

konzeruatív pedagógiai folyóirat

7. szám

2005. augusztus

Mester · és Tanítvány



Család és iskola



Mester és Tanítvány

Konzeruatív pedagógiai folyóirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar folyóirata

7. szám, 2005. augusztus

CSALÁD ÉS ISKOLA

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMŐKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TŐKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK

Felelős kiadó: FRÖHLICH IDA dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

PPKE BTK, Mester és Tanítvány Szerkesztősége

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

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

E-mail: mestan@btk.ppk.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Készült a *mondAt Kft.* nyomdájában

Felelős vezető: íj. Nagy László

Telefon: 06-70-314-0608





Számunk szerzői

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA – nyelvész (Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest)
- BAKAY ZITA – alkotóművész
- BALATONI KINGA – szerkesztő (Mester és Tanítvány, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba); kommunikációs szakember
- CZUPORNÉ HETÉNYI RITA – tanár (Szent Benedek Katolikus Általános Iskola, Celldömölk)
- ÉGER VERONIKA – középiskolai tanár, könyvtáros
- FARKAS PÉTER – megbízott előadó (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – igazgató (Premontrei Rendi Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)
- HARDY F. GÁBOR – ügyvéd
- HARGITTAY EMIL – intézetvezető egyetemi tanár (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- HERCZEG KATALIN – óvodai pedagógiai előadó
- HORVÁTH H. ATTILA – tanszékvezető egyetemi docens (Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar, Veszprém)
- KATONA NÓRA – tudományos munkatárs (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)
- KŐRÖSINÉ MERKL HILDA – igazgató (Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium, Budakeszi)
- MAJZIKNÉ LICHTENBERGER KRISZTINA – tanár (Kempelen Farkas Gimnázium, Budapest); PhD-hallgató (Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola)
- MIKONYA GYÖRGY – egyetemi docens (Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest)
- MIKSA LAJOS – újságíró
- PÁLVÖLGYI FERENC – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- ROSTA GERGELY – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)
- SÁLYI ANNA – tanuló
- SÁVOLY MÁRIA – igazgatóhelyettes (Szent István Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest)
- SOLTI KÁLMÁN – igazgató (Petőfi Sándor Gimnázium és Kertészeti Szakközépiskola, Kiskőrös)
- SZITÓ IMRE – pszichológus (Móricz Zsigmond Gimnázium, Budapest; Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, Budapest)
- TÓTH ANDRÁS – egyetemi adjunktus (Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba)





Tartalom

| | |
|---|-----|
| <i>Bevezető</i> | 5 |
| <i>Hulej Emese: Mondatok</i> | 7 |
| CSALÁD ÉS ISKOLA – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT | |
| Gábor Bálint József: <i>Quo vadis, iskola? Quo vadis, iskolafenntartó társadalom?</i> | 8 |
| Mikonya György: <i>Család és családtörténet-írás</i> | 22 |
| Farkas Péter: <i>„A család ajándék és hivatás, az emberiség reménye”</i> | 36 |
| Solti Kálmán: <i>Mi célra vagyunk a világon?</i> <i>Gondolatok a család és az iskola kapcsolatáról</i> | 42 |
| Mark Twain: <i>Ádám és Éva naplója – Ádám naplója (1. részlet)</i> | 46 |
| Katona Nóra – Szitó Imre: <i>Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése</i> <i>a pedagógus-szülő kapcsolatban</i> | 47 |
| Miksa Lajos: <i>Családi életre nevelés. Szexualitika serdülőknek és fiataloknak</i> | 60 |
| Mark Twain: <i>Ádám és Éva naplója – Ádám naplója (2. részlet)</i> | 73 |
| Hardy F. Gábor: <i>Iskola és szülők. Jogok és kötelezettségek a gyakorlatban</i> | 74 |
| Herczeg Katalin: <i>Az óvodák és a családok kapcsolatának jellemzői a társadalmi</i> <i>változások tükrében. Egy fővárosi kerületben végzett kutatás tapasztalatai</i> | 87 |
| Mark Twain: <i>Ádám és Éva naplója – Ádám naplója (3. részlet)</i> | 98 |
| Sávoly Mária: <i>Család és történelemoktatás</i> | 99 |
| Horváth H. Attila: <i>Beszélgetések a családról</i> | 103 |
| Majzikné Lichtenberger Krisztina: <i>Fiatalok családképe a metaforák tükrében</i> | 111 |
| Mark Twain: <i>Ádám és Éva naplója – Ádám naplója (4. részlet)</i> | 123 |
| PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK | |
| Kőrösiné Merkl Hilda: <i>A kapcsolatok kultúrájának tanítása és tanulása</i> <i>az iskolai életterben</i> | 124 |
| Czuporné Hetényi Rita: <i>Családi életre nevelés a celldömölki Szent Benedek</i> <i>Katolikus Általános Iskolában</i> | 131 |
| Ingrid Sjöstrand: <i>Van hozzá közöd?</i> | 135 |
| PORTRÉ | |
| Balaton Kinga: <i>Amikor valakiről az élete mesél... – Beszélgetés Dr. Párdányi Miklóssal,</i> <i>a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium igazgatójával</i> | 136 |
| AKTUÁLIS | |
| Helyreigazítás | 148 |
| Éger Veronika: <i>A köznevelés nemzeti sorskérdés</i> | 149 |
| Hargittay Emil: <i>Pázmány egyetemei.</i> <i>A nagyszombati egyetemalapítás 370. évfordulójára</i> | 155 |
| Hardy F. Gábor: <i>Szép esténk volt</i> | 158 |



MŰHELY

Tóth András – Rosta Gergely: *Pázmányos pályakezdők* 159

ISKOLA, ÓVODA

Sályi Anna: *Első az egyenlők között. A londoni Sheen Mount School bemutatása* 169

VISSZHANG

Pálvölgyi Ferenc: *Hagyomány és megújulás harmóniája a jezsuita pedagógiában* ... 173

Adamikné Jászó Anna: *A retorika lelke* 183

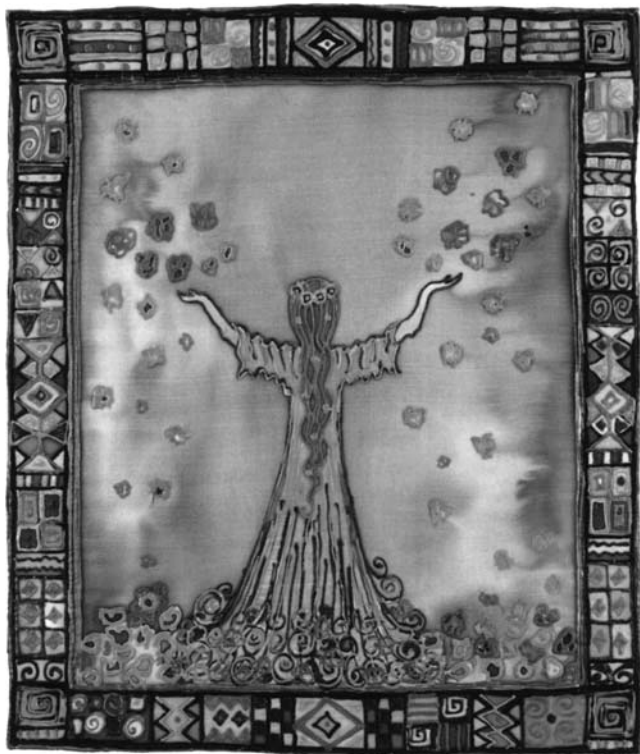
EGYÉB

Bakay Zita: *Névjegy* 197

Előzetes a Mester és Tanítvány nyolcadik és kilencedik

(2005/4. és 2006/1.) számáról 198

Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez 199





Bevezető

„Az iskolát és a családot együttműködésre utalja minden. Azonos a nevelés tárgya, ugyanazt a gyereket nevelik, csak mások a körülmények a család és az iskola számára. Mindegyik más-más oldalról látja a gyereket, és nem azonos mértékkel méri.” Közel egy évszázada *Imre Sándor* fogalmazta meg ily módon a pedagógus és a szülő kapcsolatának tértől és időtől független lényegét. És hogy e kapcsolat tanulságai kimeríthetetlenek a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára, mi sem mutatja jobban, mint hogy olvasóink több ízben megfogalmazták igényüket iránta. Ezért választottuk a *Mester és Tanítvány* 7. számának témájául a család és az iskola kapcsolatát.

Tizenhárom igényes tanulmány sokoldalúan elemzi az iskola és a család kapcsolatának mai jellemzőit, lehetőségeit. Szerzőink mind egyetértenek abban, hogy a pedagógus és a szülő egymás megkerülhetetlen *partnerei* a nevelésben. A természeti és az írott törvények egyaránt a szülőket teszik a nevelés első számú felelőssévé. Az óvoda, az iskola csak utánuk következik, minthogy az intézmény csak segítője, kiegészítője, ha úgy tetszik, társszerzője a nevelés folyamatának. A társszerzőknek pedig harmonikusan együtt kell működniük, ha remekművet akarnak alkotni. Az eredményes nevelés titka tehát e két meghatározó nevelési tényező szoros, őszinte együttműködése. Azok a partnerek képesek sikeresen együttműködni, akik ismerik egymást, figyelnek a másokra, és arra törekszenek, hogy mind a két fél szükségletei kielégítést nyerjenek az együttműködés által. Ezt jelenti a *partnerközpontúság* a nevelésben. Nem jelenti tehát a másik elvtelen kiszolgáltatását annak érdekében, hogy amaz mindenáron *elégedett* legyen.

A pedagógusok és a szülők közötti ideális kapcsolat leírása mit sem változott az idők során. Az 1933-ban szerkesztett *Pedagógiai Lexikon* szócikke ma is aktuális: „A család és az iskola nevelése csak akkor lehet harmonikus, ha mindkettő ismeri a gyermek természetét, ha kölcsönösen ismerik nevelői eljárásukat, és ha megvan bennük a képesség és a készség, hogy egymással karöltve haladjanak a cél felé. Evégből szükséges, hogy a család becsületesen tájékoztassa az iskolát a gyermek természete felől, viszont az iskola is közölje a gyermekre vonatkozó tapasztalatait a szülőkkel.” Megváltozott viszont a családok társadalmi helyzete, és – a kötetben szereplő írások tanúsága szerint is – sok szülőnek a neveléssel, az iskolával kapcsolatos felfogása. E megváltozott körülmények között ma nehezebb helytállni a pedagógusoknak, mint valamikori elődeiknek. Bízunk benne, hogy a folyóiratunkban szereplő tanulmányok némi segítséget nyújtanak kollégáinknak.

Kötetünkben olvasóink megtalálják a már megszokott rovatokat. Megint olvashatnak pedagógusok tollából származó hasznos gyakorlati tapasztalatokról, megismerkedhetnek egy rendkívüli tanáregyéniséggel a Portré rovatban, szembesül-



hetnek a közelmúlt néhány aktualitásával, egy angliai iskola hétköznapjaival és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán végzett hallgatók pályakezdésével. Visszhangként ismét megszólal a keresztény-keresztény pedagógia (5. szám), a Nyelvében él a nemzet (6. szám) témája pedig tovább él a retorikáról szóló időszerű tanulmányban.

A rövidesen kezdődő 2005/2006-os tanévben eredményes munkálkodást kívánunk!

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő





Hulej Emese

Mondatok – RÉSZLET

Istenem, de szép vagy! Isten hozott...

Ki a mama édes pici gyöngybaglya? Tündér boci-macija?

Jól van, jól van, nemsokára kibújik az a fogacska, és akkor jobb lesz. Bújj ide, drágám!

Vigyázz, forró!!! A mama ad rá puszit, és már nem is fáj, ugye?

Jézusom!! Te hogy másztál fel oda?!

Akkor a kék kismotort vegyük meg, vagy a zöldet?

Hidd el, kincsem, minden gyerek jár óvodába. De nem mindegyiknek a jele a kisautó.

Azt csak a legjobbak kapják.

De miért tépted ki a haját, édesem?

Ide nézz! Szerinted ezt kinek hozta a nyuszi?

Jaj, kincsem, olyan szép volt ez a műsor! És te voltál a legszebb!

Én nem tudom, hogy miért mondta ezt a *Tom*i, de ahol várják a Mikulást, oda el is megy.

Lehet, hogy mindenkinek ilyen van az oviban, de a mi otthonunk a béke szigete, és ide ilyen rusnya szörnyeket nem engedek be.

Igen, egy kicsit fájni fog. De ott leszek, és fogom a másik kezéd.

Ez neked egy házi feladat?!

Hol hallottad ezt a szót?! Hogy mit jelent?... Nem is tudom...

Szerinted miért akar velem beszélni az igazgató bácsi?

Hogy lehet az, hogy a tanárok mindig csak azt veszik észre, amikor te éppen visszaütsz?

Láttál te olyat apádtól vagy tőlem, hogy bárki után utánaköpnénk az utcán?! Hogy jutott ilyen az eszedbe?!

Indulok fogadóóra... Nincs valami, amit jobb volna tőled megtudnom?

De hát az edzésnek már egy órája vége! Tudod te, mit élek át ilyenkor?! Ezt soha többé ne csináld!!!

Szerintem rengeteget tanultál erre a felvételire, most már ne aggódj!

Teleszkópos? Az minek? Most tengeralattjárót akarunk venni, vagy biciklit?

Tényleg azt akarod elhíttetni velem, hogy elmaradt a hittanóra? Éppen nagyhéten?

Ha ennyire akarod, dolgozz meg érte. Egy hónap a nyárból.

Én nem szólok bele, ki a barátnőd. Ha neked tetszik...

Aha... tényleg jó szám... Mondd csak, nem szeretnél névnapodra egy fülhallgatót?...

Hátizsákkal?! A haverokkal?! Albániába????!!!

(Megjelent a *Nők Lapja* 2005. április 27-i számában.)





Család és iskola – elmélet és gyakorlat

QUO VADIS, ISKOLA?

QUO VADIS, ISKOLAFENNTARTÓ TÁRSADALOM?

GÁBOR BALINT JÓZSEF

Wajon jó-e az, ha az információs társadalom tagjai Írás-tudatlanok lesznek? Az erkölcsileg semleges, függetlenségét, gyökereit vesztett iskola morális értelemben funkcionális analfabétákat bocsát majd a piacra.

„Klee festményén, az „Angelus Novus” című képen az angyal figyel valamit, mintha hamarosan távolodna valamitől, amit most még mozdulatlanul szemlél. Szeme tágra nyílt, a szája nyitott, szárnyai kiterjesztve. Ilyennek látja valaki a történelem angyalát. Arcával a múlt felé fordul. Ahol mi események láncolatát látjuk, ott ő egyetlen magányos katasztrófát lát, mely romot romra halmoz és a lába elé hord. Az angyal szeretne maradni, életre kelteni a holtakat, és újra egészsé tenni, ami lerontatott. Ám a Paradicsomból vihar kél; szárnyaiba oly erővel kap bele, hogy az angyal többé nem tudja összezárni szárnyait. E vihar ellenállhatatlanul hajtja a jövőbe, melynek háttal áll, miközben a törmelék lábainál egyre az ég felé nő. Ennek a viharnak neve haladás.” (Benjamin Franklin)

Az iskola és a család kapcsolatáról szeretnék szólni. Nem közvetlenül, hanem indirekt módon. *Benjamin Franklin* Klee festményéről szóló gondolatai súlyosak, mégis a remény irányát mutatják. Középpontjában a jövő áll, melyet az iskola szolgál. Az idézetválasztás feladatunk komolyságát hivatott kifejezni. Jó lenne tisztán látni iskoláink jövőjét, ez azonban nem lehetséges. Ám ha alaposan megfigyeljük szereplőik jelenét, érezni fogjuk a helyes irányokat.

A LEGFŐBB KÜLÖNBSÉGTÉTEL

Család és iskola – bennük éljük a hétköznapokat. Hétköznapjaink mégis rohanásban telnek. Rohanásban van szülő és gyermek, tantestület és igazgató. Viszont így a családnak és az iskolának egyre kevesebb ideje marad egymásra, voltaképp a gyermekekre. A legjobbat akarják neki, mégis egyre kevesebb időt szánnak.

Évnyitó és évzáró között fogadóórák, szülői és nevelőtestületi értekezletek alkalmával, zömmel tanulmányi rontásokkor, fegyelmi esetekben találkozunk egymással, és csak nagyritkán adatik meg egy-egy közös ünnep, közös kirándulás. Közben pedig észre sem vesszük, hogy passzivitásban él mind a pedagógus-, mind a szülői társadalom. Ebbe nem volna szabad belenyugodnunk! A kapcsolat-tartás nem szorítkozhat az adminisztrációra.





*

Martin Buber szerint a legmegterheltebb szavunk az „Isten”. Elfedtük, elnehezítettük jelentését. Ez történt az „iskola” és a „család” szavunkkal is. Átfestik értelmüket a versenyképesség, a fenntartható növekedés, a munkaerőpiachoz igazodás fölibénk feszített jelszavai. Mesterséges szívárványok az égbolton. Eszembe jut a figyelmeztetés: „Mit idők szellemének mondotok, / urak szelleme az rajtak” (Goethe: *Ős-Faust*). Az iskola és a család mára a munkaerőpiac kiszolgálására kényszerül. Jelentésük azonban, önmagában, nem ettől torzul. Az iskola akkor veszíti el önazonosságát, ha többé nem a legfőbb erkölcsi választásra tanít. Abraham Heschel, New York-i khaszid rabbi, a 20. század legkiemelkedőbb zsidó teológusa, a *God in Search of Man* (Az emberkereső Isten) című könyvében így ír erről:

*„A megkülönböztetés hatalma az értelem egyik legfőbb művelete. Különbséget teszünk fekete és fehér, szépséges és csúnya, kellemes és kellemetlen, nyereség és veszteség, jó és gonosz, igaz és hamis között. Az emberiség jövője attól a felismeréstől függ, hogy a jó és a rossz, az igazság és a hazugság közötti különbségtétel feljebbvaló minden más megkülönböztetésnél... A jó és a rossz közötti különbségtétel minden más különbségtételt megelőz életünkben. Amíg ez nincs így, addig a gonosszal szövetséges kényelmeset és könnyebbet fogjuk választani a jóval szövetséges fáradtságossal és kihívással szemben. Megtanítani e különbségtétel elsőségére az emberiséget, ez a bibliai üzenet lényege.”*¹

Heschel e legfőbb választása az iskola és a család lényegének legtisztább újrafogalmazása. Kimondja azt az erkölcsi eseményt, ami a kettőben egy: az értékek elkötelezett belsővé tételét. Heschel tanításában az iskola és a család legfőbb jellemzője: az erkölcsi választás elsősége. Esszém középpontja ez a gondolat.

Lássuk be, hogy az iskola és a család az erkölcsi választás e meggyengült képessége miatt mély válságában van. Sőt, ma már a pedagógia válságáról is beszélünk – joggal. E *krízis* jelentése azonban kettős. Elsődlegesen a *pozitív* jelentését emelem ki. A szanszkrit *kri* vagy *kir* szógyökér jelentése: „megtisztítani”, „tisztává tenni”. „A krízis megtisztítja az embert szennyeitől, és előkészíti valódi identitására.”² Az iskola és a család értékei is ma megtapasztalt válságukban válnak láthatóvá. A *krízis* görög szó (igei alakja *krinein*) „döntéshozatalt” jelent. Ahogyan a szeretet, a bölcsesség, az erkölcsi helyes döntés megtisztítja a világot, úgy válhat az iskola és a család is a helyes döntések helyévé.

Napjainkban az iskola és a család segítséget kér a szereplőitől. Nem kell tehát félnünk válságuktól. A közoktatás előtt álló feladatok – mind-mind alkalom a növekedésre. „Maga a kegyelem is krízis, amennyiben *sürgeti* a megtérést.”³ Boff megállapítását én az iskolára vonatkoztatom, s nem véletlenül idézek egy felszabadítás-teológust: „Az iskola az embert és a társadalmat megtisztító folyamatba helyezi”⁴.

*





Mary Douglas kultúrantropológus sémája segít megértenünk, milyen környezetben élnek az iskola szereplői.⁵ Douglas eredetileg azt vizsgálja, hogy a kultúra változásai hogyan hatottak a vallásosság helyzetére. Megállapításait joggal alkalmazhatjuk az iskola és a család állapotára, hiszen miközben a kultúra alanyát mutatja be, egyben az iskola alanyairól is beszél.

Az értékeket átadó közösségek helyzetét szerinte elsősorban a közösségi élet és a személyes kapcsolatok minősége határozza meg (lásd az alábbi Douglas-táblázatot; a D-négyzetben az iskoláról saját kiegészítéseim – G.B.J.).

SZEMÉLYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT ERŐS

CSOPORTTEKINTÉLY
GYENGE

B (modernitás, urbánus)

- szabadon sodródó individualista kultúra;
- a vallási nyelv megváltozik;
- versenyző társadalom;
- a csoporthoz tartozás vágya minimumon, „egocentrikus kategóriák maximumon”;
- versenyző egyének, a versenyzés mintái definiálják az egyént;
- siker, pluralizmus;
- személyesebb vallásosság, de a vallás privatizációja;
- istenkép: a béke, kényelem forrása.

A („agrártársadalom”)

- tiszta vezetés, erős hierarchia;
- erős normák, társadalmi értékek;
- a normától eltérő viselkedést a közösség szankcionálja;
- személytelenebb;
- a kultúra támogatja az egyént.

CSOPORTTEKINTÉLY
ERŐS

C (posztmodern)

- struktúrák és támogatások hiánya;
- a szerepdefiníció minimuma;
- sem csoport, sem szerepelvárások nincsenek;
- fakultatív, mobilis kapcsolatok;
- teljes izoláció: elszigeteltség és a kapcsolatok hiánya;
- minden sodródik;
- nincs lehetőség a hovatartozás kialakítására;
- minden végső igazság elutasítása;
- szekularizált individualizmus;
- megszűnik a spirituális horizont (csend vagy valótlanágok);
- nem tudnak találkozni az elszigetelt egyének a kinyilatkoztatással;
- katasztrófa a kereszténység számára;
- az iskola konfliktusa a külvilág értékeivel;
- DE: új hang: lehetőség a spontán közösségek létrehozására, újragondolt iskola.

D (szekták – pártpreferenciák)

- totális ellenállás a világgal, a kortárs kultúrával szemben;
- „szekták megjelenése”;
- a csoporthatalom teljes elfogadása;
- rigid aszketizmus;
- kollektívizmus;
- mindenki gyanús, aki nem tag;
- kultúrák közötti ellenségeskedés;

Az oktatáspolitikai szintjén:

- pedagógiai táborkra szakadás;
- liberális-konzervatív ellentét és gyakorlati harc;
- az iskolákra kívülről ráerőszakolt ideológiai döntések;
- az iskola sodródása, kiszolgáltatása a hatalomra jutó erőknél;
- „új csoporttektintélyek”: politikai pártok manipulatív jelszavai;
- a választási párt-preferenciák, mint a valódi kötődések pótszerei.

SZEMÉLYEK KÖZÖTTI KAPCSOLAT GYENGE





A táblázatról összefoglalóan a következőket mondhatjuk: 1) A piackultúra a működő közösségeket mindinkább leépíti és gyengíti. 2) Párhuzamosan igyekszik mind elszigeteltebbé tenni az egyént, hogy ezáltal egyre védtelenebbé és manipulálhatóbbá tegye a fogyasztásban. 3) A globalizáció előrehaladtával a nemzetállam szerepe háttérbe szorul a piaci érdekekkel szemben, az iskola érdekeinek nincs hatékony képviselője.

Az iskola és a család – hasonlóan a valláshoz – *hagyományt* adnak át: az ismeret, a készségek és az emberi együttélés mintáit. Hogyan alakult e tradíciók (latin *tradere* = átadni, átnyújtani) helyzete a közelmúlt folyamán?

Douglas szerint „dédszüleink” világában (A) mind a közösség, mind a személyes kapcsolatok szerepe rendkívül erős volt. A közösség valódi nevelő autoritással bírt: világossá tette értékeit, az attól való eltérést azonnal szankcionálta. A kultúra (s benne az iskola) világosan definiálta az egyén számára a lehetséges szerepeket és elvárásokat – sem személyes, sem végső kérdéseiben nem hagyta magára. „Mindenki tudta a helyét.” A vallási tekintély, az intézményes vallási és politikai útmutatás természetes elfogadásra talált. A vallásosságot elsősorban a közösségben élték meg az emberek.

Az urbánus szakasz (B) a klasszikus kapitalizmus világa. Itt a közösség hatása már nem erős; a személyek közötti kapcsolatok még erősek, de már lazulni kezdenek. A piaci verseny következménye, hogy megjelennek az individualista kategóriák. A verseny definiálja az egyén magatartását: jelszó a siker és a pluralizmus. A társadalom bizonyos erényeket – mint tisztesség, iskolai műveltség, a munka becsülete, nemzethez való hűség – világosan megfogalmaz. Klasszikusan a *modernitás* világa ez, „nagy narratíváival”: a tudományos fejlődésbe, haladásba, útkutatásba, kapitalizmusba, demokráciába stb. vetett hit ideje. A valóságosság még jelen van, de a vallás funkciója egyre inkább a személyes kényelem és lelki kiegyensúlyozottság biztosítása. A vallást még nem magánügyként könyveli el a világi társadalom, de a személyes lelkiség mind individualistábbá válik.

*Douglas*t itt kiegészíteném azzal, hogy hazánkban az 1948–1990-ig tartó „létező szocializmus” világát szintén ebbe a négyzetbe sorolnám, kiegészítve az (A) négyzet néhány tulajdonságával. A rendszerváltozásig a diktatúra világos elvárásokat támasztott az egyénnel szemben, a családi kapcsolatok relatíve védettek, az egyén előtt álló lehetőségek is világosak. Az iskola a diktatúra kulturális szűrőjén keresztül ugyan, de nagy hangsúlyt helyez a műveltségre, a „tudásra”, a „humanizmusra”, értéként kezeli azokat. A társadalom irányítottságából fakad, hogy a kultúra támogatja, „elkíséri” az egyént. A nagy narratívák itt is megvannak: a kommunizmus világméretű győzelme, úrutazás stb.





Ebből a fázisból a rendszerváltozással mára beléptünk a posztmodern fogyasztóiságba (C). Ezt a közösség és a személyes kapcsolatok meggyengülése jellemzi. A nagy narratívák összeomlása után nincsenek átfogó társadalmi célok. Az iskola szerepkonfliktust él át: hajdani és vallott eszményei és a társadalom pragmatikus értékrendje összeütközésbe kerülnek. Már nem tudja elkísérni az egyént, a munkába állásig kikapcsolja a gyereket a társadalomból. A személyek egyre inkább elszigetelődnek; az individualitás növekedésével arányban romlik az emberek kommunikációs képessége. A kapcsolatok mobilisak, időszakosak. A spirituális horizont is beszűkül. A vallási közösségekből leszakadó egyén számára egyetlen út marad csupán: a fogyasztás. Gyanítom, megjelenik a képviseleti demokrácia válsága is.

Douglas táblázatának negyedik negyedében a „szektás reakciókat” (D) találjuk. Azoknak, akiknek elégük van a fogyasztói nihilizmusból, tiltakozásként kivonulnak a kortárs kultúrából, és egy valamilyen céllal rendelkező csoportot (közösséget) keresnek maguknak. Elfogadják a csoport vezérének megfellebbezhetetlen tekintélyét. S mindenki ellenséges, aki a táboron kívül van. Arctalan kollektívizmus ez, melyből a személyesség – mint a kritikus reflektivitás forrása – teljesen ki van zárva. – Amíg nem jövünk tisztába a posztmodern állapotunk hiányaival, addig reakcióink, megoldásaink, félő, ebbe a tartományba csúsznak át.

KÖVETKEZMÉNYEK AZ ISKOLA SZÁMÁRA

Saját középiskolánk példáján keresztül általánosítom az általam érzékelt trendet. Egyházi iskola lévén, az újraindulástól kb. 2000-ig a hagyományos „katolikus iskola” ideálját próbáltuk követni. Ösztönösen egy „rendezett világ” iskolájából (annak hagyományos műveltségisményével) és a kultúra strukturált alanyából (működő család, általánosan elfogadott, klasszikus pedagógusi karakter, értékek, stb.) indultunk ki. A gyerekeket, szülőket és pedagógusokat az „A” és „B” négyzetből vártuk.

Feltételeztük, hogy: 1) Az iskolánkat választók elvárásként támasztják velünk szemben, hogy a katolikus iskolák a tudás és a művelődés átadásának magas szintű műhelyei. 2) A diákok erős katolikus gyökerű családokból jönnek, a keresztény iskola nevelési eszményei iránti erős elvárással. 3) A gyermeküket ránk bízó családok azonosulnak a rendezett, fegyelmezett iskola eszményével. 4) Strukturált, fegyelmezett, többségében funkcionáló családok állnak iskolánk hátterében. 5) A hazafiság, a nemzeti kultúra értékeinek átadását elvárják tőlünk, mint általunk is kiemelt értéket. 6) Az iskolába kerülő pedagógusok fel vannak vértvezve a klasszikus pedagógus-szerep jellemzőivel: értelmiségi igényesség, koherens világkép és világnézet, fegyelem, tekintéllyel és szeretettel élés, rendszeret stb.

A rendszerváltás és a millennium közötti évtized azonban gyökeres és gyors változásokat hozott. A családok értékrendje átalakult. A társadalom viselkedés-





kultúrája, az értékek „transz-valuációja” szinte évről évre érezhetőbb lett a fiatalokon és szüleiken. Nem hagynám ki a pedagógustársadalom elbizonytalanodását sem: a rendszeretről, a munkafegyelemről, az alapvető értékekről kezdődtek viták (dohányozhat-e a gyerek, felvegye-e az ünneplőt az iskolai rendezvényekre, stb.) – azóta a tanárképzésből sem strukturált személyiségek érkeznek. Az iskola szereplőinek a „bemeneti állapota” szignifikánsan megváltozott.

Hogyan őrizheti meg függetlenségét, emberformáló képességét a pedagógia a posztmodern sodródásban? A társadalmi mállás és a piaci igények kiszolgálása milyen stratégiát kíván? Az „iskola-művelők” a kereszténység örök dilemmájában kénytelenek itt osztozni. Egyrészt elkerülhetetlen a hasonulás, részt kell venni a társadalom életében, másrészt eszményeink *különbözését* is fenn kell tartani. Az első keresztény közösségek mintájára képes lesz-e pedagógiánk – *Vályi Nagy Ervin* szavaival élve – *transgressív*, „norma-törő” és értékdkitáló közösséggé lenni? Képes lesz-e a magyar iskola „meghívva átalakítani és befogadni” (*Balthasar*)? Képes lesz-e az iskolafenntartó közösség (nemzet) saját arcára formálni a globalizáció „piackiszolgáló iskoláját”? Ma még rendelkezésünkre áll az a pedagógustársadalom és értelmiségi réteg, amely – bármilyen gyenge is, de – elkötelezett az iskola iránt, és nem a liberális piacgazdaság köpenyéből bújt elő.

A változásokat a következőképpen összegezhetjük:

- 1) Noha a társadalom nem ismeri el, s az oktatáspolitikai elit is óvatosan kerüli bevallását, a kultúra, a humánműveltség, a humánértékek a piacgazdaságban perifériára kerültek, másodlagos értékke váltak.
- 2) „Ideológiai” szinten ez a paradigmaváltás mégis lelepleződik. A „tudásalapú társadalom” meghirdetése egyoldalúan a munkaerőpiac kiszolgálásának jegyében áll. Ebben az egyoldalúságban a humánértékeknek, a műveltségnek, a teljes ember eszményének nincs valódi érdekképviselete.
- 3) A jelenlegi egyetemi és középiskolai rendszer a nemzetállamok virágkorában nyerte el mai formáját. Ahogyan a globalizáció előrehaladtával a nemzetállam és általában az állam szerepe másodlagossá válik, úgy az iskolák „szerkezete” sem maradhat változatlan.
- 4) Tendenciaszerű, hogy nincsenek „egészséges családok”.
- 5) Szociológiai axiómaként általánosítható, hogy a kortárs alany alapvetően sérült vagy veszélyeztetett közösség(ek)ből jön.
- 6) A médiában, a politikában, a versenybe hajszolt társadalomban megjelent a kommunikációt gátló, önző „yob-mentalitás”, a versenyző társadalom tipikus szindrómájaként.⁶
- 7) A pedagógus értéktudatát is alakítja a fogyasztóiség, a társadalomban terjedő közöny passzivitáshoz és elbizonytalanodáshoz vezet, az egoisztikus jegyek irányába mutat.





A POSZTMODERN ÁLLAPOT KÖVETKEZMÉNYEI AZ ISKOLA ÉS SZEREPLŐI SZÁMÁRA

Az iskola akkor lesz képes egészséges válaszokat adni, ha az oktatáspolitikai az *emberi virágzás* maradandó értékeit fogja tudni képviselni. Az iskola sokkal komplexebb esemény, mint a konkrét pedagógiai tevékenység: olyan fókusz, ahol a tágabb közösség választ kaphat az emberségünket érintő hiányokra. Ha igaz, hogy a posztmodern alany védtelen, sérült és gyöngült, akkor az iskolában deklaráltan meg kell, hogy jelenjen az új pedagógiai hangsúly: a *gyógyítás*. Egyházas fogalomhasználatban ez a *koinónia*, az elkötelezett közösségi élet, és a *daikónia*, a közösség elkötelezett szolgálata. Ha az iskola célja több, mint a piacot kiszolgálni, akkor a lexikális ismeretek, mint az önismeret fontos része, szintén nélkülözhetetlen e gyógyításban és szolgálatban. A „tartalmas tudás” értelemszerűen magában foglalja a tudás alkalmazását. Nemcsak a mindennapos, pragmatikus tájékozódás szintjén, de az erkölcsi alkalmazás területén is.

Az iskolának pótolnia kell az egészsé tevé történeteket. Az egyházi iskola esetében ez az evangéliumnak, azaz az örömhírnek a „nagy elbeszélése”. Az iskolának a védelmező funkciója is megjelenik, korrigálnia kell – és ha szükséges, leleplezni – a piacgazdaság „destruktív történeteit”. Etikai tartás azonban csak akkor várható el az iskolától, ha képes hivatkozni az európai kulturális kánon egészére. Itt tehát nem a tudás-képesség aránya fölötti vitáról van szó. Ennél nagyobb a tét. Megérzésem, hogy a posztmodern otthontalanság a tartalmas tudás kulcsára nyílik majd fel. A magyar iskolának pedig várnia kell, nem szabad elharmarkodott módon csökkentenie a megszerezhető tudást. Egy előre tekintő oktatáspolitikának újra fel kell fedeznie a *kultúra* és a *műveltség* eszményét. Nem utolsósorban azért is, mert ezek integráló paradigmák, a közösség ruhái. „Mert éheztem, és ennem adtatok, szomjaztam, és innom adtatok, mezítelen voltam és felruháztatok.” (Mt 25, 35–36) Az evangélium sorai a tudás éhségét és szükségét fejezik ki.

Kérdés azonban, hogy a közoktatásban és a mindennapi politika szintjén ki képes ezeket az értékeket képviselni. Kinek tiszte az iskola és a család „alapszavainak” védelmében kiállni? Az iskola belső szereplői helyett ezt nem fogja megtenni senki. A demokrácia fontos bűvőpatakjai az iskola és a család. Ott, ahol szó szerint jelen van a védendő, növelendő élet – ott artikulálódhatnak *valódi* elvárások a politikum felé.

A Douglas-táblázat indirekten arra is rámutat, hogy közéletünkben „veszélyes fordulat” következhet be, ha az iskola az *etikai* politizálás helyszínévé válik. Mind ez azonban csak rajtunk múlik. Meggyőződésem, hogy közéletünk megújulása csakis az iskolában felnövekvő gyermek valódi szolgálatoként következik majd be. A társadalomban régóta hiányolt értékconszenzus megszületésének helye az iskolán *belül* van. A gyermek itt él, ezen a szinten nem elvont valóság. Az iskola nem válhat a pártpolitika színterévé, de az érték-politika színhelyévé igen. A Douglas-táblázat „C” negyedének nagy kihívása, hogy közösségeink élők-e az ön-gyógyítás e feladatához.





Az iskolában rendezett szülői fórumokon meg kell, hogy jelenjen az értékeinkről való párbeszéd. Az iskola a szülők iskolájává kell, hogy váljon, ahol a szülők megtanulják hosszú távú érdekeiket kifejezni, és gyerekeik érdekében képviselni azokat a helyi társadalomban.

A kultúra alanyának megváltozott érzékenysége (kapacitása) miatt az iskola belső és külső szereplői tudatos önreflexióra szorulnak. Az egyházi iskolák esetében a keresés természetesen kívánja meg a keresztény közösség belső viszonyainak kritikus átvilágítását. Ugyanez a következmény igaz a világi iskolák környezetére is. Nemcsak az a kérdés, hogy „*Quo vadis, merre megy, egyházi iskola?*”, hanem az is, hogy „*Quo vadis, merre megy, iskolafenntartó társadalom?*”. Ez a nagyívű önreflexió az oktatáspolitikai felelőssége és halaszthatatlan kötelessége. S ha létezik az oktatáspolitikai „minőségbiztosítása”, akkor az érték-kontroll a pedagógus- és a szülői társadalom elidegeníthetetlen joga és feladata.

„GÓLYA VISZI A FIÁT”

Az egyházi iskola sajátos szempontból „könnyebb” helyzetben van a „világi iskolához” képest. Ez a különbség abból adódik, hogy az egyházi iskola egyszerre része a közoktatásnak is és az egyház világban végzett missziójának is. A világi iskola sem kerülheti meg a kérdést, hisz a tágabb értelemben vett fenntartójának célja van az iskolával. De mi a célja a társadalomnak? Milyen értékekkel és készségekkel kívánja felvértezni a tágabb közösség az iskoláiban felnövekvő gyermekeket? Milyen *morális elvárásokat* képes támasztani az iskolafenntartó állam?

Európát mára mélységes kulturális válság jellemzi. Erre két válasz adható: Az első a „fogságban lévő egyház” pozíciójának felvétele a posztmodern állapottal szemben. Az egyház és a kultúra viszonyát ebben az esetben a tékozló fiú parabolája írja le: a világ eltékozolja tartalékait, majd hazatalál. Magától bekövetkezik az öntisztulás, csak ki kell várni, míg a tékozló megkapja az élettől a megrendítő pofont. Ez a passzív „út”.

A másik, dinamikusabb alternatívát *Jézus* tanítványságról szóló tanítása szemlélteti: a keresztény életmód *só és világosság* a világ számára. Ezzel a magatartással kell „körülöveznünk” az egyházi iskolát. A judeo-kereszténység és a kultúra értékeinek képviselete közös platformot teremt. Vallási és világi működő közösségeink (bennük az iskola) gettoizálását megakadályozni közös feladat. És akár konzervatív, akár liberális érzékenységről legyen is szó, e feladat *elmélyedt* gondolkodást kíván.

A keresztény cselekvés fő, iskolát érintő irányai így a következők:⁷

1) Visszatérés a közügyekhez

A modernitás az egyház számára privatizálta a vallásosságot. Ezzel szemben a keresztény közösségnek – benne az iskolának és a családnak – tanúságot kell tennie





arról, hogy a vallás természetéből fakadóan közügy. Mindenkinek „szociális” feladata a közjó munkálása a világban. Így a keresztény közösségeknek is állást kell foglalniuk a közproblémákban (iskolai nevelés és oktatás, emberhez méltó életmód, a globalizáció kihívásai, stb.). Az „Isten országa” Colin szerint kulcsmetafora az új szociális képzelet kialakításában.

Analog módon mára a pedagógia privatizálásának tanúi vagyunk. „Az iskola nem közügy, el kell választani a politikától.” Válaszunk: új kulturális képzelet szükséges, mely képes első helyre tenni az iskola értékeit a piac érdekeivel szemben. A szakkörök, a művészeti nevelés, a természet szépségének a puszta gyönyörködtetés céljával történő megmutatása – helyet és megbecsülést kell, hogy kapjanak az iskolai curriculumokban. Az iskola belső gazdagságában kell, hogy kifejezésre jusson: az iskola életszemléletre tanít – s mint ilyen: közügy.

2) A Biblia és a kulturális kánon újrafelfedezése

A modernitás sikeresen szorította perifériára az egyházakat, a fogyasztás hatékonyan csukta be a *Szentírást*. Ezért az egyház szóbeli igehirdetése elengedhetetlenül megkívánja a forráshoz, az Isten Igéjéhez való visszatérést. Az új keresztény pedagógiai képzeletnek mélyen szentírásinak kell lennie, mert arra az Igére irányítja a figyelmet, melyből a keresztény iskola *mássága*, függetlensége fakad.

Világi szempontból is igaz, hogy az emberek ma egy könyv-nélküli kultúrában nőnek fel. A dolgok és személyek marketizálhatósága kiszorítja az emberiség forrásait, melynek fontos része a „lexikális tudás”. Le kell számolni azzal a neokonfucianus „technokrata” illúzióval, hogy a számítógépes és más gépi felületek által közvetített tudás képes közösséget teremteni. A tudás digitalizálása (az analog módon gondolkodó értelemmel szemben) és primitív sémákba kényszerítése csupán az ember mérhetőségének mérése. (S csak zárójelben jegyzem meg, hogy sokak szerint ez az adminisztratív, pragmatikus mentalitás volt a holocaust tragédiájának társadalmi alapja.⁸ S az érettségiző diákok „számkóddal ellátása” nagyfokú kulturális érzéketlenségről tesz tanúságot.)

Az *élményszerű* tudás a valódi hatalom és képesség. Ez képes közösséget létrehozni. A verseny jelszavával szembe a kooperáció, az együttműködés, a szolidaritás pedagógiáját kell állítanunk. A *Szentírás-középpontú* pedagógiai képzelet elvezet majd a Tíz szóra építő új pedagógiai praxisra. Ha a keresztény élet tett-dimenzióját nézzük, mára a társadalom számára a gyógyító *Krisztus* az új autoritás. Kultúránkban, mely megcsömörlött a tűnékeny és felszínes jelszavaktól, megnőtt a tettek jelentősége. Az iskolaközösségek belső életében, a nevelésben is középpontba szükséges állítani a kifelé is felelős etikai cselekvést.

A keresztény pedagógus tapasztalata, hogy a Könyvek Könyve tanít meg bennünket kimondani értékeinket. Azt pedig a teológus teszi hozzá, hogy az értékoorientáció megfogalmazása *performatív beszéd*. Oktatáspolitikusaink és a nagypoli-





tika irányítói ezt jó, ha tudatosítják. Amit a közösség kimond, deklarál, az meg is történik, alakítja a közösség értéktudatát. Humanitás, műveltség, teljes ember, az emberi virágzás értékei, életközponitú iskolarendszer: mind-mind kimondásra váró értékek és alakító „formák”. Iskolai ünnepeink pedig e „Könyv-közponitú” nevelés elsődleges alkalmái lehetnek.

3) Az emberi személy újrafelfedezése

Az ésszel megtapasztalható világot kultúránkban megelőzi az érzésekben, élményekben megtapasztalt világ. A gyorsan változó „benyomások” szintjén megrekedve alapélmény az otthontalanság. Ma ezért Isten otthont adó nagyságát és szeretetét meghirdetni a keresztény tanúságtétel feladata. A kereszténység liturgiája erről tesz tanúságot. Az egészbe vezet be, a „teljes ember”⁹ tápláló élménye. Az iskolára alkalmazva mindezt: az *otthon (Heimat)* és a valódi élményekre nevelés alapozza meg a tartalmas iskolát. A dehumanizáló tendenciák közepette alapvető feladat emberségünket tudni megünnepelni (az istenképmásúság öröme!).

Az iskolának és a családnak valódi kötődéseket kell felajánlania. A személyi volt csakis közösségben élhető át. Ezért fontos bemutatni keresztény közösségeink életét. Személyességünk újrafelfedezése ma az egyedül járható út. Az iskola belső nyelvét az európai *perszonalizmus* értékei kell, hogy gazdagítsák.

Eldologiasító, kizsákmányoló viszonyunk a természethez tovább él, ha nem jelenik meg az iskolában a földközösség iránti új *lelkiség*. Ez az új pedagógiai spiritualitás hivatott leleplezni az életmódunkba betörő agressziót. Az iskola a gyógyító önreflexió helye. Le kell lepleznie a kereskedelmi csatornákon át életmódunkba beépülő erőszak mintáit, manipulatív képeit és verbális nyelvüket. Az iskola nem válhat a fogyasztás előszobájává!

Az iskolák pénztelensége azonban kijózanító. Nincs pénz a személyesség, a kötetlen együttlét szakköreire. Művészeti nevelés, kirándulások, festékek, anyagok, szerszámok – a kényszerű spórolás áldozatai. Pedig az iskolát ki kellene „bélelni” e pénzben nem mérhető tevékenységekkel. Mi üveg- és textilfestés művészeti órát, iskolaszínházat, a hittan keretében ikonfestést indítunk a hét szűk esztendő közepette is. Igazgatóként koncertzongorára gyűjtők, amatőr társulatokat fizetek meg, hogy élmény legyen a gyerekeknek, itt, az iskolában (is).

4) A nevelés imperatívusza – az iskolai tudás centrumáról

Végezetül szeretnék *Heschel* már idézett „legfőbb választásához” visszatérni, mely szerint a jó és a rossz közötti különbségtétel a legfőbb képességünk. Az iskola a társadalmi igazságosság szolgálatában áll. A *tzedakah*, a szociális igazságosság bibliai felfogása, légkörként kell, hogy körülölelje az iskolában átadott tudást. Iskolarendszerünk gyökerénél az abc felfedezése áll. Azóta az írásbeliség mindennél jobban forradalmasította a kultúránkat. Meglehet, ma a Gutenberg-galaxis össze-





omlásáról beszélnek, az iskolát és a családot azonban az „erkölcsi írásbeliség” helyeként kell megőriznünk.

Nem véletlen, hogy a ma iskolájába rohamléptekkel tör be az új írásbeliség, az informatikai forradalom, és leértékelődik a pedagógus szerepe. Már *Platón* felveti *Phaedrus*-ában, hogy az írás az emlékezet elvesztéséhez és a tanulás passzívabb formájához vezet.¹⁰ Egy kötődések, vallási és kulturális elköteleződések nélküli társadalom oktatáspolitikája az informatikai fejlesztést fogja szorgalmazni. Ez lesz az „oktatási tartalom”: technikák, gyorsan változó szoftverek, elavuló kezelői felületek jelennek meg a tantárgyak helyén. Mindeközben a „szöveg egészének *etikai* értése” háttérbe szorul.

Meggyőződésem, hogy a családnak ki kell követelnie – akár „Adj király katonát, ha nem adsz, szakítok!” alapon – a nevelés elsődlegességét és a gépek másodlagosságát az iskolában. Szükséges erkölcsi elvárásokkal és tartalommal ellensúlyozni az iskola posztmodern technicizálását és piacorientáltságát. Nyilvánvaló, a technikai fejlődést nem tartóztathatjuk fel, élni kell vele. A tét azonban az, hogy az „új írásbeliség” leválik-e, vagy pedig megmarad folytonosságban erkölcsi gyökereivel.

*

A demokratikus iskola eszménye járható út. Az írásbeliség, az „információhoz jutás” azonban a teljes ember kifermálásának szolgálatában kell, hogy álljon. Jelenleg az információs társadalom az iskolától azt várja el, hogy a munkaerőpiacra tagolódjon be. A sorsát alakítani képes, komplex problémákkal szembenézni tudó személynek azonban szüksége van a *tartalmas* tudásra.

A kihívás nem a lexikális tudás mennyisége fölötti vita. Az igazi kérdés a tudás *integrálásának*, *belsővé tételének* a képessége. A Douglas-táblázat fontos üzenete ez. A tudás „memorizálásának képessége” és a közösségi kötődések erőssége között létezik-e összefüggés? Ezért állítom, hogy az iskola mélyen antropológiai kérdés. Ahol megvan a hescheli *legfőbb választás* – az értékek hierarchiájára épülő erkölcsi dimenzió –, ott a közösség memóriája terhelhetőbb. A felelősség mélyíti a befogadó tudáskapacitását. A demokratikus társadalom – demokratikus iskola, emlékező közösség garanciája a zsidó-keresztény *etikai* írásbeliség.

Az iskola és a szabadság összefüggését fogalmazza meg *Jonathan Sacks*:

„Az abc mélyeséges politikai és társadalmi változások lehetőségét teremtette meg. Mint említettük, a pre-alfabetikus világ hierarchikus volt, nem is lehetett más. A mezopotámiai és egyiptomi társadalom élén az uralkodó állt, a király vagy a fáraó... Alattuk pedig a mindennapi hatalmat gyakorló kognitív-elit, az adminisztrációs-közigazgatási osztály. Alattuk foglaltak helyet a néptömegek, szerepük a munkaerő és a katonáskodás volt... Ezzel kontesztban, a sémi abc felfedezésével egy teljesen új lehetőség jelent meg. Nevezetesen egy





olyan társadalomé, melyben minden egyén elérheti a tudást, és így a hatalmat, és így Isten jelenlétében végső méltóságát."¹¹

Vajon jó-e az, ha az információs társadalom tagjai *Írás-tudatlanok* lesznek? Az erkölcsileg semleges, függetlenségét, gyökereit veszített iskola morális értelemben funkcionális analfabétákat bocsát majd a piacra.

Reálisan kell látnunk, hogy mind a család, mind az iskola forrásai vészesen meggyengültek. Az oktatáspolitikai jelenleg a gazdasági trendek kiszolgálója. A politikai elit írástudói etikai értelemben nem véletlenül „írástudatlanok”. Az „Ön szerint keresztény-e Magyarország?” szlogenek megalkotásának fájdalmas üzenete van a magyar iskola számára. Az iskola és a család így kétszeresen is magára hagyottnak látszik: sem vezető politikusai, sem a társadalom részéről nem kapja meg az *erkölcsi* támogatást.

Amikor ki gondolkozik el iskoláinkról? Egyre inkább úgy tűnik, hogy a zsidó-keresztény hagyomány képviselőire hárul e feladat. *Sacks* példaként állítja a nyitott társadalom iskolaügye elé az Izraelnek adott írásbeliség forradalmasító hatását:

„Soha korábban, és azóta is ritkán került az Isten jelenlétében élő személy méltósága így kiemelésre. Amellett érvelek, hogy ez az egyedülálló jelenség bensőségesen összefügg az ábc felfedezésével... A gondolat, hogy mindenki tanulhat és írhat, így téve szert az ismeretre, a történelemben először teremtette meg az egyetemes állampolgárság lehetőségét... A 'papi nemzet' az egyetemes írástudás társadalmát jelenti... Izrael Istene a történetileg konkrétá vált legfőbb hatalom volt, mely képes megteremteni és fenntartani a társadalmi egyenlőséget a társadalmon belülről jelentkező elnyomó erőkkel szemben... Izrael azt gondolta, hogy ő más, mert valóban az: egyenlő méltóságot hirdető társadalmi rendet hozott létre az elnyomó társadalmak közepette."¹²

Az iskola középpontjában a *Könyv* kell, hogy álljon, az európai identitás alapja. A könyv metaforája tágabb értelemben az európai kulturális kánon mind *mélyebb* ismeretét jelenti. Dolgozatom végkövetkeztetése, hogy az iskolai tudásra erkölcsi *forrásként* kell tekintenünk.

Keresztényként az iskola általam látott erkölcsi középpontja mellett igyekeztem érvelni. Talán ez a Douglas-táblázat tengelyeinek metszéspontja. E középpont azonban elsősorban kérdez, egészen a legprózaibb helyzetig: Mi teremt közösséget az iskolában? Mi teremt közösséget a társadalomban? Milyen értékek, események hoznak létre a tudást integrálni képes erkölcsi közösséget? Mitől működő közösség az iskola? Miért, kiért működik? Minek a szolgálatában áll? Hogyan jelentkezik ez az erkölcsi középpont az iskola gyakorlati helyzeteiben?





Míg konkrét válaszaink megszületnek, addig is szüntelen gyözködnünk kell a döntéshozókat. Az oktatásba történő beruházásnál ma nincsen fontosabb. Magunkat is gyözködnünk kell: az erkölcsiség mindennapi helyzetébe nekünk is jobban „be kell ruháznunk”. Jobban odafigyelni a másokra, elsőként is a közösség érdekére. *Szent Benedek Regulájában* a leggyakorlatibb útmutatást adja: „Előzzétek meg egymást a tiszteletadásban!”.

Az ismeret mindenki számára hozzáférhetővé tétele nem az egyetlen imperatívusz. *A közösséghez jutás joga* épp ilyen alapvető jog. A közösségi élmény átélése az iskola elsődleges tartalma. A nemzetnek, mint közösségnek, ma erre van a legnagyobb szüksége. Az iskoláért történő érvelésben rá kell világítanunk, hogy ha az iskolarendszert és a pedagógust a piac kiszolgáltatására kényszerítik, akkor az iskola tartalmi, majd morális kiüresedése következik be. És még ezt követi a társadalom morális kiüresedése.

Azért választottam a dolgozat mottójául *Benjamin Franklin* komoly gondolatait, hogy kiemeljem: a magyar iskola kérdése nem egy a napirenden lévő kérdések közül. Az iskola maga a legfőbb választás: arccal a Jövő felé.

ÖSSZEFOGLALÁS

A magyar oktatás ügye elsősorban nem „konzervatív” vagy „liberális” ügy, hanem mindenki felelőssége. Legelsőként is a pedagógusé. A pedagógustársadalom létre kell, hogy hozza a rábízott élet képviselőjét. A pedagógus közéleti szereplése elengedhetetlen. A pedagógia kell, hogy legyen a „negyedik hatalmi ág”, a megélhetési (oktatás)politika kontrollja és nevelője.

A katolikus megközelítés mindig kritikus és szimpatikus megközelítést kíván. Ezért gondolom, hogy az iskola függetlenségének megőrzése megkívánja a jobb- és baloldali együttműködését.¹³ Épp a legfőbb földi értékről, a Gyermekről való gondolkodás tárja fel, hogy mind konzervatív, mind liberális oldalon van felszín, silány, és van elmélyedt, értékes gondolkodás. Ha igaz az, hogy az iskola(ügy) elsősorban erkölcsi esemény, akkor a meglévő etikai hagyományok párbeszédére van szükség. Ha a társadalmi tudat részét képezi a kereszténység, a liberalizmus, a marxizmus és a tudományosság, akkor e hagyományok értékeit integrálni kell az iskoláról és a családról szóló felelős beszédbe. A pártpolitikák szintjén is.

Az önkormányzati és az egyházi gimnáziumok bármilyen szempontból való bővebb összehasonlítása adott helyzetekben, finomította volna a képet. Következtetésem, meglehetősen általánosító, mégis szeretném megosztani. Félő, hogy az állami iskolák jóval inkább sodródni fognak és magukra lesznek hagyva az általános sodródásban. Függetlenségük és pedagógiai potencialitásuk a tét. Az egyházi iskolák helyzete sem biztos, de az őket fenntartó közösség értékorientációjának köszönhetően sokkal kevésbé eszköztelenek. A tét az, hogy iskoláink mögött *működő közösségek* álljanak.





IRODALOMJEGYZÉK:

- Cowley, Catherine (Heythrop College, University of London) közlése, egyetemi előadás, 2002. kézirat publikáció előtt: „Christian Ethics and the Global Economy” c. tanulmány.
- Rahner, Karl: *Egyházreform*, Egyházfórum, Budapest, 1994.
- Sajó Andrea: *Az „információs társadalom” megközelítése régi és új paradigmákon keresztül*, in: <http://www.inco.hu/inco7/global/cikk7h.htm>
- Stackhouse, Max L. és Browning, Don S. (szerk.): *God and Globalization vol. 2.*, Harrisburg, Trinity Press International, 2000. – Richard Osmer „The Teaching Ministry in a Multi-cultural World” c. tanulmánya, 37–76. o.

JEGYZETEK:

- ¹ Heschel, Abraham Joshua: *God in Search of Man, a Philosophy of Judaism*, Farrar, Straus and Giroux, New York, 1955, 372–373. o.
- ² Boff, Leonardo: *Liberating Grace*, Orbis Books, Maryknoll, New York, 1979, 148. o.
- ³ Boff, Leonardo: *i.m.*, 149. o.
- ⁴ Boff, Leonardo: *i.m.*, 149. o.
- ⁵ Gallagher, Paul Michael: *Clashing Symbols, an Introduction to Faith and Culture*, Darton-Longman-Todd, London, 1997, 24–33. o.
- ⁶ Az ún. „yob culture” a posztmodern versenyző társadalom tagjainak „új szenzibilitása”. Az individuum érzéketlen a másik szükségét észrevenni, kényelmét szolgálni – képtelen a másik személyét saját közvetlen szükségletei elé helyezni.
- ⁷ Craig, Bartholomew és Thorsten, Moritz (szerk.): *Christ and Consumerism, A Critical Analysis of the Spirit of the Age*, Paternoster Press, London, 2000. (Idézett tanulmánya: *’Consumerism and the Spirit of the Age’* by Colin Greene, 13–33. o.)
- ⁸ Baumann, Zygmunt: *A modernitás és a holocaust*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2001, 127–162. o.
- ⁹ *Katolikus iskolák Magyarországon*, KPSZTI, Budapest, 2000, 12. o.
- ¹⁰ Sacks, Jonathan: *The Dignity of Difference, How to Avoid the Clash of Civilisations*, Continuum, London, New York, 2002., 130. o.
- ¹¹ Sacks, Jonathan: *i.m.*, 132–133. o.
- ¹² Sacks, Jonathan: *i.m.*, 134–135. o.
- ¹³ Felszólalásomban erre próbáltam felhívni a figyelmet a „Jövő iskolája: értékek fenntarthatósága – Mottó: A köznevelés nemzeti sorskérdés” című konferencián (Bp., 2005. május 14.).





CSALÁD ÉS CSALÁDTÖRTÉNET-ÍRÁS

MIKONYA GYÖRGY

A családtörténet fontos: tanulhatunk családunk korábbi hibáiból, tévedéseiből. (...) A kínaiak egyébként a nemzetet „egy olyan tálca „homoknak” képzelik el, ahol a homokszemek nem individuumok, hanem családok. Ez a szerkezet viszont nagyon időtálló mindenféle veszedelmekkel szemben, mert képszerűen kifejezve: „a világgégés a gránitot szétzúzatja, de a homokot legfeljebb csak szétszórhatja.”

Már a család elnevezés szinonimáinak felsorolása – *família, háznép, dinasztia, rokonság* – jelzi, hogy történetileg alakuló, változó és a megközelítési módtól függően erősen determinált fogalomkészlettel elemezhető társadalmi képződmény jelenti elemzésünk tárgyát. A szociológiában például az olyan együtt élő kiscsoportot nevezik családnak, amelynek tagjait házassági kapcsolat vagy leszármazás, más szóval vérségi kapcsolat köti össze. A család fogalma még pontosabbá válik a család funkcióinak felsorolásával, melyek a következők:

- közösségi-érzelmi funkció,
- nevelő-társadalmasító funkció,
- gondozó-ellátó funkció,
- termelői-fogyasztói funkció,
- reprodukciós funkció,
- közéleti-politikai funkció.¹

E funkcióknak való megfelelés alapján az emberiség történetében sokféle és változatos családmódellek keletkeztek. Már az a változatosság is lenyűgöző, amit az antropológusok a *természeti népek* életkörülményeinek rögzítésekor találtak.

Ha csak a leglényegesebb *történeti modelleket* nézzük, a következők említhetők:

1) *Családmódell az ókorban*

A családok életében a legfontosabb a reprodukció biztosítása és az önellátás, társadalmi helyzetétől függő munkamegosztás szerint. A földrajzi helyzet és az éghajlati viszonyok változása további differenciálódást okoz: egészen más a családi élet az ókori Egyiptomban, Mezopotámiában, a főníciaiaknál, a zsidóságnál vagy éppen a görögök és a rómaiak világában. A nők és a férfiak feladatai határozottan elkülönülnek. A gyermekfelfogás ambivalens: egyrészt értéknek tekintik a gyermeket, másrészt tudomásul veszik, vagy éppenséggel keveset tesznek a gyermekhalandóság ellen. A legfontosabb együttélési szabályokat szigorú, mindenki számára érthető törvények szabályozzák, megsértésüket súlyosan szankcionálják.





Lényegi különbségek vannak a szabadok és a rabszolgák életlehetőségei között. A családi élet fordulópontjairól, konfliktusairól, azok megoldási lehetőségeiről irodalmi források (eposzok, mítoszok, legendák) és ikonográfiai ábrázolások (szobrok, képek, domborművek, építészeti alkotások térszerkezete) alapján tájékozódhatunk. A családok életét befolyásoló intézmények csírái már létrejönnek. Néhány területen már számottevő hagyományok alakultak ki, például a házassági szerződések megkötése esetében. A legfontosabb: *a folytonosság biztosítása* a tradíciók átszarmaztatása révén. Ebben a folyamatban meghatározó az apa szerepe, aki „pater familias”-ként dönt a család ügyeiben.

2) A középkori családmóde

A társadalomban elfoglalt helyzettől függően nagyon változatos viszonyok jönnek létre. A fő választóvonal a nemesek és a földbirtok nélküliek között húzódik. A differenciálódásra jó példa, hogy az olyan egyértelműnek tűnő élethelyzet, mint a jobbágyoké, még mennyi belső eltérést eredményez. A gyermekek helyzetében nincs lényegi változás, igaz a gyermekgyilkosság – a kereszténységnek köszönhetően – főbenjáró bűnnek számít, és ez némi védelmet jelent. A nemi szerepek szerinti elkülönülés is megmarad. Az intézmények terén fejlődés és differenciálódás tapasztalható. A termelő funkció lehetőségei erősen behatároltak: a mezőgazdaság hatékonyságára jellemző, hogy egy vetőmagból maximum 3 szem termés várható; a céhek pedig a fejlesztés helyett alapvetően a régi körülmények változatlan fenntartásában érdekeltek. A szellemiség meghatározó tényezője a *kereszténység*. A közéleti funkció szerepe csökken, igazából nincsenek is az ókorhoz hasonló intézményei, mint például az agora vagy a fórum. A nevelés jelentősége az idő előrehaladtával egyre növekszik, létrejönnek ennek intézményei, a plébániai, káptalani, székesegyházi és a kolostori iskolák.

Kulcsszavak: statikus viszonyok kevés kitörési lehetőséggel, erős törvényi szabályozás, a házasság és a család érték; a törvénytelen származás súlyos bélyeg, az ilyen személy nem lehet céhek tagja; a testiség elhanyagolása általánosan jellemző.

3) Az újkor

A reformáció és a későbbi felvilágosodás hatásaként *erőteljes individualizáció* kezdődik. Az önellátás szintje helyett a termelő funkció uralja ezt az időszakot. A technikai lehetőségek dinamikus fejlődésével nem tud lépést tartani a tudat alakulása. Az újkor vége felé határozottan *elmarad az emberiség tudatbeli fejlődése*, ami a családok belső viszonyaiban egyértelműen visszatükröződik. Az ókori gyermekgyilkosságok helyett annak rafináltabb formája jelenik meg: a könnyörtelen gyermekmunka, amely néha olyan ókori maradványokkal kombinálódik, mint a rabszolgaság, ami csak az újkor vége felé szűnik meg. Az elkövetkező időben a *specializáció*, azaz az egy-egy terület alapos megismerése válik fontossá. A család





dok életét döntő módon befolyásolja a családfő foglalkozása, hivatása, amely az esetek döntő többségében ekkoriban még élethosszig tartott. A javuló életkörülmények kedveznek a többgyermekes családmodell általánossá válásának. A nevelési funkció szerepe erősödik. A családi nevelés elsődlegessége megmarad számos vallásos megújulási mozgalomban, például a pietizmusban. *A nevelés fő színtere* egyre inkább az *iskola* lesz, melynek változatos típusai jönnek létre (elemi, polgári, reáliskola és a gimnázium). A családok belső összetartása fontos, ebben kiemelt szerepe van a gyermekekkel foglalkozó anyának. A családi funkciók megosztása folytán a családot kifelé az apa képviseli, befelé az anya tartja össze. A családi összetartást jótékonyan befolyásolja, hogy a család gyakran „azonos” a munkahellyel. Mint legkisebb termelő egység: vagy kereskedéssel foglalkoznak, vagy műhelyben dolgoznak, stb. Az újkor végére ismét megteremtődnek a közéletiség fórumai – különböző egyesületek, körök, majd később pártok formájában. Ez a kezdeti időszakban még egyértelműen a férfiak működési területe.

Kulcsszavak: a vagyon és ezzel együtt a család gazdasági viszonyainak meghatározó volta, a foglalkozás, hivatásválasztás fontosságának előtérbe kerülése. Súlypont-eltolódás tapasztalható a családban eltöltött idő tekintetében – egyre hosszabb a kifelé élés időszaka. A család még nagyon erős kötelék, védettséget ad (az otthon melege), és védelmet nyújt a külvilág fáradalmaival szemben. Idealizált vagy éppenséggel kritizált bemutatása regények, festmények kedvelt témája. *Új vonásként* jelenik meg a *nemzeti sajátosságok* megjelenítése külsőségekben (ruházat), nyelvhasználatban (az anyanyelv és a latin nyelv viszonya iskolai és tudományfejlődési kérdés) és életvitelben. A családok életére jelentős hatást gyakorol a *hitfelekezeti hovatartozás*. A közösségi-érzelmi és a közéleti funkció érvényesülését erőteljesen befolyásolják a nemzetiségi és hitfelekezeti viszonyok.

Napjaink családfelfogásának felvázolása önálló fejezetet igényel.

A CSALÁD NAPJAINKBAN

Erre a témára szinte közhelyszerűen *a család válsága* az első asszociáció. Ez igaz megállapítás, de ha megnézzük a történelmi változások dinamikáját, akkor ez majdnem minden időszakról elmondható. Talán szerencsésebb, ha *a család átalakulásáról* beszélünk.

Már az előző részben említés történt *a technikai és a tudati fejlődés elszakadásáról* (1). Ez a folyamat napjainkra hihetetlen mértékben felgyorsult, olyannyira, hogy szinte tízéves periódusokról beszélhetünk. Lényegesen eltér egymástól a 60-as, 70-es, 80-as évek és az ezredforduló utáni időszak családmodellje. Így az első ismérv: a felgyorsult fejlődés következményeként az emberiség technikai kultúrája és tudatos tevékenysége közötti űr növekedése, és ennek hatása a családok életére.

A másik erőteljes tendencia a *globalizáció* (2), abban az értelemben, hogy homogénebb, egyformább lett a családok élete: egy-egy film, könyv, ruha (divat),





gyermek- és felnőttjüket a világ „fejlettebb” részén közel ugyanabban az időben kerül bevezetésre, ezzel mintegy felülírva a korábbi időszakban meghatározó nemzeti kultúrát.

A modern kor anakronizmusa, hogy a sok bizonytalansági tényező, az ok-okozati viszonyok átláthatatlansága ellenére a családi életet hagyományosan stabilizáló tényezők nem erősödnek, hanem éppenséggel gyengülnek. Az egyik ilyen például az *apák és a szülők tekintélyvesztése* (3), pontosabban a szülői szerepek jelentős átalakulása. Egymás mellett egyidejűleg léteznek a kötöttségek, szokások, rituálék elleni lázadás és a vágy valamilyen rendezőelv, stabilitás iránt. Mindez akár egy családon belül is váltogathatja egymást. Igazából a modern család egyik legfontosabb jellemzője az, hogy milyen egyéni választ ad a kor kérdéseire, azaz a stabilizáló és változtatási törekvésekből kiindulva milyen életviteli kombinációt tud létrehozni. Az előzőekben említett három legfontosabb változás számtalan további átalakulási folyamat gerjesztője, így valójában negyedik tényezőként a *sokféleséget* (4) kell említeni, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy számos családmódellem együttes, egymás melletti jelenlétével kell számolni.

A különböző tipológiák helyett jelen esetben fontosabbnak tartom a modell részelemeinek hozzávetőleges számbavételét. Az egyszerűsítés érdekében két részre bontva, azaz 1) a szülőkre, valamint 2) a gyermekekre vonatkozóan sorolom fel a modellalkotó tényezőket.

1) A szülői szerep változása az ezredfordulón

A hagyományos *női-férfi szerepmegosztás* radikálisan megváltozott. Általánossá vált a férfiak segítő jelenléte a házimunkában. Adott esetben nők is végeznek korábban férfiasnak számító tevékenységet, például autósosást vagy kisebb javítási munkákat. A családok belső életében is változott a feladatok elosztása, attól függően, hogy melyik szülőnek milyen lehetőségei vannak. Előfordul, hogy a nő jövedelmi lehetőségei a jobbak, ekkor a férfi veszi át a háztartást és a gyermekek nevelését. Az emancipáció külsődleges megnyilvánulása a név-viselési szokások változása. Már nem szokatlan a leánykori név megtartása sem. Az új tendenciák mellett archaikus formákkal is találkozhatunk, pl. a nők teljes kiszolgáltatottságával és a házasságon belüli erőszakkal. Új jelenség az „elférfiasodott”, kemény nők feltűnése és ezzel párhuzamosan a passzív férfiak növekvő számú megjelenése.

A szülők életét napjainkban döntően befolyásolja a *munkahely megtartásáért való aggodalom*. A foglalkoztatás tekintetében is eltolódás van szélsőséges irányba: ha van munkahelye, rengeteg túlmunkát kell végeznie, vagy egyszerre több állása van; illetve előfordul a másik véglet, hogy nem talál semmilyen munkahelyet, és reménye sincs erre. A családok életét egyik tényező sem viszi jó irányba. Különösen nehéz helyzetben vannak az álláskereső fiatalok és a negyven-ötven év körüli munkavállalók: ha valamilyen okból megszűnik a foglalkoztatásuk, nagyon





nehéz új munkahelyet találniuk. Ez utóbbi csoport, a *középgeneráció*, korábban a társadalom legstabilabb rétegét jelentette, hiszen egzisztenciális és családi viszonyait többnyire már rendezte, így fontos *feszültségoldó szerepük* volt. Emellett a fiatalok számára – a tankönyvi kultúrára épülő iskolai tudás kiegészítéseként – a középgeneráció nyújtotta a munkavégzés területén a követhető mintát, fontos szerepük volt a szakmai tudás gyakorlati elsajátításának folyamatában.

A legradikálisabb változás a *házasságkötés megítélésében* következett be. Ennek oka a sok sikertelen házasság (a megkötött házasságok fele végződik válással) és bizonyos gazdasági szempontok figyelembe vétele. Ilyen tekintetben már olyan furcsa kombináció is előfordul, mint például az egyházi esküvő megtartása mellett a polgári esküvő elhagyása gazdasági okok miatt. A hagyományos értelemben vett házasság mellett megjelentek olyan új formák, mint a próbaházasság, a nyitott házasság, vagy a házasságban élés – de külön lakásban. A jogi szempontból is szabályozott élettársi kapcsolatban élők száma jelentősen növekszik. A társadalom toleránssá vált a leányanyák megítélésében. A szingli életformát választók sem szorulnak a társadalom peremére. Korunk érdekes jellegzetessége, hogy az új jelenségekre a fogyasztói piac reagál a leggyorsabban. Ennek megnyilvánulása a családi élet háttérzajait utánzó CD-k és a kifejezetten szinglik számára készült mélyhűtött ételek megjelenése.

A rendszerváltás utáni nyitottság és a globalizáció következménye a „nemzetköziesedés”, azaz a magyar családok külföldön élése és ennek fordítottja, a külföldi családok magyarországi tartózkodása. Magyarok külföldiekkel kötött házassága korábban eseményszámba ment, ez napjainkban már nem tekinthető ritkaságnak. A különböző kultúrák és életvezetési szokások találkozása értelemszerűen sok pozitívumot és új megoldandó problémákat is jelent. Leginkább a gondok válnak ismertté a sajtóban megjelenő gyermekszöktetések miatt. Bizonyára vannak pozitívumok is, de erről keveset tudunk.

A *szülők abszolút tekintélyvesztése* folyamatosan érzékelhető. A tradicionális értékrend felbomlásával kezdenek egyenrangúbb viszonyok kialakulni a szülők és gyermekeik között. Ez a tendencia kevésbé érvényesül a perifériára szorult társadalmi rétegekben, ahol a szülők saját alárendeltségüket a gyermekeik feletti önkényuralommal kompenzálják. További észrevétel az egyenrangúsággal kapcsolatban, hogy ez a viselkedésforma történelmileg rendkívül gyorsan következett be, és ez gyakran azzal jár, hogy a szülők begyakorolt, áthagyományozott nevelési gyakorlat hiányában az autokratikus módszerek ellenhatásaként nem a demokratikus, hanem a megengedő „laissez faire” módszereket preferálják. Mindkét tendencia erősödése illetve egyidejű jelenléte óhatatlanul elbizonytalanodást, esetlegességet, azaz kialakulatlan értékrendszert eredményez, aminek szükségszerű következménye a *viselkedészavarral küszködő gyermekek számának növekedése*.²





Az ambivalens megnyilvánulások más területen is érezhetők. Sajátos szerepcserék is előfordulnak, leginkább akkor, amikor a gyermek a szülő számára mint érzelmi kapaszkodó jelenik meg. Az eseteírások tanúsága szerint egyre gyakoribb a *szerepcseré*, azaz amikor a gyermek ad életvezetési tanácsokat a szülőnek.

Ellentmondásos a családi élet megjelenítése a közvéleményt formáló médiában, az irodalomban és a művészetekben. Egyre gyakoribb a sematikus megjelenítés, azaz a családi élet konfliktus nélküli, idealisztikus, „az örök boldogság szigeteként” vagy pedig szétesett, kiüresedett, múltbeli relikviaként történő bemutatása. A küzdés, a családi élet válságaiból kivezető utak ábrázolása egyre ritkább. Jellemző módon a közvélemény számára húzó hatással rendelkező sztárok életéből is többnyire csak a botrányokat ismerjük. Ha közülük valaki rendezett, tartós, személyiségét gazdagító kapcsolatban él, annak nincs hírértéke, és legfeljebb csak a memoárjából szerzünk róla tudomást.

2) *Gyermekek az ezredfordulón*

A szülők életkörülményeinek változása szükségszerűen a gyermekek helyzetének átalakulását is jelenti. Ennek legnyilvánvalóbb jele, hogy egyre több az olyan gyermek, aki *nem teljes családban él*. Az apa nélküli, anya nélküli családok élete számos nevelési problémát rejt magában, hiszen mindenképpen felborul vagy ki sem alakul a család belső egyensúlya. Ilyen értelemben a hagyományos család olyan viszonzyszerkezetként, erőterként jelenik meg, ahol két, a gyermeknevelést lehetővé tevő hatás, a tekintély és a feltétlen szeretet és elfogadás egyidejűleg van jelen. A tradicionális családmódelemben az előbbi az apai, az utóbbi pedig az anyai szerepkörhöz kapcsolódik. Teljes család hiányában másutt, például az óvodában, iskolában kellene az egyensúlyt helyreállítani. Ezt az alapvető problémát nem tudja a társadalom kezelni.

A gyermekek fejlődését nehezíti *a stabilitásnak illetve a biztos orientációs pontoknak a hiánya*. Ennek látványos megnyilvánulása a gyermekek vándorlása egyik szülőtől a másikig. Az azonosulásra kínálkozó magatartásminták éppen a szerepcserék miatt kevertek, így ezek sem jelentenek egyértelmű tájékozódási pontot. Még leginkább a média által teremtett virtuális világ mutat állandóságot – szokatlanul felerősödött hatása többek között ezzel is magyarázható.

Többek szerint³ *a mai gyermekek helyzete a középkori viszonyokhoz hasonló*, s leginkább abban, hogy sok megegyezés van a gyermekek és a felnőttek életmódja, szokásai között. Egyformán azonos készleteket fogyasztanak (hamburger, pizza), hasonló ruhákban járnak, hasonló a hobbijuk, azonosak a szabadidős szokásaik, és gyakran még ugyanazokat a szórakoztató műsorokat is nézik. Igazából arra a nagyon egyszerű kérdésre sem tudunk egyértelműen válaszolni, hogy *mikor lesz a gyerekből felnőtt*. Természetesen van erre jogi válasz: a nagykorúság elérésekor; van erre egyházi jogi válasz is: a bér mátkozáskor vagy a konfirmáció alkalmával,





de ez utóbbi eleve nem mindenkit érint, és így továbbra is elmosódnak a felnőtté válás pontos határai.

Nagyon gyakori az *egygyermekes család*, így a jövőben egyre kevesebb gyermek tudja majd azt, hogy milyen a testvérek együttélése, sokak számára üres fogalom-má válik az unokatestvér vagy éppen a nagynéni, nagybácsi elnevezés. Ennek törvényszerű következménye az erőteljes *individualizáció* és ennek ellensúlyozására a *kortárs csoport felértékelődése*. Napjaink legdivatosabb időtöltésében, a számítógépes játékokban és a virtuális kommunikációs háló használatában mindkét tendencia megnyilvánul. A szülők tekintélyvesztését egyébként más tényezők is befolyásolják, egészen pontosan az, hogy egyre kevesebb az otthon együtt végezhető munka, segítő tevékenység, amely lehetőséget teremtene a szülőnek ahhoz, hogy tevékenységhez kapcsolódva legyen együtt a gyermekével. Ennek oka a magas szintű automatizáltság, illetve a piac azon törekvése, hogy javítás, karbantartás helyett inkább arra ösztönzi a családokat, hogy új készüléket vásároljanak. A mai „jómódú fogyasztóvá” nevelt gyermekeknek *egyre kevesebb lehetőségük van az öntevékenységre*, tapasztalataik többségét másodkézből, sokszor multimédiák segítségével szerzik. Ennek negatív hatása a mozgásszegény életmód, annak minden későbbi káros következményével együtt. Hiperaktivitással és mozgásszegény életmóddal, alultáplált (gyakran éhező) és túltáplált gyerekekkel egyaránt találkozhatunk.

Látványosan nőttek a *generációk közti szakadékok*. Ez különösen jól érzékelhető a *nagyszülők és az unokák közötti kapcsolatban*. Míg régebben a nagyszülők a gondoskodó szeretetükkel fontos kiegyensúlyozó, hiánypótló szerepet töltek be, és ezzel együtt tevékenységi területet is találtak saját maguk számára, addig ez napjainkra megváltozott. A többgenerációs együttélésre alkalmatlan lakásviszonyok, a földrajzi mobilitás és más tényezők miatt ez a két, egymás számára oly fontos korosztály elidegenedik egymástól, egyre nehezebben értik meg egymást, ezzel is erősítve a társadalomban oly erős dezintegrációs tendenciát.

A gyermekek és a felnőttek életét egyaránt megkeseríti az *egyhangúság érzése, a hétköznapi és az ünnep összemosódása, röviden az életritmus megmerevedése*. Napjainkban kiveszőben levő fogalom a „vasárnapi ruha” elnevezés az ehhez kapcsolódó rokonlátogató, családi együttlétet preferáló szokásokkal együtt. Sok unokatestvér nem is ismeri egymást, legfeljebb futólag találkoznak egy-egy esküvőn, temetésen.

Új tendencia, és a történelemben talán most fordul elő első alkalommal egy sajátos szerepcseré, amikor is *a gyermekek tanítják a felnőtteket*, vagy legalább segítenek nekik. Ez pedig nem más, mint a számítógépek használata, amibe a gyermekek szinte beleszületnek, a felnőttek pedig tanfolyamon tanulgatják. Hasonló hatás figyelhető meg az újonnan vásárolt háztartási eszközök beüzemelésekor. A legón és más összerakós játékokon edződött nemzedék játszi könnyedséggel igazodik el a rajzos összeszerelési utasításokon.





Összegezve az eddig leírtakat, az ezredforduló idejére egyértelművé vált az *individualizációs, atomizáló hatások túlsúlyba kerülése* a családi életet összetartó erőkkel szemben. A továbbiakban egy ilyen összetartó erővel, a családtörténet-írással foglalkozunk.

Családtörténet – út a jövőbe, múltunk ismeretében

A múlt ismerete nélkül nehezebb eligazodni a jövőben. Ezt az egyszerű megállapítást a különböző társadalmi rétegekhez és más-más kultúrkörhöz tartozó családok nagyon eltérő életvezetési irányként és a mindennapi élet részleteit is szabályozó hagyományként fogják fel. Az átlagos magyar családokban körülbelül 80-120 éves időszakra visszamenőleg ismerik az emberek a családjuk történetét. Ez sokszor legfeljebb a dédszülők keresztnevének, foglalkozásának és lakóhelyének az ismeretét jelenti. Bizonyos családok, például a nemesi családok, az ortodox zsidó kultúrához kötődő családok, a székely családok vagy az őseiket számon tartó tősgyökeres, többnyire egy adott város tehetősebb polgárságát alkotó családok akár 300-400 évre vagy még hosszabb időszakra visszamenőleg is ismerik családjuk történetét.

Kevésbé ismert kultúrtörténeti specifikum, hogy a kínai történelemben más-ként következett be az ókori görög vagy római birodalomhoz hasonló bomlási folyamat. A társadalmi stabilitás megőrzéséhez a legfontosabb segítséget a vallásos érülettel átszótt rokonsági rendszer gondos ápolása jelentette. Ennek egyébként olyan erős asszimiláló hatása volt, hogy képes volt a honani zsidók kínaiasítására.⁴ A kínaiak egyébként a nemzetet „egy olyan tálca homoknak” képzelik el, ahol a homokszemek nem individuumok, hanem családok. Ez a szerkezet viszont nagyon időtálló mindenféle veszedelmekkel szemben, mert képszerűen kifejezve: „a világgégés a gránitot szétzúzhatja, de a homokot legfeljebb csak szétszórhatja”.⁵

A családtörténet ismerete *út önmagunkhoz*, út önmagunk kollektív tudattalanja felé. Egy lehetőség családunk gyökereinek megtalálásához és megőrzéséhez, egy lehetőség az atomizáló hatásokkal szemben a családi életet erősítő erők felélesztéséhez. Az egyéni és családi, tudatos és tudattalan közötti átmenetet hagyományok, mesék, családi legendák, bútorok, tárgyak, feljegyzések, levelek biztosítják. Ezek tartalmának és jelentőségének ismerete jelenti azokat a gyökereket, amelyek életvezetésünket, döntéseinket befolyásolhatják. A tudattalanhoz vezető út – szükség esetén – lehet *családterápia* vagy egy hosszabb ideig tartó, szakember vezetése alatt megvalósuló *családpszichoterápia*. Ezek a terápiás célzatú eljárások már szakember segítségét igénylik, és szakemberek döntenek arról, hogy kell-e, érdemes-e egyáltalán elkezdeni, és milyen mélységig kell elmenni.⁶

A család történetének megismerése, megírása egy olyan *egyszerűbb*, kevésbé be-szabályozott *lehetőség*, amely a szórakozást és a családi életet tartalommal kitöltő tev-





kenységgé válhat, tehát olyan, a családot összetartó erőket erősítő tényező lehet, amelyre égető szükség van jelenlegi viszonyaink között.

A családtörténet más vonatkozásban is fontos: nem adhatjuk fel a reményt arra vonatkozóan sem, hogy *tanulunk* családunk korábbi hibáiból, tévedéseiből. Ahhoz, hogy ez megtörténjen, ezeknek az eseményeknek érzelmi rezonanciát kell kiváltaniuk. Nem befejezett kész tényként, hanem választási lehetőségként kell feleleveníteni a múlt eseményeit, és csak akkor van némi esélyünk arra, hogy ne kövessük el újra és újra a régi hibákat.

Családtörténettel a korábban említett pszichiátria és pszichológia mellett számos más tudomány foglalkozik. A genealógia a történettudomány egyik ágaként jelentős hagyományokkal és kialakult kutatási technikával rendelkezik. Az utóbbi időben újra előtérbe került mikrotörténeti leírásoknak is fontos része a családtörténet. Egyrészt azért, mert a családkról maradtak fenn dokumentumok, másrészt azért, mert ezekből a természetes életegységekből a legkönnyebb rekonstruálni egy település mindennapi életét.

A szociológia – a maga sajátos szempontjai szerint – hagyományosan intenzíven foglalkozik családtörténettel. A „szimbolikus család” fogalmának bevezetése⁷ és a különböző kultúrákhoz tartozó családleírások tanulmányozása sok új felismeréssel gazdagította a tudományt. A családtörténet-írás professzionális szintjét jelenti a saját élmények alapján megírt memoáirodalom, illetve az élettrajzi regények megírása.

A továbbiakban a szaktudományok egzakt metodikájától eltávolodva szempontokat adunk saját családtörténetünk megírásához.

HOGYAN ÍRJUNK CSALÁDTÖRTÉNETET?

A legelső lépés az *anyaggyűjtés* fázisa és a *családfa felvázolása*. A családfa megrajzolásához ismerni kell a családi és a keresztnéveket, a születési évet, a születési helyet, a házasságkötés idejét, a házastárs adatait, a gyermekek nevét és születési adatait, valamint az elhalálozás évét. Kiterjedt családnál már a legelső feladat is elég sok munkát jelent. Elsődleges forrásként a fellelhető dokumentumok nyújtanak eligazítást (születési és halotti anyakönyvi bizonyítványok, más megmaradt dokumentumok, stb.). Sok családban feljegyezték a születések és a temetések időpontját az imakönyvek vagy a családi Biblia belső oldalára, de előfordulnak feljegyzések szekrények belső oldalán, padlások szalufáján vagy az ajtóküszöbön. Szükség esetén felkereshetjük az egyházközség plébániáját és lelkészét, és tájékozódhatunk az egyházi anyakönyvekben szereplő információkról, kutathatunk a levéltárakban. Az internet is számos lehetőséget kínál, foglalkozások és nevek szerinti keresést segítő adatbázissal, módszertani tanácsokkal és tapasztalatszerelehetőséggel. Általában már az első fázis is sok nehézséget jelent, és mivel maradnak nyitott kérdések, sokan ilyenkor fel is hagynak a további kutatással.





Kiutat az jelenthet ebből a helyzetből, ha ismerjük *a családtörténet-írás műfajának különböző szintjeit*. Ez azt jelenti, hogy nem kell rögtön a legelső alkalommal egy többkötetes, minden részletre kiterjedő monográfiát írni. El lehet kezdeni valami egészen egyszerű dologgal, ilyen például *az adott év egy eseményéről készült beszámoló*. Ez lehet keresztelők, esküvők, házassági évforduló, de lehet egy jól sikerült nyaralás dokumentálása. Amerikában egyre inkább terjed az a szokás⁸, hogy újívi üdvözlő gyanánt a család adott évbéli életének legfontosabb eseményeiről küldenek multimédiák segítségével megszerkesztett beszámolót. Ha történetesen gyermekekkel együtt írjuk a családtörténetet – ami nagyon hasznos –, akkor érdemes ezzel a változattal kezdeni, mert a családfa részleteinek tisztázását a kisebb gyermekek még unalmasnak találják.

Itt érdemes megjegyezni azt, hogy a családtörténet írás nem kampányfeladat, bármikor elkezdhető, bármikor félbehagyható és bármikor folytatható. Optimizmust meríthetünk abból a gondolatból, hogy a legkisebb feljegyzés is több annál, mint ami korábban volt, és a következő generáció számára ez már kiindulópontot jelent.

Még az adatgyűjtés fázisában további kutatási lehetőségeink is vannak: ezek *a fényképek és a tárgyi emlékek összegyűjtése*. Ezen a területen igazi értékekre bukkanhatunk. Jó lelőhelyek a varró- és kézimunkadobozok, a régi katonaládák, a szekrények alsó és belső fiókjá, valamint a használaton kívüli asztalok fiókjai. Találhatunk különböző bevéselt szöveggel ellátott tárcákat, mindenféle gyűjteményt, képeslapokat, újságkivágásokat, leveleket, hímezéseket, kendőket, díszszekendőket, hajtincseket, szalagokat, szárított virágokat, üdvözlőlapokat, meghívókat, bizonyítványokat. Fontos dokumentumok a naplók és a különböző emlékkönyvek. A legnehezebb feladat a tárgyak megszólaltatása. Ehhez olyan személyeket kell keresni, akik még tudnak valamit róluk. Sokszor nagyon nehéz a fényképen szereplő személyek beazonosítása, kollektív családi találgatás kezdődhet egy-egy személy gyermekkori képének azonosításakor. Könnyebb családtörténetet szerkeszteni az olyan családokban, ahol több adás-vételi ügy volt, mert ilyenkor a szerződések megmaradnak. Még könnyebb a helyzetünk, ha netán pereskedtek a családban, mert ennek a dokumentumait általában gondosan őrzik.

Ha már idáig eljutottunk, akkor következik *az anyagok elrendezése, feldolgozása*. Ilyenkor célszerű albumban, dossziében valamilyen koncepció szerint elrendezni a fellelt anyagot. Nem árt, ha elkülönítjük azt a részt, amit tudunk, attól, amit csak sejtünk, vélünk vagy gondolunk. Amennyiben ugyanarról a történésről többféle információnk van – ez nem ritka a családtörténetben –, rögzítsünk minden észrevételt. Ebben a fázisban fontos a hiányosságok összegyűjtése, és gondolkodni kell azon, hogy esetleg honnan szerezhetők be a kiegészítő anyagok. Itt néha a nem szokványos megoldások jelentik a kiutat, előfordul, hogy a közvetlen hozzátartozónál többet tud egy volt szomszéd vagy egy barátó.





A családtörténet-írás e fázisában jutunk el odáig, hogy szót kell ejteni a családtörténeti kutatás *esetleges veszélyeiről*. Lehetnek olyan történetek, események a családok életében, amelyeket rejtegettek, és éppenséggel nagyon jó, hogy a feledés homályába merültek. Ezért nem célszerű minden család történetét feldolgozni, egyéni választásra kell bízni, elkezd-e valaki és hogy milyen mélységig akar elmenni a kutatásban. Amennyiben olyan történetre bukkannánk, amit egyénileg nem tudunk feldolgozni, mindenképpen érdemes ilyen konfliktusok feldolgozásában jártas szakemberhez (pszichológushoz, pszichiáterhez) fordulni.

Amennyiben még van erőnk a folytatáshoz, most kezdetünk hozzá az *interjúzás*-hoz. Ez az esetek többségében idős, mesélő kedvű hozzátartozóink kikérdezését jelenti, amire nagyszerű lehetőséget kínálnak az ünnepek, a családi összejövetelek. Az idős emberek mesélő kedvével nincs is gond, a probléma általában az, hogy mindig ugyanazt mondják, már sokadjára. Ebből a helyzetből úgy mozdíthatjuk ki őket, ha rásegítő kérdéseket teszünk fel, erre viszont célszerű előre felkészülni. Az idős ember ugyanis nem tudja, hogy számunkra mi az érdekes. Így például rá lehet kérdezni kedvenc gyermekkori játékára, kedvenc ételére, szüleinek jutalmazási és fegyelmezési szokásaira, csínytevéseire, kedvelt ruhájára, vagy a felnőttkori életéből például az élete párjával való megismerkedésre, a leánykérésre, az esküvőre, a menyasszonyi ruhára, az ünnepi fogásokra. A lényeg az, hogy minél kisebb részletre kiterjedő és minél konkrétabb legyen a kérdés. Ez a kérdezéstechnika optimális esetben egészen újszerű gondolkodási folyamatot indít el, és gyakran egészen átalakítja a családi viszonyokat. Az idősebbek újra fontosnak érzik magukat, a fiatalabbak pedig nagyon konkrét személyes döntési helyzeteket tanulmányozhatnak. Ez az a pont, amikor a racionális ismeretek mellé érzelmi szálak kapcsolódnak, és ez ad némi esélyt arra, hogy mégiscsak tanulhatunk valamit az előző nemzedékek sikereiből és kudarcaiból. Aki már idáig eljutott, az nem tudja abbahagyni a családtörténettel való foglalkozást, mert annyi érzelem kötődik már hozzá, hogy ennek a lendülete továbbviszi.

A családtörténet-írást nagyon megkönnyíti az *újabb technikai eszközök* felhasználása. A diktafon használata mellett a legtöbb segítséget a digitális fényképezőgép és a számítógép használata jelenti. A szövegszerkesztő programok segítségével a dokumentált anyag nagyon egyszerűen strukturálható, képekkel, levélrészletekkel és más tárgyi emlékek fotóival úgy illusztrálható, hogy igényes tartalmú és szép kivitelű könyv szerkeszthető belőle, amit régebben csak nyomdai úton lehetett előállítani. Ez nagyszerű lehetőség arra, hogy a fiatalabb korosztályt bevonjuk a családtörténet-írás folyamatába, a kész könyv pedig ajándéknak is megteszi.

Ezzel a fázissal elvileg befejeződhet a családtörténet-írás egyéni, otthoni szakasza, de ez egyúttal nyitányát is jelentheti egy másik lehetőségnek, mégpedig a *családtörténetek gyűlekezetben, egyesületben, szakkörben vagy éppen iskolai projektben történő bemutatásának*. Ez egyáltalán nem új gondolat, néhány reformpedagógiai iskola már száz évvel ezelőtt rájött arra, hogy a tankönyvi történelem helyett – vagy leg-





alábbis annak kiegészítéseként – nagyszerű lehetőség a személyes élmények tanórai, iskolai integrálása. Ennek a módja pedig az egyéni családtörténetek ismeretése, bemutatása, az erről való beszélgetés, az összehasonlítás, elemzés elvégzése és az általánosítható következtetések, tanulságok megfogalmazása.

A továbbiakban néhány példát mutatok a családtörténet ilyen jellegű hasznosítási lehetőségéről.

PÉLDA A CSALÁDTÖRTÉNET ISKOLAI HASZNOSÍTÁSÁRÓL

Több családtörténet feldolgozása alapján számos olyan problémakört lehet találni, melyek alkalmasak beszélgetésre, elemzésre, netán egy vita kezdeményezésére, de az is lehet, hogy csak színezik, értelmezhetőbbé teszik a tankönyvi ismereteket. Nézzünk néhány kiragadott példát ezek közül!

Első témának egy örökké aktuális kérdéssel, *a 16 éves lányok problémájával* foglalkozunk. A bevezető beszélgetés során összegyűjthetők a mai 16 éves lányok örömei, gondjai. A családtörténetek viszont lehetővé teszik azt is, hogy életközelen tanulmányozzuk három eltérő korosztály, tehát a dédnagymama, a nagymama és az édesanya helyzetét annak 16 éves korában.

A dédnagymama visszaemlékezése: „Egyszer tizenhat éves koromban, amikor apám hazajött a zsinagógából azt mondta: »Málcsi, hallottam a zsinagógában egy fiatalembert énekelni, olyan gyönyörű hangja van, hogy ő lesz a te férjed«. (...) Aztán szépen sorban megszülettek a gyerekek.”

A nagymama visszaemlékezéséből: Bálba először 16 éves korában engedték el. Ekkor olyan jól érezte magát, hogy nem ment haza a megbeszéltdőben, ezért a szülei utánaküldték az öccsét, azzal az utasítással, hogy vesszővel mindenki szemé láttára verje el az engedetlen lányt. Testvére maradéktalanul eleget is tett a szülői ukáznak. Biztosan ennek is köszönhető, hogy a nagymama ezután egész életében kínosan pontos volt.

Az édesanya így emlékezik: „A pontosságot mindig megkövetelték tőlem, akár ötperces késés is büntetést vont maga után. Diszkóba 16 évesen engedtek el először, eleinte 22 óráig, majd később éjfélig.”

A három, ugyanazon családtörténetből kiemelt részlet nagyon jó kiindulópont egy a szokásokról, az életvitel alakulásáról szóló beszélgetéshez, különösen akkor, ha a történetnek még szokatlan „életadta”, megmagyarázhatatlan csattanója is lesz. Jelen esetben ez a következő: mindhárom nő egy nála egy évvel fiatalabb férfihoz ment feleségül, hogy miért és hogyan, erre nem találunk direkt magyarázatot.

*

Egy másik olyan érdekes probléma, ami a családtörténet segítségével vizsgálható, az a *nevekkel* kapcsolatos. Ennek két része van. A *keresztnevek* kérdése az egy-





szerűbb. Itt annak van jelentősége, hogy ismétlődnek-e a keresztnévek; ki miért kapta a keresztnévét; emléket állítanak-e az elhunyt ősöknek azzal, hogy valaki a családból tovább viseli a nevét; mikor jelennek meg a családban új, addig nem használt keresztnévek. Természetesen ezzel kapcsolatban is vannak megmagyarázhatatlan jelenségek:

Egy kilencgyermekes nagycsaládban rendszeresen próbálkoztak a Zsófia névvel, de tragikus módon mind a három kislány, akiket erre a névre kereszteltek, 1 éves kor előtt meghalt. Hogy miért, hogyan, erre megint nincs válasz. – Valószínűleg a befejezetlenség, a nyitott kérdések megmaradása – ami melleleg éppen ellenkezik a lezártságra törekvő iskolai oktatással – eredményezheti azt a hatást, hogy ezek a történetek „fennakadnak” a tudatban, és tovább dolgoznak. Ez lehetőséget, de veszélyt is rejt magában, pontosan azért, hogy nem tudjuk a teljes folyamatot irányítani.

A *családnév* vizsgálata sem egyszerű. Ilyen tekintetben a nevek magyarosítása vagy más típusú megváltoztatása még ma is érzékenységet sérthet. Nézzünk egy család-történeti példát ebből a típusból is!

Az egyik baranyai faluban élt két horvát nemzetiségű testvér. Mindkettő magyarosította a nevét, de éppen akkor nem tudtak beszélni egymással, így azonos kezdőbetűjű, de eltérő magyar nevük lett. Idős korukban visszaköltöztek a falujukba, és hosszas magyarázatra kényszerültek annak bizonyítására, hogy ők valójában édestestvérek.

*

A nevekhez hasonlóan kényes kérdés lehet(ett) az *identitás és a nemzetiségi hovatartozás*. Nagyon érdekes, ahogy ez napjainkban egy családtörténetből kiolvasható:

Egy horvát-sváb ősökkel rendelkező lány próbálja tisztázni az identitását. Tekintve, hogy sem a horvát, sem a német (sváb) nyelvet nem ismeri, magyarul és angolul beszél, így a nyelvhasználat kérdésére könnyűszerrel válaszol. Ha az identitás gyökereit a ruhaviseletben vagy más külsőségben keressük, akkor sem jutunk közelebb az adott kérdéshez. Előbb-utóbb eljutunk a mindennapi élet részleteihez, azaz eljutunk például a túrós rétes problémájáig ahol viszont markáns különbségek mutatkoznak: a svábok cukrozzák, a horvát rokonok pedig enyhén sózzák. Ebben a kérdésben viszont már szó sincs identitásválságról, egyértelmű döntés születik az édes rétes javára.

Talán ez a példa érzékelteti a leghitelesebben mostani helyzetünket, azaz azt a dilemmát, hogy milyen jó, hogy megszabadultunk a nemzeti konfliktusoktól, és milyen nagy kár, hogy elveszítjük a nyelvet, a tájszólást, a népviseletet. A kiút talán éppen a dokumentálásban, a megőrzésben és az ünnepi alkalommal történő felelevenítésben rejlik.





*

A családtörténeti kutatás további összehasonlítási lehetőségét jelentik az *ikonográfiai vizsgálatok*. Ennek részeként különösen érdekes lehet a *fényképek* összehasonlítása és tartalomelemzése. Elemzési szempontként szóba jöhet a tematikai azonosság (például három eltérő korosztály – a nagymama, az édesanya és az unoka – elsőáldozó emléke), de elképzelhető amatőr és hivatásos felvételek összehasonlítása vagy azonos téma eltérő társadalmi rétegeknél történő megjelenésének elemzése is.

*

Összegezve az eddigieket: talán most már nem kell külön kiemelni, hogy mit jelent az érzelmi szálak és a mindennapi élet egyszerű történéseinek integrálási lehetősége a családtörténetben. Biztatásként közlök még néhány részletet azoktól, akik már hozzákezdtek családtörténetük megírásához:

„A végzett kutatás, bár lehetett volna lényegesen alaposabb is, de ahhoz sokkal több idő kellene, mint amennyit most sikerült rászorítanom, két okból is hasznos volt: egyrészt ha utódaim közül bárki szeretne családfát készíteni, talán már könnyebb dolga lesz, másrészt a rokonok meglátogatásával egy kicsit sikerült ápolni a manapság egyre inkább hanyagolt rokoni és emberi kapcsolatokat.”

IRODALOM:

Kasten, Hartmut: *Hogyan válnak felnőtté a gyerekek?* Akkord Kiadó, 2004.

Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2001.

JEGYZETEK:

¹ Andorka Rudolf: *Bevezetés a szociológiába*, Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 358. o.

² Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: *Látható és láthatatlan világok az ezredfordulón*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2000, 139. o.

³ Winn, Marie: *Gyermekek gyermekkor nélkül*, Gondolat kiadó, Budapest, 1990.

⁴ Yutang, Lin: *Mi, kínaiak*, Tericum Kiadó, 2002, 48., 234. o.

⁵ Yutang, Lin: *i.m.*, 48., 234. o.

⁶ Süle Ferenc: *Valláspszichológia*, GyuRó Art-Press, Szokolya, 1997, 354. o.

⁷ Boreczky Ágnes: *A szimbolikus család*, Gondolat Kiadó, Budapest, 2004.

⁸ Boreczky Ágnes: *i.m.*





„A CSALÁD AJÁNDÉK ÉS HIVATÁS, AZ EMBERISÉG REMÉNYE”¹

FARKAS PÉTER

A társadalom alapja a család, az egészséges társadalom nem létezhet egészséges családok nélkül. Egy társadalom nagyon drágán fizet azért, ha a családokat nem támogatja megtartó erejük növelésében. Ha a családok bajait sikerrel orvosoljuk, ezzel segítünk a ma még sok válságjelenséget mutató társadalomnak is.

I. A CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS NÉHÁNY SZEMPONTJA

Egy társadalom fejlődése, fennmaradása érdekében óvni kell a családokat, a társadalom alapegységét.

A közerkölcs nem képzelhető el egészséges család nélkül. A család a modern korban is a legbensőségesebb és legmélyebb közösségre nevelő erő és lehetőség, ugyanakkor a legjobb és legalkalmasabb közege az egyéniség formálódásának.

A család változik a társadalom, gazdaság, vallás, kultúra és politika időben és térben változó kontextusában. Átalakulnak a családdal, a gyermekvállalással kapcsolatos értékek, attitűdök. Mindezek mellett nem veszítette érvényét az a tény, hogy jövőnk záloga a család és a gyermek.

A család által képviselt szellemi, etikai, vallási, szociális értékek az egyén jól-létének, lelki egészségének és a társadalom fejlődésének alapját jelentik.

Gyermekeink alapvető joga a családban nevelkedés. Nem elég, ha ezt a jogot deklaráljuk. Rendkívül fontos, hogy megerősítsük azt a létező egészséges

szemléletet, mely szerint a családban nevelkedés biztosítja a felnővekvő nemzedék testi, lelki egészségét, másokkal szolidáris, önmaguk és mások sorsa iránti felelősséget vállalni tudó fiatalok sokaságát.

II. A CSALÁD- ÉS GYERMEKVÉDELEM HAZAI GONDJAI²

Az elmúlt évtizedekben radikális változások következtek be a demográfiai folyamatokban. A családokat és ezzel az emberiséget fenyegető nagy probléma: a házasságok számának csökkenése és ezzel párhuzamosan a válások magas száma. Terjedőben vannak a rövid ideig tartó kapcsolatok illetve az elkötelezettség nélküli együttélések. Terjed az egyke, sőt az egy se.

Amíg 1949-ben 1000 lakosra 11,7 házasságkötés jutott, 1997-ben már csak 4,6.

A házasságban élő népesség összlakossághoz viszonyított aránya 1980-ban 52%, mely 1999-re 45%-ra esett vissza. Emiatt a házasságon kívül született gyermekek aránya néhány év alatt majdnem megduplázódott: mára meghaladja a 30%-ot a születéseken belül.





A családok egyharmadában nem él gyermek, a másik harmadában egy gyermek, 26%-ában két gyermek, 5,6%-ában három gyermek és 1,6%-ában háromnál több gyermek él. Az egy főre jutó várható gyermekszületések száma 1,3. (2,1 feletti számérték esetén nem fogyának a családok!)

Az elmúlt évtizedekben a volt rendszer elkövette az egyik legnagyobb népessépolitikai hibát: a terhesség-megszakítás liberalizálásával és a fogamzásgátló módszerekről való mély hallgatással az abortuszt mint születésszabályozási módszert vezette be a köztudatba. A liberális abortusz Heródesz-effektusként közel 6 millió gyermek halálát okozta. Az utóbbi pár évben sajnálatosan megnőtt a 20 éven aluli nőknél elkövetett abortuszok száma.

Magyarországon 1941-ben 107 000 házasságból fölbomlott 12 000 (11,2%). 1961-ben 83 000 volt a házasságkötések száma és 17 000 házasság bomlott fel (20,5%). 1980-ban 80 000 házasságkötésből 27 000 végződött válással (33,75%). Az ezredfordulón már több mint a fele bomlik fel a házasságoknak.

Lassan, de folyamatosan nő a „single” életformát választók aránya.

A népességszám csökkenésének megállítására nem csupán morális szempontból kötelességünk, hanem a nemzeti azonosságtudat és az ország gazdasági teljesítőképeségének szempontjából is fontos.

Számában bővülő, megfelelő felkészültségű népesség teremt gazdaságot, őrzi meg történelmét, nyelvét és biztosítja az ezerszáz éves Kárpát-medence kultúrájának folytonosságát és mind-

azt, amit örökölt kapott elődeitől, hogy továbbfejlesztve adja át utódainak.

A magyar fiatalság – szemben az európai trendekkel – még ma is családdal és gyermekpárti. Ennek a közgondolkodásnak megerősítése szükséges, melynek eredményeként az élet legfontosabb ajándékaként jelenik meg a családban a gyermek, és nem teherként, a szülők, elsősorban az anya karrierjét lehetetlenné tevő csapásként.

A közhiedelemmel ellentétben a család nemcsak szerető és védelmet adó közösség, hanem olykor a legbrutálisabb fizikai erőszak színtere is. A bűncselekmények sértettjévé váltak 20%-a, tehát minden ötödik áldozat még a 14. évét sem töltötte be. Az emberölés sértettjei közül 7-8%, a súlyos testi sértés 7-9%-a gyermekkorú. Az 1990-es években a szexuális bűncselekmények több mint 40%-át gyermek vagy fiatalkorú sérelmére követték el.

Magyarországon minden második halállal végződő bűncselekmény „családi ügy”. A brutálisan agyonvert, agyonszúrt, felgyújtott vagy más módon megölt áldozatok fele nem csupán ismerete, hanem egykor szerette is gyilkosát, hiszen szülője, gyermeke, testvére, házastársa, élettársa volt.

A társadalom alapja a család, az egészséges társadalom nem létezhet egészséges családok nélkül. Egy társadalom nagyon drágán fizet azért, ha a családokat nem támogatja megtartó erejük növelésében. Ha a családok bajait sikerrel orvosoljuk, ezzel segítünk a ma még sok válságjelenséget mutató társadalomnak is.





II. János Pál pápa minderről így írt: „A család a szeretet civilizációjának – mely a halál civilizációjának ellenpólusa – központja és szíve.”

III. A GYERMEKNEVELÉS VÁZLATA AZ EGYHÁZ TANÍTÁSÁBAN³

A nevelői feladat gyökerei a házastársak alapvető feladatába nyúlnak, nevezetesen abba, hogy együtt kell működniük Isten teremtő művében: szeretetben és szeretetből hoznak világra egy embert... Így a szülők magukra vállalják a feladatot, hogy hatékonyan segítsék egy minden tekintetben emberi élet kibontakozását.

Miként a II. Vatikáni Zsinat figyelmeztet: „A szülők adták az életet gyermekeiknek, ezért az ő súlyos kötelezettségük azok felnevelése, őket kell tekinteni, tehát az első és legfontosabb nevelőknek. (...) A család az első iskolája azoknak a szociális erényeknek, amelyekre minden közösségnek szüksége van.”

A szülők nevelői joga és kötelessége lényeges, mert szorosan összetartozik az emberi élet továbbadásával; eredeti és elsődleges, mert minden egyéb nevelői tevékenységgel szemben a szülők és a gyermekek közötti szeretetkapcsolatra épül; elcsérélhetetlen és elidegeníthetetlen, azaz másokra teljesen át nem ruházható és mások nem bitorolhatják.

„...A legfontosabb tényező, amely meghatározza a szülők nevelői feladatát, a szülői szeretet, amely a nevelői tevékenységben teljesedik be, hiszen így valósítja meg és hajtja végre telje-

sen az élet szolgálatát. A szülői szeretet előbb forrása, majd lelke, s ezért törvénye is lesz minden konkrét nevelői cselekedetnek, melynek a szeretet drága gyümölcseként a szelídség, az állhatatosság, a jóság, a szolgálatkészség, valamint a lemondásra, az önmegtartózkodásra és az önátadásra való törekvés tesz gazdaggá.

A szülőknek bizalommal és lelki erővel kell nevelniük gyermekeiket az emberi élet értékeire: az anyagi javaktól való függetlenség légkörére, az igazságosság helyes érzékére, minden ember személyes méltóságának megbecsülésére, a szeretet iránti nagyobb érzékkel is, amely őszinte törődést és szolgálatot jelent mások, elsősorban a szegények és rászorulóknak felé.

A család közösségi életében való részvétel az öröm és a nehézségek idején olyan hatásos és hiteles pedagógiát jelent, amely a gyermekeket bevonja a társadalom szélesebb köreibé.

IV. NEVELÉS ÉS CSALÁD

Az emberi élet alapegysége tehát a család. A nevelés alaphelyzete is a családi nevelés. Akinek gyermeke van, természeti törvény alapján alkalmasnak mutatkozik annak nevelésére.

A nevelés kettős értelmet kap: Egyrészt nevelés minden hatás, amit a nevelési szükséglet állapotában levő gyermek környezeti mintaként magába épít.⁴ Ilyenkor a szülő a gyermeke jelenlétében él, folyamatosan észlelik egymást, reagálnak egymásra, interakcióba kerülnek – amelyben a kontroll funkció ugyan a szülő szerepéhez kötő-





dik inkább, de ez a gyermeket is megilleti –, a gyermek utánoz, azonosul. Másrészt nevelés az a többé-kevésbé tudatos hatás, amit fejlesztési aspektusból tervezünk, és amit hagyományos értelemben nevelési eljárásokkal szankcionálunk (megerősítés-gátlás).

Elvárásokat, előírásokat fogalmaz meg a szülő. A szülőnek joga van a gyermekét nevelni – ez egyben kötelessége is –, abban az övezetben, amit a társadalom, az állam elfogad „normális” nevelési formának, mégpedig olyan részlettel, tartalommal, ami a szülőnek megfelel.

A családi nevelésben a spontán és a szándékolt nevelés összehajlik.

A kölcsönös kötődés, a vonzódás, az egymásrautaltság, az állandó kommunikáció és a kölcsönös empátia folyamatában alakul ki a családtagok egymás iránti érzékenysége.⁵

Ebben a szociális közegben valósul meg a testi-lelki intimitás, meghittség és elkötelezettség élménye. Az összetartozás légkörében a gyermekek elfogadják a családtagok, elsősorban a szülők viselkedési szabályait és formáit, azonosulnak szokásaikkal, értékfelfogásaikkal, életvezetési céljaikkal. Ugyanakkor ez a mintaadó család azt is lehetővé teszi, sőt segíti, hogy a gyermek az őt ért modellhatásokból kialakítsa, felépítse saját értékrendjét és viselkedésformáit.

Így lesz a családi kiscsoport élete, napi tevékenysége a gyermekek szociális tanulásának állandóan ismétlődő színtere és az egyén személyiségbeli integrációjának, autonómiájának és ön-

építkező tevékenységének megértő figyelője. Közismert, hogy a családi mintáknak meghatározó szerepük van a gyermek személyiségi tulajdonságainak kialakulásában, továbbá az életvezetési, a döntési és konfliktusmegoldási technikák többségének megtanulásában. A család tehát olyan folyamatosan hatást gyakorló közeg, amely nemcsak színtér, hanem azonosulást vár, követésre serkent, és elvárásait ellenőrzi.

A család legfontosabb szocializációs funkciói:⁶

- a gyermek biológiai gondozása, az életben maradáshoz és az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek biztosítása;
- a személyiségfejlődés érzelmi alapjainak megteremtése a gyermek és a körülötte élő felnőttek – elsősorban a szülők – szoros bizalmi kapcsolatán keresztül;
- a verbális és a metakommunikáció megtanítása a gyermekeknek;
- alapvető szociokulturális szokások, magatartási sémák, értékek, szabályok elsajátítása;
- az egyén életében szükséges alapvető szerepek megtanulása;
- énkép, éniideal kialakítása.

V. NEVELÉS A CSALÁDI ÉLETRE

A Nemzeti Alaptanterv kiemeli a családi életre nevelés kötelezettségét a közoktatási intézményekben. Ez azonban még nem működik hazánkban. Nincs alaptankönyve, nincs meghatározott helye az iskola életében és napirendjében.⁷

A célja egyértelmű: „...hogy a gyermekek a családi értékeket, magatartás-





formákat, a harmonikus családi életben szükséges alapismereteket megismerjük és elsajátítjuk. Nem csupán egészségi ismeretek elsajátítása, hanem önismeretre, kapcsolatok fenntartására, felelősségvállalásra nevelés. Annak bemutatása, hogy az ember a párkapcsolatban és közösségekben teljesebbé válik és boldogabb.” (*Családpolitikai kiskönyvtár*)

A vita arról folyik, hogy ez kinek a feladata, milyen keretben és milyen módszerrel valósítható meg. Sok a kérdés, ám egy bizonyos: a családi életre nevelni *lehetséges és kell!*

A legjobb megelőzés az egészséges családok létesítése, illetve a családok belső kapcsolatrendszerének megőrzése, sőt megerősítése. Ennek érdekében a köz- és felsőoktatás minden szintjén be kell vezetni a családi életre nevelést.

Mindent el kell követni, hogy az erőszakot a médiában minimálisra csökkentsük. Legyen a közszolgálatosság ismérve, hogy ép, boldog és sokgyermekes családokat mutatnak be a filmek, műsorok.

A családok lelki egészségét megőrző, valamint a krízishelyzetekben segítő szolgáltatások hazánkban fejletlenek. Pályázati rendszer keretében célszerű támogatni a házasságra előkészítő, a konfliktusmegoldást segítő, a válás megelőzését célzó tanácsadást.

A családon belüli erőszak és a nem kívánt gyermekáldás preventív megoldási lehetőségeire nevelés legjobb eszköze is a preventív családi életre nevelést tartjuk.

Nincs elegendő szociális szakember sem. Minden iskolában, nevelési intézményben főállású és szakképzett szociál-pedagógusra van szükség, akinek feladata a család szociális érzékenységeinek növelése, az egészségügyi, szociális és etnikai hátrányok csökkentése, a családi életre való felkészítés szorgalmazása, a családok nevelő szerepének erősítése. (Természetesen emellett komplex család- és gyermekvédelmi gondozást végez.)

A családi életre nevelésről *II. János Pál* pápa így írt: „Napjainkban különösen szükséges, hogy a fiatalokat felkészítsük a házassági és családi életre. Azok a fiatalok, akiket a családi életre felkészítettek, általában jobban boldogulnak, mint a többiek. A házassági előkészületeknek folyamatosnak kell lenni.”⁸

IRODALOMJEGYZÉK:

- Buda Béla: *Leleki egészségtan*, Animula Kiadó, Budapest, 2003.
- Buda Béla – Kopp Mária – Nagy Emese: *Magatartástudomány*, Medicina Kiadó, Budapest, 2001.
- Családpolitikai Kiskönyvtár*, SZCSM, Budapest, 2000.
- Domszky András (szerk.): *Gyermekvédelmi szakellátás, segédanyag a szociális szakvizsgához*, NCSSZI, Budapest, 2004.
- Farkas Péter: *Családszociológia és gyermekvédelem alapjai*, PPKE, Piliscsaba, 2001.
- Herczog Mária: *Gyermekvédelmi kézikönyv*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 2001.
- Horváth Szabó Katalin: *Családpсихológia I.*, PPKE, Piliscsaba, 2002.



Komlósi Sándor (szerk.): *Családi életre nevelés*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Moré István (szerk.): *A család az emberiség reménye*, Témák a Család új evangelizációja részére, OLI, Budapest, 1997.

Pálhegyi Ferenc: *Keresztény házasság*, Kálvin Kiadó, Budapest, 1999.

II. Vatikáni zsinat dokumentumai (szerk.: Cserháti József), Szent István Kiadó, Budapest, 1975.

Volentics Anna: *Gyermekvédelem – reszocializáció*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

JEGYZETEK:

¹ A családoknak a Szentatyával 1997. október 4–5-én történt Rio de Janeiro-i Második Világtalálkozójának volt fő témája: „A család ajándék és hivatás, az emberiség reménye”.

² Farkas Péter: *Szegénység, kirekesztettség – keresztény válaszok*, in: *Távlatok*, 2004/1. sz.

³ II. Vatikáni Zsinat – *Gaudium et spes* kezdetű lelkipásztori konstitúciója az Egyházzól a mai világban. Nr. 47–52. o.

⁴ Szegedi Márton: *Nevelünk? Neveljünk!*, in: *A nevelésről..., A szabadságról..., A szent-ről...*, Faludi Akadémia, Katolikus Pszichológusok Baráti Köre, Budapest, 1999.

⁵ Veczkó József: *Gyermek- és ifjúságvédelem*, APC-Stúdió, Gyula, 2002.

⁶ Bagdy Emőke: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*, Pszichológia – nevelőknek, Tankönyvkiadó, Budapest, 1977.

⁷ Teleki Béla: *Kézikönyv a családról I–II.*, Korda Kiadó, Kecskemét, 2000–2001.

⁸ II. János Pál: *Apostoli buzdítás a keresztény családokhoz*, Szent István Kiadó, Budapest, 1982.





MI CÉLRA VAGYUNK A VILÁGON? GONDOLATOK A CSALÁD ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATÁRÓL

SOLTI KÁLMÁN

Ha az iskolának nincs – vagy csak korlátozottan van – erkölcsi mondani-
valója azon fiatalok számára, akiket összegyűjtött, akkor képtelen élni,
működni. Nem lehet egyedüli cél a tanulás – a megismerés mögött nincs
erkölcsi tartalék. Ki kell, hogy alakuljon valamilyen iskolai közösség, amely
erkölcsi tartalmat ad.

Tamási Áron Ábelje Amerikában egy is-
tentiszteletről kijövő fiatal négernek
így teszi fel a kérdést:

„– A maga lelke most tiszta: mondja
meg tehát nekem, hogy mi célra vagyunk a
világon?

*A négernek megmerevedett az arca, mé-
lyen a szemembe nézett és így szólt.*

– Azért vagyunk a világon, hogy vala-
hol otthon legyünk benne...

...után pedig szaladni kezdett lefelé a
hegyen. Úgy szaladt, mintha nem is ember
lett volna, hanem valami fekete angyal...

– Azért vagyunk a világon, hogy vala-
hol otthon legyünk benne – ismétellem el
magamnak. És éreztem, hogy a szívem meg-
telik nagy és általános melegséggel, a lel-
kem megtelik a derűs idő nyugalmaival, és a
szívem megtelik a hajnal harmatával...”

Az ember tudatában van annak, hogy
embernek lenni nehéz feladat és koc-
kázattal jár. Az iskolák már a kezdetek-
től fogva fontos szerepet vállaltak az
ember emberré formálásában. Egyrészt
igyekeztek otthonot biztosítani a nevel-

teknek, másrészt célul tűzték ki a mű-
veltség fejlesztését és továbbadását.

Ez a szerepe ma egészen más, mint
az elmúlt századokban volt. A mai diák
számára már nem az egyetlen, talán
nem is a legizgatóbb világra nyíló ablak
az iskola. Sokan állítják, hogy olyan,
mint egy oktatóüzem, a tanárai hivatal-
nokok, kezdeményező kedvük, bátorsá-
guk veszélybe került, társadalmi meg-
becsülésük csökkent, s így a beléjük ve-
tett bizalom is megfogyatkozott. Ki kell
azonban mondani, hogy a fiatalok tudá-
sának és jellemének fejlődésében még a
sok zűrzavar közt is meghatározó jelen-
tőségűnek kell lennie az iskolának.

Hogyan változott a család szerepe? –
A gyermek nemcsak táplálékra és fizi-
kai védelemre szorul, hanem otthonra
is, ahol a szeretetteljes buzdítás köze-
pette elindítják az emberség útján. A tár-
sadalomban elfoglalt hely megszerzésé-
nek folyamatában a teljesítmény az el-
sődleges, melyből az következik, hogy a
családi kapcsolatok teljesítmény-orien-
tálttá válnak és eltárgyasulnak.





Márpedig az igazi otthon emberköz-pontú. Igényeket támaszt a benne lakókkal szemben. Nemcsak „kiszolgálja” őket, hanem tartást ad nekik. Értük van, s nem nyomhatja őket agyon. Fontos, hogy az ember otthona nyitott. De nem „átjáróház” vagy vendégfogadó. Az igazi otthon, még a legegyszerűbb is, *nevel*. Éppen azzal, hogy tárgyiasítja, megfoghatóvá, megtapasztalhatóvá teszi a család szellemét.

Illyés Gyula említette egyik írásában, hogy a francia jól eszik-iszik, s szegényes lakást tart, a németnek sovány a kosztja, s a lakása fényűző; mi magyarok meg elirigyeltük a francia konyhát s a német lakáskultúrát. Fenyeget a veszély, hogy az otthon reprezentációs jellege túlhangsúlyozódik, a lakás státusszimbólummá válik. Kifelé fordul az, aminek bensőségességet kellene biztosítania. Az ember ellen támad, ami az emberért van.

Saint-Exupéry szerint nem azok szeretik egymást, akik folyton egymást keresik a tekintetükkel, hanem azok, akik közösen előre néznek. E gondolatot támasztja alá *Ottlik Gézának* egy rövid írása. Egyszer egy cikket olvasott arról, hogy a Szovjetunióban milyen boldogok a gyerekek. Erről a gyermekkorra jutott az eszébe. Ez a gyermekkor egyáltalán nem volt boldog – ennek élményeiből írta az *Iskola a határon* című regényt –, de azt mondja róla, mégsem adná oda egy boldog gyermekkorért, mert ebben tanulta meg, hogy milyen az élet, s hogy ezt a keserves életet győzni és szeretni lehet. Itt nem jelzésértékkel, de hangsú-

lyozottan az iskola fontos szerepét emeli ki a szerző, nem hanyagolva a család meghatározottságát.

Amikor a szülők nevelnek, nem egyszerűen arra szoktatják gyerekeiket, hogy nekik szót fogadjanak, hanem kézen fogva elvezetik őket azokhoz az *erkölcsi eszményekhez*, amelyeket maguk is vállalnak. Ha a szülők az értékrendnek megfelelően igyekeznek élni, s ha – bár talán botladozva, de – őszintén ehhez mérik tetteiket, akkor hitelesen képviselhetik a család értékrendjét a gyermekek előtt, és akkor a család értékrendje nem zsarnoki lesz. (Az erkölcsi értékrend hiányát még a legkisebb gyerek is megérzi.)

Mi a feladata ezen a területen az iskolának? – Manapság sokszor megfogalmazták, hogy az iskolának pusztán oktatással kell foglalkoznia, és jobb, ha a nevelést a szülőkre bízva. Ezt mondja nekünk az oktatási kormányzat azon állásfoglalása, mely szerint az iskolai házirend nem fogalmazhat meg iskolán kívüli viselkedésre vonatkozó előírásokat.

Ha azonban az iskolának nincs – vagy csak korlátozottan van – erkölcsi mondanivalója azon fiatalok számára, akiket összegyűjtött, akkor képtelen élni, működni. Nem lehet egyedüli cél a tanulás – a megismerés mögött nincs erkölcsi tartalék. Ki kell, hogy alakuljon valamilyen iskolai közösség, amely erkölcsi tartalmat ad. Iskolával kapcsolatban erkölcsi semlegesség csak papíron fogalmazható meg, a valóságban nem születhet ilyen. A 20. század elején *Förster* svájci pedagógus elemzi ezt





alaposan írásaiban. Úgy látta, a porosz rendszerrel szemben kialakult egy liberális, amerikai oktatási rendszer, mely a szabadságot helyezi a központba. Förster szerette volna összekapcsolni a szabadságot és a fegyelmet.

Érdeemes felidézni, hogy a két világháború közötti Magyarország nagyon sokat tett az oktatás minősége érdekében, s amit tett, az az eredményeit tekintve tiszteletet parancsol. Ezen iskolarendszer mögött az egész nemzet segítőkészsége húzódott meg. Ez a fajta iskolarendszer volt az Magyarországon, amely az erkölcsi életbe való bevezetés feladatát vállalta és mintaszerűen be is töltötte.

A második világháborút követő évtizedekben aztán sokféle megrázkódtatás következett. Nem föltétlen szándékos pusztításról van itt szó. Nem azt kell keresni, hogy ki miben bűnös, hanem a történéseket kell megvizsgálni. *A család nevelő tevékenysége rendült meg.* Részben azért, mert az apának és az anyának keresőmunkát kellett végeznie, így a gyerekekkel töltött idő lényegesen leszűkülött (a falusi embernek a városba kellett bejárnia dolgozni, azaz ingáznia kellett); részben pedig azért, mert a családba betört a rádió és a televízió keresztül a nyilvánosság, s ezzel mind a mai napig nem tudnak mit kezdeni a családok. Sokszor úgy érzik, amit ők kaptak, az már nem alkalmas arra, hogy az új világban eligazítsa a gyermeküket, így nemcsak a család nevelő tevékenysége rendült meg, hanem *a család önbecsülése is.*

A másik oldalon a társadalom erkölcsi tudata bomlott meg és kuszálódott össze. Ezek miatt az iskola helyzete roppant nehézé vált. Még akkor is, ha a hatalom nem akarta volna az iskolát szócsövénévé tenni, s ezáltal nem vitt volna sok hazugságot és belső képmutatást az iskola falai közé.

Összekuszálódott tehát az iskola és a család kapcsolata. Egyfelől azért, mert az iskola intézménnyé vált, hatósággá, mely a családot próbálta a maga módján fegyelmezni, s rajta sok mindent számon kérni. Másfelől azért, mert a család elvesztette az iskolába vetett bizalmát, s ahelyett, hogy együttműködött volna vele, a szülő az oktatót kérte számon saját sikertelenségeit. A társadalom pedig nem állt az iskola mögé. A diák eközben azt érezte, hogy ha a tanár esetleg meg is próbálna valamiféle erkölcsi rendszert képviselni, azt nem meggyőződéssel teszi. – Ez a fajta pusztítás megdöbbentő gyorsasággal ment végig társadalmunkban. Ebben a felfordulásban pedig nem lelta helyét az iskola.

A politikai rendszerváltozás után új lehetőségek nyíltak meg, és az iskola kereste a helyét. Sokan azt mondták, hogy ebben a zűrzavarban az iskola is érje be azzal, hogy oktat, s a gyerek körül fölmerülő többi gondot hárítsa másra.

Világos, hogy ez az út járhatatlan. Az iskolának vállalnia kell az erkölcsi magatartás kialakítását és felnevelését – akkor is, ha ezt romokból építkezve kell megtennie. Az iskolának vissza kell nyúlnia oda, ahol a világ és az önmagunk megismerése egyszerre történhet. Ha a gyerek máshol kapja meg a





tudást és máshol próbálják beléoltani a felelősségtudatot, akkor ez a két dolog nagyon nehezen fog egységes emberi magatartássá integrálódni benne. Össze kell szednünk minden erőnket, és össze kell fognunk, hogy egymást segítsük az értékek felismerésében és megvalósításában. A család a születésétől kezdve és egész történetén át mindvégig rászorul a társadalmi védelemre: akár a törvényhozás, akár azoknak a családoknak a részéről, amelyek eljutottak odáig, hogy már másoknak is tudnak segíteni.

Ma minden e munka ellen szól. Az oktatási kormányzat minden cselekedetével az átfogó nevelés ellen hat. A családok értékrendje válságban van, és maga a család már olyan törékeny, mint egy vessző. A gyerekek 50%-a sérült családban él. Vajon az iskola tudja-e pótolni mindazt, amit a családnak kellene megtennie?

Mára mindent a teljesítmény oldaláról értékelünk. Sikertelen az ember, ha alulteljesít, ha kevés az ötöse, ha kevés a keresete, ha kevés mindaz, ami mérhető...

Ebben a helyzetben az iskola felelősége hangsúlyosabbá vált a környezete részéről. (Még a miniszter úr is az iskolát teszi felelőssé az érettségi körül kialakult áldatlan helyzetért.)

Végül, feltehető-e ma a kérdés: „Mi célra vagyunk a világon?” – Azért vagyunk a világon, hogy otthon legyünk benne.

De az emberré nevelés folyamatában otthon lehetünk-e az iskolában, és ott-hont biztosít-e a család? – „Az ember csak nádszál – írta Pascal –, a természet legtörékenyebb lénye; de gondolkodó nádszál. Ahhoz, hogy összetörjön, nem kell a mindenségnek ellene fegyverkeznie. Pusztulásához elegendő egy kicsi pára, egy cseppnyi víz. Ám ha összetörné is a világ, még mindig az ember volna nemesebb annál, ami összetöri; mert ő tudja, hogy meghal, a világ pedig mit sem tud arról, hogy ő erősebb nála.”

Több évtizedes tanári és igazgatói tapasztalatom alapján azt szeretném kívánni, hogy ezt a törékeny embert a gondoskodó anyaként nevelő alma mater és a szerető családi fészek *közösen* óvja és nevelje.





Mark Twain

Ádám és Éva naplója • ÁDÁM NAPLÓJA – 1. RÉSZLET

KEDD

Amikor ma megjöttem több hónapos vadászatról, messze északról, Éva egy új kis teremtményt mutatott nekem. Azt mesélte, hogy a bozótban fogta, de közben elpirult, mintha valami titka volna ezzel a szerzeménnyel kapcsolatban.

SZERDA

Káinnak nevezi a teremtményt. Különös szerzet, amelyet sehová sem tudok besorolni, pedig már meglehetősen ismerem az egész állatvilágot. Egy és más tekintetben mintha rám hasonlítana, akár a rokonom is lehetne. Éva legalábbis ezt állítja, és titokzatos célzásokkal utal rá, de véleményem szerint ez a feltevés csak tévedés lehet. Erre vall már az a különbség is, ami a nagyságunk, a méreteink tekintetében mutatkozik. Nem, ez inkább valami új állatfaj lehet, alighanem valami halféle. Ám amikor próbaképpen a vízbe dobtam, azonnal lesüllyedt. Éva rögtön utána ugrott, és kihúzta a vízből, még arra sem hagyott időt, hogy kísérletem eldöntse azt a kérdést, amit tisztázni akartam vele. De még így is azt hiszem, halféle lehet. Évának mindegy, hogy milyen fajta, végtelenül szereti, és semmiképpen sem akarja újabb kísérletre átengedni. Mindez számomra teljesen érthetetlen. Általában sok minden érthetetlen az új teremtmény körül. Amióta a házban van, Éva természete lényegesen megváltozott. Nem érdeklék többé a kísérletek, pedig azelőtt nagyon ragaszkodott hozzájuk. Még egyetlen teremtményt sem szeretett annyira, mint ezt, de megmagyarázni nem tudja. Nincsen egészen az eszénél, ezt újabban tapasztaltam. Néha fél éjszakán keresztül hordozza a teremtményt, mert sír, alighanem a vízbe kívánczik. De mikor a segítségére akarok sietni, hogy a tóba dobjam, Éva kikapja a kezemből, a hátát veregeti, és szájával komikus hangokat hallat, hogy megnyugtassa. A gondtól és az aggodalomtól egészen megzavarodott, olyan bolondul viselkedik.

VASÁRNAP

Úgy látszik, vasárnap sem akar dolgozni. Többnyire lustán heverészik a bőrkön, és örül, ha a teremtmény mászkál rajta. Tréfás hangokat ereget ki a száján, mert azt hiszi, a kis micso-dának örömet szerez vele. Néha úgy csinál, mintha meg akarná enni az uszonyát, amitől ez a kis hal mindig kacagásban tör ki. Eddig még sohasem tapasztaltam, hogy egy hal nevetni tudna, és ezért bizonyos kételyek merültek fel bennem.

(folytatás a 73. oldalon)



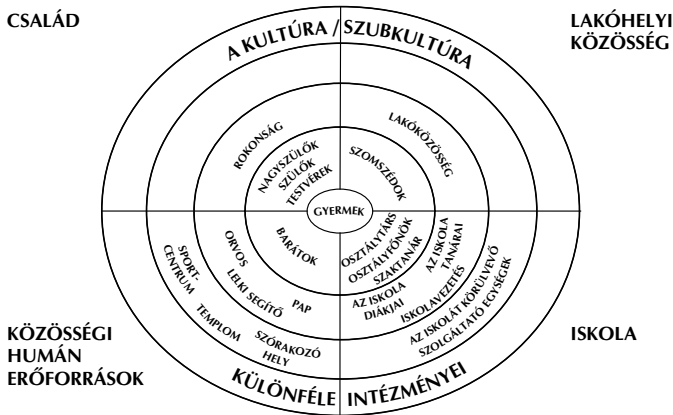


SZEREPKONFLIKTUSOK FELISMERÉSE ÉS KEZELÉSE A PEDAGÓGUS-SZÜLŐ KAPCSOLATBAN

KATONA NÓRA – SZITÓ IMRE

Az időhiányra hivatkozva helytelenül rögződött az a szokás, hogy szinte csak akkor keres egymással kapcsolatot a szülő és a pedagógus, ha probléma van. Ez olyan hátrányos következménnyel jár, hogy a problémamentes gyerekekről szinte nem tud meg semmilyen többletinformációt a pedagógus, és így nehezebben tudja a gyermek egyéni fejlődését segíteni.

A szülők és pedagógusok társas szerepének jellemzőit befolyásolja az a körülmény, hogy a család és az iskola milyen társadalmi csoportokba ágyazódik be. A családhoz és az iskolához kapcsolódó nagyobb társas rendszerek kölcsönhatásait a humánökológiai szemlélettel rendelkező pedagógia és pszichológia vizsgálja (Gump, 1975; Apter, 1982; Bronfenbrenner, 1979; Szító, 1991). E nézőpont szerint a gyerekekről való gondoskodásban a családé az elsődleges felelősség, de a család a gyermek problémáinak megoldásában több ponton támaszkodik az iskolára, a lakóhelyi közösségre és a közösségi humán erőforrásokra (1. ábra).

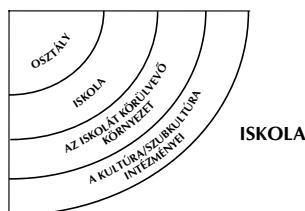


1. ábra: A gyermek humánökológiai rendszere

Az iskola belső világából kiindulva az iskoláskorú gyermek társas rendszereinek leírásában négy szint különíthető el (Bronfenbrenner, 1979) (2. ábra). A szűkebb környezetől a tágabb felé haladva a legkisebb társas egység a *mikroszisztéma*. Ebben a csoportban éli mindennapi életét a gyermek. Az iskolán belül a mikrorendszerbe tartoznak az osztálytársak, az osztályfőnök és a szaktanárok, valamint az osztályért különleges



munkát vállaló szülők. A *mezoszisztéma* azokat a csoportokat foglalja magába, amelyekkel a mikrokörnyezet, az iskolai osztály közvetlen kapcsolatban áll (a gyermek iskolai osztályán kívüli összes gyermek az iskolában, az őt nem oktató pedagógusok, az iskolavezetés). Az *exoszisztéma* az előző csoporthoz kapcsolódó nagyobb társas egység. Az iskolát körülvevő lakóközösség, bolthálózatok, szolgáltató egységek, művelődési centrumok, egészségügyi központok, templom, sportcentrum, szórakozóhelyek és az önkormányzat tartozik hozzá. A *makroszisztéma* foglalja magába a kultúra vagy szubkultúra különféle intézményeit: a gazdasági, jogi, egészségügyi, oktatási és politikai szervezeteket, a médiát. Minden szerveződési szinten nézetek, nézetrendszerek alakulnak ki. Az iskolai osztályok kialakítanak valamilyen jellegzetes osztályklimát, egy-egy iskola sajátos szervezeti kultúrát hoz létre, a lakókörzetekben szubkulturális normák érvényesülnek, a társadalom makrointézményei különféle ideológiákon keresztül gyakorolnak hatást a mikrocsoportok tagjaként létező egyén mindennapi viselkedésére.



2. ábra: Az iskoláskorú gyermek társas rendszerei
– az iskola nézőpontjából

MILYEN TÉNYEZŐK ALAKÍTJÁK EZEK BEN A RENDSZEREK BEN A PEDAGÓGUS-SZÜLŐ KAPCSOLATOT?

Nem elhanyagolható elem a pedagógus-szülő kapcsolatokban, hogy történeti változások zajlottak le azokban a társadalmi folyamatokban, amelyek a *családszerkezetet* érintik. A családok több mint egyharmadában válási krízisek jelentkeznek. A változást átélő családból nehéz kiválasztani azt a felnőttet, akivel következetesen lehet beszélni a gyermek ügyében. Ha munkanélküliség van a családban, akkor a gyermeknevelésben ennek a következményeivel kell számolni. Ha viszont a szülők mindketten dolgoznak, kevesebb időt töltenek a gyermekükkel, kevesebbet tudnak róla, de több gondoskodást várnak az iskolától. A tanárok sincsenek könnyű helyzetben, mert a foglalkozási stressz növekedését idézi elő, hogy sokszínűbbé, ezáltal nehezebben irányíthatóvá vált az a populáció, akiket tanítanak, és így nagyobb nyomás nehezedik rájuk. Új módszerek jelentek meg a *tanításban*, emiatt jobban eltérnek az iskolai és az otthoni feltételek. A gyermekeknek is nagyobb változásokat kell megélniük, amikor otthonukból az iskolába érkeznek.

Fontos, hogy milyen az illeszkedés vagy az eltérés a tanárok és a szülők kultúrája és értékei között. Régebben jellemző volt, hogy a tanár természetes összekötő

kapcsot képezett az iskola és a család között, mert ugyanabban a lakóhelyi közösségben éltek a tanárok és a szülők. Ma már a munkaerő-vándorlás és a városiasodás következtében ez megszűnőben van. Emiatt gyakran különbségek lépnek fel az interakciós stílusban és a nyelvhasználatban (Keyes, 2004).

A szülők nézőpontjából az iskola iránti nyitottságot több tényező befolyásolja.

Az egyik lényeges szempont, hogy milyen kulturális hiedelmek kötődnek a tanár tekintélyi szerepköréhez. Bizonyos esetekben a szülői hiedelmek azt sugallják: ha nyíltan feltárom a gyermekemmel kapcsolatos problémámat a tanár előtt, és ez kritikát tartalmaz, akkor aggódnom kell, hogy a gyermekemnek miattam újabb problémái lesznek az iskolában ahelyett, hogy a gondok csökkennének. Az ilyen aggodalom gátolhatja a szülőt abban, hogy nyisson a tanár felé, mert ezen gondolkodásmód szerint a tekintély fenntartásának része, hogy a kritika elhangzása után a pedagógus a gyermeknél szankciókat fog alkalmazni.

A szülő alacsony iskolai végzettsége akadályt képezhet a tanárral folytatott interakcióban, mert a kapcsolatfelvétel során megjelennek azok a korábbi emlékek, amelyek a szülőt arra emlékeztetik, hogy diákként maga is kudarcos volt az iskolában. Vannak, akik elhallgatással, szorongással reagálnak ezekre az emlékekre, mások pedig agresszióval.

A középosztályétól eltérő szociokulturális háttérben másfajta gyermeknevelési stratégiákkal élnek a családok. Ha a szülő a pedagógus társadalmi hovatartozásától eltérő szociokulturális környezetből jön, akkor esetleg szigorúbb vagy jóval engedékenyebb stratégiákat tart elfogadhatónak a gyermeknevelésben, és ez a gyermekre vonatkozó bánásmódról folytatott véleménycserében konfliktusokhoz vezet.

Egy további alapvető befolyásoló tényező a pedagógus-szülő kapcsolatban, hogy hogyan tekintenek a szülők és a tanárok a saját szerepükre. Az 1. táblázat hét dimenzió mentén a kétfajta szerep közti tartalmi különbségeket mutatja be.

| | Szülői szerep | Pedagógus szerep |
|--------------------------|---|--|
| Szerepdimenziók | Szülői gondoskodás | Tanítás |
| A funkció terjedelme: | diffúz és korlátlan | specifikus és korlátozott |
| A felelősség terjedelme: | egyéni | csoportos |
| Kötődés: | érzelmi kapcsolódás | optimális távolságtartás |
| Az érzelmek intenzitása: | magas | alacsony |
| Racionalitás: | a bánásmód a szokásokra, a pillanatnyi érzelmekre, intuícióra támaszkodik | a bánásmódban a racionalitást hangsúlyozza, mely a szakmai tapasztalat elemzése révén, szakértelemmé válik |
| Spontaneitás: | a gondoskodás kevés tervezett elemet tartalmaz | tervezett, szándékolt |
| Részrehajlás: | elfogultsága magától értetődő | elfogulatlan bánásmódra törekszik |

1. táblázat: A szülői szerep és a pedagógus szerep sajátosságai



A tanár szerepe specifikus, az iskoláztatásra korlátozódik, míg a szülőé univerzális, a gyermek teljes életterére kiterjed (testi higiéné gondozása; öltözködés; diavt; egészség fenntartása; zsebpénz; érzelmi biztonság; szórakozás; hobbi; étkezés; pihenés; világnézeti, politikai kötődés). A szülő a saját gyermekeiért felelős, lehetősége van arra, hogy ismerje személyes élményeiket, gondolataikat. A tanár az összes gyermekért felel abban a specifikus időszakban, amikor az iskolában vannak, ezért a tanár szerepe távolságtartó, racionális, noha ezen belül saját belátások révén szakmai tudását alkalmazza az egyes gyermek támogatására. A tanári szerepet nagymértékben befolyásolja, hogy milyen szakmai ismerete van a gyermekről. Ezzel szemben a szülői kapcsolatokat és a szülői szerepet jelentős mértékben a gyermek mindennapi viselkedése befolyásolja. Gyermekéért a szülő a nap 24 órájában felel, és a vele kapcsolatos bánásmódban jellemző lehet rá a részrehajlás, végletes esetben akár az irracionalitás. Ahhoz azonban, hogy a szülő és a tanár együtt tudjon működni, nemcsak a szerepek különbözőségeit, hanem a kapcsolódási pontjait is szükséges megtalálni.

A PEDAGÓGUS ÉS A SZÜLŐ SZEREPÉNEK KIVITELEZÉSÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az emberi viselkedés szerepek szerinti elemzését a tisztán laboratóriumi kísérletekre összpontosító szociálpszichológia a 80-as évektől általában mellőzi. Az emberi kapcsolatokat a mindennapi élet dimenziójában vizsgáló család- és szervezetpszichológia azonban fontosnak tekinti a társadalmi szerepeket betöltő emberek egyéni szerepfelfogásának vizsgálatát (*Amankwaa*, 2005; *Tubbs–Collins*, 2000). Az egyéni véleményeket kutató interpretatív nézőpont arra hívja fel a figyelmet, hogy a szerepeket betöltő egyének maguk hozzák létre azokat a hiedelmeket, amelyek alapján a szerepekhez kapcsolódó viselkedések jelentést kapnak, értelmet nyernek. A szerepek konstruálásával foglalkozó alapozó jellegű kvalitatív kutatások a pedagógus-szülő szerepkonstrukcióban három nagy csoportot különítenek el annak függvényében, hogy a gyermek iskolai teljesítményének elérésében milyen mértékű a résztvevők felelőssége (*Keyes*, 2004; *Wilson*, 1977). A kutatások (1) családra vagy szülőre összpontosító; (2) iskolára vagy pedagógusra fókuszáló, és (3) a család és az iskola partneri viszonyát hangsúlyozó nézeteket különítenek el.

1) Szülői szerepre összpontosító nézetek

Ha *szülőre fókuszáló nézetrendszerrel* rendelkezik egy szülő, akkor úgy gondolja, hogy elsődlegesen ő felelős azért, hogy gyermeke hogyan viselkedik és milyen teljesítményt ér el az iskolában. Ha a tanárnak van ilyen nézete, akkor ez azt jelenti, hogy a tanár a szülőtől támogatást vár a gyermek házi feladatának elkészítésénél, ellenőrzésénél. Kisiskoláskorú gyermekeket oktató pedagógusok az oktatási





időben is támogatják a szülők jelenlétét az iskolában, hogy a szülő együtt legyen a gyermekkel, segítse a haladását.

Az alábbiakban bemutatunk egy olyan kutatási részletet, amely bepillantást nyújt a szülő gondolkodásmódjába a szülői szerepre összpontosító nézetek esetén (Hoover-Dempsey és mtsai, 2004). A szülőkkel felvett interjúk tartalomelemzése a szülői nézetek különböző kategóriáit tárja fel:

- a) *Szabálykövetésre tanít:* A szülő azt hangsúlyozza, hogy a gyermek jól illeszkedjen a tanulmányi elvárásokhoz. Értékesnek tartja a tanulással és házi feladattal kapcsolatos szabályok betartását. Azt várja gyermekétől, hogy legyenek elfogadható osztályzatai, megfelelő teljesítménye, és hogy keményen dolgozzon. A gyermek személyes felelősségét hangsúlyozza a tanulásban, és hajlandó jutalmat is adni, hogy gyermeke igazodjon az elvárásokhoz. („A gyermekemet, mihelyt hazajön, azonnal leültetem, hogy megírja a házi feladatát.”)
- b) *Tekintélytiszteltetre tanít:* A szülő azt várja el a gyermekétől, hogy tartsa be a magatartási szabályokat, tisztelje a tanárt, és fogadjon szót a tanárnak és a szülőnek is.
- c) *A gyermeke otthoni tanulását felügyeli:* A szülő az otthoni tanulás során együtt dolgozik a gyermekkel, érdeklődik az elvégzendő házi feladatok iránt, és elmagyarázza a különböző feladatokat. („Mindennap kikérdezem a gyereket a házi feladatból.”; „Megmutatom, hogyan használja a szótárt.”)
- d) *Az iskolai dolgokat is nyomon követi:* A szülő figyelemmel kíséri gyermeke tanulmányi haladását, erős és gyenge oldalainak változását, iskolában és otthon egyaránt. Tudni akarja, mi van az iskolában. („Soltész tanárnővel mit vettetek ma az órán?”)
- e) *Gyermekeének az iskolai dolgokhoz való viszonyulására is hatni kíván:* A szülő saját modellnyújtó szerepét hangsúlyozza, ezért értékeli a gyermek munkáját és haladását. („Azt gondolom, ahogyan kezeltem a helyzetet, befolyásolta a gyermekemet abban, hogy a tantárgyak között milyen sorrend alakuljon ki a tanulásban.”)

Az ilyenfajta szülői nézetek akkor hoznak létre együttműködést a pedagógus-szülő kapcsolatban, ha figyelembe veszik a gyermek képességeit is. Néha azonban az így vélekedő szülők oly mértékben támogatják az iskolai elvárásokat, hogy ez a konfliktusok elkerülését eredményezi (Horváth-Szabó, 1994; Barlai–Kővágó, 2004). Végtelen esetben a szülő lemond a szerepéhez tartozó mindenfajta egyéni bánásmódról és érzelmi elfogultságról. Ez az erős és hallgatólagos szövetségkötés – mely az egyik ponton konfliktusmentességre törekszik, a másik ponton pedig elnyomja a konfliktust a szülő-gyermek és a pedagógus-gyermek kapcsolatban – akkor vezet el nagyobb problémákhoz, ha sem a szülő, sem a pedagógus nem veszi észre, hogy a gyermekkel szemben támasztott tanulmányi követelmény meghaladja a gyermek képességi szintjét. Hosszabb idő eltelte után mindkét





felet a gyermek szorongásos tünetei, őszintétlensége vagy agresszív, ellenszegülő viselkedése figyelmezteti arra, hogy a szövetségkötés a gyermek ellenében történt, s a követelmények megfogalmazásában változtatásra lenne szükség.

2) Iskolára fókuszáló nézetek

Az iskolára fókuszált nézet esetén a szülő az iskolától várja el, hogy megvalósítsa az oktatást, egyben elhatárolódik az iskolától. Ha a tanár rendelkezik iskolára fókuszált nézetekkel, akkor azt szeretné, hogy különüljenek el az iskola és a család közti funkciók. E hiedelemrendszer központi eleme a távolságtartás. Az általános iskola középső szakaszában, az 5-6. osztálytól kezdve jelenik meg ez a nézet, és egyre erősebbé válik a 7. és 8. osztályokban, valamint a középiskolában.

Itt külön elemzést igényelne a bentlakásos iskolákban tanuló gyermekek szülei és pedagógusai közti kapcsolat alakulása. Ilyen esetben a pedagógusok a bentlakás időtartama alatt a hagyományos iskolákhoz képest több funkciót vállalnak fel a szülői szerepből, s a bentlakásos iskolák bizonyos típusaiban nem egy szülő a pedagógusokba vetett bizalom miatt vár többet az iskolától és adja gyermekét ilyen nevelési keretek közé. A gyermekvédelmi intézmények bentlakásos iskoláiban tanuló gyermekeknél pedig ennek ellentétéként, a szülői szerepkör betöltésének hiányosságai miatt hárul több szülői szerepfunkció a pedagógusokra. Jelen elemzésünk azonban most csak a családba naponta hazatérő gyermekek pedagógusainak és szüleinek kapcsolatával foglalkozik.

A korábban említett vizsgálatban a szülőkkel felvett interjúk az alábbi változatokat különböztetik el az iskolára összpontosító nézeteken belül:

- a) *Arra vár, hogy más kezdeményezzen:* A szülő elvárja, hogy a tanár kezdeményezze a kommunikációt. Úgy látja, neki nem kell érdeklődni, ha nincs probléma. Ha a gyermek viselkedése gondot okoz, a tanárnak kell elsőként megszólítania a szülőt. („Nem is szóltak, hogy jöjjünk be megbeszélésre. Nem értesítettek.”)
- b) *Nem akar kezdeményezni:* A szülő a tanárt és az iskolát tekinti elsősorban felelősnek az iskolai problémák megoldásáért. Bízik abban, amit a tanár mond és csinál. Gyermekeit életkora miatt önállónak tartja ahhoz, hogy ne avatkozzon be közvetlenül a mindennapi ügyeibe. („Azt mondtam a gyermekemnek: »Ha bajba kerültél, ne gyere hozzám, mert apa és anya nem fog kihúzni a bajból! Ha te tetted, vállald a következményeit!«”)
- c) *Nem tud mit kezdeni a problémákkal:* Előfordulhat az is, hogy a szülő nem tud mit kezdeni gyermekével, annak problémáival; más esetben érzelmi elhanyagolás következtében ráhagyja az iskolára a gyermekkel történő foglalkozást. („Arra kértem a tanárt, hogy ő intézze el.”)

Középiskolából lemorzsolódó diákok tanáraival folytatott beszélgetés révén Schlosser azt találta, hogy a serdülőkkel fenntartott kapcsolataikban is távolságtartás-





sal jellemezhető tanárok nem tartották fontosnak a kapcsolatfelvételt a szülőkkel, de a szülőket hibáztatták a diákok hiányzásaiért és gyenge tanulmányi teljesítményükért (Schlosser, 1992). A diákokkal kapcsolatos bánásmódot egyszerű fegyelmezési kérdésnek tekintették, és feleslegesnek ítélték a személyes problémák megbeszélését a diákkal vagy a szülővel. Úgy találták, a szülőnek vagy a diáknak kell kezdeményeznie a beszélgetést a problémákról. A kezdeményezés hiányát úgy értelmezték, hogy a szülő érdektelen, a diák pedig felelőtlen és képtelen a változásra.

Ha a távolságtartás szemléletéhez ragaszkodó felek között mégis létrejön a kapcsolatfelvétel, több olyan hibás viselkedésmód jelentkezik a szülőkkel találkozó pedagógusok szerepviselkedésében, amely a szakértelmükkel és megbízhatóságukkal kapcsolatos kételyeket ülteti el a szülőkhöz, hozzájárulva ahhoz, hogy a szülők rossz közérzettel vegyenek részt a velük folytatott kommunikációban (Brendtro–Ness, 1983). Amikor az iskolai személyzet és a szülők véleménykülönbségbe bonyolódik, nagyon valószínű, hogy eltérően ítélik meg, ki a felelős az egészért. A szülők elsősorban az iskolát, majd a gyermeket hibáztatják, és csak harmadsorban tartják felelősnek a családot a probléma kialakulásáért. Ugyanakkor az iskola személyzete elsősorban az otthont, másodsorban a gyermeket tartja felelősnek, és csak harmadsorban az iskolát. A szülők és a szakemberek egyaránt olyan viselkedést tanúsítanak, amelyek gátolják a hatékony kommunikációt. A pedagógusok védekezése a következő formákban jelenhet meg:

- a) *Passzív elkerülés*: Halogatják a szülőkkel való találkozást, a problémákról történő beszélgetést.
- b) *Zárt gondolkodás*: Szaktudásuk páncéljába burkolóznak, ily módon szakmailag hibásnak minősítik az olyan érvelést, amely álláspontjukat megkérdőjelezi, vagy annak ellentmond.
- c) *Kikérdezés, értelmezés*: Ha pszichológiailag képzett a pedagógus, és ismeri a diagnosztikus kategóriákat, előfordulhat, hogy a szülőt a 'beteg' szerepébe helyezi.
- d) *Versengés*: Problematikus gyermekekkel foglalkozó pedagógusok, pszichológusok körében nem ritka az a magatartás, amikor megpróbálnak a szülő helyettesítőjeként fellépni a gyermekkel való kapcsolatban. Ha a szakember belesodródott a gyermek megmentőjének szerepébe, ez ahhoz a feltételezéshez vezet, hogy a szülő ellenség. A problematikus gyermekek szülei egy részének ténylegesen súlyos személyes vagy családi problémái vannak, s ezek indokokat szolgáltatnak a jó szülő szerepének felvételére. Ilyenkor könnyűnek látszik felvenni a „jó szülő” szerepét és behelyettesíteni a gyermek „nem megfelelő” szüleit.

A tanárok egy jelentős része önbecsülése védelmében úgy látja, hogy a szülők nem értékelik a tanárok erőfeszítéseit: el sem jönnek a szülői értekezletre, a fogadóórákra; nem olvassák el azokat az anyagokat, amelyeket hazaküldenek; nem jelentkezik önként iskolai tevékenységre. Ebből gyakran azt a következtetést





vonják le, hogy a szülőt nem érdekli, mi történik gyermekével az iskolában. Sok tanár úgy érzi, hogy csak kötekedés, ha egy megbeszélésen a tanárétól eltérő nézőpontot vet fel a szülő, nem pedig támogatás vagy érdeklődés.

A szülő magatartása önmagában véve gátló tényező lehet a megfelelő kommunikáció létrejöttében: a kritikát hangoztató szülő fellépése fenyegetést jelent az iskolai személyzet számára; a gyors változást remélő szülő teljesíthetetlen igényekkel lép fel az iskolával szemben; az elhanyagoló vagy gyermekét bántalmazó szülőt nehéz elfogadni, ugyanilyen nehéz vele szemben hatékonyan konfrontálódni. A szülők ilyen magatartása, valamint a pedagógusok önbizalomhiánya, tanácsstalansága indítja el a fent elemzett védekező reakciókat, továbbá azon belátás hiánya, hogy a védekező, elutasító reakciók helyett a nyitottabb kommunikáció vállalása eredményesebb lehet.

3) A család és az iskola együttműködését hangsúlyozó nézetek

A pedagógus-szülő kapcsolatban az együttműködést középpontba állító hiedelmek az utóbbi évtizedekben nyernek egyre nagyobb teret. Ebben a szerepdefinícióban a tanár és a szülő egyenrangú partnernek tekinti egymást, és együtt dolgoznak a gyermek érdekében. A szülőkkel való kapcsolatáról a *Pedagógusok Szakmai Etikai Kódexe* egyik dokumentuma így fogalmaz. „A pedagógus és a szülő kapcsolata egyenrangú személyek partneri kapcsolata, amely csak egyetlen területen, a pedagógiai kompetencia területén aszimmetrikus.” (i.m. 89. o., *Hoffmann*, 2003).

A partnerséget hangsúlyozó nézetek a *Hoover-Dempsey*-féle kutatásban a szülőkkel felvett interjúk szerint különféle módon jelentkeztek:

- a) A szülő a tanárt konzulensként kezeli, aki együtt dolgozik a szülővel. A szülő értékesnek látja a tanárral és az iskolával való együttműködést, az általa tett javaslatokat. („A tanárnő tudja, hogy felhívhat, ha bármi kérdése van.”)
- b) A szülő említést tesz arról, hogy támogatja őt az iskola vagy a tanár. A szülő arról beszél, hogy ő támogatja az iskolát vagy a tanárt. Kifejezi, hogy az iskola nézőpontjának megértésére törekszik, szívesen és aktívan részt vesz az iskolai tevékenységekben. („Igazán kedvelem ezt az iskolát. Arra törekszem, hogy ne lépjem át a határvonalakat, mert tudom, hogy a tanároknak sok dolguk van.”)
- c) A szülő teljesen belefolyik az iskola munkájába önkéntes segítőként, kísérőként. („Az elmúlt héten 3-4-szer is az iskolában voltam, hacsak fél órára is.”)

A *Schlosser*-tanulmányban a lemorzsolódó középiskolásokkal megvalósított bánásmódban az együttműködésre törekvő tanárok más nézeteket hangoztattak, mint akik a távolságtartást részesítették előnyben. Megkérdezték a diákokat, hogy bajban vannak-e. Fontosnak tartották, hogy megismerjék a diákok családi hátterét, s ebben kezdeményezően léptek fel a szülők és a diákok irányában. Úgy látták, hogy a tanulási problémák keletkezéséért az iskola is felelős. A tanulási folyamatot és a motiválást nem a csoportmércékhez szabták, hanem egyedinek tekintették.





AZ EGYÜTTMŰKÖDÉST SEGÍTŐ KOMMUNIKÁCIÓ

A megfelelő együttműködés kialakításának hatékony eszköze a szülőre irányuló kommunikáció figyelemmel kísérése. Ha a találkozás célja az ismerkedés vagy a kapcsolatfelvétel, a tájékoztatás módjáról történő megállapodás is fontos. A tájékoztatás néhány tipikus tartalomra összpontosul: a) a tanulmányi téren történő előrehaladás; b) a gyermek magatartása, viselkedése; c) különböző szervezési módok felvetése.

Példákat az ellenőrzők beírásaiban láthatunk: „Z. rendszeresen hiányos felszereléssel jön iskolába, és ezzel zavarja a tanítást.”, aminek rejtett üzenete: „Kedves Szülő! Ellenőrizze gyermekét! Mostanában nem biztosít kellő felügyeletet!”. Egy ilyen rejtett üzenet megnehezíti a szülő számára, hogy együttműködő partnerként lépjen fel. Úgy érezheti, hogy a másik eleve őt tartja felelősnek a problémáért. Ritkán találhatunk ilyeneket: „P. nagyon lelkesen dolgozott ma az órán, sokat jelentkezett.”

Az időhiányra hivatkozva helytelenül rögződött az a szokás, hogy szinte csak akkor keres egymással kapcsolatot a szülő és a pedagógus, ha probléma van. Ez olyan hátrányos következménnyel jár, hogy a problémamentes gyermekről szinte nem tud meg semmilyen többletinformációt a pedagógus, és így nehezebben tudja a gyermek egyéni fejlődését segíteni. A problémás gyermek esetén a szülővel folyton csak negatív érzelmi töltésű helyzetben találkozik, így a család és az iskola kapcsolatában lassan állandósul egy olyan állapot, amelyben mindkét fél attól tart, hogy találkozásuk során kölcsönösen hibáztatni fogják egymást valamilyen kritikus helyzetért. Ez a hiedelem pedig az észlelés torzulását eredményezi, melyben mindkét fél hajlamos vádként, felelősségre vonásként értelmezni a másik fél kijelentéseit és állandóan védekező állásba vonul. Ezzel szemben a kedvező események, történések visszajelzése pozitív érzéseket kelt, a hatékonyság érzését nyújtja mindkét félnek, hozzájárul a kapcsolat megerősítéséhez.

Pozitív attitűdöt tanárként úgy alakíthatunk ki az ilyen megbeszéléseken, ha kifejezzük, bízunk a diákok fejlődésében (*Christenson, 2004*). Ha lehetőséget adunk a szülőknek a párbeszédre, akkor készen állunk arra, hogy a szülő befolyást gyakoroljon véleményünkre. Fontos, hogy kifejezésre juttassuk, a gyermek többféle kontextusban fejlődik, és az iskola nem képes egyedül megoldani minden problémát. A beszélgetés alakulását segíti, ha úgy kommunikálunk, hogy közben meghalljuk a szülő szükségleteit. A beszélgetés elkezdése előtt empátiánkat serkenti, ha ilyen kérdéseket teszünk fel önmagunknak: „Ha iskolás lenne a gyermekem, én milyen információkra lennék kíváncsi, mit szeretnék hallani a tanártól?”, „Mit szeretnék, hogyan keressen meg az iskola egy problémával kapcsolatban?”, „Milyen beszédstílust, hangvételt fogadnék el szívesen gyermekem tanárától?”, „Szeretnék-e hallani valamit akkor is a tanártól, ha a gyermekem jól teljesít, vagy csak elég akkor beszélünk, ha baj van?”.





A problémás gyermekek szüleit még azelőtt érdemes felhívni, mielőtt elmérgesedne a konfliktus. A 2. táblázat a szülő megszólítására vonatkozó javaslatokat tartalmaz.

| A kommunikációs szándék | Egy lehetséges nyelvi formula |
|--|---|
| A beszélgetés kezdetén fontos lehet kinyilvánítani, miért is aggódunk. | „Én leszek Judit tanára ebben az évben. Azért kerestem meg Önt az iskolaév elején, mert azt szeretném, hogy Juditnak jól alakuljanak a dolgai az iskolában.” |
| Információt kérhetünk a szülőtől az előző tanévre vonatkozóan. | „Szeretném, ha elmondaná, hogyan látta, milyen volt Judit elmúlt éve az iskolában.” |
| Információt kaphatunk arról, hogy a szülő szerint mi kell az iskolaév sikeréhez. | „Szeretném tudni, hogy Juditnak mire van szüksége ahhoz, hogy teljesíteni tudjon? Mi segítené abban, hogy ez igazán sikeres év legyen Judit számára?” |
| Kinyilváníthatjuk, miért fontos a szülői támogatás. | „Ön segíteni tud abban, hogy Juditnak ez az éve megfelelően alakuljon. Az iskolaév során többször is megkeresném. Fontos lenne, hogy együtt dolgozzunk. Judit jobban haladna így az iskolában.” |
| Fejezzük ki meggyőződésünket. | „Bízom abban, ha együtt dolgozunk, Judit előre tud lépni abban, hogy viselkedése változzon, hiányzásai csökkenjenek.” |

2. táblázat: Együttműködést segítő kommunikáció problémás gyermek esetén

A szülőkkel folytatott megbeszéléseken ajánlatos figyelni arra, hogy a kölcsönös hibáztatás csapdáit elkerüljük. Rugalmas reagálásunkat elősegíti, ha a csapdák kikerüléséhez többféle kommunikációs technikával rendelkezünk. Ezekből álljon itt néhány:

- a) *Közvetlen átirányítás:* Annak jelzése, hogy az interakció célja nem a hibáztatás, hanem egy probléma megoldása.
- Szülő: „Mindig Zoli kezdi a verekedést, akit a tanárnő a fiam mellé ültetett. A fiam nem hibás.”
- Tanár: „Nem azért vagyunk itt, hogy megtaláljuk, ki a hibás, hanem találjunk módot arra, mivel lehetne azt elérni, hogy Jancsi és Zoli verekedés helyett a tanulással foglalkozzanak.”
- b) *Átkeretezés:* Azt jelenti, hogy egy ténycsoportot másfajta nézőpontból fogalmazzunk meg, ami előremutatóbb és pozitívabb jelentést ad a helyzetnek.
- Egyik tanár: „Megörjítenek ezek a szülők. Csak az foglalkoztatja őket, hogy a legjobb osztályba kerül-e a gyermekük, és ez már az óvodában elkezdődik!”





- Másik tanár: „Úgy látom, fontos a szülőknek, hogy gyermekük iskolai sorsának alakulását már a kezdeteknél befolyásolják. Fontos számukra, hogy gyermeküket jól indítsák el az életben.”
- c) *Exploratív feltárás:* További információkat kérünk, hogy tisztábban lássuk azt a helyzetet, ami a hibáztatáshoz vezetett.
Szülő: „Úgy látom, a tanár úr nem kedveli a gyermekemet.”
Tanár: „Meglep, amit mond! Valójában nem ez a szándékom. Milyen helyzetekben érzi úgy gyermeke, hogy nem kedvelem?”
- d) *Újrafókuszálás:* Olyan kijelentés, ami a társalgás mellékvonaláról a fővonalra kapcsolja át a beszélgetést, arra a területre, ami lényeges a tanuló szempontjából.
Szülő: „Karcsi tavaly Kati néni osztályában igazán jól teljesített. Most, hogy Vera osztályában van, egyáltalán nem teljesít jól. Egyszerűen arról van szó, hogy Vera nem olyan jó tanár, mint Kati volt.”
Osztályfőnök: „Úgy látom, Önnek nagyon fontos, hogy Karcsi ebben az évben is jól teljesítsen.”
- e) *Konkretizálás:* A problémás viselkedés területén példákat hozunk fel.
Szülő: „Tomi nem viselkedik így otthon. A tanárok egyszerűen nem tudnak bánni Tomival.”
Tanár: „Én azt figyeltem meg, hogy Tomi akkor viselkedik így, amikor a barátaival van. Ilyenkor annyira belemerülnek a beszélgetésbe, hogy képtelenek abbahagyni, amikor már dolgozniuk kellene.”
- f) *Érvényessé tétel:* A már létező viselkedés értékének elismerése.
Szülő: „Tudom, hogy Juditnak szüksége lenne arra, hogy több időt töltsék vele. Talán abba kellene hagynom az esti iskolát?!”
Tanár: „Megértem aggodalmát, hogy talán több időt kellene töltenie Judittal, de az, hogy esti iskolába jár, egyben példaadás Judit számára a tanuláshoz. Próbáljunk meg más módot keresni, ami segíthetné Juditot!”
- g) *Beleegyezés:* A bajban lévővel szolidaritást vállalunk.
Egyik tanár: „Kiborít, amikor bejönnek ide az utcáról az emberek (a szülők), és azt hiszik, hogy átvehetik az osztály irányítását.”
Másik tanár: „Engem is felháborítana, ha úgy érezném, hogy valaki megpróbálná irányítani azt a dolgot, amiért én vagyok felelős.”

Speciális célokat szolgál a szülőkkel való kapcsolatteremtésben a családlátogatás. Ebben a helyzetben a szülő a saját környezetében van, tehát olyan helyzetben, ahol a döntések feletti hatalmat ő birtokolja. Ez segítheti a szülőt abban, hogy le-





küzdje szorongását, amit a pedagógus mint szakértő kelt benne. Ugyanakkor a szülőkből kellemetlen érzéseket is kelthet a családlátogatás helyzete, mert egy kívülálló pillant be a család belső életébe. Ráadásul egy olyan kívülálló, akiben jó benyomást szeretne kelteni. Kedvezően befolyásolja a beszélgetést, ha a pedagógus rendelkezik olyan készségekkel, hogy megszólalása nem kérdezősködésnek és faggatódzásnak hat, hanem őszinte érdeklődést fejez ki (pl. nyitott kérdéseket használ, az értő figyelmet alkalmazva a további közléseknek utat nyit) (Gordon, 1991; Barlai–Kővágó, 2004). Ugyanakkor rendelkezik azzal a nyitottsággal is, amely lehetővé teszi a szülők számára, hogy ők is elmondhassák, amit feltétlenül el szeretnének mondani gyermekükről. Amikor a szülő problémát mond el, kedvezően befolyásolja a beszélgetést, ha a pedagógus nem kész megoldásokat javasol, hanem maga is a tanácsadói szerephez közelítve közös problémamegoldási folyamatot kezdeményez.

IRODALOMJEGYZÉK:

- Amankwaa, L.C.: *Maternal Postpartum Role Collapse as a Theory of Postpartum Depression*, in: *The Qualitative Report*, 2005, Vol. 10, No. 1, 21–38. o.
- Apter, S.J.: *Troubled children/troubled systems*, Pergamon Press Inc., New York, 1982.
- Barlai R. – Kővágó Gy.: *Krizismenedzsmet, kríziskommunikáció*, Századvég, Budapest, 2004.
- Brendtro, L.K. – Ness, A.E.: *Re-educating troubled youth*, Aldine Publishing Company, New York, 1983.
- Bronfenbrenner, U.: *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1979.
- Christenson, S.: *Parent-Teacher Partnerships: Creating Essential Connections for Children's Reading and Learning*, University of Minnesota, 2004.
- Gordon, T.: *PET. A szülői eredményesség tanulása*, Gondolat, Budapest, 1991.
- Gump, P.V.: *Ecological psychology and children*, in: Hetherington, E.M. (ed): *Review of Child Development Research*, University of Chicago Press, Chicago, 1975, 75–126. o.
- Hoffmann R. (szerk.): *Szakmai Etikai Kódex pedagógusoknak*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003.
- Hoover-Dempsey, K.V. – Wilkins, A.S. – Sandler, H.M. – O'Connor, K.P.J.: *Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and Pragmatic Issues in Instrument Development*, paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association in San Diego, CA, 2004.
- Horváth-Szabó K.: *Konfliktusmegoldó stratégiáink*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 1994, 11. szám, 28–32. o.
- Keyes, C.R.: *Parent-Teacher Partnership: a theoretical approach for teachers*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Children's Research Center, 2004.
- Schlosser, L.K.: *Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin*, in: *Journal of Teacher Education*, March–April 1992, Vol. 43, No. 2, 128–140. o.



- Szitó I.: *Az ökológiai megközelítés a pszichológiában*, in: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1991, XLVII. 2. szám, 215–232. o.
- Tubbs, T.C. and Collins, J.M.: *Jackson and Schuler (1985) revisited: a meta-analysis of the relationships between role ambiguity, role conflict, and job performance*, in: *Journal of Management*, 2000, 26., 155–169. o.
- Wilson, S.: *The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research*, in: *Review of Educational research*, Winter 1977, Vol. 47, No. 1, 245–265. o.





CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS. SZEXUÁLETIKA SERDÜLŐKNEK ÉS FIATALOKNAK

MIKSA LAJOS

A tárgykör feldolgozásának adekvát módszere az egyéni beszélgetés. Ez pedig például osztálykeretben szinte megvalósíthatatlan. Következésképpen olyan formát kellene találnunk, amely leginkább emlékeztet a beszélgetés intimitására, őszinteségére, közvetlenségére, egyszersmind átveszi a beszélgető partnerek szerepét. Ilyen műfaj a személyes levelezés. A levelekbe is bele lehet sűríteni a legfontosabb kérdéseket, melyek a gyerekeket foglalkoztatják, és a válaszokat, amelyek megtalálhatók a szakirodalomban.

Válsággal küszködik a társadalom legkisebb természetes közössége: a család. A szakértők fél évszázada kongatják a vészharangot, sürgetve, hogy az ifjúságot fel kell készíteni a párkapcsolatokra és a családi életre, és ebből az intézményes nevelésnek is ki kell vennie a maga részét. E témáról az UNESCO 1964-ben tartott nemzetközi konferenciát, amelyen a résztvevők azt vizsgálták, hogy mit tehet az iskola.

A nyolcvanas évek elején *Urie Bronfenbrenner* amerikai professzor éppen Budapesten nyilatkozta a következőket: „Ahogy múlnak az évek, úgy lesz egyre szilárdabb meggyőződésem: a gyerek szocializálásának legemberségesebb, leggazdaságosabb és legeredményesebb 'végrehajtója' a család. Minden kedvezőtlen változás ellenére. Bolond az a társadalom, amelyik azt hiszi, hogy más intézmények hatásosabbak lehetnek.”¹ Ez az az időszak, amikortól nemcsak öregszik, hanem – az abszolút számokat tekintve – fogyni is kezd a magyar népesség, s a válások és a művi abortuszok aránya világrekordot döntöget.

A rendszerváltozás hajnalán *Ranschburg Jenő* azzal a megdöbbenő információval lepte meg a közvéleményt, hogy hazánkban minden második gyerek veszélyeztetett. Harmonikusan működő családok nélkül morálisan megroppan, beteg lelkűvé, önzővé, jövőtlenné válik és elemeire hullik szét a társadalom. Azóta további romlás adatait rögzíti a statisztika, a veszély tehát nem baljós tendencia, hanem közvetlen napi gyakorlat.

Egy hamvában holt kísérlet után mégis negyedszázadot kellett várni arra, hogy a párkapcsolatokra, a házasságra és a családi életre vonatkozó pszichológiai, szociológiai ismeretek és erkölcsi követelmények programszerűen megjelenjenek a tananyagban. A 2000-ben kiadott kerettantervek kiemelt nevelési célja a személyiség fejlesztése és a párválasztási szocializáció. Belép az ember- és társadalom-





ismeret, valamint az etika, amely a hitoktatásban nem részesülő tanulókat vértette volna fel erkölcsi iránymutatókkal. Ám közbejött a kormányváltás, a liberális oktatásvezérlés pedig nem akar családi életre nevelni, sőt a világnézeti semlegesség törvényesített doktrínájával minden konzervatív értéket igyekszik távol tartani a közoktatástól.

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány 2001-ben *Etikaoktatás fejlesztése a közoktatásban* címmel írt ki pályázatot. A jelzett témakörben erre készült egy pedagógiai segédkönyv. Az alábbi tanulmány e munka elméleti alapvetése. Hangsúlyozzuk: a családi életre nevelés kiindulási terepe a gyerekek csillapíthatatlan és őszinte érdeklődése.

KÉRDEZNEK A GYEREKEK

Mit szabad és mit nem a házasság előtt? – A korai nemi életből később milyen probléma vagy hátrány származhat? – Miért tekintik sokan bűnös dolognak a nemiséget?

Mi a szerelem? – Mi a szerelem titka? – Be kell-e vallani a szerelmet? – Ki vallja be előbb: a fiú a lánynak, vagy a lány a fiúnak? – Kit kell „lekoptatni” és hogyan? – Mire jó a csalódás? – Mikor lesz igazi a szerelem? – Mi a különbség a szerelem és a szeretet között? – A szerelemből hogyan lesz házasság?

Mi a házasság? – Melyek a jó házasság ismérvei? – Több-e a házasság, mint a szerelem? – Elég-e a házassághoz az, ha az ember szerelmes? – Igaz-e, hogy a házasságban elmúlik a szerelem? – Mire kell vigyázni, hogy a szeretet és a tisztelet megmaradjon? – Mit csináljon a férj, ha összeveszik a feleségével? – Mit csináljon a férj, ha a felesége megcsalja? – Az én apukám nem szokta megcsókolni az anyukámat, még csak nem is köszön neki.

Azonos-e a családtervezés a fogamzás megelőzésével? – Mikor ajánlatos gyermeket szülni? – Hány gyermeket neveljünk? – Kihez forduljon az a gyerek, akinek a szülei nem élnek együtt, és a nagyszüleinek nem meri elmondani a problémáit?

Miért nem szeret engem senki? – Hogyan lehetek teljes ember? ... és így tovább.

A fenti kérdések abból a több mint kétszázból valók, amelyeket az 1970-es években egy kis falusi iskolában hatodik-hetedik osztályos kisdiakok tettek fel (önként, írásban, névtelenül) osztályfőnöküknek. Ámulhatunk a pontos fogalmakon és a kérdések lényegre törő céltudatosságán. A kérdések ma is érvényesek, és igaz válaszokat igényelnek.

NEMISÉG ÉS SZERELEM

Hatalmas biológiai és lelki készetéssel ébred fel a nemiség a serdülőkben. Természetesnek kell tartanunk, hogy szeretnék kipróbálni, és mielőbb élni akarnak vele. Ám egyre szélesebbre nyílik az „akcelerációs olló”, vagyis a mind korábbi bi-





ológiai alkalmasságot egyre növekvő lemaradásokkal követi a lelki érettség. Ezért a nevelésnek a szexuális élet megkezdésével kapcsolatosan türelemre kell intenie, ugyanakkor a kiegyensúlyozott és tartós párkapcsolatra – végső soron a házasságra – kell felkészítenie. Előtte azonban az alapfogalmakat kell tisztázni!

Első megközelítésben a *nemiség* (szexus) a biológia tárgykörébe tartozik, amennyiben az a vágy felkeltésétől a kielégülésig terjed. Az aktus feltételei látszólag szervi és „technikai” jellegűek. Célja a gyönyör, de önmagában valódi kapcsolatot nem hoz létre, sőt az elhamarkodott próbálkozás kudarccal is végződhet. Érzelmi támaszra van szüksége.

Érzelmi támasza a *szerelem* (erosz). A serdülők a szerelem *romantikus* változatát ismer(het)ik. Valóban védelmet nyújt, hiszen *eszményít*, ezáltal a partnert kiemeli a szexuális tárgy-eszköz szintjéről, késlelteti a nemi élet megkezdését. Ugyanakkor a jövőbe, a tartós párkapcsolat irányába mutat, mert tartalmazza a *véglegesség* és a *kizárólagosság* érzését („örökre és csak vele szeretnék összetartozni”), így megóv a promiskuitástól. A szerelem tehát erkölcsi értéket képvisel, s miközben nemi felvilágosítást végzünk, a szerelemre kell nevelnünk!

ERKÖLCSÖS VAGY ERKÖLCSTELÉN

Mindazonáltal válaszolnunk kell arra a kérdésre is, hogy a szexuális kapcsolatnak vannak-e erkölcsi feltételei. Egy bizonyos értékrend három követelményt támaszt a nemi viszonyokkal szemben. Legyenek *önkéntesek*, *egyenrangúak* és *kölcsönösek*! Mindhármat elfogadhatjuk, ám meg kell néznünk, mire elegendők.

A *testi erőszak* erkölcstelensége brutális egyszerűséggel ütközik ki, szó szerint sikolt az áldozat részéről. Önkéntességről, egyenrangúságról, kölcsönösségről egyáltalán nem beszélhetünk, az elkövetőt a törvény is szigorúan bünteti.

Már kiesik a jog látóköréből a *lelki egyenlőtlenség* alapján létrejött nemi kapcsolat, pedig szintén erkölcstelen. Gyakori jelenség, hogy az egyik fél érzelmei által kiszolgáltatottja a másiknak. Az aszimmetrikus viszony zsarolásig is elvezethet, mely még a kamaszok körében sem ritka módszer („Ha szeretsz, bizonyítsd be!”, „Elhagylak, ha nem engedsz!”, stb.).

Ám ezeken túlmenően az önkéntesség, egyenrangúság, kölcsönösség hármaskövetelménye már elfogadtatni látszik minden *cserére* alapozott nemi aktust – így például a prostituált és a kuncsaft tranzakcióját is, hiszen az „üzlet” önkéntesen, egyenrangú felek között kötött, és mindketten azt kapták belőle, amit vártak. Eszerint tehát nem erkölcstelen a pornográf filmek személytelen gyönyörseréje; nem erkölcstelen a házasságon kívüli szexuális kapcsolat; sőt erkölcsös lehet – státustól és életkortól függetlenül – minden testi viszony, ha rájuk illeszthető a liberális felfogás három ismérve.

Elfogadhatja-e a szabad(os)ság ilyen fokát a családi életre nevelés? Nem. Értékrendünkben ugyanis a szexus nem önérték, hanem a partnerek szeretetkapcsolatá-





nak fontos része és eszköze. A kapcsolatot nemcsak a gyönyör minősíti, hanem más kritériumok is, azok például, amelyeket *Erich Fromm* megfogalmazott *A szeretet művészete* című könyvében. *Fromm* erkölcsi kategóriái: a *törődés*, a *felelősség*, a *tisztelet* és az *ismeret*. Melyik mit jelent?

A *törődés* ugyanazt jelenti, mint a gondoskodás: a cselekvő szeretet kifejezése.

A *felelősség* nem kívülről ránk erőltetett kötelesség. Annyit tesz, hogy igyekszem megfelelni egy másik emberi lény igényeinek és valóságos érdekeinek. *Fromm* szerint azonban a felelősség könnyen birtoklássá, uralkodássá fajulhat, ha hiányzik a tisztelet.

A *tisztelet* nem bámulatot, nem hódolatot jelent, hanem olyan lelki képességet, amelynek segítségével a maga valóságában látjuk és fogadjuk el társunkat, tiszteletben tartjuk egyéniségét, különlegességét.

Ehhez viszont *ismernünk* kell őt. Am *Fromm* úgy véli, hogy az ember önmaga és mások számára kifürkészhetetlen titok. A titok megfejtésének egyetlen módja: összeolvadni a szeretett lénnel. Mint írja: „A megismerés azon az egyetlen módon történik, amelyen az ember eleven ismerethez juthat: az egyesülés élménye révén – nem pedig olyan ismeret révén, amelyet a gondolkodásunk nyújtani tud.”² Ugyanezt állítja a *Biblia*: „Ezért a férfi elhagyja apját és anyját, ragaszkodik feleségéhez, és lesznek egy testté.” A „lesznek egy testté” a legteljesebb testi-lelki közösséget jelenti.³ Itt keresendő a szexus igazi értelme.

NŐ ÉS FÉRFI

„A legnagyobb titkok közé tartozik az, hogy az élőlények hím- és nőneműekre vannak osztva, és mindkettőnek kiegészítésre van szüksége ahhoz, hogy új életet hozhasson létre. Az embernél – és csak az embernél – azonban még egy döntő lépéssel továbbmegy a kiegészülés akkor, amikor a férfi és a nő nemcsak az új élet nemzésére találkoznak össze, hanem személyes életükkel is új egészet alkotnak” – írja *Theodor Bovet*.⁴

A nemek kölcsönös kiegészülésének szép eszméjét már *Platón* és a *Biblia* tereméstörténete is megfogalmazta, és kétségtelen, hogy biológiai meghatározottságot feltételez a nemi szerepeket illetően. Am ezt a feminizmus, jelesül *Simone de Beauvoir* nem fogadja el: „Senki sem születik nőnek; azzá lesz” – jelenti ki indulatosan. Nyilvánvaló, hogy ő a társadalmi hatásoknak tulajdonít meghatározó jelentőséget. A két nézet között *Evelyn Sullerot* igyekszik egyensúlyt teremteni, mondván: „Ez a képlet megfordítható: a nő igenis nőnek születik, a férfiótól eltérő, beprogramozott fizikai sorssal és az e különbségekhez kapcsolódó összes pszichológiai és társadalmi következményekkel. Ezen a sorson azonban változtatni lehet, és azzá válni, amivé az ember akar; idomulni ehhez a sorshoz, vagy nyíltan eltávolodni tőle. Most tehát mit akarunk? Jobban hasonlítani a férfiakra? Jobban átélni és kifejezni sajátosságainkat?”⁵





A nevelésnek is döntenie kell! *Fromm* szerint határozottan „két pólus ez, amelyeknek meg kell tartaniuk a különbözőségüket és eltérésüket”⁶. Egyetértve *Fromm*-mal, kérdezhetjük: Milyen különbségeket erősítsen meg a családi életre nevelés? Természetesen azokat, amelyek harmonikusabbá és tartósabbá formálják a párkapcsolatokat, és az anyaság örömteli elfogadására biztatják a lányokat. A női egyenjogúság tehát nem jelenthet férfimódra való egyformaságot, sokkal inkább olyan gazdasági és társadalmi körülményeket kíván, amelyekben a nők mindkét hivatásuknak szabadon élhetnek. Mindenesetre a nőies szelídséget és gyengédséget, valamint a férfias lovagiasságot és felelősségérzetet kár lenne feláldozni egy hamisan értelmezett emancipáció oltárán.

Végül az egyesülni vágyó kétpólusú élet tükrében arra a kérdésre is válaszolnunk kell: Hogyan értékeljük a homoszexualitást? „A homoszexuális elhajlás e polarizált egyesülés kísérletének kudarca, és ezért a homoszexuális a soha fel nem oldott elkülönültség fájdalomtól szenved, egy olyan kudarc-tól, amelyben egyébként osztozik azzal az átlagos heteroszexuálissal, aki nem tud szeretni” – feleli *Fromm*.⁷ Ő tehát a homoszexualitást nem tekinti természetes, főként nem „büszkeségre” okot adó jelenségnek, hiszen „elhajlásnak”, „kudarcnak” nevezi. Ugyanakkor figyelmeztet: a homoszexuális ember „az elkülönültség fájdalomtól szenved”, azaz kétségtelen, hogy könnyebb a természet (teremtés) rendje szerint, mint „más”-ként élni. Megértéssel el kell fogadnunk a másságot, miközben mi sem lehetünk büszkék: legyünk bár heteroszexuálisok, szintén magányosak maradunk, ha nem tudunk szeretni.

MI A HÁZASSÁG?

A házasság lényege a házastársak szeretetkapcsolata – ez fűzi őket össze párrá. A *pár* több, mint egy nő és egy férfi számtani összege: új minőség. Ha kialakul. Mert a legtöbb házasság a kamaszos romantikus szerelem alapján születik, melynek jellemzője, hogy nem partnerünk valóságos személyéből táplálkozik, hanem olyan ideálképből, amit mi alkotunk meg magunknak. Szinte természetes, hogy egymás megismerésével a szerelem „elmúlik”, bekövetkezik a kiábrándulás, és a csalódás alapjaiban rendíti meg a házasságot. A házastársak egymásra hárítják a felelősséget („Megváltoztál!”, „Nem az vagy, akinek hittelek!”, stb.), és önmagukat sajnálva élesztgetik a hűtlenség kísértését, sokan a narkotikumokban találnak vigaszt. És innét már csak egy lépés a válás.

Pedig a krízis a gyógyulás jele, az érett szerelem első komoly megnyilvánulása. Hiszen a romantikus szerelem helyébe valódi erotikus érzelm lép, mely immár társunk személyére irányul, az ő tulajdonságait szeretjük és kívánjuk.

Csakhogy az erotikus kapcsolat is ingatag, függ a társak lelki-hangulati változásaitól. Még olyan érzelmre is szükség van, amely a házasságnak állandóságot





és biztonságot kölcsönöz: ez pedig a baráti, szolidáris *szeretet* (*agapé*), amely független a nemiségtől.

Hiba lenne azonban a szerelem három összetevőjét (*szexus*, *erosz*, *agapé*) kijátszani egymás ellen. A testi vágy nem „erkölcstelen”, csupán személytelen, ha erotikus légkör nem veszi körül. Az sem igaz, hogy a házasságban a szerelemnek szeretetté kell „nemesednie”, mert mindháromra egyszerre van szükség, a három *együtt* a szerelem.

Ám még mindig azt mondhatjuk, hogy a szerelem: érzelem. Szeretni nem „akarhatunk”. Mi menti át a kapcsolatot a válságos időszakon? A *hűség*. Jelentését a latin *fides* szó közelíti meg legjobban. Egyrészt hitet, bizalmat, másrészt feltétlen őszinteséget, becsületességet, elkötelezettséget fejez ki. Nélkülözhetetlen funkciót teljesít a párkapcsolatokban, tehát önálló erkölcsi követelmény. A hűség az az akarattal megvalósítható szilárd keret, amelyben megerősödhet a házastársak szeretetkapcsolata. Erősödik minden kedves, megbánó és megbocsátó szóval, mosollyal, együttes élménnyel vagy közös aggodalommal a kisgyerek betegágya mellett. És erősödik a testi egyesülés elementáris párélményével, amikor a lelkek burka is felszakad, és a társak valóban *megismerik* egymást; átérik, hogy ők immáron véglegesen összetartoznak.

„Ez az a házasság, amely nem bontható fel – állítja *Bovet*. – És ha egyes pillanatokban még oly hevesen szeretnéd is felbontani, és az egész világ helyesli is, de ezt a közös múltat nem teheted meg nem történetté és ezt a megerősödött kötelet nem bonthatod fel.”⁸

Pótolhatja-e az élettársi kapcsolat a házasságot? – hiszen az is párkapcsolat. Nem, mert éppen az hiányzik belőle, ami a házasságok alapvető feltétele: az elkötelezettség, az egymásért vállalt felelősség. A „ha nem sikerül, legfeljebb szétválunk” szemlélet eleve bizonytalanná teszi a viszonyt. Az élettársi kapcsolat a magukban nem bízó, mások iránt is bizalmatlan, csak kapni akaró emberek menedéke.

Ezzel áll szemben a házasulandó fiatalok egyházi fogadalma: „Szeretem. Szeretből veszem el/megyek hozzá. Hozzá hű leszek, vele megelégszem, vele szentül élek, vele tűnök, vele szenvedek, és őt sem egészségben, sem betegségben, sem boldog, sem boldogtalan állapotában, holtomig vagy holtáig hűtlenül el nem hagyom, hanem egész életemben hűséges gondviselője/segítőtársa leszek.”⁹

Kétségtelen, hogy az esküszöveg nem ígér az ifjú házasoknak szünet nélkül ható, felhőtlen boldogságot. Érzelmekről csak a házasság feltételeként esik szó, utána azonban az egyéni szándék és akarat veszi át a fő szerepet. Mert a házasság az adni tudás iskolája. Igaz viszont, ha megtanultunk adni, mindent megkaphatunk: társat, otthont, gyerekeket, családi közösséget, támaszt, vigaszt, biztonságot, hitet, reményt és szeretetet. A házasság közös alkotás, sőt – társadalmi jelentősége okán – közösségi feladat.





A CSALÁD

A házasság, amikor már kipróbált és erős, túltekint önmagán, külső célt keresve a legtermészetesebb módon megtalálja a gyerekeket, a róluk való gondoskodást. Így tehát a családalapításnak két lényeges feltétele van: 1) *mindkét házastárs örömmel várja és szeresse a gyerekeket; 2) a házastársak egymást is szeressék!* A gyerekek anyára és apára egyaránt szüksége van. Nyilvánvaló, hogy a házasság előtti nem kívánt terhesség egyik feltételnek sem tesz eleget, ám hasonló helyzet házasságokban is előfordul.

Mind gyakoribb, hogy a független nő magánya ellen gyerekekkel biztosítja be magát, de a házasság kötelékét nem vállalja, vagyis megfosztja a gyereket az apjától. Családban sem ritka, hogy egyik vagy másik házastárs érzelmi karpótlásnak használja a gyereket, mindent érte áldoz és tőle vár. Új fejlemény a „megélhetési gyermekvállalás”, vagyis amikor a szülőket a segélyek révén a gyerekeik tartják el. Ennek fordítottja is gyakorlat: azért nem születik gyerek a jómódú házasságban, mert „nem éri meg”, a tárgyak fontosabbak, mint az új élet. A homoszexuálisok viszont családot szeretnének, igényük már a jog kapuját döngeti... Valamennyi eset *hamis feltétele* a családalapításnak. A gyermek ugyanis nem tárgy, nem eszköz, nem lehet a magány ellenszere vagy érzelmi karpótlás, nem váltható át pénzre, kényelemre. Mert a gyermek nem a tulajdonunk, *már fogantatása pillanatától külön személyiség*, önmagáért születik a világra.

Az utóbbi állítás az abortuszviták központi kérdése. Egyik álláspont a magzatot tárgynak tekinti, elpusztítását a nő egyéni szabadságjogai közé sorolja, érvényesítése elé korlátot sem állítana. Ezzel áll szemben a megfogant új élet megszületéséhez való joga, amely a nő jogával legalábbis azonos súllyal esik latba, s nem kendőzi el azt a tényt, hogy a magzat megölése is gyilkosság.

Ha a házasság élő kapcsolat, az élet törvényének veti alá magát, melynek lényeges vonása a megújulás, a szaporodás. Ezzel együtt a szülők felelőssége meghatározni gyerekeik számát és megszületésük idejét. A felelőség fokmérője nem az, hogy „mindent meg akarunk neki adni”, ha a legfontosabbat, a *testvéri közösséget* megtagadják tőle, mert az pótolhatatlan szocializáló erő, egyben minden gyerekek külön biztonságát nyújt.

Alapvető feltétel a házasságok stabilitása. Hazánkban indokolatlanul és szégyenletesen magas a válások aránya, és a gyerekek érdekei alig érvényesülnek a válási döntéseknél. Nyilvánvaló, hogy a gyerekek nem tartják össze a házasságot, ellenkezőleg: a házastársak szeretetkapcsolata hordozza el a gyermeknevelés nem könnyű terheit.

Mi menti meg a családot? *Bovet* a házasság illetve a család négy közösségéről (négyféle funkciójáról) beszél. Az egyik a házastársak *szellemi* közössége: érdeklődésük és életelveik hasonlósága. A másik a pár *érzelmi-szexuális* közössége. A harmadik a *gazdasági* egymásrautaltság és érdek. A negyedik a szülők-gyerekek *családi* közössége.





A váláshoz vezető okokat elemezve kiviláglott, hogy a család építménye könnyen összeomlik, ha azt csupán egy vagy két közösségi pillér tartja. Már nincs baj, ha a négy funkcióból csak egy fejlődik ki gyengén. És a család a négy oszlopon mindig és szilárdan megáll. Dacol a felbomlasztására irányuló külső csábításokkal és támadásokkal.

CSALÁD ÉS TÁRSADALOM

Megfigyelhető, hogy a köznyelv milyen pontosan érzékelteti a társadalomban végbemenő értékromlást. Az „áldott állapotú” kismamából először „várandós”, majd „másállapotú”, aztán „állapotos”, végül „terhes”, sőt „veszélyeztetett terhes” nő lett, miközben a „gyermekáldás” a „gyerekvállalás” nívójára süllyedt.

Oka van persze az értékek eróziójának. Volt idő, amikor az intézményes nevelés mindenhatóságába vetett ostoba illúzió a tudományosság göggyével szólta le a családot, az anyaságot. A közvéleményt a női egyenjogúság családgyűlölő és gyerekellenes „kékharisnyái” formálták. És mögöttük ott tornyosult az a politika, amelynek értékrendjében a gyerekeit otthon nevelő édesanya megítélése a munkakerülőkével volt azonos.

A reveláció erejével hatott, egyszersmind ingerült megdöbbenést keltett *Ranschburg Jenő* 1973-ban megjelent tanulmánya az emberi szeretet genezisééről. Ő ugyanis határozottan kimondta: „Biztosra vehetjük, hogy az emberi élet mindenfajta szeretetkapcsolatának (gyermeki, szülői, baráti szeretet, szerelem) eredetét a korai hónapok, évek kritikus periódusában, a későbbiekben alig pótolható meleg és bizalmas anya-gyerek kapcsolatban kell keresnünk.”¹⁰ Minden szeretet eredete az anyai szeretet, minden közösség őstípusa az anya-gyermek kapcsolat. Torzulása vagy hiánya a gyermeknek tartós csalódottságot (frusztrációt) okoz, következményei pedig súlyosak – figyelmeztetett *Szilágyi Vilmos* –, „lelki sérülés (trauma) lehet, melynek hatása neurotikus tünetekben – zárkózottság, agresszivitás stb. – jelentkezhet, és egész életre károsíthatja a társas kapcsolatok képességét”¹¹.

Milyen eszmék torzítják a természetes értékrendet? Hosszú fejtegetés helyett jellemzésül álljon itt a már említett *Sullerot* egyik elképesztő közlése: „Sokkal könnyebb volt felszabadítani a nőt a szoptatás kötelezettsége alól az anyatejet utánzó mesterséges tejek gyártásával, mint elintézni, hogy az apák cumiztassák a gyerekeket...”¹² Nem tudja, hogy az anyatejet semmiféle mesterséges tápszer nem pótolhatja? Nem ismeri a szoptatás utánozhatatlan lelki jelentőségét? A cumiztatással mit képes mindebből az apa helyettesíteni? Ám a legmegdöbbenőbb mégis az, hogy tézisé a nők „felszabadításának” jelszavával indokolja.

Pedig nincs benne semmi különös, hiszen a „szabadság” az a szellemi csalétek, amellyel most is el lehet választani az összetartozókat egymástól: az anyát a gyermektől, a feleséget a férjétől, az egyént a közösségeitől és biztonságos hagyományaitól.

A valódi kérdés tehát, hogy ez kinek az érdeke. A diktatúráké! A lényeget tekintve mindegy, hogy politikai-e az a diktatúra, avagy a pénz, a fogyasztás diktál. Mert





mindkettőnek védtelen, történelmétől és szokásaitól megfosztott, enyhén lebutított, vagyis önálló értékválasztásra képtelen, következőképpen korlátlanul és gátálatlanul manipulálható egyedekre van szüksége. Ezt szolgálja a kereskedelmi média reklámdömpingjével, hamis sztárkultuszával, a silányságot csillogtató ürességgel. És ha hozzávesszük, hogy a „szabadság” csábos és lázító jelszava aktuálisan rezonál a serdülők természetes leválási, önállósulási törekvéseivel, felmérhetjük, hogy a jövő generációja milyen hatalmas veszélynek van kitéve.

MÓDSZER ÉS FORMA

Túljutva a tartalom vázlatos elemzésén, a módszer felé irányulhat figyelmünk. A bevezetőben hivatkozott UNESCO-tanácskozáson a francia küldött kifejezte meggyőződését, miszerint az általános nevelésbe beágyazott szexuális nevelés ép házasságokhoz és harmonikus családi élethez vezet el a fiatalokat. Ugyanakkor figyelmeztette kollégáit: ez a nevelés intézményesen, szükségképpen nagy csoportban nehéz feladat.¹³ Mert a tárgykör feldolgozásának adekvát módszere az *egyéni beszélgetés*. Ez pedig pl. osztálykeretben szinte megvalósíthatatlan. Következőképpen olyan formát kellene találnunk, amely leginkább emlékeztet a beszélgetés intimitására, őszinteségére, közvetlenségére, egyszersmind átveszi a beszélgető partnerek szerepét. Ilyen műfaj a személyes *levelezés*. A levelekbe is bele lehet sűríteni a legfontosabb kérdéseket, melyek a gyerekeket foglalkoztatják, és a válaszokat, amelyek megtalálhatók a szakirodalomban. A levelezés pedagógiai alkalmazásának az az előnye is megvan, hogy kinyitja, aktivizálja a hallgatóságot. A kérdések elolvasása után lehetőség kínálkozik vélemények megfogalmazására, vitára, előzetes állásfoglalásra. A választ követően pedig a fiatalok ízekre szedhetik, továbbszöthetik a történetet, új kérdéseket fogalmazhatnak meg, mindez pedig a következő foglalkozás kiváló előkészítése. Ám kik levelezzenek?

Az egyik partner legyen a kortárscsoport egy reprezentánsa, akivel azonosulni tud a csapat. A másiknak felnőttnek kell lennie. Lehetne egy megértő szülő, egy kedvenc tanár, egy orvos, egy pszichológus, egy lelkész stb., félő azonban, hogy e szerepek leterheltsége miatt nem minden fiatal tekintené éppen ő(ke)t hiteles forrásnak. Mi egy kissé „titokzatos” ismeretlenre bíztuk a válaszadó szerepét. Illusztrálásként *mintafejezetet* mutatunk be, hangsúlyozva, hogy ez csupán ötlet, nem is eredeti, de kipróbáltan hatásos.

MINTAFEJEZET¹⁴

Kedves Ákos bácsi!

Továbbra sem értem, hogy miért válnak el a szülők, ha már gyerekeik vannak. A gyerekekért érzett felelősség miatt nem tartja össze a házasságot? Nem a gyerekek akar megszületni, hanem a házastársak akarják, hogy gyerekük legyen.





Vannak véletlen gyerekek is, és a lány és a fiú a gyerek miatt házasodik össze. Jó házasság lehet belőle? Jobb lenne-e, ha a lány egyedül nevelné fel csecsemőjét? Azért kérdem, mert olyan esetről is hallottam, hogy a nő férjet nem, csak gyereket akart. Hogyan fogalmazzam: megtermékenyítettette magát, hogy ne maradjon egyedül. Erről mi a véleménye?

Ugyanakkor vannak házastársak, akiknek nem lehet gyerekük. Ők mindent megadnának azért, hogy lehessen. Gyerek nélkül van-e a házasságnak értelme?

Hány gyereket neveljünk? Egyet, hogy mindent megadhassunk neki? Megálljunk kettőnél, ha már van lány is és fiú is? Miért jobb a nagy család, mint a kisebb? Hallottam „megélhetési” gyerekvállalásról is. Azért születik sok gyerek, mert a családi pótlékkal és a különböző segélyekkel a gyerekek tartják el a szüleiket.

Megpróbáltam magam apának elképzelni. Nem tudom eldönteni, hogy szigorúan vagy engedékenyen neveljem-e majd a gyerekeimet. Ismerek srácot, akit semmiben sem korlátoznak, akkor jár haza, amikor akar, néha nem is alszik otthon. Az ősök rá se hederítenek. Egy másik viszont kitört a karámból, elköltözött az állandó otthoni cirkuszok miatt. Egyik osztálytársamat viszont nem engedik sehova. Mi bandázhatunk szabadon, lányok és fiúk vegyesen. Ő pedig, szegény, sóvárogva nézi, és iszkol haza, mert szülei a „rossz társaságtól” féltik. Én is szabad vagyok, de meg kell mondanom, hogy mikor hol leszek, és be kell tartanom a hazamenetelre megígért időt. Erre nagyon kényes az Öregem. Mikor leszünk teljesen önállóak?

Ámbár mostanában már hanyagolom a bandát, sok időt töltök Judittal. Együtt olvassuk a leveleit. Őt az anyaság érdeкли közelebből.

Judit nevében is szeretettel köszönti: Tamás

Kedves Judit és Tamás!

Remélem, nemcsak olvassátok leveleimet, hanem beszélgettek is róluk! Ez fontosabb, mint a levelek. És nagyon fontosak a feltett kérdések.

Sokan azt gondolják, hogy szükségtelen a gyerekek családban betöltött szerepéről beszélni, hiszen a gyerek utáni vágy az ember legtermészetesebb igényei közé tartozik. Mások szerint a „gyerekvállalás” magánügy, senki sem szólhat bele.

Csak hogy nem mindegy, hogy a gyerekek mikor és milyen körülmények közé érkeznek. Várták-e őket, vagy nem? A szülők képesek-e a felnevelésükre?

A „gyerek miatti” házasságok az esetek többségében túlságosan gyengének bizonyulnak. A fiatal szülők áldozatnak érzik magukat, és „rabságuknak” az ártatlan kisgyerekek lesz a bűnbakja. Kapcsolatuk nem bírja el a gyerek gondozásának és nevelésének terhét. Rossz volt a sorrend. A házépítésnél is először az alapokat





kell lerakni, arra emelik rá az épületet. A gyerekvárás és -nevelés alapja pedig a házastársak teherbíró szeretetkapcsolata.

Valóban előfordul, hogy egyedülálló nő úgy akar magányától megszabadulni, hogy férj nélkül gyereket szül. Ismerjük el: a magány rettenetes dolog. A robinsonok magányánál talán még rosszabb a modern magány. Lehet, hogy a magányos ember beszél másokkal, találkozik másokkal – mégsem tartozik senkihez. „Rühös magány – írja Márai Sándor –, ami kiüt a bőrön, a nézésen, a járáson, a mozdulatokon. Amit mindenki meglát. S elhúzódnak tőle.” Mély együttérzéssel mégis azt kell mondanunk, hogy az egyedülálló nő gyerekvállalása hamis feltétele a gyereknevelésnek. A gyereknek ugyanis nemcsak anyára, hanem apára is szüksége van. Hiába születik lánynak vagy fiúnak, az ún. nemi szerepeket, vagyis a nőies és a férfias viselkedést öntudatlanul a családban sajátítja el a gyerek. Szülei szolgáltatják a mintát, a velük való érzelmi kapcsolat révén szilárdulnak meg benne a biológiai nemének megfelelő lelki tulajdonságok. Apa nélkül különösen nehéz lesz a fiúk helyzete. Arról nem is beszélve, hogy az apanélküliségre ítélt gyerek minden szembejövő férfiban az apját fogja keresni.

Hasonlóan hamis feltétel a házasságon belül is kialakulhat. Olyankor, ha az egyik vagy másik házastárs azért kíván gyereket, mert házasságában érzelmileg kielégületlen marad. A szeretetre éhes lélek kárpótlást keres. Ez is érthető, csak hogy megnő a veszélye: a helyes szülő-gyerek viszony eltorzul. A szülő valósággal „szerelmes” lesz a gyerekébe, mindent érte áldoz, mindent tőle vár. A gyerek pedig később drágán megfizet a dédelgetésért. Könnyen önállótlanná, gyámoltalanná válhat, nem lesz képes önállósulni. Olyan lesz, mint a fára ráfonnyadt, félig érett gyümölcs.

A családalapításnak tehát alapvető feltétele, hogy mindkét szülő örömmel várja a kisgyereket. Régebben azt mondták: a gyerek a szerelem gyümölcse. Lényegében igaz ez a meghatározás. A házastársi szerelem, amikor már erős és kipróbált, túltekint önmagán. Külső célt keresve természetes módon megtalálja a gyermekekkel való törődést.

Megkérdezted: „Hány gyereket neveljünk?”. Eldönteni a szülők joga és felelőssége. Mit jelent a gyerek iránti felelősség? Jelenti a megfelelő körülményeket. Erre szokták mondani a tehetősebb szülők, hogy „mindent meg akarunk adni neki”. Annak az egynek. És éppen a legfontosabbat tagadják meg tőle: a *testvért*. Valóban úgy tűnik, hogy a különmemű két gyerekkel teljessé vált a család. Kialakul a családi négyszög, ami zárttá teszi a családi szerkezetet. Ezt rúgja fel a harmadik gyerek. Ő ugyanis nem engedi párba rendeződni a családtagokat. Helyet követel magának, lényegében ő teremti meg a *testvéri közösséget*, ami a szülőkön kívül nyújt biztonságot és védelmet a gyerekek számára. Minden újabb gyerek újabb lehetőség. Leggazdagabb az a gyerek, akinek van bátyja és nővére, húga és öccse.





A gyerek nem a házasság egyetlen értelme, de gyerekekkel teljesebb az élet. Érzik ezt a gyerekeket nevelő családok, fájó hiányát pedig azok a házastársak, akiknek sajnos nem születhet gyermekük.

Juditnak írom, hogy az áldott állapotban levő kismamának mindenekelőtt derűre, érzelmi biztonságra van szüksége. Azt pedig Tamásnak kell tudnia, hogy a nyugodt körülményeket az ifjú férj teremti meg számára.

Az anya pótolhatatlan. Ám kiderült, hogy nemcsak testi, hanem lelki szempontból is. Ezzel kezdődik az anya valódi hivatása, ami óriásivá magasztosítja az anyaságot. Gyerekének olyan útravalót adhat, ami elkíséri élete végéig. Megajándékozhatja a szeretet képességével. Azzal, hogy az anya szereti csecsemőjét, kisgyermekét, képessé teszi őt a későbbi barátságra, szerelemre, párválasztásra, házasságra, szülői hivatásra.

Ide kapcsolható, Tamás, amit az önállósulásról írtál. Négy tipikus esetet villantottál fel. Az egyik volt a *korai* önállósulás annál a fiúnál, akit szülei semmiben sem korlátoznak. A másik a *kényszeres* önállósulás – itt arra az ismerősödre gondolok, aki drasztikusan szakított a szüleivel. Mindkét helyzet számtalan veszélyt hordoz magában. De talán ezeknél is rosszabb kilátásoknak néz elébe az az osztálytársad, akit nem engednek a saját korúak társaságába, noha fejlődése, párválasztási felkészülése szempontjából a „bandázás” is elengedhetetlen. Könnyen lehet, hogy ő a *sikertelen* önállósulás áldozata lesz. Nem sikerül párt találnia.

Úgy tűnik, a négy eset közül legjobb a Te helyzeted. A nevelés ugyanis a biztonságot nyújtó korlátozás és a szabadság egészséges egyensúlya. Az anyaöltől, a kiságytól, a járókától kezdve, a gyerekszobán, a lakáson, az udvaron, a szűkebb, majd mind tágabb környezetünkön keresztül a teljes szabadságig. És ez lesz majd az igazi korlát, mert tetteidért magad viseled a felelősséget. A lelkiismereted szabályoz, és ha jól működik, nincs annál erősebb korlát. Nem azért teszel jót, mert félsz a büntetéstől vagy jutalomban reménykedsz. Nem is azért, mert valamelyik nagy tekintélyű és/vagy szeretett személy példáját kívánod követni. Hanem azért, mert immáron a belső törvényed vezérel. És ez nemcsak a legerősebb korlát, hanem a legnagyobb szabadság is. Fokozatosan lehet eddig eljutni, *természetes* módon nősz át a felnőtt viszonyokba. Miután sikerült, partnerként, barátként fordulsz vissza szüleid felé. És ha majd szükségessé válik, Te fogsz gondoskodni róluk.

Végül nem akarom megkerülni a szülők válására vonatkozó kérdésedet sem. Sajnos igaz, hogy a gyerekek általában nem tartják össze a megromlott házasságot. Érdekeik alig érvényesülnek a válási döntésnél. Nagy kár és fájdalom, mert a családnak a gyereknevelés a legfontosabb funkciója, intézményes neveléssel nem helyettesíthető. Ha a házastársak meggyűlölnek egymást, az a legtöbb esetben eldönti a gyerekek sorsát is. Persze előfordulhat, hogy olyan durvává és kegyetlenné válik a családi légkör, hogy megváltás lesz a válás.





Mivel a család gyermeknevelő funkciója egyedül nem menti meg a házasságot, további támaszokat kell keresnünk. A család egy építmény, melyet négy oszlop tart. Az egyik a házastársak *szellemi* közössége, vagyis érdeklődésük és életelveik hasonlósága. A másik pillér a házaspár *érzelmi-szexuális* közössége. A harmadik a *gazdasági* egymásrautaltság. A negyedik oszlop pedig a *szülők-gyerekek családi* közössége.

Nos, a váláshoz vezető okokat elemezve kiderült, hogy ingatag a család építménye, ha azt csupán egy vagy két pillér tartja. Bármilyen konfliktus könnyen az összeomlását okozhatja. Ám nincs baj, ha az épület három erős oszlopon áll, vagyis a felsorolt négy közösségi terület közül csak egy fejlődik ki gyengén. És a család a négy pilléren mindig és biztosan megáll. Dacolva állja a külső ostromot és viharokat.

Most itt fejezem be, majd legközelebb folytatjuk.

Szeretettel gondolok Mindkettőtökre: Ákos bácsi

JEGYZETEK:

- ¹ Miksa Lajos: *Kudarcrá ítélve? Egy pedagógus töprengései a családi életre nevelésről*, in: *Pedagógiai Szemle*, 1984. december, 1219. o.
- ² Fromm, Erich: *A szeretet művészete*, Helikon Kiadó, é.n., 43. o.
- ³ *Biblia – Magyarázó jegyzetekkel. Válogatás*, Kiadja a Magyar Bibliatársulat megbízásából a Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, Budapest, 2001, 19. o.
- ⁴ Dr. Bovet, Theodor: *Felette nagy titok. Könyv a házasságról*, Evangéliumi Iratmisszió, é.n., 20. o.
- ⁵ Sullerot, Evelyne: *A női nem*, in.: Evelyne Sullerot (szerk.): *A női nem – Tények és kérdőjelek*, Budapest, Gondolat, 1983, 31. o.
- ⁶ Fromm, Erich: *Férfi és nő. Szexuálpszichológiai tanulmányok*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996, 47. o.
- ⁷ Fromm, Erich: *A szeretet művészete*, 46. o.
- ⁸ Dr. Bovet, Theodor: *i.m.*, 18. o.
- ⁹ Ablonczy Dániel – Dr. Gyökössy Endre – Adorján József: *Nem jó az embernek egyedül*, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 1972, 3. o.
- ¹⁰ Ranschburg Jenő: *Az emberi szeretet geneziséről*, in: *Valóság*, 1973, 10. szám, 33. o.
- ¹¹ Szilágyi Vilmos: *Pszichoszexuális fejlődés – párválasztási szocializáció*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976, 31–32. o.
- ¹² Sullerot, Evelyne: *i.m.*, 31. o.
- ¹³ Komlói Sándor: *Néhány külföldi kezdeményezés*, in.: Komlói Sándor (szerk.): *Családi életre nevelés*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1979, 10–12. o.
- ¹⁴ *Az Etikaoktatás fejlesztése a közoktatásban* címen kiírt pályázaton a XXVIII/81 kódszám alatt nyilvántartott pályamunka, Miksa Lajos: *Párban. Szexuáletika – diákoknak*, Készült a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány, illetve az Oktatási Minisztérium támogatásával, 2002, 38–44. o. (Kéziratban)





Mark Twain

Ádám és Éva naplója • ÁDÁM NAPLÓJA – 2. RÉSZLET

(folytatás a 46. oldalról)

SZERDA

Nem hal! Ezt most végre minden kétséget kizáró módon megállapítottam. Persze azért még mindig nem tudom, hová sorozzam. Ha boldogtalan, valósággal pokoli ordításban tör ki, ám ha az ember tüstént odaadja neki, amit akar, akkor elégedetten gagyog magában. Legtöbbször a hátán fekszik, és négy lábát a levegőbe rugdalja. Más állatoknál ezt még nem láttam.

Amikor Évának elmondtam, hogy az új teremtmény nekem milyen nagy „problémát” jelent, csak az új szót csodálta meg, anélkül hogy az értelmét felfogta volna. Szerintem tehát probléma vagy csodabogár. Ha meghal, szétszedem és megvizsgálom, hogyan és miből állították össze. Hiába, ilyen kétségeim még sohasem voltak.

Három hónappal később

KEDD

A probléma egyre rejtélyesebb lesz. Már elrabolja az álmaimat. Most már nem fekszik csendesen a hátán, hanem négy lábon mászkál. Mégis lényegesen különbözik a többi négylábútól, mert az első lábcskái jóval rövidebbek. Így aztán a feje és a törzse ügyetlenül helyezkedik el, ami nagyon csúnyán fest.

Egyébként felépítése és szerkezete meglepően hasonlít az enyémhez, de helyzetváltoztatási módja bizonyítja, hogy nem a mi fajtánkhoz tartozik.

A rövid első lábcskák és a hosszú hátsó lábak arra mutatnak, hogy talán a kenguruk családjából eredt. Igen ám, de a mozgásmódja a kengurukétól is különbözik, hisz nem tud ugorni, mint az igazi kenguru. Úgy látszik, a kenguruknak egy nagyon különös alfaja, amelyet eddig még nem is katalogizáltak. Tekintve, hogy én fedeztem fel, úgy érzem, jogom van arra, hogy a felfedezés dicsőségét örök időkre a magam számára biztosítsam; ezért az új teremtményt saját családi nevemmel ruházom fel. Kaengurorum Adamiensisnek nevezem.

Abban az időben, amikor Éva a bozótban fogta, egészen fiatal példány lehetett, hisz azóta szüntelenül növekszik. Most már körülbelül ötször akkora, mint eredetileg volt. Ha elégedetlen, sokkal nagyobb lármát csap, mint régen, a ricsaj körülbelül húsz-huszonöt-ször akkora. Erőszakkal nem lehet elhallgattatni, sőt ez csak elmérgesítené a dolgot. Ezért kénytelen vagyok az erőszak módszerével felhagyni, mert különben kínos helyzetbe kerülnék vele szemben. Éva úgy szelídíti meg, hogy beszél hozzá, és mindent odaad neki, amit kér – azt is, amit két perccel előbb még erőlesen megtagadott tőle.

Különös lenne, ha ez fajtájának egyetlen példánya volna, de úgy látszik ez az eset forog fenn. Már hónapok óta erőlködöm, hogy még egy példányt szerezzek belőle gyűjteményem számára, vagy azért, hogy az elsőnek játszótársa legyen. Akkor az első példány bizonyára nyugodtabb és szelídíthetőbb lenne.

(folytatás a 98. oldalon)





ISKOLA ÉS SZÜLŐK. JOGOK ÉS KÖTELEZETTSÉGEK A GYAKORLATBAN

HARDY F. GÁBOR

Ara már szinte minden kérdést a személyiségi jogok oldaláról kell megközelíteni. A ma oly divatosan emlegetett személyiségi jogok látszólag a személyiséget védik, közben paradox módon éppen a személyiségünk, a lelkiünk, az éniünk vész el.

TÖRTÉNELMI VISSZATEKINTÉS

Mióta világ a világ, mindig is voltak tanítók, s az iskola is már nagyon régen létjogosultságot nyert. Elég csak arra gondolnunk, hogy mihelyt a magyar nép felhagyott vándorló életmódjával és letelepedett, szinte azonnal megjelent az iskola. Géza fejedelem hívta be Itáliából hazánkba a bencés szerzeteseket 996-ban. Letelepítette őket a Szent Márton hegyen, a mai Pannónhalmán – e kolostor falai között létesült az első iskola Magyarországon.

Géza fia, Szent István megkezdte az iskolarendszer kiépítését, azaz a hazai tanítók, papok, majd a hivatalnokok, iparosok, kereskedők nevelését, akik nélkül aligha szilárdulhatott volna meg az állam és a kereszténység Magyarországon.

A 14. században az ország valamennyi nagyobb településén már volt iskola.

Egészen a közelmúltig szinte csak egyházi iskolákról beszélhetünk. A kolostori iskolák mellett megjelentek a káptalani vagy székesegyházi iskolák, majd a plébániai, egyházközségi isko-

lak is. Ez utóbbi iskolákban lehetett a leginkább problémamentes az iskola és a szülő kapcsolata, hiszen nemegyszer a szülő is közvetlenül kapcsolódik az egyházközséghez, így a kapcsolattartás sokkal egyszerűbb a gyermek vonatkozásában is.

A kollégiumi vagy egyéb bentlakásos formában működő iskolákban egy kicsit másként alakul a szülő és az iskola kapcsolata, hiszen itt a diák jobban elszakad a szülőtől, és erősebben kötődik a tanintézethez. Létezik olyan rendi iskola – ők a ferencesek –, mely rend a szülői felügyeleti jog egy részét is kéri, amikor a gyermeket felveszi intézetébe. Hogy ez jó-e így, vagy sem, azon lehet vitázni, mindenesetre a rendszer működik, rend és fegyelem van a kollégiumban, iskolában. Ahol pedig a tanintézetnek kevés eszköz áll rendelkezésére a fegyelem megteremtéséhez, ott bizony – amennyiben a pedagógusok nagy része nem vele született östehetség – nehéz a nevelés, s így nehéz az oktatás is.

Akik ma sokan kifogásolják, hogy az egyházak visszakerik egykori iskoláikat, azok nem tudják, vagy nem akarják





tudni, hogy évszázadokon keresztül kizárólag egyházi iskolák voltak Magyarországon, s utána is az egyházak tartották kézben az iskolák zömét.

Hadd említsek meg néhány további érdekességet az iskolatörténetből: 1628-ban *Bethlen Gábor* nemesi rangra emelte a tanítókat. A kiegyezés után az egyik legelső törvény, melyet az Országgyűlés elfogadott, a népoktatásról szóló törvény volt 1868-ban. A szervezett és szabályozott iskolarendszert 1777-ben a *Ratio Educationis* alapozta meg.

Ha visszatekintünk történelmünkre, azt látjuk, hogy az országot minden erős elnyomás után éppen az iskolák fejlesztése emelte fel. Így volt ez az 1848-as szabadságharcot követő kiegyezés után, de ugyancsak fellendülést tapasztaltunk Magyarországon a trianoni békeszerződést követően, mely fellendülés *Klebensberg Kunónak* köszönhető, a falusi iskolák megszervezésével, az egész közoktatás és felsőoktatás soha nem látott felvirágoztatásával.

A szülők mindenkor, minden időben partnerek voltak az iskolaszervezésben, az iskolahálózat kiépítésében. Egyetlen fellendülési időszakról sem beszélhetnénk úgy, hogy meg ne említenénk a szülők szerepét. A szülő, míg gyermeke a felnőttkort el nem éri, igen jelentős joggal, az ún. *szülői felügyeleti joggal* rendelkezik gyermeke fölött. E jog a szülőt sok mindenre jogosítja, de egyben kötelezi is, többek között a gyermek iskolába járásáról történő gondoskodásra is.

Azt, hogy az iskola mennyire fontos szerepet játszik a diák és a szülő életében, alátámasztja néhány további információ:

- Az első Országos Köznevelési Tanács 1945 nyarán, néhány héttel a II. világháború befejezése után alakult meg. Elnöke *Szentgyörgyi Albert* volt; tagjai között pedig olyan nagyságokat találunk, mint *Kodály Zoltán*, *Karácsony Sándor* vagy *Keresztury Dezső*. – Ilyen oktatási intézményi háttérrel a szülő könnyen megnyerhető, hiszen tudja, gyermeke jó kezekbe kerül.
- A gyermek nevelési joga elsődlegesen a szülőt illeti, mégis e jog egy részéről mindig is hajlandó volt lemondani. – Látni azt, hogy gyermekünk iskolában megszerzett bölcsesége a szülőét felülmúlja, az egyik legnagyobb büszkeség.

Amíg az iskolák önállóan működhetnek, addig a szülők és az oktatási intézmény között kevés volt a konfliktus. Azonban 1951-ben az iskolák önállósága megszűnt, és ez volt a helyzet egészen 1985-ig. E sötét korszakban minden pártutasításra történt, s aligha lehetett jó az iskola és a szülő közti kapcsolat. – A félelem bátortalanná, hallgataggá teszi az embert.

A hivatását szerető és soha meg nem alkudó pedagógus azonban még ebben az időszakban is megtalálta az útját és lehetőségét annak, hogy a gyermeket a jóra és szépre tanítsa (s ne csak arra, amire a párttól utasítást kapott), és megtalálta annak is a módját, ho-





gyan építsen ki és tartson fenn a szülőkkel megfelelő, elsődlegesen a gyermek érdekét szolgáló kapcsolatot.

A NEVELÉS KLASSZIKUS ESZKÖZTÁRA

Sokan azt hangoztatják, hogy a mai fiatalságnak nincsenek példaképei. Ezzel nem érthetünk egyet. A fiataloknak mindig is voltak és lesznek példaképei. Mi, felnőttek vagyunk azok! Úgy kell tehát élnünk, hogy azt a kultúrát, azt a szemléletmódot, azt az értékrendet, amelyet mi képviselünk, át tudjuk adni gyermekeinknek. A következő generáció csak akkor veszi át ezt az értékrendet, ha hitelesek vagyunk a szemükben. A pedagógusnak és a szülőnek különösen nagy felelőssége van a példakép szerepben. E közös feladat is jelentős kapocs az iskola és a szülő között.

Néhány évtizeddel, évszázaddal ezelőtt az iskolának sokkal több lehetősége és eszköze volt a gyermekek nevelése terén, mint ma. Mára már szinte minden kérdést a személyiségi jogok oldaláról kell megközelíteni. A ma oly divatosan emlegetett személyiségi jogok látszólag a személyiséget védik, közben paradox módon éppen a személyiségünk, a lelkünk, az énünk vesz el. Valójában e jogok nem a személyiséget védik, csupán annak fizikai, anyagi megvalósulását; és sokszor nem hogy segítenének eligazodni, inkább gátat vetnek úgy a szülő, mint az iskola elé.

Hogy jó-e vagy sem a fizikai kénysernek az iskolából történő teljes száműzése, azt majd az utókor fogja tudni eldönteni. A ma embere sok

olyan nevelési eszközt, mely a korábbi évszázadokban elfogadott volt, megalázónak tekint, ezért az iskolából teljesen száműzött, s legfeljebb a szülőnek engedi meg. Kérdelem azonban, hogy amennyiben valóban megalázó, elvetendő, akkor a szülőnek miért engedi meg? Vagy hol van a megengedésnek a pontos határa? – Ezekre a kérdésekre valójában igen nehéz, sőt talán lehetetlen megadni az igazán bölcs választ.

Nehéz a helyes választ megadni a fenti kérdésekre, mint ahogy nehéz a pedagógusnak is úgy rendet és fegyelmet tartani, hogy alig áll rendelkezésére fegyelmező eszköz.

A legjobb fegyelmező eszköz természetesen a tudás, az ismeretanyag oly érdekfeszítő módon történő átadása, mely egyszerűen leköti a diákot. Csak hogy még egy tárgyon belül sem egyformán érdekes minden anyagrész, másrészt az egyes tanulók érdeklődési köre is eltérő.

Nem igazán szerencsés, hogy az iskola és a szülő fegyelmezési jogköre, fegyelmezési lehetőségei eltérnek egymástól. Hogy melyik eszközt kellene a másikhoz igazítani, és miért, az külön pszichológiai okfejtést érdemelne, e dolgozat témája e keretek között most nem lehet több a gondolat felvetésénél.

Néhány évtizeddel ezelőtt még megengedett volt a rossz diák visszatartása a tanítási órák után. Nem hinném, hogy ez bárkinek is kárára vált. Amit a tanuló elmulasztott az órán, azt bepótolhatta tanítás után. Azt sem hinném, hogy sok szülő árgált volna e





módszer ellen (legfeljebb az elkényeztetett gyermekek hasonló tulajdonságokkal rendelkező szülei emeltek hangot ez ellen). Mégis, mára már ez a módszer sem alkalmazható, mert sérti a gyermek szabadságjogát, s ezáltal személyiségi jogait. Csakhogy e jogokkal nemcsak a diák rendelkezik.

Megközelíthetjük ezt a kérdést más oldalról is: Vajon a pszichikai kényszer – az írásbeli figyelmeztetés, az intó, a rová – mennyivel emberségesebb a fizikai kényszernél? Mert mit tesz az iskola? A fenyítés jogát és kényszerét átadja a szülőnek. Tegyen a szülő igazságot abban, aminek tanúja sem volt, mely szituációt nem is ismeri. Nem hiszem, hogy jól van ez így. – Én nem vagyok sem gyermek-, sem felnőttpszichológus, igazságot sem akarok tenni e kérdésben, mindezt csupán gondolatébresztésnek szántam, hiszen régóta foglalkoztat, s úgy gondolom, jó lenne, ha ezen mások is elgondolkodnának.

JOGI SZABÁLYOZÁS AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ KAPCSOLATÁBAN

Nézzük ezek után, hogy a hatályos jogszabály hogyan is rendelkezik a szülő és az iskola kapcsolatáról!

- A törvény már a bevezető részben kimondja, hogy a gyermek mindeknek felett álló jogait kell mindenkor szem előtt tartani. E rendelkezés egyformán vonatkozik az iskolára és a szülőre.
- Az iskolába történő beiratkozással egy jogviszony jön létre, mely jogviszony alanyai az oktatási intézmény

és a diák. A diák azonban kiskorú, s mint ilyen, érdekeit a törvényes képviselője (szülő vagy gyám) gyakorolja. – Valójában tehát a szülő nem alanya az iskola és a tanuló között létrejött ún. *tanulói jogviszonynak* (mely jogviszonyból mindkét félre nézve jogok és kötelezettségek keletkeznek), mégis, a szülő szoros kapcsolatban van az iskolával az oda járó gyermeke révén.

- A szülő köteles gondoskodni arról, hogy gyermeke a *tankötelezettségnek* eleget tegyen. Ez a kötelezettség ma a gyermek 6 éves korától (amennyiben ekkor már iskolaérett) annak tanévnek a végéig tart, amikor a diák betölti a 18. életévét. A 18. életévét betöltött gyermeket azonban a szülő már nem kötelezheti az iskolába járásra, de az iskola sem állapíthat meg semmilyen szankciót, ha a 18. életévét betöltött személy nem járja végig a tanévet. – Itt tehát mutatkozik egy szabályozatlan terület.
- Ha a kiskorú gyermek nem tesz eleget tankötelezettségének, akkor a szülővel szemben járhat el a helyi önkormányzat jegyzője, akinek az iskola köteles a kimaradást jelezni. – Valójában azonban az iskolából kimaradó gyermekek pont azon társadalmi rétegből kerülnek ki, amellyel szemben semmilyen hatást nem tud gyakorolni a társadalom a bírság kiszabásával, hiszen megfelelő jövedelmük nincs, így lefoglalható vagyონuk sincs. A szabálysértési bírság kiszabásánál sokkal hathatósabb módszer volt a korábban bevezetett, majd a jelen





kormány által eltörölt ún. *iskolalátogatási támogatás*. Nevezetesen, a szülő a gyermek iskolaköteles kora előtt családi pótlékot kapott, iskoláskortól kezdve viszont már iskolalátogatási támogatást, melynek összege megegyezett a családi pótlékkal, de a kifizetéshez évente igazolni kellett, hogy a gyermek iskolába jár. E módszerrel ösztönözte a kormány, hogy a gyermek iskolába járjon, tankötelezettsége végéig tanuljon, hogy szakmát szerezve könnyebben találjon majd felnőtt korában munkát, ne pedig segélyért álljon sorba az önkormányzatnál. Azt gondolom, ezt a támogatási rendszert célszerű lenne visszaállítani.

- A szülő döntése alapján gyermeke akár iskolába járással, akár magántanulónaként is eleget tehet a tankötelezettségnek. Amennyiben az iskola igazgatója vagy a gyámhivatal/gyermekjóléti szolgálat úgy látja, hogy hátrányos a diáknak, hogy tankötelezettségének magántanulónaként tesz eleget, akkor az önkormányzat jegyzőjéhez fordulhatnak, aki dönt a gyermek helyzetéről.
- A tanintézet köteles együttműködni a szülővel (és a szülők közösségével) a tanuló személyiségének fejlesztésében, képességeinek kibontakoztatásában.
- A közoktatási törvény azt is kimondja, hogy az iskola köteles felkészíteni a tanulót a családi életre, családtervezésre. – Azt gondolom, ez utóbbi kötelezettség a családé, és nem az iskoláé. (Nem is tudom, miként kerül-

hetett be ez a kötelezettség a jogszabályba. E rendelkezésnek amolyan szocialista íze van, mintha az előző rendszerből maradt volna itt. A dolog csak ott sántít, hogy a közoktatási törvényt már a rendszerváltás után fogadta el a Parlament.)

A szülői jogok jelentősen bővültek a rendszerváltással. Többek között új rendelkezés, mely szerint az iskola köteles tiszteletben tartani a szülőknek illetve a gyámnak (a továbbiakban együtt: szülő) azt a jogát, hogy vallási és világnézeti meggyőződésüknek megfelelő oktatásban és nevelésben részesülhessenek gyermekeik.

A SZÜLŐK JOGAI ÉS KÖTELEZETTSÉGEI

Ha megnézzük, hogy a közoktatási törvény milyen jogokat ad, illetve kötelezettségeket ír elő a szülőknek, azt látjuk, hogy a jogok többségben vannak a kötelezettségekkel szemben.

A szülők jogai

- A szülőt megilleti a nevelési, illetőleg nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga. A nevelési, nevelési-oktatási intézmény szabad megválasztásának joga alapján gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének, saját vallási illetve világnézeti meggyőződésének, nemzeti vagy etnikai hovatartozásának megfelelően választhat óvodát, iskolát, kollégiumot. A szülő gyermekét beírathatja állami vagy önkormányzati iskolába, de





választhat számára egyéb fenntartású nevelési-oktatási intézményt is, sőt még ahhoz is joga van a szülőnek, hogy iskolát alapítson, vagy annak alapításában részt vegyen.

Attól az évtől kezdve, amelyben a gyermek a 14. életévét eléri – és ha nem cselekvőképtelen –, a szülő az iskolaválasztás jogát gyermekével közösen gyakorolhatja.

- Figyelemmel arra, hogy a tankötelezettség a gyermek 18. életévének betöltéséig tart, a települések nagy részén pedig csupán általános iskola működik – sőt ma már ott tartunk, hogy a 3177 helyi önkormányzatunkból több mint 800 településen egyáltalán nincs is közoktatási intézmény –, ezért a jogszabály mintegy pótcselekvésként a polgármester részére kötelezettségként írja elő, hogy segítse a szülőt a legközelebbi megfelelő iskola megtalálásában. – E jogszabályi rendelkezés azonban „pongyolászöveg”, annak végrehajtásának elmaradása esetén ugyanis szankciót nem rendel el. Ha a polgármester kezeit széttárva közli, hogy segíteni nem tud, az ügy befejeződött, a szülő segítség nélkül maradt.

Idevonatkozóan kell még elmondanom: Ha a szülő egy intézmény megszűnése esetén nem akarja a jogutód nevelési-oktatási intézménybe járatni gyermekét, vagy ha a nevelési-oktatási intézmény jogutód nélkül szűnik meg, a helyi önkormányzatnak meg kell jelölnie azt az intézményt, amelybe a szülő a gyermekét átirathatja.

- Miután a szülő kiválasztotta az általa legjobbnak ítélt iskolát gyermeke számára, további joga igényelni, hogy az iskola és kollégium pedagógiai programjáról és tevékenységéről, az intézmény SzMSz-éről tájékoztatást kapjon, illetve, hogy megismerje a házirendet, sőt a házirend egy példányát a szülő részére a gyermek beíratásakor át kell adni. – Ez utóbbi rendelkezés csak a jogszabályban szabályozott, általában be nem tartott. Pedig igen fontos lenne, hogy a szülő és a gyermek pontos ismereteket szerezzen arról a rendről, melynek betartását tőle elvárják.

Az oktatási intézmény minőségirányítási programja határozza meg az intézmény működésének elveit és a megvalósítását szolgáló, hosszú távú elképzeléseket. E programban kell meghatározni az intézmény működésének folyamatát: a vezetési, tervezési, ellenőrzési, mérési, értékelési feladatok végrehajtását. A minőségirányítási program végrehajtását a nevelőtestület és a szülői szervezet (közösség) évente értékeli.

Az iskolai pedagógiai programnak tartalmaznia kell többek között a szülők, a gyermek és a pedagógusok együttműködésének formáit és lehetőségeit.

- Igényelheti a szülő, hogy gyermeke a 10. évfolyam végéig napközi illetve tanulószobai ellátásban részesüljön.
- Joga van a szülőnek ahhoz, hogy gyermeke az állami illetve önkormányzati nevelési-oktatási intézményben hit- és vallásoktatásban részesüljön.





- Gyermeke gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadsághoz való jogát – a gyermek érettségének megfelelően – a szülő irányíthatja. Ebbe az iskola nem szólhat bele. Kivétel ez alól az egyházi iskola: itt ugyanis a szülőnek együtt kell működni az iskolával a gyermek vallásos nevelésében; együttműködés hiányában ugyanis az iskola arra kérheti a szülőt, hogy következő tanévtől vigye más iskolába gyermekét.
- Az iskola köteles a szülőnek a gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen (részletes és érdemi) tájékoztatást, a neveléséhez tanácsokat adni. A tájékoztatás lehet szóbeli vagy írásbeli.
- Kezdeményezési joga is van a szülőnek: javaslatot tehet az iskola vezetőjének, a nevelőtestületnek, illetve az iskolaszéknek. A szülő jogosult a javaslatára 15 napon belül, iskolaszéknek tett javaslat esetén pedig a legközelebbi ülésen – érdemi választ kapni.
- Kezdeményezheti a szülő nem kötelező foglalkozás megszervezését; illetve az intézmény által meghatározott feltételek mellett kérheti, hogy gyermeke a nem kötelező foglalkozásokat igénybe vehesse.
- A természetes dolog az, ha a szülő „elengedi gyermeke kezét”, mégis előfordulhat olyan kivételes eset, amikor jó, ha a gyermek mellett ott van valamelyik szülője. Erre figyelemmel a jogszabály lehetővé teszi, hogy a nevelési-oktatási intézmény vezetője vagy a pedagógus hozzájárulásával a szülő részt vegyen a foglalkozásokon.

- Emellett létezik – elsősorban alsóbb évfolyamoknál – az ún. nyílt nap, mikor a szülők, de akár a nagyszülők is, részt vesznek egy vagy több foglalkozáson. – Egy jól megszervezett nyílt nap élmény lehet gyermeknek, pedagógusnak, szülőnek egyaránt.
- Az iskolákban működhetnek szülői közösségek. Bár működésük nem kötelező, mára egyre több intézetben működik – s nem csupán formálisan. A szülői közösség, mint civil szervezet, segítség lehet iskolának, gyermeknek és szülőnek egyaránt. Ha ilyen közösség még nem működik az adott iskolában, a szülőnek jogában áll kezdeményezni annak létrehozását. A fenntartó, az iskola és a szülők hozzák létre az ilyen szervezeteket. – Bár a három oldal közül legalább két oldal akarata szükséges a létrehozásához, nem hinném, hogy létezik olyan iskola, amely a szülői kezdeményezésre válaszul elzárkózott volna.
 - A jogszabály a szülőknek még arra is lehetőséget ad, hogy bizonyos keretek között részt vegyenek (képviselő útján vagy személyesen) az intézmény irányításában. – Hogy a szülőnek az intézmény irányításában történő személyes közreműködése hogyan valósulhat meg, arra talán a Tisztelt Olvasó tudna példát mondani, én azonban nem.
 - A szakminisztérium keretén belül működik az oktatási jogok miniszteri biztosa. E biztoshoz a szülő, a diák, az iskola, a pedagógus fordulhat – oktatást érintő – kérdéseivel, ész-





revételeivel, javaslataival. – A szülők előtt ma már eléggé ismert a miniszteri biztos működése, s gyakran fordulnak is hozzá. A miniszteri biztos nem döntést hozó, nem is jogorvoslati fórum. Véleményét, javaslatát azonban a szakmának figyelembe kell vennie egy demokratikus jogállamban.

A szülők kötelezettségei

- A szülőnek gondoskodnia kell gyermeke testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges feltételekről. – E jogszabályi mondat nagyon szép, a megvalósítás kikényszerítése azonban nehéz, a kötelezettségek be nem tartása ritkán von maga után valamilyen szankciót.
- A szülő az előzőekben írt kötelezettségét gyermeke iskolába járatásával, tanulmányai figyelemmel kíséréssel, a szükséges eszközök beszerzésével, előteremtésével, a gyermek közösségbe történő beilleszkedésének elősegítésével, gyermeke jogainak megvédésével teheti meg.

A tanítás ingyenes ugyan, de a szülőt terheli a taneszközök beszerzése, mely sokszor igen magas költségekkel jár. A védelem csupán annyi a szülő számára, hogy 1) év közben további költségekkel járó eszközök beszerzésére nem kötelezhető; 2) az iskolai szülői szervezetek korlátokat állíthatnak a szülőket terhelő anyagi kötelezettségek vonatkozásában.

A szülőt védi továbbá az a rendelkezés is, mely szerint a megelőző tanév végéig tájékoztatni kell a szülőket

a következő tanév eszközvásárlási kötelezettségeiről, költségeiről, valamint arról, hogy az iskola milyen segítséget tud majd adni a vásárláshoz. Egyes szolgáltatások térítéssel vehetők igénybe. Lehetőség szerint azonban itt is biztosítani kell az arrászorulóknak az ingyenességet, a kedvezményes fizetési lehetőséget, vagy részletfizetési kedvezményt.

AZ ISKOLA ÉS A SZÜLŐ KÖZTI KAPCSOLAT

A szülőnek bíznia kell a pedagógusban, elfogadni, hogy a tanár szándékai szerint biztosan a legjobbat akarja a diáknak. Lehet, hogy ez nem mindig sikerül, de a jóakarát biztosan mindig megvan. Kettőjük „harcába” nem szabad minduntalan beleavatkozni. Nem szabad a szülőnek a gyermek minden egyes gondjával-bajával az iskolába be-szaladnia (pláne nem az intézményvezetőhöz). Egy szülő csak akkor avatko-zon be a diák-tanár kapcsolatba, ha valóban muszáj. Mint ahogyan az sem szerencsés, ha a tanár fordul minden egyes gondjával a szülőhöz.

A magam részéről nem tartom igazán szerencsésnek a figyelmeztető, intő, rovó, tantestületi vagy igazgatói megrovás osztogatását. Magamban egy intő hallatán mindig azt szoktam gondolni: a szülő pedig visszairhatna a tanárnak, hogy a gyermek otthon milyen rosszaságot követett el, kéri megfegyelmezni. Tudom persze, hogy a pedagógusnak egy egész osztályt kell fegyelmeznie, nem ritkán túlszűfolt osztályt, a szülőnek pedig egyre kevesebb





létszámú gyermeket, mégsem tartom szerencsésnek a kapcsolattartás írásos módszerét.

Úgy gondolom, az iskolai problémákat a tanárnak és a tanulónak, az otthoni problémákat a gyermeknek és a szülőnek kell megoldania. A szülő és a tanár természetesen igénybe veheti egymás segítségét a gyermek fegyelmezése terén, azonban ennek sokkal jobb módszere egy rövidebb-hosszabb beszélgetés, mint az írásbeli üzengetés. Jó ügy érdekében nem szabad az időt sajnálni.

Természetesen nem zárható ki olyan eset, amikor elkerülhetetlen a fegyelmi eljárás megindítása. Ha az iskola erre kényszerül, soha ne felejtse el értesíteni a kiskorú tanuló szülőjét, valamint lehetővé tenni azt, hogy a szülő az egész eljárás alatt jelen lehessen a vizsgálatnál.

A szülőt megilleti a gyermekével szemben hozott konkrét döntés kapcsán a jogorvoslati lehetőség.

A tanár és szülő kapcsolattartásának további lehetőségei: a szülői értekezlet, a fogadóóra és a családlátogatás.

Szülői értekezlet alkalmával a pedagógus ad át általános információkat a szülők seregének. Tanári fogadóóra sajnos ritkán, félévente legfeljebb egyszer van, s ilyenkor sajnos olyan kevés az idő egy-egy szülőre, hogy személyes jellegű, elmélyült beszélgetésre itt sincs sok lehetőség. A családlátogatás lassan már csak pedagógiatörténelem lesz, pedig igen fontos a kapcsolattartás e módszere. *Ugyanazt* a gyermeket

neveli a szülő és tanítja a tanár, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy egyrészt a tanár is megismerje a gyermeket körülvevő tárgyasult környezetet, másrészt hogy a „két tanító” egymást is jobban megismerje. Éppen ezért legyen benne minden pedagógiai programban a családlátogatás (legalább egyszer), s történjen is meg annak végrehajtása! Ahol a családlátogatás intézménye nem szerepel a pedagógiai programban, ott a szülői közösségek kezdeményezzék a családlátogatás újbóli bevezetését, programba iktatását!

Itt kell megemlítenem egy gyermekeket, tanulókat, szülőket és pedagógusokat egyaránt megillető jogot: Mindannyian jogosultak arra, hogy akár egymás jogviszonyaiban, akár külső jogviszonyban emberi méltóságukat és jogaikat tiszteletben tartsák.

A közoktatási törvény 2003-as – igen jelentős – módosításakor a liberális irányzat e jogot is félreértelmezte a titoktartási kötelezettség kapcsán. A szakma képviselői, valamint a szülők, szülői szervezetek tiltakozására meghátrált a minisztérium, és – még mielőtt az Alkotmánybíróság helyezte volna hatályon kívül azt az eltúlzó jogszabályt, miszerint a pedagógus legyen „cinkosa” a diák csínytevéseinek, minden helytelen magatartásának – újrafogalmazták a titoktartási kötelezettséget rosszul szabályozó jogszabályrét. Így ma már a titoktartási kötelezettség a pedagógust csak harmadik személlyel szemben terheli.

A kiskorú tanuló szülőjével minden, a gyermekével összefüggő adat közöl-





hető, kivéve, ha az adat közlése súlyosan sértené vagy veszélyeztetné a gyermek érdekét.

ÉRDEKKÉPVISELET

Iskolaszék, szülői közösségek

Jogainkat közösségekben hatványozottabban, magasabb szinten tudjuk érvényesíteni, mint egy szál magunkban. Épp a közelmúlt eseményei mutatták meg, hogy ha a szülők összefognak, micsoda erőt képviselnek: még a jogalkotó akarátát is képesek befolyásolni. A szülőknek, szülői szervezeteknek köszönhető például az, hogy a 2005. évi költségvetésben az egyházi, alapítványi iskolák támogatásának mértéke – még ha kevesebb is, mint az önkormányzati iskoláké, de – éppen elég ahhoz, hogy ne kelljen bezárni az egyházi iskolákat a következő tanévben sem.

A szülői szervezetek minden törvényes eszközt megragadnak gyermekeik jogainak érvényesítésére. Mivel azonban az iskola, a diák és a szülők érdekei azonosak, a szülői civil szervezeteknek többnyire nem az iskolákkal szemben, hanem – éppen az iskolákkal karöltve – egy harmadik személlyel szemben kell fellépniük jogaik érvényesítése érdekében.

Hogyan jöhetnek létre szülői közösségek?

Az 1993-as közoktatási törvény ismét bevezette a közoktatási intézményekben működő szülői közösségek egyik formáját, melynek neve: óvodaszék, iskolaszék, kollégiumi szék. Ez az intéz-

mény nem új, létezett már a háború előtt is, csak aztán a totálisan áldemokratikus államban eltörölték. Most azonban ismét felfedezték.

Az 50-100 évvel ezelőtti iskolaszékeknek azonban volt még egy ún. pót-gondnoki feladatuk is. Például az iskolaszéknek kellett gondoskodnia arról, hogy a pedellus fáskamrájában legyen télire elegendő tüzelő. Ezt senki nem tekintette alantas feladatnak. Valamikor a szülő és a pedagógus közötti kapcsolat mindennapos volt – és ennek nagy hasznát látta a gyermek, s rajta keresztül az egész nemzet is. Rohanó világunk és a globalizáció ezeket a szeretetteljes kapcsolatokat egyre inkább kiüresíti.

Ma az iskolaszék létrehozása nem kötelező, csupán lehetőség. De ha már megalakították, célszerű lenne, ha működne is. 1993-94-ben sok iskola úgy értelmezte, hogy létre kell hozni az iskolaszéket, így aztán formálisan megalakították, valójában azonban nem működik. Ezzel szemben a valóban szülői kezdeményezésre megalakult közösségek, szervezetek igen aktívak, sokszor jelentős szakmai tevékenységet is végeznek.

Hogyan működhetnek a szülői közösségek?

– Az iskolában a nevelő és oktató munka segítése, a nevelőtestület, a szülők és a tanulók, az intézményfenntartók, továbbá az intézmény működésében érdekelt más szervezetek együttműködésének előmozdítására iskolaszék alakulhat.





- Az iskolaszékbe minden érintett egy-egy képviselőt küldhet. Küldhet képviselőt a szülői közösség, a diákközösség, az iskola, a fenntartó, a gyermek- és ifjúságvédő intézet, továbbá: a helyi kisebbségi önkormányzat, térségi vagy országos feladatot ellátó iskola esetén az országos kisebbségi önkormányzat is; szakiskola esetén a területi gazdasági kamara is.
- A szék létrehozását a nevelőtestület tagjainak, a szülőknek, illetve a diákoknak a 20%-a, az iskolai szülői szervezet képviselője, vagy a diákönkormányzat képviselője kezdeményezheti.
- Az iskolaszéket létre kell hozni, ha az érdekeltek közül legalább kettőnek a képviselői kezdeményezik az iskolaszék megalakítását.
- A szülők képviselőjében eljárhat az is, akinek gyermeke nem tanul az iskolában. Ügyszintén a diákönkormányzat képviselőjében eljárhat az a nagykorú személy is, aki az iskolának nem tanulója, nem alkalmazottja, illetőleg akinek gyermeke nem tanul az iskolában.
- Az iskolaszék döntési jogkörébe tartozik: működési rendjének és munkaprogramjának elfogadása, tisztviselőinek megválasztása. Részt vesz a tanulók jogainak érvényesítésével, kötelezettségeinek teljesítésével összefüggésben a nevelési-oktatási intézmény által hozott döntések, intézkedések ellen benyújtott kérelmek elbírálásában. Egyetértési jogot gyakorol az SzMSz, a házirend elfogadásakor, a vállalko-

zás alapján folyó oktatás és az azzal összefüggő szolgáltatás igénybevétele feltételeinek meghatározásakor. Véleményt nyilváníthat a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben, sőt kötelező a véleményét kikérni a pedagógiai program elfogadása, a közoktatási megállapodás megkötése előtt.

Jogkörrel rendelkezik a nevelési-oktatási intézmény működésével kapcsolatos valamennyi kérdésben.

Mint láttuk, az iskolaszék igen sok jogkörrel és széles hatáskörrel rendelkezik: egyes esetekben döntési, egyetértési, máskor véleményező, javaslattevő jogkörrel.

Szülői szervezetek

Létezhetnek még – az iskolán belül, sőt még az intézményen kívül is – olyan szülői közösségek (nevezhetjük őket sokféleképpen), melyeknek a működése kevésbé kötött, mint az iskolaszéké. Nézzük, mit mond a szülői szervezetekkel kapcsolatban a jog!

- Kezdeményezheti a szülő egyéb közösség létrehozását is, és tevékenykedhet abban. Ez utóbbi közösség létrehozható a közoktatási törvény alapján, de megalakítható az egyesületi törvényt figyelembe véve is. Amennyiben az egyesületi törvény alapján alakul meg a szülői szervezet, úgy önálló jogi személy lesz, ami azt jelenti, hogy saját nevében önállóan szerzhet jogokat és vállalhat kötelezettségeket. – A megalak-





kulásnak és működésnek szigorú alaki formái vannak, a szervezetet a fővárosi, megyei bíróság nyilvántartásba veszi. E minimális kötöttség mellett még sok előnye is van: pl. az országosan működő szülői szervezetek részt vehetnek több minisztériumi szervezet munkájában, képviselhetik a diákok érdekeit.

- Ha az intézményben több szülői szervezet működik (mert erre is van lehetőség), akkor az a szülői szervezet jár el valamennyi szülő képviselőjében, amelyiket a szülők több mint 50%-a választott meg. Ilyen szülői közösség hiányában az intézmény egészét érintő ügyek intézésére közös szervezetet hozhatnak létre, vagy megbízhatják valamelyik szülői szervezetet a képviselő ellátására.
- A szülői szervezet maga dönt működési rendjéről, munkatervének elfogadásáról, tisztségviselőinek megválasztásáról. Üléseiket az iskolában tarthatják, az oktatási-nevelési rend zavarása nélkül. Az intézményvezető köteles termet, valamint bizonyos technikai feltételeket biztosítani a működéshez.
- A szervezet figyelemmel kíséri a tanulói jogok érvényesülését, a pedagógiai munka eredményességét. Megállapításairól tájékoztatja a nevelőtestületet és a fenntartót. A gyermekek, tanulók nagyobb csoportját érintő bármely kérdésben tájékoztatást kérhet a nevelési-oktatási intézmény vezetőjétől, az e körbe tartozó ügyek tárgyalásakor képviselője

lője tanácskozási joggal részt vehet a nevelőtestület értekezletein.

A fentiekben túlmenően sok egyéb joggal is rendelkezhet. Sőt jogait inkább negatív oldalról közelíteném meg: A szülői közösségek csak olyan tevékenységet nem végezhetnek, mely tevékenységgel a pedagógusok illetve az iskola munkáját hátráltatják. Minden egyéb, a diákok érdekében kifejtett tevékenységre jogosultak.

Itt jegyzem meg, hogy iskolán belül kötetlenebb formában, tehát bírósági bejegyzés nélkül működhet a szülői közösség. Ellenben a fővárosi, megyei, országos szülői közösségeknek az egyesületi törvény alapján szabályosan meg kell alakulniuk, és be kell magukat jegyeztetni a bíróságon, ezt követően pedig – a bírósági nyilvántartásba vételének igazolásával – a fővárosi, megyei önkormányzatnál is be kell jelentkezniük, különben létezésükről nem tudnak, s így a jogaikat sem fogják tudni érvényesíteni.

A szülői szervezetek iskolán kívüli tevékenysége

Hangsúlyoznom kell: iskolán kívüli tevékenységre csak az a szülői közösség jogosult, mely egyesületi formában működik, és céljai között megyei vagy országos feladatot vállalt.

- A feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervek készítésénél a fővárosi, megyei szülői közösségek véleményét ki kell kérni.
- A oktatási miniszter közoktatás-politikai döntés-előkészítő, véleményező





és javaslattevő testülete a Közoktatás-politikai Tanács. A Tanácsba négy tagot delegálhatnak az országos szülői szervezetek. – Ahhoz azonban, hogy a szervezet létezéséről a Tanács tudjon, be kell jelentkezni annak titkárságán a bírósági jogerős végzéssel, mely végzés a szülői közösséget nyilvántartásba vette.

- A Tanács bármely tagjának kezdeményezésére jogosult állást foglalni, javaslatot tenni a közoktatást érintő bármilyen kérdésben.
- Az oktatási miniszternek a szülői jogokkal összefüggő döntései előkészítésében az Országos Szülői Érdekképviselői Tanács működik közre. E fórum véleményt nyilváníthat, javaslatot tehet, állást foglalhat a szülői jogokat érintő bármilyen kérdésben. A testület kilenc tagjából hat tagot az országos szülői szervezetek delegálnak.

*

Írásomat vitaindítóknak, gondolatébresztőnek szántam a „család és iskola” témakörben. Befejezésül pedig szeretnék néhány mondatban bemutatni egy országos szülői közösséget – azzal a nem titkolt szándékkal, hogy még több szervezet fog hozzánk csatlakozni a jövőben.

Nevünk: Szülői Közösségek

Székhelyünk: 3529 Miskolc,

Fényi Gyula tér 10.

E-mail-címünk: szmk-forum@freemail.hu

- Az Egyesület működése kiterjed az ország és a Kárpát-medence egész területére.
- Az Egyesület alapvető célja képviselni a keresztény, keresztyén fenntartásban működő oktatási-nevelési intézmények szülői közösségeit. Az alábbi célok megvalósítása érdekében folytatja tevékenységét:
 - támogatja a helyi szülői közösségek munkáját;
 - támogatja a küldő oktatási-nevelési intézmények munkáját a rendelkezésre álló minden törvényes eszközzel;
 - segíti az egyházi iskoláinkról kialakított külső (esetenként negatív) kép megváltoztatását;
 - szakmai véleményt fogalmaz meg, és országos szinten is egységesen képviseli iskoláinkat, azok jövője érdekében.
- Közösségünk közhasznú szervezetként működik.

Szeretettel várjuk a határon innen és túl működő magyar egyházi iskolák szülői közösségeinek csatlakozását és támogatását munkánkhoz.





AZ ÓVODÁK ÉS A CSALÁDOK KAPCSOLATÁNAK JELLEMZŐI A TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK TÜKRÉBEN. ÉGY FŐVÁROSI KERÜLETBEN VÉGZETT KUTATÁS TAPASZTALATAI

HERCZEG KATALIN

Kevés óvoda vállalkozik arra, hogy – felismerve a családok mai helyzetéből fakadó szükségleteket – tudatosan építse ki azokat a kapcsolattartási formákat, melyek támogatást nyújthatnak a szülőknek. Ilyenek például a szülői fórumok, a beszélgetőkörök, ahol megismerkedhetnek a szülők az óvodás gyermekek életkori sajátosságaival, szükségleteivel, a hatékony nevelési mód-szerekkel, a tudatos személyiségformálás eszközeivel.

Az elmúlt évek társadalmi változásai, a 90-es évek kezdetétől elinduló, a közoktatási rendszer jogi, tartalmi szabályozásában bekövetkezett fordulatok lényeges hatással voltak a közoktatási intézmények és a családok kapcsolattartására.

A felgyorsult társadalmi-gazdasági változások közepette a család és a közoktatási intézmények funkciója, működése is megváltozott, s ez a tény nem nélkülözhetette az együttműködés újragondolását egyetlen intézménytípus, így az óvodák esetében sem.

Nagy kihívást jelentett és jelent ma is ez a kérdés az óvodák nevelőtestületei számára még akkor is, ha tudjuk, hogy a magyar óvodák nemzetközileg elismert szinten végzik szakmai tevékenységüket és a különböző korokban mindig érzékenyen és fogékonyan reagáltak a társadalmi elvárásokra.

A közoktatási rendszer minden intézménye, így az óvodák felé is az a követelmény fogalmazódott meg az elmúlt években, hogy a társadalmi igényekhez rugalmasan alkalmazkodó, szolgáltató intézményekké váljanak. Az intézmények fontos feladata volt, hogy megtalálják a közoktatási rendszer állami és társadalmi egyensúlyát, ami a családok és az intézmények kapcsolatának, viszonyrendszerének átalakulását eredményezte.

Az óvodák a jogi környezet biztosításával lehetőséget kaptak az intézmény életének demokratikus szervezésére, irányítására, a szakmai, pedagógiai önállóságra. 1996-ban életbe lépett az Óvodai nevelés országos alapprogramja, amely megteremtette a szakmai önállóságot, a pedagógiai elképzelések, nézetek alkotó érvényesítésének, a családi nevelési kultúra figyelembevételének és szakszerű befolyásolásának feltételeit.

Az alapprogramra épülő helyi nevelési programokban lehetőség nyílt arra, hogy az óvodák hagyományaik, eredményeik, lehetőségeik, a környezetükben





élő családok igényeinek, szükségleteinek figyelembevételével megalkossák nevelésfilozófiájukat, nevelési koncepciójukat, felülvizsgálják a pedagógusok és a szülők, az óvoda és a családok kapcsolatának elvi, tartalmi kérdéseit. Mindezek átgondolása, kidolgozása során az óvodáknak érvényesíteniük kellett az alapprogramban megfogalmazott alapelvet, amely szerint az óvodai nevelést a családi nevelés kiegészítőjeként kell értelmezni.

A kapcsolat pedagógiai szempontú megfontolása mellett szükségessé vált a jogi kérdések átgondolása is az intézményekben, hiszen a közoktatásról szóló törvény a szülői jogok és kötelezettségek szabályozásával jogi kereteket teremtett az intézmények és a családok kapcsolatához. A törvény módosításai az elmúlt években folyamatosan bővítették a szülői jogokat.

Az óvodák és a családok kapcsolatának újragondolását tette szükségessé az a tény is, hogy a társadalmi változások jelentős hatást gyakoroltak a családok helyzetére, életmódjára, melyhez az intézményeknek – hogy a nevelésben betöltött kiegészítő szerepüknek megfeleljenek – alkalmazkodniuk kellett.

Elemzésre ösztönző kérdésekként merülnek fel tehát a következők: A rendszer-váltást követő évtizedekben hogyan változott, módosult az óvodák és a családok együttműködése a társadalmi változások hatására a gyakorlatban? Hogyan hatott az intézmények szakmai önállósága, demokratizálódása, nyitottsága, a pedagógus-szerep tartalmának bővülése, a családok helyzetének, nevelőfunkciójának változása, a szülői jogok gyarapodása a kapcsolat minőségére? Mindezek hatására megőrizték, továbbfejlesztették illetve megújították-e az óvodák a hagyományos kapcsolattartási formákat? Az alkalmazott kapcsolattartási formák, módszerek, tartalmak az érdemi, kölcsönösségen alapuló partneri együttműködést szolgálják-e, és mennyire elégedettek mindezekkel a szülők és az óvodapedagógusok?

Óvodai pedagógiai előadóként a főváros egyik kerületének 14 óvodájában lehetőségem nyílt arra, hogy a fenti kérdések megválaszolásához kutatást¹ végezzek óvodavezetők, óvodapedagógusok, szülők, szülői szervezeti képviselők bevonásával.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS KÉRDÉSEINEK RENDSZERBE FOGLALÁSA A DOKUMENTUMOK SZINTJÉN

A kutatás tapasztalatai szerint napjainkra megtörtént az óvodák és a családok együttműködésével kapcsolatos kérdések rendszerbe foglalása annak okán is, hogy a közoktatási törvény legutóbbi módosítása a helyi nevelési programok kötelező tartalmaként jelöli meg ezt a területet. A programok többsége azonban a kapcsolattartás formáinak meghatározására szorítkozik csupán, a nevelőtestületek kisebb hányada rendelkezik a környezetében élő családok jellemzőit, sajátosságait figyelembe vevő együttműködési stratégiával. Erre azért fontos figyelemmel lenni, mert az erőteljes társadalmi differenciálódás miatt ma már nem lehet minden óvodában hasonló sémák alapján és feltétlenül a korábbi hagyományok szerint



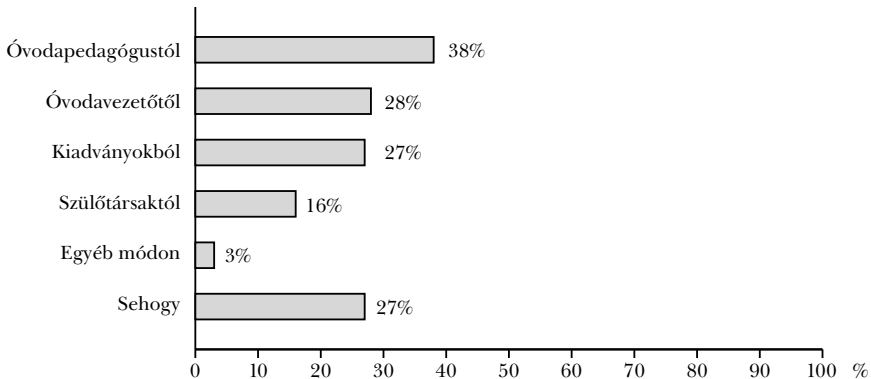


szervezni a kapcsolattartást. A saját óvodára kialakított együttműködési filozófiának tekintettel kell lennie a környezetben élő családok által követett értékrendszerre, a gyermeknevelési szokásokra, a tradíciókra, a műveltségi, iskolázottsági jellemzőkre, a családi szerkezeti háttérre, az óvoda iránti viszonyulásra. Mindezeket mérlegelve lehetséges annak értelmezése, hogy az óvoda a saját környezetében miként töltheti be a családi nevelést kiegészítő funkcióját, és milyen elvek mentén, milyen módszerekkel gondolkodik az együttműködésről, melynek természetesen több szintje lehetséges.

A TÁJÉKOZTATÁS FORMÁI ÉS A SZÜLŐK TÁJÉKOZOTTSÁGÁNAK MÉRTÉKE

A demokratikusan működő intézményekben jogok és kötelességek határozzák meg az együttműködés kereteit, a kapcsolat tartalmát, ezért az óvodának kiemelten fontos szerepe van a tájékoztatásban, hiszen a szülők és gyermekeik az óvodába lépéssel egyidejűleg lépnek be a közoktatás rendszerébe, és elsősorban a pedagógusok segítségével tájékozódhatnak jogaikról, kötelességeikről, a kapcsolattartási, érdekérvényesítési lehetőségeikről.

A kutatás adatai szerint a szülők jelentős része az óvodavezetőtől vagy az óvodapedagógustól megkapja a szükséges jogi tájékoztatást, ám magas azoknak a szülőknek az aránya, akik sehogyan sem tájékozódnak (1. ábra).



1. ábra: A tájékoztatás formái és a szülők tájékozottságának mértéke

A megkérdezett szülők mindegyike fontosnak tartotta, hogy kapcsolatuk jogi kereteiről tájékoztatást kapjon az óvodától. Az igazi párbeszéd alapja, ha a nevelésben legközvetlenebbül érintettek kölcsönösen ismerik saját és egymás törvényben előírt jogait és kötelességeit. Ezért fontos, hogy az óvodák – különösen a kapcsolat kezdetén – gondot fordítsanak a tájékoztatásra.





A SZÜLŐI SZERVEZETEK MŰKÖDÉSÉNEK JELLEMZŐI

A közoktatási törvény lehetővé teszi, hogy a közoktatási intézményekben a szülők szülői szervezetet hozzanak létre és maguk döntsenek működésükről. A szervezet választott képviselői közreműködésével érvényesítheti kollektív jogait az intézmény működésével kapcsolatban. Mindehhez szükséges, hogy a szülők ismerjék e szervezet működésének célját, kereteit, rendszeres időközönként találkozzanak és megbeszéljék, megvitassák azokat a kérdéseket, melyekben a képviselők kezébe a közösség álláspontját.

A szülők válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy mindössze 2%-uk szokott rendszeresen megbeszéléseket tartani azon a közösségen belül, melynek tagjaik. Alkalmanként értekeznek a szülők 21%-a, és egyáltalán nem értekeznek 77%-uk.

Ugyanakkor a szülők 47%-a igényelné, hogy rendszeresen találkozhasson és beszélgethessen szülőtársaival. Arra is igény mutatkozik, hogy a képviselők megvitassák társaikkal azokat a kérdéseket, melyekben képviselik a közösséget – ezt tartják a képviselők legfontosabb feladatának, szemben azzal az élő gyakorlattal, hogy tevékenységük szervezési kérdésekre összpontosul (gyermekcsoport kísérése, csoportpénz kezelése, stb.).

A HAGYOMÁNYOS KAPCSOLATTARTÁSI FORMÁK TARTALMÁNAK JELLEMZŐI

A hagyományos kapcsolattartási formák tartalmának jellemzőit vizsgálva az mutatkozott meg, hogy a **fogadóórákat** rugalmasan, a szülők munkahelyi elfoglaltságához igazodva szervezik az óvodák, így lehetőséget teremtenek a gyakori személyes beszélgetésre. A szülők a kapcsolattartás formái közül ezt a lehetőséget tartják leginkább arra alkalmasnak, hogy segítséget kapjanak az óvodától gyermekük otthoni neveléséhez, valamint arra is, hogy a család és az óvoda értékeit egyeztessék, összehangolják.

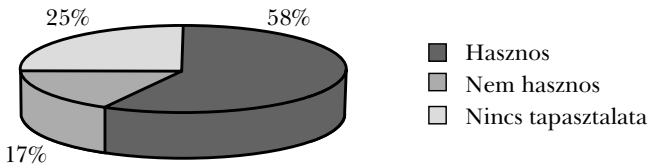
A **nyílt napok**, amellettt hogy a szülők megítélése szerint jól betöltik azt a funkciójukat, hogy biztosítják a széles körű betekintést az óvoda életébe, szintén lehetőséget adnak a nevelési értékek, módszerek egyeztetésére, amennyiben az óvoda lehetőséget nyújt a látottak megbeszélésére, arra, hogy az óvodapedagógus tájékoztatást adjon a látott tevékenységek céljáról, az alkalmazott nevelési módszerekről. Ezzel a lehetőséggel kevés óvoda él.

A gyermekek családi körülményeiről, óvoda előtti életének, fejlődésének jellemzőiről különböző módon tájékozódnak az óvodák. Van, ahol a **családlátogatás** megőrizte vezető szerepét, s van, ahol más módon próbálják megismerni a gyermek körülményeit. A megkérdezett óvodapedagógusok a gyermekek családi körülményeiről, az otthoni nevelési szokásokról a következő módon tájékozódnak: családlátogatások (47%), a gyermek óvodai viselkedése (33%), a szülő viselkedése az óvodában (15%), írásban (5%).





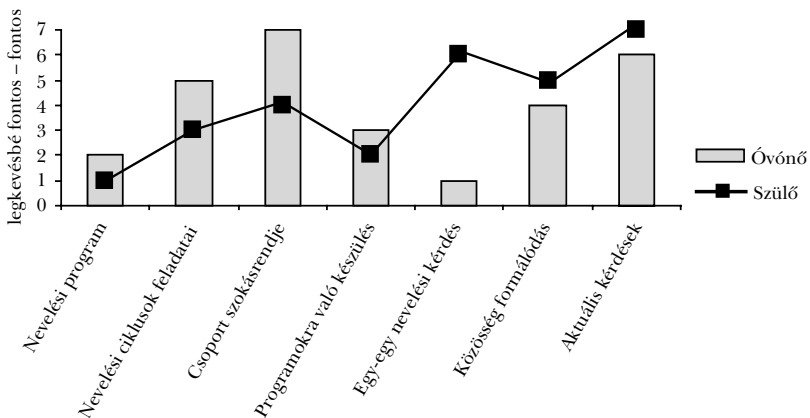
Természetesen a további három tájékozási forma is nagyon sok információt nyújthat a gyermekről és körülményeiről, de a tudatos nevelői hatásrendszer megszervezéséhez jól kell ismerni a családi szocializáció eredményeit, a gyermekek szükségleteit, s mindezek feltérképezéséhez kiváló lehetőség a családlátogatás. Az óvodapedagógusok több mint fele nem él ezzel a lehetőséggel, ugyanakkor a megkérdezett szülők ennél magasabb arányban jelezték, hogy hasznosnak tartják azt (2. ábra).



2. ábra: A családlátogatások hasznossága a szülők szerint (%)

A legtöbb szülő indokolta is választát, melyek nagyon jól kifejezik a családlátogatások funkciójának lényegét, az óvodapedagógus nevelőtevékenységében betöltött szerepét.

Az egyik legérdekesebb kutatási tapasztalatot a **szülői értekezletekről** szóló vélemények nyújtották. A kutatás során azt a kérdést vizsgáltam, hogy az óvodapedagógusok által választott és leggyakrabban előforduló tartalmak mennyire esnek egybe a szülők által igényelt és fontosnak tartott témákkal. A legnagyobb különbség a nevelési kérdések megvitatásában mutatkozik. Míg az óvodapedagógusok ennek a tartalomnak szentelik a legkevesebb időt a szülői értekezleteken, addig a szülők a második legfontosabb témaként igényelnék azt (3. ábra).



3. ábra: A szülői értekezleteken fölmerülő témákat mennyire tartja fontosnak az óvónő illetve a szülő





A szülők igénye egyrészt jelzi azt az óvodavezetői és óvodapedagógusi interjúkban is megfogalmazódó jelenséget, hogy a szülők többsége ma határozatlan, bizonytalan a gyermekek nevelésének kérdéseiben, és gyakran nyíltan is segítséget kérnek az óvodától. A mai szülők ahhoz a generációhoz tartoznak, akik nem kaptak segítséget, felkészítést a szülői szerepre, és sokszor önhibájukon kívül kénytelenek számtalan kudarcot átélni a gyermekneveléssel kapcsolatban.

Az igény másrészt azt is jelzi, hogy a szülők maguk is szeretnék szót kapni a szülői értekezleteken, s gondolataikat nemcsak írásban, a ma már rendszeresített kérdőíveken közvetíteni, hanem személyesen is egy-egy kérdés vonatkozásában. Mindkét igényt jól tükrözi az alábbi, egy szülői interjú keretében megfogalmazódott gondolat: „Az óvónők nagy szeretettel és gondoskodással nevelik a gyermekeket, de velünk, szülőkkel igen távolságtartók, különösen a szülői értekezleteken. Rendszeresen tájékoztatnak bennünket az óvoda céljairól, hogy milyen szokások vannak, elmondják, hogy ehhez képest mi mindent nem tudnak a gyerekek, és hogy mi szülők is tegyünk azért, hogy például a gyerekek elég önállóak legyenek. Szerintem a céljainknak közösnek kellene lenni, és jó lenne arról beszélgetni, hogy mi, szülők, otthon milyen módon tudjuk a gyereket önállóságra nevelni. Mindig az értekezlet legvégén kérdezik meg, hogy van-e valakinek kérdése, de úgy, hogy abból érezhető, örülnének, ha nem lenne.”

Az óvodában és a családban jelentkező nevelési problémák közös, szülőkkal együtt történő megoldási módozatainak kimunkálása lehetőséget nyújt az értékek, elvárások egyeztetésére, melynek döntő jelentősége van a gyermekek egészséges, harmonikus személyiségfejlődésében. Ennek megvalósításához valóban partnernek kell tekinteni a szülőket a nevelésben, ami azt is jelenti, hogy az őket foglalkoztató kérdések (is) alkotják a szülői értekezletek tartalmát.

ÚJABB EGYÜTTMŰKÖDÉSI FORMÁK A CSALÁDOK ÉS AZ ÓVODÁK KAPCSOLATÁBAN

A kutatás egyik kiemelt kérdése volt, hogy a hagyományos kapcsolattartási formákon illetve azok tartalmi megújításán túl **milyen újabb kezdeményezésekkel éltek az óvodák** a helyi nevelési programok megalkotása óta eltelt időszakban. Továbbá az új kapcsolattartási formák milyen célt szolgálnak, mennyire veszik figyelembe a családok helyzetéből adódó szükségleteket, és milyen mértékben szolgálják a tényleges nevelési kérdésekben való együttműködést.

Az óvodapedagógusok válaszai alapján az alábbi kategóriákban nevezhetők meg az új kezdeményezések az óvodák és a családok kapcsolattartásában: *kézműves napok, munkadélutánok, játszódélutánok (31 fő); közös kirándulás a szülőkkel, gyermekekkel (22 fő); közös ünnepek (gyermeknap, farsang, hagyományörző napok) (18 fő); sportversenyek, sportrendezvények (13 fő); szülői fórum, beszélgetőkör (6 fő); közös munka az óvodáért (3 fő); óvodapedagógusok, szülők és más, az óvodában dolgozó szakemberek*





közös beszélgetése (2 fő); erdei óvoda (2 fő); új módszerek alkalmazása a szülői értekezleteken (drámajáték, szituációs játék) (2 fő).

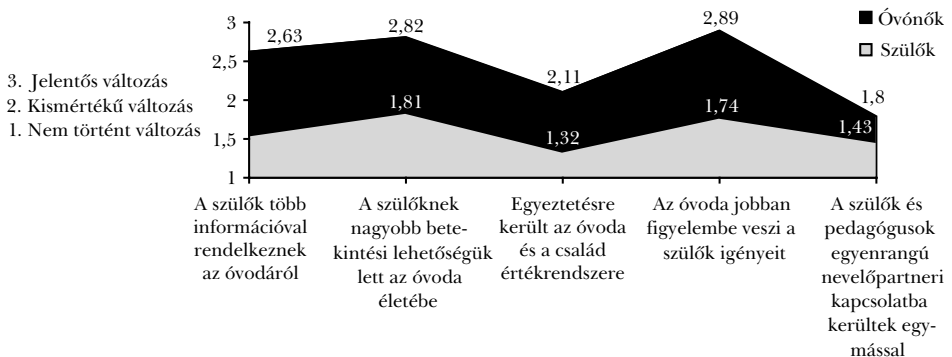
Ezek a programok – bár nem céljuk a szülőknek történő segítségnyújtás – színesítik, gazdagítják az óvoda és a család kapcsolatát. Óriási előnyük annak biztosítása, hogy a szülők és gyermekeik minőségi időt töltenek együtt, amire a fokozódó tempójú világban igen nagy szükség van. Segítik a szülői közösség formálódását, a gyermek közösségben betöltött helyének megismerését, és nem utolsó sorban mintákat közvetítenek a különböző nevelési helyzetek megoldásához. E programok jelentősége abban is áll, hogy a közös élmények talaján segítik az érzelmi összehangolódást, mely a racionális együttműködés alapját képezheti.

Kevés óvoda vállalkozik arra, hogy – felismerve a családok mai helyzetéből fakadó szükségleteket – tudatosan építse ki azokat a kapcsolattartási formákat, melyek támogatást nyújthatnak a szülőknek. Ilyenek például a szülői fórumok, a beszélgetőkörök, ahol megismerkedhetnek a szülők az óvodás gyermekek életkori sajátosságaival, szükségleteivel, a hatékony nevelési módszerekkel, a tudatos személyiségformálás eszközeivel.

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSBEN BEKÖVETKEZETT VÁLTOZÁSOK JELLEMZŐI

A kutatás egyik célja volt, hogy feltérképezze, milyen irányban és milyen mértékben változott meg az elmúlt évek társadalmi és közoktatási változásainak hatására az együttműködés a két nevelési szintér között az óvodapedagógusok és a szülők véleménye alapján.

A megkérdezett területek, az óvodapedagógusi és a szülői válaszok 3-as skálán, átlagszámítással, a 4. ábrán láthatók:



4. ábra: Az együttműködésben bekövetkezett változások jellemzői – mi a változás lényege, milyen mértékű a változás





Az adatokból látható, hogy mind az óvodapedagógusok, mind a szülők megítélésében a legnagyobb változás a szélesebb körű betekintési lehetőségben és a szülői igények teljesebb figyelembe vételében történt. Mindez tükrözi az előzőekben is alátámasztott jelenséget, hogy az óvodák az elmúlt években a nyitottságra helyezték a hangsúlyt, egyre több területen és tevékenységben engedik, hogy a szülők közvetlen részesei lehessenek az óvodában zajló folyamatoknak.

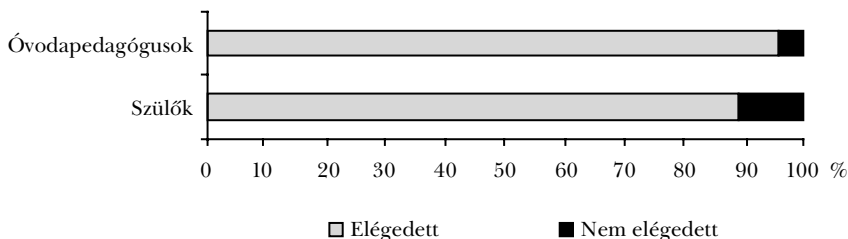
Szembetűnő, hogy a szülők valamennyi területen kisebb mértékű változást érzektek, mint az óvodapedagógusok. Ennek egyik feltételezhető oka, hogy az elmúlt évek történéseit az óvodapedagógusok lényegesen aktívabban élték meg, hiszen mind a programalkotás folyamatában, mind a minőségfejlesztési tevékenység során ők próbálták végiggondolni, miként lehet a családok igényeit minél inkább figyelembe venni a helyi nevelési koncepció kialakításánál, valamint milyen irányban változtassanak az együttműködés rendszerén, tartalmán, hogy az a szülők megelégedettségét szolgálja. Ennek a folyamatnak az óvodapedagógusok voltak a tevékeny szereplői, kezdeményezői, és lényegesen hosszabb ideje élük meg a változásokat, tehát joggal élhetik meg úgy, hogy lényeges változások történtek az elmúlt években.

A válaszok azt jelzik, szükséges továbbgondolkodni a kapcsolattartás, együttműködés fejlesztésén, hiszen annak fontos mutatója, hogy a szülők elégedettek legyenek és az óvodapedagógusok megerősítést, pozitív visszajelzést kapjanak a szülőktől.

Általában a minőségfejlesztési gyakorlat segíti, hogy e téma iránt figyelemmel legyenek a nevelőtestületek.

A SZÜLŐK ÉS A PEDAGÓGUSOK ELÉGEDETTSÉGE AZ EGYÜTTMŰKÖDÉSSSEL

Az elégedettség összességében rendkívül kedvező képet mutat mind a szülők, mind a pedagógusok részéről (5. ábra).



5. ábra: Az óvodapedagógusok és szülők elégedettsége

Lehetőség volt arra, hogy a válaszadók indokolják elégedettségük illetve elégedetlenségük okait, és ezt a többség meg is tette. A kapcsolattartásra vonatkozó vélemények azt tükrözik, hogy a szülőknek nagyobb igényük van arra, hogy bekap-





csolódjanak az őket és gyermekeiket érintő döntési folyamatokba, hogy szülői közösségeik tartalmasabban működjenek, valamint a családi nevelést segítő kapcsolattartási formák is helyet kapjanak az óvodában.

Az óvodapedagógusok indoklásai élethűen tükrözik a gyakorlatban megjelenő különböző szemléletet, és talán nem túlzás azt megállapítani, hogy magukban hordozzák a szülők és a pedagógusok kapcsolatának egyik legjelentősebb tényezőjét, a pedagógus attitűdjét, szemléletét, melyben fontos szerepe van az empátiának, az elfogadásnak, a tiszteletnek. Ezzel a szemlélettel alakítható ki olyan együttműködés, melynek során az intézmény felismeri és elfogadja, hogy a nevelésben eredményeket a szülőkkel közösen érhet el, a családot nevelési tényezőként tartja számon nevelési rendszerében. Ez a szemlélet szükséges ahhoz, hogy megismerhetők legyenek a családok működésének problémái, pozitívumai, motívumai, ösztönzői, érdekei, lehetőségei, törekvései.

A szülők és a pedagógusok elégedettségének magas aránya jelzi, hogy az óvodák és a családok kapcsolata kitüntetett figyelmet kapott az elmúlt években, a pedagógusok többsége a változó körülményeket figyelembe véve igyekezett szervezni és megvalósítani a szülői ház és az óvoda kapcsolatát. Az elégedettség jó érzése mellett talán nem haszontalan dolog átgondolni a szülőkhöz megfogalmazódó további igényeket, hiszen azok alapot nyújthatnak az eredményes gyakorlat továbbfejlesztéséhez.

A kutatás tapasztalatai alapján az óvodák és a családok együttműködésében a továbbfejlesztés két iránya rajzolódik ki. Egyrészt erősíteni szükséges a családpedagógiai szemlélet térnyerését, mely a családi neveléshez, a szülői szerep betöltéséhez nyújt intézményi segítséget. Természetesen ezt a hatalmas feladatot nem vállalhatják fel önállóan az óvodák, hiszen léteznek erre specializálódott intézmények, mint a Gyermejkölési Szolgálat, a Családsegítő Központ, és erre hivatott szakemberek, mint a pszichológusok, családgondozó pedagógusok. A társintézményekkel és a szakemberekkel történő együttműködés, és segítségükkel helyi szolgáltatások kifejlesztése azonban a pedagógusok kezdeményezésével valósítható meg. Mindemellett szükséges, hogy a pedagógusok maguk is olyan empatikus szemlélettel vegyenek részt a kapcsolatalakításban, hogy képesek legyenek felismerni, mi az, amiben közvetlenül tudnak segítséget nyújtani. Ennek megvalósításában a családpedagógiai, családszociológiai, szociálpszichológiai ismeretek támogatják az óvodapedagógusokat.

A továbbfejlesztés másik iránya a szülői érdekképviselet valódi működtetése, a szülői közösségek helyének kialakítása az intézményekben, valamint a kapcsolattartás nevelőtevékenységet szolgáló szakmai-módszertani kérdéseinek átgondolása. Ehhez az szükséges, hogy a szülők és a pedagógusok ne csak ismerjék az őket megillető jogokat, hanem közösen alakítsanak ki olyan eljárásokat, melyek biztosítják e jogok érvényre juttatását. Fontos, hogy a szabályok megalkotásában





minden olyan szereplő vegyen részt, akikre az vonatkozik. Természetesen számos olyan helyzet létezik a mindennapok gyakorlatában, melyet sem a jog, sem a szakmai ismeretek nem fednek le, ezért az együttműködés továbbfejlesztéséhez nélkülözhetetlen segítséget nyújthat a ma már a szakma rendelkezésére álló kidolgozott, átvehető és adaptálható etikai kódex.

A szülők jelenlegi elégedettségi mutatóinak tükrében remélhető, hogy ez a jól működő intézményrendszer és a jól képzett szakemberek hamarosan megtalálják azokat a gyakorlati megoldásokat, melyek segítségével a „helyi társadalmak egyik közösségteremtő központjává válhatnak, és képesek lesznek – a szülőkkel partneri viszonyban – az emberi kapcsolatok olyan hálózatát kialakítani, melynek kohéziós erejét a gyermekek szeretetteljes nevelésének és gondozásának ügye jelenti.”²² Mindehhez szükséges a pedagógusok belső egyensúlyának és biztos egzisztenciájának megteremtése, a velük szemben támasztott sokféle szerepigény közül azoknak a megerősítése, melyek mindenekelőtt a professzionális nevelőtevékenységre irányulnak. A stabil szerephelyzetű, mesterségbeli tudását, szakmai hozzáértését hitelesen közvetíteni képes pedagógus tud olyan bizalmat ébreszteni a szülőknél, melynek talaján megvalósulhat az érdemi partneri együttműködés.

IRODALOMJEGYZÉK:

- Bakonyi Anna: *A család mint óvodahasználó meghatározó szerepe a gyermeknevelésben*, in: *Óvodavezetők kézikönyve*, V. kötet, Okker Kiadó, 1997, 106–131. o.
- Bakonyi Anna: *Gyerekek, óvók, szülők helyzete Magyarországon a XXI. század küszöbén*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, (XLVIII. évf.) 1998. évi 3. szám, 17–21. o.
- Deményné Sente Éva: *Az óvodapedagógus-szerep kihívásai*, in: *Óvodai Nevelés*, (LVI. évf.) 2003. évi 9. szám, 415–416. o.
- Egyedné Laczkó Judit: *Az óvoda szerepe a családi szubkultúra különbségeinek nivellálásában*, in: *Pedagógiai Műhely Beszélgetések*, PTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs, 2001.
- Ferenczi István: *A pedagógusszerep szükséges változásai*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, (XLVIII. évf.) 1998. évi 3. szám, 9–17. o.
- Dr. Füle Sándor: *A családlátogatásokról*, Budapest, 1993.
- Dr. Füle Sándor: *A fogadóórákról*, Budapest, 1993.
- Dr. Füle Sándor: *A nyílt napokról*, Budapest, 1993.
- Dr. Füle Sándor: *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*, OKKER Kiadó, Budapest, 2002.
- Dr. Füle Sándor: *A szülői értekezletekről*, Budapest, 1993.
- Dr. Füle Sándor: *A szülők és a pedagógusok együttműködése*, Budapesti Tanítóképző Főiskola Pedagógusok intenzív továbbképzése Továbbképzési füzetek 2., Budapest, 1987.
- Gárgyán Istvánné: *Szülő-gyermek-óvónő*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLVII. évf.) 1994. évi 6. szám, 197–199. o.
- Gyulai Tamásné: *A család és az óvoda*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLVII. évf.) 1994. évi 3. szám, 89–90. o.





- Dr. Jezsó Lászlóné: *Egyenlő partnerek*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLVIII. évf.) 1995. évi 8. szám, 302–303. o.
- Juhászné Szabolcsi Ágnes: *A családdal együtt*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLIII. évf.) 1990. évi 1. szám.
- Karácsonyi Györgyné: *Szülők az óvodáról*, in: *Óvodai Nevelés*, (LIII. évf.) 2000. évi 2. szám, 56–61. o.
- Katona Kálmánné: *Inkább együtt...*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLIII. évf.) 1990. évi 4. szám, 122–124. o.
- Katona Kálmánné: *Közös felelősségvállalás a boldog gyermekévekért*, in: *Óvodai Nevelés*, (L. évf.) 1997. évi 3. szám, 81–84. o.
- Nagné Gergely Judit: *Szorosabb kapcsolat a családdal*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLVII. évf.) 1994. évi 7. szám, 242–243. o.
- Perlai Rezsőné: *A család és az óvoda kapcsolata*, Magyar Óvodapedagógiai Egyesület, 2002.
- Sallai Gézánné: *Az óvoda és a család kapcsolata*, in: *Óvodavezetők kézikönyve*, IX. kötet, Okker Kiadó, 2001, 29–38. o.
- H. Sas Judit: *A mai magyar család problémái*, in: *Óvodai Nevelés*, 1989. évi 1. szám, 7. o.
- Török Balázs: *Óvodák – szülői szemmel*, in: *Óvodai Élet*, (X. évf.) 2002. évi 1. szám, 40–49. o.
- Vágó Irén: *Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, (LII. évf.) 2002. évi 12. szám, 23–75. o.
- Varga Miklósné: *A pedagógusszerep átalakulása napjainkban*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, (XLVVIII. évf.) 1998. évi 6. szám, 45–53. o.
- Zeke Lászlóné: *Szülő-nevelő találkozó*, in: *Óvodai Nevelés*, (XLIII. évf.) 1990. évi 10. szám, 350–351. o.

JEGYZETEK:

- ¹ A kutatásban résztvevők létszáma: 14 óvodavezető, 72 óvodapedagógus, 179 szülő, 7 szülői szervezeti képviselő. A kutatás módszerei: kérdőív, interjú, dokumentumelemzés.
- ² Török Balázs: *Óvodák – szülői szemmel*, in: *Óvodai Élet*, 2002, X. évfolyam, 1. szám, 48. o.





Mark Twain

Ádám és Éva naplója • ÁDÁM NAPLÓJA – 3. RÉSZLET

(folytatás a 73. oldalról)

Három hónappal később

SZERDA

Az ádámí kenguru nem akarja abbahagyni a növekedést, ami véleményem szerint igen különös és nyugtalanító. Nem ismerek kengurut, amelynek ilyen hosszú időre volna szüksége a kifejlődéséhez. A fején most már prém is van. Nem valódi kenguruprém, inkább olyan, mint a mi hajunk, csak sokkal finomabb és puhább. És nem fekete, hanem vörös. Csak legalább még egy példányt tudnék fogni! Sajnos nincs rá semmi kilátás – kétségtelen, hogy ez egy új fajtának egyetlen példánya. Ezt most egészen biztosan megállapítottam. Tegnap ugyanis egy igazi kengurut fogtam és hazavittem. Azt hittem, a mi példányunk nagyon magányosnak érzi magát, és bizonyára örül majd a kenguru játszótársának, hiszen eddig rokonok nélkül nőtt fel. Ha már ilyen elhagyatott közöttünk – olyan idegenek között, akik semmit sem tudnak az ő fajtája erkölcséről és szokásairól –, kell hogy egy kenguru láttára bizonyos rokoni örömet érezzen, még akkor is, ha kissé távoli ez a rokonság. Kiderült azonban, hogy alaposan melléfogtam. Mihelyt megpillantotta a kengurut, olyan félelem fogta el, mely elárulta, hogy ilyenfajta állatot még sohasem látott.

Legszívesebben visszaadnám a szabadságát. Erről azonban Éva hallani sem akar. Ez a megoldás kegyetlenségnek látszik, ami egészen távol áll Évától. (Az utóbbi időben gyökeret vert bennem az a gyanú, hogy Éva jóval többet tud a rejtélyes lény eredetéről, mint amennyit nekem bevallott.)

Öt hónappal később

VASÁRNAP

Mégsem kenguru! Nem. Most már ugyanis hátsó lábain egyenest tudja magát tartani, miközben Éva ujjába kapaszkodik. Pár lépést botorkál, aztán ismét elesik. Valószínűleg egy medvefajta! A medvék egyébként veszedelmesek, ezt megfigyeltem, amikor elnézegettem a vadállatok küzdelmeit. Ezért most már hamarosan intézkednem kell: nem sokáig engedhetem meg az állatkánknak, hogy szájkosár nélkül szaladgáljon.

Két héttel később

Csütörtök

Megvizsgáltam a száját. Egyelőre még nem veszélyes, mert csak egy foga van. De annál nagyobb lármát csap, főleg éjszaka. Jobbnak láttam, hogyha kiköltözködöm. De reggelként, reggeli után, mindig átmegek egy kicsit, és megnézem, hogy újabb foga kijött-e már. Amikor az egész szája megtelik fogakkal, akkor legfőbb ideje lesz, hogy elküldjük. Különben túlságosan veszélyessé válhat.

(folytatás a 123. oldalon)





CSALÁD ÉS TÖRTÉNELEMOKTATÁS

SÁVOLY MÁRIA

A történelemoktatás ismertethet meg olyan történelmi személyiségekkel illetve családokkal, akiknek életpéldája modellértékű lehet a fiatalok előtt. Kezdhetnénk a sort Szent István királyunkkal, Hunyadi Jánossal, és folytathatnánk a 20. században a nemrég boldoggá avatott Batthyány-Strattmann Lászlóval.

„A gyermekkori emlékek nagyon fontosak. Azt is mondhatjuk, hogy az életben minden a családtól függ, az iskolától, a szülőktől és a testvérektől, az iskolatársaktól; természetesen fontos az egyházközség is; a különböző ifjúsági szervezetek.”¹ – Család és iskola kapcsolatát aligha fogalmazta meg valaki pregnansabban, mint a fenti sorok szerzője, a feledhetetlen *II. János Pál* pápa.

Az, hogy a gyermekkortól az ifjúkor küszöbéig a családnak és az iskolának együtt kell formálnia a fejlődő személyiséget, hogy egyik a másik nélkül, vagy éppen egymással ellentétben igen nehezen vagy legalábbis problémákkal küszködve boldogul, s a vesztes jószerével mindig a gyermek marad, alapvető tény a nevelés területén. Sőt, mindez visszahat a kisgyermek vagy serdülő kötődéseinek szerepére is a szociális kompetencia fejlődésében.²

Ez utóbbinak tragikus következményeire ugyancsak *II. János Pál* pápa figyelmeztetett: „Az ember (...) rendes körülmények között családban jön a világra, s mondhatjuk, hogy emberi létehez szüksége van családra. Ha a család hiányzik, a világra jövő személyben fájdalmas hiány támad, amelyet teherként hordoz egész életében.”³

Nem csak arra kell törekedni, hogy az iskola együttműködjön a családdal, s ezt pedagógiai programja alapján a nevelés és oktatás számos területén realizálja, hanem arra is szükség van, hogy a család mint olyan az oktatás ismeretanyagának a részévé váljon. Hiszen a nevelés fontos része a családi életre nevelés, mely feladat sajnos egyre inkább az iskola feladatkörébe kerül át. Ha már az iskola hatáskörénél tartunk, fontos megemlíteni, hogy e feladat nem merülhet ki az osztályfőnöki órák egy-egy kényszerűen beiktatott témájának „megvitatásában”, s nem lehet kizárólag az etika- vagy hittanoktatásra testálni, hanem valamennyi tantárgy anyagának részévé kell váljon, s ennek szomorú aktualitása a média egyre inkább értékromboló műsorstruktúrája: „Napjainkban sajnos úgy tűnik, a nagyon hatásos hírközlő eszközök különféle programjai a családok szétzilálására törekszenek.”⁴

Első pillantásra talán erőltetettnek tűnik, ha a család és iskola ezerszálú kapcsolatának témakörébe a történelemoktatást is bevonjuk; különösen, ha a történelemoktatásra tradicionális értelemben gondolunk, azaz tárgyán elsősorban a politika-, gazdaság-, társa-





dalom-, vallás-, kultúrtörténeti elemeket értjük. A korszerű történelemoktatás tárgya azonban ma már jóval differenciáltabb, hiszen egyrészt a fenti elemeket is térben és időben, multilaterális vonatkozásban dolgozza fel, másrészt az ún. mikrotörténeti szeletek beemelésével⁵ nemcsak horizontálisan, hanem vertikálisan is tágítja a feldolgozásra⁶ kerülő ismeretanyagot.

Mivel pedig a család a társadalom legkisebb, ám egyúttal legtermészetesebb, legközvetlenebb egysége, vérszerinti és szocializációs pillére, ennek egyértelmű következménye, hogy a társadalomtörténet elemeként helyt kell kapjon az iskolai oktatás történelem stúdiumában.

Jelen írásunkban csupán néhány vonatkozásban szeretnénk konkretizálni a fentieket.

A családdal kapcsolatos ismeretek lényegében a teljes kronológiai ív feldolgozásakor adott helyen és időben elő kell, hogy kerüljenek. Legelőször már az őstörténeti témakörnél, ahol az újkőkori forradalom következtében létrejött társadalmi változások, a patriarchális kötelékek kialakulásából fejlődik ki a család. A törzsi-nemzetségi társadalmak szerkezetében, gazdasági, társadalmi, katonai, vallási, kulturális tevékenységében szükségszerű értelmezni, értelmeztetni a család szerepét, s ez utóbbi tematikus egységhez kiemelten lehet csatolni a magyar őstörténet vonatkozó elemeit.

Még konkrétabban lehet a családnak a társadalomban elfoglalt változó és sok-

rétű funkcióit vizsgálni az ókori civilizációk törvényei alapján. A sumér Lagaš területéről származó ún. ditilla-okmányok egy-egy izgalmas, néhánysoros családügyi pere, vagy – megfelelő feladatok segítségével – Hammurapi törvényeinek az elemzése alapján a tanulók konkrét következtetésekre juthatnak a család, a családfelelő helyéről, szerepéről a differenciált keleti társadalmakban.

Ókori eredetű, ám a harmadik évezredig hatnak a mózesi törvények, a Tízparancsolatnak a házasságra, a szülőgyermek-család hármására vonatkozó részei, nemkülönben az Ó- és Újszövetség azon tanításai, melyek a zsidó-keresztény hagyomány etikáját máig közvetítik, s melyeket, ha korunk civilizációja, társadalma és közvetítőként médiája a félreértelmezett liberalizmus jegyében sutba dob, beláthatatlan egyéni és családi tragédiák sorozatát produkálhatja és – fájdalom – máris produkálja.

Ezért hangsúlyozzuk, hogy az Ó- és Újszövetség vonatkozó részeinek ismereteit nem elég csak tanári előszóval közvetíteni a tanítási órákon, és nemcsak a hittan, valamint az etika oktatása során. A komplex, gyakorlatorientált tanítási és tanulási formák alkalmazásával, tanulói referátumokkal, forráselemzéssel növendékeinket a megismerés *aktív részeseivé* kell tenni.

Nem csupán a keresztény-keresztény etika keretei közé tartozik a jézusi tanítás és tevékenység számos családdal kapcsolatos megnyilvánulása, hanem a történelem stúdiumon belül, a kereszténység kialakulásának részeként is központi szerepet kap.⁷





A családra vonatkozó jogtörténeti, társadalomtörténeti elemek természetesen végigvezethetők a teljes történeti ív feldolgozása során a római jog, a középkori és újkori törvények egy-egy karakterisztikus részének elemzésekor.

Ahogy a gazdaságtörténetben pl. feltétlenül részt kell kapjon a családok szerepe a középkori parasztgazdaságok, a városi céhek esetében, vagy az újkori vállalkozások történetében, ahol már nemcsak egy-egy család felemelkedése követhető nyomon, hanem a családok közti kapcsolatrendszerek bonyolult szövevényén alapuló nemzeti-nemzetközi hálózatok kiépülése is.

A társadalomtörténet integer részét képező családtörténet akkor válik igazán személyesen is érzékelhetővé és érthetővé, ha a tanulókkal családtörténeti „kutatásokat” végeztetünk.

Néhány éve jelent meg *Bessenyei István* történelemkönyve, melynek családtörténeti feladatai⁸ bármely korosztály történeti tanulmányaiba beilleszthetők.

Ugyancsak a történelemoktatás ismerethet meg olyan történelmi személyiségekkel illetve családokkal, akiknek életpéldája modellértékű lehet a fiatalok előtt. Messze a teljesség igénye nélkül, a magyar történelemben kezdhethetünk a sort *Szent István* királyunkkal és családjával, nemkülönben az *Árpád-ház* néhány uralkodójával, *Hunyadi Jánossal*, és folytathatnánk a 20. században a nemrég boldoggá avatott *Batthyány-Strattmann Lászlóval*, aki a magyar arisztokrácia elitejé közül lett „a szegények orvosa”, példás családapa, aki tizenegy életben maradt gyermekét a mindennapok küzdel-

meire készítette fel. Ám példaértékű családi életet élt a nemrég szintén a boldogok sorába iktatott utolsó magyar király, *IV. Károly* is; vagy az egyetemes történelem számos alakja.

A történelemórákon azonban ritkán állítunk példaképeket tanulóink elé! Ehelyett előszeretettel taglaljuk történelmi személyiségek, uralkodóházak botrányos családi és magánéletének epizódjait. A növendékek pedig – akiket a bulvársajtó, a kereskedelmi adók amúgy is naponta látnak el a „sztárok” világának szenzációhajhász botránykrónikájával – hálás közönségként derülnek a hallottakon. Mikor pedig azzal a „jóleső” érzéssel hagyjuk el az osztálytermet, hogy milyen „színes, érdekes, életszerű” adalékokkal gazdagítottuk tanulóink történeti ismereteit, eszünkbe sem jut, hogy veszedelmes modelleket állítottunk jóra, de rosszra is fogékony személyiségük elé.

Ismét *II. János Pál* pápát idézzük: „Ma – a házastársi- és családi élet súlyos kérdéseinek megoldását őszinte szívvel kereső férfiaknak és nőknek – gyakran kínálnak föl olyan csábító képeket és megoldásokat, amelyek az igazságot, és az emberi személy méltóságát is különféle módon sértik. Ezeket igen sokszor a hatásos, széles körben elterjedt tömegkommunikációs eszközök segítségével terjesztik, s így az ember szabadságát és tárgyilagos ítéletalkotását komoly veszélybe sodorják.”⁹

Majd másutt így ír: „A fiatalokat fel kell készíteni a házasságra, meg kell tanítani nekik a szeretetet. A szeretetet ugyan nem lehet megtanulni, mégis





azt kell mondanunk: nincs még egy dolog, amit ennyire kellene tanulni!”¹⁰

Az iskolának, s benne egy szeletként a történelemoktatásnak kötelessége, hogy részt vállaljon e feladat végrehajtásában.

JEGYZETEK:

¹ II. János Pál pápa *breviáriuma*, Szent Gelért Kiadó, Budapest, 2005, 49. o.

² Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.

³ II. János Pál pápa *breviáriuma*, 48. o.

⁴ II. János Pál pápa *breviáriuma*, 50. o.

⁵ Mikrotörténelmen az egyes említett ágazatokon belüli résztörténeti elemeket értjük, melyek a történeti kutatások és feldolgozások differenciálásával jelentek meg, és egyre szélesebb teret kapnak. Ilyenek pl. a gazdaságtörténeten belül a vállalkozás-történetek, a vendéglátó ipari változások története; vagy az életmód történetén belül a lakások, étkezési szokások történeti vonatkozásai, vagy a temetkezési szokások változásai.

⁶ Szándékosan hangsúlyozzuk az ismeretanyag „átadása” vagy „megtanítása” helyett az „oktatás” illetve a „feldolgozás” kifejezéseket, hiszen a történelemoktatás célja és feladata csak úgy realizálódhat, ha az a tanár és a tanuló együttes tevékenységére épül.

⁷ Márk 9,14–28; 10,1–12, 13–16.

⁸ Családom története

1) Szüleid segítségével gyűjts össze különféle családi iratokat, dokumentumokat! A következő iratokra, dokumentumokra gondoltunk: a) fényké-

pek; b) levélborítékok, képeslapok; c) munkakönyvek; d) iskolai bizonyítványok; e) születési és halotti anyakönyvi kivonatok; f) szerződések; g) igazolványok, oklevelek; h) obsitos levelek.

2) (...)

3) Készíts időlétrát a családotd iratai között található legrégebb időponttól a mai napig, és helyezd el rajta családod történetének legfontosabb eseményeit!

4) Írd le egymás mellé azokat az évszámokat, amelyeket a családfába beírtál! Írd mellé, hogy milyen nagy történelmi események voltak ezekben az években! ...

5) Keresd meg a térképen, hogy hol vannak azok a helységek, ahol családod tagjai születtek!

6) Szüleid segítségével állapítsd meg, hogy déd- és nagyszüleid mely helységekből költöztek el, és hova költöztek! Készíts térképet a költözésekről! Füzetbe vagy külön lapra dolgozz!

7) Készítsetek térképet a füzetbe vagy külön lapra arról, hogy az osztály tagjainak nagyszülei hol születtek, hol laktak! Állapítsátok meg a fő költözési irányokat mai lakhelyetekhez viszonyítva!

8) A családi dokumentumok, valamint szüleid, nagyszüleid elbeszélése alapján állapítsd meg, hogy milyen iskolát végeztek, milyen mesterséget tanultak! Készítsetek el a családfát a mesterségek, foglalkozások neveivel!

⁹ II. János Pál pápa *breviáriuma*, 51. o.

¹⁰ II. János Pál pápa *breviáriuma*, 54–55. o.





BESZÉLGETÉSEK A CSALÁDRÓL

HORVÁTH H. ATTILA

Sem a társadalmi környezet, sem maguk a tanárok nem tartják fontosnak az iskolában a játékot, a szórakozást, a kellemes elfoglaltságokat.” (...) „Pedig az érzelmek jelenléte, az érzelmi intelligencia fejlesztése legalább olyan fontos az iskolában, mint a tudomány művelése. Magában a kognitív belátás nem elegendő motiváló erő az életen át tartó tanuláshoz, márpedig az erre való felkészítés lenne napjainkban az iskola egyik legfontosabb feladata.

A család és az iskola közötti feladat- és felelősségmegosztás terén Magyarországon nem alakultak ki társadalmilag releváns minták, követhető szabályok. Vizsgálatok támasztják alá, hogy a társadalom fokozódó – helyenként túlzott – elvárásokat fogalmaz meg az iskola irányába. Ezek a szülői igények korántsem homogének. A különböző szülői prioritások jól érzékeltetik, hogy a gyerekek szocioökonómiai státusa mennyire befolyásolja a pályaválasztásukat vagy éppen a szociális szolgáltatások iránti szükségletüket.¹ Bár összességében egyre jobban artikulálódnak ezek az elvárások, azért tévedés lenne azt hinni, hogy minden réteg egyaránt hallatja a hangját. Az érdekeiket jobban érvényesíteni tudó csoportok nyilván nagyobb hatást gyakorolnak az intézményre, ami kifejeződik már az iskolaválasztásokon keresztül is.

Gondot jelent a szülőknek, hogy amikor a jogaikat próbálják érvényesíteni, az intézmények jelentős része támadásként értelmezi az ilyen fellépést. Gondot jelent az iskoláknak, hogy mit kezdjenek a különböző családi kultú-

rákból érkező, különböző nevelési stílusokkal nevelt gyerekekkel, hogyan szólítsák meg azt az egyre nagyobb számú szülői réteget, amely a megszokott kommunikációs mintáktól eltérőt használ, illetve amellyel nem is jön létre tényleges kapcsolat.

Ugyanakkor az iskolának minden szülői csoporttal tudnia kellene kommunikálni, felmérnie elvárásait, és reflektálnia arra. Az eredményes iskolai tevékenységhez elengedhetetlen, hogy az intézmény bevonja pedagógiai munkájába a szülőket, és a családdal való együttműködés régi és új formáit egyaránt alkalmazza. Ez nem könnyű feladat, hiszen egyik fél sincs könnyű helyzetben.

Egy a kilencvenes évek közepén végzett felmérésből az derült ki, hogy: „Sem a társadalmi környezet, sem maguk a tanárok nem tartják fontosnak az iskolában a játékot, a szórakozást, a kellemes elfoglaltságokat”.² Az iskola tehát egy komoly intézmény, amely az elvárások szerint elsősorban a gyakorlati életre kell hogy felkészítsen, és ennek érdekében nyújtson megfelelő tudást a gyerekeknek. Pedig az érzelmek jelenléte,





az érzelmi intelligencia fejlesztése legalább olyan fontos az iskolában, mint a tudomány művelése. Sokféle sikerélmény kell ahhoz, hogy a diákok megtanuljanak tanulni, hogy örömeiket leljék a tanulásban, hogy később önállóan tudják és akarják azt csinálni. Magában a kognitív belátás nem elegendő motíváló erő az életen át tartó tanuláshoz, márpedig az erre való felkészítés lenne napjainkban az iskola egyik legfontosabb feladata.

Más vizsgálatok azt mutatják, hogy az iskola belső világában nagyfokú elszemélytelenedés érzékelhető, amely érvényes a tanár-diák kapcsolatra ugyanúgy, mint a tanár-szülő relációra.³ Feltehetőleg, hogy a szülő-gyerek kapcsolatban is hasonló tendenciák körvonalazódnak. A gyerekek, a fiatalok gyakran magukra maradnak, sem iskolai, sem otthoni problémáikat nem tudják kivel megbeszélni, nem kapnak támogatást a nehéz helyzetek megoldásához, a konfliktusok feldolgozásához. Nem szereznek tapasztalatokat érdekeik demokratikus formában történő érvényesítéséhez.

Az iskola-család kapcsolatban nem látszik javulás. Ennek sokféle oka lehet, többek között a túlzott leterhelés, ennek következtében a kevés szabadidő, de az is, hogy a társadalomban végbe ment értékváltozások és felgyülemlett feszültségek nincsenek „kibeszélve”. Szerepet játszhat az is, hogy „a jelenlegi szülő- és pedagógusgeneráció a rendszerváltás előtt járt iskolába, így személyes iskolai emlékeiben (továbbá egész szocializációjában) egy autoriter iskola

autoriter nevelésének élményanyagát hordozza. Vagyis viselkedési mintáikat egy tekintélyelvű kapcsolatból hozzák magukkal, miközben a kapcsolat minőségére irányuló elvárás megváltozott.”⁴

*

Anélkül, hogy az említett problémáknak csak töredékére is választ tudnánk adni, érdemes bemutatni azt a kísérletet, amelyet a Veszprémi Egyetem Pedagógia-Pszichológia Tanszékén folytattunk.⁵ A kísérlet tárgya egy oktatási segédanyag kipróbálása volt a pedagógusképzésben. A segédanyagot a Magyar Rádió archívumából állítottuk össze olyan hangfelvételekből, amelyek a családdal foglalkoznak, és alkalmasak a család szerepének értelmezésére, az abban lejátszódó konfliktusok elemzésére. A forrást *Gáspár Sarolta* „Neveletlenek” című rádióműsorának riportjai, illetve az ezekből összeállított taneszköz jelentették.⁶ A válogatás tartalmi szempontja az volt, hogy olyan problémákat emeljünk ki, amelyek megszólítják a serdülőket. A felvételek alapjául szolgálhatnak olyan beszélgetéseknek, amelyekben a diákok a halott történetekhez kapcsolódva:

- 1) felszínre hozhatják saját élményeiket;
- 2) elemezhetik, értelmezhetik azokat;
- 3) tudatosíthatják a konfliktusok típusait;
- 4) gyakorolhatják a szempontváltást, belehelyezkedhetnek különböző szerepekbe.





Az ilyen beszélgetések alkalmat adnak a kommunikációs, a beleérző, az elemző készség és képesség fejlesztésére, a reflektivitás gyakorlására. Tartalmuknál fogva ezek a helyzetek segítik a felkészülést a családi konfliktusok értelmezésére, a pedagógus-szülő kapcsolat elemzésére. Támponként kínálunk ahhoz, hogy érzékelhetővé váljon a családi háttér szerepe a tanulók iskolai előmenetelében. Ezek a helyzetek tudatosítják a hallgatókban a beszélgetés helyét és szerepét a tanítás-tanulás folyamatában, egyúttal felkészíti őket a beszélgetések szakszerű vezetésére.

A hangfelvételeket öt nagy tematikus egységbe rendeztük:

- 1) *Társak között magányosan.* – Az első fejezet olyan gyerekekről szól, akik valami okból magányosak, s ezért különös megértésre, segítségre szorulnak.
- 2) *Azonosságok – különbségek.* – A második részben olyan diákokkal ismerkedhetünk meg, akik valamiben erősen különböznek társaiktól, s ebben a különbözőségben (másságban) rejlik problémáik magyarázata.
- 3) *Szülők és gyerekek.* – A harmadik fejezet a szülők és kamaszgyerekeik közötti kapcsolat zökkenőiről, feszültségeiről szól.
- 4) *Szerelem – házasság – válás.* – A negyedik rész a szerelem, a házasság és a válás komplex problémakörébe enged betekinteni.
- 5) *Kinek a kudarca.* – Külön fejezetbe foglaltunk három olyan komplex (esettanulmány értékű) történetet, amelyek feldolgozását kizárólag a felnőttek számára ajánljuk.

Formai követelményként pedig azt tűztük magunk elé, hogy az egyes riportok kb. 20 percnél ne legyenek hosszabbak, hogy tanórai feldolgozásuk megoldható legyen az iskola hagyományos időkeretei között is.

A kísérletben 44 hallgató vett részt három csoportban. Két csoport kötelezően választható kurzus keretében működött, egy pedig a tudományos diákkörre készülőknek, a feladatot önként vállalkozók fogta össze. A Tanszéken folyó kísérlet sajátossága volt, hogy a pedagógusjelöltek kettős szerepben voltak jelen. Egyfelől mint érintettek, hiszen nagyon közel vannak még a jelzett életkorhoz és többségük még inkább gyermeki helyzetben él, másfelől mint leendő tanárok, akiknek feladata a beszélgetés kezdeményezése, a serdülő diákok problémáinak előhívása és megbeszélése, a beszélgetések professzionális vezetése, segítségnyújtás a konfliktusok feldolgozásához.

Ehelyütt nincs mód a kísérlet teljes bemutatására, csupán annak jelzésére néhány kiragadott példán keresztül, hogy miként segíti a pedagógusképzést az említett oktatási segédanyag, hogyan hasznosítható ez a család és az iskola kapcsolatának javításában.

Az első tanulságos benyomás az volt, hogy milyen erős hatást keltettek a hallgatókban a hangfelvételek. Ennek – mint utóbb kiderült – több magyarázata is volt. Kétségtelenül ma is eleven problémákat vetettek fel a tíz-húsz éve készített interjúk. Ráadásul több közülük utánkövethető volt, tehát az is ki-





derült, hogy mi történt az érintett interjúalannal tíz év múltán. A másik magyarázat abban rejlik, hogy a professzionálisan dolgozó riporter kérdéseivel, észrevételeivel, olykor pusztá jelenlétével nagyon mélyé és emberivé tette a beszélgetéseket. A mai körülmények között az is fokozta a hatást, hogy a fiataloknak ezúttal egy hanganyagra kellett koncentrálniuk. Ez a feladat újdonságot jelentett számukra mai világunk gazdag képi és audio-vizuális hatásaihoz, információihoz képest. A csak hangokban megjelenített sorsok jobban megérintették az egyetemistákat, s talán éppen ezért is sikerült jobban a problémákra összpontosítani, összekapcsolni ezeket a saját tapasztalataikkal.

A TDK-ra készülők közül az egyik csoport a *Társak között magányosan* című tematikus egységet választotta. Az ebben az interjúcsokorban szereplő gyerekek valamennyien magányosak. Magányuk, kiközösített helyzetük azonban különböző okokra vezethető vissza. Mindhárman mások, mint kortársaik, de alapjaiban különbözik másóságuk természete, s különböző a mód is, ahogyan nehéz helyzetükben segíthetünk nekik. Feltételezhetően a legtöbb gyermekcsoportban található a történetek szereplőjéhez hasonló helyzetben lévő gyerekek. Vajon mennyire ismerik fel a leendő és a gyakorló tanárok ezeket a magányos tanulókat, és hogyan tudnak nekik segíteni, egyáltalán közelíteni hozzájuk? A feldolgozás úgy történt, hogy többször meghallgatták az interjút, elolvasták a szöveg-

könyvet, jegyzeteket készítettek. Az egyik hallgató (*N.É.*) a következő megjegyzéseket fűzte *Peti* történetéhez:

„Peti az első számú kedvencem. A három gyerek közül neki a legrosszabb a helyzete a szüleivel. Lelkileg. (Nem mondom azt, hogy Daninak könnyebb!) Rendesen elhanyagolják, nem beszélgetnek vele, ha kérdezne valamit, nem válaszolnának neki. Kistesónak mindent lehet, Petit megverik. (...) 'Szeretsz beszélgetni?' kérdésre az emberek nagy többsége igenel vagy nemmel válaszolna. Peti egyből visszakérdez: 'Kivel?' Azt hiszem itt tetszett meg ez a kisfiú. Mert más. (...) Nem aggódnak érte a szülei. Ettől még nincs vége a világnak, ettől nem veszi magára a világ összes fájdsalmát. Viszont egy másik világba menekül. (...) A cicákkal találja meg a közös hangot, ezen kívül két embert említ meg, akiket a macskáknál jobban szeret: az egyik a bábszakkör vezetője, a másik pedig egy távoli rokon. Egyik sem közeli családtag. Peti nem szomorkodik a családja miatt. Mintha neki ez nem jelentene kötődést (ami érthető, azok után, ahogyan bánnak vele). A cicák miatt szomorkodik csak, ha nem játszhat velük. Nem bántja, ha megverik, már nem is fáj neki. Valószínűleg már sokszor „kapott”, és sajnos hozzászólt. (...) Mitől fél? Az időtől. Azon gondolkodik, hogy hogyan lehetne megállítani (miért megállítani??), ő a végtelenségig szeretne élni, eltűnni. Rossz a helyzete, de mégis a végtelenségig /szeretne/ élni. Egy másik helyen, nem?”⁷





A másodéves tanárszakos hallgató kiemeli, hogy *Peti* szeretet-rangsorában csak két személy előzi meg a macskákat. Mindkettő felnőtt és nem közeli családtag. Az egyikük *Ica néni*, a báb-szakkör vezetője, akiről nem tudjuk pontosan, hogy milyen szerepet játszott *Peti* életében, miként azt sem tudjuk biztosan, hogy a kisfiú egyáltalán járt-e báb-szakkörbe. Mindenesetre feltételezhetjük, hogy *Ica néni* valami kedvességet, szeretetet, valami pozitív érzelmet adhatott *Petinek*, vagy válthatott ki belőle talán anélkül, hogy ez *Ica néni*-ben tudatosult volna. Abban az érzelmi sivárságban, amely ezt a kisfiút körülveszi, elvileg elég egy apró jel, egy kedves gesztus, hogy nyomot hagyjon benne, mert annyira nem kap ilyeneket nevelő szüleitől. Korántsem biztos, hogy így van ez a gyakorlatban is, mert *Peti* azt mondja, hogy „hozzászokott” a sok veréshez, már nem is fáj neki, és lehet, hogy az érzékelése más téren is elkérgesedett. Akkor pedig nem elég az apró jel, valami különösebbre, valami hatásosabbra van szükség, hogy a kisfiú észrevegye azt, hogy egyáltalán élmény maradjon benne. Nyilván érdekes lenne utánajárni, hogy mivel fogta meg *Ica néni* a kisfiút. Azt azért megállapíthatjuk, hogy olyan érzelmi momentum sejtethető a háttérben, amelynek a fontosságát az iskola tevékenységében már fentebb, a kilencvenes évek felmérési adataira reflektálva jeleztem.

A másik szeretetre méltó személy a kiskamasz számára egy távoli rokon, *Zsiga bácsi*, aki valahol messze él, *Peti*

nem is tudja, hogy hol. *Zsiga bácsiról* ennél többet nem tudunk meg, mégis érdemes foglalkozni vele, mivel kiemelt helyet foglal el a kisfiú értékrendjében. Feltehető, hogy nincs szoros kapcsolata e távoli rokonnal, nem is jut rögtön az eszébe, hogy őt említse, de őriz magában valami pozitív emléknymot, aminek a jelentősége két oknál fogva is felerősödik. Az egyik ok, hogy *Petinek* kevés ilyen pozitív élménye van, a másik, hogy – ha távoli is, de mégis – egy rokonához kapcsolódik, ami azt jelentheti számára, hogy mégsem olyan magányos. Ez akkor is fontos fogódzó lehet a kisfiúnak, ha egyáltalán nem találkozik a rokonával, mert gondolhat rá, mert számon tarthatja, mert szeretheti. Erre a szimbolikus családra⁸ akkor is szüksége van, ha a szeretethiány közvetlen pótlására ott vannak a cicák, akikkel „beszélgetni” is tud.

Nem minden gyereknek ilyen súlyos a családi helyzete, mint *Petié*, de ez nem jelenti azt, hogy rájuk nem kéne figyelni, hogy a (látszólag) rendben menő dolgokról nem kellene beszélgetni. Többször felvetett probléma, hogy az ún. átlagos gyerekekre nem jut kellő figyelem az iskolában. Nekik nem kiugró a teljesítményük, nem kirívó a magatartásuk, ők olyan közepesen szerepelnek mindenből, ami miatt azért nem kell aggódni. Hacsak nekik nem! Ők joggal aggódhatnak, ha nem vagy alig foglalkoznak velük, mert hol van az megírva, hogy nekik közepesen, szürkének kell maradniuk? Ők sem maradhatnak ki, őket is meg kell szólítani. Ezért is van kiemelt szerepe a





pedagógusképzésben a beszélgetéseknek, a beszélgetések vezetésére való felkészítésnek (Veszprémi Egyetem), vagy a családtörténetek feldolgozásának, családtörténet-írásnak (ELTE), hogy csak két példát említsek.

A TDK-ra készülő csoportból két hallgató a *Szerelem – házasság – válás* című témát választotta. Ebben a blokkban a hangsúly – miként a cím is mutatja – a szerelemre, a partnerválasztásra esik, és a megismert történetek elvezetnek a házasság, majd a válás problémáig. Az egységen belül *Eszter* esete érintette meg a leginkább a hallgatókat, akik alaposan elemezték a 18 éves lány helyzetét, az anyjával, az apjával való viszonyát. Kiemelték *Eszter* érettségét, ami megmutatkozott abban, ahogyan az anyja házasságon kívüli kapcsolatát kezelte. *B.É.* így foglalta össze a történetet:

„Esztert szerintem bántja, hogy az anyukája nem talált boldogságot az apja mellett. Anyukája nagyon nyílt és érzékeny ember – észreveszi a körülötte lévő világot, mikor hullnak a falevelek; szereti, ha dicsérik –, apja viszont egy magába zárkózott férfi, aki nem beszél az érzelmeiről. Emberileg, szakmailag értelmes, de ez nem elegendő egy sikeres párkapcsolat teremtéséhez. Eszter anyukája a férjét úgy szereti, mint embert, a barátját pedig úgy, mint egy férfit. Kérdésem: miért ment férjhez Eszter anyukája az apukájához, hogy ha nem szereti igazi szerelemmel? (...) Eszter említi, hogy anyukája azt hitte, hogy apukáját megváltoztathatja, ami láthatólag nem sikerült. (...) A lány lelkileg megcsalva

érzi magát, hiszen az anyukája éveken át neki „öntötte ki” a lelkét és hirtelen megjelent egy ember, aki tudja Esztert helyettesíteni.”

T. A. azt emeli ki a történetből, hogy: „Eszter nem hibáztatja anyját amiatt, hogy beleszeretett valaki másba. Igyekszik megérteni mindent, bár mint a család egy olyan résztvevője, aki a gyermek szerepét tölti be, s csak azt látja, hogy a család szétesik a feje fölött, s gyakorlatilag nincs is beleszólása, nem várható el, hogy azt úgy élje meg, mint ha az élet rendje volna csak úgy beleszeretni valakibe, aztán hagyni, hogy a család tönkremenjen. Elfogadja, de nem tudja túltenni magát rajta. Ez abban nyilvánul meg, ahogyan apjáról beszél. Gyengének, tehetetlennek gondolja őt, aki képtelen arra, hogy egy nőt megilletve visszahódítson.”⁹

A két hallgató felkészült arra, hogy elviszi a történetet második gimnazisták csoportjába, hogy ott beszélgetést kezdeményezzen: kiderüljön, hogyan látják a 16 évesek *Eszter* helyzetét; mennyire hívja elő a riport saját emlékeit, tapasztalataikat. Három megnyilvánulást idézek¹⁰ a magnóra vett beszélgetésekből. Mindhárom megszólaló lány. (Meg kell jegyezni, hogy a részvevők döntő többsége lány volt.)

„Én ebbe bele sem gondoltam, hogy én sem tudok apuval beszélgetni. Én erre most döbbsentem rá, hogy mondta [*Eszter*], nem tud vele beszélgetni, s rájöttem, hogy én soha nem beszélgettem apuval. Úgy, hogy most engem is meglepett. Soha nem gondoltam bele.





Én is ilyen vagyok, hogy anyunak mindent, apunak meg szinte semmit.”

Lényeges felismeréshez jutott az első megszólaló. A hallott példa alapján sikerült diagnosztizálnia a saját helyzetét a családjában, és tudatosítani magában a szüleikhez fűződő kapcsolatát, azt a különbséget, ahogy az édesanyjával és az édesapjával beszélget, illetve avatja be őket a dolgaiba. A másik lány már továbbment, és a jövőjére, a majdani családjára, gyerekeire vonatkozóan fogalmazott meg következtetéseket:

„Én szerintem a gyerekekkel minden létező dolgot meg kell tudjak beszélni (...) Nálunk bevett szokás lesz, hogy mondjuk egymásnak, hogy szeretlek (...) Ha hibát követ el, akkor nem leüvölteni a fejét, hanem esetleg segíteni próbálok (...) Ez nem azt jelenti, hogy tökéletes szülő szeretnék lenni.”

Érdekes a harmadik lány gondolata, aki egyaránt reflektál az egész addigi beszélgetésre és *Eszter* történetére:

„Ahogy elmondták, milyen családok vannak, így ehhez képest egész normális családom van. Nekem a szüleim nem váltak el, jól elvannak, tök jó fejek. Mondjuk, anyukámmal azért jobban el vagyok, mint apukámmal.”

*

Mihez kerülünk közelebb az itt említett megjegyzésekkel, a korábban felidézett elemzésekkel? Hogyan javítja/javíthatja a család és az iskola kapcsolatát, ha egy pedagógusjelölt ilyen kérdéseken gondolkodik? Sikerül-e az iskolának ezáltal a szülőket jobban megszólítani,

új, hatékony módszereket alkalmaznia a szülőkkel való együttműködésben? Mire jó az itt felemlített kísérlet?

Nyilván nem találtuk meg a bölcsek követ, de az apró eredményeket is meg kell becsülni. Ha a pedagógusjelöltek ilyen és ehhez hasonló kérdéseken gondolkoznak, ilyen helyzeteket elemeznek, akkor közelebb kerülnek a gyerekek megértéséhez. Lehet, hogy a szülőkkel ettől még nem lesz jobb és közvetlenebb a kapcsolatuk, lehet, hogy nem tudnak mindenkit megszólítani, de mégis nő ennek az esélye, mert többet megértenek saját magukból és a gyerekekből. Így könnyebben kezdeményeznek beszélgetést velük, jobban tudnak segíteni nekik abban, hogy értelmezni tudják saját helyzetüket, problémájukat. Ne legyenek azért illúzióink! Kevés az esély arra, hogy a *Peti*hez hasonló történetekben a (nevelő)szülők könnyen megváltozának. S igaza van *Kertész Ákos*nak, amikor azt mondja, hogy: „Tudomásul kell venni, hogy az életben vannak megoldhatatlan helyzetek.”¹¹ Könnyen lehet, hogy *Eszter* éppen ilyen.

Azért az már változást hozhat egy kiskamasz életében, ha felszínre kerül, hogy van egy szeretett *Ica néni*je, egy *Zsiga bácsi*ja, akikkel a kapcsolatát lehet erősíteni vagy éppen valóságossá tenni; akiken keresztül oldódhat a magányossága, a félelme, és így javulhat, megerősödhet a helyzete a kortárscsoportban is. A feltételezett pozitív változások mellett is marad persze még rengeteg megoldatlan probléma: a szülői szeretet hiánya, a testvérféltékenység, az elcsavargás stb.





Nagy lépést jelent egy fiatal felnőtt életében, ha meg tudja fogalmazni a problémáit a szüleivel, ha megérti az őket mozgató indítékokat, és világossá teszi, hogy ő mit kíván másként csinálni a saját családjában.

Mindezek megismerése, az ilyen és ehhez hasonló sorsokon, helyzeteken való gondolkodás, a döntések elemzése, a saját élményekkel történő összevetése, újabb beszélgetésekben való részvétel, a szempontok váltása és értelmezése változást hozhat az egyetemisták, a pedagógusjelöltek életében is.

Igazából még nincs válaszuk sem a cicákkal beszélgető kislány, sem a szülei válságát érzékelő lány problémáira; még nem tudjuk, hogyan lehetne az egyik magányosságát, a másik csaldottságát csökkenteni. Még távol vagyunk attól, hogy a gyerekek életében részt vevő felnőttek kommunikáljanak egymással, és egyeztessék az értékrendjüket; még nem mondhatjuk el, hogy kialakult egy világos munkamegosztás a család és az iskola között.

Mindenesetre az interjúkból, a filmekből, a napi eseményekből kiinduló beszélgetések, általában a beszélgetések fontosságának a felismerése, a beszélgetések professzionális vezetésére történő felkészülés lehet egy meghatározó lépés a kívánt irányba. Akár tekinthetjük ezt úgy is, mint a további problémák megválaszolásának a kezdetét.

JEGYZETEK:

- ¹ Szabó Ildikó: *Iskola és társadalom – Közoktatással kapcsolatos társadalmi elvárások Magyarországon*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. szeptember.
- ² Szabó Ildikó: *i.m.*
- ³ Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia: *Az iskola belső világa*, in.: Halász G. – Lannert J. (szerk.): *Jelentés a közoktatásról*, OKI, 2003.
- ⁴ Földes Petra: *Változások a család és az iskola viszonyában*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. április.
- ⁵ A kísérlet vezetői Horváth H. Attila, Sallai Éva és Szekszárdi Júlia egyetemi docensek voltak.
- ⁶ Szekszárdi Júlia – Kósáné Ormai Vera: *Neveletlenek? Gáspár Sarolta beszélgetései gyerekekkel és felnőttekkel. Hanganyag, szövegkönyv és módszertani útmutató a hanganyag feldolgozásához*, OKI Kiadó – Dinasztia Tankönyvkiadó, 2003.
- ⁷ Horváth H Attila – Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: *Beszámoló a Neveletlenek? című hanganyag és módszertani útmutató tanárképzésben történő kipróbálásáról*. Kézirat.
- ⁸ Az olvasó szíves figyelmébe ajánlom Boreczky Ágnes *A szimbolikus család* (Gondolat, 2004) című könyvét.
- ⁹ Horváth H Attila – Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: *i.m.*
- ¹⁰ Mindhárom idézet a már hivatkozott kéziratból való: Horváth H Attila – Sallai Éva – Szekszárdi Júlia: *i.m.*
- ¹¹ Szekszárdi Júlia – Kósáné Ormai Vera: *i.m.*





FIATALOK CSALÁDKÉPE A METAFORÁK TÜKRÉBEN

MAJZIKNÉ LICHTENBERGER KRISZTINA

A legnagyobb érték kategóriában egy magyar gimnazista lány metaforája, a „gyémánt” szerepel. A magyarázat korunk családvesztő, „családromboló társadalmában önmagáért beszél: „A család olyan, mint a gyémánt. Olyan értékes és olyan erős...”

A pedagógia tudományának kutatási területein (a kutatási témákban, a kutatások nézőpontjában és módszereiben is) az utóbbi években zajló átalakulási folyamatoknak köszönhetően a gyermeki gondolatoknak, viselkedésnek, „naïv” gyermeki elméleteknek, világmagyarázatoknak egyre nagyobb szerepük lett, s mindez átalakulást hozott a gyermekek értelmezésében, és a kutatás új paradigmái körvonalazódtak.

A korábbi gyermekkép és gyermekszemlélet a felnőtt szemével vizsgálta a gyermeket, a társadalmi struktúráktól független, egyetemes gyermeki tulajdonságokat hangsúlyozta és egy hiányállapotként tekintett a felnőttkor előtti életszakaszra.

Golnhofner Erzsébet és Szabolcs Éva A gyermekkor kutatása új megközelítésben című tanulmányukban elsősorban angol nyelvű szakirodalmakat feldolgozva mutatják be az új kutatási paradigmát és annak kialakulását. A szerzők szerint napjaink gyermekfelfogásai társadalomtól, kultúrától, kortól függenek és a gyermekkort önmagában értelmezhető életszakasznak tartják. Ez a gyermekszemlélet és vizsgálódási szempont a gyermekeket aktív, saját életüket alakító lényekként kezeli, akik részt vállalnak az életüket érintő döntésekben, szociális kapcsolataikat maguk választják és szervezik.¹

A gyermekek életkörülményeiről, gondolkodásukról, világképükről tehát ők maguk is sokféle információval tudnak szolgálni, a kutatásokba aktívan bevonhatók, véleményük, értelmezéseik lehetővé teszik, hogy az oktatás és nevelés kiindulópontjaként a ránk bízott gyermekeket, fiatalokat jobban megismerjük.

Egy komplex vizsgálat keretében, mely a fiatalok családképének megismerését célozza, e kutatási paradigma mentén vizsgáltunk, és maguktól a fiataloktól kérünk – többféle módszer segítségével – információkat a családhoz való viszonyukról. Gondolataik segítségével képet alkothatunk korunk családjairól, a jövő családjairól, a fiatalok családképéről, a család szerepéről a fiatalok értékrendjében.

A családot értékhordozó, értékközvetítő nevelési közegnek tartjuk, amely alapvető az egészséges szocializáció szempontjából. E kutatói attitűd mentén vizsgáljuk a metaforákat is, tehát saját családképünktől – amely nevezhető tradicionálisnak vagy konzervatívnak – nem tudunk és nem is szándékozunk elvonatkoztatni. Fontos feladatnak tekintjük a pedagógia minden területén az értékek felmutatását, így e kutatásban és az eredmények értékelésében is erre törekszünk.





Vizsgálatunkban német és magyar fiatalok szerepeltek a mintában, összesen 104 diák. Németországban és Magyarországon is egy-egy vidéki város gimnáziumában és szakiskolájában volt lehetőségünk egy-egy osztály megkérdezésére, a tanulók között 72 lány és 32 fiú volt.

Jelen tanulmány keretei között arra nyílik lehetőség, hogy a kutatás egy részét, a családmetaforákat ismertessük. A konkrét vizsgálat és az eredmények ismertetése előtt azonban szeretnénk e módszer sajátosságaira kitérni és alkalmazását témánkban indokolni.

METAFORA, METAFORAKUTATÁS

A metafora mint kutatási módszer az emberrel foglalkozó tudományokban az utóbbi években terjedt el a kognitív tudományok révén. A kognitív tudományok ugyanis hangsúlyozzák a gondolkodás, a megismerés és a nyelv kapcsolatát. Így a nyelv és beszéd vizsgálata elvezethet a gondolkodás, a világról alkotott egyéni képek megismeréséhez.

Ezeket az individuális világképeket, a fogalmak egyedi értelmezéseit a nyelven keresztül vizsgálhatjuk, a gondolkodási sémákba a beszéd és az írásos kommunikáció ad bepillantást.

A metafora különösen is alkalmas a gondolkodás vizsgálatára, mivel bonyolult fogalmak e szókép segítségével jobban értelmezhetők. A metaforikus folyamatban két fogalom között valamilyen hasonlóság vagy közös vonás alapján kapcsolatot feltételezünk, a gondolkodás és beszéd segítségével kapcsolatot fejezünk ki.

A pedagógiai kutatás számára az is érdekes és hasznos szempont, hogy a metafora alkalmas a nem tudatos tartalmak feltárására is, kifejezheti azt is, amiről a vizsgált személy nem is tud. A spontán a tudatunkba kerülő metaforáknak sokszor csak utólagos magyarázattal, elemzéssel lehet megtalálni a gyökerét, azt a mélyebben rejlő okot, ami miatt a beszélő az adott fogalomra éppen az adott szókapcsolatot produkálta.

Kutatási módszerként tehát tudatosan felhasználhatjuk a metafora sajátosságait, a vizsgált fogalom tartalmának elemzésével egyúttal viláértelmezést is végzünk. Rávilágít a tudatban zajló, de az énkontroll miatt nehezen megközelíthető belső világra.²

Kutatási témánk szempontjából érdekesnek találtuk megvizsgálni, hogy a család fogalom milyen asszociációkat kelt a fiatalokban, milyen képzeteket társítanak e sokat használt, ma egyre inkább változó tartalmú fogalomhoz. Szeretnénk a metaforák segítségével képet kapni arról, hogy a család mely tulajdonságait emelik ki, mely tulajdonsága alapján társítják azt valamilyen más fogalomhoz, mit jelent a család fogalma a mai fiatalok világképében.

A METAFORAGYŰJTÉS CÉLJA, TECHNIKÁJA

Célunk a metaforák elemzésével az volt, hogy a vizsgálatban szereplő 17-20 évesek családképéről információt kapjunk, megtudjuk, hogy a család mely tulajdonsága, funkciója számukra a legfontosabb, és természetesen kíváncsiak voltunk ar-





ra is, hogy a nyelvi és kulturális különbségek a német és a magyar fiatalok vála-
szaiban milyen különbségeket eredményeznek.

A család fogalmához kapcsolódó személyes érintettség miatt természetesen a
metaforák nagyon nagy százalékban adnak információt a saját családról, megje-
lennek bennük a személyes élmények, tapasztalatok. A fogalomalkotást ugyanis
ezek a személyesen átélt pozitív vagy negatív élmények befolyásolják leginkább.

A tanulóknak megadtuk a célfogalmat, majd egy hasonlat megadására kértük
őket: Fejezzék be azt a mondatot, hogy „A család olyan, mint...”. Segítségként
annyit mondtunk, hogy bármit lehet írni, ami az eszükbe jut, próbáljanak valami
konkrétára gondolni. Arra is felhívtuk a figyelmüket, hogy nem definíciót várunk.

A metaforákhoz magyarázatot is kértünk, indoklást, amelyben körülírták, meg-
magyarázták a fogalom jelentését, kibontották a hasonlatot, megindokolták a vá-
lasztásukat, azaz gondolataikat, érzéseiket osztották meg velünk. Ezek a 3-4 mon-
datos kiegészítések nagy segítségünkre voltak az értelmezésben.

A FIATALOK METAFORÁINAK CSOPORTJAI; A KATEGÓRIÁK JELLEMZŐI

A metaforák gyűjtése után az elemzés izgalmas és sok érdekes felfedezést tartal-
mazó folyamata következett. Természetesen az egyedi nyelvi jelenségek, az egyes
metaforák önmagukban is értékesek, és példákön keresztül a legérdekesebbeket az
olvasóval is szeretnénk megosztani, de óvatos következtetések levonásához, okok,
okozatok kereséséhez a 104 fős minta minden választát vizsgálni kell, és az áttekint-
hetőség miatt kategóriák felállítására volt szükség. A csoportokat ezután elnevez-
tük, keresve azt a meghatározást, ami a halmaz tulajdonságait leginkább kifejezi.

A kategóriákat és azok arányos megjelenését szemlélteti az alábbi táblázat:

| Kategóriák: | Német | | | | Magyar | | | | Összesen: | |
|--|-------------------|-------|------------|-------|-------------------|-------|------------|-------|-----------|-------|
| | Szakközép-iskola: | | Gimnázium: | | Szakközép-iskola: | | Gimnázium: | | | |
| | (fő) | (%) | (fő) | (%) | (fő) | (%) | (fő) | (%) | (fő) | (%) |
| „védelmező burok” | 8 | 30,8 | 7 | 25,9 | 0 | 0,0 | 7 | 25,9 | 22 | 21,1 |
| „baráti társaság” | 4 | 15,4 | 2 | 7,4 | 9 | 37,5 | 5 | 18,6 | 20 | 19,2 |
| „összetartó egység” | 3 | 11,5 | 9 | 33,3 | 2 | 8,3 | 4 | 14,8 | 18 | 17,3 |
| „együttműködő csapat” | 1 | 3,8 | 1 | 3,7 | 4 | 16,7 | 5 | 18,6 | 11 | 10,6 |
| „veszélynek is kitett, változó kategória” | 0 | 0,0 | 5 | 18,6 | 6 | 25,0 | 0 | 0,0 | 11 | 10,6 |
| „életem” | 3 | 11,5 | 1 | 3,7 | 1 | 4,2 | 3 | 11,0 | 8 | 7,7 |
| „szabályozó, fegyelmező közeg” | 0 | 0,0 | 1 | 3,7 | 2 | 8,3 | 0 | 0,0 | 3 | 2,9 |
| „szeretettel szabadon fejlődés” | 1 | 3,8 | 1 | 3,7 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 1,9 |
| „legnagyobb érték” | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 3,7 | 1 | 1,0 |
| <i>Nem metaforát írtak</i> | 6 | 23,2 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 7,4 | 8 | 7,7 |
| | 26 | 100,0 | 27 | 100,0 | 24 | 100,0 | 27 | 100,0 | 104 | 100,0 |





Első lépésben elkülönítettük a metaforákat a nem metaforikus nyelvi kifejezésektől, és a továbbiakban csak a metaforákkal dolgoztunk.

Mintánkban nyolc olyan fiatal volt, aki a feladat megfogalmazása ellenére *nem metaforát írt*. A számukra bizonyára szokatlan feladatot úgy értelmezték, hogy meghatározást illetve tulajdonságot írjanak, ami a családra jellemző, tehát a „Milyen a család?” kérdésre válaszoltak.

„védelmező burok”

Legnagyobb elemszámmal az a kategória szerepel, amelynek a *védelmező burok* elnevezést adtuk. A kategóriában szereplő 22 tanulóból öten írták metaforának a „ház”-at, ketten a „háló”-t, amit védőhálónak definiáltak, amely veszély esetén biztosan megtart. Voltak a melegséget hangsúlyozó szóképek, mint „kályha”, „meleg takaró”, „vastag, meleg kabát”, „jól fűtött, párnákkal teli szoba”, „fürdőkád meleg vízzel”. A védelem ismert szimbólumaként megjelent a „vár” és a „madárfészek” is, szokatlanabb kép volt számunkra a „fal” (magyarázat: „biztosan áll, megvéd a veszélytől, nehezen dönthető le, otthont és meleget ad”) és az „ágy”.

E kategória jellemzője a védelem és a biztonság. A metaforák olyan fogalmakat emelnek ki, mint biztonság, melegség, otthonosság. Ennek oka, hogy az ezek iránti vágy a kisgyermekkortól kezdve jelen van az ember életében.

A kategórián belüli megoszlás szembetűnő érdekessége, hogy ebben a halmazban magyar szakiskolások nem szerepelnek, valamint a fiúk és a lányok aránya közel megegyező.

„baráti társaság”

A második legnagyobb halmaz 20 elemet tartalmaz; a mintában szereplő minden csoport megjelenik benne, legnagyobb arányban a magyar szakiskolások. Ezek a fiatalok a *baráti társaság* fogalmához közeli metaforákat választottak.

Ez volt a leginkább egységes kategória, 10 tanuló válaszában szerepelt a „barátok”, „baráti kör”, „baráti társaság”, további öt fiatal pedig a „közösség” fogalmával azonosította a családot.

Egy valószínűleg kollégista lány írta metaforának a „kollégiumi szobá”-t, ahol szintén szoros kötelékek alakulnak ki, de az együttlét alkalmazkodást is kíván. Állati példaként, hasonlatként a „hangyaboly” és az együtt élő, együtt utazó „madár csapat” volt olvasható.

Sajátosan német (pontosabban bajor) metafora e kategóriában az „Oktoberfest”, amely egy hatalmas, vidám, egy hónapon át tartó ünnep Münchenben. A magyarázat a kellemes együttlétet, a beszélgetéseket és az összetartozás-érzés megélését emelte ki.

E kategória sajátossága tehát az egyenrangú szeretetkapcsolat hangsúlyozása; a család jellemző vonásai közül ezek a fiatalok a feltöltődést, beszélgetést, kölcsö-





nös elfogadást, segítségnyújtást, bizalmat, odafigyelést, a problémák közös megoldását emelik ki.

„összetartó egység”

A család fogalmának más aspektusát vették a metaforakeresés alapjául azok a tanulók, akik az *összetartó egység* kategóriába sorolódtak. A kategóriában megjelenő 18 tanulóból számunkra meglepő módon (talán, mert e metafora nekünk nem jutott volna eszünkbe) heten adták válaszként a „fa” fogalmát. Hangsúlyozták a stabilitását és egészségességét, az egységet, amit a fa részei alkotnak. Utalások történtek az egység felbomlására is, egy tanuló említette a válást, amit a gallyak lemetészésével azonosított.

Az egység, összetartás sokat használt szimbóluma, a kötél is megjelent öt tanuló válaszában, „karkötő”, „lánc”, „kör”, „kötélék” variációkban.

Az összetartást hárman olyan metaforával tették szemléletessé, amely ténylegesen is a részeknek egy anyag által való összetartottságát jeleníti meg. Ők a „ragasztó”-t, a „rágógumi”-t és a „mézeskalácsház”-at írták le.

Érdekes válasz volt a „szikla”, amelynek keménysége adja az összetartást, két fiú pedig az „épület”-et és az „autó”-t említette olyan funkcionális eszként, amely csak így működik, funkcióját csak a részek mindegyikének meglétekor tudja betölteni.

A családot tehát ezek a fiatalok az egység felől közelítették meg, a tagok összetartását, a szoros kötődést hangsúlyozzák metaforáik.

„együtműködő csapat”

A családot mint egy közös cél eléréseért küzdő közösséget értelmezi az a 11 fiatal, akiket az *együtműködő csapat* kategóriába soroltunk.

Ezek a metaforák kevéssé az érzelmi oldalra, sokkal inkább a cél érdekében való együtműködésre összpontosítanak. Egyikük közös célként azt fogalmazza meg, hogy „mindenki boldog legyen”.

A konkrét metaforák tekintetében egy jellemző és többször (négy tanulónál) előforduló fogalom a „focicsapat”. Érdekes módon azonban a magyarázatok eltérőek, más-más jelentéstartományt emelnek ki. Ketten is említik az edzőt, akinek, mint a csapat irányítójának, engedelmeskedni kell.

Az együtműködést megfogalmazó további példák a „kis méhkas”, a „vállalkozás”, a „jó társadalom”. Egy a „szövetség”-et meghatározó lány jelmondatként a következőt fogalmazza meg: „Egy mindenkiért, mindenki egyért.”

Ezekben a metaforákban és magyarázatokban többször szerepel a tekintély, ami a szülői szerephez társul, valamint ezzel párhuzamosan a gyermeki engedelmesség. Az írásokat olvasva azonban azt mondhatjuk, hogy ehhez az irányításhoz nem kapcsolódik negatív értelmezés, inkább a család működésének természetes feltételeként említik a fiatalok.





„veszélynek is kitett, változó kategória”

Ugyanígy 11 elemszámmal rendelkezik az a kategória, amely a családot nem egyértelműen pozitív kategóriaként értelmezi; a metaforák utalnak a változékonyságra, a stabilitás hiányára. A családot mint *veszélyeknek is kitett, változó kategóriát* a magyar szakiskolások és a német gimnazisták határozták meg.

A változékonyság közismert szimbólumát, az „időjárás”-t ketten is említették. Hasonlóan a változékonyságot hangsúlyozza a „szél”. Szintén ketten hozták metaforaként a „kirándulás”-t, „hegymászás”-t. Míg az első két metafora sem pozitív, sem negatív irányba nem mutat, addig a kirándulással azonosított család inkább pozitív jelentésű, amelybe negatív elemek is kerülhetnek. Ezt magyarázatainkban a kategóriába sorolt fiatalok is megjegyzik.

A sírás és nevetés váltakozását, a családtagok szerepeit fejezi ki a „színház” metafora; hasonló a „szappanopera” fogalom, itt azonban a magyarázatban kiemelésre kerül, hogy a végén minden rossz megoldódik.

Érdekes és egyedi metafora volt a „szénakazal”, amelyben néha ott a villa is, valamint az „algás tenger”, ahol néha összegabalyodnak, összeütköznek az élőlények. Sajátosan német példa a „sör”, ami felfrissít és szomjat olt, de ha sokat iszunk belőle veszélyessé válik.

A családi élet kettős, változékonyság voltát, sokszor tőlünk független változását, bizonytalanságát emelik ki e kategória metaforái, a mintában szereplő fiatalok 10,6%-a.

„életelem”

A fiatalok között nyolc olyan tanuló volt, akik a családot valamilyen alapvető életforrásnak, az egészséges élet feltételének tekintették. E kategóriának az *életelem* elnevezést adtuk. A halmazban mind a négy csoport (osztály) jelen van, de csak egyetlen fiú.

A biológiai élet elemi feltételei közül négyen a „nap”-ot azonosították a családdal, a magyarázatokban a melegség, a fény, az élet fenntartása és új életek teremtése szerepel. Egy tanuló említi, hogy a nap szinte észrevétlenül van jelen az életünkben.

Létfeltétel a „levegő” is, amit ketten hasonlítottak a családdhoz. Az egyik fiatal a részecskék közötti szeretet-kapocsra, a másik a hiánya okozta súlyos következményekre tért ki magyarázatában.

Komplexebb metafora a „természet, környezet”, amely a természeti katasztrófák ellenére összességében segít és elengedhetetlen az életünkhöz, a „tavasz” pedig új életet ad, élte a családokat is.

Ezekben a hasonlatokban a család egy rajtunk kívül álló, de nélkülözhetetlen kategóriaként jelenik meg, az egészséges élet feltétele, amely inkább segít és támogat, mint gátol.





„szabályozó, fegyelmező közeg”

A családokban megjelenő tekintélyalapú szabályozást és egy hideg, korlátozó légkört írnak le a *szabályozó, fegyelmező közeg* kategória metaforái. Három tanulót soroltunk ide, mindhárman lányok, ketten a magyar szakiskolába, egyikük a német gimnáziumba jár.

A német gimnazista „közlekedési káosz”-hoz hasonlítja a családot, ahol a rendőr tesz rendet az összeviesszaságban és veszekedésben. Itt tehát a légkör negatív, a felek kapcsolatát leginkább a konfliktus jellemzi.

A magyar lányok metaforái: a „laktanya” és a „katonaság”. A problémát itt a szülői korlátozás jelenti, amit a fiatalok rugalmatlannak, szigorúnak élnék meg. Egyikük megjegyzi, hogy „minden a parancsnok hangulatától függ”, tehát az események kiszámíthatatlanok is.

E korlátozó, szabályokat állító, inkább negatív légkörű családkép valószínűleg a személyesen megélt tapasztalatokra vezethető vissza.

„szeretetlenben szabadon fejlődés”

Két német fiatal, egy gimnazista fiú és egy szakiskolás lány írt olyan metaforát, amely véleményünk szerint a német és a magyar nevelési elvek közötti különbségeket is jelzi, ezért is szeretnénk őket kiemelni. A *szeretetlenben szabadon fejlődés* szókapcsolatot találtuk legalkalmasabbnak e kategória jellemzésére.

Mindkét tanuló a „kert”, „virágoskert” metaforát találta legalkalmasabbnak a család fogalmának megjelenítésére. Ez a kép megjeleníti számukra azt a jellemzőt, hogy egy szép, védett, összetartozó egységben szabadon, önállóan fejlődhet minden egyes tag. Ez nem jelent érzelmileg közömbösséget, hiszen egyikük hangsúlyozza is, hogy a növények egymást táplálják, a másik meghatározás pedig az egyedüllét negatív élményére utal.

A metafora kifejtésében az egyik fiatal a virágok sokféleségéről is említést tesz, amit a családtagok egyediségével azonosíthatunk.

A személyiségnek ezt a tiszteletét és a növekedés szabadságát, de annak indirekt támogatását a német nevelési gyakorlat sajátosságának véltük felfedezni.

„legnagyobb érték”

Önálló kategóriaként szerepeltetjük azt a metaforát, amely a családot nem az érzelmi oldaláról, nem funkciója felől közelíti meg, hanem az egyén és egyidejűleg a társadalomban betöltött szerepe, értéke alapján. A *legnagyobb érték* kategóriában egy magyar gimnazista lány metaforája, a „gyémánt” szerepel.

A magyarázat korunk családvesztő, családromboló társadalmában önmagáért beszél: „A család olyan, mint a gyémánt. Olyan értékes és olyan erős. A család vérségi kapcsolatánál nincsen erősebb kötelék.”





A CSALÁD CÉLFOGALOM JELENTÉSTARTOMÁNYÁNAK ÉS A METAFORÁK JELENTÉSÉNEK ÖSSZEKAPCSOLÁSA

A metaforák halmazokba rendezése és e kategóriák ismertetése után a kapott forrástartományokat (a metaforák által kifejezett értelmezéseket) szeretnénk a célfogalom, a család jelentéstartományával összekötni, és így megnézni, hogy a fiatalok értelmezéseiben mely jelentéselemek milyen hangsúllyal és milyen értelmezésben jelennek meg.

Családtagok és szerepek

A család fogalom jelentéstartományait vizsgálva elsőként a *családtagokat* és e státusokhoz kapcsolódó *szerepeket* vizsgáljuk. Ezek az elemek a tanulók hasonlataiban az adott kategóriától függően kapnak értelmet.

A családtagok a metaforákat kibontva lehetnek a fa részei, egy csapat játékosai, virágok egy kertben, barátok, stb. Az írások azonban nagyobb arányban nem szólnak arról, hogy kik tartoznak a családba, kik vannak a védelmező burookban vagy a baráti társaságban együtt.

Szerepekre és személyekre a „fa” metaforánál találunk utalást, ahol a fa részével hárman is azonosítják a családtagokat, és ezekben a nagyszülők is részei a családnak. A családfő szerepére utalnak öten azok közül, akik a családot együttműködő csapatként határozták meg. A főnökkel, edzővel azonosított apa illetve szülők elfogadott, legitim vezetőként jelennek meg, egy olyan szükségszerű szerepet töltenek be, amely mindenki érdekét figyelembe véve, a „csapatot” előbbre viszi. Ennek komplementereként a gyerek szerep első értelmezésben pusztán engedelmességnek és utasítások teljesítésének tűnhet, mi azonban úgy látjuk, hogy a gyermeki állapot ezekben az értelmezésekben egy saját feladatokkal, felelősséggel és némi szabadsággal is bíró élethelyzet.

Más a szerepértelmezés abban a három metaforában, ahol a család pusztán fegyelmező közegként jelenik meg. A szülők és a családfő itt az önkényes szabályozó szerepét kapja, a gyermek pedig a megkérdőjelezhetetlen szabályokkal történő szocializáció elszenvedője.

Maguk a családtagok tehát nem hangsúlyosak a család fogalom értelmezésében. Ez alól talán csak a családfő jelent kivételt, de róla is csak azok tesznek említést, akik a családfő szerepét nagyon fontosnak vagy erősen negatívnak tartják.

Családi kapcsolatok

A *kapcsolatra* vonatkozóan, mely a családtagokat összeköti, már több utalást olvashatunk. Szintén kategóriától függ, hogy ez a kapcsolat – ami legtöbb esetben kifejezhető a szeretet szóval – inkább együttműködés, védelmezés, táplálás, baráti elfogadás, vagy inkább hideg parancsolás-engedelmesség viszony.





A sokféle szeretet-értelmezés jól árnyalja a családi kapcsolatokat és elemeire bontja a valós érzelmeket és viszonyokat: A baráti társaság kategóriában a családtagok kapcsolatát az elfogadás és a bizalom, a kölcsönös segítségnyújtás jellemzi. Az együttműködő csapatban inkább egy célvezérelt, célirányos együttműködés a fontos. Az összetartó egység tagjai szinte összenőttek, kapcsolatukat annak erőssége határozza meg leginkább. A szabályozó közegben a szeretetet és a légkör melegségét nem érzékelik a tanulók. A családot változékony, veszélyeknek is kitett kategóriaként értelmezők számára a kapcsolatok sem egyértelműen stabilak és pozitívak. Konfliktusokról (viharok) és tragédiákról (színház) is írnak. A szeretet védelmező, óvó oldalát hangsúlyozzák azok, akik a családot védelmező burokkal azonosítják. Ennél nagyobb szabadságot engedő és önállóságra tanító, de pozitív a viszony két német fiatal írásában, akik a kertben szabadon, de együtt fejlődő virágok képét írták le.

Alapvetően pozitív kapcsolatokat olvashatunk ki a metaforákból (3 negatív és 11 bizonytalan kivételével); eltérések abban mutatkoztak, hogy ezt az összetett pozitív légkört milyen érzelemmel azonosítják, illetve mely oldalát emelik ki a fiatalok.

Családi élettér

A családok életét jelképező *színtér (élettér)* nem a legfontosabb eleme volt a metaforáknak, de érdekes módon kapott szerepet. A családok valós életterét, a házat és az otthont azonosították többen a család fogalmával. A tanulók gondolatvilágában tehát szorosan kötődik a család az otthon fogalmához és az otthonosság, biztonság érzéséhez, amit e kettő együtt ad.

A családok életének színtereként előfordult még a természet és a kert, amely fogalmak szintén a biztonság, szépség, otthonosság érzéseivel kapcsolhatók össze.

Családi funkciók

A metaforák elemzésekor a *családi funkciók* kérdése nagyon izgalmasnak tűnt, ez veti fel ugyanis a kérdést, hogy a fiatalok szerint miért van és mire jó a család. A válaszok összességében két funkciót írnak körül: a pszichoszociális és a szocializációs funkciókat.

A családot védelmező buroknak tartók azt a funkciót hangsúlyozzák, hogy a családtagok ebben a közegben nyugalomra, biztonságra találnak. De a védelem a gyermekek felnövekvésében is fontos szerepet játszik, ahogy egy német lány írja: „talajt ad a lábunk alá, ami később támogat és erőt ad.” A családot baráti társasághoz hasonló kategória tagjai a felüdülést, közös szabadidőtöltést tartják fontosnak. Ennél tágabb és társadalmilag is fontos szerepet szán a családoknak az a 11 fő, akik a család fölé rendelt célokat és az ezekért való közös „küzdést” is megemlítik.





A metaforákban életelemekeket megnevezők a családnak a legalapvetőbb szerepet és funkciót tulajdonítják, hiszen család nélkül szerintük nincsen élet.

Azok a fiatalok, akik a családot negatívan értelmezik, funkcióit is a többiekétől eltérő módon határozzák meg. A katonaságként, laktanyaként megjelenő család inkább hátráltat, semmint a lelki egészséget őrzi. A változó, veszélyeknek is kitett családot leíró tanulóokra a funkciók szempontjából is ez a kettősség jellemző. A család ebben a meghatározásban néha segít, máskor akadályoz, néha regenerál, máskor kimerít és feszültté tesz.

A pszichoszociális és a szocializációs funkciók említése és kiemelése véleményünk szerint életkori sajátosság, hiszen a gyermek e két szempontból éli meg a családot, amely számára legfőképpen biztonságot és alapvető értékeket, normákat nyújt.

KÖVETKEZTETÉSEK

A metaforák elemzése után e vizsgálati rész eredményeit összegezve megfogalmazzuk következtetéseinket:

A társadalmi folyamatok és hatások természetesen nem hagyják érintetlenül a fiatalok családról alkotott elképzeléseit sem, ugyanakkor örvendetes, hogy mindössze három olyan értelmezést találtunk, amely a családot válságos, funkcióját vesztett intézményként állítja be.

11 fiatal azonban egyértelműen leírja, magyarázatában pedig még több jel utalt arra, hogy a család nem kizárólagosan pozitív kategória, hanem változásoknak és veszélyeknek is kitett emberi közösség. Mintánkban tehát a fiatalok 16,3%-a a családot nem tudja egyértelműen pozitív fogalommal azonosítani, saját családi élményeik és/vagy a társadalomban leírható folyamatok hatására instabil, változékony kategóriának értelmezik. Ezt természetesen realista attitűdnek is értelmezhetjük, kérdés azonban, hogy e reális kép mellett rendelkeznek-e ezek a diákok kellő hittel és bizalommal, hogy mindezek ellenére társat keressenek és családot alapítsanak.

Válószínűnek tartottuk, hogy a változások ellenére a fiatalok többsége a családot pozitív kategóriaként fogja értelmezni. Mintánkban a fiatalok 77%-a hasonlította a családot valamilyen pozitív, értékhardozó fogalomhoz, ami nemcsak a tanulók szerintünk egészségesen optimista világszemléletére, gondtalan jövőterveire, hanem a mai családok változások ellenére is biztonságot nyújtó funkciójára utal.

A család értéke a fiatalok szerint leginkább a kapcsolatokban és az egyén életében betöltött funkciójában van. A kapcsolatok alapja a védő, elfogadó, segítő szeretetkapcsolat, a család szerepe pedig a lelki kiegyensúlyozottság, regenerálódás megteremtésében van leginkább.

Ebben a pozitív véleményalkotásban tapasztalatok, ismeretek és vágyak egyaránt szerepet kapnak, és a további életutat is ezek határozzák meg.





Német és magyar fiatalok vonatkozásában az elemzés azt az eredményt hozta, hogy a metaforák nagyon hasonlóak, néhány kisebb eltérés állapítható csak meg.

Érdekes módon a német diákok inkább összpontosítottak a család érzelmi oldalára, mint magyar kortársaik. Magyarázható ez az eltérés talán a bajor kisvárosi erkölcsökkel (konzervatívabb gondolkodás, erős katolicizmus), a családokat jobban támogató közvéleménnyel és légkörrel, vagy éppen egy hiányérzettel, ami ezt a vágyat eredményezi.

A magyar metaforák között több volt a családot negatívan vagy nem egyértelműen pozitívan megközelítő. Több magyar tanuló vélekedik a családkról úgy, mint változékony kategóriáról, amely nem jelent mindig és életünk végéig biztos menedéket. Fenyegetik konfliktusok, szerkezetbomlás, a kapcsolatok elhidegülése.

A minta tanulói közül a család együttműködő csapat jellegére is több magyar utalt. A család fogalmának ez a jelentéstartománya inkább funkcionális, kevésbé az érzelmekre összpontosít. Ezt az eltérést a szülők túlterheltségével magyarázzuk, ami azt eredményezi, hogy a család is (akár egy munkahely) a „közös küzdelem”, az együttműködés oldaláról válik hangsúlyossá.

Ezen apró, a számok szintjén nem jelentős eltérések mellett voltak szinte szó szerint megegyező metaforák, pl: a „fa”, az „időjárás”, a „nap”, a „szövetség”, a „kötél”, a „barátság”.

A magyar szakiskolában, a 24 fős osztályban nyolcan nyilatkoztak úgy, hogy a család egy hideg, szabályozó közeg, vagy instabil, veszélyeknek is kitett kategória. A többi tanulócsoporthoz viszonyítva ez igen magas arány. Ez az eredmény képet adhat a tanulók családi hátteréről is. Ugyanebben az osztályban az érzelmi biztonság, védettség, meleg, elfogadó légkör nem fogalmazódik meg a családról alkotott hasonlatokban.

A magyar gimnazisták metaforái ezzel szemben egy pozitív családképet tükröznek, a negatív és az ellentmondásos kategória náluk nem is szerepel. Metaforáik változatosak és nyelvileg gazdagabbak. Elgondolásunk még, hogy ezek a tanulók szélesebb világlátással rendelkeznek, olvasottabbak, többféle forrásból szerzik ismereteiket, tehát saját családi tapasztalataikon túl a család fogalmáról többféle elképzelésük van, ami metaforáikat is jobban befolyásolta.

A német szakiskolában voltak a legtöbben, akik nem metaforát írtak. Képzésük gyakorlati és erősen szakmai jellege lehet az oka, hogy ezt az irodalmi fogalmat nem tudták emlékezetükbe idézni. Ebben a tanulócsoporthoz főként lányok vannak, akik közül legtöbben a család érzelmi, védelmet adó jelentéstartalmát hangsúlyozták ki metaforaválasztásukkal. A magyarzatok és a hospitálások is azt bizonyította számunkra, hogy nem kiemelkedően intelligens, de rendezett körülmények között élő, érzelmileg kiegyensúlyozott diákok járnak ebbe a csoportba.

A német gimnáziumban tapasztaltuk a legtöbb kategória előfordulását. A lányok és a fiúk itt egyformán szerepelnek szinte minden kategóriában; legtöbben össze-





tartó egységnek tartják a családot. Jó nyelvi kifejezőképesség, nagyon jó képzeletlőerő és magas kreativitás jellemzi a diákokat az írások alapján – mindez az oktatási hangsúlyoknak, gondolkodásra készítő tanári kommunikációnak lehet a következménye.

Mintánkban összességében nagyon alacsony arányban (31%) vannak jelen a fiúk, néhány érdekes különbség azonban így is látható a *nemek között*. A kevésbé érzelmi, de pozitív családképet mutató kategóriákban (összetartó egység, együttműködő csapat) a fiúk sokkal nagyobb számban képviseltetik magukat. Érdekes továbbá, hogy nem szerepelnek abban a kategóriában, amely a családról negatív képet rajzol. Azt mondhatjuk tehát, hogy míg a lányok az érzelmileg érintett, egyértelműen pozitív vagy negatív kategóriákban szerepelnek inkább, addig a fiúk véleménye egy pozitív, de higgadtabb, inkább a józan ész vezérelte véleményt tükröz a családról.

„Fiús” metaforának tartottuk a fiúk által írt hasonlatok közül a „hegymászás”-t, az „autó”-t, a „sör”-t és az „Oktoberfest”-et, a lányok „nőiességére” metaforáik közül a „barátnő”, a „virágoskert” és a „mézeskalácsház” utalnak.

Következtetéseink és magyarázataink mintánk eredményeit vették alapul, és szakirodalmi ismeretek, az iskolákban eltöltött hospitálási idő, valamint elkerülhetetlenül személyes tapasztalatok, gondolati sémák segítségével próbáltuk a diákok metaforáit kibontani, azokat egymással összevetni.

Végezetül szeretnénk még egyszer kiemelni azt a reményteli eredményt, hogy a fiatalok többsége pozitív kategóriaként gondolkodik a családról, csak kívánni tudjuk, hogy a metaforákban kifejezett gondolatok életcélokká, életutakká alakuljanak.

JEGYZETEK:

¹ Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva: *A gyermekkor kutatása új megközelítésben*, in: *A gyermek*, Műhely, 1999/5–6., 175–179. o.

² Vámos Ágnes: *Metafora a pedagógiában*, Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2003.





Mark Twain

Ádám és Éva naplója • ÁDÁM NAPLÓJA – 4. RÉSZLET

(folytatás a 98. oldalról)

Három hónappal később

PÉNTEK

Éppen most tértem vissza egy hosszú és unalmas vadászkirándulásról. Nekem nem volt szerencsém. Ellenben ez az Éva! Hihetetlen, mit ért el távollétem alatt! Anélkül hogy birtokunkat elhagyta volna, egy második példányt fogott be! Micsoda szerencséje van! Én akár száz évig is kóborolhattam volna az erdőben anélkül, hogy egy második példányra bukkanjak. Éva, amikor a részletek felől faggattam, megint elpirult, és nem felelt semmit, csak titokzatosan mosolygott.

VASÁRNAP

Összehasonlítottam az új példányt a régivel. Semmi kétség, hogy ugyanahhoz a fajtához tartoznak. Az egyiket a kettő közül szívesen kitömném, hogy gyűjteményembe sorozzam, de Éva valamilyen okból hevesen ellenzi. Ezt a tervemet tehát fel kell adnom, amit tudományos szempontból igen sajnálatosnak tartok. Borzasztó veszteség lenne, ha ez a faj kihalna, és nyoma sem maradna az utókor számára, nem igaz?

Az idősebbik teremtmény sokat szelődött az utóbbi időben. Tud már nevetni, és fecseg, mint egy papagáj. Miután több papagájunk van, kétségtelen, hogy szavait azoktól tanulta, hiszen az utáztatás képessége feltűnően ki van fejlődve benne.

Arra is gondoltam, hogy ez talán egy újfajta papagáj, aztán úgy láttam, hogy ez nem lehet, bár ennél az állatnál semmi sem lepne meg. Már sok mindenre gondoltam az első naptól kezdve, amikor még halnak tartottam. Ez az új állatka éppen olyan csúnya, mint az idősebb volt eleinte. Sárgásvörös a bőre, ugyanolyan csúf kis feje van, de egyelőre nem akar rajta prém képződni. Éva Ábelnek nevezi.

Tíz évvel később

SZOMBAT

A mi fajtánk! Ezt már régebben sejtettük. Kicsiny, fejletlen alakjuk tévesztett meg sokáig. Szinte hihetetlen. Most már megszoktuk a gondolatot. Azóta egypár kislány is beállított. (...)

VASÁRNAP

Az elmúlt évek hosszú sora után be kell vallanom, hogy eleinte alaposan félreismertem Évát. (...) Eleinte mindig arra gondoltam, hogy túl sokat beszél. De most mégis sajnálnám, ha ez a hang elnémulna, és soha életemben többé nem hallhatnám. (...)

(Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 1987;

Fordította: Thaly Tibor)





Pedagógusok írták

A KAPCSOLATOK KULTÚRÁJÁNAK TANÍTÁSA ÉS TANULÁSA AZ ISKOLAI ÉLETTÉRBE

KŐRÖSINÉ MERKL HILDA

A SZÜLŐK ÉS A CSALÁD SZEREPE AZ EGYHÁZI DOKUMENTUMOKBAN

„Nyolc gyermekem van és [rövid csend] ... egyet visszaadtunk az Úrnak.” – Így mutatkozott be egy nagycsaládos édesanya, amikor megválasztották egy egyházi testületbe. Visszaadni csak azt lehet, amit kaptunk. Az adományozó Isten szeretete nagy jeleként adja a gyermeket, aki a szülők életének folytatói. Az új élet: isteni és emberi lehetőségek titokzatos együttese, melyben benne rejtőzik a fejlődésre, kibontakozásra irányuló képesség. Szeretetre, ápolásra, támogatásra szorul, és csak közösségekben teljesebben ki. A közösségi lét játékszabályait a gyermeknek el kell sajátítania, és erre először a családban nyílik lehetősége. Az élet adománya után a család a Teremtő legnagyobb ajándéka. „A család azoknak a társas erényeknek első iskolája, melyekre minden közösségnek szüksége van.”¹

A gyermekeket igényesen, felelősen szeretni, fejleszteni, nevelni, azaz növelni lelkiismeretbeli kötelesség, szülői, tanári és társadalmi feladat. A gyermekek nevelése különösen két szinten zajlik: a családban és az iskolában. „Az iskola olyan központ, ahol kidolgoznak és nemzedékről-nemzedékre ha-

gyományoznak egy sajátos képet a világról, az emberről és a történelemtől. (...) A katolikus iskolák alapításával az Egyház lehetőséget lát arra, hogy a hit hirdetése által kinyilatkoztatja minden kor emberének azt a minden emberit meghaladó célt, amely egyedül képes arra, hogy az életnek teljes értelmét megadja.”²

A végső cél az üdvösség elnyerése.

Az emberi kultúra átadásának célja a közreműködők – az Egyház, a szülők, az oktatás – számára azonos. A katolikus iskola ugyanakkor a keresztény nevelőközösség találkozásának helye is.

Jelen vizsgálódásainkban a család és az iskola együttműködésének értelmét, céljait, nehézségeit vesszük szemügyre. „Minthogy a szülők adtak életet gyermekeiknek, felnevelésük is az ő legkömolyabb kötelességük, ezért őket kell tekinteni az első és legfontosabb nevelőknek. A nevelés tehát elsősorban a család feladata. A család azonban rászorul a közösségre is. A keresztény hit is egy közösség ölen születik és növekszik.”³ Ennek a közösségnek tagjai a nevelő tanárok, tehát az oktatás-nevelés feladatával megbízott szakemberek, valamint az állam, amelynek jogai és kötelességei vannak „az evilági közjó





biztosítása” terén. Természetesen az Egyház is része a közösségnek, mert kötelessége hirdetni az üdvösség útját minden embernek, és segíteni, hogy az élet teljességére eljusson. „Az Egyháznak anyaként kell nevelnie gyermekeit.”⁴ A nevelés a szülők senkire át nem ruházható feladata.

A szülőket megilleti a szabad iskola-választás joga. Az azonos hitbeli meggyőződés és értékrend alapján állók számára és közreműködésével születtek a rendszerváltás után az egyházi iskolák, de nyitottnak kell lenni mindenki előtt, aki őszintén érdeklődik a katolikus lelkiség iránt és vállalja az iskolai szabályok betartását. Ez missziós feladat is egyben, ahol a gyermek és a szülő egyaránt megszólítható, megnyerhető a krisztusi életvitel számára. „Különleges szeretetében fogadja az Egyház azokat a katolikus iskolákat, amelyeket nem katolikus növendékek is látogathatnak.”⁵ Ennek a missziós tevékenységnek a magyar társadalom közelmúltbeli történelmi tapasztalatait figyelembe véve különös jelentősége van.

A SZÜLŐK ÉS A CSALÁDOK A MAI MAGYAR TÁRSADALOMBAN

Kik azok, akik a mai iskoláskorú gyermekeket nevelik? Milyen erkölcsi, ideológiai háttérrel rendelkeznek? Van-e, s ha igen, milyen a jövőképük?

Eckhart mester, a rajnai misztikusok egyike mondta: „Az emberek elsősorban ne azon tűnődjenek, hogy mit tegyenek, sokkal inkább azon, hogy kik is ők!”

Kik a szülők? Kik a felnőtt generáció tagjai? Mindannyian a „kollektívizmus” utópiájában nőttek fel, a kollektívizmus eszméje azonban nem azonos a közösség eszméjével. Az egyenlőség elve a valóságban fokozatosan fájdalmas különbségek rendszerévé alakult, főként gazdasági, az életszínvonalat, életvitelt érintő vonatkozásban.

A család nem igazi család. A rendszerváltás előtti kétpólusú látásmód egyszerűbb helyzetet teremtett az élet-döntések szempontjából, és így a család nem volt ilyen mértékben kitéve a kettős nevelés veszélyének. „A felnövekvő fiatal, az emberré válás folyamatában benne élő ember azt tapasztalja, hogy a számára értékeket közvetíteni óhajtó közösségek mások, mint aminek hirdetik magukat, – ki kell mondanunk: hazugságélménnyel telítődik. (...) A kettősség a nevelésben hazugságélményt közvetít. A meghasonlott, kettős életű közösségek meghasonlott embereket nevelnek.”⁶

Vajon a mai keresztény gyakorlat, ahogyan *Gandhi* fogalmazta az európai kereszténységről: „vasárnapi kereszténység, hétköznapi pogányság”, hová vezet? Milyen képet őriznek felnőttek és gyermekek szívükben a keresztény társadalomról?

A szülő azt képviseli, amit megtapasztalhatott, a kettős nevelést a saját családjában, tágabb családi környezetben és az iskolában, mindenütt, ahol a hivatalos ideológiát képviselik. A kommunista kollektívizmus egyenlőségeszméjét a sokat emlegetett „ideológiai semlegesség” megvalósíthatatlan, tehát



hazug eszméje váltotta fel. Gondoljunk csak a Dabas–Sári ügy okozta krízisre!

A családok válságban vannak, a nagycsaládok száma csökken, az anyagi javak megszerzésének lehetőségét európai, sőt világméretekben azáltal növelik, hogy csökkentik a vállalt gyermekek számát, ha egyáltalán vállalnak gyermeket. E jelenségnek azonban az anyagi megfontolások mellett egyéb szimptomatikus jegyei is vannak, pl. félelem a kötődéstől, a másik ember nemcsak érzelmeken alapuló vállalásától. A jelenség az ember általános biztonságérzetének megingásából fakad, amit a közösség hiánya okoz – állítja *Kopp Mária* a *Magyar lelkiállapot* című művében.

A családi kapcsolatok vállaláson alapuló perspektivikus biztonsága is megrendült. A nők, az anyák fontos elemévé váltak a munka világának, a karrierépítés, az otthontól távol végzett munka az aktív nap jelentős részét kitölti. A család érték közvetítő szerepe állami vagy más fenntartású, de külső intézmények kezébe került. „Az anyai öl iskolája” – melyet *Comenius* a gyermek 6. életévéig látott szükségesnek – jelentősen lerövidült, tehát a család az érték közvetítés feladatát a bevált életmodellek gyakorlati bemutatását és a hit továbbadását nem, vagy csak töredékesen képes elvégezni. Így a meg nem tanult értékek nem segíthetnek az orientációban, az értékek piacának pluralizmusa pedig jelentősen megnehezíti az egzisztenciális és más fontos döntések meghozatalát mind a szülők, mind a gyermekek számára. Az apakép és az Atyakép már a kisgyermek számára

sem azonosak. A külvilág – elsősorban a média – mágikus hatása nyomán bizonytalanság, frusztráció, spontán, tehát nem rendszerből fakadó döntések jellemzik az emberi életet és a gyermeknevelést is.

Mit tehetünk? Olyan struktúrák megszilárdításán kell dolgoznunk, amelyek nem hazugságélménnyel veszik körül a felnövekvő fiatalokat – állítja *Korzenszky Richárd* a *Magyar sorskérdések* című művében.

Családjainknak, iskoláinknak, ifjúsági szervezeteinknek, egyesületeinknek, közösségeinknek és Egyházunknak ilyen „intézménnyé” kell válniuk. Átláthatóvá, kiszámíthatóvá kell tennünk önmagunkat. Csak így töltheti be a szülő, a tanár, az iskola azt a küldetést, amely képes a belső struktúrák rendjét sugározni, továbbadni, mert ezzel tartozik önmagának, az ifjúságnak és a világnak.

SZÜLŐI IGÉNYEK ÉS ELVÁRÁSOK – BESZÉDES SZÁMOK

Az egyházi dokumentumok egyértelműen megfogalmazzák, hogy a gyermeknek közösségben kell fejlődnie, ugyanakkor azt feltételezik, hogy a közösségeket elkötelezett keresztények, szülők, tanárok, tanulók alkotják. A közösségi igények megvalósulását azonban minden egyes iskola esetében a realizálás jogi és intézményi lehetőségeinek, valamint a tanár és a szülő közti együttműködés folyamatának tükrében lehet és kell szemlélni. Ezért fontos a katolikus iskola és minden iskola felé irányuló konkrét elvárások és igények vizsgálata.



A leggyakoribb elvárások a következők:

- 1) Mennyire reálisak a szülői/társadalmi elvárások pedagógiai szempontból, és mennyire tükröződnek ezek az iskola nevelési programjában és tantervében?
- 2) Hogyan jelennek meg a szülői/társadalmi igények az iskola kitűzött céljaiban?
- 3) Mennyire nyújt biztonságot és orientációt a tanulóknak az iskola célrendszere és az erre épülő oktató-nevelő tevékenység egysége?
- 4) Rendelkeznek-e a katolikus iskolák olyan erőforrásokkal, amelyek a kulturális-ideológiai egyetértésből táplálkozhatnak, és a tanár-szülő együttműködést előnyösen befolyásolják-e?⁷

A fenti kérdések megválaszolására hazai kutatási eredmények nem állnak rendelkezésre, ezért a Németországban (akkor még NSZK) 1987/88-ban, 1992/93-ban és napjainkban végzett kutatási eredményekre támaszkodhatunk. A kérdésekre pontos választ elsősorban az iskolaválasztás témakörében megnyilvánuló igények adnak. Az iskolaválasztás esetében általában tudatos szülői döntés nyilvánul meg, tehát nem véletlenszerű és nem az egyéb lehetőségek hiányából fakad. A döntésekben fontos szerepet játszik az ismerősöknek az illető iskoláról szerzett pozitív tapasztalata. A felmérések szerint napjainkban a legfontosabb iskolaválasztási szempontok „a tanárok magas fokú szakmaisága”, „a társadalmi elköteleződésre irányuló nevelés”, a „magas

színvonalú oktatás” és a „gyermekbarát iskolai légkör”. Az egyházi dokumentumokból fakadó motívumok, tehát a vallási kérdések, háttérbeszorultak. „Eredendően iskolai szempontok vezetnek a szülőket az iskolaválasztás során és csak ezután veszik figyelembe a vallási szempontokat.”⁸

A vallási mozzanatokra irányuló kérdések a legfrissebb vizsgálatokban csak a 9. helyet foglalják el. Az erény, „hogy az egyházi iskola bevezeti a diákokat egy napjainkban működőképes vallási gyakorlatba”, a 11. helyre került a rangsorban. A teljesség szempontjából azonban fontos hozzátenni, hogy ezzel egyidejűleg sok, a vallástól távol álló szülő választ keresztény iskolát gyermekeinek. A „személyiség fejlesztése” és a tanári illetve egyéb szakmai teljesítmények után a „rend és fegyelem” következnek a kiemelt fontosságú elvárások sorában. Összegezve tehát: az elmúlt évtizedben végzett ez irányú kutatások alapján a vallási szempontokat a szülők 59,6%-a tartja fontosnak (közülük 22,1% kiemelkedő fontosságúnak); a megkérdezett szülők 13,3%-a pedig egyáltalán nem tartja fontosnak.

Az elégedettségi mutatók olyan elvárási profilt jeleznek, melyből kitűnik, hogy a legfontosabb a jó tanár, a személyes tanár-diák kapcsolat, a tanulók komolyan vétele és a jó iskolaközösség. Érdekes, hogy az anyagi és infrastruktúrális szempontok kevésbé kerülnek előtérbe a katolikus iskolák esetében, mint az állami iskolák iránt támasztott szülői igényekben. A legújabb felmérésekben azonban új igény fogal-



mazódik meg. Az iskola váljon „intézményből nevelő közösséggé, azaz a résztvevő személyek interaktív közegé”. Ezáltal az iskolai együttműködés és a közös felelősségvállalás új rendszerének lehetősége bontakozhat ki.

A Németországban tapasztalt tendenciák ma már Magyarországon is érvényesülnek. A problémák azonosak az Európai Unió tagországaiban, az oktatás ügye az azonos jellegű és erősségű külső hatások miatt (pl. bolognai folyamat, a PISA felmérések és más uniós folyamatok) számos vonatkozásban ugyanazon irányba halad. Az „uniformalódás” tünetei tapasztalhatók. Ezért a fenti mérési adatok hasznos információval szolgálnak a magyar oktatás helyzetének jelene és jövője szempontjából.

KOOPERATÍV TANULÁSI/ OKTATÁSI KULTÚRA

A szülők és az iskola közötti közvetítésre való ösztönzések kevésbé a programorientáltság, az iskolai cselekvés és gondolkodás oldaláról, a szülői igények és az iskolai kínálat zárt köréből fakadnak, sokkal inkább a keresztény felelősségvállalás megnyilvánulásaiából, az oktatási elképzelések interpretációjából és iskolapedagógiai megfontolásoktól várhatók. A kooperatív tanulási kultúra csak ily módon jöhet létre és válhat hosszú távon működőképessé.

A tanár társadalmi státusza, az iskolák jogi helyzete, a pszichés terhelés, mely az elvárásokból fakad, azt eredményezi, hogy a tanár rossz tapasztalatok alapján nem fogadja el a szülői kritikát.

Ha mégis, akkor igyekszik azt lehetőleg a minimálisra csökkenteni. A pedagógus kétségbe vonja a szülők nevelési kompetenciáját, a szülők pedig hajlamosak gyermekeik iskolai nehézségeinek okozójaként a tanárokat vagy magukat a gyermekeket megnevezni. A mai magyar értékviselkedésben a tekintély és a hagyományok átpolitizált elvetése közben fokozódik a szülői elégedetlenség, és ezzel párhuzamosan erősödik a tanári szándék a szülők távoltartására.

Ha az iskola és a szülői ház együtt tudna összpontosítani a gyermekek oktatására-nevelésére, akkor valóban kooperatívvá válhatna a tevékenység. Ez esetben a szülők bevonása az együttműködésbe nemcsak a szülői értekezleteken, fórumokon, ünnepségeken, esetleg kirándulásokon nyilvánulhatna meg, hanem hospitálásokon, az oktatási együttműködés más, közösen kidolgozott formáiban, a tanári munka konkrét segítésében és a napjainkban létszükségletté vált anyagi menedzsmentben. A fent említett mozzanatok pozitív hatást gyakorolnának a gyermekek általános képzésére. Így megnyilvánulhatna a közös világnézeti bázis értéktöbblete, a keresztény elkötelezettség és felelősségvállalás erőforrásjellege is. Ez olyan helyzeti energia, melyet a katolikus iskola mozgási energiává változtatva a földi és az égi haza javát egyaránt szolgálhatná. A közös normák, melyek erkölcsi és hitbeli törvényekre épülnek, hozzájárulnak a keresztény értékrend, a munkamorál, az önkritika és főként az önnevelés igényének felélesztéséhez és gyakorlásához. A folyamatból tör-



vényszerűen következő rövid és hosszú távú eredmények pedig megerősítenék egyrészt a katolikus iskolák legitimációját (mert fokozottan teljesíthetnék az egyházi dokumentumokban megfogalmazott követelményeket és ajánlásokat), másrészt a katolikus oktatási intézmények létjogosultságát (szükségességét) a társadalom számára biztosított minőség létrehozásában.

Végül még egy fontos szempontot kell kihangsúlyoznunk. A fentiekben vázolt kooperatív formában valódi párbeszéd, értékes kommunikáció jöhetne létre a családok és az iskola, a szülő, a gyermek és a tanár között, melyben a problémák felismerése, kezelése és megoldása mind a szülő, mind a tanár nagyfokú pszichés terhelését csökkentené.

M. Brenk, a Münsteri Egyetem tudományos munkatársa, a címében is felhívó jelleggel bíró *Katolikus iskolák: növekvő kereslet – csökkenő képzési érték?* című kötetben több konkrét, megfontolásra érdemes együttműködési formát ajánl:

- 1) A tanárok és szülők közös hétfélig programjai nagyban hozzájárulhatnak az előítéletek és féltelmek megszüntetéséhez.
- 2) A rendszeres, folyamatos szülői munka az iskola által szervezett pedagógiai témájú előadásokon és az azokat követő vitákon, segíti a kölcsönös megértést, egymás szempontjainak elfogadását.
- 3) A speciális ismeretekkel és képességekkel rendelkező szülők bevonása az oktató-nevelő folyamatba hasznos lehet például a pályaori-

entáció, a munka világának közelebb hozatala szempontjából.

- 4) Az egyoldalú tájékoztatási forma (tanár→szülő) helyett a szülők problémafelvetései alapján, az ő bevonásukkal, megvalósulhat a pedagógiai helyzetek árnyaltabb kezelése és eredményesebb megoldása.
- 5) Meg kell teremteni a lehetőséget a „szülői kommunikációs központok” létrehozására, melyeket maguk a szülők működtetnének, és egymás között haszonnal cserélhetnék ki gondolataikat, tapasztalataikat.
- 6) Végül, ha ezek jó hatásfokkal működnének, úgynevezett „családi szemináriumok” szerveződhetnének, melyeken tanulók, tanárok és szülők együtt vehetnének részt. Ez esetben a nevelő közösség valóban közösséggé válna.

Az első lépést a fenti lehetőségek megvalósításában a tanároknak kell megtenniük, de a három érintett csoport együttműködésének megtapasztalása nagyban hozzásegíti a tanulókat az önállóság és döntőképeség, a szabad, ám felelősségteljes cselekvés „megtanulásához” és részbeni gyakorlásához.

A katolikus iskolák előtt álló nagy kihívás a „communio” gondolatából fakad. „Az egyházi fenntartású iskolák következetesebben érvényesíthetnék a magániskola-jellegükből fakadó lehetőségeiket és esélyeiket az iskolai autonómia területén annak érdekében, hogy oktatási rendszerükbe újításokat vezessenek be és az iskolát példa értékűen humanizálják.”⁹



A katolikus iskolák autonómiája természetesen nem a szociálterápia vagy a finanszírozás területén, hanem elsősorban a személyiségfejlesztés területén értelmezendő. Az interkulturális és ökumenikus „tanulás” berkeiben járjanak elől, és a keresztény „partnerkapcsolatok” bázisán törekedjen tanár, szülő és gyermek a komplex kooperatív tanulás mint módszer elsajátítására. A tanulásnak ez a típusa valóban élet-hosszig eredményesen alkalmazható program.

JEGYZETEK:

¹ *A keresztény nevelésről. A II. Vatikáni Zsinat Nyilatkozata*, Szent István Társulat, Budapest, 1969, 8. o.

² *A katolikus iskola*, A Katolikus Nevelés Kongregációja, Róma, 1977, 6. o.

³ *A katolikus iskola*, 24. o.

⁴ *A keresztény nevelésről*, 9. o.

⁵ *A keresztény nevelésről*, 13. o.

⁶ Korzenszky R. – Somorjai Á.: *Magyar sorskérdések*, Róma, 1989, 76. o.

⁷ Wittenbruch, W. – Kurth U. (Hrsg.): *Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?*, Auer Verlag GmbH, Donauwörth, 1999, 137. o.

⁸ Wittenbruch, W. – Kurth U. (Hrsg.): *Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?*, Auer Verlag GmbH, Donauwörth, 1999, 277. o.

⁹ Scharer, H.: *Kommunikation managen – Communio praktizieren in Schule und Gemeinde als theologische Herausforderung*, 1997, 135. o.





CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS A CELLDÖMÖLKI SZENT BENEDEK KATOLIKUS ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

CZUPORNÉ HETÉNYI RITA

A keresztény iskoláknak komoly felelősségük, hogy ne csupán oktatási intézmények legyenek, hanem nevelői tevékenységük is hatékony, életre szóló legyen. A celldömölki Szent Benedek Katolikus Általános Iskola Pedagógiai Programjának egyik fő célkitűzése, hogy a krisztusi szemlélet átassa a mindennapokat és a családokkal együttműködve a jövő számára hiteles, tanúságtévő keresztény embereket neveljen. Szembe kell nézni azonban a családok nevelésben betöltött szerepének egyre súlyosbodó problémáival, amelyeknek gyökere a társadalmi problémákban, a fogyasztói szemléletben, az én-központú gondolkodásban, stb. rejlik. De igaz a következő állítás is: „A család széthullását, sorra a nyugati nemzetekben, a kereszténység széthullása okozza. Ha egy valaha keresztény nemzet elveszti keresztény jellegét, ott a család intézménye is kezd hanyatlani. A család hanyatlása a valaha virágzó keresztény országokban a társadalom elkereszténytlenedésének a következménye.”¹

Ezt megfontolva a katolikus iskoláknak nemcsak a diákok keresztény nevelését kell szem előtt tartaniuk, hanem a családok épülésén is fáradozniuk kell. Iskolánk ezen törekvését kívánom a következő fejezetben bemutatni.

AZ ISKOLA SZÜLETÉSÉNEK KÖRÜLMÉNYEI; CÉLKITŰZÉSEI A NEVELÉSBEN

Iskolánk 1994-ben alakult Celldömölkön az egyházközségben élő keresztény szülők és a helyi plébános atya kezdeményezésére. A pedagógusok többsége abból a katolikus ifjúsági közösségből került ki, amely a 90-es évek elejétől tevékenyen működött a városban. Az iskola vezetése – az igazgató, a helyettes és a gazdasági vezető – szintén a fiatalok közösségének tagjai voltak. Ezek az ifjú pedagógusok magukkal hozták azt a szellemiséget, erkölcsi értékrendet, amelyet a közösségben megtapasztaltak és magukévá tettek. Ezért minden pedagógus szívügyének tekinti az iskolában folyó keresztény nevelést.

Így érthető, hogy a keresztény értékrend továbbadása és a közösségépítés fő szempontként szerepelt az oktatási tevékenység mellett. Mindig nagy hangsúlyt fektettek a diákok nevelésén túl a szülők megszólítására és az iskola életébe való bevonására, szem előtt tartva azt a tényt, hogy a kettős – olykor egymásnak ellentmondó – nevelés milyen káros a gyermeknek. *II. János Pál* pápa is felhívta az iskolák figyelmét a szülőkkel való együttműködésre: „A ka-



tolikus iskolák megújításában különös gondot kell fordítani a növendékek szüleire és arra, hogy minél jobb nevelő közösség alakuljon ki.”²

Néhány év elteltével azonban nekünk is szembe kellett néznünk azzal a sajnálatos helyzettel, hogy az iskolánkba írtott gyerekek többsége ugyanolyan problémás családokból érkeznek, mint a más iskolákba járók, miközben vannak követendő, példaértékű életet élő keresztény családok is. A szülők között rengeteg az elvált, sokan nehéz körülmények között élnek, néha tisztázatlan családi háttérrel érkeznek a gyerekek. A rendezett állapotú családok is sodródhatnak az árral, a mai világ által diktált életvitelnek kívánnak megfelelni.

Ilyen háttér mellett már-már tehetetlennek érzi magát a pedagógus. Azonban nem nyugodtunk bele az adott helyzetbe, hanem kerestük a kivitelezhető és eredménnyel kecsegtető megoldásokat. Két pontban foglalható össze, milyen tervek születtek a mostani állapot javítására:

1) Továbbra is keresni kell a szülővel való kapcsolatot. Ennek érdekében már kialakultak bizonyos hagyományok az évek során: családi délutánok (évente több alkalommal), adventi koszorúkötés, közös mulatságok, mentálhigiénés foglalkozások szülők részére. A legjobb kezdeményezésnek azonban az évente egyszeri alkalommal megrendezésre kerülő *családnapi* bizonyult. Ennek programja: délelőtt neves pszichológusok által tartott előadások a házasságról és a gyermeknevelésről, majd ezt kö-

veti egy nagycsaládos keresztény házaspár tanúságtétele. Ez idő alatt a diákokat – a pedagógusok által szervezett – játszóház várja. Délután kiscsoportos beszélgetés, és a nap zárásaként ügyességi vetélkedő.

2) Ezek az alkalmak rendkívül fontosak, és sokak számára gyümölcsözőek is, gyökeres változásokat azonban csak nagyon ritkán tudnak előidézni. A jövőre tekintve a gyerekekkel meg kell ismertetni az ideális család képét, fel kell készíteni őket a családi életre. *II. János Pál* pápa felhívása is erre buzdít: „A fiatalok vallási oktatását az alkalmas időben és az igényeknek megfelelően nyújtott, házastársi életre szóló felkészítésnek kell kiegészítenie.”³ Ezért vezettük be – a tantervbe beépítve –, hogy a diákok négy éven keresztül (jelenleg a felső tagozatban) rendszeresen részt vegyenek olyan foglalkozásokon, amelyeken felkészítjük őket a családi életre.

CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS AZ ISKOLÁBAN

A foglalkozások gyakorlati megvalósulása ebben a tanévben nyerte el végleges formáját. Így az 5. osztálytól kezdve minden diák kéthetente egy alkalommal ismerkedik ezzel az új „tantárggyal”. Tanulni – a szó szoros értelmében – természetesen nem kell rá, de annál több gyakorlati feladatot kapnak a diákok, amelyet legtöbbször családjuk körében kell elvégezniük. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagy részük lelkesen teljesíti a feladatát.



A tantárgy bevezetésénél komoly feladatot jelent a tananyag meghatározása, kiválasztása. Annak érdekében, hogy ez megfeleljen a foglalkozások lényegének, és eredményt is hozzon, országosan elismert nevelők gyakorlatából merítünk. Kiváló program működik jelenleg a Sapientia Szerzetesi Hittudományi Főiskolán. Az iskola egyik pedagógusa és az egyik helyi védőnő elvégezte a Sapientia Családpedagógiai Intézete által szervezett 50 órás „Családi életre nevelés” akkreditált képzést, amely konkrét tematikával, elméleti és gyakorlati ismeretekkel látja el a hallgatókat. Javarészt ez a képzett pedagógus vezeti a foglalkozásokat, néhány osztályban az osztályfőnökkel illetve a védőnővel együttműködve.

A társas tanítás igen hatékony, mert ha két ember tartja az órákat, akkor egymást megerősítik, így hitelesebb képet alkotnak. Ketten, egységes mondanivalóval, szinte közösségként állnak a diákok elé, így előhívhatják *Krisztus* jelenlétét is. Amíg az egyik elmondja tapasztalatait, a másik oda tud figyelni az osztály reagálásaira, rezdüléseire. A legfontosabb kérdésekről személyesebb beszélgetés alakulhat ki, ha kicsoportban, az osztályt két felé osztva – esetleg fiúkat és leányokat különve – beszélnek meg bizonyos témákat.

A pedagógusok úgy tapasztalják, hogy az iskola- és az osztályközösségek is erősödnek e foglalkozások által. A beszélgetések közben a gyerekek megnyílnak egymás előtt, felszínre kerülnek olyan családi problémák, amelyeket esetleg a pedagógus orvosolhat. Az őszinte párbeszéd és az önismereti

illetve az egymás ismeretére vonatkozó játékokon keresztül közelebb kerülnek a diákok egymáshoz és nevelőikhez.

A tanév végének közeledtével megkérdeztük a 7-8. osztályos diákokat, mi a véleményük a családi életre nevelés foglalkozásokról. A kérdések között – amelyekre névtelenül válaszolhattak – szerepelt például az a kérdés, hogy szerintük miért van szükség család-órákra. Meglepő komolysággal felismerték a felnőtté válással járó felelősséget, a párválasztás jelentőségét. Arra a kérdésre, amelyben tapasztalataikra kérdeztünk, sok dologra emlékeztek vissza, kiemelve az önismereti játékokat, a kapcsolatteremtés fontos mozzanatait és a szexualitással járó veszélyeket. A „Milyen családot szeretnél?” kérdésre szinte kivétel nélkül a „boldog”, „harmonikus” jelzők jöttek válaszként, felismerve azt is, hogy ehhez komoly kapcsolat és egymásra figyelés szükséges. Több diák írta, hogy nem szabad az anyagi tényezőt alapul venni, mert ez nem lehet a boldogság forrása. Néhány papíron ez szerepelt: „olyan családot szeretnék, mint amiben most élek”. Összességében pozitív válaszok születtek, és a leírtakból kiderül, hogy 858 a diákok gazdagodtak az órák által.

A családi életre nevelés órák tematikája – a téma sokoldalúsága és a kevés rendelkezésre álló szakirodalom miatt – most van kialakulóban. A foglalkozást végző pedagógusok jelenleg két fő forrásból merítenek: a Fiatalok az Élet Küszöbén (FÉK) kapcsolat- és jellemépítő, AIDS- és drogprevenciós program anyagából, illetve a már fent említ-



tett Sapientia képzésen elhangzott témákból. Az alábbi táblázat röviden ismerteti az órák fontosabb témáit.

| Közös témák a két programban: Önismeret, önértékelés Kapcsolatok, barátság Szexualitás Házasság, család | |
|--|---|
| FÉK | Sapientia Családpedagógiai Intézet |
| – Jellemépítés – A szexualitás veszélyei, különösen az AIDS – A kábítószerzés veszélyei | – A serdülőkor, nemiség, fogamzás biológiai megközelítése – A természetes családtervezés, és módszereinek konkrét megismertetése – Magzatvédelem (az abortusz bűne) |

Díákjaink egy részének sajnos nem adatik meg az a lehetőség, hogy harmonikus környezetben, mintegy „burokban” nevelkedjenek, ezért az iskolának illetve a pedagógusoknak kell követendő, hiteles példát állítani eléjük. „...a válaszok és a még működő, de egyáltalán nem ideális házasságok száma nagyon magas, ezért az iskola érték közvetítő szerepe nagyon megnőtt.”⁴

Mindezeket a problémákat felismerve – elsősorban nekünk, pedagógusoknak illetve hitoktatóknak – cselekednünk

kell a jövő nemzedék érdekében. A családi életre nevelés beépítése az általános és középiskolai tantervekbe „sürgető feladat”⁵. „Az Egyháznak egyre több módon részt kell vállalnia abban, hogy a helyes önismeretre, rendszeres önnevelésre és tudatos életvezetésre, a másokkal való kapcsolatteremtésre el segítse a gyermekeket és a fiatalokat, ennek pedig már a gyermekkorban el kell kezdődnie. Különleges felelősség hárul itt a katolikus iskolákra: a személyiség formálásának és a családi életre nevelésnek példaadó műhelyévé kell válniuk.”⁶

Iskolánk ezt a hívást meghallva arra törekszik, hogy az itt tanuló diákok – ha jelenleg nem is élvezhetik ezen adományokat –, a jövőben boldogabb családokban élhessenek.

JEGYZETEK:

- ¹ Hardon, John S.J.: *A katolikus család a mai világban*, Bevezető rész (fellelhetőség: www.ppek.hu).
- ² II. János Pál: *Familiaris Consortio*, 40.
- ³ II. János Pál: *i.m.*, 66.
- ⁴ *Fiatalok az Élet Küszöbén Tanári kézikönyv I.*, Timóteus Társaság, Budapest, 2000, 16. o.
- ⁵ Teleki Béla: *Sürgető feladat*, Prugg Verlag, Eisenstadt, 1985.
- ⁶ *A boldogabb családokért!* Magyar Katolikus Püspöki Kar, 1999, 126. pont



INGRID SJÖSTRAND

Van hozzá közöd?

Van hozzá közöd,
mit csinálok?
És hogy mit gondolok?
Van hozzá közöm,
mit csinálsz?
És hogy mit gondolsz?
Van közünk egymáshoz?
Hozzám, hozzád, mindenkire,
aki véletlenül épp itt él
épp most,
és akitől függ,
hogy mi lesz a világból?
Van közünk egymáshoz,
talán igen.

*(Fordította: Tótfalusi István)
(Ami a szívedet nyomja. Mai svéd gyermekversek,
Móra Ferenc Könyvkiadó, 1975, 91. o.)*



Portré

AMIKOR VALAKIRÓL AZ ÉLETE MESÉL... BESZÉLGETÉS DR. PÁRDÁNYI MIKLÓSSAL, A BUDAI CISZTERCI SZENT IMRE GIMNÁZIUM IGAZGATÓJÁVAL

BALATONI KINGA

Létezik-e hatékonyabb nevelési módszer annál, mint amikor a diák azt látja, hogy a tanára ugyanolyan értékek szerint éli a mindennapjait, mint ahogy azt tőle is elvárja? Létezik-e hitelesebb pedagógusi viselkedés annál, mint amikor egy tanár látszani engedni 'emberi arcát'?

Párdányi Miklós különleges ember. Különlegessége pedig egyszerűségében rejlik. Nem tesz erőfeszítéseket, hogy tökéletesre csiszolja igazgatói imázsát. Nincsenek klisémondatai, hogy mitől fantasztikus az ő iskolájuk. Szerényen csak annyit mond: szerencse, hogy jó gyerekek jönnek hozzájuk, ők csak arra töreksenek, hogy el ne rontsák őket. Közben pedig élvezettel mesél arról, hogy a levéltárban végzett doktori kutatómunkájával párhuzamosan hogyan ragadta magával a haditorna, és miként lett később kaszkadőr.



– Szüleim fiatal házassokként költöztek ebbe a városrészbe, ami akkor volt épp kiépülőben. Én már ide születtem. Kiskoromtól fogva a ciszterci Szent Imre Templomba jártam misére, itt voltam vagy tíz évig ministráns. Aztán ebbe az épületbe jártam gimnáziumba, ahol most va-

gyunk – ez akkor József Attila Gimnáziumként működött.

Még alig voltam kisgyerek, amikor már megéreztem valamit a ciszterci légkörből. Olyan személyek működtek itt, mint *Brisits Frigyes* igazgató, aki országos hírirodalomtudós és szónok volt, s egyben



magyartanár is. Aztán ilyen volt az őt az igazgatói székben megelőző *Hadarits-Endrédy Vendel*, aki a matematikának és a fizikának volt jeles képviselője. Még a Műegyetemen tanító tanárok is hallgatták az ő demonstrációs óráit. De *Endrédyt* úgy is emlegette az ÁVO, hogy ő *Mindszenty* rossz szelleme. Tehát az ő szempontjukból *Endrédy* még *Mindszenty*nél is „rosszabb” volt. Napi beszédtema volt, hogy éppen kit telepítettek ki vagy kit börtönöztek be. Aztán a ciszterci rendet is fölszámolták 1950-ben, de néhány ciszterci papnak a nevét és tevékenységét lehetetlen volt kiirtani. A példájuk egyszerűen benne volt a levegőben. Szóval ez a városrész már akkor tipikus keresztény értelmiségi környezet volt.

- **Milyen családmoddelt hozott magával?**
- Keresztény középosztálybeli. Ennek van néhány tipikus eleme, amiknek a pozitívumai a legfontosabbak. Ilyen a nagycsalád, a polgári értékrend és életmód, az értelmiségi háttér, a sok tanulás, a munka megbecsülése, és az is, hogy az ember foglalkozik a társadalom problémáival. Apám első vonalbeli állami jogász volt 7000 kötetes könyvtárral. Minden érdekelte. Az állam működése, a köztisztviselők ügye, a hadsereg, a társadalomstatisztika, és még sorolhatnám. Foglalkozását tekintve először a Nemzeti Múzeum könyvtárosa volt, azután az Országos Ösztöndíj Tanács titkára lett, majd – miu-

tán azt fölszámolták – az Országos Levéltár önálló kutatójaként működött. Sajnos nagyon fiatalon, 52 évesen halt meg.

Édesanyám tanítónőképzőt végzett, de sokáig háztartásbeli volt, hiszen ötünket nevelt. Aztán amikor édesapám nagyon beteg lett, édesanyám elővette az oklevelét, és elment tanítani. Két évvel később, '56-ban, a forradalommal nem összefüggésben, apám meghalt, és édesanyám ott maradt egyedül öt gyerekkel: két nővérem akkor járt egyetemre, egy nővérem középiskolába, én meg a húgom pedig általános iskolába.

- **Édesanyjuk hogyan tudta apa nélkül összetartani a családot?**
- Hát amit a mama csinált, az fantasztikus, emberfeletti teljesítmény volt. Tény, nehezen éltünk. Voltak olyan időszakok, amikor szó szerint éhezünk. Ezzel együtt mégis azt kell mondanom, hogy kifejezetten boldog gyermek- és ifjúkorom volt. A nővéreim még abban a nehéz világban is értelmiségi életet igyekeztek élni: színházba, múzeumba meg hangversenyre jártak. És engem is mindig vittek magukkal. Hol az egyikük vitt előadásra, hol a másikuk tárlatra. Ezt a stílust még édesapám kezdte el: voltak időszakok, amikor minden hétvégén múzeumba jártunk. Vitt a Múcsarnokba, az állatkertbe, de még a külvárosba is, ahol megmutatta a gyáratat kívülről, aztán kijártunk a töltés mellé, ahol kedvemre nézegethettem a vonatokat.



Amikor tudtunk, mindig igyekeztünk segíteni a mamának. A nővéreim korrepetálásból meg különféle alkalmi munkákból próbáltak pénzt keresni. Gimnazista koromtól kezdve én is rendszeresen jártam ablakot pucolni, meg korrepetáltam nem kevés gyereket. Nyaranként pedig mindig vállaltam fizikai munkát. 15 éves koromig minden nyaramat Szadán töltöttem – ott örököltünk egy falusi házat a nagyapámtól. Ott aztán mindenféle mezőgazdasági munkában részt vettem: aratásnál voltam marokszedő, cséplésnél is dolgoztam mint törekhordó, fát kellett gyűjteni a spar-helthoz, hiszen akkor azzal fűtöttünk, tavasztól őszig lehetett gyümölcsöt szedni, meg az állatok is ott voltak, azokat is gondozni kellett. Szóval tevékenyen teltek a nyaraim. Gimnazista koromtól kezdve pedig dolgozni jártam júliusban és augusztusban: dolgoztam a jéggyárban, ahol vagy jeges csúszdás voltam, vagy ládázó, de dolgoztam a nagyvásártelepen is a baromfiknál. Ez mind benne is van a munkakönyvemben.

- **Ennek következtében, gondolom, megtanulta megbecsülni a fizikai munkát.**
- Igen. Kölyökkoromtól kezdve elsősztályú fizikai munkát végeztem, és most sem áll tőlem távol az ilyen munka. A társadalomnak is jobban meg kellene becsülnie azokat az embereket, akik kétkezi munkával keresik meg a mindennapi betevőjüket.

– **A testvérei most mivel foglalkoznak?**

– A nővéreim már mind nyugdíjasok, de még mindig tevékenyen telnek a napjaik. A legidősebb nővérem egy könyvkiadónál dolgozott mint lektor. A férje zenetudós. Hét gyerekük van, akik különféle pályákon találták meg magukat: van köztük ének-zene tanár, történész, újságíró, építészmérnök, magyar-latin szakos tanár, röntgenorvos és ferences szerzetes. A második nővérem gyermekorvos lett. A férje és a két gyermeke is orvos. A harmadik nővérem gyógypedagógusként dolgozott. Neki szintén két gyermeke van. A húgom gyógytornász. Neki is van három gyermeke. Én történész lettem, a feleségem biológia-kémia szakos tanár. Nekünk négy gyerekünk született: a nagyobbik lányunk bíró, a férje fejlesztőmérnök, van két gyerekük; a nagyobbik fiunk professzionális kaszkadőr – *Brad Pitt* kaszkadőre volt a *Trója* című filmben –; a kisebbik lányunk angoltanár; a kisebbik fiunk pedig még egyetemista. Tehát ötünknek összesen 18 gyermeke született.

– **Akkor el lehet mondani, hogy a szüleik igazán sikeres nevelői munkát végeztek.**

– Hát igen. A szüleim kitűnő emberek voltak, kétségtelen. Édesapámnak sajnos csak rövid élet adatott, ám édesanyám egészen 82 éves koráig volt közöttünk. Rengeteget foglalkozott velünk, gyermekeivel, később pedig a 18 unokájával. Különben tökéletesen olvasott németül és latinul



– még a középkori latint és németet is jól olvasta –, de olyan professzionális szinten, hogy részt vett *Bárdos Kornél* kutatásiban 10-12 évig. És még franciául is jól beszélt. Édesanyám szülei egyébként mind a ketten pedagógusok voltak: az apja parasztleány létére olyan okos volt, hogy elvégezte az egyetemet, biológia-kémia-földrajz szakos tanár vált belőle, majd pedig egy polgári iskola igazgatója lett; az édesanyja meg matematikatanár volt. Úgyhogy egy eszméletlen nagy családragényt lehetne írni belőlünk.

– **Jelen számunk a családról és az iskoláról szól. A család elsődleges szocializációs közeg, ahol az egyén megkapja az útravaló nevelési elveket; az iskola már másodlagos, ahol további nevelési hatások érik az egyént. Ha visszatekint az életére, milyenfajta közösségeknek volt Ön eddig tagja, ahol jelentősebb hatások érték?**

– Több szálon futottak az események. Az általános iskolából három osztálytársammal tartom a kapcsolatot, a gimnáziumból pedig héttel-nyolccal. Ez azt jelenti, hogy összejárogatunk. A gimnáziumban olyan osztálytársaim voltak, mint *Kiss Gy. Csaba*, aki irodalomtörténész lett, *Pálvölgyi Miklós*, aki – ha jól tudom – az öttusa válogatott kapitánya lett, és *Kolozsi Béla*, aki talán még mindig szófiai nagykövete hazánknak. Gimnáziumi osztályfőnököm idősebb *Palotás János* volt – aki az ismert Pa-

lotás János vállalkozó édesapja. Ő később az iskola igazgatója lett, és fontos szerepet játszott az életemben.

Közben az általános iskolával párhuzamosan történt: úgy 11-12 éves voltam, amikor a mamám – családi ismeretségek, kapcsolatok mentén – más, hozzánk hasonló családok velem hasonló korú fiainak cserkészjellegű szerveződésébe küldött el engem. Nem másról van szó, mint hogy valamikor cserkészképzést kapott fiatal emberek – akik akkor részben gimnazisták, részben egyetemisták voltak piarista háttérrel – magukra vállalták, hogy ifjúsági munkát fognak végezni. Ez azt jelentette, hogy a környékből összeszedték a náluknál úgy öt-hat évvel fiatalabb kölyköket, és foglalkozásokat szerveztek nekik. Ez heti egyszeri összejövetelt jelentett, és vagy korrepetáltak minket, vagy csak beszélgettünk, mindenesetre eléggé módszeres és rendszeres hittani képzést nyújtottak. Gyakran beszélgettünk újonnan megjelent könyvekről, néhányat a kezünkbe adtak, hogy olvassuk el őket. Hétféteken pedig kirándultunk, többnyire inkább csak a közelben: a Pilisben vagy a budai hegyekben. Idővel aztán már nagyobb utakat is megtettünk. Nyáron pedig mindig szerveztek egy-két hetes nagy túrákat. Ezek igazi vándortúrák voltak. Öt-hat évig a nagyobbak találtak ki nekünk programokat, később aztán együtt szerveztük az összejöveteleket. Amikor már nagyobb



kamaszok voltunk, már nagyobb utakra is vállalkoztunk: például egy hónap alatt bejártuk Lengyelországot, Romániát meg az NDK-t autóstoppal. Ez az egész azért nagyon fontos, mert az ott, gyerekként kialakult kapcsolatok végigkísérték az egész életünket, és tartanak mind a mai napig. Ezek a barátságok mindig fix pontot jelentettek az életemben. 11-12 éves voltam, amikor belecsöppentem, és azóta – lassan már 50 éve – töretlenül működik. Azóta persze már a családjaink, a gyermekeink és az unokáink is ismerik egymást, tehát több generációt összekötő hálózat lett az egészből. Bár a gyerekeink külön időszakokban születtek, azért egymásra találtak ők is. Sőt, örömmel vettük észre, hogy már az unokáink is összejárnak.

- **Mindez úgymond az édesanyáknak volt köszönhető, akik összeszabadtották a csemetéiket...**
- Igen. És nagyon jó, hogy így alakult. Folytatva az eseményeket: időközben, 1963-ban leérettségiztem, majd egy évet dolgoztam a Pest Megyei Levéltárban. Sok nagy egyéniséggel találkoztam ott, akiket az akkori rendszer nem engedett máshol működni. Ilyen volt *Kosáry Domokos* is, akit eltiltottak a tanítástól, de kutatni kutathatott – a levéltárban éppen a nagy bibliográfiákon dolgozott. Szóval itt ismerkedtem meg vele, és később ő lett a kisdoktori disszertációm bírálója. A levéltárban eltöltött egy év után felvettek az egyetemre,

elvégeztem a történelem-osrosz szakot, majd ismét a levéltárba mentem dolgozni.

Közben az egyetemen – az egyik csoporttársam révén – kapcsolatba kerültem a Domino Pantomim Együttessel, amelynek később tagja lettem. Hét évig intenzíven pantomimeztem. Az, hogy ezt fizikailag jól bírtam, a sok sportolásnak volt köszönhető, ami állóképességet adott. Nagyon mozgásigényes gyerek voltam, rengeteget sportoltam akkoriban. Az az igazság, hogy nem voltam kifejezetten sportoló alkat, hanem egyszerűen csak fogékony voltam a mozgásművészetek iránt. 12 évesen vívni kezdtem, a gimnáziumban tagja lettem a gimnáziumi tornacsapatnak, meg mindent csináltam, amit lehetett. Erre az időszakra esett a már említett kirándulós időszak is. Bár amikor egyetemisták lettünk, akkor már inkább bulizni jártunk. Ekkor már lányok is csatlakoztak hozzánk, úgyhogy nem kevés házasság ezekből az ismeretségekből született. És ezek a házasságok mind a mai napig működnek is! – köszönhetően a hasonló háttérnek, a hasonló érdeklődési körnek és értékrendnek.

Ha nem lettem volna annyira mozgani vágyó, akkor lehet, hogy ott maradtam volna a levéltárban, és mára tipikus tudományos karriert futottam volna be. De – *Palotás János* kérésére – 1970-ben visszamentem a gimnáziumomba tanítani.



A levéltári ismeretségek közül volt még egy fontos, ami kihatott az életemre: ott ismerkedtem meg *Szacski Mihállyal*, aki az egyik őshaditornász volt ebben az országban. A haditorna az európai harcművészetekkel függ össze, azon belül is az ókori és középkori fegyverek használatának a gyakorlását jelenti. Ha úgy tetszik, hadtörténet és egyben régészet. *Miska* úgy kezdte, hogy már kisgyerekkorában fakarddal vívott, aztán amikor kamasz lett, módszeres fegyvertörténeti kutatásokat végzett: rendszeresen bejárt a Nemzeti Múzeum fegyvertárába *Temesvári Ferenchez*, meg föl a Hadtörténeti Múzeumba. Aztán később engem is vitt magával. Nekem is megvolt a magam intenzív érdeklődése a történelem, azon belül pedig a hadtörténet és a fegyverhasználat iránt. A történelmi fegyverhasználat iránti érdeklődésem és a mozgásszeretetem pedig óhatatlanul elvezetett a harci tevékenységek fizikai megismeréséhez. Évekig foglalkoztunk ezzel.

Én is alapító tagja voltam a Magyar Honvédelmi Szövetséghez kerülő Zrínyi Miklós Haditorna Klubnak, ahová évekig jártam. Itt történelmi vívó- és küzdősportolást űztünk. Aztán az európai illetve magyar vonatkozásokon túl egyre inkább belekevertük magunkat a keleti, távol-keleti sportokba. Ekkor kezdtem cselgáncsozni és karatézni. Aztán valamikor ez idő tájt jött az a nem titkolt szándékunk, hogy bekeverüljünk a film világába.

– **A filmzés hogyan jött egyáltalán a képbe?**

– *Miska* első csapata akkor rázódott igazán össze, amikor *Temesvári Ferenc* – aki az Egre csillagok című film egyik szakértője volt – beajánlotta őket *Várkonyi Zoltán*hoz, mondván, van itt néhány gyerek, aki tud vívni középkori fegyverekkel. Így kerültek be aztán az Egre csillagokba, ahol is jelentős szerepet játszottak a film történetének szempontjából. Mindez '68-ban történt, én pedig '69-ben kerültem be a csapatba.

A haditornaklub első komolyabb fellépése 1971-ben volt a vadászati világkiállításon. Eléggő csúfos bukás volt... De túltettük magunkat rajta. Az első nagyobb kaliberű filmes vállalkozásunk viszont jól sikerült: *Sándor Pálnak az Itt járt Mátyás király* című filmjében szerepelünk. Ekkor már jártunk rendszeresen lovagolni is.

Igazából volt ekkor egy nálunk jóval profibb kaszkadőr csapat is – *Pintér Tamás, Marosi László* meg a többiek. Mi pedig néhányan kiváltunk a haditornaklubból, és átmentünk *Pintér Tamáshoz*, az *Oroszlán keze* alá. Akkor lettünk igazán kaszkadőrök. Később aztán volt, aki teljesen azzá vált, az töltötte ki az egész életét. Nekem nem. Nekem egy kicsit mindig a polgári foglalkozásom volt a fontosabb. Bár borzasztóan csábított a kaszkadőrség... mert úgy nézett ki, hogy volt is rá sanszom. Csak ha ráálltam volna teljesen, akkor előbb-utóbb ki kellett volna menni külföld-



re – tartósan. Volt néhány barátom, akik külföldre távoztak, de nem önként, hanem disszidálni voltak kénytelenek. Szerződést kaptak ugyanis Németországba, nagy westernparkokba, a srácok kimentek egy nyári évadra, de mivel nagyon jól sikerült a fellépéssorozat, folyamatos szerződést kaptak a következő évadokra is. Igen ám, de muszáj lett volna hazajönni, mert lejárt a két vagy három hónapos kint tartózkodási engedély. Na most ezek ott kintről hazatelefonáltak, hogy szeretnék folytatni a kinti munkát, különben is hazaküldik a gázsí egy részét, de nem kaptak engedélyt a továbbtartózkodásra. Azt mondták nekik, vagy hazajönnék, vagy disszidensnek minősülnek. Úgyhogy nagyrészüket így maradt külföldön. Több barátom is így telepedett le külföldön, és csak néhányuk jött vissza a rendszerváltás után.

– **A kaszkadőrséggel párhuzamosan pedig tanított.**

– Igen, de csak '80-ig.

– **'80-ban mi történt?**

– Azt akarták, hogy lépjek be a pártba. Én nagyon szerettem itt tanítani, még KISZ klubvezetői kultúrmunkát is végeztem. Nem voltam párttag, nem voltam egyik szervezetben sem, de a KISZ kikerülhetetlen volt. Egyáltalán, hogy lehessen valamit csinálni, azt csak a KISZ-en keresztül lehetett megoldani. Hú, nagyon komoly dolgokat merészeltünk csinálni: olyan

embereket hívtunk meg, akik akkoriban egyáltalán nem voltak közkedvelt figurák. Ilyen volt például *Pilinszky János* vagy *Kallós Zoltán*. És a rendezvényeink többsége ilyen „rendszerelenelesen” folyt. *Palotás* pedig, aki egyébként pártember volt, az egészet fedezte. *János* a klasszikus baloldali értékeknek volt mindig is híve, igyekezett is támogatni meg védeni ezeket a dolgokat, amiket csináltunk, de azt is tudta, hogy ez csak akkor lehetséges, ha közben a „jófiú” imidzset mutatja a párt felé. Úgyhogy sokszor még kockázatot is vállalt értünk.

'80-ban az történt, hogy engem nagyon be akartak léptetni a pártba. Csakhogy én meg egyáltalán nem akartam belépni. A családukban elterjedt a hír, hogy „szegény Miklós bajban van, nem akar belépni a pártba, így el fogja veszíteni az állását”. Az unokahúgom pedig, aki akkor a Ho Si Minh (ma Egri) Tanárképző Főiskola budapesti kihelyezett tagozatának az angol tanszékén dolgozott, megemlítette az esetemet *Eperjessy Géza*nak, aki ugyanott a történelem tanszék vezetője volt – és hozzám hasonlóan szintén nem volt párttag. *Géza* pont akkor keresett embert a történelem tanszékre, úgyhogy azt mondta, nyújtsam be a pályázatomat. Rajtam kívül volt még hat pályázó. Ez a hat ember egytől egyig mind párttag volt, csak én nem, viszont szakmai előnyöm nekem volt, hiszen volt kisdoktorim meg levéltári gyakorlatom. *Géza* behívott, és azt mondta: „Azt szeretném, ha te kerülnél ide,



de nem lehet, ha nem lépsz be a pártba.” Én meg azt válaszoltam: „Géza, ha be kell lépnem a pártba, akkor nem jövök ide. Elmegyek szemet hordani, vagy valami mást, de nem jövök ide. Ha beledöglök, se lépek be a pártba.” Úgy tudom, hogy aztán nagyon küzdött értem, mindenestre én nyertem el a tanszéki állást. ’80-tól ’92-ig tehát ott tanítottam. Először tanársegéd lettem, majd adjunktus, ’92-ben pedig docens. Közben a tanszéket átszervezték az ELTE alá, úgyhogy az ELTE Tanárképző Főiskolai Kara lettünk. Így kerültünk Csepelről a Kazinczy utcába.

– **’92-ben miért jött el onnan?**

– Azért, mert *Palotás János*, Jóskánk – azaz a József Attila Gimnázium – akkori igazgatója nyugdíjba készülődött. S mivel nekem végig megmaradt a kapcsolatom a gimnáziummal – hiszen mind a négy gyerekem ide járt –, *Palotás* egyszer behívatott, és javasolta, hogy pályázzam meg az igazgatói helyet. Arra is felhívta a figyelmemet, hogy a dolog nem lesz egyszerű, merthogy a rendszerváltozást követően a ciszterci rend visszaignyelt az iskolát, és a következő igazgatóra hárul a feladat, hogy levezényelje az elkövetkezendő változásokat. ’91 késő őszén beadtam a pályázatomat, és ’92 augusztusától vettem át *János* helyét.

Nem volt egyszerű a dolog, mert akkor jöttek az átmeneti évek. A József Attila Gimnáziumnak jelentős ázsiója volt, és egyben a kerület dísz-

iskolája is volt. A kerületben óriási politikai tagoltság és meghasadtság volt – és van mind a mai napig –, és nem volt egyszerű kitalálni, miként lehet a József Attilát is továbbvinni és közben a ciszterci iskolát is újra elindítani. Először arról született döntés, hogy az épület mindenestül átkerül a rend tulajdonába, és a József Attila Gimnázium máshol kezd meg működését. Aztán átgondolták a dolgot, és úgy döntöttek, hogy nem lehet a semmiből újra gründolni egy másik József Attilát, úgyhogy az iskola lépcsőzetes rendszerben fog átkerülni a ciszterekhez. ’92-ben tehát meghirdették, hogy ősztől egyházi beiskolázású osztály fog indulni a József Attila Gimnázium keretein belül. Ezt még *Palotásék* hirdették meg, de a technikai lebonyolítását már a cisztereknek és nekem mint igazgatónak kellett végigcsinálnunk.

– **És ezt az első egyházi beiskolázású osztályt vállalta el *Bessenyei Ilona* tanárnő!**

– Igen. *Bessenyei* tanárnő elvállalta ezt a feladatot, mert komoly elképzelései voltak az egyházi neveléssel kapcsolatban. De hát innentől ez már az ő története...

– **Ezek szerint Ön a kezdetektől itt volt, és tevékenyen részt vett az egyházi iskola pedagógiai programjának kidolgozásában. Milyen értékeket tartott fontosnak?**

– A pedagógiai programban megfogalmazott elvi alapvetéseket saját



gyermekemnek tekintem. Ott minden fontosat megfogalmaztam: az iránymutatóink nem másak, mint a perszonalitás, a szolidaritás, a szubsidiaritás és az ökológikus irányultság.

- **Egy iskolának elég egy jó igazgató, vagy jó igazgatóhelyettesekre is szükség van?**
- Az igazgatóhelyettesek személye elengedhetetlenül fontos. Legalábbis nekem. Tudni kell, hogy amikor ide kerültem, akkor ilyenformán teljesen kezdő voltam. De volt három ember, akik óriási szerepet játszottak abban, hogy egyrészt bele tudjak tanulni az igazgatói szerepbe, másrészt az iskola át tudja hidalni a változás nehéz éveit. *Palotás Jánostól* két igazgatóhelyetteset örökölttem: *Bessenyei Ilonát* és *Tompa Kálmánnét*; és volt még egy hölgy, aki később *Tompáné* helyére lépett: *Schulcz Judit*. Mindhárman rengeteget segítettek, de elsőként *Bessenyei* tanárnőnek kell köszönetet mondanom. Azzal, hogy ő föl vállalta az első ciszterci osztály ügyét, hatalmas terhet vett le a vállamról, s egyben megteremtette a mintát a későbbi ciszterci osztályaink számára. Ez a fajta modellező munkája mind a mai napig aranyat ér.
- **Pontosan miben tud egy igazgatóhelyettes segítséget nyújtani?**
- Álltam a saját lábamon, hiszen nagyon szilárd elképzeléseim voltak a világról, de egy csomó mindent nem tudtam. Ők viszont tudták. Olyan

dolgokban tudtak segíteni, mint például a tantárgyi tervezés, a tanév rendjének a fölfűzése, stb. Arról nem is beszélve, hogy moderálták és mederbe terelték azt az óriási elánt, ami bennem volt. Ha túl akartam valamit szervezni, akkor visszafogtak, máskor meg azt mondták, hogy jobban kellene igyekezni. Hol fékeztek, hol buzdítottak. Tehát az eszmei mondanivaló meg a lendület megvolt bennem, csak le kellett fordítani az iskola nyelvére meg a megvalósíthatóság szintjére.

Háromjuk közül ma már csak *Bessenyei* tanárnő van itt, de ő teljes erőbedobással csinálja a feladatát. Sajnos már nem tud osztály vállalni, nem osztályfőnök, de így is végigvezetett hat osztályt. Biztos vagyok benne, hogy ő egyike az ország legjobb pedagógusainak.

- **Ön volt osztályfőnök?**
- Igen, még a 70-es években. Igazgatóként csak egyszer voltam osztályfőnök, még a jóskás-ciszterci átalakulás idején, egy évig.
- **Milyen pedagógusnak illetve vezetőnek tartja magát? Mit tart az erősségének?**
- A legerősebbnek azt érzem, hogy felismerem az emberi értékeket, tiszteletben tartom, és együtt tudok velük működni. Aztán elég jól tudok kommunikálni – legyen a másik fél diák, szülő, kolléga vagy az iskola fenntartója. Értelmesen tudok fogalmazni, logikusan föl tudom épí-



teni a mondandómat: mi a célunk; mit kell ahhoz csinálni, hogy elérjük; mit tudunk ebből megvalósítani; és a többi. Én egy nagyon nyílt, nagyon őszinte ember vagyok, néha talán a durvaságig is őszinte. Igaz, a kollégák közül van, aki nem szereti ezt a stílust, de vannak, akik nagyon jól együtt tudnak velem működni. Akik félreismerik a viselkedésemet, azokkal nem jó, de akik felismerik bennem a teljes elkötelezettséget és a segíteni akarást, azokkal igen jól tudok együttműködni. De úgy, hogy az aztán tényleg egy építő-alkotó kapcsolat lesz. A szülőkkel mindig megtalálom a közös hangot, a kölykökkel is nagyon jó a kapcsolatom. Mindig kíváncsi vagyok a véleményükre, a szándékaikra, arra, hogy mit szeretnének csinálni, és azt hogyan akarják megvalósítani.

- **Azt mondja, bármelyik gyerek bejöhethet az igazgatói irodába, és beszélgethet Önnel?**
- Igen. És nagyon jól működik ez a dolog. Élnek is vele a gyerekek.
- **Mit tart az iskolája erősségének?**
- Egyrészt azt, hogy a tantestület egy húron pendül. Vannak különbségek persze, de végül is mindenki ugyanazt akarja, képletesen szólva mindenki ugyanarra a hegycsúcsra akar fölmenni. Mindenki ugyanazon értékek mentén gondolkodik, és nincsenek klikkek. A huszoneves tanároknak ugyan más a stílusuk, mentalitásuk, mint nekünk, de ők is azon a

fő nyomvonalon kívánnak haladni, mint mi, idősebbek. Az egésznek a nyitja a közös értékrend.

- **És mi az iskola erőssége diákszinten?**
- Megmondom őszintén, nekünk nagyon nagy mázlink van, mert a gyerekeink 90%-a kifejezetten jó háttérrel, jó környezetből jön. Nálunk is vannak megzakkant gyerekek, tönkrement családok, de nagy általánosságban a jobb dolgok vannak többségben. De ezt nem mi csináljuk! Már így jönnek ide. Mi legfeljebb arra törekszünk, hogy ne rontsuk el őket. Ami tőlünk függ, hogy igyekszünk családiasságot kialakítani. A szülőket, sőt az egész családot bevonjuk a programjainkba. Tudunk egymásról, ismerjük egymást, kölcsönös kommunikáció van a családok és az iskola között. Sok esetben még a családok is ismerik egymást. Nem egy olyan család van, ahonnan mind a két vagy három gyerek hozzánk jár.
- **Olvastam, hogy különösen fontosnak tartják a szabadidő értelmes eltöltését.**
- Az abszolút fontos. Ha a gyerek a szabadidejét nem is teljes egészében itt tölti, azért a nevelési elveink nem csak a reggel 8 és délután 2-3 óra közötti időtartamra vonatkoznak. Meg kell tanítani a gyerekeinknek, hogy hogyan tudják beosztani az idejüket és értelmesen eltölteni a szabadidejüket, hogyan tudják jó dolgokra felhasználni a délutáni pár órát.



Bármilyen szakkört elindítunk, amire csak igény mutatkozik a diákjaink részéről. De meg kell tanulniuk kezdeményezni. Mi mindenben igyekszünk őket segíteni. És szerencsére vannak nekünk is segítőink, szponzoraink, olyan emberek, akik komolyan támogatják az elképzeléseinket, és még részt is vesznek a feladatokban, programokban. Ilyenkor együtt dolgoznak gyerekek, anyukák, apukák, tanárok, támogatók.

– **Tapasztalatai szerint mi az, amit egy középiskolának mindenképpen nyújtania kell a diákjai számára?**

– A legfontosabb a személyesség. Hogy a másik – legyen az szülő, tanár vagy gyerek – érezze, hogy most vele, csak vele foglalkoznak. Ez természet munkát igényel, és ez az osztályfőnökeink számára különösen nagy kihívás, de meghozza a gyümölcsét. És még csak pénz sem kell hozzá, csak egy kis figyelmeség. Nézzük például a gyereket. Ha nyolc évfolyamos gimnáziumba jár, de valahogy gondjai vannak a beilleszkedéssel, azt mondjuk neki: „Ide figyelj, fiam/lányom/Józsika/Pirike, nyolc évig itt fogsz élni, nyolc évig ide jársz. Napjában velünk töltesz 10 órát: ide utazol egy óra alatt, van itt hat-hét órád, utána még van valamilyen foglalkozásod, megint utazol egy órát, hogy innen hazaérj. Mindez a napod nagy részét kitölti. Mi azt ajánljuk neked, hogy ez az együtt töltött idő inkább hasznos legyen, mint kínszenvedés.

Próbáld magad jól érezni, mert nyolc év hosszú idő. Legyen ez az időszak neked is jó, és ha neked is jó, akkor nekünk is jó lesz.”

– **És vevők erre a hozzáállásra?**

– Tömegesen megértik. Mert rájönnek, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy hogyan telik el az az idő, amit itt töltenek. Ők sem akarják rosszul érezni magukat. És megértik, hogy ha jól állnak hozzá a dolgokhoz, akkor minket is kenyérré lehet kenni. Szóval megértik, hogy rajtuk áll vagy bukik, hogy nyolc év milyen hangulatban telik el.

– **Azt mondja, szerencséjük van, hogy jó gyerekek kerülnek az iskolájukba. De tudna-e érvényesülni az Önök nevelési stílusa egy teljesen más közegben is? Teszem azt, a teljes tantestületet átköltöztetjük mondjuk egy józsefvárosi, hátrányokkal küzdő iskolába. Ott mi lenne?**

– Meggyőződésem, hogy a tanáraink ott is elég hamar megtalálnák a hangot a gyerekekkel. Nyilván nagyobb türelemre lenne szükségük, de biztos, hogy abban a helyzetben is a gyermekközpontúságra törekednének.

– **Ha egy iskolában nem sikerül értékközpontú nevelési munkát végezni, az kinek a hibája: az adott iskola vezetéséé, vagy az éppen aktuális oktatási rendszeré?**

– Mind a kettőé. De inkább az iskola vezetősége a felelős azért, hogy ér-



Balatoni Kinga: Amikor valakiről az élete mesél...
Beszélgetés Dr. Párdányi Miklóssal, a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium igazgatójával

vényesüljenek a nevelési elvek. Történészként is mondom, a legvadabb és legkeményebb diktatúrákban is lehetett csodát művelni. Mindössze szeretet és személyesség kellett hozzá. Ha a környezet szörnyű is, a vezetőségeknek akkor is tudnia kell olyan környezetet kialakítania, amelyben az emberekből a jót képes kihozni. Mindenki ott lapul a rosszaság. De a jóságra is mindenki

képes! Ha a gyereket állandóan lefoglalom, és nem hagyom unatkozni, akkor nem marad ideje a rosszra. Nem véletlenül mondták a régiek: „Ne hagyjátok unatkozni a gyerekeket!”

JEGYZETEK:

¹ A Bessenyei Ilonával készített interjút a *Mester és Tanítvány* 2004. évi 4. számában olvashatják olvasóink.





Aktuális

HELYREIGAZÍTÁS

A *Mester és Tanítvány* folyóirat hatodik, Nyelvében él a nemzet című számában jelent meg Medgyesy-Schmikli Norbert: „*A misztériumjátékok és a jeles napi dramatikus szokások az oktatásban*” című tanulmánya (149–159. o.), melyből kimaradtak a végjegyzetek.

Azon Olvasóinknak, akik igényt tartanak a tanulmány eredeti, végjegyzetekkel ellátott változatára, azoknak kérésre – elektronikus levélben – megküldjük a teljes dolgozatot.

A Szerkesztőség





A KÖZNEVELÉS NEMZETI SORSKÉRDÉS¹

ÉGER VERONIKA

„Jöjjön immár a folytatás...” – e szavakkal zártam beszámolómat arról a közoktatás-politikai konferenciáról, amely *Értékek és igényesség* címen 2004. szeptember 18-án zajlott a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban.² A folytatás nem késett sokáig, „a kezdeti lendület nem veszített erejéből” – miként azt *Varga Zoltán* középiskolai tanár is hangsúlyozta a legutóbbi pedagógustanácskozáson, 2005. május 14-én mondott megnyitó beszédében. A konferencia helyszíne ezúttal a Pollack Mihály téri Festetics Palota volt. A rendezvény egyfelől a Nemzeti Konzultáció jegyében folyó társadalmi párbeszédhez kívánt csatlakozni, másfelől már címében is jelezte az előző tanácskozás során hangsúlyozott értékelvűség kontinuitását: *A jövő iskolája: értékek fenntarthatósága*.

A délelőtti folyamán két előadást hallhatott a mintegy 250 – az ország szinte valamennyi régióját képviselő – résztvevő. A megnyitó után először *Pálinkás József* professzor, volt oktatási miniszter vázolta fel azt a nemzetstratégiát, kultúrpolitikát és oktatáspolitikát, amely a *Polgári Kormányzás 2006* munkacsoportban – a társadalmi párbeszéd tanulságait, javaslatait is figyelembe véve – eddig kikristályosodott. A kultúráról gondolkodva a kárpát-medencei magyarság egészéből indul ki, és a kulturális közösség önrendelkezését, a közös tudás megeremtését te-

kinti feladatának – családban, iskolában és a közösségi művelődés egyéb intézményeiben egyaránt. A társadalmi szerveződések alapjai a kultúrába ágyazottak, így pusztán az egyénből kiinduló kultúra nem lehet sikeres. A kultúrpolitika az értelmiségpolitikával azonos. Már csak ezért sem lehet a kultúrát „fiskális” és „szekértábor” szempontok szerint megítélni.

A Nemzeti Kulturális Stratégia kiemelt, az életminőséget meghatározó területe – számos fontos egyéb terület mellett (mint például: művészetek, közösségi művelődés, sport, anyanyelv, egészség stb.) – a nevelés és oktatás. Az olcsóbb vagy jobb minőségű oktatás dilemmájában az utóbbi mellett száll síkra a Stratégia. A minőségi oktatás megvalósulását:

- a nevelési eszmény megújításával (erkölcs, egészség, tudás, kulturális folyamatosság biztosítása);
- az intézmények megújításával (intézmények építése, felszerelése, a pedagógus életpálya vonzóbbá tétele);
- tartalmi megújítással (az ismeretanyag, nyelvezet és metodika megújítása, közös műveltségi törzsanyag kialakítása, az életkori sajátosságok figyelembevétele, testnevelés, egészségnevelés);
- a szakigazgatás (értékelési és ellenőrzési rendszer) és szakképzési rendszer korszerűsítésével;



- az esélyek biztosításával (a hátrányos helyzetben lévők mellett a kiemelkedő tehetségek számára is); valamint
- világos tanterv- és tankönyvpolitikával kívánja elérni.

„A nemzeti felemelkedés alapja az oktatás” – ezzel a mondattal zárta tartalmatlan referátumát *Pálinkás József*, összegezve is egyben e terület stratégiai jelentőségét.

A második előadást *Dr. Hoffmann Rózsa* egyetemi docens, a Neveléstudományi Szekció vezetője, a Nemzeti Konzultációs Testület tagja tartotta *Köznevelés 2006 után* címmel. Miként azt a cím is sejteti, az előadó elsősorban a reménynek, a jövőnek, a terveknek kívánt hangot adni. „Igazán csak itt mosolyoghatsz, itt sírhatsz. Magaddal is csak itt bírhatod, óh lélek! Ez a hazám.” – idézte *József Attilát*, aki *Elégia* című költeményében a külső és belső sivárság, nyomor képei után mégis egy „szép, szilárd jövő” és a haza iránti töretlen hűség mellett tett hitet.

A pedagógiai munka lényege az embernevelés. A köznevelés tágabb fogalom, mint a közoktatás, ezért is beszélünk a nemzetstratégia részeként köznevelési stratégiáról, amely:

- kultúrát teremt és ad tovább;
- értékteremtő rendszer;
- a nemzeti tudatállapot, életminőség javítását célozza;
- termelő ágazat, de
- befektetési ágazat is, ahol hosszú távú megtérülésre számíthatunk;

- a társadalom legnagyobb alrendszere.

A stratégia kialakításához a valóságból kell kiindulni, ezért nem nélkülözhető a jelen állapot vázlatos ismertetése – érvelt *Dr. Hoffmann Rózsa*. Kétségtelen, hogy a fogyasztói társadalom értékrendje nem kedvez a fent jellemzett köznevelési stratégiának. Melyek a jelen hazai valóságának legszembetűnőbb ismérvei? A politika hatalmi kérdésként kezeli a közoktatást, szolgáltató ágazatnak tekintve azt. A családok egyre kevésbé képesek betölteni hivatásukat. A születések száma mindinkább csökken, a tanulók tudásszintje és neveltségi szintje folyamatosan romlik. Az oktatásügyet az alulfinanszírozottság és állandó pénzsűke jellemzi, miközben a pazarlás is gyakorta előfordul. Nincs külső szakmai ellenőrzés, feltartóztathatatlannak tűnik a kistérségek leszakadása, megoldatlan a romaügy, és súlyos hiányosságok mutatkoznak a szakképzés, a művészeti nevelés és egészségnevelés területén is.

A kopár valóság mellett mégis melyek azok a pozitívumok, amelyekre egy reménykeltő köznevelési stratégia épülhet? Ilyen az 1000 éves magyar iskolarendszer, a széles műveltséget közvetítő nevelő iskola tradíciója, de bizakodásra jogosít az iskolarendszer sokszínűsége és számos nagy pedagógus-egyéniesség is.

Az előadó a továbbiakban felsorolta azt a 10 elvet, amelyek alapul szolgálhatnak a stratégiai célkitűzésekhez:

- az iskolák elsősorban *nevelő* intézmények;

- az iskola nem veheti át a család szerepét, de *együttműködésre* törekszik a családdal;
- az *ember* a középpont (a gyerek, a pedagógus és a szülők közös érdekének szem előtt tartásával);
- az egyén és a közösség egymással nem szembefordítható közös érdeke a meghatározó;
- az iskolának biztosítania kell *minden* gyermek optimális fejlesztését;
- a nevelés értékei – az élet tisztelete, a jó, szép, igaz keresése, a szeretet, a nemzeti önbecsülés – pártok feletti, párthovatartozástól független értékek;
- fontos az iskolarendszer sokszínűségének megőrzése;
- demokrácia;
- a köznevelés az *állam* feladata;
- a *minőség* forradalmát kell megvalósítani.

A fentiekre épülő stratégiai célok a következők:

- az erkölcsi rend és a műveltség harmóniájának megteremtése;
- a munka becsületének helyreállítása;
- esélyegyenlőség;
- ismét a világ élvonalába emelkedni.

Hoffmann Rózsa a közoktatási folyamat résztvevőinek szemszögéből is vizsgálta a teendőket. Az első szereplő a *gyermek*, akiben emberi méltósággal felruházott *partnert* kell látnia a pedagógiának. Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy – mint gyermek – rászorul a vezetésre. A gyermekkel való kapcsolatban a jogok és kötelességek arányban állnak. A második szereplő a *pedagógus*.

Képzése feleljen meg a kor kihívásainak. Kerüljön nagyobb hangsúly a gyakorlatra, és a pedagógus életútja megújítása eredményeként élhesse meg azt, hogy őt – a szellem embereként – az oktatáspolitikai partnernek tekinti. Tükröződjék ez a javadalmazásban és alakuljon meg a Pedagógus Kamara. Kapjon nagyobb figyelmet a vezetői alkalmasság is. A közoktatási rendszer további szereplője a *szülő*. A vele való együttműködésben is a jogok és kötelességek harmóniáját kell megteremteni, de nem szabad laikus döntéseknek kiszolgáltatni a közoktatást. A *fenntartók* (akik majdnem mindig azonosak a tulajdonosokkal) szempontjából fontos az iskolarendszer sokszínűségének megőrzése, az egyházi, alapítványi stb. iskolák megerősítése. Szükség van a *szakigazgatás* és *szaktanácsadás* erősítésére és a fenntartók körének bővítésére is (ez utóbbira például a kistélepelepeken van szükség, ahol – adott esetben – az államnak kell szerepet vállalnia). A *közigazgatás* terén az egyes jogkörök pontosabb definiálása szükséges. Figyelembe kell venni, hogy tágabb értelemben a *társadalom egésze* – különösképpen az *értelmiség* – a közoktatás szereplője. S végül: nagyon fontos szereplő a *média* is, amelynek támogatása szintén nem elhanyagolható a célok megvalósulásában.

A közoktatás egyes részterületeit elemezve elmondható, hogy az *óvodában* és az *alsó tagozatban* van a legkevesebb probléma, bár az előbbiben a csoportlétszámmal és az infrastruktúrával, az utóbbiban pedig az erőltetett

integrációval kapcsolatosan merülnek fel nehézségek. Az általános iskolában fontos az egységes tartalom/tananyag. Az évisméltés csak szakszerű pedagógiai mérlegelés eredménye lehet, és iskolabezárásokról is csak szakmai alapon lehet dönten. Már az általános iskolában fontos feladat a diákszervezetek támogatása. A gimnáziumok „értelmiségi előképzők”. Meg kell őrizni a 4, 6 és 8 osztályos gimnáziumokat, de szigorúan ellenőrzött szakmai kritériumrendszer alapján kell biztosítani a széles választási lehetőséget. A szakközépiskola legyen valóban szakmai orientációjú. Nagyobb figyelmet kell fordítani a kollégiumokra az ott folyó nevelőmunka és az infrastruktúra terén egyaránt. A közoktatási rendszer leggyengébb pontja a szakképzés: innen a gyerekek 30%-a kiesik. A szakképzés javításában fontos lépés lenne a tankönyvek korszerűsítése és a gyakorlati alapozó szakképzés erősítése a 9–10. osztályban.

A tartalmi szabályozás terén a NAT ismeretanyaggal történő kiegészítése és állandó fejlesztése (etikai, jogi, vallási ismeretek, önismeret, környezeti nevelés, stb. vonatkozásában) szükséges.

A vizsgarendszer feladata a mérés, szelektálás és minősítés. A közoktatási stratégia szerint meghatározott időpontokban mérnék a tanulók tudásszintjét, ami egyúttal a középiskolai felvételi vizsgákat is kiváltaná. Az érettségit nem a mai kétszintű érettségi módjára képzelel, ugyanakkor mégis kétféle megméréstben gondolkodik a felvételizők és a nem továbbtanulók számára.

A tankönyvpolitika lényegét Hoffmann Rózsa az egyszerűsítésben jelölte meg, mert „a rengeteg tankönyv nyújtotta szabadság csak látszatszabadság”. Fontos, hogy ne a kiadókat, hanem a tankönyvírókat támogassa az oktatásirányítás.

A közoktatási rendszer további részterületei közül az előadó kiemelten foglalkozott még az egészségneveléssel, a művészeti neveléssel és az idegen nyelv oktatásának témakörével.

Hoffmann Rózsa előadása lezárásaként kitért a közigazgatási rendszerre (megújításához új törvényre van szükség) valamint az Európai Unió és a magyar köznevelési rendszer kapcsolatára is.

A Köznevelés 2006 programjának megvalósításához nélkülözhetetlen határozott politikai akarat megvan, így reménykedhetünk abban is, hogy ismét megtapasztalhatjuk Németh László hitvallásának igazságát: „...a földi élet legnagyobb gyönyörűsége a tanítás”.

A konferencia mottójának – „A köznevelés nemzeti sorskérdés” – szellemében délután került sor a konzultációra, ahol 3 perces hozzászólásokban fejthették ki véleményüket a résztvevők a meghívón jelzett témakörökben. Előzetesen több mint harmincan jelezték hozzászólási szándékukat, ami mindennél beszédesebben tükrözte, hogy az értelmiségnek van véleménye „nemzeti sorskérdésünkről”, és igénylik azt, hogy meghallgassák őket. Aktivitásuk bizalmukat is kifejezte: létezik olyan fórum, ahol nemcsak hangot adhatnak



véleményüknek, hanem ahol partnerként, közreműködőként formálhatják is hivatásuk tartalmát és kereteit. Anynyi volt a mondanivaló, észrevétel és javaslat, hogy ki-ki nehezen tudott gazdálkodni a megadott rövid idővel. Így azután „előben” nem is kerülhetett sor valamennyi témára és hozzászólásra. A szervezők azonban megnyugtatták azokat, akikre már nem jutott idő: írásban beadott mondandójukat elolvassák, és figyelembe veszik a későbbiekben.

A legtöbb hozzászólás az erkölcsi nevelés, a szakképzés és a művészeti nevelés témakörében hangzott el, de többen szóltak az egészségnevelésről, az érettségiről, hazánk kulturális állapotáról, a tehetséggondozásról, a kollégiumi nevelésről, és szó esett a média és az iskola kapcsolatáról is.

A tartalmas és ígéretes szakmai rendezvény *Pálinkás József* értékelésével és *Hoffmann Rózsa* zárszavával ért véget. *Pálinkás József* arra kérte a résztvevőket, hogy a sok teendő végrehajtásában legyenek ugyanolyan kitartóak, mint e tanácskozáson való jelenlétben és közreműködésben. Továbbá: legyenek támogatók és legyenek kritikusok! *Hoffmann Rózsa* megköszönte az igényesen szerkesztett, átgondolt hozzászólásokat. Hangsúlyozta annak jelentőségét, amely más szakmák képviselőinek (például: orvosnak, néprajzosnak) a részvételében is kifejeződött: az oktatásügy az értelmiség egészének felelőssége. A stratégiai célkitűzésekben megmutat-

kozó egyetértés jelzi azt, hogy „nemzeti sorskérdésünk” ügyében érdemes összefognunk.

Ezt az összefogást tükrözte a konferencia által egyhangúlag elfogadott alábbi nyilatkozat is:

„A köznevelés válságos helyzetben van. A problémák száma igen sok, így a legsúlyosabbak közül is csak néhányat sorolunk fel:

- méltatlanul alacsony szintű a pedagógusok megbecsültsége, képzésük kevésse felel meg a köznevelés igényeinek;*
- a közoktatási intézmények épületeinek állapota, infrastruktúrája és eszközellátottsága sok évtizedes lemaradásban van a szükségességhez képest;*
- a szakképzésben semmilyen értékelhető pozitív változás sem történt: jelenleg ez a közoktatás legkritikusabb területe;*
- kaotikus állapotok uralkodnak a tartalmi szabályozásban: megszűnt a mindenki számára egységes műveltség megszerzésének lehetősége és esélye;*
- a szakmai ellenőrzés hiánya következtében gyors ütemben romlik a nevelés-oktatás minősége;*
- mérhetetlen távolság van az oktatáspolitikai elvárásai és az iskolai gyakorlat lehetőségei között, aminek következtében pedagógusok sokasága fordul el a szakmai kérdésektől.*

Az írásbeli érettségi botrányát és a felelősség nem vállalását a minisztérium vezetői részéről súlyos morális vétségnek és szakmai hibának tekintjük, amely csak tovább mélyítette a már eddig is meglevő bizalmi



válságot a társadalom és az oktatáspolitikai között.

2006 után olyan köznevelési rendszert valósítunk meg, amely sikeres hagyományainkra építve visszaállítja a műveltség, a munka és az erkölcsi rend becsületét, fokozatosan orvosolja a felsorolt hibákat, és a magyar közoktatás eredményeit ismét a világ élvonalába emeli.”

JEGYZETEK:

¹ Beszámoló *A jövő iskolája: értékek fenntarthatósága* című oktatáspolitikai konferenciáról. Budapest, 2005. május 14. Rendező: Fidesz – Magyar Polgári Szövetség Kulturális Tagozat Neveléstudományi Szekciója.

² Az *Értékek és igényesség* című konferenciáról szóló beszámoló a *Mester és Tanítvány* 2004. évi 4. számában olvasható: 96–99. o.





PÁZMÁNY EGYETEMEI. A NAGYSZOMBATI EGYETEMALAPÍTÁS 370. ÉVFORDULÓJÁRA

HARGITTAY EMIL

Pázmány Péter arcán bölcs és elégedett mosoly jelent volna meg, ha testében is részt vehetett volna a róla elnevezett egyetem Szentkirályi utcai központi épületében a zsúfolásig megtelt díszteremben a 2005. május 11-én rendezett 370 éves évfordulós megemlékezésen. Az ünnepi megemlékezés elnökségében ugyanis három egyetem rektora, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Nagyszombati Egyetem első számú vezetői foglaltak helyet egymás mellett. *Pázmány* 370 esztendővel ezelőtt, 1635. május 12-én alapította meg Nagyszombatban egyetemét, amely félszáz diákkal és fél tucat tanárral kezdte meg működését. Ma mindhárom egyetem vallja és vallhatja magát az első fennmaradt egyetem örökösének, több tízezer hallgató és több ezer oktató számára lehetőséget és munkát adva a kultúra és a tudományok ápolására és a *Pázmány* által meghonosított egyetemi eszme kiteljesítésére. *Pázmány*, a török elől Északnyugat-Magyarországra menekült főpapként, saját lehetőségeit reálisan felmérve gondolkodott, amikor mindössze két kar megalapítását végezte el. Mind a teológiai, mind a filozófiai fakultás a mai napig folyamatosan működik: az előző ma a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Karaként, az utóbbi az Eötvös

Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karaként. E két egyetem, tehát *de jure* vallhatja magát az 1635-ben alapított egyetem örökösének, s a növekvő igények következtében mindkét egyetem e két originális kart továbbiakkal gyarapította: a PPKE 1992-től kezdve további három kart csatolt az 1950 után Hittudományi Akadémiaként működő teológiai fakultáshoz, az ELTE pedig a Bölcsészettudományi Karon kívül ma már további hét karral rendelkezik. *Mária Terézia* csaknem egy évszázaddal a török kiűzése után az országban megindult egészséges vérkeringés nyomán az egyre jelentősebbé váló Budára helyezte át az egyetemet. Ahol egyetem működik, ott a társadalmi és gazdasági környezet felvirágzik, ezért érthető módon az áthelyezésnek már a 18. században is akadtak ellenzői, akik nem akarták, hogy Nagyszombat egyetem nélkül maradjon. Az ő kései utódaik a *genius loci* jegyében bölcsen és a helyi igényeknek megfelelően cselekedtek, amikor 1992-ben Nagyszombatban is létrehozta egy olyan egyetemet, amely szintén vallja a pázmányi örökséget. Eljárásuk teljesen általánosnak és indokoltnak mondható, hiszen mindazok a városok, melyek egyszer már birtokoltak egyetemet, és később lehetőségük nyílt, méltán nyúltak vissza ér-





tékes hagyományaikhoz, amikor – akár több évszázados hiátus után is – ismét egyetemet fogadtak be. (Így kerülhetett az új pécsi egyetem címerébe az 1367-es, vagy a mai kolozsvári egyetem címerébe az 1581-es évszám. Más utat választanak azok az intézmények, melyek az egyetem előtti alsóbb fokú intézmény alapítását jelölték meg címerükben kiinduló dátumként, mint a mai Debreceni Egyetem a református kollégium alapításának időpontját, 1538-at.)

Egy egyetemalapítási ünnepség akkor lehet emlékezetes, ha – egyetemről lévén szó – szakmai tartalommal telik meg. A kínálkozó többféle lehetőség közül ez alkalommal a *Pázmány-kultusz* újabb fejezetének bemutatása kapott helyet. Ft. Fodor György rektor megnyitója után először az 1635. évi alapítólevélből való felolvasásra került sor (Marton Zsolt atya), majd a *Pázmány-sírhely* kutatásának állásáról hangzott el előadás (e sorok írójának részéről), mely részleteiben vizsgálta a pozsonyi Szent Márton dombban a *Pázmány* temetésére vonatkozó fennmaradt adatokat. *Pázmány* sírjának megtalálását egy majdani régészeti kutatómunka teheti befejezté és nyilvánvalóvá. A fennmaradt adatok tanúsága szerint a temetkezés helyét a dóm főoltára előtti területen kellene keresni. Kránitz Mihály rektorhelyettes ezzel összefüggésben vetített képes előadást tartott, s az egyetem alapítására és megújulására vonatkozó képek között helyet kaptak azok a – túlzás nélkül – történelminek tekinthető felvételek, melyeket a dóm alatti kriptákban

2004. november 6-án, a Nemzetközi Pázmány Bizottság tagjaként készített. Az eddigi és a további feltáró munka nem lenne végezhető a szlovák fél támogató segítségével nélkül, és ezért e helyen is köszönet illeti a Nagyszombati Egyetem vezetőségét és egyházi részről a pozsonyi dóm káplánját, Jozef Hal'ko atyát, valamint sok éves fáradságos közvetítő munkájáért Käfer Istvánt, egyetemünk Szlovák Tanszékének és Szlavisztika – Közép-Európa Intézetének vezetőjét. Az ünnepséggel kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy azon mind Hal'ko atya és küldöttsége, mind a Szlovák Köztársaság budapesti nagykövete részt vett. A feltáró munkában számítnunk mind az eddig is megnyilvánult hazai és külföldi szakmai érdeklődésre, mind az egyházi és állami szervezetek támogatására, hiszen a szakmaiságon túl két nemzet közös ügyéről is szó van. Ennek a gondolatnak a jegyében tartotta meg előadását Käfer István intézetvezető, dokumentálva, hogy a *Pázmány* korabeli magyar-szlovák katolikus irodalmi kapcsolatok vezettek a szlovák irodalmi nyelv széleskörűvé válásához, melynek kezdő lépése volt *Pázmány Kalauzán*nak (sajnálatos módon mai napig kéziratban levő) korabeli szlovák fordítása.

A megemlékezés időpontjára jelent meg az eddigi legteljesebb *Pázmány-bibliográfia*, amely csaknem 1200 tétellel háromszor annyi mű adatát tartalmazza, mint a húsz esztendővel ez előtt Rómában összeállított *Pázmány-bibliográfia*. E kötetet az egyetem Magyar Irodalomtudományi Intézetének





Hargittay Emil: Pázmány egyetemei.
A nagyszombati egyetemalapítás 370. évfordulójára

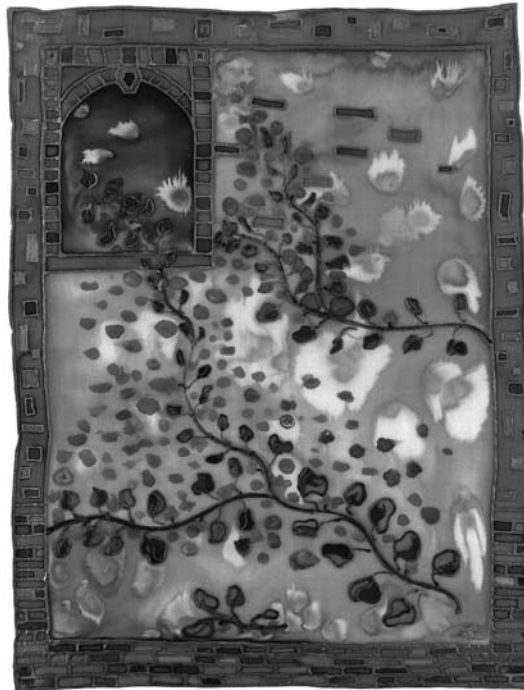


két doktorandusza, *Adonyi Judit* és *Maczák Ibolya* állította össze több éves munkával, s az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok támogatásával jelent meg. A piliscsabai egyetemi tankönyvboltban már kapható a bibliográfia, s a várható szakmai érdeklődés kielégítésére remélhetőleg rövid időn belül az ország összes egyetemi városának könyvesboltjába is el fog jutni. [*Pázmány Péter-bibliográfia (1598–2004)*, összeállította: Adonyi Judit és Maczák Ibolya, Piliscsaba, 2005, (Pázmány Irodalmi Műhely) 164 o.]

Pázmány egyházának mélyen elkötelezett hitvallója, ugyanakkor egész mun-

kásságát tekintve korának integratív történelmi személyisége volt. Ennek egyik bizonyítéka 370 évvel ezelőtt alapított egyetemének sokágú felvirágzása is. Személyiségének és tevékenységének ezt a vonását emelte ki 1830-ban *Vörösmarty Mihály* is *Pázmán* című epigrammájában, aki verse utolsó sorában a nemzet tagjainak belső gyűlölködése ellen fellépő, katolizált térítő alakját állította elének:

*Pázmán, tiszta valóságnak hallója egekben,
Megtért térítő állok az Isten előtt,
S hirdetek új tudományt, oh halld
s vedd szívre magyar nép:
„Testvérek vagytok, bűnös az, aki gyűlöl.”*





Szép esténk volt

Szép esténk volt. Szép vasárnap esténk.

Színházban voltunk. A Magyar Színházban, ahol magyar darabot néztünk meg. *Heltai Jenő* *A néma levente* című vígjátékát, mely darab sziporkázó, szellemes, s mely színdarab visszavisz a történelmünkben egy fél évezredet.

Rohanó, zsúfolt, mindig munkával, elfoglaltsággal, programmal teli hétköznapjaink után felfrissülés egy kicsit más világba kalandozni. Előbb Olaszthonban vagyunk, majd itthon *Mátyás* udvarában.

Heltai Jenő mély emberi érzéseket, jellemeket tár elénk. A nézőtéren átélhetünk, magunkba szívhatunk sok szellemi sziporkázás mellett oly nemes tulajdonságokat, mint hűség, kitartás, emberi tartás, becsület, erő, megbánás, méltósággal viselt bűnhődés.

A történet szellemes, bölcs, izgalmas, számai pattanásig feszülnek. Mindig kedves darab volt számomra *A néma levente*. Most azonban mégsem a darabnak örültem igazán. Volt egy ennél nagyobb öröm is számomra ezen az estén: a nézőtér tele volt, s nagyrészüik fiatal, iskolás. Ez nagyobb örömet adott nekem, mint maga a színdarab. A diákok szép, ünnepélyes ruhát öltöttek magukra, illedelmesen, színházhoz illően viselkedtek.

Ha az ember színházba megy, mindig egy kicsit elvarázsolja az ottani világ. A színpadon folyó játék egy másik világba varázsol. Aki enged, hogy elvarázsolják a színház világában, az ezt az élményt mindig átélheti, ha jó a darab és jó a rendezés.

A gyermeknek, a diáknak, a fiatalnak, de a felnőttnek is sokat jelent kilépni a hétköznapokból, belépni egy másik világba. Örültem a sok-sok diáknak, s magamban köszönetet mondtam a hivatásukat szerető pedagógusoknak, kikből nem sikerült, minden igyekezet ellenére sem sikerült kiölni a hitet, mely átsegíti őket a sok nehézségen, s bár megbecsülést ma nem sokat kapnak, de annál több szeretetet diákjaiktól.

Ma, akik kezében a jelen irányítása van, nem sok gondot fordítanak a jövő nemzedékre. Pedig egy nemzet erkölcsi, de még a gazdasági felemelkedése is ott kezdődik: a gyermekeknél. A gyermekek oktatásánál, nevelésénél. Ezért is örültem oly nagyon a sok fiatalnak ott a színházban, a Magyar Színházban, magyar darab láttán, mely szín oly sok nemes dolgot ad tovább. Ezért is örültem a sok pedagógusnak, ki vette a fáradságot, és vasárnap este elhozta diákjait.

Köszönöm. Újra és újra köszönöm minden pedagógusnak, ki szereti hivatását, és továbbadja azt a sok értéket, melyet ő is kapott.

És e helyen is köszönöm saját tanáraimnak mindazt a sok jót és szépet, mindazt az értéket, melyet kaptam tőlük, köszönöm, hogy az életre neveltek, arra, hogy felnőttként el tudjak igazodni a világ ügyes-bajos dolgaiban. Köszönöm, hogy neveltek, és nemcsak oktattak.

Amíg a pedagógusokban megmarad a hivatásszeretet, a lelkesedés, amíg szeretik a diákjaikat, amíg nemcsak oktatják, hanem nevelik is őket, addig remény is van, remény, hogy a világ szebbre, jobbra fordul.

Vigyázzunk erre a nagy kincsre.

Budapest, 2005. Szent György hava

Hardy F. Gábor





Műhely

PÁZMÁNYOS PÁLYAKEZDŐK

TÓTH ANDRÁS – ROSTA GERGELY

*„A nemes ember ötféle módon tud tanítani.
Van, akit úgy átalakít, mint az idejében jött eső (a földet),
van, akinek tökéletesíti erényét,
van, akinek kifejleszti képességeit,
másoknak felel a kérdéseire,
ismét mások magányosan tökéletesítik magukat (a példájára).
(Meng-ce)*

Néhány hónappal ezelőtt arra vállalkoztunk, hogy mérleget készítünk a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán (PPKE BTK) folyó tanárképzésről, és megpróbáljuk meghatározni az esetleges változások, fejlesztések irányait. Mindehhez volt hallgatóink segítségét kértük. Akiket elértünk, azok őszintén válaszoltak: elmondták véleményüket, megosztották velünk tapasztalataikat – ki elégedetten (és nosztalgiával), ki kritikával, de mind együttműködésüket ajánlva, hogy tanítványaik, s majdan gyermekeik is egy még jobb Pázmányra járhassanak. Köszönet kedves mindnyájuknak.

HIVATÁS, MESTERSÉG, KIHÍVÁSOK

A pedagóguskutatás a hazai és a nemzetközi szakirodalomban is egyaránt nagy múltra tekint vissza. Az önálló mesterséggé válás kezdeteitől foglalkoztatta a tudomány művelőit, az iskolák fenntartóit, a szülőket és a közvetlen környezetet a tanító, a tanár személyisége, tudása, alkalmazkodó képessége környezetéhez, gyermekszeretete, és viszont, tisztelik-e, szeretik-e tanulóit, hallgatóit. Nincs még egy mesterség, mely ennyire szoros napi kontroll, figyelem, érdeklődés és mentális frissességet igénylő, fürkésző tekintetek fókuszában lenne. A „fellépés” egész nap tart, a kihívás, a megfelelni akarás és tudás nem kipipálható, nem lehet „letudni” az anyagot, mert minden osztály, minden tanuló és minden évfolyam más és más.

Mindig újra kell kezdeni. Megújulva a tantárgy szakmaiságában, a módszerekben, a tervezéstől az értékelésig a feladatok minden elemében, az iskola mint szervezet, közösség életében, az iskola és környezete kapcsolattrendszerében, a szülőkkel való együttműködésben. Miközben keresni kell az értelmes és „érdemes” alkalmazkodás mértékét az emelkedett(?) divatirányzatokat célkeresztbe helyező – a honi tradíciókat és valós társadalmi folyamatokat olykor szem elől tévesztő – kutatás, oktatáspolitikai, tanügyigazgatás reformvizióihoz.





A pedagógus gyorsuló időben él, melyben szinte minden átértékelődik: a műveltség, a hagyományos értékek, az emberi viszonylatok, a tudás, a hit, az egészséges testi és lelki életről alkotott kép, a természeti és épített környezetünk megbecsülése, s minden, amellyel korábban harmóniában éltünk vagy akartunk élni. Ma akciók, „koncepciók”, „pályázatok” vannak, aktuálisan fontos dolgok nehezdednek ránk, kampányok „munkáltatnak”, és mintha mindenki menekülne az egészet együtt vizsgálendő látástól. Csak nem megijedtünk?! Jövő-sokk?! Félünk megnézni, mi van alatta, mögötte. Pedig az iskolák nevelőit – sok más értelmiségi pályától eltérően – nem taszíthatja rácsodálkozásba a sokkoló jelen és valami pesszimista jövőkép. A tanító, a tanár nálunk mindig több volt, mint egy hivatás tisztos művelője. Tekintélyét nem hivatala, hanem másokért érzett felelőssége, tenni akarása, a köz érdekében való munkálkodása adta. Legyen az a falu tanítója, a középiskola tudós tanára, vagy az egykori mester a szakképzőben.

A számos reformot megélt tanárképzés – újabb változások küszöbén – vajon képes-e az önálló, alkotó értelmiségi létre való felkészítésre?!

A tanárjelöltek képzésében ma általában a szaktudományos alapozás a domináns, energiájuk nagy részét erre fordítják; vizsgákra készülő „befogadói” a diszciplináris tudásnak. Másodlagos szerepű a pedagógiai, pszichológiai, didaktikai, szak módszertani, pedagógiai-gyakorlati képzés. A tanárképző felsőoktatás egy kis nagyvonalúsággal ez utóbbi területeken még sokat is tud spórolni, mint ahogy erre példa bőven akad. Tehát épp arra nincs idő illetve pénz, amely a tanári pályát választókat felkészítené a szakmai önállóságra, személyiségük sok-sok gyakorlattal történő fejlesztésére, a stabil „önépítésre”.

Számos hatáskör, jogkör és döntés a helyi tantestületek, pedagógusok kezében van. Valamennyi ésszerű és szükséges változás zátonyra is fut – sőt káoszba –, ha nincs meg a felelős önállóság, a felkészültség és a kreativitás. A tanárképzésben és -továbbképzésben történő változások nélkül az iskolák és pedagógusok többsége „elígazításra” várva, követő szemlélettel marad kiszolgáltatott a „haladó-tudományos” oktatáspolitikai mindenkori hullámzásainak. Többek között ezért is fontos a gyakorlat rendszeres jelzése az elmélet művelői felé.

MI, PÁZMÁNYOSOK

A hazai tanárképzésben alig tízéves múltra tekint vissza a PPKE BTK-n folyó tanárképzés. Az új szervezeti és képzési kereteket létrehozók – ismerve a pedagógusképzés meghaladásra, változtatásra érett sajátosságait – hagyományt teremtő, a pedagógiai praxisnak jobban megfelelő, a gyakorlat személyi, tárgyi, létesítményi feltételeit biztosító Pedagógiai Intézetet hoztak létre.

A karon folyó tanárképzés eszmei alapját, egyik tartóoszlopát a *kereszténység* jelenti. A másik pillér a *modern és klasszikus neveléstudomány* mindazon egyetemes érvényű tanítása, amelyre a szűkös időkeretben támaszkodni tudunk.





A keresztény pedagógia a történelem során folyamatosan megújuló, korszerű és a gyakorlatban jól használható rendszer, amely a gyermek növekedésének elősegítését és az azért felelősséget viselő pedagógus küldetését helyezi a középpontba. A katolikus tanárképzés egyetemes érvénnyel bír. Magától értetődően megismerteti hallgatóival azokat a modern pedagógiai elveket és rendszereket is, amelyeknek ember-, gyermek- és pedagógusképe nem egyezik ugyan a kereszténységével, de módszertani repertoárja figyelemre méltó.

A PPKÉ BTK tanárképzésének egyik legjellemzőbb sajátossága abban ragadható meg, hogy a képzés valamennyi fázisában, az elméleti és gyakorlati stúdiók mindegyikében a keresztény pedagógia talaján állva, *korszerű neveléstudományi tartalmakat* közvetít.¹

A másik sajátosság az *erős gyakorlatorientáltság*, melyet az alábbi jellemzők biztosítják:

- a) A tanárképzésért felelős Pedagógiai Intézet elsősorban olyan oktatókat alkalmaz, akiknek számottevő iskolai tanítási gyakorlatuk van.
- b) Az iskolai gyakorlat megléte teljes mértékben érvényesül a tantárgypedagógiákat oktató kollégák körében is. Valamennyien több, középiskolában eredményesen eltöltött év után kerültek az egyetemre. Többségük továbbra is óraadó marad korábbi intézményében.
- c) Az ún. szakmódszertanosok – más egyetemekkel összehasonlítva egyedülálló módon – nem a szakos tanszékek, hanem a Pedagógiai Intézet szervezeti egységéhez tartoznak, miközben napi kapcsolatban állnak a szakos tanszékekkel (heti néhány óra erejéig itt szaktárgyakat tanítanak; részt vesznek a tanszék tudományos munkáiban; stb.). Ez nem pusztán szervezeti megoldás, a tantárgypedagógiát a neveléstudomány részének, alkalmazott pedagógiának tekintjük.
- d) Az elmélet és a gyakorlat szerves kapcsolatát leginkább a gyakorló tanítások szervezeti keretei jelentik. Az ún. bázisiskoláink hálózatában ma már több mint negyven iskola vesz részt az ország minden részéből. Valamennyien nyitottak az egyéni és csoportos hospitálások, hallgatói megfigyelések, kísérletek és interjúk iránt. A vezetőtanárok továbbképzéséről folyamatosan gondoskodunk. A gyakorlótanítások szakmai irányítása, szervezése és ellenőrzése egyaránt a Pedagógiai Intézet hatáskörébe tartozik.

A neveléstudomány elméletének és a pedagógiai gyakorlatnak a szerves kapcsolatát tehát nemcsak kitűzött célnak vagy tetszetős jelszónak tekintjük a Pázmányon, hanem olyan valóságnak, amelyet az említett szervezeti intézkedések megfelelőképpen szolgálnak.

Hallgatóink és a végzett diákjaink elégedettségét folyamatosan mérjük, észrevételeik és javaslataik pedig megerősítenek minket abban, hogy a szükséges változtatásokkal, önmagunk kritikus szemléletével együtt jó úton járunk.





Átfogó vizsgálatra, kutatásra a pályakezdők körében az elmúlt hónapokban nyílt lehetőség. Több célt tűztünk magunk elé – nem pusztán a kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatát, hiszen e kérdéskörben számos értékes kutatás ad kimerítő választ.²

Egyik kiindulópontunk az volt, hogy a tanárszakon végzőknek csak egy része tud vagy akar tanárként elhelyezkedni. Ezért a képzés értékelésénél a korai pályakorrekcióra kényszerülők véleménye is lényeges abban az értelemben, hogy *pedagógiai műveltségüket hogyan tudják más szférában is hasznosítani*. A pedagógusként dolgozók esetében többek között új megközelítést jelentett, hogy a szorosan vett pedagógiai ismereteken túl *milyen, a társtudományok körébe tartozó tudásra tartanának igényt*.

A felmérést két ütemben terveztük: első lépésként a végzettek egy részének kérdőíves megkeresését postán és elektronikus levélben, majd az erre vállalkozókkal interjúk készítését a jelenlegi hallgatók bevonásával (ez utóbbi most van folyamatban).

Több mint 400 kérdőívet küldtünk ki. Ezek közül több mint 200 kérdőív címváltozás miatt visszajött. A kitöltött kérdőívek közül pedig összesen 108 volt értékelhető (ebből postán érkezett 49, e-mailen pedig 59).

A kissé terjedelmes kérdőív összeállításánál a következő kérdéskörök vizsgálatát tűztük ki célul:

- 1) A diplomaszerezés utáni elhelyezkedés lehetőségei.
- 2) Ha nem tanárként helyezkedett el, akkor milyen területen, milyen munkakörben dolgozik? Az egyetemen szerzett ismeretek hasznosíthatósága. Milyen új ismeretek oktatását tartják célszerűnek?
- 3) A tanári pályán dolgozók hány éve vannak illetve hány évig voltak a pályán?
- 4) Szervezett képzésben való részvételi szándékuk.
- 5) A PPKE BTK-n kapott képzés értékelése.
- 6) Pedagógusként tervezi-e a pálya elhagyását? Ahol főállású tanárként tanít: a munkahely jellege, fenntartója. Hivatása mellett végez-e más munkát?
- 7) A kezdő pedagógus nehézségei, a segítség módjai, konfliktusok, stresszhelyzetek, időmérleg.
- 8) A tanári pályával kapcsolatos elvárások.
- 9) Munkájában jelenleg mik a leginkább előtérben lévő kérdések?
- 10) A Pázmányos szellemiség „útravalói”.

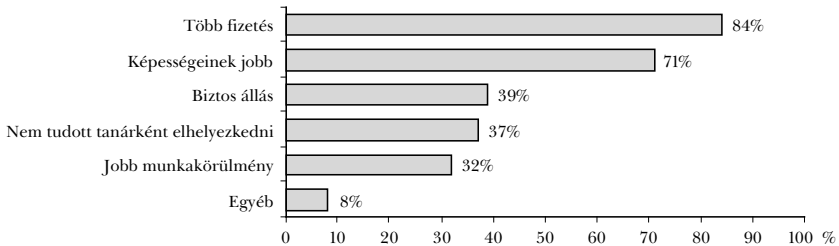
Terjedelmi okok miatt itt most alapos elemzésre nem vállalkozhatunk, csupán néhány kiemelt, érdeklődésre számot tartó adatsorra hívnánk fel az Olvasó figyelmét.

- (1) Tanári pályán a végzettek 57,3%-a helyezkedett el, mindössze 7%-uk volt rövid ideig munkanélküli.





- (2) A nem tanári pályán lévők többsége gazdasági területen, médiában, államigazgatásban, tanügyigazgatásban, kereskedelemben, vagy újságíróként helyezkedett el. A „*Miért jelenlegi munkakörét választotta?*” kérdésre több választ is meg lehetett adni. Az egyes válaszok előfordulási arányát az 1. ábra szemlélteti.

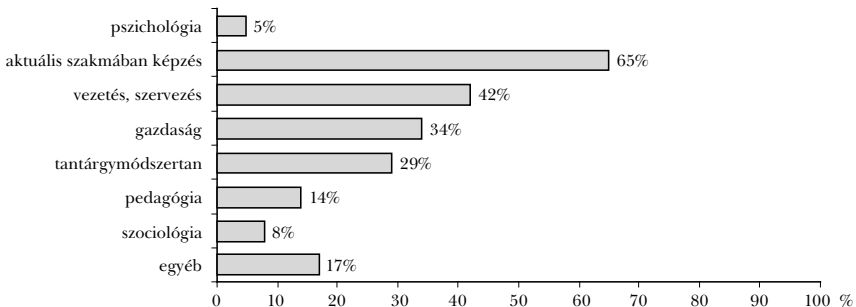


1. ábra: „*Miért jelenlegi munkakörét választotta?*”

Munkakörük jellegét illetően többségük alkalmazott (50,0%) vagy szabad szellemi foglalkozású (38,1%), de jelentős a vezető beosztásúak (4,76%) és a vállalkozók aránya (4,76%) is.

„*A szélesebb területen alkalmazható tudás érdekében milyen új ismeretek oktatását tartja célszerűnek?*” kérdésre a legtöbben a jogi ismereteket és a vezetés-szervezést említették, majd csökkenő gyakorisággal a közigazgatást, a közgazdaságot, az információtechnológiát és a nevelésszociológiát.

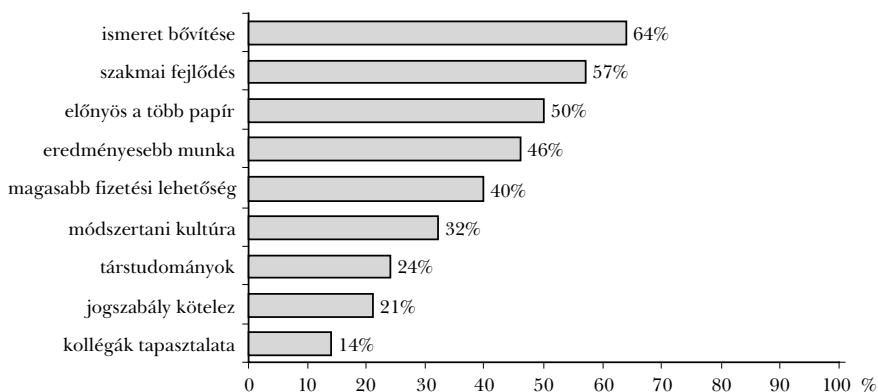
- (3) Akik jelenleg nem tanárként dolgoznak, de korábban tanári pályán helyezkedtek el, azoknak több mint fele 2-3 évig volt a pedagógusi pályán.
- (4) Képzésben, továbbképzésben a válaszolók 99%-a tervezi, hogy részt kíván venni. Az így válaszolók közel fele az egyetem által szervezett képzéseket részesítené/részesíti előnyben. Az érdeklődési irányokat jelzi a 2. ábra. Válaszként több képzési irányt is meg lehetett jelölni.



2. ábra: „*Milyen területen tervezi, hogy tanulni fog?*”



A továbbképzésben való részvétel meghatározó okai között a két leggyakoribb belső indíttatású szakmai motiváció (ismeretek bővítése; szakmai fejlődés), de a harmadik és az ötödik helyen megjelennek nem szakmai indokok is (előnyt jelent a több „papír”, azaz többféle végzettség; több fizetés). Az indokok említésének gyakoriságát mutatja a 3. ábra. Ennél a kérdésnél is lehetőség volt több válasz megadására.



3. ábra: „A továbbképzésben való részvétel meghatározó okai?”

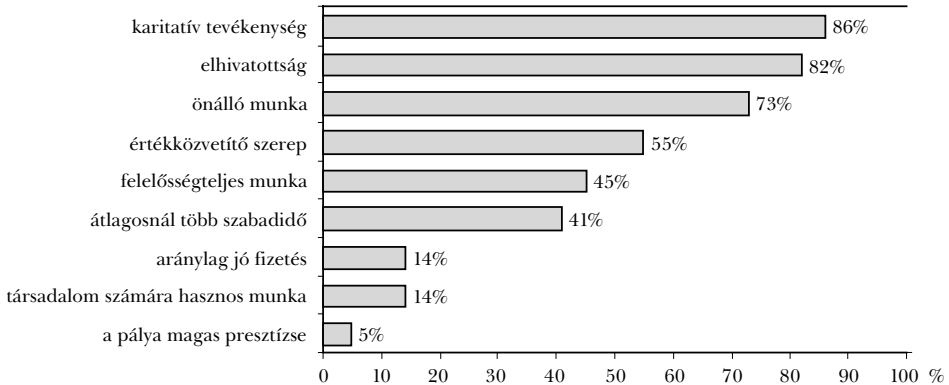
(5) A PPKÉ BTK-n folyó képzéssel való elégedettséget öt képzési területen (szaktárgy, pedagógia, pszichológia, tantárgyi módszertan, pedagógiai gyakorlat) vizsgáltuk hét kérdéskörben, úgymint: tartalom, képzés felépítése, szaktárgyi tartalmak, oktatási módszerek, oktatók munkája, képzési feltételek, tanultak felhasználhatósága. A hét szempont 1–5 fokozatú skálán történő értékelésének átlagértékei alapján az öt képzési területen a következő átlagos osztályzatok születtek:

- pedagógiai gyakorlat 4,0
- tantárgyi módszertan 3,9
- szaktárgyi képzés 3,9
- pszichológiai képzés 3,8
- pedagógiai képzés 3,7

Kiemelendő, hogy az oktatók munkáját és a szaktárgyi tartalmakat minden területen négy vagy négy fölötti átlaggal értékelik. Kritika leginkább a képzés feltételeit éri, amennyiben a 3,6-os átlagot annak vesszük. A Pedagógiai Intézet tanárképzési gyakorlatát, annak eredményességét igazolja, hogy a tantárgy-módszertan és pedagógiai gyakorlat a *tanultak felhasználhatósága* mutatóban a legmagasabb értékeket kapta.



- (6) A jelenleg tanárként dolgozók 36%-a tervezi a pálya elhagyását (!), ha a körülmények, feltételek nem változnak. Az esetleges pályaelhagyás okai közt első helyen a kevés fizetés szerepel, majd a romló presztízs, a bizonytalanság, a tanulók magatartásváltozása, a rossz szülő-pedagógus kapcsolat, a nem megfelelő munkafeltételek, és végül a sorozatos reformok. A pályán maradás okait a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: A pedagógus pályán maradás okai

A főállású pedagógusok többsége gimnáziumban (44,83%) vagy szakközépiskolában (27,58%) tanít; 10,34%-uk tanít egyetemen; 6,9%-uk általános iskolában; 3,45%-uk szakiskolában; 6,9%-uk pedig egyéb helyen.

A főállású pedagógusok 37,84%-a egyházi, 32,43%-a önkormányzati fenntartású intézményben végez pedagógiai tevékenységet. Alapítványi intézményben 5,41%-uk, egyéb fenntartású intézményben pedig 24,32%-uk dolgozik.

Azok közül a volt hallgatóink közül, akik jelenleg főállású tanárként dolgoznak, 36%-uk – a pedagógusi munkakör mellett – más jellegű munkaviszonnyal is rendelkezik. E munkák több mint 90%-a kötődik pedagógiai tevékenységhez.

- (7) A válaszadók 1–10 skálán osztályozták, hogy a felsorolt 23 problémaforrás közül kezdő pedagógusként milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük. A felsorolásból a következők okozták átlagosan a legtöbb nehézséget a kezdő oktatóknak: a tanulás tanítása; differenciált feladatok készítése; a tanítási módszerek helyes megválasztása; a hiányos tárgyi felszereltség; a tanulók eltérő személyiségjegyei alapján történő differenciálás; a fegyelem megteremtése és megtartása; gyakran változó szabályozás, reformok; kapcsolat kialakítása a kollégákkal.



A válaszadók tapasztalatai szerint a gondok megoldásához az iskolák vezetőinek többsége tanácsadással, problémaelemzéssel és lényegesen ritkább esetben óralátogatással nyújt segítséget.

A tantestületen belüli konfliktusok leggyakrabban említett okai (szintén 1–10 skálán mérve az átlagértékek):

| | |
|---|-----|
| – a rendszeres ellenőrzés, értékelés hiánya | 6,8 |
| – új módszerekkel szembeni ellenállás | 6,4 |
| – szabályozatlan értékelési rendszer | 5,1 |
| – eltérő fegyelmezési gyakorlat | 5,1 |
| – szülőkkal való kapcsolattartás | 5,1 |
| – a vezetői megbízások jelenlegi rendszere | 5,1 |
| – nem áttekinthető intézményi struktúra | 5,0 |

Az időmérés értékelése a ténylegesen ráfordított és ideálisnak vélt között nagy eltéréseket mutat. A munkaidő nagy részét – közel 80%-át – ma a tanítási órák megtartása teszi ki, ezzel szemben a válaszokból az 50%-os érték rajzolódik ki ideálisként. Kevesebb tanítási óra mellett a PPKE-n végzett pedagógusok több időt szeretnének fordítani a felkészülésre, a tanulók értékelésére, a szülőkkal való kapcsolattartásra, a tanórán kívüli tevékenységekre, a szakmai közéletre.

- (8) A tanári pályával kapcsolatos elvárások esetében, más hasonló felmérésekkel összevetve, volt hallgatónk körében jelentős a hangsúlyeltolódás. Első helyen áll a rangsorban a megbecsülés (47,28%), ezt követi sorrendben a jó munkahelyi légkör (32,73%), a fizetés (14,55%), a biztonság (3,64%) és végül a karrier-lehetőség (1,82%).
- (9) A kérdőívek tanúsága szerint az alábbi szakmai kérdések foglalkoztatják leginkább pályakezdő kollégáinkat:
- a tananyag belső arányainak és a helyes módszereknek a megválasztása az eredményesebb tanítás-tanulás érdekében;
 - a szociálisan hátrányos helyzetű és az egyre romló kommunikációs képességű gyerekek felzárkóztatása;
 - a kétszintű érettségi és a tanulók felkészítése az új követelményekre, értékelésre;
 - a diákok magatartás-, életvitel-, életszemlélet-változása az értékvesztés, az elvtelen és következtelen pedagógiai gyakorlat miatt (szülők-tanárok-közszellem);
 - a tanulók sokirányú elfoglaltsága;
 - a szülői partnerség hiánya a különleges bánásmódot igénylő gyermekeknél (hiperaktivitás, diszlexia, diszgráfia);
 - a nevelőtestület egészének összefogott, hatékony működése;



- hogyan lehet tudományterületünket – a bölcsészettudományokat – úgy művelni, hogy ne kelljen „senki által nem olvasott” tanulmányköteteket „termelni”;
 - a tantárgymódszertan megújítása;
 - az eltérő képességű tanulók tanítása, a motiválatlan gyermekekre „hatás” módszerei;
 - hogyan lehet összeegyeztetni a becsületes és igényes munkavégzést, a szakmai fejlődést, a család körében töltendő időt, a szükséges pihenést, egyszerűen: az egészséges és teljes emberi élet feltételei a pályakezdők-nél.
- (10) Végezetül lássuk, milyen a „pázmányos útravaló”, azaz visszatekintve egyetemi éveikre, mit köszönhetnek volt hallgatóink saját megítélésük szerint az itt folyó munka szellemiségének? A legjellemzőbb válaszok:
- igazi egyetem, az alapértékek mellett széles nyitás a dolgok sokoldalú megközelítésére, az egyetemes tudásra törekvés, műveltség-emberség, következetesség a követelményekben;
 - a tudományok terén az igazságra törekvés, keresztény szellemiség, oktatók példamutatása, hallgatótársak szakmai-emberi barátsága;
 - a jelenben fölöslegesnek látszó feladatokat is elvégezni, kihívásoknak megfelelni minden anyagi érdek nélkül, mert előbb-utóbb hasznos dolog lesz belőle, épülésünket szolgálja;
 - sokoldalú szakmai felkészültség, magabiztosság a katedrán, kiemelkedő tanáregyenységek személyes hatása;
 - lelkesedés, figyelem mindnyájunkra, hit a tisztességes munka értelmében, akkor is, ha környezetemben méltánytalan hatások érnek;
 - a rendezettség, az egyenesség, az akaraterő és kitartás fontossága;
 - „Példát kaptunk arról, hogy a hitről nemcsak beszélni lehet, de meg is lehet élni mindennapi életünkben. Hála a szigorú követelményeknek, van miből adnom másoknak.”

*

Alig több mint tíz év egy egyetem életében – így a PPKE BTK történetében is – rendkívül kevés idő, még akkor is, ha a régmúlt hagyományai, szellemisége megújult erővel és tenni akarással nyitott új teret az ezredforduló éveiben az értelmi pályát választó fiataloknak.

Az újrakezdés mindig lehetőséget és kihívást jelent, és persze sok-sok feladatot, melyek – még ha kényszerűségből is, de – új erények, újszerű megoldások kialakítását jelentik. Gondoljunk csak a létesítményi, személyi, tárgyi, eszköz- és oktatástechnikai feltételek – helyenként még ma is hiányos – megteremtésére.





Minden nehézség ellenére jó megtapasztalni (személyes beszélgetések és e felmérés tanulságai alapján is), hogy a campuson töltött évek mély nyomot hagytak a hallgatókban. Talán nem túlzás azt állítanom, hogy az itt végzettek az értelmiségi életéről, hivatásról, lehetőségekről, felelősségről, embertársaikhoz való viszonyról, ember-ember közötti lelki kapcsolatról, erkölcsről, életvitelről, másképp gondolkodnak, mint azok, akik kevés támással csak önmaguk „kiteljesedésén” munkálkodnak, „hajtanak”, erőlködve versenyeznek, alkalmazkodnak az éppen aktuálisan diktált mezsgyén.

A karra jelentkezők és a tanárképzésben is résztvevők magas száma önmagáért beszél.

Ha a hallgatókkal végzett napi munkánk eredményességét, szellemiségét vizsgáljuk, akkor nem téveszthető szem elől: a hallgatók többségére jellemző a kiegyensúlyozott családi, baráti környezet, a keresztény gondolkodás, világvélemény, a hagyományok tisztelete, a közösséghez tartozás érzése, az erkölcsi érzékenység, a jó együttműködésen alapuló mester-tanítvány kapcsolat. A felsorolás nem teljes, hiszen „kapaszkodóink” száma sokkal több ennél.

Hittel tesszük a dolgunkat, s nyitottságunk, közös élményeink hatóköre reményeink szerint tovább fog bővülni.

JEGYZETEK:

¹ Hoffmann Rózsa: *Tanárképzés a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen*, Kézirat.

² Gombocz Orsolya: *Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón*, in: *Mester és Tanítvány*, 2004. évi 4. szám, 83–91. o.





Iskola, óvoda

ELSŐ AZ EGYENLŐK KÖZÖTT. A LONDONI SHEEN MOUNT SCHOOL BEMUTATÁSA

SÁLYI ANNA

A Sheen Mount School London délnyugati részén, Richmond kertvárosi negyedében helyezkedik el, amely a jó módú felső középosztály kedvelt lakóhelye. Az 1954-ben épült iskola nagy, parkos telken elterülő emeletes téglab épület. Ehhez kapcsolódik több kisebb egység (egy-egy osztály számára), valamint az iskolai rendezvényeknek is helyt adó illetve ebédlőként is funkcionáló tornacsarnok, egy játszótér, s egy kisebb szabadtéri úszómedence. Két különböző oldalról közelíthető meg, de ezeket a tanítás alatt bezárják, így ilyenkor csak egy harmadik, a „portához” vezető kapun át lehet bejutni. Minden osztálynak saját terme van, ahol a nap nagy részét töltik – a tanítás reggel kilenctől délután fél négyig tart, közben egy hosszabb szünet van, ami ebédszünet is egyben. A gyerekek egy része otthonról hoz uzsonnát, a másik része meleg ebédet kap (ebben nyilvánvalóan közrejátszik az is, hogy angol szokás szerint a családoknál a vacsora a nap fő étkezése). Egyedül az iskola-előkészítőbe járók maradnak délig, de ők is csak a húsvétig terjedő időszakban.

A tantermek világosak, a földszinteket üvegajtó választja el az óriási iskolakerttől. Mindegyik osztály rendelke-

zik számítógéppel, a nagyobb diákoknak a fehér táblára történő kivetítés segítségével magyaráz a tanár. Emellett 15 számítógéppel felszerelt számítógép-terem és zeneterem is van. Mind egyik osztályba egy, esetenként két tanár „jár”, akik az ének és – felsőbb osztályokban – a testnevelés kivételével az összes tárgyat tanítják. A két tanár nem tárgyak, hanem napok szerint osztja be a munkáját (pl. hétfő, kedd, szerda délig az egyik, a hét végéig a másik tanítja a gyerekeket).

A tanév három ún. „term”-re oszlik: őszi (szeptembertől karácsonyig), téli (januártól húsvétig) és tavaszi (húsvét utántól körülbelül július közepéig). A magániskolák az államiaktól kissé eltérően adhatják ki a szüneteket.

Az iskola fenntartója részben az állam, részben a helyi önkormányzat, tehát az iskola ingyenes. Angliában a diákok 90%-a állami iskolába jár, mert a magániskolák tandíja havonta körülbelül egy átlagos középosztálybeli család jövedelmének 20 vagy annál több százalékát teszi ki. Ugyanakkor az iskola által létrehozott ún. PTA (*Parent Teacher Association*) – Szülői Munkaközösség – rendszeresen szervez különböző jótékonyági eseményeket (kvízest, tombola), amelyeken lehetősége nyílik



a szülőknek az iskola közvetett támogatására. 2001-ben a Sheen Mount-ban a szülők 250 000 fonttal segítették az iskolát (a havi átlagkereset kb. 1500-2000 font).

Az intézménybe 450 gyerek jár. Eből cca 40 az ún. Reception-ben tanul – ezt magyarul iskola-előkészítőnek fordíthatnánk. Ide ötéves kortól kell beiratkozni, az első hivatalos tanév a következő év őszétől indul.

A tanulók között döntő többségben vannak a fehér gyerekek. Az országos átlag felett van a nem angol anyanyelvű diákok száma (44 fő), akik az Egyesült Királyságba betelepült, kiemelt fizetéssel rendelkező, magasan kvalifikált szülők gyermekei. Messze az országos átlag alatti a hátrányos helyzetűek aránya.

Nagy-Britanniában a tanköteles kor 5–16 éves korig tart. Ezt négy szakaszra osztják: 1) 5–7 éves korig; 2) 7–11 éves korig; 3) 11–14 éves korig; és 4) 14–16 éves korig.

Az ún. „*primary education*” az első két szakaszt foglalja magában; ez idő alatt az állami iskolákban koedukált az oktatás. Egyenruha viselése mindenki számára kötelező, ami minden iskola esetében más-más öltözéket jelent (még a zokni színét is előírják). (Ezeket az igényeket a ruhaipar is igyekszik kielégíteni, pl. rövid ujjú, galléros trikók, fekete szövetnadrágok, szoknyák stb. gyártásával.) A Sheen Mount egyenruhájának szembeötlő jellegzetessége a domináns zöld szín.

Az iskola és a szülők között szoros a kapcsolat: az igazgatónő minden hé-

ten levelet ír a szülőknek az iskolai eseményekről, határidőkről, versenyeredményekről, de szívesen helyt adnak szülői apróhirdetéseknél is (pl. kereslet ház körüli és háztartási munkákra). Kéthavonta tartanak fogadóórát, erre az érdeklődőket időpont-egyeztetéssel hívják be, mindenkire negyed óra jut. Az iskola irányító testülete év végén részletes, informatív beszámolót juttat el a szülőkhöz, akik amúgy is rendszeresen találkoznak, hiszen a jótékonyági összejöveteleken illik mindenkinek részt vennie. Ezenkívül minden „term” folyamán tartanak egy közös „szülő-tanár” estét is. Az angol családok számára szinte kötelező a gyermek születésnapjának megünneplése az osztálytársakkal, nem beszélve a hét végi sportrendezvényeken való részvételről, úgyhogy a kapcsolattartás folyamatosnak mondható.

Mivel a legtávolabb lakó gyerekek is maximum fél óra alatt beérnek az iskolába, és mivel sokuk édesanyja nem dolgozik, így iskola előtt és után élénk „társadalmi élet” zajlik az udvaron.

A brit oktatást elsősorban az állam finanszírozza, korábban azonban alig szólt bele a dolgok menetébe. Ez a rendszer a tömegoktatás térhódításával igen vegyes eredményeket mutatott fel. A Margaret Thatcher miniszterelnöksége alatt 1988-ban bevezetett Nemzeti Alaptanterv gyökeres fordulatot hozott a decentralizált oktatásügybe: szabályozták a tanítandó tantárgyakat, a tananyagot és az elérendő szinteket. Az oktatási kormányzat megköve-



telte, hogy a helyi tanügyi hatóságok (*Local Educational Authorities*) a tantervek elkészítését az iskolák vezető testületeire bízák, a tanárok számára pedig öt fizetett munkanapot biztosítottak a – tantervkészítést segítő – továbbképzés céljára (INSET – *In Service Training*).

Az ellenőrzést az ún. Ofsted (*Office for Standards in Education*), a Tanügyi Normák Hivatalának kezébe adták. Annak szakértő munkatársai hatévente minden állami iskolát felülvizsgálják, s vizsgálódásuk eredményét egy részletes és egy rövidített, a nyilvánosság számára kötelezően közzéteendő jelentésben foglalják össze. A látogatósokról készített jegyzőkönyvek másolatát a szülők is megkapják. Az eltelt idő azt mutatja, hogy az alapvető ismeretek és technikák (szövegértés, írás-olvasás, matematikai alapműveletek) terén nagy hiányosságok és különbségek mutatkoznak az egyes intézmények és régiók között. Ezekre a területekre a kormány külön fejlesztési programokat készített, amelyeket tanár-továbbképzésekkel, módszertani segédletekkel támogat.

Az Ofsted jelentése szerint a Sheen Mount az Egyesült Királyság legjobb iskolái közé tartozik, a mérések szerint a felső 5%-ban található. A szakértők leszögezik, hogy az ide jelentkező gyerekek jó képességűek és támogató családi háttérrel rendelkeznek, sokan már 6 éves korukra tudnak írni-olvasni. Ezek az előnyök már egy év múlva kiugró különbségekben manifesztálódnak. Az országos mérések eredményeit A, B, C, D és E kategóriákba sorolják

(A – magasan az átlag feletti; B – átlag feletti; C – átlagos; D – átlag alatti; E – mélyen az átlag alatti). Angolból és matematikából 1999 óta minden évben A, természettudományokból A (egyszer B) besorolást kaptak, így a SWOT-analízis fejlesztendő területnek ez utóbbit nevezte meg.

A tanulók hozzáállását négyféle szempont szerint mérik: attitűd; viselkedés; személyes fejlődés; hiányzások. Nos, a szakértők jelentése szerint az eredményekben is kiváló.

Az iskola tanterve a szokásos tárgyakat sorolja fel: angol, matematika, természettudomány, testnevelés, technika, informatika, történelem, földrajz, zene, művészet (rajz), vallásos nevelés (minden vallásról egy kicsit). Az Ofsted szóvá teszi, hogy a magas színvonalú elméleti oktatás a testnevelés óraszámának terhére valósul meg, igaz, a családok többsége meg tudja fizetni a délutáni külön sportfoglalkozásokat (balett, szinkronúszás, tenisz stb.). Ugyanez mondható el a zeneoktatásról, ami az Egyesült Királyságban csak az igen jómódúak számára elérhető. Ez az iskola kiemelten foglalkozik a zeneoktatással, de a hangszeres órákra külön kell járni, és – természetesen – külön kell fizetni.

Tapasztalatom szerint tankönyvet nem használnak, így a tanulók felszerelése csupán néhány füzetből és tollból áll (ez azt is jelenti, hogy a gyerekeknek nem kell mászás hátizsákokat cipelniük!). Házi feladatot irodalomból (foglalmazásból) és matematikából kapnak, de csak egy héten egyszer. Ez iro-



dalomból szinte mindig fogalmazási feladat, mivel az angol oktatási rendszerben tényleges irodalmat nem tanítanak ebben az életkorban. Az értékelés is csak rövid írásos megjegyzés a tanár részéről, tehát nincs numerikus osztályzás, mint ahogy dolgozatírás sincs. Bátorítják viszont a diákokat, hogy egyedül vagy többen készítsenek valamifajta előadást, önálló „projektet”, bármiről, amiben tájékozottak. Egy-egy osztály vagy évfolyam számára időnként tematikus hetet szerveznek (pl. dráma, viktoriánusok, színes bőrűek), e köré szerveződik a munka, amelyet a többiek előtt tartott bemutatóval zárnak. Ezenkívül minden osztály évente háromszor műsorral mutatkozik be az iskola közössége előtt. A gyerekek fejlődéséről éves riportban számolnak be, ugyanakkor a szülőkkel való szoros kapcsolattartás miatt szóban is folyamatosan informálják őket. A kö-

telező óraszám heti minimum 20-25; angol és matematika minden nap van.

Minden tanulóra jut egy bizonyos összegű állami támogatás, amely kis mértékben változhat az életkor előre haladtával. Ezenkívül elkülönített összeg áll rendelkezésre a hátrányos helyzetű gyerekeknek, akik számára az ebéd is ingyenes. Ebben az iskolában az igazgatóhelyettes mint a „speciális igények koordinátora” foglalkozik ezekkel az ügyekkel.

Az intézmény irányító testülete az LEA, azaz a helyi tanügyi hatóságok 5 delegáltjából, a tantestület 3 tagjából (köztük az igazgatóból), a szülők 5 képviselőjéből, a technikai személyzet 1 tagjából, és 3 helyi potentátból áll. Mindenki felelős egy-egy területért, pl. pénzügyi ügyek, tanterv stb. Ők havonta értékelő jelentést készítenek az iskolának, így valósul meg a folyamatos önkontroll.



Visszhang

HAGYOMÁNY ÉS MEGÚJULÁS HARMÓNIAJA A JEZSUITA PEDAGÓGIÁBAN¹

PÁLVÖLGYI FERENC

A mai jezsuita nevelésben megnyilvánuló tudatos hagyományörzés és az emellett bevezetett modern eljárások látható összhangja rámutat arra, hogy lehetséges a nemzeti nevelési tradíció és az import elképzelések közötti békés párbeszéd.

A Jézus Társasága Szerzetesrend a világ kultúrtörténetében századok óta domináns pedagógiai erőként van jelen. A rend egyik alapvető célja és tevékenysége a nevelés, amely főképpen közép- és felsőoktatási intézmények alapításában és működtetésében valósul meg. A jezsuiták neveléstörténeti jelentősége a katolikus hittételek határozott védelmének és ugyanakkor egy új szellemiségű keresztény humanizmus kialakításának kettős tevékenységi körében bontakozik ki: a diákok eszének és szívének, értelmének és érzelmeinek igényes kiművelése az „Isten nagyobb dicsőségére”² történő életvezetés megvalósítása érdekében.

Napjainkban a Föld 68 országának mintegy 1200 jezsuita iskolájában 1,5-2 millió gyermek tanul.³ Ezek mögött a számok mögött szükségszerűen élő, korszerű és eredményes pedagógiai tevékenység áll. Mi lehet e sikeres pedagógia titka? Célunk az, hogy a jezsuiták iskolakoncepcióját tudományos eszközökkel megvizsgáljuk. Kutatási területünket – terjedelmi okok miatt – a jezsuita gimnáziumok magyarországi működésére kell szűkítenünk.

Nevelési koncepciójuk belső összefüggéseinek feltárásához a *Bábosik*-féle modelláló rendszert használtuk. Itt az elemzés egy kritériumrendszer felállítással kezdődik, melyet a modelláláshoz szükséges tartalom- és dokumentum-elemzés követ. A kapott eredmények alapján állítjuk fel a modellt. A vizsgált koncepció elemeinek más modellekkel történő összehasonlítása feltárja a fontos összetevők azonosságát, rokonságát, különbözőségét vagy akár ellentétét. Az elemzéshez alkalmazott módszer öt kritériumot (ismérvet) használ, melyek a következők: (1) *nevelési cél*, (2) *személyiségértelmezés*, (3) *nevelésifolyamat-felfogás*, (4) *hatásszervezési modell* és (5) *nevelésmetodikai koncepció*. E fenti öt ismertetőjegy pontos meghatározása alapján lehetőség nyílik arra, hogy a vizsgált nevelésméleti koncepciót tudományos értelemben megítéljük és a klasszikus vagy a modern pedagógiai rendszerek között elhelyezzük.⁴



Hazánkban a jezsuiták pedagógiai tevékenysége három jól elkülöníthető szakaszban vizsgálható. Az első szakasz az 1561-es meglepedésüktől a rend 1773-as teljes feloszlásáig, a második az 1853-as visszatérésüktől a rend 1950-es magyarországi betiltásáig tartott, a harmadik szakasz a jelenkor megújult jezsuita nevelési gyakorlata, mely az 1983-ban történt újabb visszatérésüket követően az 1986-ban megfogalmazott nemzetközi jezsuita pedagógiai programmal vette kezdetét. Elemző módszereink segítségével igyekszünk a három működési szakasz sajátosságait feltárni.

I. A JEZSUITA PEDAGÓGIA ALAPJAI ÉS FÉNYKORA (1561–1773)

A *Ratio Studiorum*⁵, vagyis a jezsuiták nemzeteket átfogó tanterve 1599-ben, *Aquaviva* generális alatt emelkedett törvényerőre. A *Ratio* első változata az 1546-ban íródott „*prima studiorum ordinatio*”, amit maga *Szent Ignác* adott útravalóul a Páduába utazó rendtársainak. *Ignác* halála után néhány évtizeddel megkezdődött a közkezen forgó és folyamatosan bővülő szabálygyűjtemény egységesítése. Az elkészült tervezetet többször is szétküldték a rendtartományoknak kipróbálás és véleményezés végett, míg 1599. január 8-án a végleges változat törvényerőre emelkedett. A *Ratio Studiorum* tehát *kollektív alkotó munka* eredménye, azé a tevékenységé, amit a jezsuiták a korabeli európai iskolaügy gyökeres átalakítása érdekében kifejtettek. Ez volt az első *központi tanterv*, amelyet ráadásul alulról felfelé építkező módon, a gyakorlatban kialakult tapasztalatok alapján, közösségi munkával hoztak létre.

A *Ratio Studiorum* lesz az első primer forrás, ami a jezsuita pedagógia alapkoncepciójának elemzéséhez felhasználunk. Keletkezésének körülményeiből is kitérünk, hogy semmiképpen nem lehet rendszeres nevelélmélet, hanem főként az oktatásra és nevelésre vonatkozó gyakorlati szabályok gyűjteménye. Tartalmazza az iskolák vezetőinek és tanárainak közös tevékenységére érvényes, továbbá az egyes tantárgyak sajátosságai szerint megfogalmazott utasításokat. Rögzíti a tanulmányok fokozataira és az osztályrendszerre vonatkozó elveket. Megállapítja az oktatási és nevelési célokat, a tantárgyakat, a művelődési anyagot és ezek tanításában alkalmazandó módszereket. További információkat nyerhetünk az osztrák-magyar jezsuita rendtartomány által 1735-ben megjelentetett terjedelmes nevelési szabályzatból, melyet *Franz Molindes* tartományfőnök írt alá.⁶ E szabálykönyv lényegében a *Ratio*-t követi, de újításokat is tartalmaz. Ilyen újdonság többek között a tananyag változatos elrendezésére vagy a történelem tanítására vonatkozó instrukció. Természetesen a szabályzatokon kívül sok más forrás is megőrizte a jezsuita gimnáziumok gyakorlatára vonatkozó adatokat, ezek közül *Vélics László S.J.* (1912) és *Bangha Béla S.J.* (1940) munkáira támaszkodtunk.⁷ A felsorolt forrásokból származó információkat elemzés és értékelés után a választott modelláló rendszer kritériumainak megfelelően rendeztük el:



1) Nevelési cél

Szent Ignác irányelvei szerint a jezsuita nevelés legfőbb célja, hogy előmozdítsa a tanulók tökéletességét és ezen keresztül üdvösségét. *Ignác* nem elégedett meg a pusztá értelmi képzéssel, az ő számára a nevelés az egész ember formálását jelentette. „A nevelő az értelmén keresztül hatoljon le az akaratig, s onnan menjen tovább a legmagasabb erkölcsi erényekig.”⁸ A jezsuiták tehát világos szellemű keresztény humanistákat neveltek, akik alkalmazkodni tudtak koruk szükségleteihez, keresztény életet éltek és hűek maradtak az Egyházhhoz.⁹

2) Személyiségértelmezés

Az ignáci személyiségideál az intellektuális ember, aki érett gondolkodását emlékezőtehetségének, képzelőerejének és ítélőképességének fokozatos kifejlesztése útján szerzi meg. Cselekedeteit, életvezetését az így szerzett intellektuális képességek és a hozzá kapcsolódó személyiségbeli értékek irányítják a célként kitűzött szellemi-erkölcsi tökéletesedés, a „magis”, a „többet” felé. A legfőbb minta maga *Jézus Krisztus*.

3) Nevelésifolyamat-felfogás

Az ismeretszerzés irányítója elsősorban a tanár. A tanterv alapján kijelöli a tananyagot és az elsajátítás stratégiáit, módszereit. Kézben tartja az ellenőrzés és az értékelés mozzanatait. Ugyanakkor arra is figyel, hogy a passzív befogadás mellett a diákok aktívan részt vehessenek saját művelődési folyamatuk alakításában. Erre jó példa az osztályok között megrendezett rendszeres versengés, az önálló szónoki vagy írói teljesítményre serkentő „akadémia” és önképző kör, valamint az iskoladrámák előadásában történő részvétel.¹⁰

4) Hatásszervezési modell

Az ismeretek forrása elsősorban az írott szöveg. A tapasztalatok megszerzése a művelődési anyag feldolgozása során történik. A hatásszervezés fontos eleme a *kognitív interpretáció*, mely mind a tanári, mind a tanulói oldalról megvalósul. Példa erre a tanári bemutatás, elemzés, előadás és természetesen az erkölcsi döntésekre és a teljes életvezetésre vonatkozó tanári minta. A tanulói interpretáció lehetősége az önálló szövegalkotásban, az aktív szereplésben, a tanulmányi előmenetelben és az életvezetési mintára adott válaszban rejlik.

5) Nevelésmetodikai koncepció

A jezsuiták főképpen a direkt pedagógiai módszereket használták. A napi- és heti rendet szigorúan meghatározták. A leckefelmondás, a dolgozatjavítás, az ismétlés és az új anyag vétele közvetlen tanári irányítás mellett folyt. A tanár egész személyiségével jelen volt és hatott az órákon ugyanúgy, mint a nap többi részében. Ügyeltek továbbá a kellő pihenőidő biztosítására és a játék nevelő hatásának kiaknázására is.



Íme a jezsuita gimnáziumokban alkalmazott oktató-nevelő munka pedagógiai modellje a rend működésének első szakaszában Magyarországon (1561–1773):

| | |
|-----------------------------|--|
| Nevelési cél: | Normatív Céltartalma: kognitív-vallásos-morális |
| Személyiségértelmezés: | Intellektuális Emberképe: tökéletesedésre törekvő |
| Nevelési folyamat-felfogás: | Irányított Bázisa: befogadásra és aktivitásra építő |
| Hatásszervezési modell: | Intellektualisztikus Szintaxisa: logikai-verbális-deduktív |
| Nevelésmetodikai koncepció: | Direkt Hatásrendszere: közvetlen irányítás és minta |

A fenti modellt más koncepciókkal összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a jezsuita pedagógia alapelemei beleillenek abba az általános nevelésfelfogásba, melyet a 17-18. századi Európában alakítottak ki. Hasonló oktatási-nevelési rendszert hozott létre a protestantizmus területén a kortárs *Comenius*,¹¹ bár ő a jezsuitáktól kissé eltérő didaktikai-metodikai repertoárt alkalmazott. Az enciklopédista pedagógus, *Apáczai Csere János* szintén ilyen nevelésméleti modellt használt.¹² A különbség az enciklopédista tananyag természettudományos irányú hangsúlyeltolódásában és ennek empirikus-tapasztalati alapú feldolgozásában nyilvánult meg. A hagyományos klasszikus-retorikai műveltség eszményét a német vonal, főképpen a neohumanista pedagógia¹³ újította meg és vitte tovább. Utoljára a 19. századi porosz pedagógus, *Johann Friedrich Herbart* filozófiai-lélektani alapozású nevelésében öltött kidolgozott formát. Nem véletlen, hogy a herbarti pedagógia¹⁴ modelljének lényeges elemei szintén megegyeznek a jezsuiták elképzeléseivel. Az azonos felfogás főképpen az intellektuális emberképben és a nevelési folyamat határozott és következetes vezetésében mutatkozik meg. Mivel ezeket a jezsuiták már legalább másfél évszázaddal *Herbart* előtt sikeresen alkalmazták, igen valószínű, hogy pedagógiájuk fontos alkotóelemként volt jelen az „elméletek kohójában”, melyből a herbarti rendszer kikristályosodott.

Érdemes kiemelni a jezsuita nevelés finomszerkezetében rejlő különlegességeket is, hiszen ezek mutatják meg a jezsuiták jellegzetes pedagógiai vonásait. Említsre méltó az a *motivációs dinamizmus*, amely az egyéni cselekvésprogramot a „magis”-ba, vagyis az „Isten nagyobb dicsőségére” történő munkálkodás tevékenységkörébe illeszti be. A *kegyelem*¹⁵ működésére reflektáló módszer úgy a tanári, mint a tanulói tevékenységet áthatja, érzelmileg telíti és célirányos tettekre indítja. A jezsuiták eredményességét többek között ennek a sajátos attitűdrendszernek a jelenléte magyarázza. További jellegzetességük a deduktív oktatási



módszer következetes alkalmazása akkor is, midőn a világi pedagógiát az empirista-induktív gondolkodás hatotta át – a jezsuiták inkább a ráció tomista értelmezését¹⁶ követték. Ezt a deduktív-kognitív jellegű látásmódot végig megőrizték, hiszen nem véletlen az irodalomban gyakran felbukkanó „okos és ravasz jezsuita” sztereotip képe. Meg kell említenünk továbbá néhány mai értelemben is modern módszerüket, melyeknek segítségével aktivitásra készítették diákjaikat. Ilyen volt például a „vetélkedés”, melyet a gall és római táborra bontott osztály szervezeti keretében rendeztek. A tudás kivívta rangot még az ülésrend is tükrözte. A tisztas versenynek ellenőrző, motiváló, közösségformáló szerepe volt.¹⁷ Hasonlóan serkentő hatása a már említett „akadémia”, ahol a diákok szónoki vagy írói képességeiket csillogtathatták meg, vagy a színjátszó kör, melynek keretében jezsuita iskoladrámákat – köztük egyre több magyar történelmi témájú iskolai színdarabot – adtak elő.¹⁸ Iskoláikat sajnos csak 1773-ig működtethették; a politikai eszközökkel kikényszerített feloszlítás véget vetett e sikeres pedagógiai munkának.

II. VISSZATÉRÉS ÉS ÚTKERESÉS MAGYARORSZÁGON (1853–1950)

A jezsuiták 1853-ban jöttek vissza Magyarországra, de önálló rendtartományt csak 1909-ben tudtak létrehozni. Mindössze két gimnáziumban, Kalocsán és Pécsen tanítottak. Ekkor pedagógiai érdeklődésük a tradíciók őrzése mellett az újabb pedagógiai szellemi áramlatok megismerése felé fordult. A módszeres értelmi képzéshez továbbra is ragaszkodtak, de ennek megvalósításánál már *fejlesztéstechnikai* szempontokat is figyelembe vettek. Nagy szerepet szántak az *öntevékenységnek* és a „*cselekvés pedagógiájának*”.¹⁹ Ez a változás feltétlenül a reformpedagógiai gondolkodásmód és a gyermektanulmányi mozgalom eredményeinek ismeretére utal. A modernizáló törekvések ékes bizonyítéka az a levél, amit *Ledochowski* jezsuita generális 1934-ben írt az amerikai asszisztencia tagjainhoz, s ami a magyar rendtartományba is eljutott. Az *Instrukció* a jezsuita iskolák vezetéséről és a tanárképzésről szól. Az eredeti *Ratio Studiorum* előírásainak figyelembevételével mellett hangsúlyt kapott a növendékek egyéni vezetése, vagyis a személyesség, az *individuális* nevelés gondolata, mely az egész ember fejlesztését érinti: „A tanároknak legyen idejük az önképzésre és szakmai tapasztalataik megírására, konferenciák tartására. Az iskolák nívóssá tétele érdekében vegyenek részt egyetemi szintű pedagógiai képzésben.”²⁰

Az első világháború után jelennek meg a korábbi pedagógiai munkára visszatekintő, rendszerező jellegű írásművek, főként *Meszlényi Antal*, *Bangha Béla* és *Gálffy László* tollából.²¹ Ők a jezsuita tradíció meggrajzolásával és a jezsuita szellem további fejlesztésével új utakat kerestek a rendi nevelés számára. Ezt a megújulást azonban lehetetlenné tette a második világhégés és az utána következő kommunista hatalomátvétel. Iskoláikat 1948-ban államosították, 1950-ben még a rend ma-



gyarországi működését is betiltották. A jezsuita nevelés hazai történetének második szakasza korántsem tudott teljesen kibontakozni, s olyan markánsan körvonalazható eredményeket felmutatni, mint az első. A visszafogottabb működés és a befejezetlen pedagógiai reform hiányosságai miatt e középső szakasz neveléseméleti modelljét egyelőre nem tudjuk megrajzolni.

III. A JEZSUITÁK JELENE ÉS JÖVŐJE (1983-TÓL NAPJAINKIG)

A jezsuiták 1983-ban folytathattak újra nevelői tevékenységet Magyarországon, amikor *Lékai László* bíboros úr közbenjárására megnyithatták a leányfalui lelkigyakorlatos házukat. Gimnáziumi oktatást azonban csak a kommunista rendszer bukása után, 1994-ben kezdhettek Miskolcon. Ez a visszatérés a jezsuita pedagógia általános és teljes megújításának kezdetével esett egybe. 1980 szeptemberében ugyanis egy jezsuitákból és világiakból álló kis nemzetközi csoport gyűlt össze Rómában, hogy a jezsuita neveléssel kapcsolatban felmerült fontos kérdéseket tárgyaljon meg. A tanácskozások alatt világossá vált, hogy az iskoláik hatékonysága azon múlik, hogy a jezsuita nevelés sajátos jellegét megőrizve képesek-e a megújulásra. A tanácskozás első eredménye egy állandó nemzetközi bizottság felállítása volt, amely négy évi intenzív munka után, 1986-ban adta ki a *Jezsuita nevelés jellemzői* című dokumentumot.²² Ez az irat hasonló módon jött létre, mint az 1599-es *Ratio Studiorum*, vagyis a világ minden részéről befutott vélemények, megjegyzések eredményeképpen. A bizottság hét évvel később, 1993-ban egy második dokumentumot is útjára bocsátott, amely a megújult ignáci pedagógia módszertani összefoglalása.²³ E két irat áttanulmányozása során világossá vált, hogy a jezsuita közösség valóban át tudta értelmezni rendi nevelésük mai szerepét, és képes a gondosan megőrzött ignáci alapokra – legalábbis elméleti szinten – új pedagógiát építeni. A rendelkezésre álló adatok alapján meg is konstruálható a modern ignáci pedagógia elméleti modellje.

A legfontosabb felismerésük az, hogy a „jezsuita jelleg” nem módszer, hanem inspiráció vagy stílus. A modernizálás feltétele: megérteni és megőrizni a jezsuita nevelés sajátos jellegét, s hűnek maradni a jezsuita szellemi örökséghez. Ami ezzel nem ellentétes, az felhasználható a megújulás folyamatában. Melyek a jezsuita nevelés sajátos inspirációi? Legfőképpen az a felismerés, hogy a világ dolgainak és folyamatainak közép-pontjában Isten áll, s emiatt a világ gyökeresen jó. Ennek megértéséhez mély és intellektuális képzésre van szükség. Ugyanakkor a világ közösség is, tehát az intellektuális képzést a közösség tagjaként kell megélni, s benne tapasztalni meg Isten jelenlétét. Minden más ezekből az alapelvekből ágazik le.²⁴ Ismert kritériumrendszerünk szerint bontsuk most elemeire az ignáci pedagógia modern koncepcióját.



1) Nevelési cél

Isten felfedeztetése a világban az intellektuális és a közösségi nevelés által. Az intellektuális képzésben a figyelem (szelekció), a logika (kogníció), a kritikus (etikus-morális) gondolkodás, az érzelem (emóció) és a kreativitás fejlesztése. A közösségi nevelés az együttműködésben bontakozik ki, melynek feltétele a kölcsönös felelősségvállalás. Az ignáci szabadság: hűség Istenhez. Fejleszteni kell a valódi szabadság használatához szükséges kompetenciákat, így tanítani kell a történelem, a társadalom és a kultúra struktúráinak és dinamizmusainak ismeretét. Meg kell teremteni az akarat képzésén és a jellem formálásán keresztül a tudáson és az erényen alapuló felelős cselekvés feltételeit.²⁵

2) Személyiségértelmezés

Az ignáci világkép központja *Jézus Krisztus*, az emberi élet mintaképe a szeretetben és az önfeláldozásban. Ő az eszmény és a minta a szolidaritásban és a közösség szolgálatában. Az eszményt csak az egyéni értékek, képességek teljes kibontásával lehet elérni („magis”).²⁶ Új embertípus, újfajta, emberibb társadalom ki-művelésére van szükség, ahol az igazságosság alapja az emberi személy valós méltóságának elismerése és tisztelete.²⁷

3) Nevelésifolyamat-felfogás

A „megfontolás” (kogníció) mint döntően fontos mozgató elem jelenik meg. Az ignáci pedagógiai kommunikáció nem pusztán információközlés és visszatükrözés, mert a kettő közé a kritikus gondolkodás, vagyis a megfontolás mint dinamikus összetevő illeszkedik be. Ez a pedagógia irányított, de aktív gondolkodásra építő, képző, fejlesztő és felszabadító folyamat, mely valós cselekvésre, tevékeny aktivitásra indít. A helyzetismeret-tapasztalat-megfontolás-cselekvés-kiértékelés vonulatában fontos elem az önreflexió, a bátorítás és a kritika.²⁸ Lényeges terület a motiváció is, hiszen diák és tanár egyaránt illetékes a művelődési folyamat alakításában. Ez a felfogás a legmodernebb elképzelésekkel harmonizál, több hasonló kognitív-motivációs önszabályozási stratégiára bukkanhatunk a mai szakirodalomban.²⁹

4) Hatásszervezési modell

A kogníció, a szellemi aktivitás szükségszerűen intellektualisztikus hatásszervezési modellt kíván, melynek központi eleme a gondolatok tárháza, a könyv. A tapasztalás azonban nem rekedhet meg a közvetett módszerekben, az erős ingerek, a teljesebb átélés, a közvetlen tapasztalat erősebb, mint a közvetített. Ezért az egész embert fejlesztő elképzelések jegyében a közvetlen tapasztalás ugyanúgy lehet a megfontolás alapja, mint az eszmék.





5) Nevelésmetodikai koncepció

A jezsuiták tradicionálisan direkt, vagyis közvetlen tanári irányítású oktatási-nevelési módszereket használtak. A didaktikai-metodikai repertoárban új elem az „intellektuális háttérirányítás” fogalma. A tanár indirekt módon megteremti a gondolkodás feltételeit, rávezet a megfontolás módjára és művészetére, vagyis önfejlesztésre tanít. Ez lényegében tanár és diák dinamikus együttműködése, indirekt kognitív metodika, intellektuális-heurisztikus módszer. Emellett kialakultak és fejlődnek azok az indirekt eljárások, melyek a diák aktivitását kívánják meg, mint a megbeszélés, a vita és a kooperáció.

A fenti kritériumok alapján az alábbi modell állítható fel:

| | |
|-----------------------------|--|
| Nevelési cél: | Normatív Céltartalma: kognitív-vallásos-morális Egyéni: kompetenciák fejlesztése Közösségi: szolgálat és szolidaritás |
| Személyiségértelmezés: | Intellektuális Emberképe: tökéletesedésre törekvő („magis”) Komponensei: értelem, érzelem, akarat Dinamikája: reflektív motivációs önszabályozás |
| Nevelési folyamat-felfogás: | Irányított Bázisa: befogadásra és aktivitásra építő Kontextusa: értelmzési kör Elemei: tapasztalat, megfontolás, cselekvés |
| Hatásszervezési modell: | Komplex Intellektualisztikus modell: kognitív-verbális Naturalisztikus modell: gyakorlati-tapasztalati Logika: induktív-deduktív |
| Nevelésmetodikai koncepció: | Direkt/indirekt Direkt hatásrendszer: tanári irányítás és minta Indirekt: tanári intellektuális háttérirányítás Heurisztika: életkoradekvát |

A jezsuita nevelés e modernizált koncepciójában „réginek” és „újnak” sajátos harmóniájával találkozunk. A régi rétege hűségesen őrzi *Szent Ignác* szellemét, ami abból is látszik, hogy a késő-renaisszansz modell minden eleme jelen van az új pedagógiában. Eredeti elgondolás például a közösség tagjaként megélt mély és alapos intellektuális képzés, vagy a híres jezsuita ékesszólást eredményező hatékony kommunikatív fejlesztés. Ugyancsak a régi réteg eleme a kiválóságra és a kreativitásra nevelés, továbbá a vallásosság emocionális és az erkölcsi erények kognitív alapozása.

Az új jezsuita modellben az ignáci lelkiség módszertani megújulással párosul. Megerősödik a fejlődéslélektani alapozású modern pedagógia hatása, ami a kor-szellemhez való tudatos alkalmazkodás jele. Biztos kézzel válogatnak a friss peda-





gógiai eljárások közül, hiszen már meghatározták a szelekció feltételeit: minden jó, ami az ignáci lelkiséggel nem ellentétes. E nyitott gondolkodás eredménye egy öntevékeny, cselekvéses-tapasztalati jellegű metodika átvétele, hiszen az így kapott információ éppúgy alkalmas kognitív kiértékelésre, mint a könyvekből származó.

A másik fontos változás a tanár szerepét érinti. A megmaradó hagyományos tanári vezetés és példaadás mellett megjelenik az „indirekt kognitív háttérrirányítás” fogalma, mely a mai modern nevelési elképzelések egyik vezető módszere.³⁰ A hozzá kapcsolódó indirekt eljárások új lehetőséget adnak az ignáci „radikális szabadság” kifejeződésére.³¹

A két megkonstruált jezsuita nevelésméleti modell összehasonlítása alapján egy olyan pedagógiai megújulás képe bontakozik ki, mely mintaértékű lehet nemcsak a szerzetesrendek, hanem a közoktatás valamennyi szereplője számára. A mai jezsuita nevelésben megnyilvánuló tudatos hagyományőrzés és az emellett bevezetett modern eljárások látható összhangja rámutat arra, hogy lehetséges a nemzeti nevelési tradíció és az import elképzelések közötti békés párbeszéd.

A fenti „régí-új” jezsuita nevelési koncepció – kellő hatástanulmányozás céljából – még kipróbálásra vár. Ez nálunk egyelőre csak a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban kezdődhetett el. Az iskola jubileumi évkönyvében szereplő küldetésnyilatkozat és pedagógiai program, valamint a bemutatott írások, riportok, fényképek alapján ítélve érdekes és izgalmas évek várnak az ott tanuló diákokra.³² *Szent Ignác* szelleme és lelkisége érezhetően ott él e falak között, s reméljük, hogy az általa közvetített értékek sokasága újra ifjúságunk javára válik.

JEGYZETEK:

¹ A magyar jezsuiták küldetése a kezdetektől napjainkig című konferencián (PPKE BTK, Piliscsaba, 2004. november 8–10.) elhangzott előadás szerkesztett szövege.

² A rend fő elve Isten nagyobb dicsőségének terjesztése (Omnia ad majorem Dei gloriam, rövid. O. A. M. D. G.).

³ *A jezsuita nevelés jellemzői*, A Magyar Rendtartomány kiadása, Budapest, 1998, 3. o.; *A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium X. Jubileumi Évkönyve*, Miskolc, 2003, 53. o.

⁴ A modelláló rendszerről részletesebben: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*, Telosz Kiadó, Budapest, 1997, 7–25., 249–262. o.

⁵ *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, 1599. (A Jézus Társaság tanulmányi rendszere és az arra vonatkozó útmutatás)

⁶ *Instructio privata seu typus cursus annui pro sex humanioribus classibus in usum magistrorum Societatis Iesu editus*, 1735.

⁷ Velics László S.J.: *Vázlatok a magyar jezsuiták múltjából*, Budapest, 1912; Bangha Béla S.J.: *A négyzázéves Jézustársaság*, Budapest, 1940.

⁸ Ganss, George E., S.J.: *A jezsuita nevelés jellegzetessége*, Jezsuita Nevelés, 1955, 416–417. o.

⁹ Heitlinger S.J.: *A Jézustársaság nevelési rendszere*, Jezsuita Nevelés, 1956, 218. o.



- ¹⁰ Heitlinger S.J.: *i.m.*, 215. o.
- ¹¹ Comenius, Johannes Amos: *Schola Ludus* (1656), *Didactica Magna* (1657), *Pampaedia* (1657), *Orbis Pictus* (1658)
- ¹² Apácai Csere János: *Magyar Enciklopédia* (1653), *A műveltség elsajátításáról* (1654)
- ¹³ Például a lipcsei Tamás-iskolában Johann Mathias Gessner (1691–1761) és Johann August Ernesti (1701–1781), s jóval később az egyetemalapító Wilhelm von Humboldt (1767–1835).
- ¹⁴ Johann Friedrich Herbart (1776–1841) a pedagógiának szilárd filozófiai alapvetést adott, neveléstani rendszere mélyen beivódott a klasszikus középiskolák pedagógiai gyakorlatába. [Általános pedagógia (1809), Pedagógiai előadások (1841)] Modelljét lásd: Bábosik István: *A modern nevelés elmélete*, 1987, 24. o.
- ¹⁵ Teológiai fogalom: Isten tevékenysége az ember belső világában. (Rahner–Vor-grimmler: *Teológiai kisszótár*, SzIT, Budapest, 1980, 372–379. o.)
- ¹⁶ Aquinói Szent Tamás arra törekedett, hogy a hit és az ész közötti ellentétet kibékítse.
- ¹⁷ Nagy István: *A Jézus Társaság Budai Gimnáziuma*, Budapest, 1999, 25. o.
- ¹⁸ Címeiket és témákat Mészáros István *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon* című művében találhatunk. (Szent István Társulat, Budapest, 2000, 138. o.)
- ¹⁹ Bővebben lásd: Németh – Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Budapest, 1999, 37–105. o.
- ²⁰ *Jesuit Educational Association. P. Ledóchowski Instrukciója*, Jezsuita Nevelés, 1956, 100–107. o.
- ²¹ Meszlényi Antal S.J.: *Magyar jezsuiták a XVI. században*, Budapest, 1931; Bangha Béla S.J.: *Képek a Jézustársaság történetéből*, Budapest, 1940; Gálffy László S.J.: *A jezsuita szellem*, Budapest, 1942.
- ²² Kolvenbach, Peter-Hans, S.J.: *A jezsuita nevelés jellemzői*, Róma, 1986.
- ²³ Kolvenbach, Peter-Hans, S.J.: *Az ignáci pedagógia*, Róma, 1993.
- ²⁴ *A jezsuita nevelés jellemzői és Az ignáci pedagógia*, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya kiadása, Budapest, 1998, 23–24. o.
- ²⁵ *A jezsuita nevelés jellemzői és Az ignáci pedagógia*, 24–31. o.
- ²⁶ A „többlet”, Isten nagyobb szolgálata, ami itt az egyéni képességek legteljesebb kibontását jelenti.
- ²⁷ *A jezsuita nevelés jellemzői és Az ignáci pedagógia*, 34–43. o.
- ²⁸ *Az ignáci pedagógia*, 1998, 104–119. o.
- ²⁹ Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003, 223–239. o.
- ³⁰ Lásd: Bábosik István: *Nevelésemélet*, Osiris Kiadó, Budapest, 2004, 118–166. o.
- ³¹ Az ignáci radikális szabadság → hűség Istenhez. Az isteni szeretetre adott válasz akkor hitelesen emberi, ha radikálisan szabad. Képes legyen szabadon odaadni önmagát, ugyanakkor felelősséget tudjon vállalni saját tetteiért és azok következményeiért: legyen szabad, hogy hűséges lehessen. (*A jezsuita nevelés jellemzői*, Budapest, 1998, 28. o.)
- ³² *A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium X. Jubileumi Evkönyve*, Miskolc, 1994–2004.



A RETORIKA LELKE

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA

A retorika ismeretében jobban megérthetjük és kritikusan szemlélhetjük korunk hirdetéseit, kereskedelmi reklámjait, politikai üzeneteit, beszédeit, vitáit, satíráit, ironikus és kétértelmű műveit. (...) Az európai uniós vizsgán sok szinkrontolmácsunk megbukott, mert nem mondatról mondatra kellett fordítaniuk, ahogy megszokták, hanem egyszerre egy ötperces szöveget. (...) Bármily jól beszél is egy ember, ha erkölcstelen, Quintilianus megtagadja tőle a szónok nevet.

A retorika lelke az érvelés; a stílus pedig a retorika szíve.

Az érvelésről lesz tehát szó, de csak a leglényegéről.

Két célunk van: egyrészt bemutatni a retorika tartalmát, érvelésének jellegzetességét, másrészt felhívni a figyelmet arra, hogy a retorika ismerete nélkülözhetetlen a szövegértő olvasáshoz és a fogalmazáshoz.

Mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, miért kapcsoltuk össze a szövegértő olvasást és a retorikát. Az ok egyszerű: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére. A *Corbett–Connors*-féle retorikában olvashatjuk ennek a tételnek a kifejtését. A retorika eredetileg szintetikus művészet/mesterség, építkező, komponáló. Ám jobb olvasókká tehet minket. Az újkritika (*new criticism*) írói – *Cleanth Brooks* és *Robert Penn Warren* – a retorikai elveket alkalmazták a poétikai szövegek szoros olvasásához (*close reading*). *Mortimer Adler How to Read a Book* című könyvében retorikai technikákat alkalmaz az ismeretközlő és az érvelő próza olvasásában. *Wayne C. Booth The Rhetoric of Fiction* című könyvében szintén retorikai alapon magyarázza az elbeszélés és a regény narratívájának a formáit.¹

Nálunk *Babits Mihály* volt az, aki meglátta és hangsúlyozta a retorika mindent átfogó jellegét, vagyis a gondolkodás és a beszéd, az olvasás és az írás egységét *Irodalmi nevelés* című esszéjében, melyet fogarasi diákjainak írt 1909-ben. A stilisztikáról és a retorikáról elmélkedik, „arról a két stúdiumról, melyet a klasszikus ókor egynek tekintett, és egy néven retorikának nevezett. Egy stúdium ez most is, csakhogy két oldala van: gondolataink összegyűjtése és kifejezése. Egy oldalról gondolkodni, más oldalról beszélni tanít, a szó legtágabb értelmében. Az olvasás is gondolkodás, az írás is beszéd.”²

Az természetes, hogy az ókori művek értelmezéséhez ismerni kell az antik retorika szabályrendszerét, „mert az ókori alkotók műveiket gyakran az antik retorika esztétikai mércéi szerint írták”³, a retorika mércéi azonban a mai napig él-





nek, szükség van ismeretükre. A retorika ismeretében jobban megérthetjük és kritikusan szemlélhetjük korunk hirdetéseit, kereskedelmi reklámjait, politikai üzeneteit, beszédeit, vitáit, szatíráit, ironikus és kétértelmű műveit. Olyan területen is szükség van retorikai ismeretekre, ahol nem is gondolnánk: az európai uniós vizsgán sok szinkrontolmácsunk megbukott, mert nem mondatról mondatra kellett fordítaniuk, ahogy megszokták, hanem egyszerre egy ötperces szöveget (*Somos Edit* PhD-hallgatóm szíves közlése). A szövegértő olvasást mérő, az angolszász országokban kifejlesztett tesztek az ottani eleven retorikai gyakorlat alapján készítik, tehát gyakorlati okok is igénylik a szövegértő olvasás és a retorika összekapcsolását. A tankönyvi szövegekben erősebben kellene érvényesülniük a retorikai szabályoknak, mint bárhol másutt; következésképpen a tankönyvi szövegek elemzésében is érvényesíteni kellene a retorikai szempontokat.

Természetesen, a tanításban nem szabad szétválasztani a szövegértő olvasást és a szövegalkotást, ahogy ezt sokan hangsúlyozzák, bár nem biztos, hogy ez az egy-egyben való gondolkodás érvényesül a mai iskolai gyakorlatban.⁴

1. *Roland Barthes* egy emberöltővel ezelőtt egy 1964–65-ben tartott retorikai szemináriumán kijelentette, hogy a retorika „a reneszánsz óta haldoklik, s három évszázada halálhírét keltik, de még nem bizonyos, hogy halott”⁵. Hogy a retorikának esze ágában sincs haldokolni, bizonyítja a korabeli, vagyis az 1945 utáni és az egészen friss, retorikai tárgyú tanulmányok és kézikönyvek sora.⁶ Egészen bizonyosan más következtetésre jutott volna *Barthes*, ha megismerkedett volna a korabeli angolszász retorikai művekkel – maga írja, hogy csak francia művekre támaszkodik a klasszikusokon kívül –, a retorika ugyanis a 20. század második felében reneszánszát éli. Azért fontos *Barthes* könnyelmű kijelentését szóvá tenni, mert tanulmánya kötelező olvasmány egyetemünkön (tehát némi kritikával kell kezelni), és mert nálunk is sokan vannak, akik úgy tekintenek a retorikára, mint valamiféle kihalt dinoszauruszra, vagy pedig teljesen félreértelmezik tartalmát, s művelését nem szorgalmazzák, egyetemi programokból kihagyják (legutóbb a dékánok szavazták le a bolognai tantervben). Ez a negatív viszonyulás a legújabb külföldi – s tegyük hozzá: hazai – szakirodalom nem ismeréséből származik.

A híres, a maga korában nálunk is idézett 19. századi dublini logikus-retorikus, *Richard Whately* írja, hogy vannak olyan diszciplínák, melyek az évszázadok során sokat változtak – ilyenek a természettudományok –, ám vannak olyanok, melyeknek teljes rendszerük megvolt az antikvitásban, ilyen a filozófia és a retorika.⁷ Ez a tény indokolja, hogy ma is foglalkozunk az antik retorikával, ma is érvényesek megállapításai. A retorika érvényességét a mai szerzők többek között azzal is szokták bizonyítani és hangsúlyozni, hogy a régi retorikai rendszerhez mai példákat idéznek, ezt teszi a *Corbett–Connors*-féle amerikai retorika is, például az érvorrásokat többek között *Martin Luther King* beszédein szemlélteti. Elvi kérdés,





hogy a példák idézésében nem lehet megkerülni a jelent, még akkor sem, ha olykor vitákat válthat ki. Minden valamire való hazai retorika aktuális beszédeket idézett, az 1849 utáni retorikák főleg *Kölcseyt* (akkor *Kossuthot* tilos volt idézni), az 1868 utániak *Kossuthot*, *Deákot*, *Prohászktát*, az *Alszegehy–Sík-féle Apponyit*, a pártállami időszak retorikái *Lenint*, *Marosánt*, a 2004-es *Retorika* többek között *Orbán*t, *Mádl*t, *Jókai Annát*.

Az antikvitásból örökölt, komplex retorika a 20. század második felében részterületeire bomlott. Ez azt jelenti, hogy a modern retorikai irányzatok egy-egy részproblémát helyeznek a középpontba: a jelentést, az etikai értéket, az okok (motívumok) kutatását, az érvelést, a stílust, s vannak olyan irányzatok is, melyek a retorikát műelemző módszerként, illetőleg fogalmazástanításként értelmezik. Ezekről az irányzatokról áttekintést nyújt *Adamik Tamás*,⁸ hangsúlyozva, hogy ezek az irányzatok egységesülni látszanak. *Barthes* ezt írja: „a régi nem azt jelenti, hogy ma léteznék egy új retorika; a régi retorika inkább úgy áll szemben az újjal, hogy talán még nem zárult le: a világot hihetetlen mértékben itatja át a régi retorika”⁹. Nincsen újretorika vagy neoretorika – bármily tetszetősen hangzik is a szó –, nem is használja ezt a fogalmat a külföldi szakirodalom (*Barthes* a Kr.u. 2–4. századi retorikát nevezi újretorikának). Az azonban kétségtelen tény, hogy a retorika számos egyéb tudománnyal érintkezik – az irodalom- és nyelvtudománnyal, a filozófiával, az etikával, a logikával, a jogtudománnyal –, s ebben a vonatkozásban a hangsúlyok mindig mások: az antik retorika grammatikai alapú volt, a brit lélektani természetű, napjaink retorikája a szociológiához, pontosabban szólva a szociálpszichológiához áll közel.¹⁰ (*Barthes* szerint a nyelvtan előbb keletkezett, mint a retorika. A tények nem ezt mondják, hiszen az első nyelvtan a Kr.e. 2. századból való, viszont retorikáról, szónokversenyekről már az *Iliászban* szó van. A retorikai gyakorlat nagyon régi, az első retorikák pedig a Kr.e. 5. században keletkeztek.¹¹)

A sokféle irányzat közül számunkra most azok a fontosak, amelyek az argumentációt helyezik a középpontba (*Toulmin*, 1958; *Perelman*, 1958, 1982; *Corbett–Connors*, 1965, 1999), mégpedig a retorikai argumentációt, mely a hallgatóság figyelembevételével működik. Úgy tűnik fel, hogy az új argumentációs irányzatokban – olykor más hangsúlyokkal – tovább él *Arisztotelész* érveléstana; nem tévedünk, ha az új érveléstant arisztotelészianusnak mondjuk. *Barthes* is felteszi a kérdést: „Az összes retorika (amennyiben *Platóntól* eltekintünk) arisztotelianus volna? Minden kétséget kizáróan igen: a klasszikus kézikönyveket tápláló valamennyi didaktikus elem *Arisztotelésztől* való”¹². *Arisztotelész* érveléstana pedig a hallgatóság szempontját veszi figyelembe, a hallgatóságot, melynek fontosságát olyannyira hangsúlyozzák a modern retorikai érvelésben.

Arisztotelész Retorikája tömör és vázlatos, mintha előadásainak kivonata volna, mindig hagy értelmezni valót az utókorra. A súlypontot az érvelésre helyezi, a be-





széd szerkezetében két részt lát fontosnak, a tételt és a bizonyítást, az élokúció kisebb helyet kap benne.¹³ Ezt írja rögtön retorikája második bekezdésében: „...egyedül a bizonyítások tartoznak a rétorikához; a többi csak kiegészítés”. A retorika története folyamán azután előtérbe kerül korszakonként az élokúció, az ékesszólás (ennek több oka és korszaka van, általában *Peter Ramus* heves logikaellenességét szokták említeni, valamint retorikájának nagy hatását¹⁴), ezért viselte sok retorika az ékesszólástan címet.

Különösképpen nálunk fontos a retorikai érveléssel foglalkozni, mivel erre nagyon is okot ad a hazai retorikatörténet alakulása.¹⁵ Hazánkban a retorikai szakirodalom a kezdetektől megvolt, erről tanúskodik a 12. századból fennmaradt esztergomi diákjegyzet, mely a *Rhetorica ad Herennium* 4. könyvének másolata.¹⁶ Ettől kezdve a retorika az évszázadok folyamán mindig része az oktatásnak. Kivirágása a 19. század második fele: ekkor születnek meg a körültekintő összefoglalások (Szeberényi Lajos: *Politikai szónoklat-tan*, 1849; Szvorényi József: *Ékesszólástan*, 1851; Laky Demeter: *Ékesszólástan*, 1864; Acsay Ferenc: *A prózai műfajok elmélete*, 1889), s az 1868-as népoktatási törvény és a retorika iskolai bevezetése után kitűnő tankönyveket írtak. A tankönyvekben az érvelés azonban egyre kisebb helyet kap. 1938-ban megszűnt a retorika iskolai tanítása, majd a 2000. évi kerettanterv vezette be újra. A felsőoktatásban az utóbbi években előre törni látszik, bár nem mindenütt tanítják.

A retorika tartalmának értelmezésével gondok vannak. A tanárok nagy része a beszédműveléssel azonosítja a retorikát, illetőleg a beszédművelésre korlátozza még ma is,¹⁷ s ennek a leszűkítésnek megvan az oka: a pártállami korszak retorikáiban – érthető okokból – nemigen kapott helyet az érvelés. A retorika felélesztésén sokan fáradoztak a 20. század utolsó negyedében, a névsor gazdag és tekintélyes: *Grétsy László*, *Fischer Sándor*, *Vigh Árpád*, *Deme László*, *Gáspári László*, *Wacha Imre*, *Bencze Lóránt*. Legalább három probléma azonban mindenképpen megmaradt: a klasszikus források ismerete elhalványult, következésképpen felszaporodtak a másod- és többedkézből vett idézetek a szakirodalomban; a 20. század második felében külföldön kibontakozott irodalom nem épült be a köztudatba; az érvelés pedig nem került vissza kellő súllyal a retorikába. Ezenkívül tisztázni kell bizonyos fogalmakat. Ezért indítottuk el a „Régi új retorika”-programot az ELTE-n, melynek összegzése lett az Osirisnél 2004-ben megjelent *Retorika* (szerzői: *Adamik Tamás*, *A. Jászó Anna* és *Aczél Petra*). Az érvelés visszakerült a helyére, s ez lényeges mind a retorikaelmélet, mind a gyakorlat szempontjából. A Régi új retorika-program két kötete is az érvelésről szól: *A klasszikus retorikai bizonyítás* (2002) és *A modern retorikai bizonyítás* (2003).

2. A szónoknak öt feladatot kell elvégeznie ahhoz, hogy beszédét megtarthassa, ezek az *inventio*, a *dispositio*, az *elocutio*, a *memoria* és a *pronuntiatio*. Az *inventio*





(invenció) a bizonyítékok és az anyag feltalálása, pontosabban a fellelése, mivel a bizonyítékok és az anyag megvan, nem feltalálni, hanem megkeresni kell őket. Az invenciót sokan az anyaggyűjtésre korlátozzák, pedig a bizonyítást is előre meg kell fontolni, éppen ezért sok retorikában az invenció tartalmazza a bizonyítás tárgyalását (Corbett–Connors, 1965, 1999; Szeberényi, 1849; Névy, 1878; Riedl, 1888; Négyesy, 1901).¹⁸ Kimondatlanul ezt tette Arisztotelész is.

Retorikán belüli és retorikán kívüli bizonyítékok vannak. A retorikán belüli bizonyítékokat a szónok találja fel, a szónok érvelő képességétől függenek. A retorikán kívüli bizonyítékok – ahogy nevük is mondja – külső forrásokból származó érvek, külső bizonyítékok: tekintélyek, tanúvallomások, statisztikák, maximák, törvények és a precedens.¹⁹ Arisztotelész ezt mondja: „Rétorikán kívülieknek nevezem mindazokat, amelyeket nem mi gondoltunk ki, hanem már korábban is léteztek: a tanúk, a kínzással kicsikart vallomások, a dokumentumok stb. A rétorikán belüliek azok, amelyeket a módszer szolgáltat, és amelyeket mi hozunk létre. Az előbbieket csak alkalmaznunk kell, az utóbbiakat viszont meg kell találnunk.”²⁰

„A beszéd által nyújtott bizonyítéknak három fajtája létezik: az első a szónok jellemében van, a második a hallgatóságra tett hatásban, a harmadik pedig magában a beszédben, amely bizonyít, vagy úgy látszik, hogy bizonyít.”²¹ A retorikán belüli bizonyítékok tehát logikaiak (*logosz*), etikaiak (*éthosz*) és lélektaniak (*pathosz*); az *Ilíasznak* fentebb idézett hat beszéde a logikai, az etikai és az érzelmi érvelés példája – *Odüsszeusz* logikai, *Phoinix* etikai és *Aiasz* érzelmi érveléséről van szó, és *Akhilleusz*nak háromféle reakciójáról, vagyis három válaszbeszédéről.

A bizonyítás lényegi eszköze az *enthüméma* – melyet retorikai szillogizmusnak nevezünk –, melynek van egy meghatározott logikája, ez a logika hatja át az etikai és a lélektani érvelést is (a megindítást). Ez a logika érvényesül az érvforrások felhasználásában is. Ennek a tételnek a bizonyítása a feladatunk (az érvforrásokot ebben a tanulmányban nem tárgyaljuk, igen hosszú volna).

3. Az *enthüméma* fogalma. Arisztotelész meghatározása szerint „a retorika olyan képesség, amely minden egyes tárgyban feltárja a meggyőzés lehetőségeit.”²² A magunk részéről különbséget teszünk a *meggyőzés* és a *rábeszélés* között. A szakirodalom és a fordítások szinonimaként kezelik ezeket a fogalmakat, szerintünk pedig nem szinonimák. A meggyőzés becsületes eljárás, észérvekkel és megindítással operál; a rábeszélés manipuláció, becsapás, ahogyan azt Szókratész kifejti *Platón Phaidrosz* című dialógusában, s ahogyan a mai szociálpszichológia is megkülönbözteti, a meggyőzéssel szemben befolyásolásról beszél.²³

A következtetésnek két útja van, az indukció és a dedukció, ez utóbbinak eszköze a szillogizmus. „Világos tehát, hogy a retorika módszertana a bizonyításokkal foglalkozik, a bizonyítás pedig egyfajta igazolás (mert többnyire azt hisszük el, amit igazolva látunk). A retorikai igazolás az *enthüméma* [és ez – röviden szólva



– a legfőbb bizonyítási eljárás]. Az enthüméma a szillogizmus egyik fajtája; minden szillogizmust a dialektika vizsgál, vagy az egész dialektika, vagy annak egy része. Ebből világosan következik, hogy az lesz leginkább jártas az enthümémákban, aki leginkább képes felfogni, miből és hogyan jön létre egy szillogizmus, ha hozzáveszi, hogy mire vonatkozik az enthüméma, és miben különbözik a logikai szillogizmusoktól, ugyanis a valóságot és a valószínűt ugyanaz a képesség ragadja meg. Egyébként az emberek természetüktől fogva képesek az igazság felismerésére, s többnyire el is találják az igazságot. Ezért a jártasság a valószínű felismerésében olyan emberben van meg, aki jártas a valóság felismerésében.”²⁴ A szillogizmushoz viszonyul az enthüméma, a szillogizmus a kétségbevonhatatlan igazságra, a szükségszerűre épül, az enthüméma a valószínűre. Az igaz és a valószínű tehát úgy viszonyul egymáshoz, mint a szillogizmus az enthümémához. A modell: $I \rightarrow V$, azaz $Igazság \rightarrow Valószínűség$.

Az indukció a retorikában a példa, a szillogizmus a retorikában az enthüméma, ezenkívül nincs más, mondja *Arisztotelész*, s tulajdonképpen ezt a kijelentését kell megértenünk. A szóban forgó idézet a következő: „Az enthümémát rétorikai szillogizmusnak nevezem, a példát pedig rétorikai indukciónak. Mindenki bizonyítással érvel úgy, hogy vagy példát alkalmaz, vagy enthümémát; e kettőn kívül nincs más.”²⁵ Vagyis az $I \rightarrow V$ modell a bizonyítás minden területén érvényesül (az indukció és a példa viszonyát most nem elemezzük), a „nincs más” arisztotelészi kijelentést kell értelmezni.

Arisztotelész Retorikájának legelején magyarázza az enthümémát, s ennek megvan a nyomós oka: a retorikai bizonyítás minden területét átható elvről van szó. Az enthümémának két meghatározása van.

Az egyik szerint az enthüméma csonka szillogizmus: vagy a nagyobb premiszsa, vagy a kisebb premissza hiányzik, vagy a konklúzió. Kimarad egy része, s ezt a részt a hallgatóság – valószínűen helyesen – hozzágondolja. Például, szillogizmus: *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. | A rabszolgaság igazságtalan. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* Ebből valamelyik premissza elhagyásával lesz enthüméma: *A rabszolgaság igazságtalan. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* Vagy: *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. || Tehát a rabszolgaságot el kell törölni.* (Góbi példája, *William Pitt* angol miniszterelnök beszédéből²⁶). Elmaradhat a konklúzió is (ezt *Barthes* is mondja²⁷): *Mindazt, ami igazságtalan, el kell törölni. | A rabszolgaság igazságtalan.* A hiányzó állítást a hallgatóság magában megfogalmazza, innen van az enthüméma hatása: bekapcsolja az embereket a szónokkal való közös gondolkodásba. A törölt állítás „az elmében/a lélekben benne lévő”, azaz „enthümo”; az egész struktúra tökéletes az elmében, csak nyelvi kifejezése hiányos. Erre mondta az egyik legnagyobb magyar egyházi szónok és retorikus, *Ravasz László*, hogy a szónoki beszéd logikai dráma, de olyan dráma, mely a hallgatóság lelkében megy végbe: „[a szónok] éppen azért, hogy teremthessen, szükség, hogy



bevonja a drámába e második személyt, titokzatos és roppant társát, a hallgatóságot.”²⁸ Természetesen, a gondolatbeli kiegészítésben mindig van bizonytalansági tényező, így az egész következtetés inkább valószínű, mint szükségszerű.

Az enthüméma csonka szillogizmusként való felfogása megvan *Arisztotelész*nél: „Az enthümémának kevés állításból kell állnia, gyakran kevesebből, mint az első szillogizmus, mert ha valamelyik közülük ismeretes, nem kell megemlíteni, a hallgató maga hozzát teszi. Például ha azt akarjuk kifejezni, hogy *Dórieusz* olyan versenyben győzött, amelyben a díj koszorú volt, elég azt mondani, hogy az olimpián győzött. Nem kell hozzátenni, hogy az olimpiai játékok díja koszorú, hiszen ezt mindenki tudja.”²⁹ Nem igaz tehát, hogy *Quintilianus* óta az a felfogás, hogy az enthümémát kiképzésének elliptikus jellege határozza meg. *Roland Barthes*-nál olvasható ez az elhamarkodott állítás. A *Thomas Sloane*-féle retorikai enciklopédia helyesen állapítja meg, hogy az enthüméma csonka szillogizmusként való meghatározása már *Arisztotelész*nél is megtalálható.³⁰

A másik meghatározás szerint az enthüméma valószínűsége alapuló szillogizmus. Tehát „úgy lehet meghatározni, ’mint szillogizmust, amelyet valószínű okokból, (biztos vagy bizonytalan) jelekből és példákból vonunk le’. Az enthüméma tehát valószínű premisszákból következtet, és bizonyos esetekben nélkülözi a formális érvényességet, s ebben határozottan különbözik a logikai szillogizmustól.”³¹ A kétségbevonhatatlanul igaz szillogizmus mindnyájunk által ismert példája a következő: *Minden ember halandó. | Szókratész ember. || Szókratész halandó.* Az enthüméma egészen más: *Minden athéni szeret érvelni. | Szókratész athéni. || Szókratész szeret érvelni.* Ez az enthüméma szerkezetét tekintve ugyanaz, mint az előtte lévő szillogizmus. A különbség a nagyobb premissza bizonyossági fokában van. A szillogizmus nagyobb premisszája kétségbevonhatatlan igazságot tartalmaz, következésképpen konklúziója is mindig igaz; az enthüméma nagyobb premisszája csak valószínű, mert lehet olyan athéni, aki nem szeret érvelni, következésképpen konklúziója csak valószínű, igaz lehet, de nem szükségszerűen az. Éppen ezért teljesen elfogadható, ha az enthüméma gnómából – az emberek által elfogadott bölcsességből – indul ki (tulajdonképpen erre épültek a *chria*-gyakorlatok³²).

Az enthüméma tehát retorikai szillogizmus, kvázi szillogizmus vagy pseudo szillogizmus. A hallgatóság figyelembe vétele miatt van rá szükség: egyrészt nincsen idő hosszú és részletes logikai levezetésekre, másrészt ezeket a hallgatóság nem értené, harmadrészt a hallgatóságot be kell kapcsolni a gondolkodásba, s ez úgy érhető el, hogy valószínű, a közfelfogás által sugallt tételekből indulunk ki, s ez a közfelfogásra való alapozás csak erősödik a kihagyások révén. Nem arról van szó, hogy a hallgatóság műveletlen, nem „rájátszás a műveletlen emberek közegeben könnyedén kezelt közösségi okoskodásra”³³. A természetes, mindennapi gondolkodás felismeréséről van szó, ezt fényesen bizonyítja a dialógusok kiegészítése, amit az etnometodológiai kísérletekben végeznek.³⁴



Felállíthatjuk tehát a modellt, mely azt mondja, hogy a szillogizmus igazságához viszonyítva az enthüméma valószínű, s erre a valószínűsége a cél kényszeríti a szónokot, a cél pedig a hallgatóság bekapcsolása a közös gondolkodásba, s ezáltal meggyőzése. Képletben kifejezve:

I→V
CÉL

„Az enthüméma tehát sem formailag, sem tartalmilag nem olyan szigorú, mint a szillogizmus, de ugyanolyan rendszeres. (...) Arisztotelész (...) mind az enthümémát, mind a példát logikusnak tekinti, mert afféle gyakorlati logika érvényesül bennük, amely képes meggyőzni az átlagembert”³⁵. Ezt a tételt értelmezve, fejtegetve nevezik gyakorlati érvelésnek a retorikai érvelést a 20. század második felének nagy retorikusai, *Toulmin* és *Perelman*, sőt erőteljesen hangsúlyozzák, hogy a hallgatóság figyelmen kívül hagyása érvelési hiba.

A továbbiakban azt bizonyítjuk, hogy ez a képlet – vagyis az enthüméma logikája – érvényesül az érvelés többi tartományában, a „nincs más” állítás belátása a cél.

4. Ugyanez a logika érvényesül az etikai és a lélektani meggyőzésben, az *ethosban* és a *pathosban*, vagy ahogyan régi retorikusaink írták: a megindításban. Gyakran szembeállítják ugyanis a példa és az enthüméma által nyújtott logikai bizonyítékokat a szónok jellemével, mint bizonyítékkal, és szembeállítják a pathosszal, vagyis azzal, hogy a szónok milyen érzelmeket tud kiváltani a hallgatóban. Sok retorikában a meggyőzéstől elkülönítve szerepel a megindítás, legalábbis úgy mutatják be, mint a meggyőzéstől független tartományt, pedig egységről van szó. *Arisztotelész* hosszasan foglalkozik az érzelmekkel és a jellemeikkel.³⁶ „Kérdés mármost, hogy Arisztotelész akarta-e ezt a szembeállítást, azaz kizárta-e az enthümémát az *éthos*ból és a *pathos*ból. (...) Ha tehát a logikai bizonyítékok (a példa és az enthüméma), továbbá a szónok jelleme által nyújtott bizonyíték (az *éthos*) és a szónok ébresztette érzelmek (a *pathos*) egységet alkotnak, akkor Arisztotelész Rétorikájának struktúrája is logikussá válik”³⁷. A *Rétorika* egységét két ténnyel is tudjuk bizonyítani. Az egyik bizonyítékra *Adamik* hívja fel a figyelmet: azok a premisszák, melyeket a szónok az enthümémákhoz használ, közheklyek vagy olyan speciális érvek, melyek az etika és a politika, az erények és a hibák, az érzelmek és a jelleme területről származnak; a hallgatóság vélekedését, hitét képviselik. *Arisztotelész* először az enthümémát mint a bizonyítás fő eszközét mutatja be, utána felsorolja azokat a toposzokat, ahonnan az enthümémák alkothatók, végül pedig részletesen leírja az enthümémák különböző fajtáit. Így biztosítva van a logosz, az *éthos* és a *pathos* egysége. A másik bizonyítékot *Barthes* fogalmazza meg: *Arisztotelész* „felismerte a pszichológiai retorikát; ám mivel továbbra is egy tekhnétől tette függővé, az övé 'kivetített' pszichológia: a pszicho-



lógia, miként képzelik, nem „az, ami a fejben van”, hanem amiről a közönség azt hiszi, hogy a másik fejében benne van. Ez egy endoxon, „valószerűségi” pszichológia, szemben a „valódi” pszichológiával, ahogy az enthüméma szemben áll a „valódi” (bemutató) szillogizmussal. *Arisztotelész* előtt a tekhnográfusok már javasolták az olyan pszichikai állapotok számbavételét, mint a száanalom; de *Arisztotelész* fedezte fel a szenvedélyek gondos osztályozását, nemcsak aszerint, hogy melyek ezek, de aszerint is, hogy melyeknek hiszik őket: nem tudományosan írta le őket, hanem ahhoz keresett érveket, hogy miként hasznosíthatók a szenvedélyek a közönség eszméinek függvényében. A szenvedélyek kifejezetten premisszák, helyek: *Arisztotelész* „pszichológiai retorikája az eikosz, a valószerű szenvedély leírása”³⁸. Ez az álláspont nyelviileg is megfogható, mindig a „fogadjuk el, hogy” fordulattal vezeti be az egyes érzelmek leírását, például: „Fogadjuk el, hogy a harag fájdalomtól kísért törekvés egy nyilvánvaló bosszúra egy nyilvánvaló semmibe vételért”. Hasonlóképpen írja le a jellemeket, a fiatalok és az öregek, a gazdagok és a hatalmasok jellemét, például: „Azt a jellemet, amely a gazdagsággal jár együtt, mindenki világosan láthatja”. (Az érzelmeket mindig ellentéteikkel együtt, tehát oppozíciókban mutatja be.)³⁹

A pathosz és az éthosz vonatkozásában is megállapíthatjuk, hogy érvényes az I→V modell.

Az éthosz, a szónok jelleme, és a jelleméből származó hatást minden időben fontosnak tekintették. Alljon itt néhány kiragadott példa.

Az etikai érvelés – az éthosz – mindenképpen kapcsolatban van a lélektani érveléssel (*Barthes* nem véletlenül vonta össze ezt a két tartományt), mivel itt is az erkölcsről alkotott közfelfogás hat; régi retorikusaink a megindítás terminust használták egységesen az ethosra és a pathosra.

Arisztotelész azt mondja, hogy a retorikán belüli bizonyítékok egy része a szónok jellemében van, a jó szónokot erény, bölcsesség és jóakarát jellemzi. *Platón* a *Phaidrosz* című dialógusában a következő szavakat adja *Szókratész* szájába: „Ha most már egy szónok, akinek fogalma sincs a jóról és a rosszról, kezébe kerít egy várost, amely ugyanilyen színvonalon áll, és azt próbálja meggyőzni, nem holmi szamarat dicsérve ló gyanánt, hanem a rosszat jó gyanánt, és minthogy tanulmányozta a tömeg nézeteit, rá is veszi, hogy rosszat tegyen jó gyanánt – mit gondolsz, milyen termést hoz a rétorika ilyen vetés után?” Már kezdetektől fogva felmerült a retorikával kapcsolatban az az aggály, hogy a rosszra is fel lehet használni, ezeket az aggályokat *Platón* és *Szókratész* is megfogalmazta. Nem a retorikát magát vetették el, hanem a szó hatalmával való visszaélést.⁴⁰

Quintilianus Szónoklattanának utolsó, 12. könyvét szenteli az etikai problémának, s kimondja, hogy a szónok csak „vir bonus dicendi peritus”, becsületes, beszédben jártas férfi lehet (eredetileg *Cato* mondása). Hosszasan fejtegeti az éthosz kérdését: „Semmi sem annyira megszállott, annyira sokarcú, annyira eltérő indu-



latoktól megkínzott és zaklatott, mint a romlott lélek. Mert amikor áskálódik, a remény, a gond és a kínlódás emészti, amikor pedig már elkövette a bűnt, a nyugtalanság, a bűnbánat és a várható büntetések gyötrik. Hogyan jut hely közöttük a tudománynak, vagy bármiféle más, hasznos művészetnek?” Bármily jól beszél is egy ember, ha erkölcstelen, *Quintilianus* megtagadja tőle a szónok nevet. „Hiszen könnyebben meggyőz másokat az, aki előbb önmagát győzte meg.”⁴¹

A hazai szakirodalomban is tárgyalják az éthosz kérdését. *Zichy Antal* A szónoklatról című előadásában (1868) azt mondja, hogy számára nem fontos a költő vagy a zeneköltő személyisége, ám „Nem ily viszonyban állok a szónokhoz, kinek kezébe magam és családom jóléte, hazám jelen és jövő boldogsága van talán letéve. Joggal kérjük, nemcsak azt, hogy mit mond? – hanem azt is, hogy ki mondja?” *Babits* ezt írja fogarasi diákjainak Irodalmi nevelés című esszéjében (1909): „De a szó hatalma azóta sem csökkent (ti. az ókori szónokok óta), mert a szóval a gondolat harcolt, s van-e hatalmasabb a gondolatnál? De jegyezd meg: csak a jó gondolat harcolhat jó szóval. Be tud-e bizonyítani valamit, ami nem igaz? Csak gyengeelméjűeknek. Rá tudsz-e bírni valamire, ami nem helyes? Csak gyenge jelleműeket. Az igazi szónok nem gyengeelméjű, nem gyengejellemű hallgatókra számít. Nagy szónok nem lehet hamis ügy szónoka: tudatosan soha.”⁴² A viharos 20. században is felmerült a szónok és az éthosz viszonyának problémája, az egyik irányzatnak a középponti kérdése: a retorika mint etikai érték. *Richard M. Weaver* *The Ethics of Rhetoric* című művében azt fejtegeti, hogy a retorikát csak az igazság kiderítésére szabad használni, s le kell leplezni a manipulációt.⁴³

Megjegyezzük – a kifejtés hosszadalmas volna –, hogy az enthüméma logikája az általános érvforrásokban is érvényesül. Az érvforrások toposzok vagy helyek, ahonnan érveket vehetünk. Az érvforrás úgy viszonyul az érvehhez, mint a jel a jelzéshez (a jelzés a működésben lévő jel, a jel felhasználása); az érvforrás – mint a szó mondja – érv lesz, ha felhasználjuk.⁴⁴

Az általános érvforrások a definíció, az összehasonlítás, a viszonyok és a körülmények (*Corbett–Connors*-féle retorika alapján,⁴⁵ ez a csoportosítás – úgy tűnik – *Arisztotelész* 28 érvforrása alapján történt⁴⁶). A speciális érvforrások közösségiek és egyéniek lehetnek. Közösségi érvforrások például azok a helyek, melyeket *Arisztotelész* a beszédajtáknál sorol fel, például a tanácsadó beszédnél a hasznos és a káros kategóriája, „öt olyan fődolog van, amiről mindenki tanácskozik, és amiről a tanácsadó szónokok is beszélnek: a pénzügy, a háború és a béke, az ország védelme, a behozatal és a kivitel, a törvényhozás”⁴⁷; de az egyén vonatkozásában érvet lehet meríteni életkorából, neméből stb.⁴⁸

Az általános érvforrások többféle csoportosítása olvasható a magyar retorikákban, *Névy Lászlónál*⁴⁹ például: az értelmezés, nem és faj, az egész és részei, ok és okozat, a megelőző és a következő, körülmények, hasonló és hasonlatlan, egyező és nem egyező, az ellentétek, egyéb tárgyi közhelyek (a lehetséges és a lehetetlen stb.).



Az általános érvoorások (*common topics*) áttekinthető rendszere olvasható a Corbett–Connors-féle retorikában: a) a definíció (a *genus*, a felosztás és az osztályozás); b) az összehasonlítás (hasonlóság, különbség, fokozat); c) a viszonyok (ok-okozat, előzmény és következmény, ellentétek, ellentmondások); d) a körülmények (a lehetséges és a lehetetlen, a múlt- és a jövőbeli tények). A Corbett–Connors-féle retorika csoportosítása jónak tűnik, a részletek tárgyalása rámutat a logikai és a retorikai lehetőségek különbségére. Számos részletet alaposan tárgyal Bencze Lóránt is, tulajdonképpen az ő részletezése jól kiegészíti a Corbett–Connors-féle csoportosítást.⁵⁰ Az új mozzanat az, hogy belássuk: az általános érvoorásokra is érvényes az I→V modell, vagyis a szigorúan logikai megoldással szemben áll a retorika lazább, kvázi logikai megoldása. A retorikai megoldás – Szvorényi megfogalmazásában – szabadabb, teljesebb és ékesebb; kérdés, hogy mit értsünk ezen?⁵¹ Itt azonban meg kell állnunk, mivel a kifejtés hosszadalmas volna (az érvelés tömör összegezése olvasható *A magyar nyelv könyve* hetedik, bővített és átdolgozott kiadásában).

Befejezésül ismétljük meg tételünket: a retorika lelke az érvelés, mégpedig a gyakorlati érvelés. A retorika egészét áthatja az enthüméma logikája, egy valószínűségi logika, melyet az I→V képlettel modellálhatunk. Fontos volna tanítani a retorikát, mert ismerete eligazít nemcsak a mindennapi életben, hanem a szövegek értelmezésében is, sőt segíti a tanulást és a tankönyvi szövegek megértését (feltéve, ha gondosan vannak megírva).

A retorika tanítása erős az angolszász országokban, s mivel a retorikai ismereteket hasznosítják a szövegalkotásban és a szövegértésben, s mivel az olvasástezteszteket angolszász tesztekéből veszik át, igencsak hasznos volna, ha retorikai ismeretek birtokában oldanák meg a magyar gyerekek a tesztek feladatait.

JEGYZETEK:

¹ Corbett, Edward P. J. – Connors, Robert J.: *Classical Rhetoric for the Modern Student*, Fourth edition, Oxford University Press, New York, Oxford, 1999. A továbbiakban Corbett–Connors-féle retorika megjelöléssel utalok rá. Vö. Adamik Tamás – A. Jászó Anna – Aczél Petra: *Retorika*, Osiris, 2004. A továbbiakban csak *Retorika*, 2004 megjelöléssel említem. Mortimer Adler könyvének ismertetése olvasható a *Retorikában*, 485–490. o.

² Babits Irodalmi nevelés című tanulmányát teljes terjedelmében közli a *Retorika*, 2004 szöveggyűjteménye, 574–583. o.

³ Adamik Tamás: *A szöveg értelmezése*, 1998, in: Havas László (szerk.): *Bevezetés az okortudományba*, 1. kötet, KLTE BTK, Debrecen, 1998, 38. o.

⁴ *33 téma a szövegértő olvasás fejlesztésére* című könyvem (Holnap Kiadó, 2004) alcíme nem véletlenül a következő: *Az esszéírás tanításával*.

⁵ Barthes, Roland: *A régi retorika*, Jelenkor, Pécs, 1997, 73. o.



- ⁶ Perelman, Chaim – Olbrechts-Tyteca, L.: *La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation*, Paris, 1958.
Perelman, Chaim: *The Realm of Rhetoric*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, London, 1982.
Toulmin, Stephen E.: *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge, 1958.
Corbett, Edward P. J. – Connors, Robert J.: *Classical Rhetoric for the Modern Student*, Oxford University Press, New York, Oxford, 1999.
Lanham, Richards A.: *A Handlist of Rhetorical Terms*, University of California Press, Berkeley etc., 1991.
Robrieux, Jean-Jacques: *Rhétorique et argumentation*, Nathan, Paris, 2000.
Plett, Heinrich F.: *Systematische Rhetorik*, W. Fink, München, 2000.
Ueding, Gert (szerk.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 1996.
Sloane, Thomas (szerk.): *Encyclopedia of Rhetoric*, Oxford University Press, Oxford etc., 2001.
- ⁷ Whately, Richard: *Rhetoric*, Tenth edition, revised, London, 1872.
- ⁸ *Világirodalmi Lexikon*, 11. kötet; majd *Retorika*, 2004, 140–149. o.
- ⁹ Barthes, Roland: *i.m.*, 69. o.
- ¹⁰ *Retorika*, 2004, 149–150. o.
- ¹¹ Barthes, Roland: *i.m.*, 73. o.; *Retorika*, 2004; az *Iliász* 9. énekében lévő hat beszéd idézése általános a retorikákban, a Corbett–Connors-féle retorika hosszasan elemzi ezt a híres jelenetet bevezetésében, egyetemi retorikai előadásaimat is ezzel szoktam indítani (hasznos kezdés, mert a hallgatók ismerik a Trója-filmet, az *Iliászt* manapság nem olvassák, nem is nagyon tanítják).
- ¹² Barthes, Roland: *i.m.*, 80. o.
- ¹³ Arisztotelész: *Rétorika*, Telosz, 1999, 12–17. o. (Fordította és a bevezetést írta Adamik Tamás.) A továbbiakban: Ariszt.
- ¹⁴ Ramus, Peter (Pierre de la Ramée, 1515–1572) a bizonyítást és a szerkesztést a dialektikában helyezte el, a retorika feladatának a stílust és az előadásmódot tartotta, a stílust pedig a szóképekre és az alakzatokra korlátozta, vö. Lanham, Richard A.: *A Handlist of Rhetorical Terms*, Second edition, 1991, 133. o. A logika és a retorika viszonya nagyon bonyolult. A legelterjedtebb felfogás szerint a retorika a mindennapi kommunikáció, a logika a tudományos kommunikáció. Éppen ezért a retorikát gyakran egy nyitott tenyérhez, a logikát egy összeszorított ökölhöz hasonlították. A logika és retorika közötti súlyponteltolódás többször is megfigyelhető a retorika története folyamán – Arisztotelész is szóvá teszi –, nálunk az 1930-as évektől figyelhető meg az érvelés háttérbe szorulása.
- ¹⁵ A. Jászó Anna: *Magyar retorikatörténet*, in: *Retorika*, 2004, 153–250. o.
- ¹⁶ Cornificius: *A C. Herenniusnak ajánlott retorika*, Magyar Könyvklub, 1987. (Fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Adamik Tamás.)



- ¹⁷ Wacha Imre: *Szónoklatelemzések tapasztalatairól*, in: Aczél Petra – A. Jászó Anna (szerk.): *A klasszikus retorikai bizonyítás*, Trezor, 2002, 71–82. o.
- ¹⁸ Szeberényi Lajos: *Politikai szónoklat-tan*, 1849; Névay László: *Rhetorika. A prózai műfajok elmélete*, 1878; Riedl Frigyes: *Rhetorika és retorikai olvasókönyv*, 1888; Négyesy László: *Rhetorika. Prózai olvasmányok. Elmélet*, 1901.
- ¹⁹ Corbett–Connors: *i.m.* (1999), 112–120. o. A retorikán kívüli bizonyítékokat a különféle retorikák különféle csoportosításban adják meg. A Corbett–Connors-féle logikusnak és korszerűnek tűnik, ezért ezt használom. Egyébként a statisztikák fontosságára már 19. századi magyar retorikusok is felhívták a figyelmet.
- ²⁰ Ariszt.: *i.m.*, I/2. 1355b
- ²¹ Ariszt.: *i.m.*, I/2. 1356a
- ²² Ariszt.: *i.m.*, I/2. 1355b
- ²³ Szabó István: *Bevezetés a szociálpszichológiába*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998; Cialdini, Robert: *A befolyásolás lélektana*, Corvinus, 1999.
- ²⁴ Ariszt.: *i.m.*, I/1. 1355a
- ²⁵ Ariszt.: *i.m.*, I/2. 1356b
- ²⁶ Góbi Imre: *Retorika*, 1888.
- ²⁷ Barthes, Roland: *i.m.*, 126. o.
- ²⁸ Ravasz László: *A beszéd mint műalkotás*, in: *Retorika*, 2004, 588–589. o.
- ²⁹ Ariszt.: *i.m.*, I/2. 1357a
- ³⁰ Barthes, Roland: *i.m.*, 126. o.; Sloane, Thomas (szerk.): *Encyclopedia of Rhetoric*, 2001, 249. o.
- ³¹ *Retorika*, 2004, 60. o.
- ³² A chria olyan bölcs mondás, melynek ismerjük a szerzőjét, tulajdonképpen szállóige. A retorikai gyakorlatokon ilyen bölcs mondásra kellett a tanítványoknak beszédet szerkeszteniük. Ezek a retorikai gyakorlatok a 19. században is éltek, Kossuth is ilyeneken edződött. Az Országos Kossuth Lajos Szónokversenyen is ez a gyakorlat él tovább, a versenyzőknek ugyanis egy híres mondást kell kifejtetniük. Vö. Bolonyai Gábor: *Antik szónoki gyakorlatok*, Typotex, 2001.
- ³³ Barthes, Roland: *i.m.*, 125. o.
- ³⁴ Wardaugh, Ronald: *Szociolingvisztika*, 226–231. o. Az etnometodológusok azt vizsgálják, hogyan használják az emberek egymás közti kapcsolataikban a nyelvet; hogyan alkalmazzák azt, amit köznapi tudásnak és gyakorlati okoskodásnak neveznek.
- ³⁵ *Retorika*, 2004, 67–68. o. Az I→V modell nem mond ellent annak a tételnek, hogy a retorikának az igazságot kell közvetítenie. Szokratész a következő magyarázatot adja: „megállapítottuk, hogy a valószínű éppen az igazhoz való hasonlósága miatt talál hitelre a tömeg előtt; ami pedig a hasonlóságokat illeti, épp az imént tárgyaltuk meg, hogy az, aki az igazságot ismeri, mindenütt képes a hasonlóságot fellelni.” Platón: *Phaidrosz*, in: *Platón összes művei*, Európa, 1984, 795. o.
- ³⁶ Ariszt.: *i.m.*, I/2. 12–17. o.



- ³⁷ *Retorika*, 2004, 65. o.
- ³⁸ Barthes, Roland: *i.m.*, 144–145. o.
- ³⁹ Ariszt.: *i.m.*, II/1. 1378a, II/3. 1380b, II/4. 1382a, II/14. 1390b
- ⁴⁰ Platón: *Phaidrosz*, 765–766. o.
- ⁴¹ Quintilianus, Marcus Fabius: *Szónoklattan*. (Kéziratban lévő új fordítás)
- ⁴² Zichy Antal: *A szónokról*; Babits Mihály: *Irodalmi nevelés*. Közli: *Retorika*, 2004, 565–574. o.
- ⁴³ *Retorika*, 2004, 145. o.
- ⁴⁴ A retorikai szakirodalom általános és speciális érvforrásokat (toposzokat vagy helyeket, topoi, loci) különböztet meg. A speciális érvforrásokhoz tartoznak a beszédfajták sajátos érvforrásai.
- ⁴⁵ Corbett–Connors: *i.m.* (1999), 87–120. o.
- ⁴⁶ Ariszt.: *i.m.*, II/23. 1397a–1401a
- ⁴⁷ Ariszt.: *i.m.*, I/4. 1359b
- ⁴⁸ *Retorika*, 2004, 352. o.
- ⁴⁹ Névy László: *Retorika*, 1878, 39–51. o.
- ⁵⁰ Aczél Petra – Bencze Lóránt: *Mikor, miért, kinek, hogyan? Hatékonyság a nyelvi kommunikációban*, Corvinus, 2001, 167–176. o.
- ⁵¹ Szvorényi József: *Ékesszólástan*, 3. kiadás, 1858, 142. o.





Egyéb

BAKAY ZITA: NÉVJEGY



1967-ben születtem Budapesten. Gyermekkorom sportolással, zenéléssel, nyelvtanulással telt el.

Diákéveimben már sokat rajzoltam, később pedagógusként és négygyermekes anyaként is gyakran alkalmaztam ezt a kifejezési módot.

1989-ben végeztem a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, majd hallássérült gyermekeket tanítottam.

Az elmúlt 12 évben gyermekeink nevelésével foglalkoztam. Családommal 10 éve élünk Szentendrén. Eközben 2 évet az Egyesült Államokban (Nashville, Tennessee) töltöttünk, ahol rajzkészségemet fejlesztettem a Cheekwood Art Institute-on.

2002 őszén nyílt lehetőségem intenzíven képzőművészettel foglalkozni, ekkor készültek az első, selyemre festett képeim is. Autodidakta módon sajátítottam el a különféle technikákat. A körülöttem levő világot, természetet, hangulatokat, érzelmeket a színek ezerféleségével igyekszem megörökíteni.

2004 májusán indult útjára az „IKON CSOPORT, Szentendrei Szépművészeti Egyesület”, mely egy új képzőművészeti társaság, s melynek egyik alapítója és vezetőségi tagja vagyok.

Az elmúlt két évben több mint 25 helyen volt kiállításom.

Bakay Zita elérhető a 06 (30) 907-0005-ös telefonszámon, honlapja pedig megtekinthető a www.zita.bakay.hu internetcím alatt.





Előzetes a Mester és Tanítvány nyolcadik és kilencedik (2005/5. és 6.) számáról

NYOLCADIK SZÁM: Címe (és fő témája): **Érettségi**
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. október 1.
Megjelenés: 2005. november 25.

KILENCEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): **Köznevelés – 2006 után**
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2005. december 1.
Megjelenés: 2005. január 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a későbbi számok témáira.

Továbbra is *kérünk* és *várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen írást, ötletet, kérést, javaslatot és illusztrációt a *Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez* cím alatt közöltek szerint.

1. Bármilyen igényes írást az *érettségiről* vagy a *köznevelésünk* helyzetéről. (Hazai, határon túli és nemzetközi vonatkozások egyaránt érdeklődésre tarthatnak számot.)
2. Dolgozatokat *más pedagógiai témában*.
3. *Illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).
4. A szerkesztőség figyelmének felhívását olyan *pedagógus személyiségekre*, akik pályájukkal, munkásságukkal példaként állhatnak a szakma előtt, és akiknek bemutatását interjú, portré vagy önvallomás formájában ajánlják a szerkesztőségnek.
5. *Iskolák, óvodák, kollégiumok bemutatkozását*. (E bemutatkozásoknak nem az önreklámozás a céljuk, hanem a sajátos pedagógiai arculat autentikus felmutatása, amelyből más intézmények is tanulhatnak, ötleteket meríthetnek. Olyan műhelyeket szeretnénk az Olvasókkal felfedeztetni, amelyek kevéssé ismertek ugyan, de munkájuk és eredményeik alapján kiérdemlik a közfigyelmet.)
6. *Reflexiókat*, véleményeket, akár ellenvéleményeket az előző lapszámban megjelent írásokhoz kapcsolódóan.
7. Esetleírásokat az előző vagy az aktuális lapszám fő témájához.
8. *Könyvismertetések*et, recenziókat, kritikát, kulturális híreket.
9. Bármilyen észrevételt, értelmezést, kritikát, esetleírást, vitairatot stb. a nevelés-oktatás *aktualitásairól*.
10. Pedagógiai *kísérletekről* szóló dokumentált beszámolókat.
11. Egy-egy *tantárgy* tanításához kapcsolódó tanulmányt.
12. *Szépirodalmi* alkotást pedagógusoktól vagy tanulóktól.





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értékőrző* pedagógiai folyóirat. Célunk, hogy (1) ápoljuk a keresztény elvű pedagógia meglévő hagyományait, (2) hidat építsünk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat között meglévő szakadék fölé; (3) kapcsolatot teremtsünk a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között; (4) tájékoztatást adjunk a pedagógia világának aktualitásairól, és (5) bemutatkozási lehetőséget biztosítsunk olyan fiataloknak, akik hasonló szellemiségben végzik kutatásaikat.

Kedves Olvasóink, Szerzőink!

1. Várjuk olyan, tudományos igényű írásait, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitikai különböző kérdéseit és történéseit.

Az írások kapcsolódhatnak az adott lapszám *fő témájához*, de *reflektálhatnak* a korábban megjelent tanulmányokra, *aktualitásokra* is, érintve a *társadalom* vagy a *pedagógia* bármely kérdését.

2. Helyet kívánunk adni olyan írásoknak is, amelyek ugyan közvetlenül nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen *nyitottak és jóindulatúak* az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt.

3. Szívesen közlünk a pedagógia tárgykörébe tartozó magyar nyelvű: *tanulmányokat* és *elemzéseket* (30 000 bruttó leütésig), *nevelési-oktatási intézményeket bemutató írásokat* és *OTDK-dolgozatokat* (10 000 bruttó leütésig), *könyvismertetőket* (4 000 bruttó leütésig). A megadott

terjedelmet meghaladó írásokat vagy le kell rövidítenünk, vagy a közlésüktől eltekintünk.

4. Várunk *fotókat, rajzokat, illusztrációkat* (fotókat, tanári vagy tanulói képzőművészeti alkotásokat).

5. Kérjük föltüntetni minden esetben: a tanulmány címét (és alcímét); a szerző(k) nevét; a munkahely pontos megnevezését, és a szerző levelezési és e-mail címét, ill. telefonszámát, ahol a szerkesztő a szerzőt elérheti.

6. A teljes kéziratot *elektronikus úton* kérjük a szerkesztőségbe megküldeni a következő e-mail címre: mestan@btk.ppke.hu

7. Kérjük, hogy a végjegyzeteket és az irodalomjegyzék tételeit a lent meghatározott formában legyenek kedvesek megadni (ezzel segítve a szerkesztő munkáját!):

Könyvre való hivatkozás:

- Nagy József: *Szeretek szöveget formázni*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.
- Smith, John: *A PC használata. Haladók kézikönyve*, Reménység Kiadó, Budapest, 2004.

Tanulmányra hivatkozás:

- Nagy Pál – Mosoly Éva: *Bátorság*, in: Fuszbergersteinerszki Pál (szerk.): *Eretnyek könyve*, Gyáva Nyúl Kiadó, Budapest, 2001, 320–345. o.

Cikkre hivatkozás:

- Nagy-Mosoly Adél Mária: *Ennyi névvel élni*, in: *Magyar Folyóirat*, 2004. május 12., 15. o.

Köszönjük, hogy ezzel is segítik munkánkat!

A szerkesztő



Mester és Tanítvány

CSALÁD ÉS ISKOLA

„Az iskolát és a családot együttműködésre utalja minden.” Közel egy évszázada *Imre Sándor* fogalmazta meg ily módon a pedagógus és a szülő kapcsolatának tértől és időtől független lényegét. És hogy e kapcsolat tanulságai kimeríthetetlenek, mi sem mutatja jobban, mint hogy olvasóink több ízben megfogalmazták igényüket iránta. Ezért választottuk a Mester és Tanítvány 7. számának témájául a család és iskola kapcsolatát.

A természeti és az írott törvények egyaránt a szülőket teszik a nevelés első számú felelősévé. Az óvoda, az iskola csak utánuk következnek, minthogy az intézmény csak segítője, kiegészítője, ha úgy tesszük, társszerzője a nevelés folyamatának. A társszerzőknek pedig harmonikusan együtt kell működniük, ha remekművet akarnak alkotni. Bízunk benne, hogy a folyóiratunkban szereplő tanulmányok némi segítséget nyújtanak majd a „műalkotások” készítőinek.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Előfizetési ár: 600 Ft
Bolti ár: 820 Ft

