módszerével fejleszthető a terület. A tételes erkölcsi tudásról – emlékeztet rá – már Arisztotelész vitatja Szókratészt, aki szerint az erény valaminek az ismerete. Arisztotelész gondolatmenetét követve: tudni keveset, vagy talán semmit nem ér az erényhez képest. Ami napjainkban az erényhez vezető egyszerű és gyakorlatias út: a szeretet. A felszabadítás az önzés alól. Azért is, mert a szeretet egyáltalán nem ismeret, hanem a mélyünkben lakozó ajándék. Nincs más eszköz vagy módszer a karitás örömeinek elérésére, mint magának a karitásnak a gyakorlása.

A harmadik alapvető szabály, hogy a pedagógia sosem a széttagolás, hanem az egység felé, legfőképp az emberi személy egysége felé vezessen. Ez akár a kétkezi munka és a szellemi munka együttes jelentlétéig bontható le. Továbbá igyekezni kell, hogy segítse a gyereket a gondolatok, tudáselemek egységének felismerésére is. Az emberi lét atomizáltsága és szétszórtsága a felnőtt világ egyik legnagyobb kihívása. Ha kialakul a tudás egysége, a mélyebb, univerzális nézőpont, ez mindenképp a lelki biztonság és a hit felé vezet. Az alap- és középfokú oktatás feladata nem az, hogy egy bölcslet vagy valamely terület szakértőjét neveljék ki, hanem hogy a gyermekek elméjét rendezett ismeretekkel szereljék fel, amelyek képessé teszik őket egyebek mellett arra is, hogy a hit és az emberség felé lépjenek. Ahhoz, hogy valóban el tudjanak lépni a felnőtt életük valamely meghatározott és korlátozott célja felé, az ember tudományos és kulturális teljesítményeinek egy jól artikulált és általános megértését kell elérniük.

A negyedik szabály, hogy a tanítás ne terhelje, hanem szabadítsa fel az intellektust, vagyis a megtanult dolgok dominanciáját váltsa fel a szellem szabadságára. Ez csupán annyit jelent, mint nem passzívan és mechanikusan tanulni. A tananyag pedig csak akkor elfogadható, ha nem teher, hanem láng, mely életre kelti a gondolkozást és a világ egysé-

gének megismerését. Látszólag a 18. század óta a tananyaggal szembeni oppozíciót erősítjük. Ám a pusztán tananyagszabadság ellentétét hamisnak tartja. Azok számára releváns, akik számára a tudás megszerzése mindenképpen csupán az ismeretek bepakolása egy nagy zsákba. Holott az ismeret megszerzésének van jellemző módja: a gyakorlás. A legértékesebb tudás tehát éppen az, mely a leghatékonyabban szolgálja, hogy a szellem fejlődhessen, azaz összefüggéseket keressen és találjon. Fordítva is áll azonban a feltétel: ha a gyakorlás során mindegy, miről van szó, nem számít a tárgy, akkor a szó legroszszabb értelmében vett szofistákat képzünk. De még szofisztikus tudásuk is cél nélküli, vagyis értelmetlen. Ha nincs középpont és mellékes, ha nincs alapvető és következmény, elsődleges és másodlagos, akkor minden darabjaira hull. Ennek megfelelően továbbra is tantárgyakban gondolkodunk, de nem mindegy, mi a tárgyak tartalma és főleg célja. Két csoportjuk van. Az első azoké, amelyek intellektuális eszközök, logikai alapok a szellem növekedéséhez, s kincstárai az eszközként memóriánkba ültetendő tényszerű vagy tapasztalati ismereteknek. A második csoportba tartoznak, amelyek direkt módon a kreativitást, az intuitív megközelítést szolgálják. Az első csoportba sorolja a nyelvet, anyanyelvet, történelmet, logikát, földrajzot, tudománytörténetet. Maritain a késő ókori-középkori terminológiát használva osztályozza ezeket: előbbieket a „*preliberales artes*”. A „*liberales artes*” „*triviuma*”, az egykori „hét szabad művészet” első három évének megfelelően a kreatív szövegalkotás (vele az irodalom és költészet), valamint a zene és a képzőművészet. A „*quadrivium*”, vagyis az ezekre épülő négy év a matematika, fizika és természettudományok, filozófia (etika, politikai és társadalmi ismeretek).

A korszak progresszív teoretikusai – mint Dewey vagy a marxista neveléstudomány és nevelésfilozófia – a katolikus „hét szabad művészet” alapú oktatást a regresszió, a konzervativizmus szinonimájaként kezelték (GALLAGHER 1962). Holott nem ez a törésvonal, hanem leginkább az, hogy mit is nevezhetünk valójában nevelésnek – elsősorban célrendszerét tekintve. Maritain az *artes liberales* nem konkrétan a hét szabad művészetként értelmezte, nem egyszerűen az előbbieket víziója szerinti görög-latin-európai polgári kulturális hagyományt jelentette számára, sőt a 19. századi tartalmat erősen átalakította volna mind struktúrájában, mind tartalmilag. A modern természettudományok beemelésével stb.

Az ily módon felépített tananyagnak szemléleti-módszertani dimenzióját is igen szakszerűen körüljárja. Ami az alapismereteket illeti: a gyermek nem alacsony növésű felnőtt. A felnőttek tudásának megrágott változatát nem tudja hatékonyan tanulni. Élet-

korok szerint változik, s a tananyagot ezen életkoroknak megfelelően kell interpretálni – ennek elemeiről felnőtt képük csak felnőtt korukban alakul ki. Viszont, ha gyermekkorukban akarunk ezekről felnőtt képet kialakítani, akkor semmilyen nem fog kialakulni. Az anyagot az ő világukba, az ő nyelvi szintjükre kell helyezni. A gyermek inkább elvarázsolandó. Az ifjú már terelhető a felnőtt tudás felé. A tananyag lehet akár Homérosz és Dosztojevszkij is, de minden a „végcél”, az ember érdekében, s nem a megtanulandó ismeretek irányából. Maritain felhívja a figyelmet arra is, hogy az ifjúkori nevelés meggyilkolása a korai specializáció, még akkor is, ha azt választásnak hívjuk. Megjegyezhetjük, hogy egyetemképe is a – valóban – univerzális ismeretek átadásán alapul.

Maritain 1943-ban a nevelés előtti legnagyobb kihívásnak a humanista eszmények, a teljes ember iránti vágy elmúlását látja. A szabadidő jelentősége a 20. század elején nőtt meg a technikai és társadalmi fejlődés eredményeképpen. A jövő egyik legnagyobb kérdésének tartja, hogy mit kezdünk ezzel a szabadidővel. A testi és lelki relaxáció, a játék, a filmek és a többi fontos és jó dolgok lehetnek. Csak ez a szabadidő valahogy jó lenne, ha egy emberibb emberhez vezetne. Vagyis, ha építő lenne. Ha belső aktivitásunk kifejeződése lenne, a tudás és a szépség gyümölcseinek élvezete, és nem önmagáért való időhúzás. Ehhez a legfontosabb alapot megadhatja az általa javasolt alapoktatás. Az intézményes nevelésnek a 20. században mindenesetre már nemcsak a szakmai felkészítésen kell túlmennie, és a társadalmi létre felkészítenie a gyermekeket, hanem a szabadidő eltöltésére is.

Természetesen már ekkor látja a család szétesését, a morális válságot, az élet és a vallás szétválását hívó körökben is, a politikai krízisek és polgári lelkiismeret krízisét. Az oktatási rendszernek éppen ezért egyre nagyobb teret és jelentőséget jósol, s biztos benne, hogy e rendszer működtetésének felelőssége alól az állam nem vonhatja ki magát. De a közreműködés legfontosabb módja a kisebb közösségek iskoláinak segítése, a sokszínűség. Az oktatás optimista képén keresztül a szélesebb társadalom fejlődését is pozitívabbnak látja, mert úgy érzi, hogy az individualizáció visszafordul. Mindenesetre a nevelés feladatának az autonóm, mérlegelni képes és önzetlen emberek fejlesztésén túl azt tartja, hogy világosan tegyen különbséget a közjó és a politikai hatalom akarata között. Bár demokratikus államokban nem fél attól, hogy valamelyik választott politikai erő túlságosan a saját elvei alapján mozgatja az egész államot, s ezzel az oktatást. Szerinte a demokratikus erők olyan közös alapelveken állnak, hogy pusztán ebből az irányból komoly veszély az oktatásra és az ifjúság jövőjére nem mutatkozik. Ekkor, 1943-ban persze még vízió volt az európai világban a demokrácia teljes térhódítása.

Ma a demokrácia későbbi, vágyott térhódításával együtt is visszaköszön ugyanakkor Maritain korképre alapozott problémásora. A posztmodern személyközpontúság és Maritain eszméi között látszólag párhuzam is kimutatható, a posztmodern ugyanakkor tagadja a személy egységének lehetőségét, s főleg a közösségét, egyáltalán a „mi” jelentőségét, a személlyel való élő kapcsolatának jelentőségét. Ez a megközelítés pedig újratermeli a Maritain által 1943-ban problémaként detektált személeti-társadalmi körülményeket (D’SOUZA 2001).

Ez az 1930-as évektől alakuló nevelésfilozófiai megközelítés párhuzamosan fejlődik Dewey instrumentalista és experimentalista gondolkodáson alapuló nézetrendszerével. Dewey „*learning by doing*” alapelve a nevelést-oktatást a gyakorlat felé vezető útként tételezi, ennek megfelelően annak alapjául és fő módszerül is a foglalkoztatást teszi meg. Napjaink döntő hatású oktatásértelmezése, mely a World Economic Forum és az OECD munkaerőpiaci kompetenciaigényeiből vezeti le az iskoláztatás célját és ezen keresztül módszertanát, attitűdjét, teljes oktatási környezet- és feltételrendszerét, hasonló erővonalak mentén szerveződik. Maritain tehát ma is élő problémát, kétséget artikulál, amikor nem csupán a keresztény társadalom számára fogalmaz meg valamiféle irányelveket, hanem a kor kihívásaira való válaszul az egész társadalom számára a megfelelően értelmezett pedagógiában (történetesen egy keresztény alapú oktatásban) kínál perspektívát, ahol a nevelés nem pusztán egy gyakorlati célokkal rendelkező aktivitás, hanem éppen az a folyamat, mely felszabadítja az embert a pozitivistá, vagy a pusztán empiriára épülő, agnosztikus vagy éppen pragmatista korlátok közül (IBARRA 2013). A nevelési folyamatot a személy lelki és intellektuális felszabadításaként értelmezi, s azt semmiféle emberileg, társadalmilag, gazdaságilag meghatározott cél felé nem kívánja terelni. Érdekes párhuzama gondolatmenetének a késői kortárs Paolo Freire felszabadítási teológiával összekapcsolható szabadságpedagógiája, mely pusztán az egészséges emberi fejlődést, a szabadság önmagában vett értékét és az embertől való elidegeníthetlenségét veszi alapul (GLOVICZKI 2020). Hogy Maritain mégis lát a fejlődésben meghatározható és közös objektív célt, ez abból a hitéből fakad, hogy az Ember által intellektuálisan és spirituálisan elérhető legfőbb igazság egyetlen Létező, illetve abban a pascali alapelvben, hogy az emberben az emberi érték csak a transzcendensen keresztül jelenhet meg (CARPENTER 2005). Maritain hite hit az Emberben is, ahogy az ideális társadalomban, az ideális katolicizmusban, úgy hisz az ideális pedagógiában is (MOUGNIOTTE 1997).

IRODALOM

- CARPENTER, WADE A. (2005): Christian Suggestions for the Education of Teachers. Maritain and Dewey. *Educational Horizons* 83/4. 292–301.
- Divini Illius Magistri*: Pius XI – Encyclica. *Divini Illius Magistri. Acta Apostolicae Sedis XXII* (1930) 55–86.
- D'SOUZA, MARIO O. (2001): Maritain's Philosophy of Education and Christian Religious Education. *Journal of Catholic Education* 4/3. 375–395.
- D'SOUZA, MARIO O. (2002): Jacques Maritain's Seven Misconceptions of Education: Implications for the Preparation of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education* 5/4. 435–453.
- FRENYÓ ZOLTÁN (2006): Jacques Maritain és a humanizmus keresztény eszméje. In: Frenyó Zoltán – Turgonyi Zoltán: *Jacques Maritain. Tanulmányok*. L'Harmattan, Budapest. 7–19.
- GALLAGHER, DONALD AND IDELLA (1962): Toward a christian philosophy of education. In: Donald és Idella Gallagher (szerk.): *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain*. New York. 9–36.
- GLOVICZKI ZOLTÁN (2020): Idő-szerű recenzió. Paolo Freire: Az elnyomottak pedagógiája. *Új Pedagógiai Szemle* 70/9–10. 117–123.
- IBARRA, LUZ M. (2013): *Maritain, Religion and Education. A Theocentric Humanism Approach*. New York.
- LEGAULT, MICHEL (1986): *Pour une philosophie de l'éducation*. Cahiers Jacques Maritain 14. 5–58.
- MARITAIN, JACQUES (1943): *Education at the Crossroads*. New Haven and London.
- MARITAIN, JACQUES (1959): *Pour une philosophie de l'éducation*. Párizs.
- MARITAIN, JACQUES (1996): *Az Igazi Humanizmus*. Ford. Turgonyi Zoltán. Budapest.
- MOUGNIOTTE, ALAIN (1997): *Maritain et l'Éducation*. Paris.
- WHITTLE, SEAN (2016, szerk.): *Vatican II. and New Thinking about Catholic Education. The impact and legacy of Gravissimum Educationis*. London–New York.

TIBOR REIMER

A katekézis viszonyulás kialakítására törekszik, nem csupán információátadásra

Hangsúlyok és szempontok a katekézis új direktóriumában¹

Fordította

PILECKY MARCEL

BEVEZETÉS

A katekézis a hit átadását jelenti, mégpedig azzal a céllal, hogy az emberek Jézussal való kapcsolatát elmélyültebbé tegye s nem csupán ismereteket közvetítsen. A hit az élet egészét betöltő szabadságaktus, ennek bemutatása és megismerése azonban jelenleg nem nevezhető kielégítőnek. A hit valódi megismerése csupán az Úrral való és az életnek új horizontjait feltáró találkozás révén valósulhat meg (IF 2020). Talán ezt nevezhetnénk a 2020. június 25-én bemutatott új direktórium, *A katekézis direktórium*a (KD 2020) vezérfonalának. A katekézis alapelemeit és céljait magában foglaló direktórium a helyi kultúrák sajátosságait és a különböző korcsoportokhoz tartozó, illetve életszakaszukban lévő hívők szükségleteit szolgáló nemzeti katekizmusok megalkotását kell, hogy szolgálja. A megújult katekézis szerkesztésével az Új Evangelizáció Pápai Tanácsát bízták meg, ennek elnöke, Rino Fisichella érsek az új direktórium bemutatóján megjegyezte, hogy az egy átfogó nemzetközi konzultáció révén a világ legkülönbözőbb részeiről érkezett igényekre adott válaszként értelmezhető. A direktórium szövegét Ferenc pápa hagyta jóvá 2020. március 23-án, a két szentnek, Porres Szent Mártonnak és Limai Szent Rózanának a bérmálás szentségét kiszolgáltató nagy katekéta, Mongrovejói Szent Turibiusz emléknapján. Az új direktóriumot is az ő oltalmába ajánlották.

¹ A fordítás alapjául szolgáló tanulmány: TIBOR REIMER (2021): Katechéza chce vytvárat vztah a nielen podávať informácie. Dôrazy a výzvy nového Direktória pre katechézu. *Acta Facultatis Theologicae Universitatis Comenianae Bratislaviensis* XVIII/1–2. 54–71.

Dolgozatunkban megvizsgáljuk, miként épül a katekézis új direktóriuma az 1971-ben és 1997-ben megjelent előzményeire, kiemelve a katekézisben alkalmazott új megközelítéseket és elemeket, különös tekintettel a globalizáció, a digitalizáció és a szekularizáció által befolyásolt jelenkori társadalmi viszonyokra. Külön figyelmet fordítva a katekézisnek az új evangelizáció kontextusában való bemutatására áttekintést nyújtunk az új direktorium felépítéséről és tartalmi jellemzőiről. Az evangelizáció és a katekézis közötti szoros kapcsolat hangsúlyos megjelenítésén kívül pontosítjuk az evangelizációs és kategetikus katekézis jelentését és rámutatunk néhány, a jelenkori katekézis számára kihívást jelentő további fontos aspektusra.

1. A KATEKÉZIS ÚJ DIREKTÓRIUMA: ÚJDONSÁG ÉS FOLYTONOSSÁG

A katekézis új direktóriuma az előző két, 1971-ben és 1997-ben kiadott direktoriumokból merít, ám korunk új jelenségeire is reflektál. A korábbi direktoriumok előzményei főként fontos belső egyházi események voltak. Az 1971-ben közzétett Általános Hitoktatási Direktorium (ÁHD 1971) esetében ez mindenekelőtt a II. Vatikáni Zsinatot jelentette, amely ugyan explicit módon nem foglalkozott a katekézissel, tanításának azonban a katekézisre nézve is messze ható következményei voltak. Az 1997-ben megjelent *A katekézis általános direktóriuma* (KÁD 1997) a katekézis tartalmi kérdéseire is kitérő, 1992-ben közzétett katekizmusra épít. A katekézis aktuális direktoriumának szövege elsősorban az egyháznak az idők jeleire és a változó világra vonatkozó új szemléletét tükrözi. Mérleget von a globalizált, digitalizált és szekularizált társadalmi keretek között folyó hitátadással kapcsolatban, miközben olyan kategetikai megközelítéseket alkalmaz, amelyek alacsonyabb küszöbszintűek, szerényebbek, ebből kifolyólag pedig korszerűbbek (WIEGELMANN 2020: 11–12).

A direktorium főként az elsősorban fiatalok által „lakott” digitális világot tekinti olyan új kulturális kontextusnak, mely a közösségi hálózatok révén módot nyújt arra, hogy az evangéliumi értékekről tanúságot tehessünk (KD 2020: 214). Rino Fisichella érsek a direktoriumnak a médiumok képviselői számára tartott hivatalos bemutatóján is az új digitális kultúra jelentette kihívásokról beszélt. A kuriális érsek kiemelte, hogy a nyelv és a viselkedési minták változásának gyorsasága olyan új kommunikációs és formációs modellre utal, mely az egyházra is tagadhatatlanul hatással bír (IF 2020). Eh-

hez hasonlóan a globalizáció következtében a katekézisnek nagyobb odafigyelést kell tanúsítania a periférián élők iránt, intenzívebb szociális elkötelezettséget kell mutatnia és aktívabb választ adnia a klímaváltozásra.

Az új direktórium épít az Egyházi Tanítóhivatal egyes megnyilatkozásaira is, ezek közül elsősorban az új evangelizációval és a keresztyén hit továbbadásával foglalkozó, 2012-ben megrendezett püspöki szinódusra, valamint Ferenc pápa 2013-ban írt *Evangelii gaudium* kezdetű apostoli buzdítására, melyek – mintegy szilárd alapot képezve – jelentős hatást gyakoroltak az új direktóriumra. Éppen Ferenc pápa a legnagyobb támogatója a hitátadás terén alkalmazandó, új megközelítéseket, kreatív módszereket és formákat igénylő megújult katekézisnek (EG 2013: 11; *Beziehung*). A kiterjedt nemzetközi konzultációk eredményeképpen megszületett új direktórium az egész egyháznak szól, mindenekelőtt azonban a püspököknek és az egyes püspöki konferenciák kateketikai bizottságainak. Az ő feladatuk, hogy a direktórium alapján olyan nemzeti kateketikai tervet dolgozzanak ki, mely alapján az egyes egyházmegyékben és a helyi egyházakban a katekézis támogatása megvalósulhat (KD 2020: 413). A direktórium legközvetlenebb címzettjei azonban az ebben a szolgálatban részt vevő papok, diakónusok, megszentelt életet élő személyek és a katekéták milliói.

Az új direktórium ezért nem az egységesség minden áron való megteremtésére, hanem a katekézisben olyan kreativitás ösztönzésére törekedik, amely nemcsak a direktóriumban szereplő általános elvekkel, hanem konkrét közegének társadalmi-kulturális, pasztorális és kateketikai környezetével is összhangban van.

2. A KATEKÉZIS AZ ÚJ EVANGELIZÁCIÓ TÁMOGATÁSÁNAK KONTEXTUSÁBAN

Nem véletlen, hogy az első két direktóriumot a Klérus Kongregációja adta ki, míg e harmadik direktórium az Új Evangelizáció Pápai Tanácsának kiadásában jelent meg. A katekézis új direktóriumának megalkotása kapcsán ez a tény az evangelizáció és a katekézis közötti szoros összefüggést jelzi (TEBARTZ-VAN ELST 2020: 135). Az Új Evangelizáció Pápai Tanácsát ezzel a feladattal 2013-ban XVI. Benedek pápa bízta meg *Fides per Doctrinam* kezdetű apostoli levelével. Benedek pápa szerint – a szervesebb és hatékonyabb pasztorális tevékenység érdekében – a pápai tanácsnak kell koordinálnia az egyház számára az evangelizáció fontos eszközének számító katekézis megalkotását

és ügyelnie az egyház tanításának a katekézisben megjelenő megnyilatkozásaira. Az új direktóriummal a pápai tanács a helyi egyházaknak és a megyéspüspököknek kíván a katekézis terén segítségére lenni (FD 2019). Éppen ezért a katekézis direktóriumát egy sajtóértekezlet keretében Rino Fisichella érsek, az Új Evangelizáció Pápai Tanácsának elnöke, José Octavio Ruiz Arenas püspök, a tanács titkára, valamint a tanács kateketikai delegáltja, Franz-Peter Tebartz-van Elst mutatta be.

Az új dokumentum elkészítésének munkálatai több mint nyolcvan, nemzetközileg elismert kateketikai szakember bevonásával mintegy öt éven át tartottak. A direktórium aktualizálását főként a mai egyház előtt álló új kihívások tették szükségessé, a püspökök, papok és világi katekéták tevékenysége ugyanis nem függetleníthető a mindenkori történelmi és kulturális kontextustól. A direktórium hivatalos sajtóbemutatóján Octavio Ruiz Arenas elmondta, „a katekézis arra szorul rá, hogy megújuláson essen át, ez a megújulás azonban nem állhat csupán stratégiaváltásból vagy új, vonzó megnyilatkozásokból. [...] Az Egyház ugyanis már nem a kereszténység világában él, hanem egy olyan szekularizált társadalomban, melyben a hittől való eltávolodás jelenségét tovább súlyosbítja a szakrális iránti érzék halványulása és a keresztény értékek megkérdőjelezése. Sok hívő nem teljes mértékben van meggyőződve arról, miben is hisz, illetve nem tudatosulnak bennük az általuk vallott hit alapjai, mellyel kapcsolatban nincs autentikus tapasztalatuk.” (IA 2020.)

„Az új direktórium nagy figyelmet fordít az idők jeleire, és arra törekszik, hogy az evangélium fényében értelmezze őket” – fejtette ki Franz-Peter Tebartz-van Elst korábbi limburgi püspök, aki az Új Evangelizáció Pápai Tanácsának munkájában 2015-től kateketikai delegáltként vesz részt. Felhívta a figyelmet arra is, hogy az aktuális direktóriumban (a hitnek a családban való átadásával kapcsolatban felmerülő kérdésekhez hasonlóan) kiemelt figyelmet kap napjaink ökológiai válsága. Reményét fejezte ki, hogy a benne kifejtett útmutatás inspirációul szolgál majd, az egész világegyház számára pedig motivációt ad. Az új direktórium az átadandó hitet nem néhány mondatba zárt monolitikus blokként értelmezi. Ehelyett a szöveg az új tanúságokat eredményező tanúságot helyezi a középpontba. A dokumentum hangsúlyozza „a katekézisben részt vevő személyek sajátos felelősségét, a püspöktől mint az egyházmegye első katekétájától egészen a nagyszülőkéig”. A katekétáknak az a feladata, hogy „a hitet annak belső és személyes dimenziójában értelmezze”, fűzte hozzá a püspök. Nem más ez, mint a korai kereszténységben általánosnak számító katekumenátus modern formája (IT 2020).

Rino Fisichella érsek a sajtóbemutatón néhány egyéb aspektusról is szót ejtett. Először a misztagógiáról, elsősorban a keresztény beavató szentségek liturgiai jegyeinek újraértékeléséről és a közösségi formáció folyamatának kiteljesedéséről. A misztagógia Rino Fisichella megfogalmazásában a katekézis privilegizált és nem csupán választható útja, mert egyre mélyebben avat be bennünket az általunk vallott és ünnepelt misztériumba. „A misztérium fontosságának tudatosulása vezeti a katekézist abba az irányba, hogy a kérügmát ne szigetelje el természetes közegétől. A hit megvallása mindig az üdvösségünkért emberré váló Isten szeretetének hirdetése. Az embernek a személyesen megtapasztalt misztériumra adott válasza nem értelmezhető Krisztus misztériumának elfogadása nélkül.” A direktórium egy további újdonsága az evangelizáció és a katekumenátus közötti szoros kapcsolat hangsúlyozása. Rino Fisichella szerint ehhez szükség van ún. lelkipásztori konverzióra, irányváltásra, és arra, hogy a katekézist mentesítsük bizonyos akadályoktól. „Az első ilyen akadály a közoktatás rendszerében keresendő, abban az iskolai környezetben, melyben a keresztény beavatás megvalósul. Ebben a paradigmában a pedagógus helyébe a katekéta lép, a katekézis helyszínévé az osztályterem válik, a tanév rendje azonos kell, hogy legyen a katekézis rendjével stb. A második akadály abban a mentalitásban rejlik, mely szerint a beavatás keretében a katekézis egy-egy szentség vételének előfeltétele, a beavatás befejeztével azonban gyakorlatilag megszűnik. A harmadik nehézséget az okozza, hogy a szentségek vételét annak a pasztorális stratégiának rendelik alá, mely szerint a bérmálkozás időpontját is ahhoz szabják, hogy a plébániai keretek közt maradt kevés fiatal el ne vesszen, miközben elsikkad annak hangsúlyozása, mit is jelent maga a bérmálkozás szentsége a keresztény élet szempontjából.” E missziós irányváltást célzó meghívás tulajdonképpen a korunk kateketikai gyakorlata szempontjából releváns alapvető teológiai-lelkipásztori elveket és néhány általánosabb irányelvet rögzítő új direktórium létrejöttének legfőbb inspiratív indoka (PIREDDA 2020).

Rino Fisichella fontosnak tartotta hangsúlyozni az új direktóriumnak azt a törekvését, hogy „fokozatosan bevezessen bennünket a hit misztériumába. Ez azonban nem azonosítható egyszerűen a hittal vagy a katekézissel. A teológia a hit kinyilatkoztatott misztériumát az értelem eszközével vizsgálja. A liturgia a szentségi élettel ünnepli és idézi fel a misztériumot. A felebaráti szeretet ezt a misztériumot a segítő kezet nyújtó testvérben ismeri fel. A katekézis ugyanígy arra vezet bennünket, hogy a mindennapi életünkben fokozatosan elfogadjuk és megéljük ezt a misztériumot. A direktórium ezt azzal teszi

magáévá, hogy a katekézistől olyan megfogalmazásokat vár el, melyek révén képes lehet a misztérium egészének és különböző megnyilvánulási formáinak bemutatására. A maga mélységes valóságában megragadható misztérium hallgatást követel meg. A valódi katekézis sohasem törekszik arra, hogy mindent elmondjon Isten misztériumáról. Épp ellenkezőleg. A feladata az, hogy a hallgatás leküzdésével elvezessen bennünket a misztérium szemlélésének útjára.” (IF 2020.) Az Új Evangelizáció Pápai Tanácsának elnöke hangsúlyozta, hogy „ennek a katekézisnek az erőssége abban a találkozásban rejlik, amely lehetővé teszi az ember számára, hogy Isten jelenlétét mindannyiunkban megtapasztalhassa. Az Istenét, aki közel van, aki szeret bennünket, aki ismeri életünk minden eseményét és Fiának megtestesülése által közvetlenül érdekelt benne. A katekézisnek mindenkit – a katekétát és a kateketizáltat is – be kellene vonnia e jelenlét megtapasztalásába, hogy részesei lehessenek a kegyelem működésének. Az ilyen jellegű katekézis teszi lehetővé annak tudatosulását, hogy a hit nem csupán morális javaslat, hanem egy valódi, személyes találkozás, a kereszténység pedig nem a múlt vallása, hanem a jelen eseménye. Egy ilyen megtapasztalás segít annak megértésében, hogy a személy szabadsága az igazság felfedezésének eredménye, amely megszabadít bennünket (vö. Jn 8,31).” (IF 2020.)

3. A KATEKÉZIS ÚJ DIREKTÓRIUMÁNAK FELÉPÍTÉSE ÉS TARTALMI ELEMEI

A katekézis új direktóriuma számos témát és tartalmi elemet – ilyen például az evangelizáció folyamata, a globális dimenzióban tapasztalható változások, az evangelizáció gyakorlati megvalósítása, illetve a katekézisnek ezekhez kapcsolható céljai és feladatai – Ferenc pápa 2013-ban megjelent *Evangelii gaudium* kezdetű apostoli buzdításából merít. Az új direktorium előzményének a Szent. VI. Pál pápa által 1971-ben jóváhagyott *Általános Hitoktatási Direktorium*, az 1997-ben közzétett *A katekézis általános direktóriuma*, valamint a *Katolikus Egyház Katekizmusa* (1992) tekinthető. Az új direktorium mindezeket túl kiemelt hangsúlyt helyez a kérégmának az evangelizáció folyamatában elfoglalt primátusára és az új, jövőbeni kulturális környezetben szükségessé váló kérégmatis katekézisre, melyekre a katekétáknak figyelemmel kell lenniük. Két kulturális tényező kap kiemelt figyelmet: a digitális kultúra jelensége és ennek velejárója, a kultúra globalizációja.

A direktórium a katekézist az evangelizáció szolgálatába állítva a katekézis folyamatával foglalkozik, beleértve ennek módszertani aspektusait és a címzettek életkorát. Emellett arra törekszik, hogy a katekézist a társadalmi és kulturális fejlődés kontextusában mutassa be. Korunkban a szekularizáció és a vallási pluralizmus, a digitalizáció, a gazdasági szempontok előtérbe kerülése és a kulturális sokféleség által jellemezhető társadalmaknak az evangélium inkulturációjára van szükségük.

A direktórium három részre oszlik. Minden egyes rész négy, maga a direktórium pedig összesen tizenkét fejezetből áll. Az első rész az egyház evangelizációs küldetésének keretében foglalkozik a katekézissel. A dokumentumnak már az első oldalai említést tesznek az új evangelizáció követelményének tekintett inkulturációról. „Az üdvösség csodálatos párbeszédének, vagyis a kinyilatkoztatásnak az iskolájában az Egyház egyre inkább úgy értelmezi magát, mint meghívást a párbeszédre kora embereivel.” (KD 2020: 53.) A második fejezet a katekézis identitását elemzi, elsősorban annak a kérügmához való fontos viszonya szempontjából. A katekumenátust – céljait és feladatait számba véve – mindenfajta katekézis ösztönzőjeként mutatja be. A fejezet zárásaként szó esik a katekézis forrásairól, melyek sorába olyan új teológiai elemek is bekerültek, mint a szentek és vértanúk tanúságtétele, a teológia, a keresztény kultúra vagy a szépség. A harmadik és negyedik fejezet a katekéta identitásának és formációjának bemutatásával foglalkozik. A hitoktatói hivatás szempontjából a katekéta „olyan keresztény, aki Istentől különleges meghívást kap” (KD 2020: 112), hogy a hit tanújává, az Istenre való emlékezés őrzőjévé, mesterré és misztagógussá, kísérővé és nevelővé válják. Ezzel összefüggésben a direktórium hangsúlyozza, ahhoz, hogy a katekéták a hit megbízható tanúi legyenek, hamarabb kell katekétának lenniük, mint ahogy azzá válnának, ezért – a missziós lelkülettel összhangban, mellyel elkerülhető a steril pasztorációs aktivizmus és individualizmus – tevékenységük áldozatos és következetes kell, hogy maradjon (KD 2020: 136). A direktórium a katekéták közé sorolja a szülőket és a nagyszülőket is, még ha küldetésüknek nem hivatásszerűen (*ex professo*) tesznek is eleget. A direktóriumban külön figyelmet kap a nők ebben betöltött szerepe.

A direktórium második részének középpontjában a katekézis folyamata áll. Az ötödik fejezet a hit pedagógiájának az üdvösség történetében betöltött szerepét elemzi. A „katekézis pedagógiájáról” szólva hangsúlyozza, hogy „a mai kihívások közepette egyre fontosabb tudatában lennünk a tartalom és a módszer egymásrautaltságának mind az evangelizációban, mind a katekézisben”. A katekézis útján a neveléssel evangelizálni elv

„többek között arra emlékeztet, hogy a katekéta munkája abban áll, hogy megtalálja és megmutassa Isten cselekvésének jeleit, melyek már jelen vannak az ember életében”, és felkínálja az életük egészének értelmet adó evangéliumot. „Egy személy kísérését a növekedés és megtérés útján szükségszerűen a fokozatosság jellemzi” (KD 2020: 179). A direktóriumnak ebben a részében, a hatodik fejezetben a *Katolikus Egyház Katekizmus*a nem mint kateketikai módszer és a katekézis egészét átfogó dokumentum kerül bemutatásra, hanem mint az Egyház hitének első szintézise és az egyes egyházmegyei szintű mediációk referenciaszövege. A hetedik fejezet a katekézisnek a megtestesülés misztériuma által inspirált módszertanával foglalkozik. Sokféle módszer létezik, a közülük való választáshoz a megkülönböztetés képességére van szükség, melyben szerepet játszik az emberi tapasztalat, az emlékezet, a nyelvezet (narratív nyelvezet, a művészet nyelve, digitális nyelvezetek), a csoport és a tér. A nyolcadik fejezet a katekézisben résztvevőkről, a családról, a gyerekekről, a serdülőkorú fiatalokról, az ifjúságról, a felnőttokről és idősekről szól. A direktórium ezzel összefüggésben olyan új élethelyzetekről, illetve a benne élőkéről is szót ejt, mint amilyenek a fogyatékkal élők, az el- és kivándorlók, a társadalom peremére szorultak és a fogvatartottak. Az egyes élethelyzetek tehát központi figyelmet kapnak a direktóriumban. A katekézis leginkább innovatív eleme FISICHELLA (2020: 18) szerint éppen ebben az egyénnek és élethelyzetének szentelt kiemelt figyelemben érhető tetten.

A direktórium harmadik része a helyi egyházakban folyó katekézisiről értekezik. Ennek keretében a kilencedik fejezet a keresztyén közösséget mint a katekézis alanyát bemutatva hangsúlyosan szól a keleti és a latin egyház sajátosságairól. A direktórium arra ösztönöz minden helyi egyházat és egyházközséget, hogy vizsgálja meg az általa kínált katekézis jellegét (KD 2020: 302).

A missziós irányváltás dinamikája megkívánja, hogy a plébánia megvizsgálja az általa kínált katekézis jellegét (KD 2020: 302), s a misszió fényében gondolja át „a keresztyén közösség összes lelkipásztori tevékenységét, még a legrendszeresebb és leghagyományosabb tevékenységeket is”. A missziós irányváltásnak a követelményei ezért a katekézist is érintik (KD 2020: 303). Ebben a fejezetben hivatkozás történik az egyesületeknek, mozgalmaknak, különböző egyházi csoportoknak és a katolikus iskoláknak a katekézisben játszott szerepére. A tizedik fejezet a katekézist korunk kulturális jelenségeinek kontextusában – a nagy hangsúlyt kapó pluralizmus, a városi és vidéki környezet és a hagyományos helyi kultúrák tükrében – vizsgálja. Kellő teret biztosít az olyan témák

kifejtésének, mint amilyen a népi jámborság, az ökumenizmus kontextusa vagy a vallási pluralizmus. Reflektál az aktuális bioetikai és ökológiai kérdésekre, a társadalmi elkötelezettség szükségességére és ismételten hangsúlyt helyez a szegények iránti viszonyulásra. FISICHELLA (2020: 34) szerint a fejezet két eleme azonban sajátos jelentőséggel bír, olyan kérdéseket feszeget ugyanis, melyekkel a mai katekézis nemegyszer szembekerül. Ilyen a tudományos gondolkodásmód és a digitális kultúra. Éppen ezek azok a szempontok, melyeknek köszönhetően a direktórium nemcsak „új”, hanem bátran vállalja az olyan kérdések felvetését, melyre az elkövetkezendő években megújuló katekézisnek is választ kell találnia. A tizenegyedik és tizenkettedik fejezet a hit inkulturációjának szolgálatában álló katekézissel foglalkozik. A helyi egyházaknak és főként a helyi egyházban a katekézisért felelős személyeknek be kell kapcsolódniuk ebbe a folyamatba, hogy értékeit és tartalmát „tolmácsolhassák”.

4. AZ EVANGELIZÁCIÓ FOLYAMATA ÉS KÉRÜGMATIKUS KATEKÉZIS A KATEKÉZIS ÚJ DIREKTÓRIUMÁBAN

Az utóbbi évtizedekben a katolikus egyház több hivatalos dokumentuma is foglalkozott az evangelizáció és a katekézis kérdéseivel, valamint e kettő viszonyával (ÁHD 1971; EN 1975; CT 1979; KÁD 1997; EG 2013). Az evangelizáció és a katekézis között szoros összefüggés van. Mára ez a köztük lévő kapcsolat annyira erőssé vált, hogy egyre inkább egy, a kérésre fókuszáló és az élő Istennel való találkozásra hívó, ún. „evangelizáló katekézisérről” beszélhetünk (KIRKCONNELL 2020: 3). Az evangelizáló és kérésmatikus katekézis éppen ezért tekinthető a katekézis új direktóriumában a legfontosabb fogalmaknak.

Az új direktórium szerint az evangelizáció feladata nem egy tan előadása, hanem „Jézus Krisztus jelenvalóvá tétele és hirdetése” (KD 2020: 29). Az evangelizáció végső célja pedig nem más, mint „az emberi élet kiteljesedése” (KD 2020: 30). Már a dokumentum első részében kifejtést nyer az, hogy „a keresztény hit mindenekelőtt Isten Jézus Krisztusban kinyilatkoztatott szeretetének a befogadása, őszinte ragaszkodás Jézus személyéhez és szabad döntés az ő követése mellett” (KD 2020: 18). A Jézus követése melletti szabad döntés mind a katekézis új direktóriumának, mind az evangelizáció folyamatának központi gondolata.

„Az evangelizáció folyamata különböző, szükség szerint megismételhető szakaszokból és mozzanatokból áll annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb evangéliumi táplálékot nyújtsa az egyes emberek vagy a közösség lelki növekedéséhez.” (KD 2020: 32.) Ezek a folyamat egészének autentikus elemeit képező fázisok egymásra épülnek. Az evangelizáció Isten Igéjének működéséből kiindulva „a Szentlélek által inspirált és támogatott egyházi folyamat, amely által az evangéliumot hirdetik és terjesztik az egész világon” (KD 2020: 31).

A direktórium 31. pontja arra ad választ, hogy milyen tevékenységet fejtsen ki az Egyház az evangelizáció keretében. Hangsúlyozza, hogy a szeretet által vezérelt Egyház az evangelizációval áthatja és átalakítja az egész világot, a szolidaritás, a megosztás és a párbeszéd magatartásformáival pedig tanúságot tesz a keresztyének életújdonság voltáról, hogy mindazok, akik találkoznak ezzel, megszólítva érezzék magukat, rákérdezzenek a létezés értelmére és a keresztyének testvériségének és reménységének okaira. Az evangélium első meghirdetése által az Egyház megtérésre hív és katekumenális úton (katekézissel, a szentségek által, a szeretetszolgálat tanúságtételével és közösségi tapasztalattal) az embereket beavatja a hitbe és a keresztyén életbe, és a hit állandó nevelésével, a szentségek ünneplésével és a szeretet cselekedeteivel táplálja a hívőkben a közösségekben való lét ajándékát, és Krisztus tanítványait arra küldi, hogy tettekkel és szavakkal hirdessék az evangéliumot a világban (KD 2020: 31).

Az új direktórium az Egyház tevékenységének az evangelizáció folyamatában való leírását dinamikusabb és élettelebb módon fejezi ki, még ha tartalmilag összhangban marad is a direktórium előző kiadásával. STANZ (2020) szerint az új és az előző direktórium között nincs jelentősebb különbség, az evangelizáció folyamatának szakaszai ugyanis hasonló módon jelennek meg bennük, bár nyelvezetüket tekintve eltéréseket mutatnak. Mindkét dokumentumban az evangelizáció folyamatának alapjaként a katekumenátus egyes szakaszai jelennek meg. Az új direktórium emellett az evangelizáció olyan formáit is megnevezi, mint amilyen például az evangélium első meghirdetése, a katekézis különböző típusai, a homília és a prédikáció, az imádságos olvasás a *lectio divina* formájában, a népi jámborság, a bibliaapostolkodás, a teológiaoktatás, az iskolai hitoktatás, valamint azok a találkozók, amelyek Isten igéjének és korunk kultúrájának kapcsolatát vizsgálják, vallás- és kultúraközi összehasonlításban is (KD 2020: 37).

Az új direktórium azonban hangsúlyozza, hogy a Szentlélek áll minden evangelizációs tevékenység középpontjában, a Lélek ezért szüntelenül arra hív bennünket, hogy

éljünk küldetésünk új lehetőségeivel. A direktórium az evangelizáció folyamatának egészére vonatkozóan a küldetésünk elsődleges formáját jelentő tanúságtétel erejére hívja fel a figyelmet. A személyes tanúságtétel olyan tiszteletteljes párbeszéd formájában jelenik meg, melyben „felismerjük a jónak és Isten jelenlétének a jeleit” azoknak az életében, akikkel találkozunk. Megfelelő időben a tanúságtétel igehirdetéssé válik. A direktórium szól továbbá az evangélium iránti érdeklődésnek az evangélium első hirdetése által történő felkeltéséről, hogy a Lélek minden istenkereső emberi lény szívét megérinthesse, a nem hívókat, a közömbösöket, más vallások tagjait, a keresztény hitet felületesen ismerő vagy róla torz képpel rendelkező embereket, a meggyengült hitű vagy az Egyháztól eltávolodott keresztényeket (KD 2020: 33).

Az új direktórium második központi témája a kerymatikus katekézis, mely a misztagógiára helyezett hangsúllyal egyetemben a direktórium központi eleme. Az erre helyezett hangsúly már az előző direktóriumokban is megjelent. Jelentőségének „az idők jelei” adnak most különös hangsúlyt, melyek lehetőségekként értelmeződnek „a hit újdonságával való találkozásra és a hit újdonságának hirdetésére” (KD 2020: 5).

A direktórium bevezetője – Ferenc pápának az első igehirdetés jelentőségét hangsúlyozó gondolatait idézve – alapvetően inspiratív jellegű. „Újra felfedeztük, hogy a katekézisben is alapvető szerepe van az első igehirdetésnek vagy »kerymának«, melynek központi szerepe van az evangelizáló tevékenységben és minden Egyházat megújító szándékban. [...] Amikor azt mondjuk, hogy ez a hirdetés »az első«, az nem azt jelenti, hogy a kezdetnél ott van, azután elfelejtjük, vagy más, azokat felülmúló tartalmakkal helyettesítjük. Minőségi értelemben véve első, mert ez a fő üzenet, melyet különféle módokon újra és újra meg kell hallgatni, s amelyet újra és újra kell hirdetni a katekézis során ilyen vagy olyan formában, minden fázisában és pillanatában. [...] Nem szabad azt gondolnunk, hogy a katekézisben el lehet hagyni a kerymát egy olyan képzés javára, melyről feltételeznénk, hogy »szilárdabb«. Semmi sem szilárdabb, mélyebb, biztosabb, egységesebb és bölcsőbb, mint ez a hirdetés. Az egész keresztény képzés elsősorban a keryma elmélyítése, mely egyre inkább és egyre jobban megtestesül, s mely állandóan megvilágítja a katekézis feladatát, lehetővé téve, hogy megfelelően értsük mindazt, amit a katekézisben kibontunk. Ez a hirdetés válaszol a minden emberi szívben jelen lévő, végtelenre irányuló vágyra” (EG 2013: 164, 165). Az új direktóriumban szereplő és a katekézis új formájaként megjelenő „kerymatikus katekézis” kifejezés a keryma eme primátusának érvényesülése.

SULTANA (2020) szerint az új direktórium kériugmatikus katekézise nem csupán az evangéliumi üzenetben, hanem Jézus Krisztus személyének hirdetésében is testet ölt. A kériugmatikus katekézis ezért arra törekszik, hogy eliminálja a Jézusról szóló absztrakt információk pusztá közvetítését s bevonja a mai ember által megélt mindennapi valóságot. A kériugmatikus katekézis Jézust olyan személyként mutatja be, aki nemcsak kétségeinkben és aggodalmainkban van velünk, hanem végigkísér minket egész életünkben. Csak így, egy minden nemzedékhez egyaránt szóló örömhírként és folyamatosan megújuló módon mutatható be Jézus személye. A hit így nem válik olyasvalamivé, ami az ember számára távoli vagy a múltba tartozó, hanem olyan eseményként jelenik meg, mely a valóságot, a maga egészében megélt emberi lényt kifejezetten érinti.

A kériugmatikus katekézisnek a direktóriumban olvasható meghatározása olyan elemeket is tartalmaz, melyek forrása az *Evangelii gaudium*. A kériugmatikus katekézis „a hit szívéig hatol, s a keresztény üzenet lényegét ragadja meg”. Olyan katekézis, „amely nyilvánvalóvá teszi a Szentlélek működését, aki közli Isten Jézus Krisztusba kinyilvánult üdvözítő szeretetét, és továbbra is adja nekünk önmagát, hogy minden ember az élet teljességében élhessen” (KD 2020: 2). Ezenkívül a katekézisnek misztagogikus jellegűnek kell lennie, hogy bevonhassa a hívőt „a keresztény közösségnek mint a hitélet igazi helyének élő tapasztalatába” (KD 2020: 2).

Így kap a katekézis missziós jelleget, (újra)értelmezve a kateketikai folyamatnak magát a célját is (KD 2020: 3). A katekézis célja „a Krisztussal való bensőséges közösség”, végső soron erre irányul minden katekézis. Kiemelt hangsúlyt kap azonban a direktóriumban, hogy az e célhoz vezető út a kísérés folyamatának révén valósul meg. Ezzel összefüggésben megint csak az *Evangelii gaudiumra* kell hivatkoznunk, melyben elsőként találkozhattunk a „kísérés művészetének” fogalmával (EG 2013: 169). A kériugma tehát minden evangelizációs és kateketikai törekvés részét képezi. Az új direktórium emellett meg is nevezi ennek a kériugmatikus katekézisnek néhány súlyponti elemét: kifejezi Istennek az erkölcsi és vallási kötelezéseket megelőző üdvözítő szeretetét; az ember szabadságára hivatkozva nem kényszeríti rá senkire az igazságot; az öröm, a késztetés, az életerő és a harmonikus kiegyensúlyozottság jellemzi, amely a prédikációt nem szűkíti le néhány inkább filozófiai, mintsem evangéliumi tantételre (KD 2020: 59). A dokumentum ismételten ugyanarra a kériugmatikus kifejezésre utal, mint amely az *Evangelii gaudium* kezdetű apostoli buzdításban olvasható: „Jézus Krisztus szeret téged. Életét adta azért, hogy üdvözítsen, és most mindennap melletted él, hogy megvilágo-

sítson, megerősítsen, megszabadítson téged.” (EG 2013: 164.) A kérügmá ezért „nem tekinthető egyszerűen a hit első, katekézist megelőző szakaszának, hanem az a katekézis minden mozzanatának lényegi dimenziója” (KD 2020: 57).

E dokumentum újdonságértéke tehát abban rejlik, hogy hangsúlyozza: a katekézisnek meg kell szabadulnia az iskolai sémáktól és mentalitástól, feladata ugyanis nem az, hogy egy-egy szentség vételére készítsen fel vagy hogy Jézusról nyújtson információkat, hanem hogy a hívőnek segítsen személyes tapasztalatok megszerzésében és abban, hogy fokozatosan a keresztény közösség életének részévé váljon és következetesen tanúságot tegyen – ma is (IF 2020).

Összegezve: Annak érdekében, hogy az evangelizációs katekézis „evangelizálni” tudjon, a kérügmára kell összpontosítania. A kérügmá KIRKCONNELL (2020: 13) szerint azonban nem tanulható meg ugyanolyan módon, mint ahogy ez más ismeretek esetében történik. Az evangelizációban és katekézisben részesülteknek egyúttal meghívottnak kell lenniük, hogy az élő Istennel találkozhassanak. Annak érdekében, hogy az evangelizációs katekézis valódi „katekézis” lehessen, elmélyültebb kommunikációhoz kell vezetnie Jézus Krisztussal. A Jézus Krisztushoz fűződő kapcsolat elmélyítésének közösségben kell megtörténnie, hogy az Egyház tagjai folyamatosan és kölcsönösen tanulhassanak egymástól, s hitükben tökéletesedjenek. A keresztény közösség így lehetővé teszi, hogy mindenkit, aki Krisztus követésének útjára lépett, párbeszéddel és élete megosztásának lehetősége révén kíséreni lehessen. A kísérés célja nem annyira az információátadás, hanem sokkal inkább egy életstílus közvetítése, ami persze fokozatosságot és időt igényel. Emberi lényekként szükségünk van olyanok példájára, akik megmutatják, hogyan léphetünk mélyebb kapcsolatba Jézus Krisztussal. Az evangelizációs katekézis ezért a kérügmát, a Jézussal kötendő barátságot, a találkozást, a közösséget, a megtérést, a párbeszédet és a kísérést foglalja magába.

5. ÚJ HANGSÚLYOK ÉS SZEMPONTOK A KATEKÉZIS DIREKTÓRIUMÁBAN

Az új direktórium felépítésében jelentős mértékben különbözik az előző direktóriumoktól. Tartalmi elemei egy a lényegi összetevőkre fókuszáló, ténylegesen megújult, szisztematikus struktúrában kaptak helyet. Első része (A katekézis az Egyház evangelizációs küldetésében) a folyamat egészének alapjait írja le, második része (A katekézis

folyamata) a katekézis dinamikáját állítja középpontba, harmadik része (A katekézis a részegyházakban) pedig azt mutatja meg, hogy miként valósul meg Isten igéjének szolgálata az Egyház konkrét életében.

Az egyik fő oka annak, hogy szükségessé vált egy teljesen új direktórium megalkotása, a digitális kultúra megnövekedett hatásában keresendő. Míg az előző két direktórium a digitális világról gyakorlatilag nem vett tudomást, az új kitapintható módon reflektál a megváltozott történelmi és kulturális helyzetre és az Egyház számára ebből fakadó két nagy kihívásra: a digitális kultúra jelenségére és a kultúra globalizációjára. A direktórium előszava hangsúlyozza, hogy az említett kihívások „kölcsonösen összekapcsolt voltuk miatt meghatározzák egymást, és olyan jelenségeket eredményeznek, amelyek az emberek életében lezajló radikális változásokkal vannak összefüggésben” (KD 2020: 8). A digitális kultúráról a direktórium harmadik, a helyi egyházakban folyó katekézist tárgyaló részében esik szó, ennek keretében kiemelten foglalkozik azzal a kérdéssel, miként viszonyuljon a keresztény közösség a digitalizáció egyes aspektusaihoz (KD 2020: 359–372). A digitális kultúra a mai kor emberének életébe annyira mélyen beleszűrődött, hogy ő maga sem érthető már meg teljes mértékben anélkül, hogy ne vennénk figyelembe e digitális kor sajátosságait, melyben mi is benne élünk. Mivel a digitális kultúra kétségtelenül az antropológia elválaszthatatlan részévé vált, az emberek az őket körülvevő világot a digitális kultúrából merített kritériumok segítségével értelmezik, illetve reagálnak rá. A digitális kultúra jelenségének megértése éppen ezért rendkívül fontos. SULTANA (2020) szerint a direktórium arra figyelmeztet, hogy a múlthoz képest már semmi sem annyira állandó, hanem minden – még emberi mivoltunk is – folyamatos fejlődésben van. Ezért kiemelten fontos, hogy a változásokat figyelve és velük együtt élve reagálni tudjunk rájuk.

Ahogy erre MONTISCI (2021) is rámutat, a direktórium kiemelt figyelmet szentel a jelenkor kulturális kereteinek. Ilyen például a napjainkban gyakran használt globalizáció fogalma, mely Montisci kimutatása szerint míg a korábban megjelent direktóriumok egyikében sem szerepel, az új direktóriumban nyolc helyütt is előfordul. Már a direktórium előszavában is említés történik a kulturális kontextus alaposabb vizsgálatának szükségességéről, hogy láthatóvá váljanak azok az új kihívások, melyekre az Egyháznak választ kell adnia. A kultúrát ennek keretében a hit hermeneutikai helyének kell tekinteni. A keresztény tanítás hirdetésének a megváltozott kulturális kontextushoz való igazítása nemcsak az evangélium effektív kommunikálásának elengedhetetlen eszköze, hanem mélyebb megértésének szükségszerű velejárója.

A katekézis forrásait illetően külön figyelmet kap a szentek és vértanúk tanúságtétele, valamint a szépség útja (via pulchritudinis). Főként ez utóbbi jelenik meg a katekézis céljának szuggesztív szintéziseként: a direktórium útmutatása szerint a katekézisnek Isten szépségének megmutatásához kell vezetnie, csak így fogható fel ugyanis az ember iránt tanúsított szeretete. A szépség valósága, mely összefonódik a Krisztusban hívó ember tapasztalataival, a direktóriumban – fenomenológiai módon – mint a hit megélésében megnyilvánuló esztétikai kreativitás jelenik meg (KD 2020: 106–109). A szépség útjának a katekézisben azért jut különleges szerepe, hogy a valamennyi helyi egyház által birtokolt hatalmas művészeti, irodalmi és zenei örökség felismerhetővé váljon.

Fontos szempontként jelenik meg a nyelv és a hit kommunikálásának kérdése. A direktórium ezzel kapcsolatban a kifejezés különféle modalitásait kínálja fel. Ilyen például a narratív nyelvezet „mély és hatékony kommunikációs” modellje, mely képes arra, hogy „termékeny összefonódást” hozzon létre Jézus története, a hit és az emberi élet között. Jelentős nyelvezetként tartják számon a művészeteket is, mely a műalkotások szépségének szemlélése által „segít megtapasztalni az Istennel való találkozást”, a zene, főként a szakrális zene pedig a végtelen iránti vágyat ébreszti fel az ember szívében (KD 2020: 205).

A direktórium további lényegi eleme a személyes kísérés, annak egyik módja, hogyan is közvetíthető az evangélium a jelenkori társadalom számára. A kísérés témaköre már az *Evangélii gaudium*ban is megjelenik (167–173). Az új direktórium a személyes kísérést napjaink katekézisében ugyancsak nagyon fontos szempontnak tartja. Ez első sorban a katekéták képzésében játszik fontos szerepet, akiknek a katekézis folyamatában kísérőként kell részt venniük (KD 2020: 113, 135). A kísérés fontos összetevője az emberek különböző csoportjaira irányuló katekézisnek is, ilyen például a családok (KD 2020: 235) vagy a felnőttek kísérése (KD 2020: 263–265).

Az új direktórium *A katekézis általános direktóriumától* (1997) eltérően a katekézis öt (az előző direktóriumtól részben eltérő) feladatát is megnevezi: a katekézis a hit megismerésére vezet és bevezet a misztérium ünneplésébe, Krisztusban való életre tanít, imával nevel és bevezet a közösségi életbe. Mindemellett – bár nem szól kifejezetten a keresztyének missziós küldetéséről – az evangelizáció és katekézis egész folyamatát nyilvánvalóan egyfajta állandó missziós állapot hatja át, amely képes „bátran és kreatívan elevenebbé tenni mind a kulturális és vallási panorámát, mind az egyes ember személyes horizontját” (KD 2020: 40). Bár a dokumentum az erkölcsi képzéssel kapcso-

latos kérdéseket nem részletezi, a képzés célját illetően a Krisztusban való életet nevezi meg (különös tekintettel a boldogmondások szellemében megvalósuló képzésre). Ezzel összefüggésben még ha a hit ismeretének támogatása és a hit ismeretére való vezetés kifejezések közötti különbség elhanyagolhatónak tűnik is, mégsem tekinthető annak. Míg a „támogatja a hit megismerését” kifejezés inkább a megismerés mozzanatát emeli ki, az új direktóriumban olvasható „elvezet a hit ismeretére” inkább a keresztyén hitbeli érettség elérésének folyamatára utal (KD 2020: 80). Mivel tanítványként megélt utunk alapját a Krisztussal való kapcsolatunk jelenti, a katekéták képzésének arra kell irányulnia, hogy a hit tanúi és az Istenre való emlékezés őrzői legyenek (KD 2020: 139).

A keleti egyházak említése a dokumentumban teljesen új elemnek számít. A legutóbbi pápának és az egyetemes tanítóhivatalnak a közös evangelizációs törekvések elismerését célzó és az egyes egyházak sajátosságait elismerő sokévi munkásságának gyümölcsét látni ebben (KD 2020: 290–292).

ÖSSZEGZÉS

A katekézis célja a Krisztussal való bensőséges közösség és a vele való kapcsolat elérése. Ennek azonban a személyes kísérés jól átgondolt folyamatában kell megvalósulnia. Mivel az evangéliummal való belső azonosulás folyamata meglehetősen összetett, csak „az a katekézis tudja elérni a jelzett célt, amely azon fáradozik, hogy mindenki a maga eredeti hitvázatát érlelje ki” (KD 2020: 3). A hívő mentalitás éretté válását az átalakulás dinamikájának kell kísérnie, ez pedig végső soron spirituális tevékenység, a hit inkultúrációjának eredeti és elengedhetetlen formája.

A katekézis direktóriuma e tekintetben egyértelműen Ferenc pápa tanítására támaszkodik s egyfajta rezignáltságtól és önreferenciától mentes, egészséges pasztorális realizmus jellemzi. „Ma már nem mi vagyunk az egyetlenek, akik kultúrát teremtenek, sem az elsők, sem a leghallgatottabbak nem mi vagyunk. Ezért lelkipásztori gondolkodásunk megváltoztatására van szükség, ami nem relativista lelkipásztorkodásra való áttérést jelent. Többé nem keresztyén berendezkedésben élünk, mert a hit – különösen Európában, de a Nyugat nagy részében is – már nem jelenti a közös élet nyilvánvaló előfeltételét, sőt gyakran meg is tagadják, kigúnyolják, félresöprik és nevetségessé teszik. [...] Új evangelizációra van szükség.” (FD 2019.)

A katekézis direktóriuma ezért ennek a Ferenc pápa által már az *Evangelii gaudium*-ban is vázolt új pasztorációnak a gyakorlati érvényesítése. Különös jelentőséggel bír e tekintetben a nyitottságra és párbeszédre való ismételt felhívás, továbbá az egymástól való tanulás igénye, mely mindazoknak ajánlott, akiknek a feladata az Egyház hitének átadása a bízattásra váró embereknek. „Az egyének és az egész társadalom tapasztalataihoz szeretettel, elfogadással és tisztelettel kell közeledni. [...] Ez megszabadít attól, hogy a személyre és a történelemre csak mint az ajánlat címzettjére gondoljunk, és egy kölcsönösségen és párbeszédre alapuló kapcsolatra nyit meg [...]” (KD 2020: 197).

A hit átadását a dokumentum karizmatikus eseményként jellemzi, melynek során a katekéta csupán segítséget nyújthat, míg a legfontosabb ebben végső soron maga az Isten: „A Szentlélek, az egész egyházi küldetés igazi főszereplője, egyszerre cselekszik az Egyházban és mindazokban, akiket az Egyháznak el kell érnie, és akik által bizonyos módon neki is elértnek kell lennie, mivel Isten minden ember szívében munkálkodik” (KD 2020: 23).

A katekézis direktóriumát kétségtelenül a jelenlegi pápa pontifikátusának prioritásai jellemzik, bár merít a korábbi magisteriumokból is. Az *Evangelii gaudium*on és Ferenc pápa más megnyilatkozásain kívül a leggyakrabban XVI. Benedek, Szt. II. János Pál és Szt. VI. Pál által jegyzett szövegekre hivatkozik. WIEGELMANN (2020: 12) szerint azonban benne a legszebb idézet Aranyszájú Szent Jánostól származik, aki az igehirdetést különösen szép dolognak tartja. „A bűnök bocsánata, az igazságosság, a megszentelődés, a megváltás, az Isten gyermekévé fogadás, a mennyei örökség, a rokonság Isten Fiával. Mi lehetne ennél szebb hír? Isten a földön, az ember a mennyben!”

IRODALOM

- ÁHD (1971) = SACRA CONGREGATIO PRO CLERICIS: Általános hitoktatási direktórium. AAS 6. (Magyar kiadása: Szent István Társulat, Budapest 1994. Fordította: Diós István.)
- Beziehung und nicht nur Information*. <https://osservatorioromano.va/de/news/2020-07/beziehung-und-nicht-nur-information.html> (Utolsó megtekintés: 2020. november 3.)
- CT (1979) = JÁNOS PÁL pápa, II. (1979): Catechesi tradendae apostoli buzdítás. AAS 71. 1277–1340. (Magyar kiadása: II. János Pál megnyilatkozásai. 1. köt. Szent István Társulat, Budapest 2005. 49–92. Fordította: Diós István.)

- EG (2013) = FERENC pápa (2013): *Evangelii gaudium* apostoli buzdítás. AAS 105. (Magyar kiadása: Szent István Társulat, Budapest 2014. Fordította: Diós István.)
- EN (1975) = PÁL pápa, VI. (1975): *Evangelii nuntiandi* apostoli buzdítás. AAS 68. 5–76. (Magyar kiadása: Szent István Társulat, Budapest 2012.)
- FD (2013) = BENEDEK pápa, XVI. (2013): *Fides per doctrinam* apostoli levél. AAS 105. 136–139. <http://www.pcpne.va/content/pcpne/it/dicastero/fides-per-doctrinam.html> (Utolsó megtekintés: 2021. január 4.)
- FD (2019) = FERENC pápa (2019): *Discorso del Santo Padre Francesco alla Curia romana per gli auguri di Natale*. http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/december/documents/papa-francesco_20191221_curia_romana.html. (Utolsó megtekintés: 2020. január 2.) Magyar fordításban: <https://www.magyarokurir.hu/ferenc-papa/ferenc-papa-beszede-kuria-vezetoinек-testverek-mar-nem-kereszteny-tarsadalomban-elunk> (Fordította: Tözsér Endre SP.)
- FISICHELLA, RINO (2020): Guida di lettura. In: *Pontificio Consiglio per la Promozione della Nuova Evangelizzazione. Direttorio per la catechesi*. Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo. 5–38.
- IA (2020) = *Intervento di S. E. Mons. Octavio Ruiz Arenas*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2020/06/25/0356/00812.html#arenas> (Utolsó megtekintés: 2020. november 3.)
- IF (2020) = *Intervento di S. E. Mons. Rino Fisichella*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2020/06/25/0356/00812.html> (Utolsó megtekintés: 2020. november 3.)
- IT (2020) = *Intervento di S. E. Mons. Franz-Peter Tebartz-van Elst*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2020/06/25/0356/00812.html#elst> (Utolsó megtekintés: 2020. november 3.)
- KÁD (1997) = CONGREGAZIONE PER IL CLERO: *Directorium generale pro catechesi*. Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1997. (Magyar kiadása: Szent István Társulat, Budapest 1998. Fordította: Diós István) http://www.ppek.hu/konyvek/A_katekezis_altalanos_direktoriuma_1.pdf
- KD (2020) = PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA PROMOZIONE DELLA NUOVA EVANGELIZZAZIONE. *Direttorio per la catechesi*. Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2020. (Magyar nyelven: ÚJ EVANGELIZÁCIÓ PÁPAI TANÁCSA: *A katekézis direktórium*. Szent István Társulat, Budapest 2022. Fordította: Tözsér Endre SP.)
- KIRKCONNELL, JOSEPH (2020): *Evangelizing Catechesis: An Essential Element of the New Evangelization*. *International Journal of Evangelization and Catechesis* I/1. 3–18.
- MONTISCI, UBALDO (2021): *Il nouvo „Direttorio per la catechesi”*. Per un primo approccio al documento. <http://rivistadipedagogiareligiosa.unisal.it> (Utolsó megtekintés: 2021. január 4.)

- PIREDDA, ROBERTO (2020): *Kerygma al centro dell'attività evangelizzatrice*. Il nuovo direttorio per la catechesi. <https://www.ilporticocagliari.it/kerygma/> (Utolsó megtekintés: 2020. augusztus 2.)
- STANZ, JULIANNE (2020): *The Process of Evangelization in the New Directory for Catechesis*. <https://catechistjourney.loyolapress.com/2020/09/the-process-of-evangelization-in-the-new-directory-for-carechesis/> (Utolsó megtekintés: 2021. január 4.)
- SULTANA, CARL-MARIO (2020): *Direttorio per la Catechesi. Una rilettura pastorale in termini di parole chiavi*. <https://www.ccee.eu/wp-content/uploads/sites/2/2020/10/Carl-Mario-Sultana-IT.pdf> (Utolsó megtekintés: 2021. január 5.)
- TEBARTZ-VAN ELST, FRANZ-PETER (2020): The New Directory for Catechesis: Development, Structure and Focus. *International Journal of Evangelization and Catechesis* 1/2. 135–142.
- WIEGELMANN, LUCAS (2020): Neues Katechese-Papier: Alles auf Anfänger. *Herder Korrespondenz* 9. 11–12.

JUHÁSZ PÁL BALÁZS

*Tóbiás könyve
a magyar katolikus hitoktatásban
a Katolikus Digitális Tananyagtár fényében:
tények és lehetőségek*

BEVEZETÉS

Hazánkban a rendszerváltást követően az intézményes kateketikai és evangelizációs lehetőségek jelentős változáson mentek keresztül: a szerzetesrendek újraindulása, az iskolák egyházi fenntartásba vétele, illetve új felekezeti iskolák alapításának lehetősége, a plébániák, egyházmegyék és lelkesítő mozgalmak szabad vallásszervezési tevékenysége (pl. nyári táborok) mind-mind nagymértékben hozzájárultak a vallási meggyőződés szélesebb körben való megjelenéséhez. Ebbe az új esélyeket megnyitó időszakba illeszkedik a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, amely a 46. § (3) e) szakaszban így fogalmaz: „A gyermeknek, a tanulónak joga, hogy [...] az állami, és települési önkormányzati fenntartású nevelési-oktatási intézményben egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsoktatásban vegyen részt...”¹ Ez gyökeres változást hozott a hitoktatás területén, ami lehetővé tette, hogy az Egyház olyanokhoz is eljuttassa az örömhírt, akik valószínűleg más csatornán egyáltalán nem találkozának az Istenről szóló rendszerezett beszéddel. Ebben a szolgálatban fontos szerep jut a katekézisben használt segédanyagoknak, elsősorban a hittankönyveknek, melyek a tanuló számára – a katekéta személye után – kiemelten fontos közvetítői az evangéliumnak.

¹ <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/bd8a7578b57c1fd43543611ced280da245856c80/megtekintes>
(Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 29.)

A DOLGOZAT CÉLJA ÉS MÓDSZERE

Munkámban a Katolikus Digitális Tananyagtár (a továbbiakban: KDT, elérhetősége: www.kattan.hu) alapján a magyarországi katolikus hittankönyvek anyagát tekintem át abból a szempontból, hogy mit tartalmaznak Tóbiás könyvével (rövidítése: Tób) kapcsolatban. Az adatbázis szélesebb körű használata regisztrációhoz kötött, az ezzel kapcsolatos ismertetés a honlap főoldalán, a Bemutatkozás menüpont alatt található meg. Tanulmányomban célom a jelenlegi helyzet rögzítése, következtetések levonása és új lehetőségek felkínálása. Tóbiás könyve kapcsán érdemes megjegyezni, hogy – Judit könyve, a Bölcsesség könyve, Sirák fia könyve, Jeremiás levele, Báruk könyve, a Makkabeusok első és második könyve, Eszter és Dániel könyvének kiegészítései mellett – a deuterokanonikus könyvek csoportjába tartozik. (XERAVITS 2004: 2.) Ezt az iratgyűjteményt a katolikus és ortodox közösségek fogadják el szentnek és kánoninak, míg a többi egyházi közösség nem szerepelteti ezeket a műveket kánonlistáján, csak a proto-kanonikus iratokat (CZIGLÁNYI 2018: 16). Tóbiás könyve „az ószövetségi novellák legkönnyedebb darabja egy folklorisztikus elemekkel átszótt kegyes történet, ami a szóra-koztató irodalom műfajában tanít a követendő vallásosságról” (CZIGLÁNYI 2018: 397). A könyv keletkezési helye bizonytalan, eredeti nyelve arám vagy héber, keletkezési ideje a Kr. e. 300–200 közötti időre datálható (CZIGLÁNYI 2018: 398). Paul Deselaers találón fogalmazza meg Tóbiás könyvének keletkezése kapcsán, hogy „regényes formájában Tób egy tanító elbeszélés” (DESELAERS 1990: 11). Szövegét nemrég adták ki újra magyarul – bevezetéssel és jegyzetekkel ellátva – a *Septuaginta* alapján (*Deuterokanonikus bibliai könyvek magyarító jegyzetekkel* 2023: 9–25).

Dolgozatom kiindulópontjaként két hipotézist állítottam fel, melyek a következők:

1. Tóbiás könyve kimutatható, de kevés alkalommal szerepel a katolikus hittankönyvekben.
2. Ha elő is fordul a hittankönyvek szövegében, akkor alapvetően három szempont alapján rendszerezik a vele kapcsolatos tanítást:
 - a. tartalmi összefoglalás
 - b. angelológia és démonológia Ráfael és Azmodeus kapcsán
 - c. az (endogám) házasság Tobit és Anna, valamint Tóbiás és Sára házassága kapcsán.

Zsengellér József meggyőzően mutatja be, hogy Tóbiás könyve a 16-17. században jelen volt a protestáns (!) népi vallásosságban és a magyar protestantizmus irodalmi alkotásaiban is (ZSENGELLÉR 2022: 93–98; 111–115). Mégis, mára mintha háttérbe szorult volna ennek a könyvnek (is) az ismerete és üzenete a művet a kánoni iratai között számon tartó katolikusok körében, olyan, mintha egy elfeledett klasszikus sorsára jutott volna. Erre csak egy példát hozok, mégpedig Ferenc pápa (2013–) néhány tanítóhivatali megnyilatkozásával kapcsolatban. Ha megvizsgáljuk a Szentatya három enciklikáját abból a szempontból, hogy hányszor szerepel Tóbiás könyve a szövegekben, akkor a következő képet kapjuk. Az első és a második enciklikában, a *Lumen fidei* (FERENC PÁPA 2013: *Lumen fidei*) és a *Laudato si'* (FERENC PÁPA 2015) szövegében egyáltalán nem találkozunk a művel, míg a harmadikban, a *Fratelli tutti* (FERENC PÁPA 2020) kezdetű tanításában a Szentatya egy alkalommal utal a könyvre, mégpedig a Tób 4,15 versre az 59. pontban. Végül az *Amoris laetitia* (FERENC PÁPA 2016) dokumentumra térek ki külön, ami kiemelten a családdal foglalkozik, így arra gondolhatunk, hogy mivel ez a téma Tóbiás könyvében is rendkívül hangsúlyos, ebben a szövegben esetleg kiemelt helyet kap. A dokumentumban azonban csak egyszer találkozunk Tóbiással, a 20. pontban. „A szenvedés és a vér ösvénye ez, mely a Biblia számos lapján végighalad, Káin és Ábel erőszakos testvérgyilkosságától; Ábrahám, Izsák és Jákob pátriárkák feleségei és gyermekei közötti vitáktól kezdve, a tragédiákon át, melyek vérbe borították Dávid családját, egészen a sokféle családi nehézségig, amelyek végigbarázdálják Tóbiás elbeszélését, vagy a magára hagyott Jób keserű vallomását: »Testvéreim távol tartják magukat tőlem, barátaim egészen elidegenedtek. [...] Feleségem rossznak tartja leheletem, szagomat büdösnek érzik testvéreim« (Jób 19,13.17).” A négy dokumentumból tehát kettőben szerepel Tóbiás könyve, de ezekben is alapvetően utalásszerűen. Ezek alapján Ferenc pápa tanításában nem kap kiemelt szerepet ez a mű. A teljesebb képhez azonban az is hozzátartozik, hogy a Szentatya két alkalommal is prédikált erről a könyvről a Szent Márta házban tartott reggeli szentmisék keretében – először 2013-ban (FERENC PÁPA 2013: *Homília*), majd 2017-ben (FERENC PÁPA 2017) –, vagyis fontosnak tartotta a könyv üzenetét az Ige liturgiája keretében a hívek figyelmébe ajánlani.

Meglátásom szerint Tóbiás könyvét érdemes lenne a hitoktatásban (újra)felfedezni, mert rendkívül sokrétű és gazdag a tartalma, mondanivalója, amit többféleképpen is jól lehet hasznosítani a katekézis során. Egyúttal tanulmányom arra való tekintettel is egy erőfeszítés, hogy radikálisan komolyan vegyük a II. Vatikáni Zsinat (1962–1965)

tanítását. A *Dei Verbum* (a továbbiakban: DV) kezdetű, az isteni kinyilatkoztatásról szóló dogmatikus konstitúcióban a zsinati atyák így fogalmazzak: „Az Ó- és Újszövetség könyveit egész terjedelmükben, minden részükkel együtt szentnek és kánoninak tartja az Anyaszentegyház az apostoli hit alapján, mivel a Szentlélek sugalmazására írták le azokat [...]” (DV 11, Drós 2007: 433, kiemelés tőlem). Annak ellenére, hogy kevés az időnk az iskolai és a plébániai katekézis során is, de egy általában éveket tartó hitoktatási folyamatba bele kell férnie – legalább – említés és rövid bemutatás szintjén minden bibliai könyvnek (természetesen megtartva a teológiai súlypontokat), ellenkező esetben azt a látszatot kelthetjük, mintha egyes sugalmazott könyvek iránt nem lenne érdeklődés az Egyházban. Ha így járunk el, akkor egész egyszerűen nem váltjuk életre a II. Vatikáni Zsinat tanítását, mintha lemondanánk Isten Szavának egy részéről és ez szegényebbé teszi katekézisünket is.

Mivel a rendelhető hittankönyvek megállapítása egyházmegyei hatáskör, ezért a vizsgálatot megelőzően az Országos Hitoktatási Bizottsághoz fordultam² (a továbbiakban: OHB) annak érdekében, hogy pontos képet tudjak alkotni a 2022/2023-as tanévben az egyházmegyék által jóváhagyott tankönyvlistákon szereplő hittankönyvekről, hiszen hivatalosan iskolai keretek között csak ez alapján lehet katekézist tartani. Ez alapján a hittankönyveknek azt a közös halmazát kerestem, ami az egész országban minden, vagy legalábbis a legtöbb egyházmegyében a katekézis során használatban van (legalább lehetőség szintjén), így a legtöbb katolikus hitoktatásban részt vevő diák találkozhat vele. A vizsgálat során a Katolikus Digitális Tananyagtáron megtalálható római és görögkatolikus hittankönyvek szövegének gazdag anyagát tekintem át igénybe véve a felület keresőprogramját, melynek további fejlesztése és pontosítása szükséges lenne. A játékokra, illusztrációkra, kánontörténetre és kánonlistákra, utalásokra, valamint hivatkozásokra nem térek ki, csak a szoros értelemben vett tankönyvi szöveget vizsgálom. Természetesen kutatásom nem terjed ki minden kiadó minden tankönyvére, hiszen ez szétfeszítené ennek a dolgozatnak a kereteit, ezért most csak a mindenki által elérhető és nagyon hasznos KDT felületén már meglévő anyagra koncentrálok, az egyházmegyék válaszait figyelembe véve. Végül szükséges egy terminológiai tisztázás. Mivel az egyházmegyék által jóváhagyott hittankönyveket iskolai és plébániai hittanon, illetve egyéb hitátadási alkalmakon is használhatják az igehirdetés során, ezért tanulmányomban szinonimaként használom a hitoktatás és a katekézis fogalmakat.

² Ezúton köszönöm meg az OHB készséges segítségét, amit a tanulmány elkészítéséhez nyújtottak.

Először bemutatom az egyházmegyék válaszaiból kirajzolódó képet, azt összevetem a KDT állományával, majd rendszerezem az ott kapott, Tóbiás könyvére vonatkozó adatokat. A tények csokorba gyűjtését követően lehetőségeket kínálok és javaslatokat teszek Tóbiás könyvének a katekézisben való használatára. Természetesen ebben a formában ez nem lehet részletes kidolgozottságú, inkább nagy vonalakban megrajzolt ajánlatot teszek.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI ÉS ÉRTÉKELÉSE

Magyarországon jelenleg 14 latin és három görög egyházmegye található, vagyis összesen 17 önálló részegyház működik hazánkban. Az OHB segítségével megkért adatszolgáltatás keretében ebből 14 vett részt, ami kiemelkedően magas, 82%-os arányt jelent. A latin egyházmegyék közül a Pannonhalmi Területi Főapátság és a Katolikus Tábori Püspökség nem vett részt az adatszolgáltatásban, mivel azonban ez utóbbi szervezeti egység tudomásom szerint nem tart fenn oktatási intézményt, ezért joggal megállapítható, hogy a latin egyházmegyék válaszaik döntő mértékben tükrözik a magyar katolikus hitoktatás képét. A görög egyházmegyék közül a Hajdúdorogi Főegyházmegye nem vett részt az adatszolgáltatásban, míg a Nyíregyházi Egyházmegye és a Miskolci Egyházmegye válaszaiból kitűnik, hogy ezek görögkatolikus fejlesztésű hittankönyveket használnak, hiszen liturgikus sajátosságai és teológiai nyelvezetük ezt szükségessé teszi.

Az adatot szolgáltató 12 latin egyházmegyében egyértelműen a legelterjedtebb hittankönyv az Ecclesia Szövetkezet által gondozott sorozat, hiszen mind a 12 egyházmegyében használják, ebből 5 egyházmegyében kizárólag (!) ezt. A második leginkább használt sorozat a Szent István Társulat által kiadott hittankönyvek, melyeket összesen 7 egyházmegyében – ebből kettőben csak a középiskolai köteteket – használják. A többi kiadó által szerkesztett hittankönyvek jóval szűkebb körben használatosak. Végül a két görögkatolikus egyházmegye hittankönyvlistája nagymértékben, de nem teljesen fedi egymást.

Az egyházmegyék válaszaik tehát validálják a KDT jelen vizsgálatban való használatát, hiszen a felületen elérhető az Ecclesia Szövetkezet által gondozott sorozat, illetve a Szent István Társulat középiskolai kötetei. A görög egyházmegyék válaszaik alapján a megadott könyveknek több mint a fele (mindkét esetben 19 könyvből 12) megtalálható a KDT állományában, illetve van egy további könyv, ami elérhető a Tananyagtárban.

Tóbiás nevére keresve, aki megkerülhetetlen szereplője a könyvnek, rendkívül érdekes képet kapunk a könyv felhasználásával kapcsolatban. A 22 találat alapján a következő képet rajzolhatjuk meg. Tóbiás könyve a KDT felületén található római katolikus hittankönyvek közül csak és kizárólag a Szent István Társulat középiskolai sorozatában szerepel részletesebben, azon belül is a *Bibliaismeret* című, 9. osztályosoknak íródott kötetben, melyre a továbbiakban még részletesebben kitérek.

A görögkatolikus hittankönyvek között szélesebb mintával találkozunk, itt három kötetben és három különböző korosztályban is előfordul Tóbiás könyve. Az Obbágy László által írt „... az Írások szerint” 5. osztályos hittankönyv az *Érdekeség* alcím alatt foglalkozik a 18. fejezeten belül („Szépsége mindenkit megigézett”) kétszer is a művel, melyet röviden összefoglal és két szempontot emel ki a könyvvel kapcsolatban: egyrészt a család és a házasság témáját, másrészt magyarázatot kínál arra vonatkozóan, hogy miért nem tartozik Tóbiás könyve – Judit és Eszter könyvével együtt – az ismertebb bibliai szövegek közé (OBBÁGY 2003). Ez utóbbi megjegyzés kánontörténeti jellegűnek tekinthető és nem kapcsolódik szorosan a mű üzenetének feldolgozásához.

A Papp Miklós által jegyzett *Krisztus erkölcsi követése* (7. osztály) című kötet 17. fejezetében (*Erkölc a nemiség terén*) találkozunk Tóbiás könyvével. A leckében „Tóbiás szerelme” címen van egy rövid gondolat, illetve Tóbiásnak és Sárának a nászéjszakán mondott imádsága kerül idézésre, valamint ehhez kapcsolódóan kérdések a szerelem, valamint a házasság témakörében (PAPP 2018).

Végül Kocsis Tamás 9. osztályosoknak szóló hittankönyvét (*Mi tanúi vagyunk ezeknek az eseményeknek*) említem, ami nagyon röviden ír Tóbiás könyvéről a 15. fejezetben (*Velünk az Isten*) és Isten jóságával kapcsolatban tesz fel kérdéseket a diákoknak, a tankönyvi szövegben bátorítva a mű elolvasására (KOC SIS 2019).

Külön figyelmet fordítok a Szent István Társulat középiskolai hittankönyvei közül a *Bibliaismeret* címet viselő, 9. osztályos kötetre (SZÉKELY 2011), hiszen az összes előfordulás közül ez foglalkozik legtöbbet Tóbiás könyvével. Székely János ebben külön fejezetet szentel (19. fejezet: *Híd az Újszövetség felé*, SZÉKELY 2011: 112–122) annak, hogy bemutasson néhány deuterokanonikus könyvet (Makkabeusok két könyve, Tóbiás, Judit és Eszter könyve), amik kapcsán megjegyzi, hogy „az Ószövetség időben legkésőbb keletkezett könyvei hidat képeznek az Újszövetség felé. Időben is áthidalják a távolságot a két korszak között, de témáikban is előkészítik az evangéliumot [pl. az örök életbe vetett hit, vagy a jó cselekedetek témájával]” (SZÉKELY 2011: 112). Az ötödik osztályosoknak

szóló, *A Könyvek Könyve: Bevezetés a Biblia világába* című kötetben – mely ugyanebben a sorozatban, szintén Székely János tollából jelent meg – még nem találkozunk Tobittal és családjának történetével (SZÉKELY 2015). Az összesen öt bibliai könyvet bemutató, 11 oldalas fejezetből körülbelül 3 oldal szól Tóbiás könyvéről, és bár hoz tartalmi összefoglalást, említésre kerül Ráfael angyal, illetve a házasság témája, de a szerző egyáltalán nem ezekre a hangsúlyokra építi fel a könyv feldolgozását. Az érdeklődést egy Kalkuttai Teréz anyáról szóló történettel ébreszti fel, amelynek tartalma nagyon jól illeszkedik a szerző által kiemelni szándékozott mondanivalóhoz. Mielőtt Székely János erre rátérne, röviden összefoglalja a könyvvel kapcsolatos alapvető adatokat (pl. keletkezési idő, qumráni jelenlét). Ezt követően rátér az általa hangsúlyosnak vélt témára, amire aztán felépíti a könyv bemutatását és értékelését. Tóbiás nevének jelentéséből indul ki (Isten jó) és mind a történet, mind általános értelemben ennek az állításnak az igaz voltára kérdez rá. Jó-e az Isten, mikor annyi szenvedés és sötétség van az életben? „Ez Tóbiás könyvének nagy kérdése.” (SZÉKELY 2011: 114.) A történet főbb elemeit bemutatva azt a következtetést vonja le, hogy „az élet sokszor tragikus fordulatai ellenére, Isten titokzatosan jelen van a világban. *Isten jó*” (SZÉKELY 2011: 116, kiemelés a szerzőtől). Végül Székely János az Újszövetséghez köti egy gondolattal a könyvet, mintegy demonstrálva annak híd szerepét. „A mű talán utal a megváltás titkára is. Az első Ádám sebét (amit Tobit vaksága jelképez) a második Ádám gyógyítja majd be. Legyőzi a sarkára leselkedő gonoszt (a folyóból rátámadó halat; Tób 6,3) és gyógyírt ad a világnak.” (SZÉKELY, uo.) Több szöveget is idéz a műből, melyek közül kiemelkedik Tobit búcsúbeszéde fiához, Tóbiáshoz a 4. fejezetből, illetve Tóbiás és Sára imája a nászéjszakán. Bár Kocsis Tamás is hasonló hangsúlyokkal fordul a műhöz, de keveset ír róla, összesen hat mondatot. Ezzel szemben Székely János feldolgozása hosszabb és elmélyültebb formában tárja a tanulók elé a könyvet. Érdekes, hogy mindkettő a 9. osztályosok számára írt hittankönyvben szerepeltetik Tóbiást. Mindenesetre kijelenthető, hogy Tóbiás könyvének ilyen formában való részletesebb feldolgozásával Székely János rendkívül kreatívan, a 9. osztályos tanulók életkorának megfelelően és kérdéseire érzékenyen fordult a műhöz. Véleményem szerint Tóbiás könyvének ilyen jellegű felhasználására van szükség a katekézis és az evangelizáció terén.

A vizsgálatot és a hipotéziseket értékelve több érdekes megállapítást is tehetünk.

1. Az egyházmegyek jelentős része által használt hittankönyvekben (az Ecclesia Szövetkezet sorozata) egyáltalán nem található a diák Tóbiás könyvével.

2. Egy szervezett keretek között hittant tanuló római katolikus diák csak a gimnáziumi tananyagban ismerkedhet meg Tóbiással, alapvetően abban az esetben, ha fakultatív hittanra jár a középfokú oktatási intézményében (ez meglátásom szerint rendkívül ritka eset), illetve felekezeti fenntartású iskolában tanul, ahol az órarend része a kötelező hittanóra.
3. Egy görögkatolikus diáknak nagyobb esélye van Tóbiással találkozni, mert három különböző tankönyvíró, három különböző korosztály számára is fontosnak tartotta megemlíteni, igaz, egyikük sem olyan mértékben, mint Székely János. Itt a felső tagozatban jelenik meg Tóbiás a tananyagban (5. és 7. osztály), illetve az előző pontban megfogalmazott középfokú tanulmányi körülmények esetében még egyszer találkozhat vele a tanuló (9. osztály).
4. A három görögkatolikus említésből kettő a család–házasság–szerelem témaköréhez köthető, egy pedig Isten jóságának gondolatához.
5. Megállapítható, hogy Tóbiás könyve jelen van – de csekély mértékben – a magyar katolikus hitoktatásban leginkább használt hittankönyvekben, ami természetesen összefüggésben van az alacsony óraszámmal.
6. A KDT felülete rendkívül jó kezdeményezés a Magyar Katolikus Egyházban, de további fejlesztése és pontosítása szükséges és fontos.
7. A két hipotézis közül az első igaznak bizonyult, a második csak részben. Bár a könyv szerepel hittankönyvekben, de nem minden esetben van összefoglalás (a. pont), az angelológia és a démonológia csak említésre kerül, de nincs kifejtve (b. pont), míg a házasság témaköre többször megjelenik a könyvekben (c. pont). De egy nem várt témafeldolgozással is találkozunk: Isten jóságának a középpontba állításával. Ennek fényében a második hipotézis módosításra szorul.

LEHETŐSÉGEK ÉS JAVASLATOK TÓBIÁS KÖNYVÉNEK HASZNÁLATÁHOZ A KATEKÉZISBEN

Tóbiás könyvének teológiai kontextusa kapcsán csak két megjegyzést teszek, melyek tárgítják a művel kapcsolatos látóterünket. Helen Schüngel-Straumann szerint három szóra épül Tóbiás könyvének teológiája: ὁδός (út), ἔλεος (irgalom) és εὐλογεῖν (áldani),

valamint az „*Isten megőrzi a jámborokat útjukon a (jó) befejezésig*” (SCHÜNGEL-STRAUMANN 2000: 49, kiemelés a szerzőtől) megállapítás adja vissza a könyv lényegét (SCHÜNGEL-STRAUMANN 2000: 48–49). Czigliányi Zsolt a mű vallási kontextusát vizsgálva megállapítja, hogy „*a bibliai ortodoxia és a népi vallásosság ezoterikus elemeinek határmezsgyéjén jár*. De ez a keverék jól szemlélteti azt a vallási világot, amiben majd Jézus is működik; ami sokkal színesebb, fantasztikusabb annál, amit az Ószövetség fő sodra képvisel” (CZIGLÁNYI 2018: 453, kiemelés a szerzőtől).

Tóbiás könyvében számos fő-, és melléktéma található, ami szélesre tárja a könyv alkalmazhatóságának lehetőségeit. Az alábbi felsorolásban rendszerezem az általam kigyűjtött legfontosabb témákat – összesen huszonhatot –, melyeket három nagy kategóriába sorolok. Ez a témakatalógus azt kívánja szemléltetni, hogy ennek a viszonylag rövid deuterokanonikus könyvnek is mennyire gazdag és sokszínű tanítása van, melyről egyrészt nem mondhatunk le, másrészt nagyon alkalmas a katekézisben. A fő motívum természetesen teológiai természetű, mely az I/1. számot viseli és külön ki is emeltem: *Isten cselekvése az emberért*.

1. táblázat: Tóbiás könyvének fontosabb témái

I. Teológiai aspektus	II. Vallásgyakorlat	III. Élethelyzet
1. <i>Isten cselekvése az emberért</i>	1. alamizsna / jótékonykodás	1. száműzetés / fogság / diaszpóra-lét
2. angelológia	2. zarándoklat	2. család
3. démonológia	3. tized	3. betegség
4. gyógyítás	4. imádság	4. élet-halál
5. eszkatológia	5. endogámia	5. szociális felemelkedés / karrier
6. jók és rosszak sorsa/ jutalmazás-büntetés	6. ünnepek	6. szociális szeparáció / marginalizálódás
7. bölcsességi mondasok	7. étkezési szokások	7. népi gyógyítás
8. igazság/ igazságosság	8. temetés	8. utazás
		9. munka
		10. pedagógia

Természetesen ez a felsorolás további pontokkal bővíthető és árnyalható, de talán alkalmas arra, hogy nagyrészt lefedje Tóbiás könyvének az anyagát. Céлом egy ilyen generális szisztematizációval az, hogy előmozdítsam a mű szélesebb látószögből történő áttekinthetőségét, mert a hitoktatásban – ahogyan fentebb láttuk – ez még hiányos.

Összhangban a DV 11. pontjával és ezzel komolyan véve a Zsinat tanítását, úgy gondolom, hogy szembenézve az óraszám realitásaival és a teológiai hangsúlyokkal, a kisebb műveket érdemes kreatívan feldolgozni, illetve a tanév során ismétlődően visszatérő alkalmak során használni, mintegy a rendszeres tananyag kiegészítésképpen. Meglátásom szerint, ha a katekéta egy kevésbé ismert bibliai történetet (amilyen Tóbiás könyve is) előtérbe állít, akkor ez tartalmi és módszertani frissítést is hozhat egy csoport katekézisébe. Ezekkel kapcsolatos javaslataim nagy vonalakban a következők:

1. Fontos lenne óravázlatok és tematikák készítése, melyek specifikusan Tóbiás könyvét dolgozzák fel, természetesen a különböző korcsoportok és célközönség befogadóképességének megfelelően. Ennek tere lehet egy tanóra, de talán alkalmasabb lenne egy olyan iskolai/plébániai/lelkiségi mozgalmi alkalom, ami az éves munkatervben visszatérően tervezhető. Például: adventi lelki nap, nagyböjti lelki nap, évkezdő elcsendesedés, évváró elcsendesedés, nyári tábor. Ezeknek egy-egy alkalma, illetve egy része lehetőséget adna Tóbiás könyvének megismerésére. Ennek a könyvnek (is) a tartalmi gazdagsága lehetővé teszi, hogy akár visszatérően a lelki feltöltődés eszköze legyen, illetve nagyobb ívét átfogja a kateketikai folyamatnak, legyen az iskolai vagy egyéb közegben történő.
2. Triduumoknak, illetve lelkigyakorlatoknak is lehetne alaptémája és vezérfonala ez a könyv. Erre jó példa a budai Szent Imre Plébánia három alkalomból álló nagyböjti lelkigyakorlata 2022-ben, amit Székely János tartott, és az első elmélkedést Tóbiás könyve alapján végezte (SZÉKELY 2022).
3. Nagy segítség lenne továbbá egy-egy olyan biblikus tematikus év/időszak meghirdetése (akár egyházközségi szinten), mely a hívek körében talán kevésbé ismert szentírási könyveket (pl.: Eszter könyve, Judit könyve, Tóbiás könyve, Júdás levele) állítaná a figyelem és az érdeklődés középpontjába a bibliamagyarázat, a művészet és a játék segítségével.
4. Az ifjúságpasztorációban, oktatási helyzettől függetlenül, jól használható lenne egy rövid, igényes és szakszerű kisvideó Tóbiás könyvéről, illetve a hittankönyvekben kevésbé megjelenő bibliai művekről.

5. Tóbiás könyvének egyes témái jelentős egyezést mutatnak a fiatal korosztály életkérdéseivel, például: Isten cselekvése az emberért; jók és rosszak sorsa/jutalmazás-büntetés; család; élet-halál; szociális felemelkedés/karrier; szociális szeparáció/marginalizálódás; utazás; munka. Ezeket alapul véve egy mentálhigiénés szakember, illetve egy iskolapszichológus segítségével önismereti gyakorlatokat is lehetne végezni a könyv segítségével, ami meggyőződésem szerint Istenhez is közelebb vinné a diákokat.

A későbbiekben az öt pont illusztrált magyarázata segítségével még konkrétabb óravázlatokat, lelkinapokra és lelkigyakorlatokra alkalmas vázlatokat szeretnék a katekétakollégák rendelkezésére bocsátani.

BEFEJEZÉS

Dolgozatomban az OHB segítségével kapott adatokat figyelembe véve, a KDT felületét használva Tóbiás könyvének jelenlétét vizsgáltam a magyar katolikus hitoktatásban. Két hipotézisből indultam ki, melyek közül az első igazolódott, a második azonban módosításra szorult.

Meggyőződésem szerint – megőrizve a teológiai hangsúlyokat – szükséges és lehetséges Tóbiás könyvének használata a katekézisben. Bízom benne, hogy erre vonatkozóan vonzó lehetőségeket, illetve elgondolkodtató javaslatokat tettem.

IRODALOM

- CZIGLÁNYI ZSOLT (2018): *Az Ószövetség története*. META Egyesület, Pécs.
- DESELAERS, PAUL (1990): *Das Buch Tobit*. Geistliche Schriftlesung: Erläuterungen zum Alten Testament für die Geistliche Lesung 11. Patmos Verlag, Düsseldorf.
- Deuterokanonikus bibliai könyvek magyarázó jegyzetekkel* (2023). Kálvin János Kiadó, Budapest.
- DV: Dei Verbum – Dogmatikus konstitúció az isteni kinyilatkoztatásról. In: *A II. Vatikáni Zsinat dokumentumai*. Szerk. Diós István dr. Szent István Társulat, Budapest 2007. 427–441.
- FERENC PÁPA (2013): *Homília összefoglalás Tóbiás könyvéről*. https://www.vatican.va/content/francesco/en/cotidie/2013/documents/papa-francesco-cotidie_20130605_subsoil-existence.html (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)

- FERENC PÁPA (2013): *Lumen fidei*. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=470> (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- FERENC PÁPA (2015): *Laudato si'*. https://regi.katolikus.hu/konyvtar/ferenc_papa_laudato_si_enciklika.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- FERENC PÁPA (2016): *Amoris laetitia*. <https://katolikus.hu/dokumentumtar/3991> (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- FERENC PÁPA (2017): *Homília összefoglalás Tóbiás könyvéről*. https://www.vatican.va/content/francesco/en/cotidie/2017/documents/papa-francesco-cotidie_20170609_advice-for-the-weekend.html (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- FERENC PÁPA (2020): *Fratelli tutti*. https://www.katolikus.hu/media/Fratelli_tutti_keresheto.pdf (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- KOCSIS TAMÁS (2019): *Mi tanúi vagyunk ezeknek az eseményeknek*. https://www.kattan.hu/tankonyv/mi-tanui-vagyunk-ezeknek-az-esemenyeknek-9/lecke_04_015 (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 29.)
- ÖBBÁGY LÁSZLÓ (2003): „... az Írások szerint”. https://www.kattan.hu/tankonyv/az-irasok-szerint-5/lecke_03_018#section-25624213848 (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 29.)
- PAPP MIKLÓS (2018): *Krisztus erkölcsi követése*. https://www.kattan.hu/tankonyv/krisztus-erkolcsi-kovetese-7/lecke_03_017 (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 29.)
- SCHÜNGEL-STRAUMANN, HELEN (2000): *Tobit*. Herders Theologischer Kommentar zum Alten Testament. Herder, Freiburg.
- SZÉKELY JÁNOS (2011): *Bibliáismeret*. A Szent István Társulat hittankönyvei. Szent István Társulat, Budapest.
- SZÉKELY JÁNOS (2015): *A Könyvek Könyve*. <https://veszpremhittan.hu/20192020/szentistvantarsulat/konyvekkonyve5.pdf> (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- SZÉKELY JÁNOS (2022): *Lelkigyakorlat Tóbiás könyve alapján*. https://www.magyarurkir.hu/hirek/valoban-jo-az-ur-szekely-janos-puspok-tobias-konyvenek-uzeneterol-tartott-eloadast-budapesten?fbclid=IwAR21J2RDRhwx8h9LTL381VPncynqbb8qSatesplQO_4I3gNgoV-gO3_QLU (Utolsó megtekintés: 2023. augusztus 30.)
- XERAVITS GÉZA (2004): Deuterokanonikus könyvek: alapvető kérdések. In: Xeravits Géza–Zsen-gellér József (szerk.): *Szövetségek erőterében – A deuterokanonikus irodalom alapvető kérdései*. Deuterocanonica 1. Pápai Református Teológiai Akadémia – L'Harmattan, Pépa–Budapest, 1–14.
- ZSENGELLÉR JÓZSEF (2022): *A bibliai apokrifek és a reformáció*. Kálvin János Kiadó, Budapest. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny 2011/162. 39622-39695. <https://>

SÜTŐ ATTILA

*Kémia szakos tanárjelöltek
természettudományi kreativitásának
nemzetközi összehasonlítása*

BEVEZETÉS

A kreativitás az egyik legfontosabb készség, amelynek adaptivitása szükséges a modern, folyamatosan változó társadalomban (BAUMGARTNER-SCHMITT 1997). Kreatív lendület nélkül az innovációs tevékenységek a kultúrában, a köznevelésben és a természettudományok művelésében is nehezen megvalósíthatók. A fejlett gazdasággal rendelkező országok versenyképessége is az új innovációktól függ, a kreativitás kiemelkedő jelentőséggel bír a társadalmakban. A kreativitás motívuma központi elemet játszik a kompetenciák elsajátításában, meglepő módon azonban a jelenlegi iskolai és oktatási politikának is kevés kreatív eleme épült be a mindennapokba. Különösen a természettudományok tanítása rejt magában gazdag kreatív potenciált, amelynek ilyen széles körű spektruma aligha található meg bármely más tantárgyban (KIND–KIND 2007). Ennek ellenére sokan a kreativitás alkalmazását csak a művészeti, zenei, illetve a nyelvi készségekre vetítik (ALJUGHAIMAN–MOWERER-REYNOLDS 2005; KAMPYLIS–BERKI–SAARILUOMA 2009). A természettudományos órákat, különösen a kémiaórákat gyakran logikai és analitikus tudománynak tekintik, amelyben a kreatív gondolkodás nem kap fontos szerepet. Ez még indokoltabbá teszi, hogy a természettudomány szakos tanárok különös figyelmet fordítsanak a kreativitás előmozdítására és annak fejlesztésére. A kémia tanításának kiindulópontja lehet a kreatív megközelítés, mely erősen függ a pedagógus személyes perspektíváitól és nézeteitől, hiszen osztálytermi környezetben ők határozzák meg a kreatív gondolkodás tanításának kiindulópontját.

HOGYAN HATÁROZZUK MEG A KREATIVITÁS FOGALMÁT?

A kreativitás értelmezése egyénenként eltérő lehet, és a mai napig nincs rá egységes meghatározás, ami megnehezíti a kreativitás diagnosztikus mérését a kémiaórákon is. Mi az, ami végső soron kreatívnek tekinthető? E kérdés megválaszolása sok mindentől függ, például az adott társadalom felépítésétől, annak elvárásaitól, a nemzedék szellemiségétől. A tudományban az idők folyamán számos, részben eltérő meghatározás alakult ki a kreativitásról. GUILFORD (1951, 1968) az elsők között írta le a kreativitás fogalmát, állítása szerint a kreativitás és az intelligencia nem feltétlenül függ össze egymással, a kreativitás a személy motivációjától és gondolatvilágától függ elsősorban. Hangsúlyozza a találegonyságot, a „problémaérzékenységet”, a rugalmas gondolkodást, az eredetiséget és az újszerűséget. Az 1950-es évek óta, amikor Guilford közzétette a nagy visszhangot kiváltó cikkét (GUILFORD 1951), a kutatók elkezdték részletesebben vizsgálni a témát; ennek eredményeképpen született öt fő paradigma: misztikus, pszichoanalitikus, pragmatikus, kognitív és szociális személyiség. A misztikus megközelítés eredete a hellenisztikus időkből származik; ebből a szempontból a kreativitás isteni ajándék. Ez a nézet olyan ma is használt kifejezéseinkben jelenik meg, mint „nem voltam ura az érzékeimnek”. A pszichoanalitikus megközelítések (KRIS 2000 vagy KUBIE 1959) azt állítják, hogy a kreativitás a tudat és a tudattalan között feszül. A pragmatikus megközelítés (DE BONO 1971) inkább arra összpontosít, hogy hogyan lehet a kreativitást előidézni. Az olyan módszerek, mint a „brainstorming” a kreativitás elősegítéseként jelennek meg. A kognitív megközelítések megpróbálják megvizsgálni a kreativitás háttérben álló mentális folyamatokat. Ennek értelmében Finke (WEISBERG 1989, 2015) megállapította, hogy a kreativitás folyamatának két fázisa van. Először egy generatív fázis, amelynek során bizonyos tulajdonságokkal rendelkező mentális reprezentációk épülnek ki, majd a feltáró fázisban ezek a tulajdonságok a gyakorlatban is megjelennek, például találmányok létrehozása során. A szociális-személyiségbeli megközelítés elsősorban a kreativitás előfeltételét, a motivációs tényezőket kutatja, majd az intelligenciát, személyes tulajdonságokat, valamint a személy környezetét vizsgálja (BARRON 1963; MACKINNON 1965; EYSENCK 1993).

Rhodes definíciójának értelmében a kreativitás összetevői: a kreatív személy, a kreatív folyamat, a kreatív termék és a kreatív környezet, melyek összefüggnek egymással. *Creativity Resides in Mental Concept* c. tanulmányában így fogalmazott: „A kreativitás a minden emberben rejlő potenciált írja le, olyan képesség, mely utat nyit meg és az egyén

számára relevánsat hoz létre. Környezetét különböző metakognitív stratégiák révén az ismert struktúrákból való kitörésen túl a tudás újraalkotására ösztönzi.” (RHODES 1963: 478.) A gondolat jól szemlélteti az alkotóelemek közötti kapcsolatot is. A (társadalmi) környezet teszi lehetővé a kreativitást, és értékeli, hogy mit tekintünk kreatívnek.

Többen is széles körben tárgyalják, hogy a tudományban a kreativitás fontos szerepet játszik (DUNBAR–RUNCO 1999; SAK–AYAS 2014). A kreatív folyamat négy fő lépése az inkubáció, a megvilágítás, a kidolgozás és az értékelés. CROPLEY (2008) szerint megpróbálunk választ találni egy olyan jelenségre, amelyet addig nem tudtunk megmagyarázni. Ehhez központi jelentőségűek a kísérletek. Egy olyan személy, aki tudományos kreativitással rendelkezik, kidolgozott készségek birtokában képes a kísérletek megtervezésére (KULKARNI–SIMON 1988) egy olyan témában is, amelyről keveset tud (DUNBAR 1993), és hipotéziseket fejleszt (KLAHR–DUNBAR 1988). A tudományos előrelépéseket gyakran egy olyan kreatív folyamat eredményének tekintik, amelyben a képzelet fontos szerepet játszik (OSBORNE és mtsai 2003).

A KREATIVITÁS ÖSZTÖNZÉSE A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS ÓRÁKON

Számos tanulmány jelent meg arról, hogy hogyan lehet támogatni a tanulók kreativitásának fejlesztését (HU–ADEY 2002; LIN és mtsai 2003; AKTAMIS–ERGIN 2008). A kreatív tanítást gyakran társítják a nyílt végű, tanulóközpontú, kooperatív tanítási stratégiákhoz, a projektmunkához vagy a tanórán kívüli tanulási lehetőségekhez. Különleges szerepet tulajdonítanak a kooperatív folyamatoknak. Gyakran említik a kreatív képességek elmozdításának lehetséges módszereként. Ezek a módszerek felfedező feladatokat adnak a tanulóknak (DAUD és mtsai 2012), de a módszerek önmagukban nem segítik elő a kreativitás fejlődését. A tanulók kreativitását befolyásolja a szabad, önálló cselekvés, a csoporton belüli eltérő gondolkodásmód és a szociális környezetbeli különbség (HADZIGEORGIU–FOKIALIS–KABOUROPOULOU 2012). Egy új témát például célszerű „kísérleti állomásokkal” bevezetni, ahol a tanulók kidolgozzák és kialakítják saját maguk a kísérleti elrendezést (pl. az állomásokon az utasítások csak tanácsokat és tippet adnak, de nem magyarázzák el a felépítést vagy a kísérleti eszközök típusát, a kísérlet felépítését). Ily módon a tanulók kitágítják elméjüket, intenzívebben foglalkoznak a feladathoz kapcsolódó tartalommal, és saját ötleteiket kell kifejlesztelniük. Az ilyen tanulási környezet önálló tervezésre ösztönzi őket, és ezáltal kreatívabb munkafázisba

jutnak. A „kreatív potenciálok” területspecifikusak, ezért különböző módon nyilvánulnak meg az adott iskolában, tantárgyi környezetben. A természettudományos órákon a kreativitás például megjelenhet a feltételezések felállításában, tervezésében, értelmezésében, a reflexióban és a kísérletek felülvizsgálata során is (NEWTON–NEWTON 2009). A kémiaórák lehetőséget nyújtanak a fejlesztés és a konstruálás önálló modellezésében is, ez elősegíti a problémamegoldást és a divergens gondolkodási készség fejlesztését. Az egyik módszer, amely gyakran megtalálható a szakirodalomban, a problémamegoldó feladatok alkalmazása. Azok a feladatok, amelyek megfelelnek ennek a követelménynek, jellemzően nyitott vagy hiányos feladatok. Egy példa az ilyen típusú feladatra: Állítsunk elő rezet réz(II)-nitrát kristályokból! A szokásos laboratóriumi készülékek és bármilyen más vegyszerek felhasználhatók, feltéve, hogy azok nem tartalmaznak rezet. (WOOD 2006: 108.) Egy másik módszer a kooperatív tervezés, csoportmunka (CARDELLINI 2006). A tanulók olyan kémiai feladatokat kaptak, amelyeket nem lehet megoldani egyetlen képlet alkalmazásával, ezt illusztrálja a következő számolási feladat: „ Na_2S , Na_2SO_4 és CH_3COONa 25,19 g tömegű keveréke 24,29% S-t és 21,51% O-t tartalmaz. Hány gramm CH_3COONa található a keverékben?” (Saját szerkesztésű feladat.)

A kutatásalapú tanítási órák tehát önmagukban nem segítik elő a kreativitás fejlődését. Ezenkívül a tanárok pozitív személyes hozzáállása is szükséges a kreativitás előmozdításához, és érett szemlélettel kell rendelkezniük (FAUTLEY–SAVAGE 2011), hogy képesek legyenek a kreativitást a tanulók esetében is fejleszteni. COHEN és FERRARI (2010) kimutatták, hogy a tanárok általában pozitív attitűddel rendelkeznek a kreativitással kapcsolatban, és úgy gondolják, hogy az megvalósítható minden tantárgy esetében. A tanulók számára előnyös, ha a tanárok pozitívan viszonyulnak a kreativitáshoz, mert olyan légkör jön létre, amely elősegíti a folyamatot. Gyakran ezek a tanárok nyitottak az új ötletekre, és teret adnak a tanulóknak, hogy kövessék a saját elképzeléseiket, ötleteiket és konstruktívan cselekedjenek. A kémia tantárgy helyzetéről azonban csak keveset tudunk az osztálytermi környezetekben. A tanulók jellemvonásait YIN és munkatársai (2005) vizsgálták, WESTBY és DAWSON pedig (1995) német kémiantanárok körében végzett vizsgálatot. A tanulmány rávilágított arra, hogy a pedagógusok értékelik a kreatív diákokat, de elutasítják a kreatív gyerekek tipikus jellemvonásait, mint például az impulzivitást vagy a sajátos szabályok felállítását. Ezen túlmenően a résztvevők hajlamosak bizonyos struktúrát követni a tanításukban, ami akadályozza őket abban, hogy megfelelően támogassák a kreativitást.

Ezek a megállapítások releváns következményekkel járnak a tanárképzés és a kreativitás ösztönzése szempontjából is a tantermi gyakorlatok során. Ezért is elengedhetetlen, hogy a tanórán belüli kreativitással foglalkozzanak a tanárképzésen belül is, a folyamat jellege megköveteli a hallgatók kreatív problémamegoldó stratégiájának fejlesztését.

ÖSSZEHASONLÍTÁS NEMZETKÖZI KUTATÁSOK ALAPJÁN

A tanároknak és diákoknak a téma szempontjából releváns nézeteit és elképzeléseit az USA-ban, Kanadában, Kínában, Indiában, Koreában és néhány európai országban már felmérték és megvizsgálták. Urban 4P-U modellje szerint (SOCIETY 1995) a kreativitás szorosan összefügg a kulturális háttérrel. Ezért szükséges a magyarországi helyzetet is megvizsgálni. Eddig kevés ismeret áll rendelkezésre a magyar diákok kreativitásának perspektíváiról és megértéséről, valamint arról, hogy hogyan befolyásolja ez a tanár szakos egyetemi hallgatók képzési programját. SEMMLER–PIETZNER (2017) a kreativitás megértésének vizsgálatához német kémia tanár-hallgatókat vont be. Jelen tanulmány célja annak elmélyítése és megértése, hogyan lehet a jövőben vizsgálni a magyar tanárjelöltek kreativitását a kémiaórákon, emellett szakirodalmakon alapuló feldolgozást tesz lehetővé a jógyakorlatok megismerésére és annak jövőbeni hazai alkalmazására, fókuszba állítva az alábbi kérdéseket:

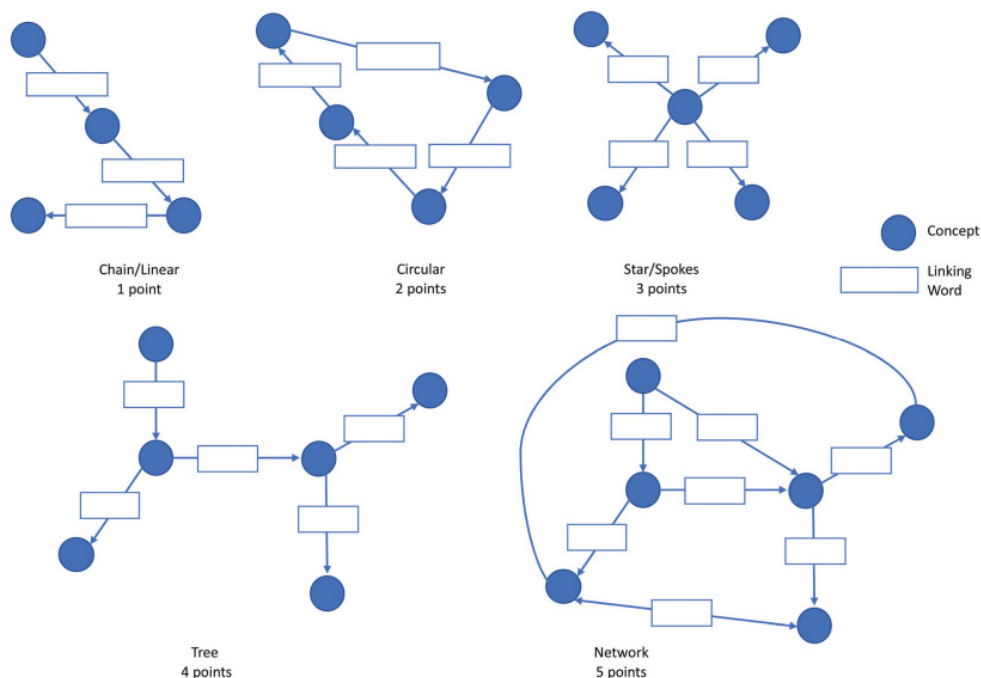
(1) Milyen nézeteket és perspektívákat vallanak a kreativitásról általánosságban és a kémiaórákon a magyar kémia szakos tanárjelöltek? Ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz?

(2) Hogyan változnak a tanár szakos hallgatók kreativitással kapcsolatos nézőpontjai az egyetemi képzésük során?

A kreativitás különböző aspektusainak mérésére számos tesztet fejlesztettek ki és validáltak. RUNCO és OKUDA (1988), valamint WAKEFIELD (1985) a divergens gondolkodás képességének mérésére dolgoztak ki tesztet. HU és ADEY (2002), valamint AYAS és SAK (2014) a középiskolás diákok tudományos kreativitására összpontosított, míg DEMIR és SAHIN (2014) az önértékelést vizsgálta a leendő természettudományos tanárok körében. Az attitűdök vizsgálatára szolgáló valid módszer alkalmazását a fogalmi térképek használatával KINCHIN (2014) erősítette meg. Ezek általában strukturált, kétdimenziós ábrázolások, amelyek az adott szaktárgyi témával kapcsolatosak.

A szövegalapú fogalmi térkép, amely része a kutatási eszköznek, elsősorban szemantikai ismeretekre utal az emlékezet során, de gyakran nem tud teljes képet

adni a személynek a tantárgyi terület megértéséről (KINCHIN 2014). Ezek a térképek különböző területekből állhatnak, amelyek összekapcsolhatók (NOVAK–CAÑAS 2006). Az a mód, ahogyan a fogalmi térképek egyes fogalmi hálózatba rendeződnek YIN és munkatársai (2005) szerint öt szerkezeti osztályba sorolható: a lineáris struktúrának van egy bejövő és egy kimenő terminusa. A kör struktúra a terminusok ciklikus elrendezését jelenti. A csillagszerkezet egy központi terminus körül alakul ki, amelyből több tétel folytatódik. A terminusok jellemzően nem kapcsolódnak egymáshoz.



1. ábra: A fogalmi térképek YIN (2005: 170) által módosított struktúrái, valamint a struktúraosztályok létrehozott pontozása

A fastruktúrát olyan tételek alkotják, amelyeknek több bejövő és kimenő feltételük van. A legösszetettebb szerkezet a fogalomtérkép hálózati struktúrája. Ez több struktúra kombinációját képezi és összekapcsolja őket. A részt vevő fogalmi térkép szerkezeti elemzéséhez először is a fogalomtérkép középpontját határozzuk meg, amely gyakran a legtöbb bejövő és kimenő kapcsolattal rendelkező fogalmat jelenti. Az is előfordulhat, hogy ez nem azonosítható központ. A hálózat- vagy fastruktúra esetében a sok ág és ke-

resztkapcsolatok sokasága mélyebb és rugalmasabb kreativitás megértését feltételezi. A lánc-, kör- vagy csillagszerkezet esetében ezzel szemben alig vannak összeköttetések. A fogalmak később könnyen hozzáadhatók. Az ilyen struktúrák gyakran jelzik a felszínes megértést (KINCHIN–HAY–ADAMS 2010).

Ezenkívül a jövőbeni kutatáshoz egy olyan kérdőívet lenne célszerű használni, amelyet már Semmler és Pietzner is használt a demográfiai adatok gyűjtésére, valamint a személyes referenciák és a kreativitással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára. A részt vevő tanárjelölteket arra kérték, hogy mondjanak példákat tanítási helyzetekre, amelyekben a kreativitás eddig szerepet játszott. Tanulmányukban kombinálták a kérdőív és a fogalmi térkép használatát. (SEMMLER–PIETZNER 2017.)

Keinner és munkatársai 2017-ben végeztek felmérést egy német egyetemen, ahol a „Didaktika és tanítás” tantárgyakra beiratkozott, középiskolai tanárképzési programban részt vevő hallgatókat vizsgálták, akik „Kémia I.” (kezdő hallgatók) és „Kémia II.” (haladó hallgatók) csoportokba sorolódtak. A kezdő kurzus az első félévben zajlott. A hallgatók megismerkedtek a kémiaoktatás és a didaktikai fogalmak alapjaival. A haladó kurzust a hallgatók a hatodik vagy nyolcadik félévben veszik fel, ami általában az utolsó szemeszterük a tanulmányi programjuk során. Ebben a tantárgyban a diákok saját magyarázó videókat készítenek a mindennapi élet kémiaileg összetett jelenségeiről.

A vizsgálatba bevont személyek adatait az 1. táblázat mutatja:

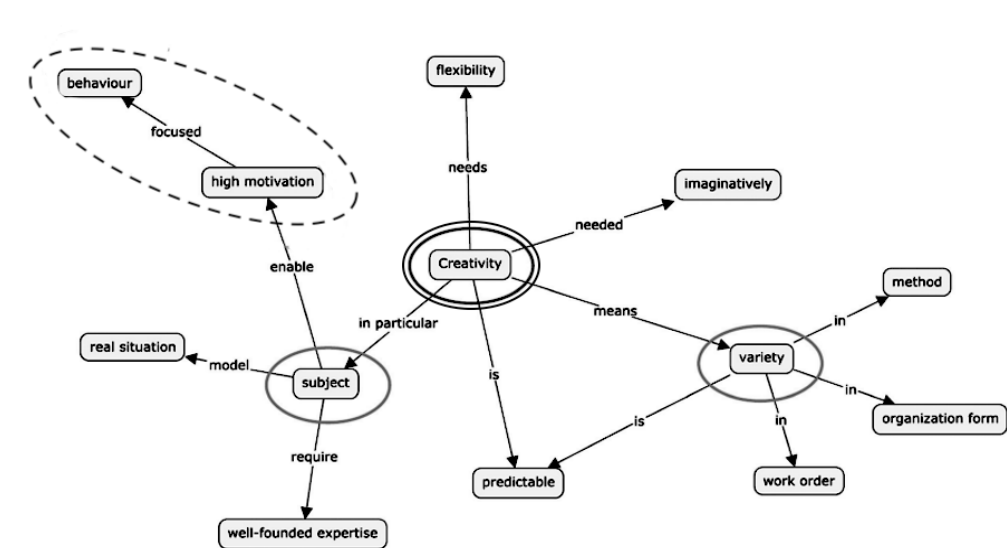
1. táblázat: A vizsgált német minta demográfiai jellemzői (KEINER és mtsai 2020)
(Saját szerkesztés)

A minta demográfiai jellemzői			
Kémiantanár szakos hallgatók			
		Kezdő (%)	Haladó (%)
Nem	nő	65	64
	férfi	35	36
Életkor	20 év alatti	39	0
	20–25	57	83
	26–30	2	3
	31–35	2	14

A minta demográfiai jellemzői			
Kémia tanár szakos hallgatók			
		Kezdő (%)	Haladó (%)
Szemeszter	1–2	72	0
	3–4	18	25
	5–6	8	11
	7–8	0	46
	9–10	0	14
	≤10	2	4

Az átfogó kép megalkotása során a hallgatói vélemények vizsgálatánál a kvalitatív és kvantitatív, azaz vegyes módszerrel végeztük el az eredmények kiértékelését. A triangulációt (FLICK 2018) alkalmazták, hogy kiegészítő adatokhoz jussanak. A tanulmány feltáró jellege miatt a vizsgálatához keresztmetszeti elemzést választottak, és az adatokat egy adott időpontban gyűjtötték. Így a fogalmi térképekből kvantitatív adatokat vontak ki és meghatározták a szerkezeti osztályok gyakoriságát és típusát, amelyeket az egyes résztvevők a térképeken használtak, a statisztikai elemzéshez SPSS és MAXQDA programot alkalmaztak. A kvantitatív elemzések során vizsgálták a leggyakrabban használt kifejezéseket és elemezték a térképek szerkezetét. Ezenkívül megvizsgálták, hogy térképenként hány tartalmi kategória került hozzárendelésre. A szerkezeti típusokra és a tartalmi kategóriakódokra vonatkozó pontok függvényében egy hányadost képeztek.

A legjobb érték, amit el lehet érni, az 1, mert ha egy résztvevő öt kódot kapott, mind az öt tartalmi elemet lefedte, amit korábban ismertettek a résztvevőkkel a 2. táblázat szerint. Ha a hallgatók sok kódot kaptak, de mindegyiket ugyanahhoz a tartalmi kategóriakódhoz rendelték, a tudás kevésbé tekinthető változatosnak. A struktúrátípusok és a kijelentések számának kombinálásával kvantitatív módon a perspektíváról és a megértés mélységéről is lehet információhoz jutni.



2. ábra: Példatérkép egy láncstruktúrával (szaggatott vonal), két csillagstruktúrával (folyamatos vonal) és egy fastruktúrával (dupla vonal)
(Forrás: SEMMLER–PIETZNER 2017: 318)

A magas számérték bonyolultabb struktúrákat és sok tételt jelent. Ez mélyebb és hálózatos megértésre utal a kreativitás szempontjából. Míg az alacsony érték arról ad információt, hogy kevés az összetett struktúra és az egymás közötti kapcsolat. A kvalitatív elemzés célja pedig az volt, hogy mélyrehatóan megvizsgálja a tanárjelöltek nézőpontját és megértését a kreativitásról a kémiaórákon. A különböző tartalmi kategóriákra való felosztás célja, hogy áttekintést adjon a tanulók nézőpontjáról és ismereteiről. Ezt követően a hasonlóságok és különbségek a két kurzus között is összehasonlíthatók a szakirodalmi adatokkal. Az elemzés során a tudásbeli hiányosságok, témák halmozódása, és az egyéni tapasztalatok is meghatározhatók. A kategória tartalmának illusztrálására a 2. táblázat szolgál, ahol minden egyes tartalmi kategóriához kód van rendelve. Mindegyik példa egy-egy fogalomból kiválasztott tételt képvisel. A szavakat nyelvtanilag kiigazították, hogy egy mondatot alkossanak.

Ezek a példák azt mutatják, hogy a gyakran választott szavak, amelyek összekötik a fogalmakat, döntő fontosságúak egy tartalmi kategória kialakításában és a kifejezések kódhoz rendelése szempontjából. A kódolási sémához SEMMLER ÉS PIETZNER (2017) eredményei szolgáltak alapul.

2. táblázat: Kategóriák a fogalmi térképek értékelésére (SEMMLER–PIETZNER 2017)
(Saját szerkesztés)

Tartalom kategória	Kód leírása	Példa
<i>Osztálytermi irányítás</i>		
Pedagógiai koncepciók	A kategória olyan érveket tartalmaz, amelyek a kreativitást a közös tanítási gyakorlatokhoz és pedagógiai értékekhez kapcsolják a kémiaoktatás során.	„A kreativitás tükröződik a kémiaórák kialakításában.”
Módszerek	A kategória a kreativitás és a különböző tanítási módszerek vagy munkafeladatok között teremt kapcsolatot, amelyek relevánsak a természettudományos oktatásban.	„A kreativitás a tanításban különböző módszerek alkalmazását igényli, amelyek fontosak a tudományos meglátások megszerzéséhez.”
Média és vizualizáció	A tartalmak vizualizációja és megjelenítése az eszközök használatával az osztályteremben	„Kreativitás a kémiaórákon változatos kísérletekkel”
<i>Következmények és hatások</i>		
Következmények és hatások	A kreativitást képességek következményének vagy hatásának tekintik, új dolgokra hat és új perspektívák és ötletek inspirálásához vezet a kémiaoktatásban.	„A kreativitás ösztönzi a gondolkodást a kémiaoktatásban és a gyakorlatban.”
<i>Kreativitás fejlesztése</i>		
Fejlesztés	Ez a kód a kreativitás kifejezett fejlesztésére utal a természettudományos és kémiaoktatásban.	„A kreativitás elősegíti az izgalmas és változatos tanórákat, amelyek inspirálják a tanulókat kémiaórán.”
<i>Tanári követelmények</i>		
Követelmények	A tanár követelményeiről és előfeltételeiről van szó, mint pl. motiváció, jó felkészültség, változatos módszerek, rugalmasság.	„A kreativitás a kémiaórán rugalmasságot igényel a tanártól.”

Tartalom kategória	Kód leírása	Példa
<i>Attitűd</i>		
Élmény	A kreativitás gazdagítja a tanórákat és a tanulók tanulási hajlandóságát a kémia tanulására. Ez a kód az élménypedagógiai hatásokra utal a kémiaoktatásban.	„A kreativitás szórakoztatóvá teszi a tanulást, és több sikerhez és motivációhoz vezet a kémia tanításában.”
Motiváció	Ez a kód a motivációról szóló érvekre és annak vizsgálatára irányul a kémia tanítása szempontjából.	„A kreativitás motivációhoz és a kémia elméleti fogalmainak elsajátítására való hajlandósághoz vezet.”
Érdeklődés	A kód az érdeklődéssel és a kíváncsisággal foglalkozik, mint fontos paramétereivel a sikeres kémiai tanuláshoz és tanításhoz.	„A kreativitás a kémiaórán növeli a kíváncsiságot és az érdeklődést.”
<i>Akadályok</i>		
Személyes feltételek	Ebbe a kategóriába tartoznak a személyes kompetenciák és olyan tanári jellemzők, amelyek akadályozhatják a kreativitás megvalósítását a kémiaórán.	„A kreativitásra való hajlam a kémiaórán”
Intézményi feltételek	Olyan külső körülmények, mint például tantervek és intézményi elvárások, melyek korlátozott mozgásteret biztosítanak a tanítás során.	„A kreativitást korlátozzák a tantervi előírások.”

EREDMÉNYEK

A diákok kérdőíves válaszai azt mutatták, hogy a vizsgálatban részt vevő kémia szakos tanárjelöltek többsége pozitívan viszonyul a kreativitáshoz a kémiaórán. A kreativitás elősegítését fontos célnak tartják a természettudományos oktatásban. A kreativitás pozitív megítélése feltétele a kreativitás tantermi előmozdításának. Bár úgy vélik, hogy nem minden résztvevő tartja magát kreatívnak. Az elsőéves hallgatók mintegy kétharmada kreatív egyéniségnek tartotta magát, míg ez az arány csökkent a felsőbb éves hallgatók körében.

3. táblázat: A kérdőív eredménye (KEINER és mtsai 2020)
(Saját szerkesztés)

A kérdőív eredményei				
Főbb kérdések	Kezdő hallgatók		Tapasztalt hallgatók	
	Igen (%)	Nem (%)	Igen (%)	Nem (%)
A kreativitás ösztönzését fontos célnak tartja a kémiaoktatásban?	98	2	86	14
Beépült-e a kreativitás az eddig látott órákba?	71	29	52	48
Szeretné, ha a kreativitás nagyobb szerepet kapna a tanításában?	96	4	90	10
A kreativitás része volt az eddigi képzésének?	35	65	90	10
Kreatív embernek tartja magát?	70	30	48	52

Keiner és kutatócsoportjának eredményei különbségeket és hasonlóságokat mutatnak más kutatásokban közölt eredményekkel kapcsolatban. ALJUGHAIMAN ÉS MOWERER-REYNOLDS (2005), KAMPYLIS, BERKI ÉS SAARILUOMA (2009), továbbá NEWTON ÉS NEWTON (2009) szerint sok tanár a kreativitást a tanítás fontos részének tekinti, de gyakran nem lokalizálják azt a természettudományok tanításában. A tanítással nyilvánvaló, hogy egy meglehetősen homályos pedagógiai elv alakult ki a hallgatók körében, alig tesznek említést konkrét módszerekre vagy példákra, a kreativitás természettudományi aspektusára. A kezdők kevés gyakorlati tapasztalattal bírnak és korábban ritkán volt lehetőségük arra, hogy különböző módszereket gyakoroljanak az osztályteremben, így a tanítási módszereik személyes repertoárja nem olyan széles, mint a tapasztalt tanároké. A különböző tanítási módszerekkel történő diverzifikálás gyakran nem elegendő ahhoz, hogy a tanulók kreativitását ösztönzzék. Amikor a tanulók kísérleteket említenek a fogalmi térképükben, általában csak a kísérletet mint módszert nevezik meg, de ritkán utaltak annak funkciójára, vagy arra, hogy az indukálja kreatív gondolkodásra a tanulókat. Számos tanárjelölt esetében igazolva lett: „A kreativitás a kémiaoktatásban a változatos kísérleteket jelenti.” Nem foglalkoznak a kutatásalapú tanítás szempontjaival, valamint a kreatív ismeretek megszerzésének folyamatával. Érdekes módon a kezdők

és haladók között a sajátosság vizsgálatában nem volt nagy eltérés. FAUTLEY ÉS SAVAGE (2011) azt állítják, hogy az új technológiák, mint például az okostáblák vagy a táblagépek, a diákok számára nagy lehetőséget kínálnak a kreativitás elősegítésére a kémiaórán. A kezdő tanárhallgatók szorosan összekapcsolnak a kreativitás szempontjait az osztályteremben a tanárok viselkedésével és tevékenységével, tehát az ő nézőpontjuk kiemelkedően tanárközpontú, ritkán említették azt a tényt, hogy a tanulóknak is aktívan kell részt venniük a kreativitás fejlesztésében, nagy szerepet tulajdonítanak a tanárnak mint a kreativitás forrásának. Ahogy KIND ÉS KIND (2007) kiemelték, a tanár szerepe alapvető fontosságú a kreativitás megvalósításához a kreatív környezet megteremtése szempontjából. A végzős tanárjelöltek ezzel szemben sokkal kisebb szerepet tulajdonítanak a tanárnak. A legtöbb esetben nem előfeltételnek tekintik, hogy ők maguk is kreatívak legyenek. Ők gyakran úgy látják, hogy a tanár a „közvetítő” a kreativitás előmozdításában.

A tanár „mediátorbeli” szerepe és a tanulóközpontúság kombinálásának fontosságát más tanulmányokban szintén leírták (FRYER ÉS COLLINGS 1991; FASKO 2001; CRAFT 2003; KIND–KIND 2007). Kiemelték, hogy a tanár csak moderátorként működhet a tanulók kreativitásának fejlődésében, és hogy a tanulóknak kell önállóan gondolkodniuk. CRAFT (2003) és SAWYER (2012) hangsúlyozzák, hogy a tanulóknak maguknak is divergens módon kell új ötleteket fejleszteniük, a tanár csak támogatni tudja a tanulók fejlesztéseit. A kreativitás előmozdításának másik fontos szempontja az időtényező. FASKO (2001) szerint az idő szükséges a kreatív folyamatok beindításában. Sok időt igényel a felkészülés, valamint a tanítás megtervezése a kreativitás ösztönzéséhez. „A kreativitás sok időt igényel” állítás azt illusztrálja, hogy a diákok úgy gondolják, hogy ez egy időigényes folyamat, és ezért gyakran úgy érzik, hogy nem tudják megvalósítani. Néha a tanárok nem tudnak elég időt szánni a kreatív fázisokra, mert be kell tartaniuk a tantervet vagy az iskolai előírásokat kell követniük. Ezért sok tanár nem tekinti ezt saját tanítási céljának. Egy további szempont, amely akadályozza a tanárokat abban, hogy a kreativitásra összpontosítsanak a tanítás során, az a kreativitás értékelésének nehézsége. CACHIA ÉS FERRARI tanulmánya (2010) szerint a tanárok gyakran a kreativitás értékelését akadályként tekintik. JOUBERT (2001) osztja azt a nézetet, hogy a kreativitást korlátozza az értékelés, és ezért annak elsősorban a szabad munkafázisokban, osztályozás nélkül kell megvalósulnia. Hangsúlyozza, hogy a tanulók önértékelése központi szerepet játszik a kreativitás fejlesztésében. Sok tanárjelölt a kreativitást az egyénnel született

tulajdonságnak tartja, mely természetesen ellentmond a szakirodalom megállapításainak, hiszen bizonyos mértékig bárki fejlesztheti vagy megtanulhatja a kreativitást (GUILFORD 1968). SEMMLER ÉS PIETZNER (2017) diákjai gyakran használták a hálózati struktúrát és így különböző tételekkel és szavakkal tudták összekapcsolni a kreativitást. Keiner hallgatói a lineáris struktúrát alkalmazták, és nem tudtak kapcsolatot teremteni az egyes tételek között. Mindkét vizsgálat közös jellemzője, hogy szinte minden diák pozitívan viszonyul a kreativitáshoz, és hajlandóak bevonni kreatív fázisokat a saját tanítási óráikba. SEMMLER ÉS PIETZNER (2017) rámutat arra, hogy résztvevőik csak a tanítás különböző aspektusait tudták összekapcsolni a kreativitással nagy nehézségek árán. A kulturális háttér fontossága rámutatott egy másik vizsgálatra is, amely a német és japán kémiantanár-hallgatókat hasonlította össze (SEMMLER–UCHINOKURA–PIETZNER 2018). A japán hallgatók gyakrabban hangsúlyozták a kreativitás fontosságát és jelentőségét az iskolások jövőbeli életében, különösen a szakmai előmenetelüket illetően. Ezen túlmenően, ők főleg a tudományos és műszaki területen történő felhasználásban láttak szoros összefüggést a kreativitással.

KÖVETKEZTETÉSEK

Ez a keresztmetszeti vizsgálat arra törekedett, hogy fényt derítsen a kezdő és végzős kémia szakos hallgatók kreativitásról alkotott nézeteinek feltárására oly módon, hogy megismertesse az olvasót a kreativitás pedagógiai és pszichológiai hátterével, kialakulásával, valamint a közelmúltban végzett nemzetközi tapasztalatok összehasonlításával. A vizsgálatban részt vevő hallgatók koncepcióiról, kreativitással kapcsolatos ismereteiről, megértéséről egyaránt pillanatfelvételeket kaptunk.

A tanárjelöltek különböző nézőpontokat képviseltek a kreativitásról, megállapításaik sokszor túl általánosak voltak. A tanulók kémiai tévképzeteivel kapcsolatban kevés információval rendelkeztek. A tanulmányokban pozitív szempont volt, hogy felismerik a kreativitás jelentőségét a természettudományos oktatásban. A strukturális elemzések azt mutatják, hogy a tanulók számos általános és tanítási fogalmat és módszert tudnak a kreativitáshoz társítani, azonban gyakran nem kapcsolják össze ezeket hatékonyan egymással, vagy nem pontosítják felvetésüket részletesebb példákkal, mint pl. SEMMLER ÉS PIETZNER (2018) vizsgálatának résztvevői. Ők többnyire a kreativitás beépítésének pozitív hatásait említették a kémiantanításban, de elmulasztották, hogy explicit módon utaljanak a megvalósítására és ösztönzésére a tanulóknál.

A kérdést több német kutató is vizsgálta (SCHANZE 2009; WITTECK és mtsai 2007) és hiányosságokat állapítottak meg a tanárképzési programokban, melyek a kreatív tanítás módszertanát vették alapul. A vizsgálatokban részt vevők nemzetközi szinten is szeretnék beépíteni a kreativitást a saját jövőbeli tanításukba, ami elegendő indok lehet arra, hogy a témát kutassuk Magyarországon is. Az innovatív szemléletű, kreatív természettudományi pedagógia támogatja a gyermek önálló tevékenységére való építést, a tapasztalati és elméleti ismeretek gyűjtő, kísérletező, felfedező utakon történő tudásmegszerzését. A jövőben fontos, hogy a kreatív természettudományi pedagógiát alkalmazó tanár képes legyen biztosítani az empirikus megismerés osztálytermi, szaktantermi és terepviszonyok közti feltételeit.

A nemzetközi összehasonlítások terén minden ország saját képzési programját vette alapul, ennek következtében természetes, hogy a hallgatók a különböző kiindulási feltételek miatt eltérő tudással rendelkeztek. A struktúra és a tananyagtartalom azonban lokális szinten nem változott a tanulmányi programban a kezdő és végzős tanár szakos hallgatók esetén. Azt is szem előtt kell tartani, hogy a tanulmány inkább feltáró jellegű, mivel kevés ismeretünk van arról, hogy a nézetek és a távlatok hogyan alakulnak a kreativitásról a leendő kémiatanárok körében. Az ilyen jellegű kutatási eredmények jobbító szándékkal vizsgálják a felsőoktatási intézményekben tanuló kémiatanár-jelöltek perspektíváit.

Szándékomban áll olyan vizsgálatot végezni Magyarországon, melybe tanítási gyakorlatukat éppen iskolában töltő pedagógusjelölteket vonnék be, hiszen így a vizsgálat osztálytermi kontextusra is kiterjeszthető lenne, továbbá nemzetközi szinten is érdemes lenne a nyomon követés.

IRODALOM

- ABD-EL-KHALICK, FOUAD – AKERSON, VALARIE., L. (2007): On the role and use of “theory” in science education research: A response to Johnston, Southerland, and Sowell. *Science Education* 91/1. 187–194. <https://doi.org/10.1002/sce.20189>
- AKTAMIS, HILAL – ERGIN, OMER (2008): The effect of scientific process skills education on students’ scientific creativity, science attitudes and academic achievements, in Asia-Pacific forum on science learning and teaching. *The Education University of Hong Kong, Department of Science* 9. 1–21.

- ALJUGHAIMAN, A. – MOWRER-REYNOLDS, E. (2005): Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *The Journal of Creative Behavior* 39/1. 17–34.
<https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>
- AYAS, M. BAHADIR – SAK, UGUR (2014): Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity* 13. 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.06.001>
- BARRON, FRANK (1968): *Creativity and personal freedom*. Van Nostrand, Princeton (NJ). vol. 44.
- BAUMGARTNER-SCHMITT, INGRID (1997): Schlüsselqualifikationen der Gegenwart und Zukunft [Key qualifications of the present and future]. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie* 42. 31–33.
- CACHIA, ROMINA – FERRARI, ANUSCA (2010): *Creativity in schools: A Survey of Teachers in Europe*. Publications Office of the European Union. Luxembourg. <https://dx.doi.org/10.2791/48818>
- CARDELLINI, LIBERATO (2006): Fostering creative problem solving in chemistry through group work. *Chem. Educ. Res. Pract.* 7/2. 131–140. <https://doi.org/10.1039/b5rp90019k>
- COHEN, JOSEPH R. – FERRARI, JOSEPH R. (2010): Take Some Time to Think This Over: The Relation Between Rumination, Indecision, and Creativity. *Creativity Research Journal* 22/1. 68–73. <https://doi.org/10.1080/10400410903579601>
- CRAFT, ANNA (2003): The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies* 51/2. 113–127. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229>
- CROPLEY, ARTHUR – CROPLEY, DAVID (2008): Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education* 38/3. 355–373. <https://doi.org/10.1080/03057640802286871>
- DAUD, ADZLIANA MOHD – OMAR, JIZAH – TURIMAN, PUNIA – OSMAN, KAMISAH (2012): Creativity in Science Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 59. 467–474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.302>
- DE BONO, EDWARD (1971): *Lateral thinking for management: A handbook of creativity*. American Management Association.
- DEMIR, SIBEL – ŞAHİN, FATMA (2014): Assessment of Open-ended Questions Directed to Prospective Science Teachers in Terms of Scientific Creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 152. 692–697. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.264>
- DUNBAR KEVIN (1993): Concept discovery in a scientific domain. *Cognit. Sci.* 17. 397–434.
- DUNBAR KEVIN – RUNCO, MARK A. (1999): Cognition and Creativity. *Contemporary Psychology* 44/6. 554–555. <https://doi.org/10.1037/002141>
- EYSENCK, HANS J. (1993): Creativity and Personality: Suggestions for a Theory. *Psychological Inquiry* 4/3. 147–178. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1

- FASKO, DANIEL (2001): Education and Creativity. *Creativity Research Journal* 13/3–4. 317–327. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1334_09
- FAUTLEY, MARTIN – SAVAGE, JONATHAN (2011): Assessment of composing in the lower secondary school in the English National Curriculum. *British Journal of Music Education* 28/1. 51–67. <https://doi.org/10.1017/s0265051710000410>
- FLICK, UWE (2018): *Doing triangulation and mixed methods*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716634>
- FRYER, MARILYN – COLLINGS, JOHN A. (1991): British teachers' views of creativity. *British J. Educ. Psychol.* 25. 75–81.
- GUILFORD, JOY PAUL (1951): *A Factor-analytic Study of Creative Thinking: Part I. Hypothesis and Description of Tests*, University of Southern California.
- GUILFORD, JOY PAUL (1968): *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. Edits Pub., San Diego.
- HU, WEIPING – ADEY, PHILIP (2002): A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education* 24/4. 389–403. <https://doi.org/10.1080/09500690110098912>
- JOUBERT, M. M. (2001): The art of creative teaching: NACCCE and beyond. *Creat. Educ.* 17–34.
- KAMPYLIS, P., BERKI, E. & SAARILUOMA, P. (2009): In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity* 4/1. 15–29. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.10.001>
- KINCHIN, IAN M. (2014): Concept Mapping as a Learning Tool in Higher Education: A Critical Analysis of Recent Reviews. *The Journal of Continuing Higher Education* 62/1. 39–49. <https://doi.org/10.1080/07377363.2014.872011>
- KINCHIN, IAN M. – HAY, DAVID B. – ADAMS, ALAN (2010): How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research* 42/1. 43–57. <https://doi.org/10.1080/001318800363908>
- KIND, PER MORTEN – KIND, VANESSA (2007): Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science. *Studies in Science Education* 43/1. 1–37. <https://doi.org/10.1080/03057260708560225>
- KLAHR, DAVID – DUNBAR, KEVIN (1988): Dual Space Search During Scientific Reasoning. *Cognitive Science* 12/1. 1–48. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_1
- KRIS, ERNST (2000): *Psychoanalytic Explorations in Art*. International Universities Press, Inc.
- KUBIE, LAWRENCE (1959): Neurotic distortion of the creative process. *The Lancet* 273(7071). 526. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(59\)91069-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(59)91069-4)
- KULKARNI, DEEPAK – SIMON, HERBERT A. (1988): *The Processes of Scientific Discovery*:

- The Strategy of Experimentation. *Cognitive Science* 12/2. 139–175. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_1
- KEINER, LIZ – GRAULICH, NICOLE – GÖTTLICH, RICHARD – PIETZNER, VERENA (2020): Comparison of beginner and advanced chemistry student teachers' perspective on creativity – does it play a role in the chemistry classroom? *Chemistry Education Research and Practice* 21/2. 608–621. <https://doi.org/10.1039/c9rp00262f>
- LIN, CHONGDE – HU, WEIPING – ADEY, PHILIP – SHEN, JILIANG (2003): The influence of CASE on scientific creativity. *Res. Sci. Educ.* 33. 143–162.
- MACKINNON, DONALD W. (1965): Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist* 20/4. 273–281. <https://doi.org/10.1037/h0022403>
- NEWTON, DOUGLAS P. – NEWTON, LYNN D. (2009): Some student teachers' conceptions of creativity in school science. *Research in Science & Technological Education* 27/1. 45–60. <https://doi.org/10.1080/02635140802658842>
- NOVAK, JOSPEH D. – CAÑAS, ALBERTO J. (2006): The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization* 5/3. 175–184. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ivs.9500126>
- OSBORNE, JONATHAN – COLLINS, SUE – RATCLIFFE, MARY – MILLAR, ROBIN – DUSCHL, RICK (2003): What ideas-about-science should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching* 40/7. 692–720. <https://doi.org/10.1002/tea.10105>
- RHODES, JAMES MELVIN (1963): Creativity Resides in Mental Concept. *The Educational Forum* 27/4. 477–481. <https://doi.org/10.1080/0013172630934073>
- RUNCO, MARK A. – OKUDA, SHAWN M. (1988): Problem discovery, divergent thinking, and the creative process. *Journal of Youth and Adolescence* 17/3. 211–220. <https://doi.org/10.1007/bf01538162>
- SAK, UGUR – AYAS, M. BAHADIR (2014): Objective measure of scientific creativity: Psychometric validity of the Creative Scientific Ability Test. *Thinking Skills and Creativity* 13. 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.06.001>
- SCHANZE, S. (2009): *Wer beherrscht die Hefe am Besten: Ein Egg-Race als Zugang zum forschenden Lernen* [Who has the best Command of Yeast] 15–17.
- SCHWARZ, P. – LUTZ, B. (2004): Programm der 21. Fortbildungs- und Vortragstagung der GD-Ch-Fachgruppe Chemieunterricht. (2004). *CHEMKON* 11/3. 146–147. <https://doi.org/10.1002/ckon.20049001>
- SEMMLER, LUZIE – PIETZNER, VERENA (2017): Creativity in chemistry class and in general – German student teachers' views. *Chemistry Education Research and Practice* 18/2. 310–328. <https://doi.org/10.1039/C6RP00230G>
- SEMMLER, LUZIE – UCHINOKURA, SHINGO – PIETZNER, VERENA (2018): Comparison of German

- and Japanese student teachers' views on creativity in chemistry class. *Asia-Pacific Science Education* 4/1. <https://doi.org/10.1186/s41029-018-0025-4>
- SEMMLER, LUZIE – PIETZNER, VERENA (2018): Views of German chemistry teachers on creativity in chemistry classes and in general. *Chemistry Education Research and Practice* 19/3. 711–731. <https://doi.org/10.1039/c8rp00057c>
- SOCIETY, KLAUS K. (1995): Different models in describing, exploring, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal of High Ability* 6/2. 143–159. <https://doi.org/10.1006/0937445940060243>
- WAKEFIELD, JOHN F. (1985): Towards creativity: Problem finding in a divergent-thinking exercise. *Child Study Journal*, 15/4. 265–270.
- WEISBERG, ROBERT W. (1989): *Kreativität und Begabung: Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben* [Creativity and talent: What we have in common with Mozart, Einstein and Picasso]. Heidelberg.
- WEISBERG, ROBERT W. (2015): On the Usefulness of “Value” in the Definition of Creativity. *Creativity Research Journal* 27/2. 111–124. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030320>
- WESTBY, ERIK L. – DAWSON, VALINA L. (1995): Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal* 8/1. 1–10. https://doi.org/10.1207/s15326934crj0801_1
- WITTECK, TORSTEN – MOST, BETTINA – KIENAST, STEPHAN – EILKS, INGO (2007): A lesson plan on “methods of separating matter” based on the Learning Company Approach – A motivating frame for self-regulated and open lab-work in introductory secondary chemistry lessons. *Chem. Educ. Res. Pract.* 8/2. 108–119. <https://doi.org/10.1039/b6rp90024k>
- WOOD, COLIN (2006): The development of creative problem solving in chemistry. *Chem. Educ. Res. Pract.* 7/2. 96–113. <https://doi.org/10.1039/b6rp90003h>
- YIN, YUE – VANIDES, JIM – RUIZ-PRIMO, MARIA ARACELI – AYALA, CARLOS C. – SHAVELSON, RICHARD J. (2005): Comparison of two concept-mapping techniques: Implications for scoring, interpretation, and use. *Journal of Research in Science Teaching* 42/2. 166–184. <https://doi.org/10.1002/jrse.1002>

MOLNÁR RÉKA

Ének-zenei nevelés a bölcsődében napjainkban, és egyik lehetséges útja, a Ringató-módszer

BEVEZETÉS

Énekesként és bölcsődei kisgyermeknevelői munkám során egyre világosabbá vált számomra, hogy a bölcsődés korosztály természetes érésének támogatásában egyik kulcsfontosságú eszközünk a zene – azon belül is az anyanyelven énekelt zene – az ölbéli és ritmusjáték. A gyermekek első éveiben a ritmus kialakítására nagy hangsúlyt fektetünk. Ritmusa van a napnak, a hétnek, a hónapoknak. Ritmus vesz bennünket körül, az életünket jelentő ritmusosság a szívdobbanás és a lélegzet is. A mozgás-, beszéd-, és személyiségfejlődést erre a ritmusosságra építjük fel, melynek váza lehet a magyar irodalom és népkultúra legkisebbeknek szóló versei, mondókái, énekei. Tanulmányom helyzetkép a bölcsődei zenei nevelésről: a szakmai-módszertani kultúra főbb jellemzői alakulásának rövid összefoglalása után a kisgyermeknevelők körében végzett kérdőíves kutatásom eredményeit mutatom be, további tennivalókat, lehetséges irányokat is kijelölve.

A BÖLCSŐDEI ZENEI NEVELÉS MÓDSZERTANI ALAPJAI

Kodály Zoltán útmutatásait követve Forrai Katalin kidolgozta a bölcsődei zenei nevelés módszertanát, melynek lenyomata az 1986-ban a szülők és a nevelők számára megjelent *Ének a bölcsődében* című könyv (FORRAI 1986). A tudatosan végzett bölcsődei zenei nevelés ezt a módszertant követve, összhangban a bölcsődei nevelés-gondozás alapelveivel és a *Játék a bölcsődében* módszertani levélben (KORINTUS–NYITRAI–RÓZSA 2003) megfogalmazottakhoz igazodva történik.

A kora gyermekkori zenei nevelés célja – születéstől hároméves korig –, hogy a gyermekek érzelmei gazdagodjanak a közös játék, éneklés során. Zenei ingerek, hatások által a gyermekek érzékennyé, érdeklővé válnak környezetük hangjaira.

A zenei nevelés feladata a bölcsődében, hogy a magyar irodalom és népkultúra legkisebbeknek szóló mondókáit, énekeit, játékait a gyermekekkel megismertesse, kedvet adva a gyermeknek a spontán hangadáshoz, énekléshez. A kisgyermeknevelő a közös játékkal, az ismétlődő ritmikus motívumokkal ösztönözze a gyermeket az összerendezett mozgásra, fejlessze ritmusérzékét, és énekelgetésével olyan érzelmi légkört teremtsen, melyben jól érzi magát a gyermek.

Ezek teljesülése nagyban elősegíti a beszédértés és beszédalkotás készségét, kialakítja a zenei hallást és az érzelmi, szociális kompetenciákat is erősíti.

A kodályi útmutatások szerint az oly fogékony kisgyermek számára nagy odafigyeléssel, az életkori sajátosságok szem előtt tartásával kell a zenei anyagot összeállítani. Az egyszerű, de művészi értékű anyag a népkultúra legkisebbeknek szóló énekei, mondókái és játécai. A felnőtt hangulatkeltésként, érzelmi állapothoz, alkalmakhoz csatolva népdalokat, műdalokat is énekelhet a gyermekeknek. A zenei nevelésnek az anyanyelven énekelt zene, az éneklés az alapja, melyhez a gyermekek kapcsolódni tudnak, külön szervezett gyakoroltatás, tanítgatás nélkül. Ha a kisgyermeknevelő örömmel énekel, ezzel olyan légkört teremt, melyben a gyermek is kedvet kap az énekelgetésre. Ez a nevelési forma a személyes kapcsolatra épül. A közös örömteli éneklés, játék erősíti, árnyaltabbá teszi a felnőtt-gyermek kapcsolatát, a gyermek érzelmi világát színesíti és zenei készségeit, zenei hallását, ritmusérzékét, éneklését spontán fejleszti. Az éneklés módját, alkalmát a gyermekek igényeihez, életkori sajátosságaihoz igazodva kell megszervezni, megtalálni. A nevelés – így a zenei nevelés is – egy tudatos helyzetteremtési forma, mely a gyermekek fejlődését szolgálja.

A RINGATÓ

A Ringató egy zenei nevelési program, melynek kidolgozója Gróh Ilona – Forrai Katalin, Kodály és MMA Zenepedagógia-díjjal kitüntetett zenepedagógus – maga is Forrai-tanítvány. A program Kodály és Forrai szellemiségére épülve viszi közel a családokhoz az éneklés örömet. A 2021 őszén Magyar Örökség Díjban részesült programhoz könyvsorozat is kapcsolódik, számtalan Ringató-könyv is megjelent már. Gróh Ilona, a program alapítója úgy is szokta nevezni, hogy a Ringató egy mese. Egy népmese, amely alkalmi találkozásokból, édesanyákkal való heti rendszerességű közös éneklésből mára

egy nevelési programmá, módszerré terebélyesedett, mely határainkon innen és túl is ismert, elismert. A Ringató követi Kodály koncepcióit, a módszer közvetíti, hogy a zenei nevelést minél korábban kell elkezdni. Vallja, hogy a zene személyiségformáló erővel bír. A Ringató-foglalkozásokon a kisgyermeket saját zenei néphagyományukkal ismerteti meg a foglalkozásvezető, kiegészítve a zenei anyagot értékes, művészi értékkel bíró műdalokkal, komponált gyermekdalokkal, más népek dalaival. A családi foglalkozásokon kis zenei formákkal, a kora gyermekkor életkori sajátosságainak megfelelő gyermekdalokkal, népdalokkal, ölbéli játékokkal, mondókákkal ismerkednek a gyermekek és szüleik. Értékes, művészi értékű, időálló zenei anyagot válogat, használ a Ringató-módszer. Az éneklés kerül a Ringató középpontjába, a foglalkozásvezető hangszeres játéka kiegészíti, színesíti a foglalkozást, de a közös éneklés élménye a cél. Forrai Katalin óvodai és bölcsődei zenei nevelésének gyakorlatából merítve, módszertani elemek, elvek, gondolatok felhasználásával és Gróh Ilona zenepedagógiai tapasztalatainak megvalósulása által született a Ringató-módszer. A Ringató-foglalkozáson az édesanyákat, a szülőket, a családot tanítják meg gyermekeiknek énekelni, gyermekeikkel együtt játszani. Célja, hogy a családban induljon el, a családban történjen meg a kora gyermekkor zenei nevelés. A Ringató-módszer zenei mintaprogramja teljes mértékben illeszkedik *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjában* (2020) a zenei nevelésről megfogalmazottakhoz. Sőt, a Forrai Katalin által kidolgozott zenei nevelés módszertanát megerősítve, a kisgyermeknevelők számára még érthetőbbé, elérhetőbbé teszi azt.

KUTATÁS A BÖLCSŐDEI ÉNEK-ZENEI NEVELÉSRŐL

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szakán készített szakdolgozatom részeként végzett kutatásban választ kerestem arra, hogy mennyiben követik, mennyiben tartják fontosnak a kisgyermeknevelők munkájuk során *A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramjában* (2020) és az alpmódszertannak tartott, FORRAI Katalin által kidolgozott módszertanban (1986) megfogalmazott kora gyermekkor zenei nevelési elveket, mintákat. Az elmúlt évtizedben tudomásom szerint nem történt felmérés kisgyermeknevelők körében a művészeti nevelés állapotáról, gyakorlatáról. 2010-ben az Országos Programfejlesztő Bizottság a kisgyermeknevelő BA szak számára tananyagfejlesztésre kérte fel azokat, akik részt vettek a kisgyermeknevelő képzésben.

2011-ben az ország számos bölcsődéjébe kiküldésre került egy kérdőív, ennek a kutatásnak eredményeit, tapasztalatait GYÖNGY Kinga (2014) *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata* című könyvében ismerteti. Kíváncsivá tett, hogy a tananyagfejlesztés hatására történt-e változás az akkori kutatás eredményeihez képest a kora gyermekkori művészeti nevelés gyakorlatában, illetve, hogy a bölcsődei ének-zenei nevelés jelen gyakorlatában hogyan valósulnak meg az alpmódszertanban leírtak.

Kutatásomban a feltáró módszerek közül az írásbeli kikérdezést, a kérdőívet alkalmaztam. Az ország kisgyermeknevelőit tekintettem mintának, kérdőívemet igyekeztem elérhetővé tenni minél több kisgyermeknevelő számára, a válaszolás önkéntes volt. 2021. január 29. és 2021. február 26. között fogadtam a kitöltéseket, ez idő alatt 333 kitöltött kérdőívet kaptam vissza. A Magyar Bölcsődék Egyesülete által kinevezett országos területi szaktanácsadóktól nagymértékű támogatást kaptam, együttműködésük nagyban hozzájárult ahhoz, hogy minél több kisgyermeknevelőhöz jussanak el a kérdőívek.

Az alábbiakban a beérkezett válaszok elemzését, értékelését mutatom be, kiemelve néhány, a témát erősen érintő kérdést és választ.

Megkértem a kitöltőket, hogy írják le a minimum három, maximum öt legkedvesebb éneküket, melyeket a bölcsődében énekelnek a gyermekeknek. 333 válaszból 241 különböző dalt említett, melyből 99 magyar népdal vagy dallammal rendelkező magyar népi játék.

A 241 dalból összesen 75 szerepel FORRAI Katalin (1986) könyvében, tehát a kitöltők által említett daloknak pusztán 31,1%-a.

GYÖNGY Kinga (2014) 2011. évi országos kutatásában 868 kisgyermeknevelőt kérdezett meg erről a bölcsődei művészeti nevelés felmérése céljából. Kutatása szerint a bölcsődében előforduló énekek 70%-a lefedte FORRAI Katalin könyvének (1986) tartalmát, tehát országszerte magas arányban kerültek elő ezek az énekek a bölcsődékben. Ehhez képest a jelen kutatás eredménye, a 31,1% nagyon alacsony. Úgy tűnik, Forrai Katalin törekvése – hogy a bölcsődékben egységes dalkészlet legyen jelen – nem hogy célba érne az idők során, hanem inkább egy romló tendencia mutatkozik meg: a dalanyag felhígulása, szétaprózódása, a kisgyermeknevelők egyéni ízlése szerinti formálódása. Amennyiben a módszertan által javasoltaknak megfelelően a magyar népdalok lennének nagyobb számban jelen a bölcsődében használt dalanyagban, úgy ez nem jelentene gondot. Hogy ez így változott-e az évek során, azt a kutatás által bemutatom, kifejtem az alábbiakban.

A válaszokat összegeztem egy táblázatban, így el tudtam készíteni a 2021-es bölcsődei „slágerlistát” (1. táblázat) a kisgyermeknevelők által legkedveltebb és leggyakrabban énekelt dalokkal.

A tíz legnépszerűbb énekből FORRAI Katalin könyvében (1986) csupán négy szerepel. A *Mókuska, mókuska* című oktató, nevelő dalocskát a bölcsődei ének-zenei nevelés módszertana véleményem szerint nemkívánatos dalnak minősítené, mégis előkelő helyen szerepel a legnépszerűbb énekek közt. Gryllus Vilmos dalai számomra érthető módon váltak ilyen népszerűvé, mégis szeretném megkeresni az okát, hogy miért az ő dalait említik, éneklik leggyakrabban a bölcsődei kisgyermeknevelők.

1. táblázat: Bölcsődei „slágerlista” (2021)

(Forrás: saját összeállítás az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap eredményei alapján)

(Megjegyzés: A „szavazatszámok” azt jelölik, hogy a 333 kitöltőből hányan választották ezeket a dalokat.)

Ének a bölcsődében toplistája (2021)	
Dalcímek	Szavazatszámok
GRYLLUS	67
SÜSS FEL NAP	58
BORSÓT FŐZTEM	39
CIRMOS CICA, HAJ	39
ERDŐ SZÉLÉN HÁZIKÓ	38
MÓKUSKA, MÓKUSKA	35
PÁL, KATA, PÉTER	34
BOCI, BOCI, TARKA	33
TAVASZI SZÉL	29
CINI, CINI MUZSIKA	22

A kutatás idején dolgozó kisgyermeknevelők vagy Gryllus Vilmos első formációjának – a méltán híres *Kaláka együttes* – dalain, koncertjein nőttek fel, vagy gyermekeikkel

hallgatták azokat, így a szakma fiatalabb rétege is gyermekkora óta hallja, ismeri ezeket és Gryllus Vilmos önálló dalait. A zenekar és maga Gryllus Vilmos is régóta jelen van a hagyományos médiában, a rádióban és televízióban, egy jó ideje pedig az online térben is könnyen hozzáférhető, hallgatható a zenei anyaguk (YouTube csatornák, Spotify, internetről letölthető anyagok). A zenei anyaga értékes, a magyar népi gyermekdalok, gyermekjátékdalokhoz hasonló hangkészlet jellemzi, a kis hangterjedelmű dalok könnyen megjegyezhetők, fülbemászók. Szövegeit a természeti jelenségek, állatok, évszakok, ünnepek ihlették, így vonzó az újdonságot szomjazó, énekelni vágyó kisgyermeknevelők számára. Mert bizony látható, érzékelhető, hogy a szakma szomjazza az újdonságot, amivel véleményem szerint nincs is baj, Gryllus Vilmos dalai is értékes zenei táplálékot nyújthatnak a kisgyermek számára.

Ami szembetűnő számomra, az a népdalok és a műdalok arányának felborulása. Kodály Zoltán és Forrai Katalin is világosan megfogalmazta, hogy elsősorban a néphagyományból merített anyag jellemezze a bölcsődei zenei anyagot, és kiegészítésképpen lehet és jó is igényesen komponált gyermekdalokkal, műdalokkal színesíteni azt.

Gyöngy Kinga 2011. évi kutatásában is készített egy listát a kisgyermeknevelők által legszívesebben énekelt dalokból. Az ő összesítésében a tíz legkedvesebb dal között szerepeltek szintén a *Süss fel nap*, *Borsót főztem*, *Cirmos cica*, *haj* kezdetű énekek, ellenben Gryllus Vilmos dalai még nem voltak ilyen népszerűek a szakma körében.

Az érdekesség kedvéért elkészítettem a tíz legnépszerűbb népdal listáját (2. táblázat) is, melyeket a kutatásom során legtöbbször említettek a kisgyermeknevelők.

2. táblázat: Bölcsődei „népi slágerlista” (2011)

(Forrás: saját összeállítás az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap eredményei alapján)

(Megjegyzés: A „szavazatszámok” azt jelölik, hogy a 333 kitöltőből hányan választották ezeket a dalokat.)

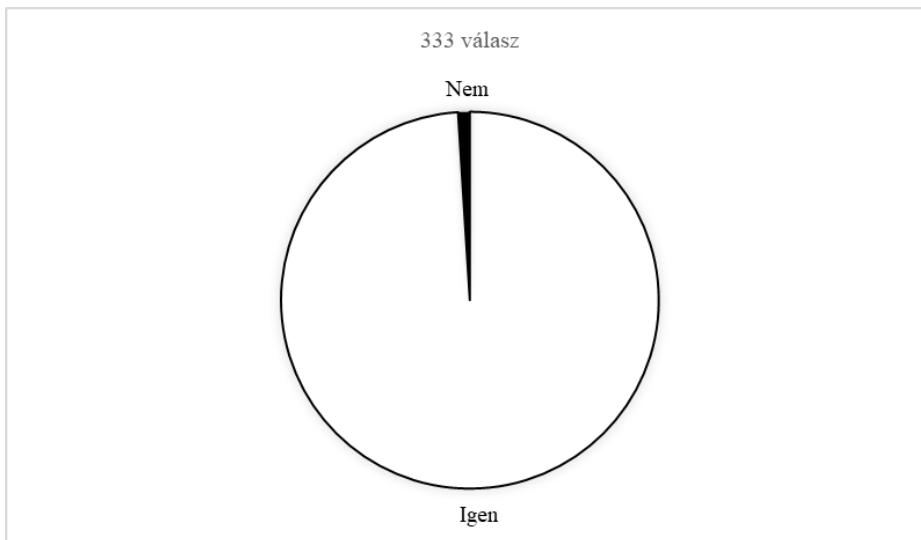
Top 10 magyar népdal vagy népi énekes játék (2021)	
Dalcímek	Szavazatszámok
SÜSS FEL NAP	58
BORSÓT FŐZTEM	39
CIRMOS CICA, HAJ	39
CINI, CINI, MUZSIKA	22

CIFRA PALOTA	21
HOPP, JULISKA	21
CSIP, CSIP, CSÓKA	18
ESIK AZ ESŐ	17
ÉN KIS KERTET KERTELTEM	15
A PART ALATT	14

Ezen dalok közül a *Cifra palota*, a *Hopp, Juliska*, *A part alatt* című dalok nem szerepeltek a Gyöngy Kinga kutatásában szereplő „slágerlistában”.

A zenei nevelés kisgyermekkorban karöltve jár együtt az anyanyelvi neveléssel, melynek egyik eszköze, lehetősége a mondókák, ölbéli játékok alkalmazása. A kérdőívben mindenképpen szerettem volna kitekinteni erre a területre is. Így a hatodik kérdés így szólt: „Szívesen játszik, alkalmaz mondókákat, ölbéli játékokat a nevelési munkája során?”

Erre a kérdésre valós eredménynek gondolom a 99,4%-os „igen” és a 0,6%-os „nem” válaszadási arányt, ami látható az 1. ábrán.



1. ábra: Szívesen játszik, alkalmaz mondókát, ölbéli játékot?

(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

Az ölbéli játékok, a mondókák anyanyelvünk, gyermekgondozási kultúránk szerves részét képezik. Ösztönösen ringatunk, ritmikusan mozgunk és beszélünk, ha gyermeket, csecsemőt tartunk a kezünkben. Ezt figyelembe véve meglepőnek tarthatjuk, hogy van olyan kisgyermeknevelő, aki nem alkalmaz szívesen mondókát, ölbéli játékot munkája során.

A kilencedik kérdésben egy újabb kötelező felsorolást kértem a kitöltőktől, hogy oszszák meg velem a legkedvesebb mondókáikat, ölbéli játékaikat. A 333 kitöltő 113 mondókát és ölbéli játékot említett. A válaszadók által felsorolt mondókák és ölbéli játékok közül a 10 legkedveltebbet a 3. táblázatban mutatom be.

Ez az eredmény némileg egységesebb képet mutat, mint amit a dalanyag feltérképezésénél láthattunk. 33,9%-a az említett játékoknak szerepel FORRAI Katalin könyvében (1986), illetve a többi mondóka és ölbéli játék is javarészt magyar népi játék.

3. táblázat: Mondóka, ölbéli játék „slágerlista”

(Forrás: saját összeállítás az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap válaszai alapján)

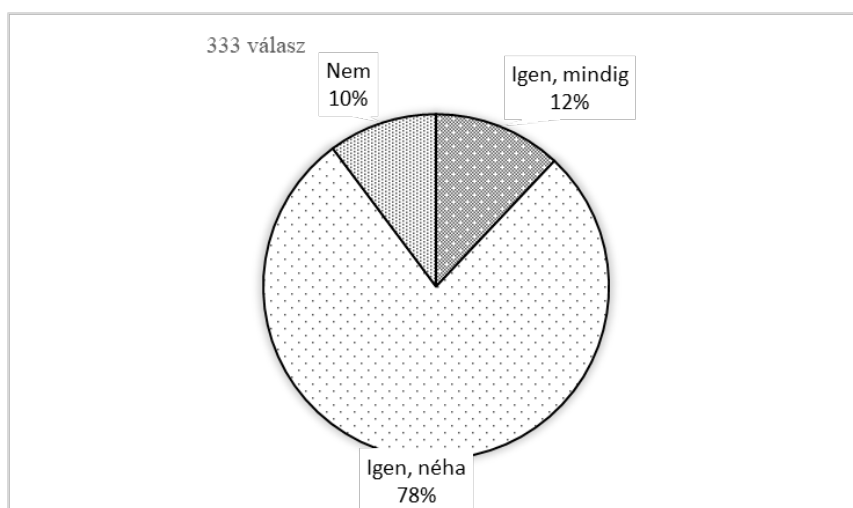
(Megjegyzés: A „szavazatszámok” azt jelölik, hogy a 333 kitöltőből hányan választották ezeket a dalokat.)

A 10 legnépszerűbb mondóka, ölbéli játék (2021)	
HÓC, HÓC KATONA	80
GYÍ, PACI, PARIPA	63
KEREKECSKE, DOMBOCSKA	62
MEGY A HAJÓ A DUNÁN	58
CSIP, CSIP, CSÓKA	47
HÚZZ, HÚZZ ENGEMET	42
HÜVELYKUJJAM ALMAFA	41
ÁSPIS, KEREKES	40
EZ ELMENT VADÁSZNI	38
LÓG A LÁBA	37

Érzékelhető, hogy a köztudatban kevesebb ölbéli játék szerepel, a média, a zeneipar sem termel olyan mennyiségű újkeletű játékot, hogy az befolyásolni tudja a kisgyermeknevelők ízlését és játékkészletét, így megmaradnak a hagyományainkból fennmaradtaknál.

A következő diagram is érdekes eredményeket mutat a ritmushangszer használatáról a bölcsődei nevelési munka során. FORRAI Katalin (1986) a bölcsődei ének-zenei nevelés módszertanában leírja, hogy jó, ha a kisgyermeknevelő valamilyen tárggyal játszik éneklés közben, ritmikus mozgással kísérve a dal lüktetését. Ez félreérthető lehet, mert bizony ez nem a ritmushangszer használatát jelenti, inkább egy babát, egy kendőt vagy más, a dal szövegéhez, a játékhoz kapcsolódó tárgyat.

A ritmushangszer, ütőhangszer az alapmódszertan szerint nem való a bölcsődébe, mert ezek használata a zajsztint emelkedéséhez vezet, mely akadályozza a már fentebb kifejtett optimális hanglékkör kialakulását. Ennek ellenére a kutatás azt bizonyítja (2. ábra), hogy a kisgyermeknevelők nagy számban alkalmaznak ritmushangszert éneklés mellé.

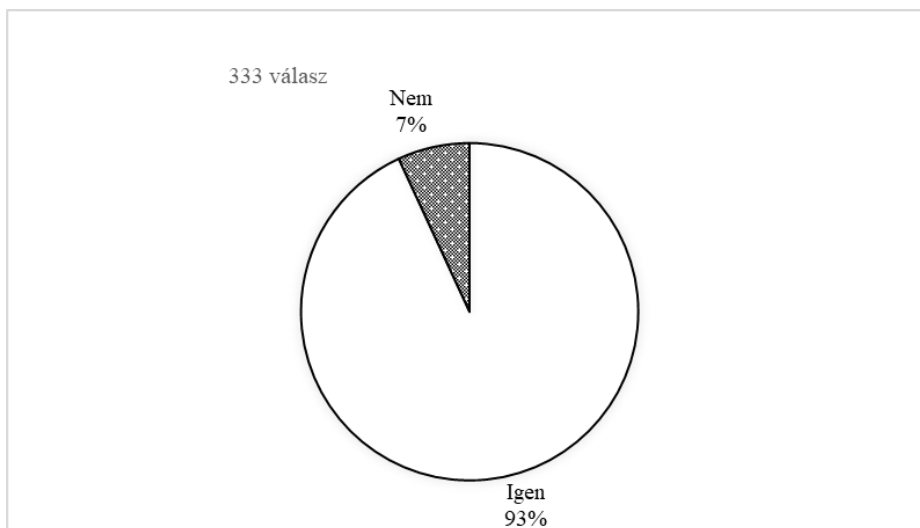


2. ábra: Használ-e ritmushangszert éneklés mellé?

(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

Kérdőívem válaszai alapján az is látszik (3. ábra), hogy a kisgyermeknevelők nemcsak maguk használják a ritmushangszert éneklés mellé, de előszeretettel (93,1%-os igen válasz) adják azokat a gyermekek kezébe is. Márpedig, ha a gyermekek kezébe a pedagógus ritmushangszert ad, az egyértelműen a zajsztint emelését jelenti. Forrai Katalin így fogalmaz: „ha a kisgyermeknevelő valamilyen hangszerből csalogat elő hangot, na-

gyobb gyermekek kezébe adhatja az ütőt, de „*ha zajt csap vele, akkor az már nem zene*”. (FORRAI 1986: 34.) A gyermekek különböző módokon keltenek hangokat, zörejeket, akár ritmust, de a hangszert még nem funkcióját betöltve használják, így nem szükséges a kezükbe adni.



3. ábra: Szokott-e kiosztani ritmushangszert a gyermekeknek?

(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

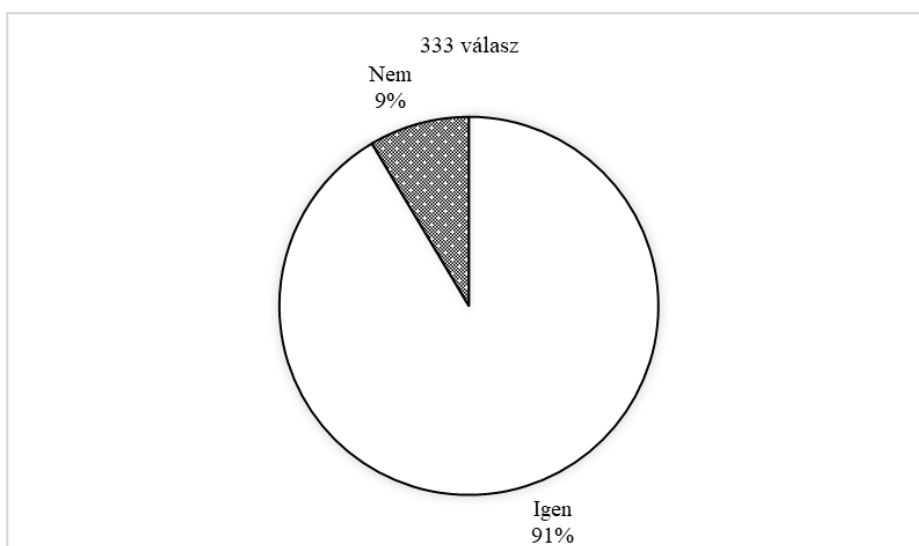
A tizenharmadik kérdésben rákérdeztem, hogy amennyiben az előző kérdésre igennel válaszolt, milyen gyakorisággal oszt ritmushangszert a gyermekeknek. Az eredmény pedig azt mutatta, hogy hetente egyszer, sok esetben *többször* is előkerülnek a ritmushangszerek.

Gróh Ilonától sokszor kérdezik a Ringató-foglalkozáson a családok (ahol szintén nem oszt ki a foglalkozásvezető a fent említett okból ritmushangszert), hogy otthon azért adható-e a gyermeknek? A válasz erre: természetesen igen, amíg azt az otthoniak szívesen hallgatják és jól viselik a keletkezett zajt, jó, ha együtt örülnek a gyermekkel, aki biztosan élvezi a maga keltette hangok, ritmusok hatását. Míg otthoni környezetben nem kifogásolható, addig a bölcsődében nem ajánlott a gyermekek kezébe ritmushangszert adni, hiszen a bölcsődei nevelés, főleg a zenei nevelés célja ellentmond ennek.

A kérdőív összeállításánál fontosnak tartottam az alaplódszertanhoz igazodó szakmai elvek mentén haladva rátekinteni a magnók, zenelejátszók használatának gyakori-

ságára a bölcsődei hétköznapiakban. Az alpmódszertan úgy fogalmaz, hogy a gépzene csupán „aláfestőzene”, háttérzaj, ami személyes kapcsolódás nélkül csak úgy szól a csoportban.

A gyermekek egészséges fejlődéséhez alapvető szükséglet a csend, melyet a bölcsődei nevelés során bizony nehéz biztosítani. Az erre a kérdésekre adott válaszok sajnos azt mutatják, hogy a kisgyermeknevelők ezt vagy nem tartják szem előtt (lásd 4. ábra), vagy nem tartják fontosnak. Jóllehet hetente egyszer-kétszer kapcsolnak be gépzene, de a bölcsődei nevelés, főleg a zenei nevelés során ez sem indokolt.



4. ábra: Zenehallgatás céljából szokott-e magnót, zenelejátszót bekapcsolni a csoportban?
(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

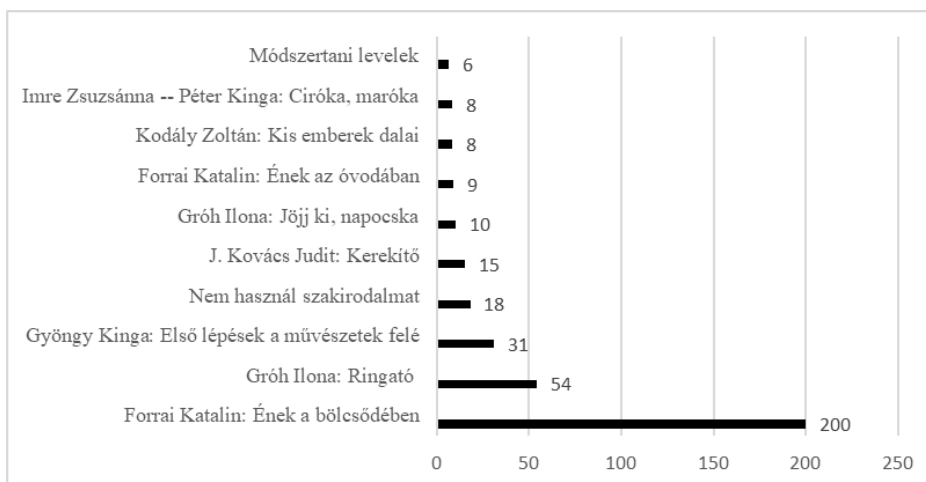
Bár hétköznapijaink szerves része a zenehallgatás, és sokszor bizonyított tény, hogy a zene segít a pozitív érzelmek megélésében, felidőzésében, de a bölcsődei zenei nevelés az énekelt vagy a hangszeren játszott zenét részesíti előnyben.

A bölcsődei zenei nevelésnek tudatosnak kell lennie: az élmények által a gyermek fejlődését segítjük elő.

A következőkben kiderült, hogy a kérdőívet kitöltő kisgyermeknevelők 54,7%-a játszik, 45,3%-a pedig nem játszik hangszeren a bölcsődei csoportban. A csecsemő és kisgyermeknevelő BA-képzésben szerepel a furulya mint hangszer elsajátítása. A szakra

jelentkezők közül kevés az, akinek előzetes zenei ismeretei vannak, így kellemetlennek, túlzottan nagy kihívásnak élik meg a hangszertudás elsajátítását. Ennek ellenére az, hogy a kitöltők 54,7%-a játszik hangszeren a bölcsődei csoportban, nagyon szép arány véleményem szerint.

Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a mai kisgyermeknevelők hol tájékoznak, ha anyagot gyűjtenek zenei-anyanyelvi neveléshez. Három válaszlehetőséget és egy „egyéb” opciót ajánlottam a kérdőív kitöltőinek. 286-an – a kitöltők 85,8%-a – jelezték, hogy az internetről tájékoznak, 244-en, a válaszadók 75,6%-a szakirodalmából is, és 162 fő, a válaszolók 48,6%-a szívesen kér tanácsot a kollégáitól is, ha új ismeretekre van szüksége. 9-en fejtettek ki egyéb lehetőséget, volt, aki azt írta, hogy nem tájékozik, mert a saját tudása, az évek alatt szerzett tapasztalata és gyűjtése elegendő a munkájához.



5. ábra: A leggyakrabban használt szakirodalom

(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

Látható, hogy a ma kisgyermeknevelője nem csupán a könyvekből szerzett ismeretekre támaszkodik, az internet elsődleges információforrássá vált. Fontos lenne, hogy olyan internetes oldalakat, forrásokat is megismerhessenek a képzésük során a hallgatók vagy a már régebben végzett, régóta kisgyermeknevelőként dolgozók, amit az alapmódszertan tanítói, a szakma felelős képviselői is hitelesnek, használhatónak tartanak. Szükségesnek látom ezt, mert a dalanyag kiválasztásánál is érzékelhető, hogy újdonságra, más-

ra vágnak már a kisgyermeknevelők, nem elegendő a képzéseken kézbe adott Forrai Katalin-könyv. Felelősen, tudatosan összeállított tágabb, az új zenei irányok felé nyitó anyag összeállítása szükséges lehet. Ennek fényében elengedhetetlen volt megkérdezni, hogy ha zenei-anyanyelvi nevelés témájában szakirodalmat keres a kitöltő, melyek azok, amelyekhez szívesen és leggyakrabban fordul. Az 5. ábra a 10 legtöbbet említett szakirodalmat, gyűjteményt jeleníti meg.

Annak ellenére, hogy a felmérésben említett dalanyag 31,1%-a fedte csupán le FORRAI Katalin könyvének (1986) tartalmát, maga a könyv elsöprően nagy számban jelent meg a válaszok között, mint leggyakrabban fellapozott szakirodalmi könyv. GRÓH Ilona kiadványai (2018a, b) és GYÖNGY Kinga *Első lépések a művészetek felé* című könyve (2015) az elmúlt tíz évben került kiadásra, és érzékelhető, hogy a szakma hasznosnak és használhatónak tartja azokat.

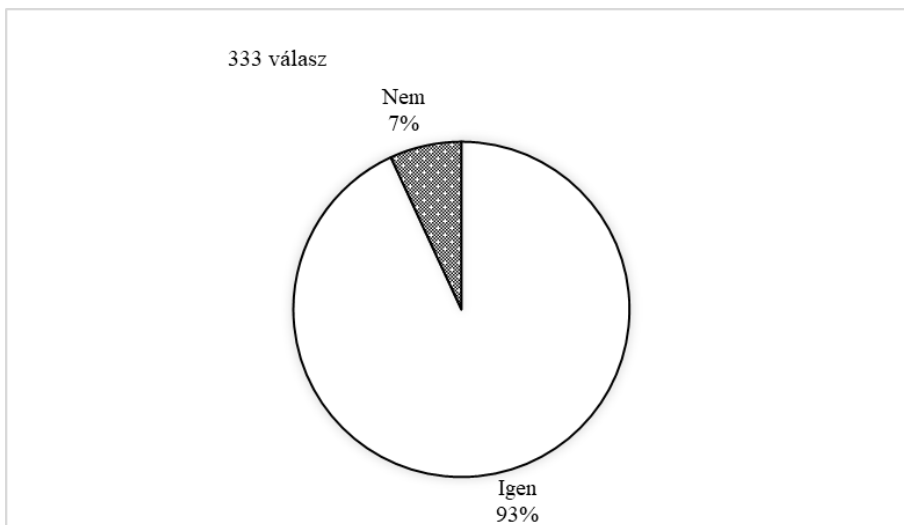
Gróh Ilona könyveinek ilyen magas számú említése kíváncsivá tett, hogy a felmérésben említett daloknak vajon hány százaléka szerepelhet azokban, hiszen látható, hogy szívesen veszik kézbe a kisgyermeknevelők. Az eredmény pedig 34,4%, tehát a 241 felsorolt énekből 83 szerepel Gróh Ilona Ringató-könyveiben. Ez az eredmény hasonlít az *Ének a bölcsődében* c. könyvből választottak arányához.

Érdekességként megnéztem, hogy a Ringató-kiadványokban és az *Ének a bölcsődében* című kiadványban hány dal azonos. 47 azonos dalt említ a két könyv, ebből az derül ki, hogy 36 éneket feltételezhetően a Ringató-könyvekből ismertek és tanultak meg a válaszadók.

Ugyanezt a vizsgálatot elvégeztem a mondókák, ölbéli játékok gyűjteményével is. A 113 mondókából, ölbéli játékból, melyet a kérdőívben megemlítettek a kisgyermeknevelők, 55 szerepel Ringató-könyvben. Ez a mondóka és ölbéli játék anyagának a 48,67%-a. Ebből 19, tehát a Ringató-könyvekből (*Zöld könyv* és *Jöjj ki, napocska*) említett 55 játéknak a 34,54%-a nem szerepel az *Ének a bölcsődében* anyagában, tehát a Ringató-könyveket a kisgyermeknevelők hasznos forrásnak tekintik.

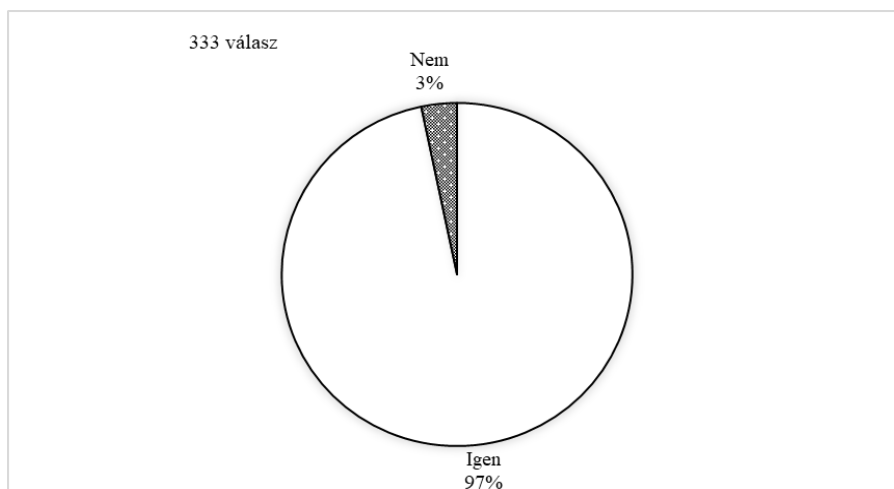
Számomra a kutatás egyik legizgalmasabb pontja az, ahol kiderült, vajon a kutatásban részt vevő kisgyermeknevelők érzik-e fontosságát, igényét annak, hogy szakmai és motivációs többletjuthassanak valamilyen külső támogatás hatására az ének-zenei és anyanyelvi nevelés területén, legyen az állandó vagy időszakos továbbképzés.

Megkérdeztem, hogy szívesen részt venne-e zenei- és anyanyelvi neveléssel kapcsolatos továbbképzésen (6. ábra).



6. ábra: Szívesen részt venne zenei és anyanyelvi neveléssel kapcsolatos továbbképzésen?
(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

Másik, ehhez kapcsolódó kérdésben arra kerestem a választ, hogy hasznosnak tartaná-e, ha biztos szakmai háttérrel, támogatást, továbbképzési lehetőséget biztosítanának számára a zenei és anyanyelvi nevelés területén (7. ábra).



7. ábra: Hasznosnak tartaná-e továbbképzési lehetőség biztosítását?
(Forrás: saját összegzés az *Ének-zenei nevelés bölcsődei gyakorlata* c. Google Űrlap alapján)

Az eredmény egyöntetű és egyértelmű. A kitöltők egységes véleménye alapján feltételezhető, hogy a megkérdezett kisgyermeknevelők hasznosnak és szükségesnek érzik, hogy biztos szakmai háttér és rendszeres továbbképzési lehetőség legyen biztosítva számukra.

A kisgyermeknevelőként eltöltött munkaévek alatt megtapasztaltam, hogy nehezen működik a továbbképzési rendszer. A munkáltatók, a fenntartók számára sok továbbképzés drágának, nem kifizetődőnek minősül, így a kisgyermeknevelőknek kevés választási lehetőség jut, és a továbbképzés témája, hasznosíthatósága helyett arra esik a hangsúly, hogy a munkavállaló a kötelező krediteket begyűjtse és a kollégáira való tekintettel, lehetőleg minél kevesebb munkanapon legyen távol a munkahelyétől.

Fontosnak tartom tehát, hogy az ének-zenei, anyanyelvi-irodalmi nevelés témájában több, a munkavállalók számára elérhetőbb, a munkáltatók, fenntartók számára kifizethetőbb továbbképzés legyen.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásom tehát rámutatott arra, hogy *A bölcsődei nevelés-gondozás alapprogramjában* (2020) és a FORRAI Katalin (1986) által kidolgozott módszertanban szereplő mintákat csak részben, néhány ponton pedig egyáltalán nem követik vagy tartják fontosnak a kisgyermeknevelők munkájuk során.

Kutatásom megerősítette előfeltételezésemet, mely szerint a bölcsődei ének-zenei nevelés jelen gyakorlata csak részben valósítja meg az alpmódszertanban leírtakat. Ezen eredmények magyarázhatók többek között a megújuló szakma, a szakmát tanulók körében elavultnak tartott legfőbb szakirodalom, FORRAI Katalin (1986) könyve népszerűségének csökkenésével. Ugyan első helyen említették a kitöltők ezt a könyvet, amikor a leggyakrabban fellapozott szakirodalomról kérdeztem őket, az ének-zenei képzés elégedettségi felmérésében gyakran olvastam olyan véleményt, hogy ebben a könyvben „régies, elavult információk is vannak”. Ezzel én nem értek egyet, de teljes mértékben elfogadom, és belátom, hogy pozitív zenei élmények, zenei előképzettség nélkül nem könnyű megtalálni egy összesen két hangból álló dallamban is a szépséget, nehéz befogadni, értékesnek látni sok esetben a könyvben szereplő zenei anyagot és a zenei nevelési elvekhez való szigorú ragaszkodást.

A kutatás rámutat arra, hogy nyitni kell az új lehetőségek felé. Több fórumon, több forrásból, több stílusú dalok megismertetésére is fel kell készülni, a tananyag összeállításánál nem szabad figyelmen kívül hagyni a szakma aktuális érdeklődését. Szükségesnek látszik a módszertanban leírtak frissítése, a ma kisgyermeknevelői számára érthetőbbé, elérhetőbbé, befogadhatóbbá tétele. Gróh Ilona szintetizáló zenei nevelési módszere ismert a kisgyermeknevelők körében, gyakran fordulnak anyagaihoz, kiadványaihoz, így a *Ringató* út lehet ennek megvalósításához. Gróh Ilonától oly sokszor hallottam már: „*A Ringató nem az egyetlen jó, de egy biztosan jó út.*”

A bölcsődei zenei nevelésnek szüksége van rá, hogy „kézen fogja” valaki, és egy biztosan jó utat mutasson számára, mert a kutatásból kiderült számomra, hogy még talán nincs nagy baj, de ha hagyjuk, hogy az internetről ránk zúduló szüretlen információ befolyásolja a zenei anyag, a zenei „táplálék” összeállításának gondosságát, bizony félok, hogy a mai világban oly jellemző, a kisgyermekes családokat sújtó táplálkozási, táplálási zavarok felbukkanásához hasonló, zenei-nevelési kisiklás felé tartunk. Amennyire szigorúan szabályozva van a bölcsődei étkeztetés, a kora gyermekkori étrend összeállítása, úgy a zenei „táplálék” gondos és figyelmes összeállítására is szükségünk van.

A szakirodalomban már oly sokszor rávilágítottak, kutatások számtalanszor bebizonyították, hogy a zenei nevelés a gyermek egész fejlődésére hat. Nem csak a testét, a lelkét és szellemét is tápláljuk a ránk bízott gyermekeknek. Mint ahogy nem hunyunk szemet afelett, ha a gyermek reggelire cukros süteményt kap, hiába van tele energiát adó szénhidráttal, ne hunyjunk szemet afelett sem, ha bölcsődei zenei nevelés néven internetről „levadásztott csinálmányokat”, újkeletű, zenei értéket csak nyomokban tartalmazó anyagot közvetítünk a fogékony, szelektálni nem képes gyermek felé.

Meg kell tanítani a kisgyermeknevelőket a zenét először is szeretni, majd a szeretett értéket befogadhatóan, táplálóan tálalni.

Bízom benne, hogy a kutatás eredménye, a válaszok nemcsak számomra jelentenek új információkat, hanem gyakorlati hasznuk is lehet a bölcsődei nevelés területén. Kutatásom, vizsgálataim arra mutatnak rá, hogy a *Ringató*-módszer zenei mintaprogramjának a bölcsődei nevelésbe való illesztése előremozdíthatja a kora gyermekkori ének-zenei, részben anyanyelvi-irodalmi nevelés hatékonyságát. Ennek megvalósulása pedig indokoltá teheti az alkalmazott módszertan további kutatását.

Kodály Zoltán gondolatával zárom írásomat, bízva benne, hogy a gyermekek megkapják ezt a „vigasztaló, tápláló elixírt” tőlünk, Magyarország bölcsődei csecsemő- és

kisgyermeknevelőtől.

„Aki zenével indul az életbe, bearanyozza minden későbbi tevékenységét,
az életnek olyan kincsét kapja ezzel, amely átsegíti sok bajon.

A zene tápláló, vigasztaló elixír,

és az élet szépségét,

s ami benne érték,

azt mind meghatványozza.”

(KODÁLY 1964: 120.)

IRODALOM

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (2020). Magyar Bölcsődék Egyesülete, Budapest.

FORRAI KATALIN (1986): *Ének a bölcsődében*. Móra Kiadó, Budapest. <https://nektar.oszk.hu/hu/manifestation/3803359> (Utolsó megtekintés: 2021. március 3.)

GRÓH ILONA (2018a): *Ringató ölbéli játékok, mondókák, dalok*. Kolibri Kiadó, Budapest. <http://nektar.oszk.hu/hu/manifestation/3740705> (Utolsó megtekintés: 2021. március 3.)

GRÓH ILONA (2018b): *Jöjj ki, napocska! Játékok, dalok, versek ringató bölcsődéseknek*. Kolibri Kiadó, Budapest. <http://nektar.oszk.hu/hu/manifestation/3731928> (Utolsó megtekintés: 2021. március 3.)

GYÖNGY KINGA (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. http://www.eltereader.hu/media/2014/06/GyongyK_ABolcsodei_READER.pdf (Utolsó megtekintés: 2021. március 2.)

GYÖNGY KINGA (2015, szerk.): *Első lépések a művészetek felé*. Dialóg Campus, Budapest.

KODÁLY ZOLTÁN (1964): *Visszatekintés I-II*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest. <https://www.antikvarium.hu/konyv/kodaly-zoltan-visszatekintes-i-ii-130379> (Utolsó megtekintés: 2021. február 24.)

KORINTUS MIHÁLYNÉ – NYITRAI ÁGNES – RÓZSA JUDIT (2003): *Játék a bölcsődében. (Módszer-tani levél)*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

RINGATÓ: www.ringato.hu (Utolsó megtekintés: 2021. március 2.)

KONDOROSI NOÉMI

Svéd Szent Brigitta időtlen tanítása az egyéni ítéletről

BEVEZETÉS

Svéd Szent Brigitta 14. századi misztikus több mint hétszáz látomását összesítő *Revelationes celestes (Mennyei kinyilatkoztatások)* című könyve bár a maga korában elterjedt olvasmánynak számított, a reformáció idején háttérbe szorult. A 2006-ban a latin nyelvű kritikai fordítás alapján készült angol változat megjelenésével kaptak a nemzetközi kutatók rálátást Brigitta teljes tanítására és időtálló üzeneteire. Korábban csak svéd és latin nyelven volt hozzáférhető az életmű, ami félremagyarázáshoz vezetett például Brigitta egyházkritikájával vagy politikai jellegű üzeneteivel kapcsolatban.

A látomások széles dogmatikai spektrumot fognak át, közülük elsőként az egyéni eszkatológiai, azaz a halál utáni egyéni ítéletről szóló fejezeteket vizsgáltam.¹

A kutatáshoz Bridget MORRIS és Denis SEARBY *The Revelationes of St. Birgitta of Sweden* című négykötetes könyvét használom, amely a teljes angol szöveget tartalmazza. Magyarul korábban egy szemelvénygyűjtemény jelent meg, KÖRÖSINÉ MERKL HILDA válogatásában és fordításában *Szent Brigitta – Mennyei kinyilatkoztatások* címmel. Mivel ez a kötet nem tartalmaz eszkatológiai látomásokat, ezért az ebben a tanulmányban szereplő idézetek a saját fordításaim a MORRIS–SEARBY-könyv (2006–2012) alapján. (A mű rövidítése a továbbiakban: Rev.)

IRGALOM ÉS IGAZSÁGOSSÁG

Talán az emberiséggel egyidős a kérdés, hogyan, milyen cselekedetekkel lehet elnyerni Isten tetszését, hogy üdvözlünk. Az Ószövetség még aprólékosan betartandó törvényekre bontotta az emberi életet. Az Újszövetségben azonban Jézus Krisztus a szere-

¹ A jelen tanulmány a 2023-ban a 36. Országos Tudományos Diákköri Konferenciára írt dolgozatom átdolgozása.

tetet tette meg az Isten- és emberkapcsolat mércéjévé, mégis időről időre felmerült az igény a számszerűsíthetőségre, a mérhetőségre. Az apostolok az Evangéliumban megkérdezik az Úrtól: „Uram, ugye kevesen üdvözülnek?” (Lk 13,23.) Vagy egy másik helyen: „Uram, ha vét ellenem a testvérem, hányszor kell neki megbocsátanom? Talán hétszer?” (Mt 18,22.) Az Úr következetes válasza ezekre a kérdésekre a szeretet, amelyhez bevezeti a szándék fogalmát is, mint az elkövetés előszobáját: „Én pedig azt mondom nektek, hogy aki bűnös vágyal asszonyra néz, szívében már házasságtörést követett el vele.” (Mt 5,28.) Ezzel a példával illusztrálta, hogy a szándék, az elhatározás is tettnek tekinthető.

Svéd Szent Brigitta látomásaiban is fellelhető ez a kettősség: a szeretet mint főparancs, illetve a bűnök következményeinek valamiféle számszerűsíthető mérésére való törekvés.

A látomásokat olvasva megkérdezhetjük: hogyan viszonyuljunk ezekhez a szövegekhez? Az egyház magánkinyilatkoztatásként tekint rájuk, az elfogadásuk nem kötelező, de kegyes olvasmányként erősíthetik a hitet (FREDERIKSSON 2019). Brigitta úgy látta, hogy a korabeli emberek nem vették komolyan a bűnt. Szerinte hamis volt a reményük Isten irgalmáról, mert elfeledkeztek Isten igazságosságáról: a bűn nem lesz elégtétel nélkül, pusztán szeretetből megbocsátva, mert sérülne Isten igazságossága (FOGELQVIST 1993). Erre a gyakori félreértésre XVI. Benedek pápa is felhívja a figyelmet *Spe salvi* kezdetű, a keresztény reményről szóló enciklikájában:

Isten ítélete remény, mert amennyire igazságosság, annyira kegyelem. Ha merőben kegyelem volna, mely jelentéktelenné tesz minden földi történést, Isten adósunk maradna az igazságosság kérdésével [...]. Ha pusztán igazságosság volna, akkor végső soron mindannyiunk számára csak félelmet jelenthetne. (Spe salvi 47.)

Svéd Szent Brigitta látomásai korunk embere számára is hasznos olvasmányok, mert a történeteken keresztül megfogható közelségbe hozzák a bűn, az irgalom és az igazságosság kérdésének dinamikáját.

Brigitta felrótta a kortársainak azt is, hogy jótékonykodásukat nem a szeretet vezérelte, és nem törődtek a tisztítóhelyen szenvedő lelkekkel. Kritizálta a vezetőket azért, mert rossz példát mutattak az embereknek (FOGELQVIST 1993).

Svéd Szent Brigitta látomásaiban ugyan korának tipikus karaktereit látjuk megjeleni: lovagokat, nemesembereket, klerikusokat, azonban a történeteiket olvasva felismer-

hetjük bennük önmagunkat vagy a körülöttünk élőket. Önzésük, gőgjük, kapzsiságuk, léha életük kortalanná teszi a szereplőket, ezért válhat a sorsuk számunkra is aktuális, időtlen tanítással. Brigitta mozgalmas bírósági jelenetekben, antropomorf módon ábrázolt karakterekkel hozza érinthető közelségbe nemcsak a szereplők életét, hanem mindazt, amit az Anyaszentegyház tanít az irgalomról, a bűnbocsánatról és a kegyelmet közvetítő eszközökről, így válik a személyes drámájuk számunkra is tanulságossá és reményt adóvá. Nem fogalmakkal és hittételekkel vagy bonyolult elméleti tanításokkal találkozunk a *Revelationes* leírásaiban, hanem emberi természetünknek jobban tetsző történetmesélésen keresztül tanít minket, amit élénken megrajzolt képekben tár elénk szűkebb és tágabb értelemben is levonható tanulságokkal együtt.

A jelenet rendszerint Szent Brigitta az Úrral vagy Szűz Máriával való beszélgetésével kezdődik, a bevezető után meglátjuk a mennyei bíróságot és megismerjük az ítéletre érkező aktuális lelket. Az események képi megjelenítése változatos, de a Jelenések Könyvéből vagy Dániel Könyvéből ismerős motívumokat tartalmaz: hatalmas palota, bíróként vagy uralkodóként, esetenként fénylő Napként trónon ülő Krisztus. Mellette áll a Szűzanya, körülöttük pedig megszámlálhatatlan szent és angyal. Ide érkezik a lovagként vagy katonaként ábrázolt őrangyal és egy haraggal teli fekete alakként leírt ördög kíséretében az elhunyt személy lelke.

A képek változatosságára, illetve analóg jellegére számos utalás történik a szövegekben. Egy alkalommal például Krisztus ezt mondja:

Azonban, mivel te, menyasszonyom, anyagból való testben vagy, nem úgy észlelsz és nem úgy értesz, mint egy lélek, ezért a te kedvedért el fogom magyarázni, hogy mi történt. (Rev. I/28: 1–2. pont)

Egy másik helyen pedig egy elkárhozott lélek így utal a külsejére:

Látsz engem, de csak testi képekben. Ha valódi formámban látnál, meghalnál a félelemtől. (Rev. VI/52: 47. pont)

Földi értelmünk csak analóg képeken keresztül képes megközelíteni a túlvilágot, érdemes azonban a konkrét leírások helyett az általuk közvetített üzenetre koncentrálni. Nézzünk néhány példát!

BŰNÖS LELKEK AZ ÍTÉLŐSZÉK ELŐTT

A Rev. VII/13. (MORRIS–SEARBY 2012–2016: Vol. 3.) látomás Brigitta fia, a betegségben váratlanul és hirtelen elhunyt Karl ítéletét mutatja be. A férfi léha életéről fogalmat alkothatunk, amikor azt olvassuk, hogy még a saját órangyala is „könnyen bűnre hajló” természetűnek jellemezte őt. A vádló szerepében megjelenő ördög teljesen biztos volt a könnyű győzelemben, mert így kezdi Krisztushoz intézett vádbeszédét:

Add nekem ezt a lelket! Megteremtésemkor kapott bölcsességemben minden bűnét felírtam. Azzal a rosszindulattal őriztem a bűneit, amellyel lezuhantam a mennyből. Mert amint ez a lélek eljutott az értelme használatára és képessé vált megkülönböztetni, hogy amit tesz, az bűnös, önakarata világi pompára és testi gyönyörökre csábította az ezeknek való ellenállás helyett. (Rev. VII/13: 30–32. pont)

A folytatásból azonban megtudjuk, hogy Brigitta imái, a fia életmódja feletti bánata és könnyei, valamint jótekonkodása kegyelmeket nyert a gyermeke számára. Ezek hatására Karl a halálos ágyán megbánta a bűneit, gyónt, és jószándékú fogadalmat tett élete megjavítására. Mivel őszinte lelkesedéssel készítette elő a család jeruzsálemi zárándoklatát, ez is a javára vált. A zárándoklaton ő maga ugyan már nem vehetett részt, de az Anyaszentegyház által hirdetett teljes búcsú kegyelme a tisztítóhely szenvedéseit eltörölte számára, és így üdvözülhetett. Története reményt adó lehet minden gyermeke vagy unokája életmódja miatt aggódónak, hogy közbenjárásuk nem marad megválaszolatlan, és a szeretett családtag idővel elnyerheti a megtérés kegyelmét. Amint egy angyal a fejezet utolsó bekezdésében mondja Brigittának:

Tudnod kell, hogy Isten ezt a látomást nemcsak a te vigasztalásodra adta, hanem Isten barátai számára is, hogy megértsék, mennyire szeretné az Úr használni az imáikat, könnyeiket és barátai munkálkodását, amikor jóságosan imádkoznak, s fáradhatatlanul dolgoznak másokért. (Rev. VII/13: 77. pont)

A Rev. VI/39-es látomás (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 3.) főszereplője egy lovag, akit a lábjegyzetben Brigitta rokonaként, *Ulf Abjörnsson* néven azonosítottak. A *Revelationes* fejezeteiben gyakori, hogy bár Szent Brigitta a társadalmi pozíciójával azonosítja a lelket (király, lovag, nemesember, püspök stb.), ezzel jelezve, hogy a történet tanul-

sága általános érvényű, nem csak az adott személyre vonatkozik, mégis a fordítás során, de legkésőbb a szentté avatási perben a gyóntatói gyakran lábjegyzetben azonosították a történetek szereplőit, jelezve, hogy nem kitalált személyek.

A leírás hasonlóan kezdődik, mint Karl esetében. Az ördög és az órangyal Krisztus, a Bíró elé viszi a halott lelkét, ahol a démon egy könyvből felolvassa a bűneit:

Az első könyv a büszkeség. Három oszlopból áll. Az első a lelki kevélység, mert büszkén azt gondolta, hogy erényesebb életet él, mint mások. Büszke volt arra is, hogy másoknál bölcsebb a meglátásaiban és megértésben. A második oszlop, hogy büszke volt a szerzett javaira és szolgáira, ruháira és más javaira. A harmadik, hogy büszke volt a jó külsejére, nemesi származására és munkájára. Végtelenül sok szó áll ebben a három oszlopban, mint azt te jobban tudod. (Rev. VI/39: 10–13. pont)

Ugyanebben a stílusban mutatja be további bekezdéseken keresztül a lélek bűneit: rendetlen kívánságok, irigység, zsugoriság, lustaság, gyűlölet, kéjvágy. Mielőtt azonban igazán rosszra fordulna a helyzet, Szűz Mária, akit a látnok itt a Kegyelem Anyjának nevez, közbelépett és ezt mondta: „*Fiam, vitatom ennek a démonnak az igazságát.*” (Rev. VI/39: 38. pont) Egy hosszú szópárbajt követően a Szűzanya parancsára az ördög akarata ellenére kénytelen kimondani a mentő körülményt, hogy „*Senki sem lehet akkora bűnös, hogy ha akarja, vissza ne fordulhasson, amíg életben van.*” (Rev. VI/39: 47. pont) Mivel a férfi élete végén megbánta a bűneit, és a Szűzanyához könyörgött közbenjárásért, ezért a lelke megmenekült a pokoltól. Érdemes idézni is ezt a szép szöveget:

Te vagy az Irgalom Anyja, aki a szenvedők iránt irgalmas vagy. Méltatlan vagyok arra, hogy Fiadhoz esdjek, mert bűneim számosak és súlyosak, és nagy haragra ingereltem Öt, mert a saját gyönyöreimet kerestem és jobban szerettem a világot, mint Teremtő Istenemet. Ezért hozzád könyörgök, irgalmazz nekem, mert te senki könyörgését nem utasítod el. (Rev. VI/39: 49–51. pont)

A látomás lezárásából megtudjuk, hogy jószándékú emberek imáinak hatására a lélek négy évvel később a tisztítóhelyről a Mennybe jutott.

Különlegesen sokrétű és mély tanítást ad számunkra a Rev. VI/52. látomás (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 3.), amely egy háromgenerációs családtörténetet tár elénk. A kortársak számára ismert lehetett a három nemesasszony identitása, a fejezet végén

ugyanis szerepel egy utalás egyikük utóéletére, de más látomásokkal ellentétben sem Brigitta, sem a fordítást és szerkesztést végző gyóntatói nem jegyezték fel a nevüket.

A fejezet elején Brigitta az Úrral beszélget arról, hogyan mérgezi meg a bűn a lelket, majd Isten Anyjával beszélget tovább a gőgről. Brigitta a svéd főnemesi asszonyok gondolkodásáról a következőket mondja:

Édesanyáink főasszonyok között ültek nemesi díszben, sok szolgálóval. Kiváltságosként neveltek fel minket. Miért ne nevelhetném a lányomat annak örökösévé, amit magam is tanultam: hogyan viselkedjek a rangjához méltóan, éljen kényelemben, és haljon meg előkelő világi rangja szerint? (Rev. VI/52: 17–18. pont)

A Szűzanya válasza sokkoló: „Minden asszony, aki gyakorlatba ülteti e szavakat, a pokolba vezető egyenes ösvényen jár.” (Rev. VI/52: 19. pont) Ezután további fejtegetések következnek arról, hogy ezek az asszonyok tiszteletlenek Krisztus szenvedése iránt, majd Brigitta meglátott három nőt: a nagymama és az unoka a látomás idején már halottak voltak, az anya azonban még élt. Horrorisztikus leírás következik a két elhunyt külsejéről, majd egymás után beszámolnak a túlvilági szenvedéseikről. Megtudjuk, hogy a nagymama kárhozatra jutott. Önváddal és keserű panaszkodással beszél helyzetéről:

Hallgass meg, meggyötört és mérgezett leányom! Sajnálom, hogy az anyád voltam! Én tettelek téged a büszkeség fészékébe, amely melegen tartott, amíg felnőttél és megértél. [...] Hadd mondjam el neked, hogy valahányszor büszkén körbehordozod a szemedet, ahogy tanítottalak rá, forró mérget szórsz a szemembe, amely elviselhetetlenül szúr. Minden alkalommal, amikor kevély szavakkal szólsz, ahogy tanítottam neked, a legkeserűbb italt kell lenyelnem. (Rev. VI/52: 36–38. pont)

Részletesen elemzi bűneit és büntetéseit:

Megkérdelheted, hogy tettem-e jót? Azt válaszolom neked, hogy mint a rossz pénzváltó, csak visszaadtam a pénzemet a mesternek. Böjtölést, alamizsnálkodást, más jót csak a pokoltól való félelmemben tettem [...]. De mivel az Isten iránti szeretet hiányzott ezekből a tettekből, nem is váltak javamra, hogy általuk mennybe jussak. (Rev. VI/52: 73–74. pont)

A közel két oldal hosszúságú monológból kiderül, hogy az asszony képmutató, lelkiismeretlen és élvhajász életet élt, és nemcsak bezárta a szívét Isten szeretete előtt, de gyűlöli is, mint „a szülőjét kivégző anyagyilkos”. (Uo. 76. pont)

Az unoka kemény hangú szónoklata követi a nagymamáját:

Figyelj, anyám, te skorpió! Sajnálatomra, hogy gonoszul megtévesztettél engem. Mosolygós arcot mutattál felém, de a szívembe döftél. (Rev. VI/52: 77. pont)

Megtudjuk, hogy a leány a purgatóriumban van. Megmenekült a kárhozattól, mert betegsége alatt gyónt, és ugyan a bánata nem volt tökéletes, de javára vált, hogy Jézus szenvedéséről elmélkedett, és fogadkozott, hogyha felgyógyul, megjavítja az életét. Korai halála miatt erre nem volt lehetősége, de elegendő kegyelemben részesült ahhoz, hogy megmeneküljön a lelke. Figyelmeztetésük nem volt hiábavaló, Brigitta a fejezet végére feljegyezte, hogy a még élő édesanya a látomás hatására kolostorba vonult és a hátralevő éveiben vezeklő életet élt.

Teológiaiag némileg pontatlan a lány hangvétele, tisztuló lélekhez nem méltó, ahogy az édesanyját vádolja. Azonban Brigitta ezeket a látomásokat az élők okulására jegyezte le, ezért retorikai eszközként elfogadható.

Érdekes felismerésekre juthatunk egy másik, három darabból álló látomásciklus kapcsán is. A Rev. IV/7–9. (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 2.) összefüggő sorozatában ismét egy azonosított személy túlvilági sorsával találkozunk: az 1365-ben elhunyt Niccolò Acciaiuoli firenzei bankárnak, I. Johanna nápolyi királynő udvarmesterének ítéletét követhetjük végig. Az eddig bemutatott látomásokhoz hasonlóan ismét egy nem éppen példaértékű földi életút ért véget. Az ördög és az őrangyal vitatkozásának a Szűzanya különös módon vetett véget:

Te ellenség! Támadod a kegyelmet és szereted az igazságot, de irgalom nélkül. Igaz, hogy ennek a léleknek a jótettei hiányosak, és nem léphetne be a mennybe, de nézzétek csak mi van a köpenyem alatt! (Rev. IV/7: 25–26. pont)

Szétnyitott köpenye egyik oldalán egy kicsi templom tűnt fel, tele szerzetesekkel, a másik oldalon pedig férfiak és nők, Isten barátai kiáltottak egy hangon: „Kegyelmezz, irgalmas Úr!” (Rev. IV/7: 27. pont) Tehát ismét a közbenjáró imák fontosságát láthatjuk ebben a fejezetben is, mert a kiesdett kegyelmek hatására Acciaiuoli elegendő bűnbánatot tanú-

sított a halála előtt ahhoz, hogy ne kerüljön a kárhozát helyére. Igaz, hosszas tisztulásra van szüksége. Ez lehetőséget ad Brigitta számára bemutatni a poklot, a pokol tornácát és a tisztítóhelyet. Középkori misztikus leírásokban is ritkaság az ennyire részletes ábrázolás, ezért különösen tartalmas a fejezet.

Izgalmas kérdés a „*pici templom*” témája. Bár tekinthetjük általános értelműnek a közbenjáró imák működési mechanizmusának leírására, szoros értelemben véve azonban úgy vélem, hogy egy konkrét templomról lehet szó: az Acciaiuoli által alapított, ma is létező Certosa di Firenze az épület, amit a Szűzanya a kezében tart.

A látomásciklus befejezése további érdekességet tartogat számunkra. A lélek egy barátja Brigittán keresztül üzent az elhunyt családjának felsorolva, hogy milyen jócselekedetekkel enyhíthetik a túlvilági szenvedéseit: harminc pap mondjon harminc-harminc misét. A család lásson vendégül koldusokat és alázatosan mossa meg a lábukat. Hozománnyal segítsék elő arra érdemes fiatal nők házasodását, illetve egy özvegy és egy szűz kolostorba vonulását. Adakozzanak az egyház javára. Legizgalmasabb tétel egy olyan bűn következményeinek a mérséklése, amelyet csak a pápa oldozhat fel: a lélek egy barátja utazzon el a Szentatyához, vallja meg a bűnt és végezze el a penitenciát. A három látomás tehát nemcsak eszkatológiai, hanem kegyelemtani és szentségtani útmutatót is adott olvasóinak.

Érdeemes megismerni a Rev. IV/51. fejezetből (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 2.) egy fiatal lány történetét is. Gyónása érvénytelen volt, mert nem bánta a bűneit. Utolsó gondolata, amelyben fogadkozott, hogy megjavul és többé nem bántja meg Istent, mégis megmentette. Ami miatt kiemelendőnek tartom ezt a fejezetet, az a fiatal lány bűnvaló-lomása:

Jaj nekem, mert nem tettem Isten parancsait, pedig hallottam és ismertem azokat.

Nem félttem Isten igazságosságát.

Fejemtől a sarkamig kevélységbe öltöztem. [...] Kezemet és arcomat nem azért mostam, hogy tiszta legyen, hanem mert így a férfiak szépnek neveztek.

Számat gyakran nyitottam trágár beszédre, mert tetszeni akartam másoknak, és a szívem sok mindenre vágyott, és nem ütköztem a világ részéről szegyenbe vagy helytelenítésbe.

Nagyon élveztem, amikor sok ember példaképnek tekintett, és figyelte, hogy mit csinálok, és utánzott. (Rev. IV/51: 8–16. pont)

Különösen az ő esetében érzek nagy hasonlóságot a ma élő emberekkel. Bűnvallomásának fenti mondatait mondhatná akár egy mai tizenéves vagy egy modell influenzszer, pedig ez a fiatal lány hétszáz éve halott.

SVÉD SZENT BRIGITTA LÁTOMÁSAINAK ÜZENETE AZ EGYHÁZ TANÍTÁSÁNAK TÜKRÉBEN

Az eddig ismertetett látomásleírások adnak számunkra egy kis ízelítőt Svéd Szent Brigitta írásainak hangulatáról. Megkerülhetetlenül adódik azonban a kérdés, hogyan viszonyuljunk ezekhez mi, 21. századi olvasók?

Arra utaltam már korábban, hogy erőteljes, időnként horrorisztikus képi leírásokkal találkozunk ugyan, ez azonban csak eszköz, amelynek révén a földi értelmünk analóg módon felfogja a túlvilági történéseket. Ahogy a Tanítóhivatal megfogalmazásában olvashatjuk: „*Sem a Szentírás, sem a teológusok nem nyújtanak elég világosságot ahhoz, hogy a halál után bekövetkező életet helyesen lehessen ábrázolni.*” (DENZINGER–HÜNERMANN 2004: 4648.)

A közvetített üzenet azonban mindmáig érvényes, hiszen amint az Újszövetségben is áll: „*Mindnyájunknak meg kell ugyanis jelennünk Krisztus ítélőszéke előtt, hogy ki-ki megkapja, amit testi életében kiérdemelt, aszerint, hogy jót vagy gonoszt tett-e*” (Mt 25,31; 2Kor 5,10). Az egyház vallja, hogy halálunk pillanatában különítélet következik, és a lélek tettei alapján megkapja a fizetségét (KEK 1022), amelynek háromféle kimenete lehet: üdvösség, tisztulás és kárhozat. Ezek mindegyikére találunk példát Svéd Szent Brigitta látomásai között.

Azt azonban figyelembe kell vennünk, hogy hétszáz év alatt a teológiai felfogás fejlődött. A középkorban elképzelt ítéletekben egyfajta „*Könyvelő-Isten*” képe (FRIELINGSDORF 2019) jelenik meg, az ítélet során pedig a lélek teljesítményét mérik. Jelen korunkban, amint azt XVI. Benedek pápa a *Spe salvi* kezdetű enciklikában megfogalmazta: „*Az ember életre szóló döntése a halállal véglegessé válik – ez az élete áll a bíró előtt.*” (*Spe salvi* 45.) A mérce pedig az Isten iránti szeretet vagy annak hiánya. Az számít majd, hogy mivé alakulunk, „*mennyire hasonlítunk vagy nem hasonlítunk Krisztushoz*” (GÁL 1975). A halál „*az egész személyt magában foglaló tett*” (SCHEFFCZYK–ZIEGENAUS 2008). Ebben az ítéletben az ember önmagával szembesül (MÜLLER 2007).

Az is megegyezik az egyház tanításával, hogy az embernek előbb fel kell ismernie a bűnét, majd a lélek fájdalmával megbánnia, és megfogadnia, hogy többé nem vétkezik (KEK 1451). Tudnunk kell azonban, hogy a bűn kárt okozott, amit jóvá kell tenni. A gyónás során kapott feloldozás a bűnt elveszi (KEK 1459), azonban „*nem szüntet meg minden jogtalanságot, melyet a bűn okozott*” (DENZINGER–HÜNERMANN 2004: 1712), ezért jóvátételre, elégtételadásra, vezeklésre van szükség. Az elégtétel lehet imádság, följajlás, irgalmas cselekedet, szolgálat, önmegtagadás, áldozatvállalás (KEK 1460). Ha a hívő ezt nem végzi el a földi élete során, akkor halála után a tisztítóhelyen kell elégtételt adnia. Ez csökkenthető az egyház búcsúi, mások közbenjáró imái, valamint a szentek erényei által. Mindezekre szép példákat olvashattunk Svéd Szent Brigitta látomásáiban.

A fentebb idézett, de más látomásoknak is visszatérő eleme a bűnbánat tökéletes vagy tökéletlen volta. Míg Brigitta fia, Karl tökéletes bánattal gyónta meg a bűneit, és így kegyelmekben részesült, addig a három svéd nemesasszony nagymamája képmutató módon viszonyult mind a gyónáshoz, mind a jócselekedetekhez. Felszínes viselkedésének más cselekedetei mögött sem volt szeretet. Az életét nem akarta megváltoztatni, mindössze a következményeket szerette volna elkerülni. Isten igazságosságát azonban nem kerülhette el. Unokája, a másik idézett látomás hiú fiatal leánya, valamint a firenzei bankár, Acciaiuoli, tökéletlenségeik ellenére legalább életük végén elismerték, hogy bűnösök és Isten irgalmára szorulnak. Ezáltal a kárhozattól megmenekültek, bár további tisztulásra szorultak.

Brigitta látomásáiban gyakran előkerülő motívum az élők közbenjárása másokért vagy az elhunytakért. A legtöbb történetben családi összefogásra látunk példát, ahogy a rokonok elvégzik az elhunyt lelki üdvéért az imákat, szentmiséket és a jótékony cselekedeteket. Mivel időben és pénzben, valamint társadalmi láthatóságát tekintve is jelentős cselekedetek voltak ezek (harminc koldus vendégül látása, teljes felruházásuk, lábuk megmosása egy nemes vagy lovag házában bizonyára nagy feltűnést keltett a helyi közösségben), ezért joggal feltételezhetjük, hogy a rokonokat, ismerősöket, talán a tágabb környezetüket is elgondolkodtatta és életmódváltásra indíthatta.

Számunkra is hasznos lehet elgondolkodni azon, hogy vajon imádkoztunk-e eleget elhunyt szeretteinkért, mondattunk-e értük szentmiséket? Hogyan éreznénk magunkat, és vajon megtennénk-e, ha a gyóntató atya elégtételként nem néhány Miatyánk elmondását adná jóvátételként a következő havi gyónásunkkor, hanem hajléktalanokat kellene

megfürdetni az otthonunkban, vagy egy távoli ismerős, netán ismeretlen pár esküvői költségeit állni? Fontos azonban tudatosítani magunkban, hogy Brigitta feladatlistái középkori szemléletűek, és a korábban említett „Könyvelő-Isten” elképzelésnek megfelelően számszerűsített tételekből állnak. Korunk tanítása szerint az Egyház meg van győződve az imák, búcsúk és jócselekedetek hatásosságáról, azonban nincs számokban és mértékekben kifejezhető arányszám arról, hogy ezek hogyan befolyásolják a tisztulási időt (GÁL 1975). Ugyanígy van egy fogalmi elmozdulás a purgatórium és a pokol helyjellegétől a folyamatjelleg felé, azaz a középkorral ellentétben ma már nem kérdés, hogy hol és hogyan szenvednek a bűnös lelkek (MAKOSKA 2019; GÁL 1975).

Ez azonban nem jelenti azt, hogy megfeledezhetnénk az öröklét negatív végkifejletéről, a cél elvesztéséről, hiszen az evangélium egyértelműen beszél a kárhozat lehetőségéről: „Távozzatok szíнем elől, ti átkozottak, az örök tűzre, amely az ördögnek és angyalainak készült.” (Mt 25,41.) A mai teológia belső történést tekint (NOCKE 2002), amely valóban örökké tartó és szenvedést okozó.

A kárhozat – mint az ítélet végkimenetele – valós lehetőség a mai ember számára is. A már idézett *Spe salvi* enciklika így ír erről:

Lehetnek emberek, akik az igazság akarását és a szeretetre való készséget teljesen lerombolták magukban. Emberek, akikben minden hazugsággá lett, emberek, akik gyűlöletben éltek és a szeretetet kiirtották magukból. (Spe salvi 45.)

Svéd Szent Brigitta elkárhozott emberekről szóló látomásai érzékletesen mutatják be ezt a fajta megátalkodottságot. A Rev. I/28-as látomásban (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 1.) például egy ítéletre váró férfiban még ekkor sincs megbánás, csak önsajnálát és Isten vádolása: „átkozott legyen, aki nekem testet és lelket adott!” (Rev. I/28: 9. pont)

A Rev. VI/31. fejezet (MORRIS–SEARBY 2006–2012: Vol. 3.) látomásában egy ember egyenesen ezt mondja az őt kérdező Krisztusnak:

Jobban szeretném a pokol büntetéseit, mint a menny örömeit azért, hogy te, Isten, semmilyen elégedettséget ne találj miattam. Olyan gyűlöletes vagy számomra, hogy kevésbé törődöm a saját kínjaimmal, mint azzal, hogy megfosszalak az elégedettségtől. (Rev. VI/31: 31. pont)

Viselkedésük összhangban van az Egyház tanításával, amit Gál Ferenc teológus így fejtett ki:

...itt valóban az erkölcsi rend felborításáról van szó, nem véletlen botlásról. A halálos bűn nem tévedés, nem gyerekes csínytevés, hanem tudatos sértés vagy mulasztás... A kárhozat csak azt éri el, aki visszautasította az irgalmat. A kárhozat olyan bűnökért jár, amelyekben benne van a megátalkodottság, vagyis ahol az ember egész személyes szabadságával a rossz mellett döntött, és nem hajlandó felülvizsgálni álláspontját. (GÁL 1975)

Ezért lehetnek reményt adóak Svéd Szent Brigitta látomásai közül azok, amelyekben a lélek utolsó, bűnbánó gondolata már elegendő volt Isten irgalmának elnyeréséhez. A Rev. VI/52. családtörténet leányának utolsó, megtérő gondolata például ez volt:

Uram, hiszem, hogy Te vagy az én Istenem. Szűz fia, keserves szenvedésed érdemeiért irgalmazz nekem! Bárcsak lenne időm, hogy megjavítsam az életem! (Rev. VI/52: 111. pont)

Ugyanígy felfigyelhetünk a Rev. IV/7–9. látomásciklus nemesemberének felkiáltásaira, aki legalább halálában és az ítéletkor belátta a tettei súlyosságát:

Jaj nekem, mert oly kevésbé szerettem Istent azért a sok erényért és kegyelemért, amit adott nekem. Jaj nekem másodszor, mert nem féltém Isten igazságosságát, amennyire kellett volna. Jaj nekem harmadszor, mert bűnös testem és húsom gyönyörét kerestem. Jaj nekem negyedszer, minden világi gögömért és gazdagságomért! (Rev. IV/7: 45–46. pont)

Az ő esetükre tehát elmondhatjuk, amit a *Spe salvi* enciklika így fogalmazott meg: „A legtöbb emberben – föltételezhetjük – lényé mélyén megmarad a végső és legbelső nyitottság az igazság, a szeretet, Isten iránt.” (*Spe salvi* 46.)

ÖSSZEFOGLALÁS

Svéd Szent Brigitta egyéni eszkatológiáról szóló látomásai reményt hordoznak. Évszázadokkal ezelőtt élt emberek életét ismerjük meg néhány bekezdésnyi leírásaiban, majd sorsuk beteljesülését. Az ítéletük leírása során feltárul katolikus hitünk lelki gazdagsága, leírásaiban megelevenedik a katolikus Egyház bűnről, kegyelemről, túlvilági életéről, közbenjárásról szóló tanítása. Az igazságosság és a kegyelem témája így emberi

történeteken keresztül kerül közel hozzánk, ma élő emberekhez. A 21. században, amikor a megélt kereszténység és a hitismeret meggyengülését tapasztaljuk, talán Svéd Szent Brigitta történetmesélési módja lehet az eszköz, ami segíthet a bűnfogalom és az örök életről szóló tanítás átadásában.

IRODALOM

Biblia. Szent István Társulat, Budapest 2018.

DENZINGER, HEINRICH – HÜNERMANN, PETER (2004): *Hitvallások és az Egyház Tanítóhivatalának megnyilatkozásai*. Örökmécs Kiadó – Szent István Társulat, Bányaterenyé–Budapest.

FRIELINGSDORF, KARL (2019): *Istenképek – Ahogy beteggé tesznek – és ahogy gyógyítanak*. Szent István Társulat, Budapest.

FOGELQVIST, INGVAR (1993): *Apostasy and Reform in the Revelations of St. Birgitta*. Almqvist and Wiksell International, Stockholm.

FREDERIKSSON, ANNA (2019): Challenging and Championing St. Birgitta's Revelations at the Councils of Constance and Basel. In: *A Companion to Birgitta of Sweden and Her Legacy in the Later Middle Ages*. Szerk. Oen Maria H. Brill's Companies to the Christian Tradition. 89, 103–131.

GÁL FERENC (1975): *Az örök élet reménye*. Szent István Társulat, Budapest.

GÖRFÖL TIBOR (2016): *Isten és a valóság. Teológiai kisesszék*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

KEK = *A Katolikus Egyház Katekizmusa (2020)*. Szent István Társulat, Budapest.

KONDOROSI NOÉMI (2023): *Svéd Szent Brigitta egyéni eszkatológiája*. 36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia.

KÖRÖSINÉ MERKL HILDA (2016): *Szent Brigitta. Mennyei kinyilatkoztatások*. Kairosz Kiadó, Budapest.

MAKOSKA, PAWEŁ (2019): The Roman Catholic Church's Late Medieval Teaching on Eschatology as the Basis for Visual Catechesis. *Rocznik Teologii Katolickiej* 18. 139–151. https://www.academia.edu/63110967/The_Roman_Catholic_Church_s_Late_Medieval_Teaching_on_Eschatology_as_the_Basis_for_Visual_Catechesis (Utolsó megtekintés: 2022. április 16.)

MORRIS, BRIDGET – SEARBY, DENIS (2006–2012): *The Revelations of St. Birgitta of Sweden*. Volume 1–3. Oxford University Press.

MÜLLER, GERHARD LUDWIG (2007): *Katolikus dogmatika a teológia tanulmányozásához és alkalmazásához*. Kairosz Kiadó, Budapest.

- NOCKE, FRANZ-JOSEF (2002): Részletes szentségtan. In: *A dogmatika kézikönyve*. Szerk. Theodor Schneider. Vigilia Kiadó, Budapest.
- SCHEFFCZYK, LEO – ZIEGENAUS, ANTON (2008): *A teremtés jövője Istenben. Eszkatológia*. Szent István Kiadó, Budapest.
- Spe salvi* = RATZINGER, JOSEPH (2008): *XVI. Benedek pápa enciklikája a keresztény reményről*. Szent István Társulat, Budapest.

VERECKEI ANDRÁS

Hitátadás szakrális terekben

A IX. Keresztény Neveléstudományi Konferencia szekcióösszefoglalója

A szakrális terek életünkben – mint komplex funkciókkal rendelkező térszerkezeti elemek – a közösség kollektív identitását, valláserkölcset vagy nemzeti érzelmeit is kifejező szimbolikus cselekvések és tárgyak gyűjtőhelyei, írja Barth Elek 2006-os HEFOP tananyagfejlesztési programjában.¹ Konszenzus van a valláskutatók körében abban, hogy minden időben a templomon alapult a kultúra folytonossága. Az oktatásnak, a vallási nevelésnek már a kereszténység előtti korszakokban is kiemelten fontos helye volt valamilyen szakrális tér. Az itt zajló hitátadási folyamat többszörösen összetett, interdiszciplináris téma. A IX. Keresztény Neveléstudományi Konferencia délutáni „A” szekciója azt tűzte ki céljául, hogy gyakorlati megközelítésből, jó példákon keresztül mutassa be a szakrális terekben zajló múzeumpedagógiai foglalkozások során alkalmazott módszereket, valamint az olyan pedagógiai munkákat, melyeknek szerves része maga a szakrális tér. Az előadásokban kirajzolódtak e módszerek és foglalkozások, valamint a hitoktatás közös pontjai. A szekció résztvevői betekintést kaphattak az olyan szakrális terekben történő munkáról, melyek más, világi feladatot is ellátnak: turisztikai célpontok, műemlékek, látogatóközpontok, múzeum vagy iskolák. Az előadások és bemutatók egy hitmegélési folyamatot is felvázoltak. A hallgatók így láthatták, miként lehetséges elősegíteni, hogy a templomba „betévedt” turistából a hitét otthon is megélő hívő váljon.

A szekcióban bemutatott gyakorlatok után feltett sok-sok kérdés is megerősítette annak fontosságát, hogy a hittannal foglalkozó szakemberek találkozzanak és eszmét cseréljenek a szakrális terekben dolgozó, pedagógiai munkát végző kollégákkal. A cél ugyanis közös: a hit valamilyen szinten történő átadása és az evangelizáció.

¹ BARTHA ELEK: *Nemzeti, vallási és hagyományos gazdálkodási terek szellemi öröksége I.* – Vallási terek szellemi öröksége; HEFOP tananyagfejlesztési program 2006. Bölcsész Konzorcium, Debrecen 2006.

A templom az egyházközség életében szerteágazó szerepkört tölt be. Az elsődleges funkció a liturgikus szerep, a hitélet egészére kiterjedő térbeli szervezőerő mellett a templom – természetesen részben az előzőekből következően – a hétköznapi és az ünnepek minden olyan mozzanatával kapcsolatban szerepet kap, amely valamilyen összefüggésben áll a vallásossággal. A liturgikus funkciók mellett tehát paraliturgikus, sőt, sok esetben még teljesen profán, a szakralitástól független funkciói is vannak. Ezek következtében a templom nemcsak szakrális központot jelentő építmény, hanem vallási-társadalmi intézmény is. Alapvető szakrális rendeltetése mellett a templom alkalmanként vagy rendszeresen más, profán funkciókat is ellát. Több évszázadon át fontos volt például a védelmi funkció, amelyre különösen alkalmasak voltak a megerősített, fallal körülvett erőtemplomok. A gyakorlatok bemutatóinak tapasztalatai alapján úgy vélem, e funkció a mai világunkban is fontos: a templom egyéneknek, társadalmi csoportoknak vagy közösségeknek a *safespace*-e. Mindegyik előadó hangsúlyozta, hogy a foglalkozások, programok, templomi órák egyik nevelési célja, hogy az ember érezze, a templom nyitva áll mindenki előtt, és a bemutatott szakrális tereket valamiféle lelki elvonulásra, szemlélődésre, feltöltődésre lehet „használni”, akár a liturgián kívül is. Közös nevező volt az előadásokban a csend szerepének hangsúlyozása is. A csendet, az elcsendesedést vagy pedagógiai eszközként, vagy a nevelési folyamat állomásaként nevezték meg az előadók, kitérve napjaink nyüzsgő világában betöltött szerepére.

Világszerte általános szokás a keresztény templomok kulturális célokra való hasznosítása is. Mindez megmutatkozik a templomokban tartott rendezvények, hangversenyek, kiállítások nagy számában. Emellett a templomépület mint műemlék, idegenforgalmi látványosság, közvetve jövedelemtermelő tényezőként is számításba vehető. Az első előadó, Skublics Mária, a Mátyás-templom múzeumpedagógusa főleg olyan turisták számára szóló foglalkozásokat mutatott be, akiktől idegen a hétköznapi életben gyakorolt kereszténység. Így akár olyan témák is előkerülhetnek, hogy hogyan viselkedjünk a templomban vagy az épületrészek, szobrok és berendezések funkciói. De fontos cél, hogy a foglalkozás az építészetten keresztül felkeltse a látogatók érdeklődését a hit iránt. E témában egy igen izgalmas, „Living Stones” nevű, olasz eredetű módszert mutatott be, mely egy konkrét közösséghez kapcsolható, akik maguk is jártak a Mátyás-templomban. A foglalkozásuk alapja az a gondolat, hogy mi, a hívek mint kövek alkotjuk az egyházat, vagyis a foglalkozáson a templomot. Lelki vizsgálódás, önismeret és játékos feladatok során derül fény arra, hogy a programban részt vevők miként is gondolnak

az Egyházra, és az abban betöltött saját szerepükre. Az előadás utáni kérdések között rögtön felmerül az adaptáció témája, hiszen a módszer, bármelyik templomépületben alkalmazható. Segítheti a lelki fejlődést, és mindemellett még megismerteti a hívekkel saját templomukat is.

Napjainkban egyre nagyobb igény van arra, akár az osztálykiránduló iskolák, akár a múzeumi órákat vagy múzeumi élményt kereső diákok részéről is, hogy a műemlékeknél, a helyreállított épületeknél a rekonstruált régészeti leletekhez kapcsolódó bemutatóhelyek, a nagyközönség által látogatható hiteles múzeumok és régészeti parkok, látogatóközpontok jöjjenek létre. Ezek ma gyakran olyan emlékhelyek is, amelyek a kulturális turizmus, az oktatás, az élményalapú megismerés helyszínei, de sok esetben helyi vallási jelenségekhez, a népi vallásosságához is kapcsolódnak, vagyis ezek szakrális helyszínek is lehetnek. Ilyen a nemrégiben megújult majki Kamalduli Remeteség, melyben remeték már nem laknak, eredeti funkcióját így nem látja el, ellenben kiváló helyszín arra, hogy az idelátogató diákcsoportok találkozzanak a hit egyik aspektusával, a csend erejével, amelynek közvetítésében és élményszerű megismerésében nagy szerepe van a remeteség tereinek. Sajnos Kovács Éva betegsége miatt nem tudott jelen lenni a konferencián, de videós üzenetben beszámolt a remeteségben folyó múzeumpedagógiai foglalkozásokról, amit kollégája, Gombik Gabriella múzeumpedagógus egészített ki élőben. A személyes élménybeszámoló, amelyből megtudhattuk, hogy akár autista látogatók számára is milyen erővel bír a csend, a templomtér, a remetelakok kis kápolnáinak sora, oly mértékben felkeltette a hallgatók figyelmét, hogy a kérdések közben már elkezdték szervezni a látogatást és az esetleges együttműködést. Gombik Gabriella kitért arra is, hogy a remeteségben kiállított műtárgyak a foglalkozásokon eszközökként funkcionálnak, melyek segítenek átélni, megérteni egy-egy hitéleti élményt, kérdést vagy problémát. Külön kiemelte, hogy a foglalkozások nagy része játékos formában zajlik, de tartalma igen komoly, s az önreflexióra is lehetőség nyílik.

A következő előadás is igen személyes hangvételű volt, hiszen az előadó, Balázs Jeromos OFM, a Temesvári Pelbárt Ferences Gimnázium és Kollégium tanára és nevelője, sok konkrét példával támasztotta alá, hogy a hitre való nevelés fontos része az a diák korban elinduló folyamat, mely során az ember életének részévé válik a szakrális tér. Fontos ez, hiszen az egyre gyarapodó egyházi iskolák gyakran szembesülnek azzal, hogy a diákok akkor és ott találkoznak először a templommal, a liturgiával. Ennek ellenére a templom és más szakrális terek fontos részét képezik az iskolai élet ünnepeinek,

de a hétköznapjainak is. Különösen fontos ez egy speciális intézményben, ahol kizárólag fiú diákok lakják a kollégiumot, amely közvetlenül a ferences szerzetesek rendháza feletti emeleten van, és a templom épülete egybeolvad a kollégiummal, az iskolával és természetesen a rendházzal is. Ezzel egy igen összetett, de kedvező helyzet teremtődött a hitátadás módszereinek alkalmazására, melyek közül Jeromos atya kiemelte azt a templomi hittanórát, ahol a templom ikonográfiai programjával ismerkednek meg a diákok, illetve azokat a kollégiumi kötött és szabad programokat, melyeknek helyszíne a templom. Ez utóbbiak lehetőséget adnak, hogy a diákok „feltalálják” magukat a térben, hogy mit is lehet a templomban csinálni a liturgián kívül. Jeromos atya külön kitért a ferences lelkiségben fontos szerepet játszó kapcsolatra a természettel, ezzel kiszélesítette a szakrális tér fogalmát, hiszen a természet, amiben a zarándoklat történik, mint szakrális tér értelmezendő. A zarándoklatot és annak elemeit bemutatva az előadásban megfogalmazódtak a nevelési célok, valamint kirajzolódott a hitéleti „kompetenciák” fejlesztésére való törekvés. Központi elemként kiemelkedett a csendes szemlélődés, melynek mentálhigiénés fontosságára is felhívta a figyelmet az előadó.

A szakrális tér értelmezése sajátosan alakul a népi vallásosságban. Kustánné Hegyi Füstös Ilona, a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum múzeumpedagógusa olyan foglalkozásokat mutatott be, melyek helyszínei a Skanzenen belül egy újraépített otthon, iskola, képoszlop, útszéli kereszt, Kálvária, harangláb vagy templom. E templomok egyébként felszentelt templomként is funkcionálnak. Külön kiemelte, hogy a Skanzenben folyó foglalkozások szinte mindegyike érinti a paraszti életben szerepet játszó vallásos lelkületet, életlátást. Különösen igaz ez a jeles napokat bemutató foglalkozásokra. Előadásának központi mondanivalója összhangban állt az előző előadás gondolatával, mely a népi vallásosság gyakorlatával is összeegyeztethető, vagyis, hogy miként élheti meg a mai ember otthon a hitét. Bemutatásra került a Szent Sarok, a Házi áldás, a Mestergerenda, és az Úr lova is. A létfenntartást, az emberi kapcsolatokat fókuszba állító foglalkozások mind összefüggésben állnak a népi hitvilággal. Erre Kustánné Hegyi Füstös Ilona eleinktől származó népi éneket, játékokat mutatott be, amibe a hallgatóságot is bevonta. Az Arany ABC-t segítségül hívva rávilágított a múzeumpedagógia egyik fontos elemére, a látogatói bevonódásra. A hallgatóság így szemtől szembe érezhette, hogy itt a közös játékkal, egy-egy közös énekkel, nemcsak a foglalkozásba vonódnak be aktívan, hanem az aktuális közösségi hitéletbe is.

A szekció során elhangzott sok kérdés, érdeklődés is megerősítette azt a célkitűzést, miszerint a hittant oktatóknak és a szakrális terekben dolgozó pedagógusoknak és múzeumpedagógusoknak több olyan fórum szükséges, ahol lehetőség nyílik a szakmai eszmecserére. Mindezt annak érdekében, hogy tanulhassanak egymástól, hogy segíthessék egymás munkáját, megtalálják a közös pontokat annak érdekében, hogy a legmegfelelőbbben tudják kiegészíteni egymás munkáját.

SZÉKELY ANDREA

Nincsen rítus mítosz nélkül

A IX. Keresztény Neveléstudományi Konferencia szekcióösszefoglalója

Szekciónk címét a Horváth Márk bábművész előadásában szereplő Honti Katalin-idézet adta. Előadónk pedagógusok és színházi szakemberek voltak, Gyevi-Bíró Eszter színházi nevelési szakember, rendező, a Kolibri Színház művésze, Kuzsmann Nóra tanító, drámatanár, Pappné Győri Tünde óvodapedagógus, bábpedagógus és Horváth Márk előadóművész s egyben színházi tervező, a színházi szakralitás témáját kutatja a Magyar Művészeti Akadémia ösztöndíjasaként. Az előadásokban a bábjáték és a drámapedagógia hitoktatásban betöltött szerepére, illetve lehetőségeire fókuszáltunk.

A szekció témájának megtalálása után az előadók összeállítása nem volt könnyű, hiszen nagyon kevesen használják ezeket a területeket a hit átadásában. Olyan személyeket kerestem meg, akik a saját területükön egyedi formában, a bábjáték és drámapedagógia lehetőségeit felhasználva már dolgoznak gyerekekkel, fiatalokkal, így van erről tapasztalatuk. A szekcióban az összes korosztályt képviselték előadónk, így az óvodásokkal, az alsó és felső tagozatos, valamint a középiskolásokkal foglalkozó pedagógusok problémáit is érintettük.

Horváth Márk elméleti bevezetőjében több kérdést vetett fel, a szakralitás, a rítus és a színház kapcsolatát vizsgálta, és arról is gondolkodott velünk közösen, hogy mit érthetünk absztrakciós folyamaton. Véleménye szerint az absztrakt fogalmakat szociális neveltetésünk, iskolázottságunk, vallási hovatartozásunk stb. alapján tudjuk megfejteni. Az iskolázottság alapján tudjuk megfejteni és felfogni az „5” szimbólumát, ami bár egy mennyiségi egység, de megoldókulcsa a saját kezünkben található, az öt ujjunk. Így a mennyiségi egységet az „öt” hangalakkal és az „5” szimbólummal jelöljük, s ez egy praktikus absztrakció. Viszont ennél sokkal elvontabb gondolat a Szentháromság. Izgalmas példákat is bemutatott és képekkel illusztrált. A *Mesés férfiak szárnyakkal* című színházi előadásban (rendező Vidnyánszky Attila) hosszan kihúzott papírra öt vonalas kottát húztak, majd Vivaldi *Négy évszak* versenyművének zenéjére a mögötte

álló emberek ujjukkal kilyukasztják több helyen a papírt sűrű ritmusban. Ezáltal a kotta megtelik. Viszont ha tudjuk a kontextust, hogy ez a jelenet egy koncentrációs táborban játszódik, a szubjektív befogadó számára a metaforikus formában máris többletjelentés keletkezik. Másik érdekes példája az *Éneklő Betlehem* című előadásból volt (rendező Markó-Valentyik Anna), a szeplőtlen fogantatás csodálatos metaforáját hozták létre tárgyanimáció eszközeivel. A teakészítés szertartása és aktusa, hogy a teatojásba készített teafű elmerül a lábosnyi forró vízben, és kiengedi magából a tartalmát, megszínesíti a vizet. Ebben az esetben a kimondott szó és a felmutatás eszközével értelmezhetővé válik, hogy a teatojás a Szentlélek, akibe az Atya töltötte a teafüvet, a lábosnyi forró víz Mária.

Az előadó szerint általánosságban igaz, hogy a szakrális színház egy külön műfaj, de a szakralitás még a legprofánabb színházi eseményt is áthatja, csak kevésbé látható módon. Szakrális tematikával egyszerű szakrális színházat létrehozni, ám világi témából írt színdarab esetében bonyolultabb szakramentális dimenziót nyitni fölé. Nem megoldhatatlan, hiszen Ruszt József, Vidnyánszky Attila és számos kortárs színházi alkotónk képes volt ilyen jellegű programot alkotni.

Gyevi-Bíró Eszter rendező, színházi nevelési szakember előadásának címe *Bibliai történetek és történelmi magyar szereplők kortárs antológiái a középiskolás korosztály számára* volt. A Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színház színházi nevelési koordinátoraként napi kapcsolatban van az iskolákkal, középiskolás csoportokkal, diákokkal, tanárokkal. Ismertette, hogy a Kolibri Színházban havi 50 színházi nevelési foglalkozás van (színházban, iskolákban, osztályteremben), ez évente mintegy 12 000 gyermekkel és ifjúval történő találkozást jelent. A színház előadásai elsősorban a fiatalok korosztályi problémáikhoz kapcsolódó kérdéseket érintik, amelyek feldolgozásához színházi nevelési foglalkozások biztosításával szeretnének hatékony segítséget nyújtani. Úgy tapasztalják, hogy a pandémiás időszakot követően különösen nagy szükség van a művészeti eszközökkel történő fejlesztő és harmonizáló foglalkozásokra. Mindezek mellett a társulat színházi nevelési sorozatának célja továbbra is az, hogy fiatal nézőik az előadások után együtt beszélgetve, játszva dolgozzák fel a színházi élményt. A dráma és a színház eszközeit kínálják véleményük, problémáik megfogalmazásához, remélve, hogy a játék valódi közösségi élménnyé teszi a színházlátogatást. Az előadásokhoz kapcsolódó foglalkozásokat fiatal, dinamikus, de tapasztalt drámatanárok tervezik és vezetik a színház művészeinek bevonásával. Bár a Kolibri Színházban minden korosztály megjelenik a 0–99

évesig, a rendező legtöbbit a középiskolás korosztállyal foglalkozik, s jól ismeri ennek a generációnak a nehézségeit, problémáit. Drámapedagógusként olyan történeteket ajánl fel a diákok számára, amelyekben a saját életüket jobban megismerhetik, megfejthetik. A bibliai történetekhez úgy nyúl, hogy kortárs analóg történeteket keres, esetleg talál ki a diákokkal és az azzal való foglalkozás keretén belül lép át a bibliai történetek valóságába. Ez a ráismertetés, ráismerés az, ami kinyitja és egy másik világba vezet a diákokat.

Előadásában ismertette a Nemzetközi Eucharisztikus Kongresszus ünnepi alkalmára készült Szent Erzsébetről szóló *Rózsakirálylány* című produkciót, amelyet a népszerű kortárs szerző, Egressy Zoltán írt, valamint annak a diákokkal való feldolgozását. A foglalkozás azt boncolgatta, hogy egy mai szereplő Medi és Árpádházi Szent Erzsébet történetében mik voltak a közös jellemzők? Ezzel a kortárs témával sikerült közelebb hozni a diákokhoz Szent Erzsébet életének epizódjait, vívódásainak érzelmi töltöttségét.

Pappné Győri Tünde előadónk saját bábpedagógiai munkáját ismertette. Létavértesen dolgozik óvodapedagógusként kisgyerekekkel a Gyermeksziget Óvodában. Több bábcsoportot vezet a városban a református egyházközösségben és felnőttekkel is dolgozik. Egy éve alapította a BÁB-KINCS-TÁR nevű kis közösségi házat, bábos kuckót egy régi óvodaépületből, ahol bábkiállítás látható és rendszeres bábos programokat szervez az ott élőknek és odalátogatóknak. Előadásának címe *Báb-flow* volt. A kisgyerekek számára az elmélyült játéktevékenységben lelt örömet emelte ki. Az önfeledt játék, az elmélyült játéktevékenység korosztályonként más-más formában, de ugyanúgy hat, Csíkszentmihályi Mihály *flow* érzését hozta példának. Ez, ami közösen érinti meg a gyermeket és a felnőttet egyaránt. A produktív tevékenységek során ez megtapasztalható, így a sportolás, az alkotás, az imádkozás és a játék tartalmazza ezt a felszabadító motívumot. Előadásában kifejtette, hogy a történetekkel való foglalkozás, a felkészülés, a bábok kivitelezésében való munkálkodás mind mélyíti a kapcsolatot a feldolgozandó témával, az irodalmi anyaggal, a bibliai történettel. Ez adja meg az előadásban a lelki többletet. A hitoktatásban az alkotás folyamatában létrejövő találkozás a szereplőkkel, a különböző helyzetek átélése segíti a bibliai történetekkel való élő kapcsolat teremtését és megértését. Csoportjával rendszeresen fellép a helyi református templomban, képekben számolt be a „Noé bárkája” és a „Dávid és Góliát” bemutatásáról. Az előadó bábcsoportjaival bejárta az országot és különböző fesztiválokon szép sikereket ért el.

Kusznann Nóra tanító, drámapedagógus előadásának címe *Élő hit* volt. Drámatanárként az előadásában azt tűzte ki célul, hogy játsszon velünk, a hallgatósággal, mozdítson

ki a székekből, nézzünk egymásra és legyünk egy egymásra figyelő csoport. Bemutatóját úgy állította össze, hogy a gyakorlatban átélhessünk olyan érzéseket, amelyek a hit megtapasztalását és mélyítését célozzák meg. Játékai ismert drámajátékok, amelyeket bármilyen foglalkozáson, tanórán használnak pedagógusok, ám az újdonság az volt, hogy a fókuszba a hitet erősítő, megtapasztaló folyamatba állította. A bizalom megérezése, a hang meghallása és követése, az igeszakaszok kihallása és felismerése volt célja a játékoknak. Végig együtt játszottunk olyanok, akik nem is ismerték egymást, és döbbenet álltunk, megtapasztaltuk és felismertük, hogy egyszerű, játékos formában milyen mélységekbe vezetett be az előadó minket. A játszott drámajátékok között voltak a hangkeresés, emberposta, hangkövetés, vakvezetés különböző variációi, a játék szavakkal, mondatokkal, igeszakaszokat szavakra bontva, együtt skandálva, az igeszakaszok kérdéseire válaszolva.

REMENÁR MÁRIA

A differenciálás eszközeit alkalmazó tanóra

BEVEZETÉS

Az utóbbi évtizedekben a differenciálás a pedagógia egyik leggyakrabban emlegetett fogalma. A pedagógusok igyekeznek választ találni arra a kérdésre, hogy milyen differenciálási lehetőségek tehetik ma sikeresebbé az általános iskolai oktatást-nevelést az alsó tagozaton? Az általam kidolgozott Hétszínvirág eszköztár változatos tevékenységekre épülő gyakoroltatással fejleszti a tanulók kommunikációs, kognitív és pszichomotoros alapképességeit. Kedvező feltételeket teremt az önálló tanulásra való képesség fejlesztéséhez és a közösségekben történő ismeretfeldolgozás kulturális technikáinak a megismeréséhez, saját kézzelfogható, közösen barkácsolt eszközzel. Az eszközök folyamatosan fejlődnek, alakulnak a tananyaghoz, digitális térben való tanuláshoz.

ELMÉLETI ALAPOK

Ha a differenciálás pedagógiai funkciójának megvalósulási tere az iskolán belüli szervezetekben van, például: tagozatos osztály, speciális célú csoportok, tanórán kívüli formák; felzárkóztatás, tehetséggondozás, akkor iskolaszervezeti differenciálásnak nevezük (BÁTHORY 1987). A tanórai vagy belső differenciálás pedig egy szemlélet, melynek alkalmazásával a tanulásszervező érzékeny az egyes gyermekek egyéni sajátosságaira, és személyre szabottan támogatja tanítványai fejlődését. Vannak olyan gyermekek is, akik jelentősen különböznek a többségtől. Ők állandó vagy átmeneti jelleggel különleges bánásmódot igényelnek, fejlesztésük integrált keretek között valósulhat meg: egyénre szabott feladatokkal, tevékenységekkel, különbséget téve célok, követelmények, tartalom, módszerek, taneszközök, tanulási stílus között. A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a nemzeti és etnikai kisebbségek és a különböző területen fogyatékos tanulók nevelésének és oktatásának sajátos elveit.

Az oktatás-nevelés folyamatában kialakult munkaformák megjelenése, funkciója, a pedagógus feladata sokféle lehet attól függően, hogy a folyamat zárt vagy nyílt oktatásban folyik-e. Ha a pedagógus irányítja az oktatási folyamat tervezését, szervezését, irányítását, értékelését, akkor zárt oktatásról beszélünk. A reformpedagógiai koncepciókat megvalósító iskolák (pl. Gyermek Háza, Rogers-iskola, Montessori-iskola) és az alternatív iskolák gyakorlatában a nyílt oktatás keretében a tanulók meghatározó szerepet kapnak. Felelősek saját fejlődésükért és a tanulászervezési módokat is befolyásolhatják. Ezekben az intézményekben természetes a differenciálás.

Bloom (HEACOX 2006) a gondolkodás hat szintjét fogalmazza meg: tudás, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis és értékelés. A tudás létrejöttének feltétele, hogy a diákok minden szinten tevékenykedjenek és egyre magasabb szintre jussanak. Ha a tanítást az osztályokban alkalmazott stratégiák és produktumaik szempontjából elemezzük, akkor a változatosságot vizsgáljuk. Gardner (HEACOX 2006) szerint a gondolkodásnak és a tanulásnak nyolc módja, intelligenciaterülete van, ezek az érdeklődési területekhez kapcsolódó tevékenységeken keresztül fejleszthetők. Minden diák könnyebben tanul, ha saját erősségét mozgósítja a feladat elvégzése közben. Ennek hatására több intelligencia is működésbe lép, aktivizálódnak az erősebb és a gyengébb intelligenciaterületek is.

Egyetértek KAGAN (2001) szemléletével, aki azt vallja, hogy elsődleges szempont a gyermek, és fő feladat a tanulók képességfejlesztése. A kooperatív tanulás módszerei könnyen, önállóan megvalósítható eszközökkel alkalmazhatóak egyénileg is bármelyik iskolában. Azok a lelkes pedagógusok használják, akik szeretnék, hogy a gyermekekkel együtt töltött idő hatékony, vidám legyen, és akik úgy érzik, hogy a frontális munkaforma szinte kizárólagos alkalmazása nehezíti a tanulók megismerését és ennek következtében, képességeik fejlődésének támogatását is. Ha pedagógiai célunk a tanulók egymásra hangolása, a munkamegosztási készség, az empátia, a tolerancia fejlesztése és a differenciálás megvalósítása, akkor mindezekre kiválóan megfelel a kooperatív tanulászervezési mód.

Lépést tehetünk a differenciáláshoz kapcsolódó stratégiai eszköztárunk bővítéséhez, ha megismerjük Gardner új intelligenciameghatározását és szem előtt tartjuk Bloom taxonómiáit, valamint kooperatív technikákat alkalmazunk a hagyományos, frontális óra versenyztető formája helyett.

Szakmai tapasztalatom, hogy a differenciálás alapja a tanulók megfigyelése, képességeinek ismerete, amelyhez igazítom a személyre szabott feladatokat. Igyekszem a ta-

nulókkal együttműködve feltérképezni érdeklődésüket, fejlődési ütemüket. Mindez egy megfelelően kialakított tanulási környezetben történik. A gyermekekkel együtt tanulva aktív részesévé válok a tanítás-tanulás folyamatának, figyelem a csoportmunkát és egyéni segítséget nyújtok. Azért szeretek a tanulókkal játszani, mert a játék mindig spontán alakul. Fontosnak tartom a tanulók természetes megnyilvánulásait. Véleményem szerint valamennyien különbözőek vagyunk, nem uniformizálok. Célom, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban úgy, hogy a tevékenységeket megpróbálom egyéni szintjeikhez igazítani. Mindig szem előtt tartom, hogy az értékelés személyre szabott és árnyalt legyen. Tapasztaltam, hogy amíg a hagyományos tanítási órán csak egyvalaki beszél, a többiek csendben hallgatják vagy mindenki csendben dolgozik, a differenciáltan irányított tanítási-tanulási helyzetekben jellemző a tevékenységhez kapcsolódó beszélgetések és a „munkazaj”. Fontosnak tartom, hogy a differenciált tanulási környezetet biztosító oktatásban mindig a tanulási módokban vannak különbségek.

A HÉTSZÍNVRÁG ESZKÖZTÁR BEMUTATÁSA

Az anyanyelvi nevelés elsődleges feladata a szóbeli és az írásbeli kommunikáció eszközei elsajátításának, valamint az ehhez szükséges alapvető képességek fejlődésének támogatása a változatos tanulói tevékenységekre épülő, folyamatos gyakorlattal.

A tanulók Hétszínvirág eszköztárát készítették saját maguknak, amely mindig kéznél van. Az iskolai tananyag feldolgozását kreatívabbá teszi, elsajátítását megkönnyíti egy eszköz, bevett mechanizmusok segítségével. Kedvező feltételeket teremt az önálló tanulás képességeinek a fejlesztéséhez, a közösségben történő ismeretfeldolgozás csoportos technikáinak a megismeréséhez, alkalmazásához, mindezt saját, kézzelfogható, közösen barkácsolt eszközökkel. A megkezdett tanórai alkotások, játékok szabadidőben is, napközi foglalkozáson is befejezhetők. Cél az ismeretek rendszerezése, a szabálykövetés megerősítése. Folyamatos játékos gyakorlás után a tanulók önállóan is képesek alkalmazni a megszerzett ismereteket. Azért innovatív és újszerű, mert 1–4. osztályra adaptálható és a gyermekekkel közösen alakítható, formálható. Az eszközök elkészítése beilleszthető a tanmenetbe, napközis, iskolaotthonos tervekbe. Az állandóság (falitáblán lévő virág) és a változatosság (több eszköz) észlelése jellemzi. Többféle módszerrel és munkaformával összeegyeztethető: projektek és csoportmunka, egyéni, páros, frontális, kooperatív. A

napjainkban népszerű IKT-eszközök használata mellett a játékok, eszközök elkészítésével felértékeljük a kézzelfogható, maradandó egyéni alkotásokat. Többfunkciós, mert egyszerre oktat és szocializál. A sokféle motivációs lehetőség között nagyobb esélye van minden egyes gyermeknek az új ismeretek elsajátítására, ismétlő gyakorlására. 2020. március 18-tól a digitális oktatáshoz alkalmazkodva tankockákkal digitalizált. Az eszköztár megvalósításához szükséges eszközök: falitábla, színes kartonok, 7-8 db mackósajtós doboz, lamináló fóliák, olló, ragasztó, tempera, filctoll, színes ceruza, vonalzó, gyurma. Megvalósítása nem jár extra költséggel, de szükséges hozzá a játszani, alkotni szerető pedagógus.

Nagy Hétszínvirágok. A piros, bordó, zöld, sötétkék, világoskék, narancs, lila színű szirmok egy-egy olvasás óra témakörcímét jelképezik. Olyan, mint egy hatalmas óra számlapja, mutatója (szalag, papír nyíl) pedig az aktuális tananyagra hívja fel a figyelmet. Ez az eszköz egyszerre mutatja az állandóságot és a változást.

Tanulói Hétszínvirág. A tanulók készítettek saját Hétszínvirágot az olvasás füzetbe, amelybe beírták a témakörök címét. Ehhez a tevékenységhez a tankönyv tartalomjegyzékét használták, majd a témákhoz kapcsolódó illusztrációval díszítették azokat. A folyamat során a térbeli intelligenciaterület mellett az intraperszonális terület is fejlődik. Ez az eszköz kedvence azoknak, akik szeretnek egyedül tevékenykedni, dolgokra reflektálni. Együtt használható a Hétszínvirág legyezővel, forgóval az ellenőrzés eszközeként. Adatok, verbális gondolatok memorizálásában gyengébb tanulók segédeszköze lett a tanulói Hétszínvirág.

Hétszínvirág legyező. Ha a tanulók Hétszínvirágját sokszorosítjuk, lamináljuk, szétvágjuk és jancsiszöggel összefogjuk, akkor egy legyezőt kapunk. Ez az eszköz fejleszti a tanulók szerialitását. Használata közben megvalósul a soralkotás, sorritmus. A testi-kinesztéziás intelligenciaterület fejlődik. Az ismeretek testi érzeteken keresztül jutnak el a tanulókhöz, mozgás, beszélgetés és testbeszéddel kommunikálás közben.

Hétszínvirág forgó. Minden gyermek szereti a forgatható, pörgethető játékokat. Gondoljunk a bűgöcsigára vagy a peonzára, amely egy mexikói pörgettyű. A gyermekek hét színnel díszítik a forgó körlapot, majd egy hurkapálcikával átszúrják a kör közepét. A Hétszínvirág forgó olyan kézzelfogható eszköz, amelynek használatával játszva lehet gyakorolni, ismételni.

A játék menete: A gyermekek megpörgetik a Hétszínvirág forgót. Amelyik szín érintkezik a talajjal, annak a fejezetnek a címét kell kimondani. Önellenőrzésre a tanulói Hétszínvirágot vagy a tartalomjegyzéket használhatják a gyermekek.

Hétszínvirág tátika. A Hétszínvirág forgó és tátika használatának egyforma a szabálya: pörgetünk vagy kiszámolunk egy színt, majd ugyanezt a színt jelölő Hétszínvirág témakör címet megnevezzük. Miközben a tátikát és a forgót használják a gyermekek, interperszonális intelligenciaterületük erősödik. Megbeszélnek egymással a szabályokat, összehasonlítják saját eszközeiket társaik eszközeivel, kooperációba lépnek egymással. Gardner (NICHOLSON-NELSON 2007) szerint minden intelligencia három területből áll. Az első összetevő *annak tudata, hogy képes valaki valamit megcsinálni*. Amikor a gyermekek meglátják a bemutatott eszközt, amit készíteni fogunk, általában úgy érzik, hogy képesek megcsinálni. Hiszen mindkét eszköz elkészítése egyszerű és egyértelmű. A második összetevő: *képesség a teljesítményre*. Minden tanuló tud színezni, hajtogatni, ollóval vágni. A harmadik összetevő a *problémamegoldás*. Tanítványaim új megoldást találtak ki a tátika használatára 4. osztályban, amikor az igekötős igét tanultuk. Osztálytermi munkám során azt tapasztalom, hogy a tátika és a forgó használata motiválja a gyermekeket. Az utasítások személyre szabásának különféle módjait is felfedeztem. Abban a tanulási környezetben, ahol ott van a Hétszínvirág eszköztár, abban könnyen megvalósul a differenciálás.

Hétszínvirág tanulókártyák. A tanulókártyákon az olvasókönyv illusztrációi, irodalmi alkotások szerzőinek nevei és címei szerepelnek. Ajánlom a szerzők neveit és az alkotáscímeket együtt hagyni és az illusztrációval elsőként egyeztetni. Az alkotások címét és az alkotók nevét szétvágás után lehet párosítani: 1. szerzők-alkotáscímek – illusztrációk, 2. alkotáscímek – illusztrációk, 3. szerző – alkotáscím-illusztráció. Nehezíthetjük a feladatot, ha a kártyák helyét is meghatározzuk. Például: „Tedd az illusztráció fölé az alkotó nevét, alá pedig a címét!” Egyéni, páros, csoportmunkában is lehet tevékenykedtetni a gyermekeket. A kivágott kártyák helye egy színösszevárosított medvesajtós dobozokban van.

Például: A Hétszínvirág szirmai a szőnyegen vannak. A játékkártyákat a virág köré tesszük. Pörgetünk a pörgettyűvel, amelyik színt pörgettük, azokat a színű kártyákat a megfelelő szíromba helyezzük, majd párosítjuk az illusztrációt az alkotó nevével és az alkotás címével. Ez a játék más módon közelíti meg a tananyagot. Szinte minden

intelligenciaterület működésbe lép: verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli, testi kinezteziás, természeti. Változatosan tudom tevékenykedtetni a gyermekeket: felismerés, megnevezés, párosítás, csoportosítás, összehasonlítás, gyűjtés tanórákon és szabadidőben.

Hétszínvirág társasjáték. Eszközök: nagy táblai Hétszínvirág, játékkártyák, bábu, dobókocka, START–CÉL tábla, játékszabály. – A játék menete: A játékkártyákból tetszőlegesen kialakítunk egy játékmezőt. A kártya fehér oldala legyen a játékosok felé fordítva. Startról indulva a dobás számának megfelelően kell haladni a cél felé. Amelyik kártyára lépnek, azt meg kell fordítani és a gyűjtődobozába tenni. Igény szerint az olvasókönyv tartalomjegyzékét is használhatják a tanulók. Maximum 6 fő játszhatja.

Hétszínvirág betűóra. Első osztályban a betűtanulás időszakában adaptáltam a táblai Hétszínvirágot, betűórát készítettem belőle, melynek szirmaiba a tanult betűket tettem. Közepébe olyan betű került, amelyikkel az összeolvasást szerettem volna gyakoroltatni. Pillangóval jelöltem meg az olvasás kiindulópontját és megneveztem az olvasás irányát is. Mindig az óramutató 2-es számától indultunk az óramutató járásával megegyező irányba.

Válogass Hétszínvirággal! Célja, hogy a tanulók játékos formában mélyítsék el a természettudományos ismereteiket. A részt vevő gyermekek helyes választ adva, egymást segítve haladnak előre, így külön hangsúlyt kap a versenyhelyzet semlegesítése. Lényege, hogy a virág körül elhelyezett játékkártyákat a megfelelő sziromba tegyék a játékosok. Akkor ér véget egy játékmenet, amikor elfogynak a játékkártyák a virág körül. Egy vagy négy játékos játszhatja. Eszközök: 120 db kártya a különféle hulladékok nevével és képével, 8 db szelektív hulladékgyűjtő edény felirattal (papír, fém, üveg, műanyag, vegyes, ajándék, komposzt, veszélyes hulladék).

Hétszínvirág digitalizálva. A Hozzárendelés a képeken elnevezésű tankockakészítőt választottam ki fali Hétszínvirágunk digitális változatára. Fotókat készítettem a virágról és a játékkártyákról, majd feltöltöttem a tankockába. A tüskék témakörcímket rejtenek. Önellenőrzéssel addig játszhatják a tanulók, ameddig hibátlan nem lesz.

A HÉTSZÍNVRÍRÁG ESZKÖZTÁR ALKALMAZÁSA A GYAKORLATBAN – ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLAT

Vizsgálatomban összehasonlítottam egy hagyományos és egy differenciálás eszközeivel megvalósuló óra hatékonyságát a tanulók véleménye alapján. A tanórák két párhuzamos 4. osztályban valósultak meg, mindkét magyar irodalom órán Széchenyi Istvánról szóló ismeretközlő szöveg került feldolgozásra, eltérő munkaformában, módszerekkel és eszközökkel. Az órák után a gyermekek kérdőívet töltöttek ki, válaszaik adták vizsgálatom alapját.

A differenciálás eszközeivel megvalósult tanóra

A differenciálás eszközeit alkalmazó tanóra megfelelően kialakított, előkészített környezetben zajlott. Párhuzamosan legalább öt interakció zajlott csoportmunkában egyszerre. Ezért az egy diákra eső aktív részvételi idő magas volt. A differenciálás tervezése Bloom gondolkodási szintjei szerint történt, és a tudás szintjéről a szintézis szintjéig mind a hat gondolkodási terület működésbe lépett. A virág átalakult a Széchenyi Istvánról tanult ismeretek gondolattérképévé.

A következő feladatok segítették elő a gyermekek egyes intelligenciaterületeinek fejlődését:

Verbális intelligencia: –Mit mondhatott Széchenyi István, amikor egyéves jövedelmét felajánlotta?

Vizuális intelligencia: –Rendezzék az ismereteiteket a Hétszínvirágba!

Matematikai/logikai intelligencia: –Milyen okok vezettek ahhoz, hogy Széchenyi István felajánlotta egyévi jövedelmét? (időszalag használata)

Gyakorlati intelligencia: A Hétszínvirág eszköztár összepakolásának megtervezése (pörgettyű használata)

Zenei intelligencia: „Új a csizmám” kezdetű népdal éneklése

Testi/kinesztéziás intelligencia: Tánclépések a népdalra

Intrapersonális intelligencia: –Miért/mitől érzed magad magyarnak?

Interperszonális intelligencia: Széchenyi István felszólalásának dramatizálása

A szakértői mozaiktechnika 5 db ötfős heterogén csoportban valósult meg, kooperatív tanulási formában. Sikerült gyorsan, hatékonyan megszervezni a szakértői cso-

portokat úgy, hogy Hétszínvirág formába állítottam a gyermekeket a teremben. Majd szakértőként visszaültek az eredeti csoporthelyükre. A Hétszínvirág eszköztár segítette a tanulókat az új olvasmányra hangolódni, új ismereteiket megszerezni és azokat társakkal megosztani.

A diákok tudásszintje bővült Bloom taxonómiai alapján:

Tudás: –*Végezzétek el a feladatokat! Idézzétek fel, milyen népdalt ismertek!*

Megértés: –*Magyarázzátok meg, miért volt Széchenyi István a legnagyobb magyar!*

Alkalmazás: –*Dramatizáljátok! Mit mondhatott egymásnak Széchenyi és Kossuth?*

Elemzés: –*Csoportosítsatok a Hétszínvirág segítségével!*

Értékelés: –*Ítéljétek meg! Mitől/miért vagytok magyarok?*

Szintézis: –*Alakítsátok át, szabjátok gróf Széchenyi Istvánra a Hétszínvirágot!*

–*Rendezzétek a lapra írt gondolataitokat a szírmokba!*

Összességében azt tapasztaltam, hogy az órára való felkészülés összetett, sokrétű feladat volt. Pontosan kellett a munkaformákat megtervezni és működtetni, az eszközöket előkészíteni, bemutatni és használni. Nyitottnak kellett lennem az órán a csoportos vagy egyéni segítségnyújtásra. A tervezett célok, tartalmak, tevékenységek megvalósultak. A Hétszínvirág eszköztár, szakértői mozaik módszer eddig ismeretlen volt a gyermekek számára. Ezért nagyon fontosak voltak számomra a gyermekek visszajelzései. Folyamatosan szóban értékeltem, dicsértem a csoportmunkát, néhány egyéni megnyilvánulást piros ponttal jutalmaztam, alkalmazkodva az osztály szokásrendjéhez.

A hagyományos tanóra

A hagyományos tanórán egységes oktatást biztosítottam a tanulóknak. Úgy éreztem, hogy sikeresen szerveztem és irányítottam a tanulási folyamatot. Feltételeztem, hogy az osztály minden tanulója követni tudja majd az óra menetét. A tervekkel megegyezően, rendszerezett módon közvetítettem az ismereteket, eredményesen kommunikáltam a tanulókkal. Az órán a verbalitásra építkező módszerek kaptak hangsúlyt: előadás, olvasás, feladatlap. Nem sikerült a különböző intelligenciákat megmozgatni. Bloom osztályozási rendszerében az órán történtek nem lépték túl a tudás és a megértés szintjét. A pedagógus-diák interakció volt túlsúlyban. Versengés akkor alakult ki, amikor a hangos

olvasókat kellett kiválasztanom. Legalább 10 gyermeknek a hangját sem hallottam az órán. Sajnos több tanuló válaszáinak a meghallgatására sem került sor az időhiány miatt. A szöveget 7 mikroegységre, bekezdésekre bontva dolgozták fel a tanulók. Egy fiúnak kísértem végig néma értő olvasását. Ő a részenkénti feldolgozás folyamata közben ismerte meg a 6–7. bekezdést. Szemléltetéshez a táblát, tankönyvet, munkafüzetet használtam. A szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése megvalósult azzal, hogy az iskola hagyományát a Karitatív-hét (Cipősdoboz ajándékgyűjtés) céljait, plakátját értelmeztük. A hagyományos tanórán az osztály együtt dolgozott, frontális munkafüzetben. A tanulók az előadás, bemutatás módszerekkel szereztek ismereteket Széchenyi Istvánról. Komplexitása szerint a tanóra diszciplináris (nem projekt) volt. A Haza minden előtt témakör időrendben halad a magyar történelmi események bemutatásával, vagyis szubcesszív. A frontális óra tervezése során arra kellett figyelni, hogy milyen eszközökre (táblakép, tankönyv, munkafüzet) lesz szükség. Végig kellett gondolnom az ismeretközlés, szövegfeldolgozás logikáját, a kérdések megfogalmazását.

Mindkét órára egyformán jellemző volt, hogy időkitöltő feladatnak a tulajdonneveket kellett aláhúzni. A két osztály háromnegyede élt ezzel az időkitöltő feladat lehetőségével. Rugalmasan alkalmazható volt a tanulók, csoportok munkatempója közti különbségek kezelésére. Széchenyi István nevét többször aláhúzták a gyermekek, amivel a név helyesírását is tanulták. Mindkét tanórán a megszokott értékelési módokat alkalmaztam: piros pont, szóbeli dicséret, biztatás, amelynek tárgya a jó feladatmegoldás volt. Nagyon fontos volt számomra, hogy mindkét óra után összegezzem, megbeszéljem tapasztalataimat az osztályban tanító munkatársaimmal, akik jelen voltak a tanóráimon. Azt gondolom, hogy az egymás óráin való részvétel, közös elemzés növeli a hatékonyságot.

Az órák végén a tanulók egy kérdőívet töltöttek ki anonim módon. Igyekeztem feltárni, hogyan érezték magukat, mennyire segítette őket a Hétszínvirág eszköztár a tanulásban.

1. kérdés: Mivel segített tanítód ráhangolódni az új olvasmányra?

A válaszok gyakorisági vizsgálatánál azt láttam, hogy a hagyományos órán a leggyakoribb elem a „tanítói kérdésekkel” kapcsolatos, míg a differenciálás eszközeivel megvalósuló tanórán a Hétszínvirággal. Összehasonlítva a két tanórát, a Hétszínvirág eszköztárral való ráhangoló tevékenységek átvették a „tanítói kérdések” szerepét. Őt csoportban párhuzamosan egyszerre hangolódta a tanulók az órára. Amíg a hagyományos órán

egy tanuló válaszolt a feltett kérdésre, addig a Hétszínvirág eszközzel néggyel több tanuló tevékenykedett, vált motiválttá. A légzőgyakorlat válaszainak a gyakorisága közel azonos.

2. kérdés: Fejezd be a mondatot! Az órán aktív voltam, mert.....

Eltérés mutatkozik a két tanóra között abban, hogy a differenciálás eszközeivel megvalósult órán részt vett gyermekek közül többen jelölték meg a „jó feladatok” és a „tanító szeretete” válaszlehetőségeket. Ha ezt a két válaszlehetőséget az egyes osztályokra vonatkozóan összeadjuk (10; 25), akkor láthatjuk, hogy a Hétszínvirág eszköztárral megvalósuló tanóránál 15 válasszal több van. Valószínűleg az eszköztárral való tevékenység növelte meg 15-tel ezen elemekre adott válaszok számát a differenciálás eszközeivel megvalósult órán részt vett gyermekek esetében.

Érdekes a hagyományos óránál a „nem voltam aktív” válaszlehetőség (2), amely a differenciálás eszközeivel megvalósuló tanóránál meg sem jelenik. Helyette a „csoportban voltunk” (5) elem jelenik meg. Ha összeadjuk a pozitív válaszok számát mindkét óránál külön-külön: „jelentkeztem”, „téma szeretete”, „tanító szeretete”, „jó feladatok”, „csoportban voltunk”, akkor a következő eredményt kapjuk. A hagyományos óra: $9+6+2+8 = 25$. A differenciálás eszközeivel megvalósuló óra: $8+2+10+15+5 = 40$. A pozitív válaszok számát figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a differenciálás eszközeivel megvalósuló órára 1,5-szer több pozitív válasz érkezett. Sokkal aktívabbnak érezték magukat a tanulók. A Hétszínvirág eszköztárral végzett tevékenység igazodik a gyermekek közötti különbségekhez és biztosítja a differenciált nevelést és oktatási lehetőséget. Motivál, aktivizál, differenciál.

3. kérdés: Melyik mondat jellemzi legjobban a tanórához kapcsolódó érzéseidet?

A differenciálás eszközeivel megvalósult órán nagyobb volt a tanulók aktivitása, kommunikációja a társakkal, a gyermekek 87%-a aktívnek érezte magát a tanítási-tanulási folyamatban, csak 4%-a volt félénk. Ezzel szemben a hagyományos óra aktivitási mutatója alacsonyabb, és a tanulók közül 29%-kal többen voltak félénkek. A differenciálás eszközeivel megvalósuló órán a tanulók aktív, nyitott magatartást mutattak az eszköztár megismerésével kapcsolatban, felfedező, élményt nyújtó tanulásban volt részük.

4. kérdés: Fejezd be a mondatot!

Felelősnek éreztem magam azért, mert/hogy.....

A hagyományos órán részt vettek körében a „segítsek tanítómna” válasz volt a leggyakoribb, a differenciálás eszközeivel megvalósult órán pedig az „együtmüködjek”. A hagyományos órán magasabb az egyéni felelősség indexe. A hagyományos tanórákra jellemző, hogy a tanulók az állandó ellenőrzés, figyelmeztetés, osztályozás hatására érzik felelősségüket abban, hogy tanítójuknak „segítsenek”. A differenciáló tanítás mutatója alacsonyabb ugyan, de a tanulók válaszaiból látható, hogy felelősségérzetük a csoportmunkára irányul („együtmüködjek”). Ennek az osztálynak a diákjai felelősséget éreztek saját tanulásukkal kapcsolatban. Annak eredményessége rajtuk is múlt, nem kizárólag csak a tanító felelőssége, feladata volt a tanítás-tanulás. Az órán kialakult az építő egymásrautaltság, hiszen támogatták, segítették csoporttársaikat, munkamegosztás volt a csoportokon belül. Az építő egymásrautaltság, az egyéni felelősség, azaz a kooperatív viselkedés kialakult a tanulóknak a differenciálás eszközeivel megvalósuló órán.

5. kérdés: Sorold fel, hogy kivel tudtál az órán együtmüködni!

A hatékony óra tanulási folyamatának alapja a részvétel. A diákok akkor tanulnak, ha interakcióba lépnek egymással és a tananyaggal. A differenciálás eszközeit alkalmazó órán sikeresen megvalósultak olyan próbálkozások, amelyek során 5 tanuló egyszerre létesített interakciót csoporttársaival (szakértői mozaik, szóforgóval Hétszínvirág eszköztár használata). Úgy gondolom, hogy a Hétszínvirág eszköztár csoportokban történő használata felerősítette az együtt tevékenykedést, az együtmüködéset a tanulóknak.

A hagyományos órán részt vett tanulók leggyakrabban a tanítót jelölték meg: 20 tanuló gondolta úgy, hogy a tanítójával tudott együtmüködni és 8 tanuló válasza utal a társakkal való együtmüködésetre. A hagyományos óra tevékenységei korlátozottan alkalmasak az együtmüködéset és az egyéni különbségek figyelembevételére, fejlesztésére.

6. kérdés: Melyik állítás igaz a tanórára?

A kérdés az aktivitásra vonatkozott. A két órán egyformán aktívnek érezték magukat a gyermekek. A leggyakoribb érték mindkét órán a „Mindenkik aktív volt”. Összességében 2 tanuló nem tudta saját aktivitását értékelni, a többiek pozitív visszajelzést adtak. Első osztályos tanítóként látásból ismerjük egymást a 4. osztályos tanulókkal. E kérdés

feldolgozása során derült ki számomra a 4. évfolyam pozitív, segítő hozzáállása a megvalósult tanórákhoz, valamint a kérdőívek kitöltéséhez.

7. kérdés: Ki volt Széchenyi István?

Szinte minden tanuló mindkét órán pontosan határozta meg az adatokat, évszámokat, illusztrációkat. Az eredmények azt mutatták, hogy az ismeretszerzés mennyisége és minősége sokkal magasabb a differenciálás eszközeivel megvalósult órán. Ezen az órán az intelligenciaterületek közül mindegyik fejlesztésre került. Kiemelném a vizuális intelligenciát, amelyet a Hétszínvirág eszköztár fejlesztett. Gondolok itt a hétszínvirág pörgettyűre és a tátikára a táblai nagy virágra, amely gondolattérképpé is átalakult. Amikor a differenciálás eszközeivel megvalósuló órán a tanulók a „Miért/mitől érzed magad magyarnak?” post-itokra írt válaszait a Széchenyi Istvánról tanultak gondolattérképébe (Hétszínvirágba) helyezték, akkor a szintézis szintje valósult meg. Ez a szint a hagyományos órán nem volt. A kérdőív kitöltése közben a tanulók láthatták a táblaképet. Így a táblai Hétszínvirágban a Széchenyi Istvánról tanultak rendszerezve voltak a gyermekek szeme előtt. Maga a látvány, illusztráció alkotására készítette válaszaikban a gyermekeket.

ÖSSZEFOGLALÁS

Két kérdés válaszainak értelmezése tűnik ki számomra a többi közül. Az egyik a 6. kérdés, amely az órai aktivitást vizsgálta. Szinte minden tanuló a saját megélése szintjén aktívnek érezte magát. Kivéve a hagyományos óra 2 tanulóját, akik ezt nem tudták megítélni. Tanítói szemmel különbséget kell tennem a valóban aktív és a magát annak érző tanulók között. Nem ugyanaz a szintű tanulói aktivitás valósult meg a két tanórán. A hagyományos tanóra aktivitása: az „odafigyelek, csendben vagyok, megírom a feladatomat” nem ugyanaz a szintű aktivitás, mint ami a differenciálás eszközeivel megvalósuló órát jellemezte. Ezen az órán kommunikáltak, csoportot alkottak, Hétszínvirág eszközöket használtak. A 7. kérdés válaszait elemezve a tanulók 74%-a a tananyag minimum (2-3 adat) szintjét sajátította el a hagyományos órán. Ezzel szemben a differenciálás eszközeivel megvalósuló órán ezen a szinten a tanulók 55%-a teljesített. Az osztály 37%-a 4 és attól több, évszámmal (28%), illusztrációval (40%) társuló adatot tudott megjegyezni.

Ezek az értékek jóval a minimumszint fölött vannak. Az eszköztár felerősítette a tanulóknak a kooperatív viselkedést. A tanulók felelősséget éreztek egymás iránt, egymásra voltak utalva, és az egyenlő részvétel is megvalósult a Hétszínvirág eszközök használata közben. Mindez 5 csoportban egyidejű interakciókban folyt.

Tantermünkben, egy nagy dobozban tároljuk az eszközöket. Ha elkopnak, újat készítünk. Az általános iskola alsó tagozatának didaktikai feladatai: témakör bevezetése, ismeretbővítés, gyakorlás, ismétlés, összefoglalás, ellenőrzés, értékelés hozzárendelhetőek az egyes eszközökhöz. Amikor például a Falitáblán lévő Hétszínvirág szirmába beírásra kerül a témakör címe, akkor didaktikai feladat a témakör bevezetése. Ennek megerősítését, rögzítését szolgálja a tanulói Hétszínvirág, amely az olvasásfüzetben van. A játékkártyákkal ismételni, gyakorolni lehet. Különböző feladattípusokkal, utasításokkal változathatjuk a nehézségi szinteket. Ez a kártya kiválóan alkalmas páros munkára. A társasjáték használata során pedig kiteljesedik a csoportmunkára is. Minden munkaformában, tanulásszervezési módban – frontális osztálymunka, kooperatív tanulás, egyéni munka – használhatjuk. Alkalmasak az egyéniesítés, differenciálás mértékének változtatására, az uniformizált, differenciált tanulásszervezés megvalósítására. Moduláris az eszköztár, mert önállóan működő kisebb egységekből, elemekből áll, amelyeket egymástól függetlenül is lehet használni.

A Barankovics István Alapítvány Tanári Kerekasztal 2022. Így tanítom VI. pályázatára Hétszínvilág címmel elnyertem a zsűri bizalmát arra, hogy pályázatomban publikálják (Kiss 2022). Úgy gondolom, hogy ezzel a tématervvvel, amely sokféle lehetőséget kínál a környezettudatos magatartásformák megismerésére, új felhasználási lehetőséggel bővült a Hétszínvirág eszköztár.

IRODALOM

- Alternatív Módszertani Központ (2021): Projektek az iskolában – hétköznapi gyakorlatok. *Szakmai Műhely program 4. rész.* <https://www.youtube.com/watch?v=Co4T9eql0R0> (Utolsó megtekintés: 2023. október 1.)
- BÁTHORY ZOLTÁN (1987): *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- HEACOX, DIANE (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban.* Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.

KAGAN, SPENCER (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest.

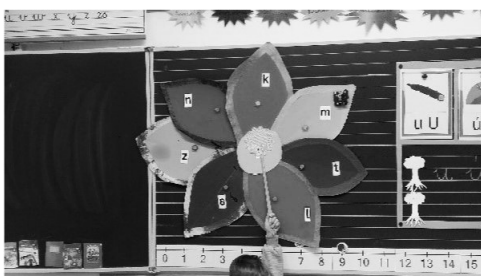
KISS, MÁRIA RITA (2022): Barankovics István tanári kerekasztal 2022. *Így tanítom VI. kötet*. 105–128. <https://barankovics.hu/megjelent-tanari-kerekasztalunk-6-kotete/> (Utolsó megtekintés: 2023. október 1.)

NICHOLSON-NELSON, KRISTEN (2007): *A többszörös intelligencia*. Scholastic Inc. – Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.

MELLÉKLET

Lehetséges felépítés

1. Szükséges eszközök előkészítés: színes kartonok, 7-8 db mackósajtos doboz, lamináló fóliák, olló, ragasztó, tempera, filctoll, színes ceruza, vonalzó, gyurma, falitábla
2. Falitáblai Hétszínvirág elkészítése: 7 színű kartonpapírból szirmok kivágása
Didaktikai feladat: témakör bevezetése, gyakorlás, ismétlés, összefoglalás
Módszer: tevékenykedtetés, magyarázat, megbeszélés, játék
Fejlesztő gyakorlattípus: alkotás, átalakítás, összehasonlítás, megnevezés, csoportosítás, gyűjtés, alkalmazás



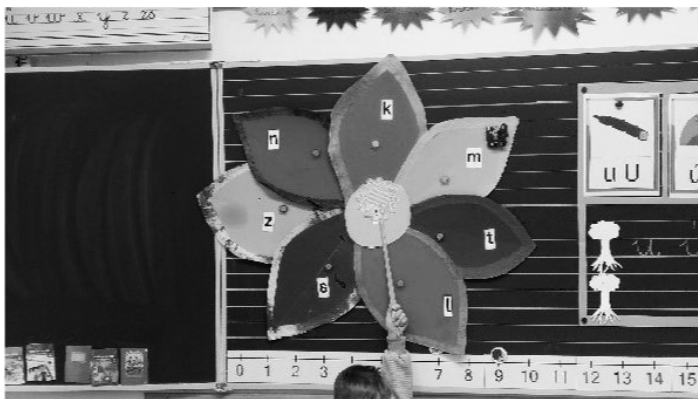
3. Tanulói Hétszínvirág

Elkészítése: Tanuló füzetébe sablon segítségével rajzolás, vágás, ragasztás

Didaktikai feladat: témakör bevezetése, gyakorlás, ismétlés, ellenőrzés, önellenőrzés

Módszer: tevékenykedtetés, magyarázat, megbeszélés, játék

Fejlesztő gyakorlattípus: alkotás, átalakítás, összehasonlítás, megnevezés, csoportosítás, gyűjtés, alkalmazás



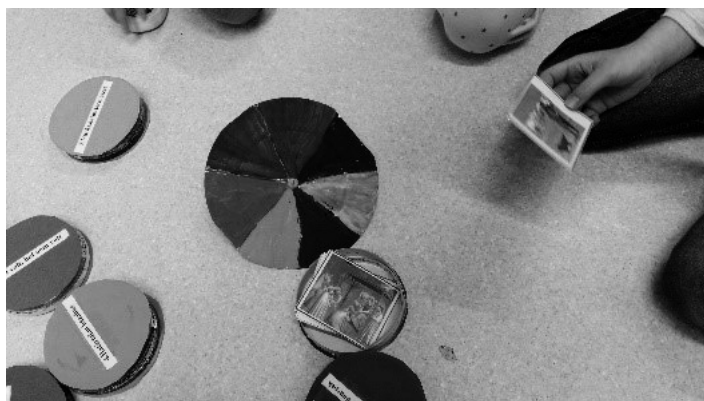
4. Hétszínvirág forgó

Elkészítése: rendszerezés, gyakorlás, ismeretek alkalmazása

Didaktikai feladat: gyakorlás, összefoglalás, ismétlés

Módszer: munkáltatás, magyarázat

Fejlesztő gyakorlattípus: alkotás, alkalmazás, összehasonlítás, felismerés



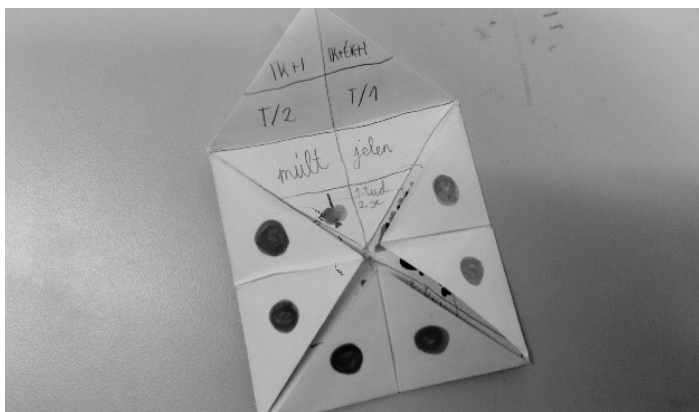
5. Hétszínvirág tátika

Elkészítése: papír hajtogatása, színezése

Didaktikai feladat: gyakorlás, összefoglalás, ismétlés

Módszer: munkáltatás, magyarázat

Fejlesztő gyakorlattípus: alkotás, alkalmazás, összehasonlítás, felismerés



6. Hétszínvirág legyező

Elkészítése: szirmok kivágása, összefogás jancsiszöggel

Didaktikai feladat: gyakorlás, összefoglalás, ismétlés

Módszer: munkáltatás, magyarázat

Fejlesztő gyakorlattípus: témakörök sorba rendezése, önellenőrzés a tanulói Hétszínvirággal



7. Játékkártyák

Elkészítése: képek nyomtatása, vágás, laminálás

Didaktikai feladat: rendszerezés, gyakorlás, ismeretek alkalmazása

Módszer: magyarázat, megbeszélés, munkáltatás

Fejlesztő gyakorlattípus: felimerés, megnevezés, csoportosítás, összehasonlítás, gyűjtés, párosítás: szerzők-alkotáscímek párosítása



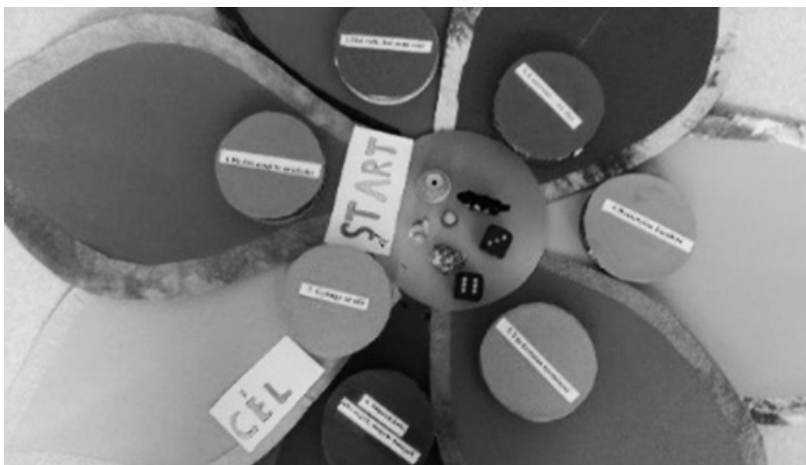
8. Hétszínvirág társasjáték

Elkészítése: virág, kártyák, start, cél kártyák, közösen kialakított szabályrendszer

Didaktikai feladat: gyakorlás, ismétlés, összefoglalás, ellenőrzés, értékelés

Módszer: játék, munkáltatás

Fejlesztő gyakorlattípus: felismerés, megnevezés, választás, csoportosítás, gyűjtés, alkalmazás



GÁL GYÖNGYI

Kisgyermeknevelők kézikönyve

GYÖNGY KINGA (2021): *Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre*. ELTE Eötvös, Budapest, 2021. 248 oldal. ISBN: 9789634893998



A *Gyakorlati felkészítés a kisgyermeknevelésre* című kötet 2021-ben jelent meg. A könyvben Gyöngy Kinga, a kötet szerzője az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakának gyakorlati képzését, az ehhez kapcsolódó jó gyakorlatokat, feladatokat és problémamegoldási lehetőségeket mutatja be.

A kötet megjelenése előtt is voltak a szak gyakorlati képzésének megújításáért tett lépések. Ilyen pl. a 2014-ben kidolgozott és közzétett *Módszertani segédanyagok a gyakorlati képzés megújításához* c. gyakorlati útmutató, melynek az volt a célja, hogy az újonnan képzést indító, illetve a már képző intézmények számára is segítséget nyújthasson.

A könyv témája aktuális, hiszen a bölcsődei nevelés kérdésköre egyre hangsúlyosabban jelenik meg a hazai neveléstudományi gondolkodásban.

Az elmúlt években több figyelemre méltó tényfeltáró jellegű összegzés is született – *Zöld könyv, Szárny és teher* –, melyek arra a megállapításra jutottak, hogy a kisgyermekkori történések meghatározóak és a korábban véltnél sokkal fontosabbak a személyiség fejlődésében.

A téma további kutatásának fontosságát alátámasztja az az ELTE-n működő Kisgyermeknevelési Módszertani Labor és Kutatóközpont, mely célul tűzte ki, hogy kezdeményezője és koordinátora legyen az ezzel a korosztállyal foglalkozó karon belüli, és azon túlmutató kutatásoknak, a nevelésre és oktatásra vonatkozó módszertani fejlesztéseknek.

Szintén az adott korosztály kutatási lehetőségeivel foglalkozik az MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport, melyet mi sem bizonyít jobban, mint a témában megjelenő publikációik.

Továbbá említésre méltóak a *Gyermeknevelés Tudományos Folyóiratban* is rendszeresen megjelenő, kisgyermekkorral foglalkozó rangos írások.

Említést érdemelnek a hazai rendezvények, konferenciák is, pl. az AVKF által évente megrendezésre kerülő Kisgyermeknevelési Konferencia (Brunszvik Teréz Szakmai Napok), az ELTE TÓK által szervezett ÓTE konferencia, melynek idei főbb kérdéskörei a tanító- és óvóképzés, valamint a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés aktuális kérdései Magyarországon és a Kárpát-medencében.

Az elmúlt évtizedben több projekt keretében valósultak meg a kora gyermekkorra fókuszáló kutatások, fejlesztések. Kiemelkedő közülük az „EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” projekt.

Már az előszóban kiemeli a szerző, hogy a külső helyszínen zajló gyakorlatok nélkülözhetetlenek a szakmával való megismerkedés, elmélyülés és a bölcsődei dolgozóvá válás folyamatában. A kötetben a képzési koncepció bemutatásától jutunk el a könyv főbb tartalmi elemeihez, melyek a könyv felépítését adják, és amelyek jelentős átfedésben vannak a gyakorlati képzés számára azonosított fejlesztendő területekkel.

A bölcsődei szakemberek képzésében és továbbképzésében évtizedek óta fontos módszer az eszmegbeszélés. A könyv első fejezetében a szerző kitér az esettanulmányok – mint feladattípusok – fontosságára, melyek segítenek megérteni és megoldani olyan szakmai kihívásokat, amelyekkel a kisgyermeknevelők találkozhatnak. Újszerű a

bemutatott esettanulmányok kapcsán az, hogy nemcsak a problémahelyzetek leírására fókuszál, hanem tanulást támogató elemzések is tartoznak hozzájuk. A bölcsődei nevelésben a gyermek viselkedésének, tevékenységének megfigyelése mind a napi szakmai munkában, mind a kutatásokban alapvető módszer, a megfigyelésre való felkészítés évtizedek óta a szakemberképzés egyik fontos feladata. A szerző kitér a megfigyelés módszerének fontosságára, illetve ennek a képzésbe való hangsúlyosabb megjelenítésének szükségességére. Támogatásként kidolgoztak egy módszert, melynek első lépése a megfigyelés egyetemi környezetben, videófelvételeken való gyakorlás, majd ezt követik a gyermekcsoportokban végzett megfigyelések.

A fejezet záró részeként, a bölcsődei feladatokhoz kapcsolódóan megjelenik a pedagógus portfólió írására való felkészülés segítése. Ennek szerves részét képezi a gyakorlati tapasztalatok reflektív átgondolása, melyet segít a képzési koncepcióban egymásra épülő, több féléves elmélyülés.

A második fejezetben a szerző részletesen kitér a hallgatók gyakorlati tevékenységének felépítésére és értékelési szempontjaira, mindezeket táblázatos magyarázattal is kiegészítve. A könyv szerzője kiemeli a mentorokkal való szakmai együttműködést, a folyamatos szakmai konzultációt, a kölcsönös bizalmat, mely következményeként a hallgatók utolsó féléves összefüggő gyakorlatának értékelésében is központi szerepet kapnak a mentorok.

A hallgatók gyakorlati tevékenységét illetően a szerző kiemeli a fokozatosság elvét, mely szerint a képzés az utolsó féléves összefüggő gyakorlat idejére kellőképpen felkészíti a hallgatókat a rájuk váró feladatokra, illetve megismerteti őket a gyakorlati fogásokkal és a szakmai gondolkodásmóddal.

A fejezetben továbbá részletesen bemutatásra kerül a hallgatók gyakorlati teljesítményének értékelése, felbontva félévekre, táblázatokkal is szemléltetve.

A hallgatók folyamatos értékelését megkönnyíti az értékelési táblázattal ellátott saját gyakorlati képzési füzet, melynek alapján a mentor értékeli a hallgató munkáját a főbb kompetenciaterületek mentén.

A harmadik fejezetben az önfejlesztés írásbeli feladatokkal történő lehetőségeit mutatja be a szerző. Fontosnak tartja a megfelelő mérték megtalálását az írásbeli feladatok kiválasztásánál.

Kiemeli, hogy amennyiben a megfigyelés, elemzés, illetve a nevelés-gondozás tudatosságának elősegítése szempontjából tekintünk az írásbeli feladatokra, akkor indokolt a használatuk.

A szerző hangsúlyozza, hogy az írások minőségének javulását azáltal lehet leginkább elérni, ha pontosan megfogalmazzuk, mit várunk a hallgatóktól, illetve példamegoldást is mellékelünk a feladatleíráshoz, konkrétumokat tartalmazó értékelőtáblával látjuk el a feladatkiírást. Ez amiatt is fontos, mert az írásos anyag beadása előtt, a hallgatók az értékelőtábla segítségével ellenőrizhetik saját munkájukat.

A negyedik fejezetben a szerző a megfigyelési feladatokra fókuszál, ezen belül a megfigyelési módszer elsajátítására, amelyet a gyakorlati képzés során a hallgatóknak meg kell tanulniuk, hogy a gyermekeket objektív és logikus módszerekkel figyelhessék meg, és utólag ezekből helyes pedagógiai következtetéseket legyenek képesek levonni. Részletesen bemutatásra kerül, hogy félévenként milyen megfigyelési feladatokat kell teljesíteniük a hallgatóknak, és ezekhez milyen típusú segítséget (formanyomtatványok, szóbeli segítség) kapnak. A megfigyelésre elsősorban kutatási módszerként tekintenek, mely segítségével megismertetik a hallgatókat a narratív megfigyelési jegyzőkönyv, anekdotikus feljegyzések (nem tudományos jellegű), illetve a teljes jegyzőkönyv formáival. Az egyes megfigyelések típusaihoz esettanulmányok is társulnak a jobb megértés segítéséül, ezáltal a fejezet bővelkedik az érdekes és ötletgazdag megfigyelési szempontokban és esettanulmányokban.

A megfigyelés céljaként fogalmazódik meg a megalapozott vélemény egy adott kérdésben. A megfigyelés elemzése alapján fogalmazódnak meg a válaszok, és ezekből lesznek a megfigyelésből származó következtetések. Olvasás közben olyan érdekes megfigyelési típusokkal ismerkedhetünk meg, mint pl. „Egy gyermek napja a bölcsődében”.

Az ötödik fejezetben a szerző a pedagógus portfólió írásának megismerését és ennek gyakorlását emeli ki. A szerző fontosnak tartja kihasználni a gyakorlati képzésnek azon elemeit, melyek a pedagógus portfólió egyes dokumentumainak írását segítik. Vannak olyan alapidokumentumok, amelyek elkészítése segíti a majdani portfólió kialakítását, ilyenek pl. a játékkörnyezet megfigyelése, játékleltár, játékkészlet-elemzés, egy gyermek fejlettségének bemutatása, családlátogatás stb. Ezekhez a feladatokhoz kellő segítséget nyújtanak az alfejezetek végén megadott szempontok és esettanulmányok.

A könyv következő fejezetében a szakmai együttműködésre való felkészülés folyamata, ennek lépései kerülnek bemutatásra. A fejezet fő fókusza a szülőkkel való jó kapcsolat kialakítása, melyet segítenek a szülőkkel készült interjúk vázlatai, a szülői visszaemlékezések. A hallgatóknak év közben készítenek szülői interjút, ehhez kapnak előre megadott szempontokat és kérdéseket. A félévet záró reflexióban arról kell írniuk, milyen volt mások összefoglalóját olvasni és értelmezni.

A hatodik fejezetben az óvodai képzés kérdéskörét járja körül a szerző, fókuszálva az óvodai beszoktatás vs. óvodai befogadás kettősségére. A könnyebb megértés végett a hallgatónak beszélgetést kell folytatniuk az óvodapedagógusokkal az óvodai befogadásról. Ehhez segítségül kapnak egy kérdőívet, amelynek feldolgozott információit, egy zárt online felületen osztanak meg egymással. Alfejezetként jelenik meg az integráló bölcsődében végzett gyakorlat, mivel fontos, hogy a hallgatók ismereteket szerezzenek azokról a különbségekről, melyek a sajátos nevelési igényű és tipikusan fejlődő gyermekek ellátásában vannak jelen. A bölcsődében történő ismeretszerzés megfigyelésen és az ehhez kapcsolódó beszámolón alapul, melyet kiegészíthet reflexió is, az alábbi kérdésekre fókuszálva:

1. A sajátos nevelési igényű gyermek ellátásáról szerzett tapasztalatok révén változott-e a fogyatékos kisgyermekkel kapcsolatos szemlélete?
2. Szívesen vállalná-e sajátos nevelési igényű gyermek ellátását kisgyermeknevelőként?

Jó gyakorlatként jelenik meg a Biztos Kezdet Gyerekház meglátogatása, mivel az erről szerzett információk segítik a hallgatók inkluzív, befogadó és multikulturális szemléletfejlődését.

A hetedik fejezetet azzal kezdi a szerző, hogy „*a gyakorlati képzés egyik nagy kihívása a reflektív gondolkodás fejlesztése*”. Ennek érdekében újításokat vezettek be a képzésbe, így a képzés ideje alatt, minden félév végén reflektív esszét kérnek a hallgatóktól, egyre bonyolultabb reflektív tartalommal. A reflektív esszé elkészítéséhez, tartalmi összetevőikhez sok segítséget és iránymutatást biztosít a könyv, ráirányítva a hallgatók figyelmét a személyes hangvételre, illetve a felelősségvállalásra. A képzés negyedik félévében a hallgatók megismerkednek KORTHAGEN (1985) reflexiós folyamatmodelljével, melynek segítségével a saját bölcsődei tevékenységüket vizsgálják meg, tudatosítva a lényeges mozzanatokat. Ezek után egy alternatív cselekvési terv készül, melyet kipróbálva (szükség szerint) újabb reflexió követhet. Ebben az esetben is a mellékelt esettanulmányok segítik a reflektív gondolkodás lépéseinek megértését és elsajátítását.

A gyakorlati képzés lezárásaként a hallgatók – a teljes tanulmányi időszakra vonatkoztatva – összefoglalót írnak. Ennek az összefoglalónak a tartalmi elemei közé tartoznak olyan fontos szempontok, mint a szakválasztási motiváció, a képzés alatti szakmai fejlődést szolgáló elemek, a szakmai szkillék, az integrációs gyakorlat értékelése, a főbb kompetenciaterületeken elért eredmények, a képzés lezárásával kapcsolatos gondolatok.

A könyv stílusát illetően olvasmányos, a megértést segítik az illusztrációk és a feladatokhoz választott példamegoldások, esetleírások, melyek valós történetek alapján íródtak.

A könyv egyik fontos értéke a magas szintű rendszerezettség, a másik pedig a hozzáférhetőség.

A könyv az ELTE TÓK csecsemő- és kisgyermeknevelői szakához kapcsolódó gyakorlati képzés rendszerezett összefoglalása, de haszonnal forgathatják a kisgyermekneveléssel és a szakemberképzéssel foglalkozó szakemberek, és számos olyan ismeretet tartalmaz, melyeknek az óvodapedagógusok, tanítók, gyógypedagógusok és a kisgyermeket nevelő szülők is hasznát vehetik. Szakirodalomként mindenki lapozgathatja, aki a témában érintett, mivel pozitív megerősítést, jó ötleteket kaphat belőle.

IRODALOM

KORTHAGEN, FRED A. (1985): Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education* 36/5. 11–15.

ÖSSZEFOGLALÓK

GLOVICZKI ZOLTÁN

JACQUES MARITAIN ÉS A PEDAGÓGIAI VÁLASZÚTJA

Jacques Maritain, a 20. századi katolikus filozófia meghatározó alakja 1943-ban, New Yorkban megjelent kis könyvében (*Education at the Crossroads*) fordult először a nevelésfilozófia kérdései felé. Kötete, problémafelvetései ezúttal a korabeli oktatási iskolai gyakorlat szisztematikus revíziójából indulnak ki, pontosan diagnosztizálva a 19. században gyökerező oktatási-nevelési gyakorlat újraértelmezést kívánó elemeit. Maritain gondolatai később kiforrott nevelésfilozófiai koncepcióvá érnek, ám e korai mű sajátossága, hogy kérdései, kritikája sajnálatos módon nem vesztettek időszerűségükből. Egyszerre szembesítik iskolarendszerünk szemléleti elmaradását a kor követelményeivel és a katolikus Egyház tanításával.

Kulcsszavak: Maritain, nevelésfilozófia, katolikus nevelés, iskolakritika

TIBOR REIMER

A KATEKÉZIS VISZONYULÁS KIALAKÍTÁSÁRA TÖREKSZIK, NEM CSUPÁN INFORMÁCIÓÁTADÁSRA

Hangsúlyok és szempontok a katekézis új direktóriumában

A tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a katekézis új direktóriuma miként és miben épül az előző direktóriumokra, milyen innovatív elemeket tartalmaz, különös tekintettel korunknak a globalizáció, a digitalizáció és szekularizáció által jellemezhető társadalmi körülményeire. Áttekintést adunk az új direktórium felépítéséről és tartalmi jellemzőiről, valamint a katekézisnek az új evangelizáció kereteiben való szerepéről. Rámutatunk az evangelizáció és a katekézis közötti, a *kérügmára* épülő szoros kapcsolatra, és több olyan szempontra, melyek napjaink katekézisében valódi kihívást jelenthetnek.

Kulcsszavak: a katekézis új direktóriuma, evangelizáció és katekézis, kérügmátikus katekézis, új evangelizáció

JUHÁSZ PÁL BALÁZS

TÓBIÁS KÖNYVE A MAGYAR KATOLIKUS HITOKTATÁSBAN A KATOLIKUS DIGITÁLIS TANANYAGTÁR FÉNYÉBEN

Tények és lehetőségek

Ebben a tanulmányomban két hipotézisből indulok ki: egyrészt csekély mértékben van jelen Tóbiás könyve a magyar hitoktatási anyagban, másrészt alapvetően három témát emelnek ki a szerzők: (1) összefoglalás, (2) angelológia és démonológia, (3) házasság. A vizsgálat azt mutatja, hogy az első hipotézis igaznak bizonyul, a második ellenben módosításra szorul, hiszen más téma is feldolgozásra kerül Tóbiás könyve alapján (Isten jósága). Annak ellenére, hogy kevés az idő a katekézis során, nem mondhatunk le a kevésbé ismert bibliai művek közé tartozó Tóbiás könyvéről sem, éppen ellenkezőleg, ennek a műnek (is) az (újra)felfedezése színesebbé teszi kateketikai szolgálatunkat. Erre több lehetőség kínálkozik a könyv rendszerezett fontosabb témáinak (26) és a katekéziskalkulációk átgondolásának fényében.

Kulcsszavak: Tóbiás könyve, hitoktatás, Katolikus Digitális Tananyagtár, lehetőségek

SÜTŐ ATTILA

KÉMIA SZAKOS TANÁRJELÖLTEK TERMÉSZETTUDOMÁNYI KREATIVITÁSÁNAK NEMZETKÖZI ÖSSZEHOSONLÍTÁSA

A kreativitás egyre fontosabb kompetenciává válik a tanári hivatásban, a gyorsan változó oktatási rendszerben megléte hozzájárulhat a pedagógiai munka eredményességéhez. Ez központi eleme a tanári fejlődésnek, az intézményi oktatás és egyetemi tanárképzés során is igyekeznek egyre nagyobb hangsúlyt fektetni megerősítésére, mely különösen igaz lehet a természettudomány szakos pedagógusjelöltek esetében. Tanulmányomban a téma-választás relevanciája miatt arra vállalkozom, hogy elsősorban a kémia szakos egyetemi hallgatók kreativitásával kapcsolatos nemzetközi kutatások eredményeit összefoglaljam. Ahhoz, hogy a kreativitást a természettudományok tanításában célzottan támogassuk, fontos megérteni a leendő tanárok szempontjait és nézeteit a témával kapcsolatban. A

nemzetközi vizsgálatok során a kutatók fogalomtérképek és kérdőívek segítségével jellemezték a változásokat a hallgatók kreativitásról alkotott nézeteiben. A fogalmi térképek kvantitatív elemzése feltárták a hasonlóságokat és különbségeket a hallgatók kreativitással kapcsolatos nézőpontjában. Valamennyi tanárhallgató változatos elképzeléseket és nézeteket mutatott a kreativitásról a kémiaoktatás kontextusában, pozitív hozzáállás mutatkozott annak kémiaórákba való integrálására. Több olyan mérés is született a témában, ahol elsőéves és végzős tanárhallgatók kreativitásbeli különbségét kívánták elemezni, de nem mutatkoztak nagy különbségek a nézetek között, ugyanakkor kifinomultabb szemlélettel rendelkeztek a kreativitás ösztönzése terén a végzős hallgatók.

Kulcsszavak: kreatív pedagógia, soft-skill készségek, tanárjelöltek, kémiaoktatás

MOLNÁR RÉKA

ÉNEK-ZENEI NEVELÉS A BÖLCSŐDÉBEN NAPJAINKBAN ÉS EGYIK LEHETSÉGES ÚTJA, A RINGATÓ-MÓDSZER

A publikáció fő témája a bölcsődei ének-zenei nevelés jelen gyakorlatának vizsgálata. Célja a bölcsődei ének-zenei nevelés jelenének felmérése, esetleges hiányosságaira való rámutatás egy 2021-es kutatás segítségével, illetve a Ringató-módszer ismertetése, mint alkalmazható eszköz a bölcsődei zenei nevelés terén. Kutatásomban a feltáró módszerek közül az *írásbeli kikérdezést*, a kérdőívet használtam. Az ország kisgyermeknevelőit neveztem ki mintának. Kutatásom rámutatott arra, hogy *A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramjában* (2020) és a FORRAI KATALIN által kidolgozott módszertanban (1986) megfogalmazott kora gyermekkori zenei nevelési elveket, mintákat csak részben, néhány ponton pedig egyáltalán nem követik vagy tartják fontosnak a kisgyermeknevelők munkájuk során. A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés, oktatás szervezésében, a tananyag összeállításában érdemes figyelembe venni a bölcsődei zenei nevelés gyakorlatát és érzékenyen reagálni arra.

Kulcsszavak: ének-zenei nevelés, bölcsődei nevelés

ABSTRACTS IN ENGLISH

ZOLTÁN GLOVICZKI

JACQUES MARITAIN AT THE CROSSROADS OF EDUCATION

Jacques Maritain, a key figure in Catholic philosophy in the 20th century, turned to the questions of educational philosophy in his booklet “Education at the Crossroads” published in New York in 1943. In his volume, his train of thought starts with systematic criticism of the contemporary school system, which had its roots in the late 19th century. Maritain’s thoughts were later combined into a complex theory of education, but the proposals of this book have unfortunately remained relevant even at the beginning of the 21st century. They confront the attitudinal backwardness of our school system with today’s demands and the teachings of the Catholic Church.

Keywords: Maritain, philosophy of education, Catholic education, criticism of schooling

TIBOR REIMER

CATECHESIS SEEKS TO CREATE A RELATIONSHIP, NOT JUST PROVIDE INFORMATION

Emphasis and challenges of the new Directory for Catechesis

In the study, the author analyses the new Directory for Catechesis in terms of its connection to the previous editions of the Directory, highlighting its novelty in the context of contemporary society marked by globalization, digitalization and secularisation. The study will focus on understanding catechesis in the context of the new evangelization, and present the structure and content of the new Directory. It will look at the close link between evangelization and kerygmatic catechesis, and point out other important emphases that are challenging the new Directory for Catechesis.

Keywords: new Directory for Catechesis, evangelization and catechesis, kerygmatic catechesis, new evangelization

PÁL BALÁZS JUHÁSZ

THE BOOK OF TOBIT IN THE HUNGARIAN CATHOLIC RELIGIOUS EDUCATION IN LIGHT OF THE CATHOLIC DIGITAL CURRICULUM REPERTORY

Facts and Possibilities

In the study, two hypotheses are set up: first, the Book of Tobit is present in the Hungarian curriculum of religious education to a small extent. Second, mostly three themes are developed in connection with the book: (1) summary, (2) angelology and demonology, (3) marriage. The examination reveals the first hypothesis to be confirmed, but the statement of the second hypothesis needs to be modified, for an additional topic is also dealt with, namely, the goodness of God. Despite the fact that during the catechesis our time is too short to delve into more details, one still cannot neglect the Book of Tobit, which belongs to the lesser-known biblical writings; and indeed, the (re)discovery of this book will make our catechetical service more colourful. There are multiple possibilities for it when we reconsider the major themes of the book (26) in view of the number of catechesis classes.

Keywords: Book of Tobit, religious education, Catholic Digital Curriculum Repertory, possibilities

ATTILA SÜTŐ

INTERNATIONAL COMPARISON OF CHEMISTRY TEACHER CANDIDATES' CREATIVITY IN SCIENCE

Creativity is becoming an increasingly important competence in the teaching profession, and in a rapidly changing educational system, its presence can contribute to the effectiveness of pedagogical work. It is a central element in teacher development, and increasing emphasis is being placed on strengthening it in institutional and university teacher education, which may be particularly true for science teacher candidates. Given the relevance of this topic, the author will summarise the results of international research on creativity in undergraduate chemistry students in particular. In order to promote creativity in science teaching in a targeted way, it is important to understand prospective teachers' perspectives and views on this topic. The study used concept maps and questionnaires to character-

ise changes in students' views on creativity. Quantitative analyses of the concept maps revealed similarities and differences in students' perspectives on creativity. All student teachers had diverse ideas and views on creativity in the context of chemistry education, with positive attitudes towards its integration in chemistry lessons. There were several measurements on the topic to analyse the difference in creativity between first-year and final-year student teachers, but there were no major differences in views, while a more sophisticated approach to encouraging creativity was found among final-year students.

Keywords: creative pedagogy, soft skills, teacher candidates, chemistry education

RÉKA MOLNÁR

MUSIC EDUCATION IN THE NURSERY TODAY; ONE POSSIBLE APPROACH, THE RINGATÓ METHOD

This study examines the current practice of early childhood music education in nurseries. Its aim is to assess the current state of early childhood music education and point out any potential shortcomings through a 2021 study, as well as introduce the Ringató [“rocking”] method as an applicable tool in the field of nursery music education. Among the exploratory methods used in the research, written surveys and questionnaires were employed. Nursery teachers across the country were selected as a sample group. The research revealed that the principles and patterns of early childhood music education guidelines developed by Katalin Forrai for the national nursery care program are only partially followed or not considered important at all by nursery teachers in their work. When organizing infant and early childhood teacher training and education and compiling the curriculum, it is worth considering the practice of nursery music education and respond to it accordingly.

Keywords: music and singing education, early childhood education, nursery care

SZERZŐINK

FEHÉR VIKTÓRIA tanító, neveléstudomány szakos bölcész, Tópark Óvoda és Általános Iskola (Biatorbágy)

GÁL GYÖNGYI PhD, főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

GLOVICZKI ZOLTÁN PhD, főiskolai tanár, rektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

JUHÁSZ PÁL BALÁZS PhD, főiskolai adjunktus, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Hittudományi, Társadalomtudományi és Romológiai Tanszék (Vác)

KONDOROSI NOÉMI katekéta-lelkipásztori munkatárs szakos hallgató, Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)

MOLNÁR KRISZTINA PhD, PhD tanszékvezető főiskolai tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Neveléstudományi Tanszék (Vác)

MOLNÁR RÉKA csecsemő- és kisgyermeknevelő, Ringató-foglalkozásvezető, óraadó tanár, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék (Vác)

PILECKY MARCEL PhD, nyelvi lektor, Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Anyanyelvi, Művészeti és Egyházzenei Tanszék (Vác)

POCSAI BETTINA szociálpedagógus, oktatási projektkoordinátor, Romaversitas Alapítvány (Budapest)

REIMER TIBOR PhD, egyetemi docens, Pozsonyi Comenius Egyetem, Római Katolikus Cirill és Metód Hittudományi Kar, Gyakorlati Teológia Tanszék (Pozsony)

REMENÁR MÁRIA tanító, Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium Általános Iskola és
Kollégium (Aszód)

SÜTŐ ATTILA vegyész, kémia szakos tanár, PhD-hallgató, Eszterházy Károly Katoli-
kus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola (Eger)

SZÉKELY ANDREA bábszínész, bábszínházi rendező, szociálpedagógus, mesteroktató,
Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Idegennyelvi Tanszék (Vác)

TORNAY GÁBOR hitoktató, tréner, hitoktatási igazgató, Váci Egyházmegye (Vác)

VERECKEI ANDRÁS művészettörténész, vallástörténész, múzeumpedagógus, Keresz-
tény Múzeum (Esztergom)