

konzeruatív pedagógiai folyóirat

13. szám

2007. február

Mester · és Tanítvány



Diákélet



Mester-és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

*A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar; a Mondat Kft.
és a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet lapja*

13. szám, 2007. február

DIÁKÉLET

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Főszerkesztő-helyettes:

KORMOS JÓZSEF

Szerkesztő:

BALATONI KINGA

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMÓKE, 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,

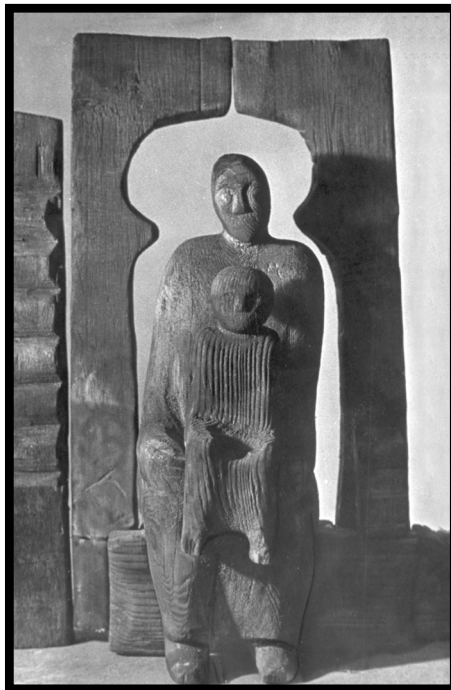
SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a Mondat Kft. és a KPSZTI

Felelős kiadó: SZELESTEI NAGY LÁSZLÓ dékán

Megjelenik negyedévente



Szerkesztőség:

Mondat Kft.

1158 Budapest, Jánoshida u. 18.

Telefon: (06-1) 418-0062/42

E-mail: horvathj@mondatt.hu

honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely



Oktatási
Minisztérium

Az OKA-pályázaton elnyert támogatásból finanszírozva.

Tördelés és nyomdai munkák:

mondAt Kft. · www.mondatt.hu





Számunk szerzői

- BEKE ANDRÁS – középiskolai tanár (Gyulai Római Katolikus Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda és Kollégium)
- BESSENYEI ILONA – igazgatóhelyettes, tanár (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium)
- BORIÁN ELRÉD OSB – bencés tanár (Pannonhalmi Bencés Gimnázium)
- DRÉGELYVÁRI ANNA – egyetemi hallgató (PPKE BTK, Piliscsaba)
- ÉDER MARIANN – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM. – igazgató (Premontrai Rend Szent Norbert Gimnázium, Szombathely)
- GIANONE ANDRÁS – külügyi referens (Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest); tanár (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium)
- HARGITAI BEÁTA – festőművész
- HAVASI JÁNOS – újságíró, televíziós szerkesztő; szerkesztőségvezető (Magyar Televízió, Határon Túli műsorok)
- HEGEDŰS JÓZSEF ODÓ OSB – tanár, diákokthoni nevelő (Pannonhalmi Bencés Gimnázium); lelkész
- HOFFMANN RÓZSA – tanszékvezető egyetemi docens (PPKE BTK, Piliscsaba)
- KORMOS JÓZSEF – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Piliscsaba)
- LAFFERTON LUCA – tanuló (Németh László Gimnázium, Budapest)
- MÉSZÁROS GYÖRGY – doktorandusz, oktató (ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest)
- NÉMETH MÁRTON – tanuló (Pannonhalmi Bencés Gimnázium és Kollégium)
- PERHÁCS ESZTER – tanár (Szent Mór Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs)
- SASVÁRI TIBOR – tanár (Szent Mór Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs)
- SÁVOLY MÁRIA – közismereti igazgatóhelyettes (Szent István Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest)
- SIMÁNDI SZILVIA – PhD-hallgató (Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program)
- SZABÓ MÁRTA – középiskolai tanár (Németh László Gimnázium, Budapest)
- TÓTH-BARBALICS VERONIKA – könyvtáros (PPKE BTK Könyvtára, Piliscsaba); PhD-hallgató (ELTE BTK Új- és jelenkori magyar történelmi program)
- TÓTH LÁSZLÓ – tanár (Szent Mór Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs)
- UZSALYNÉ PÉCSI RITA – középiskolai tanár, igazgató (Szent Mór Katolikus Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs)
- VÁRNAGY ELEMÉR – ny. tanszékvezető, egyetemi docens





Tartalom

Bevezető	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>A megérintettség többlete – Homília a diákéletről</i> ..	7
DIÁKÉLET	
Várnagy Elemér: <i>Helyzetkép pedagógiai vázlata roma fiatalokról</i>	10
Sávoly Mária: <i>Az „emberebb ember” nevelésezsmény érvényesülése Sík Sándor cserkészpedagógiájában</i>	20
Hoffmann Rózsa: <i>A százéves cserkészetről</i>	24
Sík Sándor: Ments meg Uram!	29
Beke András: <i>Diákönkormányzatok az iskolákban</i>	30
Drégelyvári Anna: <i>Egy felvidéki magyar gimnázium diákönkormányzatának bemutatása</i>	40
Hegedűs József Odó OSB: <i>Az iskolák külkapcsolatairól</i>	43
Simándi Szilvia: <i>A tanulmányi kirándulások és a turizmus kapcsolata</i>	53
Ellenőrző-beírások	60
Lafferton Luca – Szabó Márta: <i>Macskakő. Feleselő emlékek – két hangon</i>	61
Németh Márton: <i>Diákújságunk, a Pannonhalmi Zsemlé</i>	69
MŰHELY	
Mészáros György: <i>Harry Potter pedagógiai szemmel</i>	74
Boci-boci tarka – komplex verselemzés	86
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Bessenyei Ilona: <i>Osztályfőnökként egy ciszterci osztály élén</i>	88
Idézetek	93
VISSZHANG	
Tóth-Barbalics Veronika: <i>Klebelsberg Kuno és a Napkelet tanulmány rovata</i>	94
Kezdő angolosoknak, Haladó angolosoknak	105
AKTUÁLIS	
Sávoly Mária: <i>Egy példaértékű fiatal élet – nemcsak fiataloknak. Kaszap István</i>	107
<i>A PPKE BTK pedagógusoknak szánt képzései a 2007/2008-as tanévben</i>	110
<i>Pályázati felhívás</i>	112
ISKOLA	
Uzsálné Pécsi Rita: <i>Szűk ösvényen – széles lehetőségek. Bemutatkozik a pécsi Szent Mór Katolikus Iskolaközpont</i>	114
A pécsi Szent Mór Katolikus Iskolaközpont tanárainak alkotásai	122





PORTRÉ

- Havasi János: *Az örökifjú zenepedagógus. Pályarajz Pécsi Gézáról* 126
Mese a névmásokról, A kerítés 133

KÖNYVISMERTETÉS

- Kormos József: *Beszélgetések és beszédek hitről, erkölcsről és tudományról* 134
Anselm Grün: A Megbocsátás Angyala 137

A KPSZTI ROVATA

- Gianone András: *Az Actio Catholica és a katolikus oktatás a II. világháború előtt, Magyarországon* 139
Borián Elréd versei 143

NÉVJEGY

- Hargítai Beáta, Perhács Eszter, Sasvári Tibor és Tóth László* 144

ABSTRACT

- Éder Mariann: *A Mester és Tanítvány 13. számának angol nyelvű kivonata* 146

EGYÉB

- Előzetes a Mester és Tanítvány tizennegyedik és tizenötödik számáról* 151
A Mester és Tanítvány 1–12. számainak összevont tartalomjegyzéke (szerzők szerint) .. 152
Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez 168





Bevezető

A neveléstörténet úgy tartja számon, hogy a gyermek személye csak a 18. században, Rousseau-nál jelent meg mint meghatározó nevelési tényező a pedagógiai gondolkodásban. Ez persze ebben a formában egyoldalú állítás. A közel 400 évvel ezelőtt született pedagógiai alpműben, Comenius természetelvűsége épülő *Didactica Magna*-jában, különösen annak módszertant tárgyaló fejezeteiben például rendre hangsúlyossá válik a gyermek vagy az ifjú szempontja, mint a tanítás eredményességének, sikerességének záloga. És pedagógus elődeink azt is tudták: a tanítási órák nem egyedüli meghatározói a gyermekek értelmi és erkölcsi fejlődésének. Legalább ennyire fontos az, hogy mi történik velük, hogyan zajlik sajátos életük az iskola falai között, ahol idejük jelentős részét eltöltik, vagy éppen azon kívül.

Iskolatörténetünkben ennek taglalására is találunk szép számmal forrásokat. A győri székesegyházi iskolában például már a 11. század végén diáknapot tartottak Aprószentek ünnepén. Diákpüspököt választottak az akkori gyerekek. Volt püspöki ruhában, püspöksüveggel és pásztorbottal, nagy komolykodva végzett szertartás, majd bolondozás, komédiázás, a tanárok kifigurázása, bőséges ünnepi ebéd – egyszóval minden, ami a mai iskolák fordított napjainak szokásos kelléke.¹

Színes diákélet ott van, ahol a *közösségi nevelést* komolyan veszik és eredményesen művelik. A szocialista pedagógiai gyakorlat hangsúlyozott, ám hamis közösségi nevelési gyakorlata (a direkt tanári irányítással működő kötelező úttörő és KISZ szervezetek) elfordította tanáraink természetes vonzódását a tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenységektől. Amit a rendszerváltozás óta sem sikerült orvosolni. Azért sem, mert napjaink oktatáspolitikai környezete nemhogy nem kedvez a diákélet színessé tételének, hanem – deklarált szándékai ellenére – demotivációs intézkedéseivel egyenesen ellehetetleníti azt.

Ilyen körülmények között nem kell csodálkoznunk azon, hogy manapság sajnos igen kevés igényes írás olvasható a diákéletről. A tanárjelölteknek és a tanártovábbképzések hallgatóinak nem áll rendelkezésére elegendő forrás e rendkívül kényes, éppen ezért nagy kihívást jelentő pedagógiai feladatra való felkészüléshez. Ez a hiány, valamint a szerkesztőségünkbe küldött több érdekes írás eredményeképpen határoztuk el, hogy a *Mester és Tanítvány* 13. számának fő témája a *diákélet* lesz. Ezúttal is köszönjük valamennyi szerzőtársunknak az értékes közreműködést.

A téma teljességét természetesen nem vállalhattuk bemutatni. Ám három terület, így a kirándulások, a cserkészet – mint a 20. századi ifjúsági mozgalmak meghatározója – és a diákújság kérdéseit sokoldalúan körüljárják a fő fejezet írásai. A diákéletről kitüntetetten maguk a diákok hivatottak szólni. Ezért szerepel a





szerzők listájában ezúttal néhány tanuló. A diákújság témakörében például egy diák és tanára (*Lafferton Luca* és *Szabó Márta*) közösen szólal meg, ami mind pedagógiai, mind szerkesztési szempontból figyelemre méltó.

Folyóiratunk jelen száma a megszokott szerkezettel és rovatokkal, némi humorral és irodalommal fűszerezve várja kedves olvasóink figyelmét. Reméljük, ezúttal is ki-ki megtalálja a neki tetsző és hasznosítható olvasmányt.

Piliscsaba, 2007. február

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

JEGYZET:

¹ Hartvik püspököt idézi Mészáros István *Oskolák és iskolák* című munkájában (Tankönyvkiadó, Budapest, 1988, 74. o.)



Hargitai Beáta: Hortenziák





Homília

A MEGÉRINTETTSÉG TÖBBLETE – HOMÍLIA A DIÁKÉLETRŐL

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

„Kisgyerekeket hoztak hozzá, hogy érintse meg őket.” (Mk 10,14) Az iskolába azért „hoz-
zák” a gyermeket a szülők, hogy a benne lévő élet megérintse őket. Elvárják – még-
pedig joggal –, hogy a spontán növekedés öröme gyermekük alapélménye le-
gyen. A tudás megszerzése ugyanis önmagában nem létezik. Az iskola soha nem
lehet versenystállóvá, melynek egyedüli célja a „sikeres továbbtanulás”. Ezért hal-
latlanul fontos Jézus kijelentését „pedagógiai parancsolatként” értenünk: „Hagyjá-
tok – mondta –, hadd jöjjenek hozzám a kicsinyek, ne akadályozzátok őket, hisz ilyeneké az
Isten országa.” (Mk 10,14)

Voltaképp a „diákélet” evangéliumi megfogalmazása ez. A megszerzett tudás
el kell, hogy vezessen a *közösség öröméhez*. Ha diák van az iskolában, életnek kell
benne lennie. A közösség, a kultúra, a hétköznapi örömök és a kommunikáció
szinte megfogalmazhatatlan „rezgése” ez. Az iskolai információ, készségek és a
befogadó fiatal sajátos találkozás az, amit „iskolai életnek” nevezünk. Hiszen az
információ – ahogy a latin *formare* szó is kifejezi – alakítja, formálja a befogadót.
Ám a tudás hordozója is visszahat magára a tudásra. Az az iskola, ahol diákélet
van, ott – a diákok spontán életén át – életre kel s mind nagyobb mértékben van
jelen a könyvekben őrzött tudás. Írott (vagy előírt) információból élő tudás lesz.
S egy jó iskolában – ezt bizonyítják a hírnevessé vált tanítványok – a „determiniz-
musokból” élő szabadság lesz. A tanulás aszkézise-fáradtsága újabb, egyes szám el-
ső személyben „átörült” horizontokhoz vezet el. Bensőmmé vált, ami eddig kül-
ső volt! A tantárgyi tudás, a dolgozatjegyekben mérhető, a száraz, a megküzdött
– életre kel bennem!

*

Sokszor elgyönyörködöm diákjainkban. Amikor fellép az iskolai rockzenekar, sa-
ját dalaikkal – ez is az iskolájukon alapuló élet. Amikor felkeres nyolc fiatal, hogy
megalapították az iskolai néptáncsoportot és táncházat – ez is a tudás transzfor-
mációja. Amikor kamerát kérnek kölcsön negyedikes fiatalok, hogy elkezdik egy
művészfilm forgatását a hét főbűnről – iskolájuk örülhet. S a sort folytathatnánk.
Mégis, ma, a felnőtt-világ szorításában, merjünk megállni hálát adni a szó jelen-
téséért: diák-élet! Merjünk pedagógusként felismerni, mennyire evangéliumi
alaphelyzet a „diákélet” epifániája, megjelenése. „Amikor Erzsébet meghallotta Mária





köszöntését, örömeiben megmozdult méhében a gyermek, maga Erzsébet pedig eltelt Szentlélekkel. Nagy szóval felkiáltott: „Áldott vagy az asszonyok között, és áldott a te méhed gyümölcse! Hogy lehet az, hogy Uramnak anyja jön hozzám? Lásd, mihelyt meghallottam köszöntésed szavát, az örömtől megmozdult méhemben a gyermek.” (Lk 1,41–44)

*

Talán egy kicsivel tovább is mehetünk. Az iskola, mely megadja a diáknak az együttlétnék ezt az örömét – elővételezi az ország eljövendő életét. Így, ha közelebbről megfigyeled, a „diákélet” nem csupán az iskola egyik legpontosabb értékjelzője. A kultúra, a közösség, a tisztánlátás és az értékek melletti felnőtt döntés bátorságát most, a *diákéletben* tanulja a fiatal. „*Benne az élet volt, s az élet volt az emberek világossága.*” (Jn 1,4) Ezért kéne mindent megtenni az iskolák fenntartóinak – s az „első állami Mozgatónak” –, hogy a diákélet anyagi, külső kereteit megte-remtsék. Ez lenne a valódi reform.

Meggyőződésem, hogy a diákélet-teli iskolából kerülhetnek ki egyedül azok a majdani döntéshozók – akik felnőttként is *merik és tudják* szeretni az iskolát. Akik *Jókai Annával* majd fel merik tenni a kérdést, és meg is tudják válaszolni azt: „A kormányos a *navigátorra* figyel; s bizonyos mértékig a magunk választotta kapitány is. *Merünk-e navigátorok lenni* – van-e hozzá tudásunk és bátorságunk: ez az írástudók felelőssége.” (Part, csillag – és van-e más hajó?) Halkan merem csak e sorokba tenni a vádat és a feltételezést: Vajon a közoktatás szereplőit mélyen érintő megszigorítások kigondolói nem „élettelen” iskolából jöttek-e? Vajon tényleg hiányzott valami/Valaki a késő-kádári rendszer iskoláiból, melyet úgy nevezünk: diákélet? Ezért is a legfontosabb pedagógiai program minden iskolában a diákélet katalizálása, mert pedagógiai döntéseink szabadsága a tét. Személyes élet-minőségünk.

„Szolgalelkű tanár szolgalelkű ifjúságot nevel. A nyáj nem közösség. Az embernevelésben pedig a tanár személyiségének minősége mindörökre első és döntő marad.” (Jókai Anna: *A forma*). A gyermeket szabadságra tanítani, önművelésünket kívánja meg a szabadságban. Ahhoz, hogy a gyermek ösztönösen-tudatosan tudjon nemet mondani a világ életteleniségére – képeznünk kell magunkat szaktárgyi tudásunkban. A minőségben. *Jézus* pedagógiai parancsolata, hogy a gyermekeket a diákéletbe is bevezessük, ránk is visszahat: „*Odahívott egy gyermeket, közéjük állította, s azt mondta: Bizony mondom nektek, ha nem változtok meg, s nem lesztek olyanok, mint a gyerekek, nem mentek be a mennyek országába.*” (Mt 18,3)

Hadd említsek végül egy távoli, ritkán hivatkozott amerikai példát. Egy általános iskolai tanár 11-12 éveseknek *Shakespeare* darabjait tanította meg olvasni, értelmezni. „*Szintársulatuk*” bejárta az államokat. Ám célja az volt: a hátrányos helyzetű családokból érkezőknek megmutatni – miért érdemes képességeiknek





megfelelően tanulni. Elvitte őket osztálykiránduláson a legnevesebb egyetemekre. New York előkelő éttermeiben étkeztek. S mindezt azért, hogy lássák: miért érdemes keményen tanulniuk az iskolában. Miért érdemes áldozatot hozni közös élményeikért. Miért fontos az együtt megízlelt öröm. Mert így *van* kitörés számukra. Az iskolai gazdagabb diákélet ilyen kilátó – gazdagabb életünkre.



Hargitai Beáta: Almák





Diákélet

HELYZETKÉP PEDAGÓGIAI VÁZLATA ROMA FIATALOKRÓL

VÁRNAGY ELEMÉR

A rendszerváltást közvetlen követően támadt a gondolatom, hogy próbálkozzunk meg roma cserkészcsapatot szervezni. (...) Néhány egykori cserkészvezető társammal jártunk ki rendszeresen a mintegy 60 fős gyermekcsoporthoz a faluba, ahol cserkészismeretekre tanítottuk az összegyűlteket. A hagyományos útjелеk helyett a cigány vándorjелеket ismerték meg a leendő csapat tagjai, a magyar népdalok mellett cigány dalokat énekeltek.

A következőkben több mint három évtizedes tapasztalataim néhány elemének összegező konklúzióit írom le, orientálódva természetesen a roma fiatalok problémáira. Előjáróban rögtön hangsúlyozom, hogy – ahogy általában a pedagógiai stratégiákban – nem ajánlatos recepteket, különösen íróasztalnál gyártott „szakácskönyvi” mintákat adni, a roma ifjúsági szervezetek strukturális és funkcionális elemeit tekintve pedig még inkább kerülendő a centralizált sémák alkalmazása. Ennek elsődleges oka, hogy a világban, Európában, sőt kis hazánkban élő roma testvéreink csoportosulásai igen erőteljes *heterogenitást* mutatnak (a nyelvjárások, a szokásrendszer, a réteghelyzet, a vallás stb. tekintetében), ami érthető, hisz egy évszázadokon át – többnyire üldöztetési helyzetben élő – vándorló népcsoport a legkülönbözőbb népek, nemzetek, et-

nikumok, vallások kapcsolatrendszeireivel érintkezett, beépítve azok hatásait saját ősi, Indiából hozott kultúrájába. Ez a könnyed, ténylegesen tapasztalt sokszínűség (pl. az öltözködésben) átvitt értelemben is tükröződik a roma lelkeségben, amely a vándorélet nehézségeinek túlélése végett mindig igyekezett alkalmazkodni a környezetéhez, megtartva ugyanakkor a „csáco rom” (igazi cigány) öntudatát, versengve még a roma csoportok egymás közötti rivalizálásában is a kitüntetett, nemegyszer a másik nyelvjárást beszélő vagy szegényebb réteghelyzetű csoportot degradálva – csak magának tulajdonított címért. Elképzelhető tehát, hogy ma, a 21. század küszöbén alakuló, sarjadó roma szervezetek gyakori egymás közti ellentétei ezen ősi tradíció valamely szublimált formájának megjelenítése. Következésképpen ajánlatos a szerve-





zódó roma ifjúsági csoportok közvetlen *mikrokulturáját* is figyelembe venni e tekintetben (romungrók, oláh cigányok, beások, szintok).

A *beilleszkedés* tekintetében (kisebbség-többség viszonylatában) – az emberi méltóságot elismerő, a szabad akaratot tiszteletben tartó jogállamban élvén – több utat választgatnak roma testvéreink. Mégis – eddigi tapasztalataim alapján – úgy látom, sem a beolvadó beilleszkedés (*asszimiláció*), sem az elkülönülő beilleszkedés (*szegregáció*) nem szerencsés útja az együttélésnek. Az előbbi azért nem, mert feladva-elhagyva saját kulturáját, elveszítve identitástudatát marginális helyzetbe kerül; az utóbbi esetén pedig elszakadva a többségi kultúra világától talajvesztetté válik, mint államalkotó tényező. Ráadásul, ha e két folyamat nem önszándékból, hanem mesterségesen, netán kényszerítő eszközök hatására történik (lásd szeparált, ún. cigány-osztályok), óhatatlanul az emberi szabadság korlátozásáról lenne szó. Természetesen mindez nem zárja ki, hogy olyan településeken, ahol többségében roma lakosság él, illetve ahol maguk a fiatalok vagy szülők kívánják, ott homogén roma ifjúsági csoportok szerveződjenek.

Megfigyeléseim alapján a fentiek dacára mégis az *integrálódó* beilleszkedést tartjuk kedvezőbbnek mind a *beolvasztó*, mind az *elkülönítő* beillesztés helyett. Nem véletlenül használom mindkét utóbbi esetben a beillesztő szót, éppen a kényszerhelyzet miatt, míg az integrálódó beilleszkedésnél a

visszaható igealakokat, hisz ez utóbbi eseteknél az egyén, a személy beleegyező közreműködése is elengedhetetlen a folyamat sikeres eredményéhez. Miről is van szó ez esetben egy roma ifjúsági csoportnál? Identitástudatát megtartva, saját kulturáját megőrizve, ápolva és fejlesztve épül be mint kisebbség környezete többségi világába, elfogadva annak értékeit, igazodva annak normarendszeréhez. S itt újra hivatkozom a hosszú távú stratégiai irányelvekre, melyekben központi hangsúlyt kapnak a *szolidaritás-partnerség-szubszidiaritás* kardinális fogalomsorok, láncolatok. Nem kívánom részletező elemzéssel vizsgálni e három fogalmat, hisz a tudományos nomenklatúrában ismert, egymást feltételező összefüggésrendszeréről van szó. Témakörünk vonzatában azonban érdekes néhány gondolatot szentelni a kérdésnek. Esetünkben a roma ifjúsági szervezetek több vonatkozású különbözőségeik ellenére alapelvek tekintetében szolidárisan legyenek egységesek. Ehhez elengedhetetlen feltétel, hogy a hazánkban működő roma ifjúsági vezetők számára szervezzünk rendszeres, vezetéstudományi ismeretekre épülő tanfolyamokat. Egységes tematika kidolgozása szükséges! Kétségtelen a másság: romák és gádzsók sok tekintetben különbözünk egymástól, megélt szociokulturális attitűdjeink következtében.

Mindez nem zárja ki azonban, hogy kezet fogva, egymással érzük el együtt és külön-külön is céljainkat. A *partnerség* alapelve, hogy elsődlegesen ne azt



nézzük, ami netán elválaszt bennünket egymástól, hanem főleg az összekötés lehetőségeit.

A *szubszidiaritás* lényege, hogy az előbbieken említett, akár belső érdekeket, feladatokat (szolidaritás), akár külső kapcsolatokat, cselekvéseket (partnerség) ne felső utasítások végrehajtásaként, hanem a helyi ifjúsági szervezetek által alulról építkezve (szubszidiaritás) oldjuk meg.

Úgy tűnik – anélkül, hogy szaporítanánk az idegen terminusokat – talán az integrálódó beilleszkedés helyett jobban kifejezi a folyamat lényegét a „*kongregálódó beilleszkedés*” megjelölés, hisz a „con” latin eredetű igekötő egyértelműen utal az együttes akciókra, taktikai lépésekre a stratégia-án belül.

Funkcióikat tekintve köztudottan mások a politikai szervezetek (pártok), a közigazgatásban tevékenykedő szervek (állami alakulatok), a teremtés során működő organizációk (vállalkozások) és a *hitélet különböző szervezetei* (egyházi közösségek). Így van ez témánk, a roma ifjúsági szervezetek vonatkozásában is. Mivel – különösen az elmúlt másfél évtizedben – főleg az egyházi területen szereztem olyan, a pedagógiai hatásrendszer területén is értékesíthető tapasztalatokat, ezekről szeretnék információkat nyújtani, a jövőépítés szempontjából megfontolandó észrevételeket tenni. Másrészt teszem ezt azért is, mert a szakszociológiák specializációs folyamatában az egyházi intézmények gyakorlatai is gyarapíthatják például

az ifjúsági szervezetekre vonatkozó ismereteinket.

Jó tíz évvel ezelőtt, a rendszerváltást közvetlen követően, mint évtizedekkel ezelőtti cserkészvezetőnek támadt a gondolatom, hogy próbálkozzunk meg *roma cserkészcsapatot* szervezni. Egy dél-baranyai településen, ahol a községben csak roma lakosság él, kezdtünk munkába. Néhány egykori cserkészvezető társammal – ma öregcserkészek – jártunk ki rendszeresen a mintegy 60 fős gyerekcsoporthoz a faluba, ahol cserkészismeretekre tanítottuk az összegyűlteket. A hagyományos útjelek helyett pl. az egykor romák által használt cigány vándorjeleket ismerték meg a leendő csapat tagjai, a magyar népdalok mellett cigánydalokat énekeltünk, meséket dramatizáltunk, cserkésztörvényeket magyaráztunk, stb. A téli foglalkozásokat követően, a felkészülés időszaka után elérkezett a fogadalomtétel ideje. Az ottani ifjúsági csoportot jól ismerő plébános javaslatára azonban mégsem lett fogadalomtétel. Engedtünk tanácsának: a gyerekek nagyon élvezték a foglalkozásokat – mondta a plébános –, a kötöttségeket azonban kevésbé, hisz a 10 cserkésztörvény normarendszere gyökeres életvitel-változást követelne, amire egyelőre még nem fognak vállalkozni. Elfogadtuk az érveket. Néhány évvel később viszont azt tapasztaltuk, hogy néhány, vidékről városba bekerült fiatal nagy kedvvel vett részt egy cserkészcsapat tevékenységében, sikereket értek el, jól érezték magukat a romák a gádzsó cserkészek között.



Különböző kulturális csoportoknál is tapasztaljuk, hogy pl. nagy lelkesedéssel alakítanak roma táncscsoportot a fiatalok, az együttesek élete azonban gyakran rövid életű. Náluk nem mindig elsődleges a fellépés, a produkciós cél, inkább saját örömeikre táncolnak, szórakoznak, kötöttségektől mentesen, improvizált módon.

A kötetlen szabadság preferenciáját észleltem, amikor a fentebb említett község fiataljaihoz német cserkészek érkeztek egy nyári táborozásra: magyar roma fiatalok és német társaik együtt sátoroztak. Először furcsának tartottam, ma már megértem, hogy hiányzott a tábor életéből a szokásos cserkész-napirend, amelyhez percnyi pontossággal szoktuk igazítani tábori életünket. Ezt a kötöttséget nehezen viselték volna el a romák, hisz időérzékelésük más, mint a miénk. Évről-évre azután mindig egy kicsit szorosabb lett az életrend, de sohasem feszítően szűk. Igen fontos a fokozatosság!

Ugyancsak a kilencvenes évek elején szerveztem egy 12-16 éves beásláh cigány fiúkból álló csoportnak gyalogtúrát a dél-dunántúli Kék-túra útvonalon Kaposvártól Szekszárdig. A 160 kilométeres gyalogtávon játékos formában „a cigányok vándorútja Indiától Európáig” címszóval szimuláltuk a történeteket (vándorjelek, esti tábortüzeknél anyanyelven mesemondás-hallgatás). Megterveztük az utat, nem mereven, a csoport kedvére esetenként változtattunk a programon, de mindvégig mindenkinek volt feladata, melynek teljesítésével *sikerélményekhez*

jutott, funkcióröme volt a közösség javára. Tevékenységben tanulták meg a fiatalok a ma gondjaiban (sátorverés, főzés, a csomagok cipelése, stb.) a holnap örömeinek távlatait és a múlt értékeinek mai megélését. Sikerült túljutnunk az „elég a napnak a maga baja” sztereotip képén, melyet sokszor stigmatizálnak cigány közösségekre, hogy csak a mának élnek, felejtve a múltat, nem számítva a jövőre. (E vándorlás egyes epizódjairól másfél órás videófilmet készítettünk.)

Fontos elem a roma ifjúsági szervezetek életében, tevékenységében, hogy a racionalitás mellett nagyobb súlyt kapjon az *emocionális szféra*. Ezt a tónust a családban kapja és hozza magával a fiatal, ahol az érzélelvilág dominanciája veszi körül. Ha ez nem folytatódik a közösségben, elfordul tőle, nem érzi jól magát az ifjúsági szervezetben. Több roma zarándoklaton vettem részt itthon és külföldön (legutóbb a 2000-dik szeptévbén Rómában egy hazai roma ifjúsági csoporttal), melyeken vissza-visszatérő refrén volt az érzelemdús atmoszféra megteremtésére való törekvés (gyertyagyújtás, énekszó gitárkísérettel, stb.), ami várhatóan mindig „feldobja” a csoportot.

Úgy tapasztalom, rendkívül fontos tulajdonsága kell, hogy legyen a roma ifjúsági szervezeteket vezető személyeknek a *feltételek nélküli kompromisszumkészség*. Erre akkor is szükség van, ha látszólag első pillantásra ez megalakulásnak tűnik. Egyházszerkezeti példa jut eszembe: köztudott, hogy a katolikus egyházban csak azok járulhatnak



szentségekhez (pl. csak azok áldozhatnak), akik egyházi házasságot kötöttek. Ezt a legújabb, a II. Vatikáni Zsinat óta kiadott egyházi törvénykönyv is előírja. Tudjuk, hogy a roma fiataloknál ritkább az egyházi házasságkötés, mint a gádzsóknál. Ha ezt az egyház által kodifikált rendelkezést a már többször említett plébános a saját községe roma lakossága körében következetesen véghezvinné, üres lenne ünnepnapokon a temploma az istentiszteleten. Úgy gondolom, mint roma testvéreinkkel kapcsolatban általában, úgy a roma ifjúsági szervezetek vezetési stílusának különösen *személyközpontúnak* kell lennie. Ez történt a fenti példa esetében is, amikor a lelkész a feltételek nélküli *pozitív elfogadás* elvét alkalmazta.

Több mint egy évtizede vagyok tagja a Comité Catholique International pour les Tsiganes (Nemzetközi Katolikus Bizottság a Cigányokért, röviden CCIT) szervezetnek. Találkozóink során sok fontos témakör mellett mindig különös hangsúlyt kap a roma ifjúság helyzetének elemzése, a továbblépést elősegítő, megfontolandó tapasztalatok kicserélése Európa országaiban. E gondolatcserékben szinte minden alkalommal eljutunk a szükséges, de nem elegendő szimpátián túli *empátiához* a roma fiatalokkal való találkozások során. Azaz a kíváncsiszkodás jellegű, a rokonszenven túli érdeklődő empátiáig, mely a személyközpontú pedagógiában *érdeklődési azonosulást*, a szervezet tagjai helyzetével külön-külön való *identifikálódást* jelent a vezető részéről. Ezt az elfo-

gadva történő azonosulást újabban az egyházi terminológiában nevezik inkulturációnak.

A *perszonalista szervezetiépítés* sikerének harmadik előfeltétele kongruens viselkedésminták nyújtása a vezető részéről. Hitelesség nélkül vagy hitelvesztéssel gyakran helyrehozhatatlan hibákat követhetünk el. A roma fiatalok különösen érzékenyek e tekintetben. Budapesten két ifjúsági szervezetnél is szereztem közvetlen illetve közvetett ismereteket a roma fiatalokról. Mindkettő a VIII. kerület sűrűn lakott roma negyedében tevékenykedik. Az előbbi katolikus egyházi keretben, egy szociálpedagógus vezetése alatt, az utóbbi a dzsumbujban, egy elkötelezett református szociális munkás irányításával működik. Egyik vezető hitelességéhez sem fér kétség. Eljutottak a roma fiatalokkal való identifikálódás szintjére. A szervezeteken belül személyekkel foglalkoznak. Egy kicsit a „karór” szerepét vállalják a kibontakozó, érésben lévő, esetenként lassabban fejlődő, a környezet előítéleteivel küszködő növekedve-nevelődő roma gyermekek, ifjak mellett. Az a tapasztalatom, hogy az esetek nagy hányadában az egészséges szervezeti keretek mellett az értelmiségi létre jutott roma fiataloknál többnyire volt egy-egy támasz, az életvezetést segítő, inspiráló animátor (óvónő, tanító, tanár, lelkész, szociális munkás, stb.), akiknek biztató személyisége adott reményt az újrakezdéshez, az előbbre töréshez, az erőfeszítések fel nem adásához. Számos roma értelmiségi barátom szóban elmondott



vagy leírt vallomása alapján merem ezt állítani.

Ha netán valaki eddigi néhány utaló megjegyzésünkből arra következtetne, hogy tehát akkor a roma ifjúsági szervezetek életében a „laissez faire” vezetési stílus lenne a célszerű, téved. Éppen ellenkezőleg! A roma történet életútját követve világosan érzékelhetjük, hogy a más népek szinte állandó kiszolgálása és a saját maguk kiszolgáltatottsága bizonyos értelemben a *passzív* alkalmazkodási viselkedésnormát alakította ki a romákban, melynek szociokulturális hagyományait a mindennapokban is nemegyszer észlelhetjük. A roma ifjúsági szervezetek egyik fontos feladata lenne, hogy az *aktív alkalmazkodás*, a *kreativitás* terepasztalait legyenek a felnövekvő új roma generációk számára. Úgy is fogalmazhatunk, elkerülve az autokrata vezetési stílust, így lehetnének eme ifjúsági szervezetek az iskolapadból éppen kikerülő vagy tanulmányaikat tovább folytató roma fiatalság demokráciát tanuló színterei.

A roma ifjúsági szervezeteket illetően különösen fontos, hogy a ránk bízott vezetetteket ne tekintsük a szervezetek pusztán passzív vetületének. Ugyanis az ifjúsági szervezet minden egyes tagjában tudatosan vagy tudatlanul jelen van a vezetés egy-egy eleme a tervezés, a szabályozás, a szervezés révén. A romák esetében különösen hangsúlyozzuk a kibernetikából kölcsönzött *szabályozás* modellt a „vezérlés”-sel szemben (lásd irányító és irányított rendszerek). A *viszszacsalások* figyelmen kívül hagyásakor felbomlik, csődbe jut a szervezet. Ősi

alapelv, hogy a vezetettek visszahatnak a vezetőre, maguk is kezdeményeznek, kölcsönhatásban vannak egymással (mint pl. az ősi „kris romani” cigány törvénytörvény vagy a későbbi vajdaság intézménye). A romák esetében ez utóbbi példa mutatja, hogy nemcsak a beosztása szerinti vezető fejthet ki vezetési funkciót, hanem ez a szervezeti mechanizmuson belüli kommunikációs hálózatokon át is megtörténhet. Roma szervezeteknél különösen figyelemre méltó, hogy a túl energikus, az ügybuzgalomból fakadó jó szándékú, tenni akaró vezetés a szervezetet válságba is kergetheti, ha túlfeszíti a végrehajtás teljesítését, ellentmondó utasításokat ad, vagy a szervezetre a lehetőségeit meghaladó feladatokat ró ki.

A következőkben csupán néhány olyan értéket emelnék ki, melyek aktuálisan fontosak lennének ma hazánkban a roma ifjúsági szervezetek személyiségformáló tevékenységében.

- A roma fiatal személyiségének motivációs bázisában alakítani a *reális mozgósító erőt*, mind a társadalmi, mind az egyéni érdeknek, továbbá a szakirányú és általános érdeklődésnek megfelelően.
- Ennek nyomán felismertetni vele a társadalom vele szemben támasztott követelményeit, valamint élesíteni benne a társadalomalakítás és az *önkifejtés* szükségletérzetét, továbbá arra inspirálni, hogy mindezek érdekében reálisan megvalósítható élettervet állítson maga elé.
- Rendelkezzen *cselekvési edzettséggel*, kitartással, valós életlátással és időér-



zékkel, az önnevelés sikereinek feltételeivel, amelyek várhatóan biztosíthatják kitűzött céljai, életterve megvalósítását.

Mindezek nyomán – és természetesen sok más egyéb feltétel esetén – a roma ifjúsági szervezetekben tevékenykedő fiatal:

- alkalmassá válik arra, hogy beilleszkedjék a munka felelősséget követelő rendszerébe;
- teljes jogú, egyenrangú, szabad, alkotó tagja lesz a társadalomnak, úgy, hogy felelősen él jogaival, valamint a társadalmi élet követelményeit magára és másokra nézve kötelezőnek tartja, igyekezve azt megtartani és másokkal is megtartatni;
- munkája során sokoldalú és tartós kapcsolatokat épít ki, melyek alapján kialakul benne az adás és elfogadás, az alkalmazkodás és környezet alakítás harmonikus egyensúlya; alá-, fölé- és mellérendeltségi viszonyokban él.

Korábbi, a témánkkal kapcsolatos tapasztalataimra emlékezve ki kell emelnem a *kiscsoportos létforma* jelentőségét a romák életében. E formáció ősidők óta jellemző volt a roma csoportosulásokra, gondoljunk például a roma kompániákra. Ismeretes, hogy a kiscsoportok kutatásának többkötetnyi szakirodalmja van. Mielőtt a romák a Kárpát-medencébe jöttek volna (14–15. század), a Balkán-félszigeten erősen csatlakoztak az ortodox görögkeleti valláson belül működő – sok kiscsoportból álló –

atzinganos (innen a mai cigány, gitan, tsiganes, zigeuner elnevezések) nevű szektához illetve kiségyházhoz, ahol szabadabban élhettek, lényegesen kevesebb kötöttséggel találkoztak, mint az ún. történelmi egyházaknál; a kisebbségi létben mindenki kapott szerepet, funkciót, feladatot, mindenki ismert szinte mindenkit a közösségben. Hasonló jelenséggel találkoztam egyik külföldi tanulmányutam során, amikor az Elda-környéki (Spanyolország) cigány kolóniákat látogatva eljutottam a helyi Pünkösdistá Evangéliumi Kiségyház egyik istentisztelettel egybekötött esti összejövetelére. Úgy éreztem, hogy e kis csoportok a szabad társ- és csoportválasztás alapján tartós, személyes kontaktusban élnek egymással. Tevékenységeik egymásra vonatkoznak, és kölcsönösen függnék egymástól. Cselekvéseiket – nemcsak a vallásit –, azok szerveződését és megosztását azonos célok szabják meg. A csoport tagjai között állandó jellegű információcsere és szünet nélküli véleménybefolyásolás zajlik. Így a csoportrétegek (fiatalok, középkorúak, öregek) kapcsolatai folyamatosan megszilárdulnak és strukturálódnak, majd kölcsönösen *egymásra vonatkoztatott* szerepek rendszerébe épülnek. E struktúrára és szereprendszerekre egyenletesen rakódnak rá specifikus hagyományok és szokások, tekintélyi, vezetési és befolyásolási hierarchiák, normák és értékorientációk. Mindezek betartása végett a roma csoport fokozatosan kialakítja a maga *ellenőrzési és*



szankcionálási rendszerét. Így formálódik lassan a csoport saját létének tudata („mi-tudat”), amikor is a belső összeforrottság (kohézió) és a külső hatásokkal (pl. előítéletek) szembeni ellenállás együttesen bontakozik ki.

Egyébként a fenti észrevételeinkkel egybevágnak azok a konzekvenciák is, melyek a Baranya megyei cigányszervezetek egy *szervezetfejlesztési kurzusának* néhány megállapításából fakadnak. Hadd emeljek ki ezek közül egy igen fontos megjegyzést: „A szervezeti élet játékszabályai sok esetben kialakulatlanok, illetve nem ismertek azok körében, akiknek ténykedését szabályozniuk kellene, s ez a kiforratlanság sok konfliktust szül, amelyek szervezeti instabilitást eredményeznek, s gátolják a szervezet működését.” Vagy: „A belső szervezeti működés nehézségei mellett a szervezet és a külső környezet viszonyában gondot okoz az erőforrások szűkössége, ill. a meglévőkhöz való hozzájutás, továbbá az érdekérvényesítéshez szükséges tudások és képességek hiánya.” A kurzuson résztvevő romák úgy ítélik meg, „hogy hatalmi harc, versengés van a cigányszervezetek között (a jól működő cigányszervezetek megfűrése zajlik, fantomszervezetek alakulnak, a régi szervezeteket lebecsülik). A legfontosabb gyengeségnek a cigányság általános egzisztenciális helyzetét tekintették.

Úgy gondolom – ahogy már a bevezetőben is említettem –, problémánk szociálpedagógiai közelítésmódja *kerüli a sémákat*. A pedagógia,

mint „beavatkozó” tudomány, adhat elméleti megfontolásokat, a siker titka azonban mindig a helyi körülményeknek megfelelő módszeradaptációkon múlik. Egyszerűbben szólva: az egyik roma ifjúsági szervezet működési stratégiája nem biztos, hogy beválik a másikinál, éppen a már hangoztatott sokszínű heterogenitás miatt. Arra törekszünk például, hogy lehetőleg roma származású fiatal vezesse a szervezetet. Tapasztalataim szerint e megfontolás nem mindig egyértelmű. Találkoztam már olyan csoporttal, ahol szívesebben fogadták el a gádzsó fiatalot vezetőnek. Emlékszem, egy már Istenben boldogult jó barátomat évekig képeztük az egyetemen magyar-népművelés szakon. Végezve saját falujának művelődési házában kapott igazgatói állást. Ő maga beás roma volt, mégsem fogadták el a többségében romák lakta község vezetőjének. Ugyanő viszont évekig járta velem a dunántúli hegyvidéket egy roma ifjúsági csoporttal, ahol nemcsak a beások, de az oláh-kolompár fiatalok is szeretettel kötődtek hozzá. *André Barthelemy* francia katolikus pap (rasaj) egész életét a romák között töltötte Európa országútjait járva. Mindenki ismerte, tanácsait követték, ügyes-bajos dolgaikat ő intézte, s akit romává avatásakor *Yoska* névvel illették. Persze megtanulta nyelvüket, szótárt, nyelvtant írt, követte szokásaikat. Vajon integrálódott, inkulturálódott? Pontosan nem tudjuk. Egy biztos: szeretve elfogadta őket, akik követve megszerették őt.





Visszatérve még néhány gondolattal az elmélethez. Úgy tűnik, hogy a már létrejött és még alakulandó roma ifjúsági szervezetek helyzetét tekintve az eddigi, többnyire csak statikus szempontokat tekintő látásmódot ki kellene egészíteni egy *dinamikus szemléletmóddal*, a szervezeti folyamatok vizsgálatával. Két kérdéskört lenne érdemes szemügyre venni:

- Az egyik, hogy a dinamikus értelmezett roma ifjúsági szervezetnek milyen céljai vannak, hogyan valósul meg a kontroll (azaz a tevékenységek megfelelnek-e a kitűzött céloknak), és milyen az *adaptáció* (azaz a tevékenységek hogyan hatnak más, hasonló testvérszervezetekre)?
- A másik problémakör a dinamikus felfogott ifjúsági szervezetekben az *információáramlás* („fentről” és vissza), a döntéshozatal és a tulajdonképpen tényleges vezetés.

Ismeretes, hogy ez utóbbi kérdéskör a szervezet változásait vizsgálja funkcióihoz és környezetéhez képest, az előbbi fontolgatások pedig az egyén változásait figyelik meg, írja le a szervezeten belül.

Befejezésül a következőkben a fenti elkülönítés mellőzésével, mindenféle „receptírás” szándéka nélkül ajánlanék az eddigi megjegyzéseim összefoglalójaként néhány, netán modellértékű helyzetet, melyből ki-ki választhat az éppen aktuális szerint:

- Kooperációs helyzetek – együttműködés roma-roma, roma-gádzsó ifjú-

sági szervezetek között a közös célok elérése érdekében.

- Empátiát kifejező helyzetek – az együttérzés kiemelése és megjutalmazása.
- Altruista helyzetek – önzetlen segítség nyújtása, a javak önkéntes megosztása.
- Rivalizációs helyzetek – a versengés szabályainak elsajátítása, a fair play fogalmának megismerése.
- Frustrációs helyzetek – a frusztráció toleranciájának elsajátítása.
- Konfliktuskezelő programok.
- A kompromisszum (részleges megoldás kölcsönös engedmények alapján) lehetőségeinek megtalálása.
- A másik szervezet képviselőinek bevonása valamely saját, éppen aktuális fontos tevékenységbe.

Végül is tanulmányomat a címadó értelmezésével zárom: közvetlen vagy közvetett tapasztalatban megélt helyzeteket válogattam az olvasó számára minél több *képi megformálásban*, amely oly közel áll a roma lelkiséghez. Az *imago* (kép) által közvetített közlés amúgy is mindig kedvesebb, szívesebben felfogott, mint a *verbum* (szó, ige). Nem látják oly könnyen be, hogy nemcsak kenyérrel él az ember, hanem Isten igéjével. Számukra szívesebben hallgatott ige a bibliai nyolc boldogság perspektívája, mint a szigorú szabályokat megtartani követelő tízparancsolat normarendszere. Nem véletlen, hogy a mai írók műveikhez illusztrációkat is készítenek (pl. *Bari Károly*), vagy netán képzőművészek





alkotásaihoz verseket írnak (*Szent-andrási István*). A roma fiatalok, kisgyermekesek szívesebben vetik papírra divergensen szárnyaló, ősi kultúrájuk mélyéből előtörő gondolataikat ecsettel, krétával, mint tollal írt prózában!

Sok mindenben mások ők: a különbözőség értékeivel *gyarapítják hazánk és Európa kultúráját*. E gazdagítás színterei lehetnek a polgári életmódra felkészítő roma ifjúsági szervezetek.

AJÁNLOTT IRODALOM:

Barthelemy, André: *Cigányország útjain*, Lämpás Kiadó, Abaliget, 1992.

Pongrácz É. – Dr. Várnagy Elemér: *Roma gyermek képzőművészeti képességfejlesztése*, JPTE, Pécs, 1996.

Dr. Várnagy Elemér: *Cigány fiatalok a nagyvilágban*, Lämpás Kiadó, Abaliget, 1993.

Dr. Várnagy Elemér (szerk.): *Romológia andragogica*, PTE FEEFI, 1999.

Dr. Várnagy Elemér (szerk.): *Romológiai ismeretek*, Corvinus Kiadó, Budapest, 1999.



Hargitai Beáta: *Hajnalkák*





AZ „EMBEREBB EMBER” NEVELÉSESZMÉNY ÉRVÉNYESÜLÉSE SÍK SÁNDOR CSERKÉSZPEDAGÓGIÁJÁBAN

SÁVOLY MÁRIA

Pedagógiai alapelve a tanulói személyiség központba állítása, s a nevelő-
oktató tevékenység e felé történő teljes koncentrációja volt, melynek kizáróla-
gos célját a tanulói személyiség sokoldalú kibontakoztatása jelentette. (...) *Sík Sándor az elsők között ismerte fel a cserkészmozgalom személyiség-
és jellemformáló lehetőségeit, ahogy erre már egy 1915-ben rámutatott.*

Sík Sándor (1889. január 20. – 1963. szeptember 28.) piarista paptanárt, a Szegedi Tudományegyetem egykori professzorát a közvélemény mint költőt, műfordítót, irodalomtanárt, lapszerkesztőt s nem utolsósorban mint hitoktatót tartja számon, aki a magyar történelem, a magyar szellemi, tudományos élet 20. századi első hat – viharos és tragikus változásokat hordozó – évtizedének egyik legnagyobb műveltségű személyisége volt.¹

Lírai műveinek, irodalomtörténeti és esztétikai tanulmányainak, monográfiáinak az európai művelődéstörténetben is kiemelkedő megítélését máig ható imponáló művészi, tudósi képességein túl azok a *karizmatikus személyiségjegyek* biztosították, melyek minden bizonnyal *pedagógusi kvalitásaiban is gyökereztek*. A váci, majd 1911-től a budapesti piarista gimnáziumban tartott legendás óráiról „ódákat zengtek” diákjai, ahogy 1929-től a szegedi egyetemen tartott előadásain a hallgatók mindig zsúfolásig töltötték meg az auditoriumot.²



Pedagógiatörténeti kutatásaink mindmáig adósak neveléelméleti, didaktikai, metodikai és tanügyigazgatási tevékenységének elemzésével. Még szakmai körökben is kevésbé ismertek az 1946–47-ben, az akkori igen nehéz politikai, szellemi közegben, az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető alelnökeként kifejtett munkálkodásai a magyar oktatásügy megmentésére.

Pedagógiai alapelve a tanulói személyiség központba állítása, s a nevelő-oktató





tevékenység e felé történő teljes koncentrálása volt, melynek kizárólagos célját a **tanulói személyiség sokoldalú kibontakoztatása** jelentette.

Jelen írásunkban – a teljesség igénye nélkül – a fenti célkitűzésének egyik *legfontosabb*, ugyanakkor *legsajátosabb színterület* szolgáló magyar cserkészmozgalomban kifejtett nevelésméleti nézeteinek néhány adalékát ismertetjük.

Mint közismert, a cserkészmozgalmat 1908-ban *Robert Baden-Powell* alapította.

„A mozgalom szerencsésen illesztette pedagógiai koncepciójába mindazokat az elemeket, amelyek a serdülő fiúkat érdekelték, vonzották (dzsungel, indiánromantika, táborozás, egyenruha, katonás külsőségek és tevékenységek: felderítés, harci játékok stb.).

A cserkészcsapat élén felnőtt parancsnok állt, de mellette nagyobb fiúk voltak a rajok, őrsők parancsnokai. (...)

A csapatokban folyó sokszínű tevékenység lehetőséget nyújtott az önművelésre, jellemfejlesztésre. (...) A gyermekek állóképességét, ötletességét, szervezőképességét, egyéb adottságait próbára tevő cserkészpróbákra való felkészülés az egyén és közösség közös ügye volt. (...)

A cserkészmozgalom virágkorát – külföldön és hazánkban egyaránt – a két világháború között élte. Az egyes országok cserkészmozgalmai a lényegi azonosság mellett egyéni arculatukat is kifejlesztették, így történt Magyarországon is.”³

Nem véletlen, hogy *Sík Sándor* az elsők között ismerte fel a cserkészmozgalom

személyiség- és jellemformáló lehetőségeit, ahogy erre már egy 1915-ben tartott előadásában rámutatott.⁴ Ugyanitt fejtette ki saját pedagógiai koncepcióját, hogy a mozgalom különböző foglalkozásain a fiataloknak olyan pedagógiai situációkat, motivációs közeget kell teremteni, melyben állandó ösztönzést kapnak a **tudatos önfejlesztésre**. Hazai körülmények között pedig ez a minél teljesebb emberré és minél jobb magyarrá válást kell elősegítse.

Sík Sándor lényegében már ekkor megelőlegezte a 20. század utolsó harmadában kibontakozó, a motivációnak a személyiségfejlesztésben alapvető szerepet játszó funkcióját.⁵

Az 1915-ös beszédében is fellelhető a cserkészlet magyar sajátosságainak, a magyar személyiségnevelésben betöltendő feladatainak hangsúlyozása, melyek során egyértelműen felismerhető *Imre Sándor* 1912-ben megjelent *Nemzetnevelés* című monográfiájának jó néhány tézise. *Imre Sándor* és *Sík Sándor* pedagógiai elmélete több ponton kölcsönösen hatott egymásra, mely nyilván a szegedi egyetemen eltöltött tanári tevékenységük során teljesedett ki.⁶

E kölcsönhatás néhány eleme felfedezhető *Sík Sándornak* a Trianon utáni időszakban, a cserkészmozgalomban kifejtett tevékenységében is⁷, bár kétségtelen, hogy itt már olyan egyedi komplex elvekről van szó, melyek a szorosán vett neveléstudományon túl vallási, pszichológiai, etikai, szociológiai, etnikai, kultúrpolitikai és politológiai elemeket is ötvöznék.



A nemzetet ért trianoni traumát követően a bethleni konszolidáció egyik pilléreként gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter hirdette meg az oktatás és a kultúra kiemelt szerepét, mint a csonka ország életben maradásának elengedhetetlen feltételét.⁸

Ehhez illeszkedve, de önálló véleményként fogalmazta meg Sík Sándor az öntudatos, tettekész fiatal magyar generáció „kinevelésének” szükségességét, melynek színteréül az iskolai nevelés-oktatás mellett éppen a cserkészmozgalmat jelölte meg.

Az aktuális magyar cserkészszemlényt így határozta meg 1922-ben: „A magyar cserkészlet alap gondolata a nemzeti újjászületés volt. (...) Újjá kell születni minden magyar embernek önmagában, mint egyénnek és újjá kell születnie mindenkinek magyarságában, mint az újjászülető magyar nemzet tagjának. (...) Különb ember és különb magyar – emberebb ember és magyarabb magyar. (...) Egész emberek pedig csak az Evangélium kenyerén nőnek. (...) Nekünk egész embereknek kell lenni, mert egész Magyarországot akarunk – és Magyarország mi vagyunk!”⁹

Ugyanakkor két fontos tényezőt kívánt leszögezni, melyekkel a mozgalmat meg kívánta védeni az aktuálpolitika veszedelmes buktatóitól. A cserkészletet egyrészt élesen elhatárolta bármilyen militarista szándéktól, törekvéstől, ami pedig nem volt könnyű, hiszen a húszas évek elején erős nyomás nehezedett a félkatonai szervezetek (elsősorban a Magyar Országos

Véderő Egyesület) és néhány szélsőjobboldali csoport részéről a mozgalom bekebelezésére. Amikor Sík Sándor azt írta: „Minden magyar honvéd legyen! Honvéd pedig többet jelent a katonánál. A honvéd a magyar érdekek, magyar célok katonája (...), honvéd volt a magyar szellem minden fáklyavivője” – koncepciója kétségtelenül találkozott azzal a klebelsbergi gondolattal, hogy: „Szeretném a köztudatba belevinni, hogy a trianoni béke következtében lefegyverzett Magyarországon a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca is. (...) Olyan értelemben, hogy most elsősorban a szellem, a művelődés eszközeivel kell védeni hazánkat.”¹⁰

Másrészt Sík Sándor az „emberebb ember, magyarabb magyar” személyiség fejlesztésének ideálját nem a Trianon teremtette ellentétek szítására, hanem éppen ellenkezőleg, egy új cél szolgálatába kívánta állítani: „Tisztában vagyunk vele, hogy a történelem vissza nem fordul. (...) Közép-Európa népei miránk, mi pedig őrjük vagyunk utalva. Szükség van erre, hiszen szomszédaink sorsával sorsunk beláthatatlan időre össze van kötve.”¹¹

Az 1922-ben felállított követelményekhez a harmincas évek változó nemzetközi és belpolitikai viszonyai közepette különösen ragaszkodott. A *Magyar cserkészvezetők könyvének* 1934-es újabb kiadásakor állapította meg: „Módunk van meggyőződni róla, hogy munkánk elvi alapjain (sem a világnézetien, sem a pedagógiai elveken) nincs okunk változtatni: az élet szentesítette



őket.” Viszont erőteljesen hangsúlyozta, hogy a külsőségek, a politika beszűrődő „frázis irredentizmusának” eluralkodásával szemben a humánus legmélyebb gyökeréig kell leásni: „mikor pedig Istent mondunk, nem elvont fogalmat gondolunk (...), hanem a történelemben konkrétan(!) megjelent Jézus Krisztus személyében testté lett Istenséget.”¹²

Ezekhez az elvekhez maradt mindvégig hű, s amikor a náci Németország hatókörében megvalósult revíziós lépések során, majd a második világháborúba lépéssel veszedelmes útra lépő országban 1942-ben a cserkészmozgalmat a militarista erők kerítették hatalmukba, többé nem vállalt közösséget a mozgalommal.

A háromhatalmi szövetségben lévő, majd 1945 után a szovjet érdekszférába került országban is mindig hű marad Istenéhez, elveihez, s ezt kívánta „örökül hagyni” tanítványaira, de bizton érezhetjük, jelenkorunkra is:

*Örökösök*¹³

*Dús örökséget nem adhat apátok:
Csak ami voltam, azt hagyom reátok,
De hogyha (Isten adja!) megfogom,
Boldog lesz tőle késő unokátok.*

(...)

JEGYZETEK:

- ¹ Sík Sándor életművét Rónay László *Sík Sándor* című művében foglalta össze (Ballasi Kiadó, 2003).
- ² Uo.
- ³ Pukánszky – Németh: *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 617. o.
- ⁴ Uo.
- ⁵ Réthy Ervinné: *A tanulási motiváció elemzése*, in: Csapó Benő – Vidákovitch Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001, 156–157. o.
- ⁶ Imre Sándor 1925–1934 között volt a Szegedi Tudományegyetem pedagógiai tanszékének professzora, Sík Sándor pedig 1930–1944 között a magyar irodalom tanszéké.
- ⁷ Elsősorban Imre Sándor *Nemzeti önismeret* (Budapest, 1920) és *A személyiség kérdése* (Budapest, 1926) című műveire gondolunk.
- ⁸ Glatz Ferenc (szerk.): *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kuno beszédei és írásai*, Európa Kiadó, 1990, 390–392. o.
- ⁹ Sík Sándor: *Magyar cserkészvezetők könyve*, Budapest, 1922, 12. o.
- ¹⁰ Uo., 26. o.
- ¹¹ Uo., 27. o.
- ¹² Sík Sándor: *Magyar cserkészvezetők könyve*, Budapest, 1934, I. 16. o.
- ¹³ Sík Sándor: *A Kettős végtelen*, Ecclesia, Budapest, 2003, 95–96. o. (Rónay György válogatása)





A SZÁZÉVES CSERKÉSZETRŐL¹

HOFFMANN RÓZSA

Az újjászületés vágya, a testileg, lelkileg, erkölcsileg egészséges fiúk és lányok nevelése, a hazáját, népét, a természetet tisztelő és szerető becsületes ifjúság, a szilárd értékrendre támaszkodó vidám, ám felelősségteljes öntevékenység a világ szinte valamennyi országában ma is kiáltóan aktuális célja és törekvése a közösségért munkával áldozatot hozni tudó sok-sok felnőttnek. Ez élteti száz év óta a cserkészetet, amely – hat kivétellel – a világ valamennyi országában nemes tartozéka a diákéletnek.

„Nótázó bűnök, hetyke gazság,
Török-szakad és csak azért is,
Halál-hívás,

Csuhaj: ez a magyar vígasság.”
(Ady Endre: *A magyar vígasság*, 1908)

„Vétkesek és betegek voltunk és vagyunk,
s bajainkon kisebb kezdemény nem,
csak lelki megtisztulás, első átalakulás
segíthet.”

(Szegfű Gyula: *Három nemzedék*, 1920)

A magyar szellemi élet legjobbjai már a századfordulón észlelték a bajt. Igazi orvosságot azonban csak kevesen tudtak. Éppen ezért volt különös hatása Magyarországon annak a könyvnek, amely éppen száz évvel ezelőtt jelent meg, és más országban, más körülmények között, de hasonló problémák megoldását tűzte ki célul.² Utószavában ez olvasható: „Róma bukásának egyik oka az volt, hogy az emberek, akik az állam segélyén éltek és a népesség háromnegyedét tették ki, megszűntek felelősséggel lenni saját magu-

kért és gyerekeikért, és ennek következtében munkanélküli pazarlók nemzetévé váltak. Ők látogatták a cirkuszokat, ahol fizetett előadók léptek föl előttük az arénában, úgy, mint ahogy ma is látunk tömegeket gyűlni azért, hogy fizetett játékosok futball-játékát nézzék.”

Lord Robert Baden-Powell e súlyos társadalmi bajok orvoslására hirdette és alapította meg az ifjúság számára értelmes cselekvést nyújtó, nevelésüket az egyén és a köz javára fordító mozgalmát, mely máig virágzik világszerte: a *cserkészetet*.

E rövid ismertetésben arra vállalkozunk, hogy bemutassuk a cserkészmozgalom néhány sajátosságát.

Lord Robert Baden-Powell (akit a cserkészek csak Bi-Pi-nek hívnak) cserkészszemélye – a cserkészetet mint „orvosságot” fölhasználva – az önálló és hazája számára hasznos cselekvésre képes fiú volt. A cserkészet első magyarországi terjesztőinek egyike, *Alleram*





Gyula 1913-ban így fogalmazott: „[az angol cserkészlet] célul tűzte ki maga elé, hogy hazája ifjúságát testileg, lelkiileg és erkölcsileg egészséges férfiakká nevelik, kik – bárhová is vezérli sorsuk, önállóan tudnak cselekedni, s hazájuknak mindenkor hű, megbízható támaszai.” Sik Sándor 1922-ben, immár Trianon után, így írt erről: „A magyar cserkészlet alap gondolata a nemzeti újjászületés volt; megelőzése annak a szörnyű veszedelemnek, amely nemzeti létünket a petyhüdt lélektelenség és a mindinkább belénk szivárgó nemzetköziség révén fenyegette; s kirobbanása az elszánt akaratnak és erős vágyának, hogy ezen segíteni kell.”

Az újjászületés vágya, a testileg, lelkiileg, erkölcsileg egészséges fiúk és lányok nevelése, a hazáját, népét, a természetet tisztelő és szerető becsületes ifjúság, a szilárd értékrendre támaszkodó vidám, ám felelősségteljes öntevékenység a világ szinte valamennyi országában ma is kiáltóan aktuális célja és törekvése a közösségért munkával áldozatot hozni tudó sok-sok felnőttnek. Ez élteti száz év óta a cserkészletet, amely – hat kivételével – a világ valamennyi országában nemes tartozéka a diákéletnek.

MI IS A CSERKÉSZET?

A nyakkendős, egyenruhás, rangsorban masírozó gyerekek láttán sok téveszme él a mozgalmról a nem vagy keveset tudó emberekben, köztük pedagógusokban. Ezeket száműzendő elsősorban azt tartjuk szükségesnek

tisztázni, hogy valójában mi *nem* a cserkészlet:

- nem hitbuzgalmi egyesület,
- nem természetjáró kör vagy sportklub,
- nem gyermekmegőrző vagy napköziotthon,
- nem parádés díszlet a nemzeti ünnepeken,
- nem katonai kisiskola,
- nem tömegszervezet,
- nem nosztalgizálás,
- nem színjátszó csoport,
- nem néptáncgyegetület,
- nem iskolai szakkör.

Hanem mi? Önkéntes, politikamentes, vallásos ifjúsági és nevelőmozgalom, amely az alábbi alapelveken nyugszik:

- Kötelesség Isten iránt, hűség a valláshoz és az ebből eredő kötelezettségek vállalása.
- Kötelesség mások iránt, hűség a hazához, összhangban a helyi és nemzetközi békességgel, megértéssel és együttműködéssel. Résztétel a társadalom fejlődésében, elismerve és tiszteletben tartva embertársaink emberi méltóságát és a természet sérthetlenségét.
- Kötelesség önmagunk iránt, önmagunk állandó és folyamatos fejlesztése és képzése.
- Hűség a fogadalomhoz és a törvényekhez.

Az alapelveket tíz ún. törvénybe foglalták. Ezeket már a mozgalomba történő bekapcsolódás kezdetén könnyen megtanulja és egész életre szólóan megjegyzi a kiscserkész:





1. Becsület
2. Hűség
3. Szolgálatkészség
4. Testvériség
5. Lovagiasság
6. Természetszeretet
7. Engedelmség
8. Jó kedély
9. Takarékoság
10. Tisztaság

MIT LEHET CSINÁLNI A CSERKÉSZETBEN?

Önként csatlakozni; barátokat szerezni; életformát tanulni és követni; harcolni hibáink ellen; másoknak örömet szerezni; sokat játszani és vidámkodni; túrázni szárazon és vízen, erdőkben és hegyek között; táborozni télen-nyáron, igazi nomád életet élni; megismerni a természetet; népdalokat, néptáncokat, hagyományokat tanulni; elsősegélyt nyújtani, életet menteni; önfegyelmet, kitartást fejleszteni; egészséges életet élni; sportolni, versenyezni; színészkedni, szerepelni, énekelni, zenélni, bábozni; fényképezni, újságot szerkeszteni, nyelvet tanulni; kézműveskedni, fűrni-faragni, rajzolni és festeni; sziklát mászni, barlangászni, evezni, úszni; a legügyesebbeknek külföldre utazni, nemzetközi táborba és jamboree-ra menni; és még ezer egyéb dolgot...

A CSERKÉSZPEDAGÓGIA ALKALMAZOTT MÓDSZEREI

A cserkészlet kezdetektől fogva kialakította és máig eredményesen alkalmazza sajátos *cserkész módszereit*. Ezek java részét – akárcsak a pontokba szedett

törvények megalkotását – átvette az úttörőmozgalom, így nem ismeretlenek a mai felnőtt- és pedagógustársadalom előtt. A módszerek nem önmaguktól valók, hanem szervesen következnek a cserkészlet lényegéből, azazhogy folyamatos, lelkiismeretre hallgató önevelési rendszerről van szó. Jellemző elemei a következők:

- fogadalom és törvények,
- cselekedve tanulás és élménypedagógia,
- játékok,
- közös ima, éneklés,
- kis csoportban való tagság (órsi rendszer),
- folyamatos és ösztönző programok,
- szimbolikus keret,
- természeti környezet,
- önevelés,
- felnőtt vezetők részvétele,
- a valahová tartozás / közösség érzése és megélése,
- értékesség érzése,
- a „képes vagyok dolgokat megtenni” tudat erősítése.

A CSERKÉSZLET TÖRTÉNETÉNEK FONTOSABB ÁLLOMÁSAI

A *Bi-Pi* által megalapított cserkészmozgalom eszménye a lelki és erkölcsi elmélyedésen keresztül történő nemzeti újjászületés gondolata volt. Ezt az első, 1904-ig tartó korszakot az amerikai betelepülés hőskorát idéző úttörők követte, az indián romantika gyakorlatba történő átvitele, *Artúr* király lovagjainak példaként való tisztelete jellemezte. Az ekkor még kizárólag fiúk alkotta





cserkészcsapatok tagjai – az említett modelleket követve – a kreativitás és az altruizmus értékét testesítették meg. Az első világháború kitörésekor mintegy 3 ezer fiút számláltak már az angliai cserkészcsapatok.

A világháború a katonás jelleget erősítette fel és halványította a mozgalom vallásos színezetét. Az 1914–18 közötti időszakot a cserkészzet második korszakaként tartjuk számon.

A harmadik nagy korszak, amely Magyarországon a cserkészzet nagykorúvá válását hozta, 1919–26 közé esik. *Sík Sándor* piarista paptanár, mint a hazai cserkészpedagógia megalkotója és gyakorlati vezetője, ekkor szerkesztette meg módszertani kiadványait. Sikertűlt *Teleki Pál* későbbi miniszterelnököt főcserkésznek megnyernie, és megőriznie a mozgalmat a szélsőjobboldali irányzatoktól. A nemzetközi nagytáborokban szép számmal vettek már ekkor részt magyar cserkészfiatalok: 1926-ban Megyeren például 8 ezren a 235 külföldi mellett. Ugyanebben az időszakban, 1919-ben indult meg a leánycserkészzet, amely fő céljának a családi életre nevelést jelölte meg.

A hazai cserkészzet csúcsát az 1933-ig tartó negyedik szakasz jelentette. A már 40 ezer tagot számláló mozgalom soraiban megjelentek az ipartestületi tanonccsoportok is, ami a cserkészzet demokratikus jellegére, a teljes ifjúság megkülönböztetés nélküli átfogására utal. Világra szóló hírnevet sikerűlt szerezniük az 1933. augusztus 2–15. között Gödöllőn megrendezett jambo-

ree (világtalálkozó) átűtő sikerével. Ebben az időszakban jellemzően fel-erősödött a magyar cserkészzet hazaszeretetre nevelő jellege. A regőscserkészek például összegűűjtötték és kiadták a *101 magyar népdal* című daloskönyvet. Hivatásuknak tartották a népi írók és a falujárás mozgalmának támogatását, mi több, ennek gerjesztői is voltak. A népi mozgalmakban kifejtett lelkes és eredményes öntevékeny munkájukat méltóképpen örökíti meg *Németh László az Égető Eszter* című regényében.

A következő, ötödik korszakban (1933–41 között) a politika igyekszik rátelepedni a rendkívűl sikeres cserkészetre. *Gróf Teleki Pálnak* sikerűlt a megfelelő egyensűlyt megteremteni, így a mozgalom 1940-re már 50 ezer tagot számlált. Ám a háború közeledte, majd jelenléte a frontra szűlította a fiatalok többségét és megakasztotta a további fejlődést.

1946. július 16-án *Rajk László* feloszlatta a magyar cserkészzetet. Hosszűű évtizedeken keresztül úgy gondolhatták a túlélők, hogy örökre vége. Az 1989-90-es rendszerváltoztatási folyamatban ugyanők újraélesztették és újraindították a mozgalmat, amelyet napjainkban mindössze hat diktatórikus államban (például Kubában) tiltanak be a hatalom képviselői.

A közösségi nevelés az iskolapedagógia problematikus része. Elhanyagolása mögött nem egyszer a pedagógusok ismereteinek hiánya, eszköztelensége is felfedezhető. Iskolai vagy iskolán kívűli

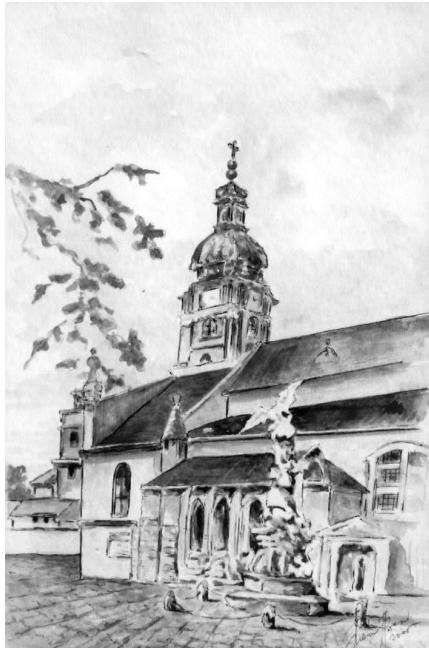


cserkészcsapatok szervezésével és munkájuk segítségével jóval kevesebb hiányérzetünk lehetne e téren is. Kívánatos, hogy minél több pedagógus érezze magáénak a cserkészet szép értékeit. Valamint az is, hogy munkájukhoz kapjanak meg minden lehetséges segítséget az iskolák, a települések és más közösségek vezetőitől.

JEGYZETEK:

¹ Jelen írásunkhoz kapcsolódóan szívesen közölnénk a *Mester és Tanítvány* következő számaiban értékes beszámolókat egy-egy cserkészcsapat sikeres működéséről. Kérjük, keressék meg e tárgyban szerkesztőségünket!

² Baden-Powell, Robert: *Scouting for Boys*, 1908.



Hargitai Beáta: Bazilika, Győr belváros



Sík Sándor

Ments meg Uram!

A virágtalan, gyümölcstelen ágtól,
A meddőségtől, lanyhaságtól,
A naptalan és esőtlen égtől:
Ments meg Uram a szürkéségtől!

Édes az ifjak méntás koszorúja,
Fehér öregek aranyos borúja,
Virága van tavasznak, télnek:
Ne engedj Uram, koravénnek!

Csak attól ments meg, keresők Barátja,
Hogy ne nézzek se előre, se hátra.
Tartsd rajtam szent, nyugtalan ujjad,
Ne tórd, Uram, hogy bezáruljak!

Ne hagyj Uram, megülednem,
Sem eszmében, sem kényelemben.
Ne tórij megállni az ostoba VAN-nál,
S nem vágyani többre kis mai magamnál.

Ha jönni talál olyan óra,
Hogy megzökkenne vágyam mutatója,
Kezem kezedben ha kezdene hűlni,
Más örömén ha nem tudnék örülni,

Ha elapadna könnyem a más bűnén,
A minden mozgást érezni ha szűnném,
Az a nap, Uram, hadd legyen a végső:
Szabadíts meg a szürkéségtől!





DIÁKÖNKORMÁNYZATOK AZ ISKOLÁKBAN

BEKE ANDRÁS

A *A gyermekek abban a világban élnek, amelyet a felnőttek teremtenek meg. Az iskola hű tükrre a felnőttek világának, az iskolai társadalom a felnőtt társadalomnak. Az iskolai demokrácia az iskolán kívülinek. (...) Ha a felnőtt társadalom képtelen az önszerveződésre – mit várhatunk a gyerekektől? Ha a felnőttek képtelenek a hatékony érdekérvényesítésre, hogy lennének képesek a gyerekek? (...) A gyerekeknek van mentségük: ők csak minket követnek. Nekünk mi a mentségünk?*

Az emberi élet létkérdéseit az antik gondolkodásban a Sors határozta meg, a középkorban a Szolgálat, a maiban a Jog. Amit régebben a szokás, az illem vagy a morál irányított, azt ma a paragrafusok; s az országgyűléseken manapság egy év alatt több jogszabály születik, mint a Római Birodalomban ezer év alatt. Még a legvégső kérdést is ezen a módon kívánja megoldani a mai közgondolkodás: a klasszikus kor a Párkákra bízta az élet fonalát, a középkorban könyvet írtak az „Ars moriendi”-ről, ma törvény készülődik a „jó” halál lehetőségéről. Nem szaporítom tovább a példákat: a jogi szemlélet az iskolákat is elérte: diákok, pedagógusok, iskolapolgárok jogairól ír a szaksajtó, s vitatkoznak kicsik és nagyok egyaránt.

A diákjogok biztosításának egyik fontos fóruma, eszköze a *diákönkormányzat*. Ennek működését, a mai magyar közoktatásban betöltött szerepét és lehetőségeit vizsgálom az alábbi néhány sorban. A gondolatmenet egyéni

tapasztalatokból és kutatásból származik, de nem áll mögötte saját szervezésű reprezentatív mintavétel; utalok nyilvánosságra hozott adatokra és eredményekre, de a felvetésekért és a következtetésekért a szerzőé a felelősség. Három részből áll az értekezés: először egy rövid helyzetfelmérés, helyzetelemzés, majd ennek ok-okozati vizsgálata következik, végül javítási lehetőségek és következtetések levonása.

I. HELYZETJELENTÉS

Ha közvélemény-kutatást végzünk az ország iskoláiban működő diákönkormányzatok szerepéről, hatékonyságáról, lesújtó képet kapunk, legyen az szűrőpróbaszerű körkérdés vagy országos felmérés.¹ A diákok szerint semmit nem ér, a tanárok többsége soha kapcsolatba sem kerül vele, egy lelkes kisebbség pedig magányosan próbálja szervezni, minimális hatékonysággal. Egyik oldalról elégedetlenség, passzivitás, tehetetlenség; másik oldalról





közöny és bosszankodás – vagy hiábavaló jószándék. Mi az oka ennek a rossz tapasztalatnak? A dolog annál is érdekesebb, mert – amint a bevezető gondolatokból is kiténik – a jogi úton végzett érdekérvényesítés napjainkban nemcsak divatos, hanem szinte kötelező. A továbbiakban megpróbálom sorra venni az általam legfontosabbnak vélt okokat.

II. AZ OKOK FELTÁRÁSA

A kérdéssel foglalkozó szakemberek² többnyire az idő-, energia- és információhiányra szoktak rámutatni, valamint a pénztelenségre. A legnagyobb problémát azonban az érdektelenségben, valamint a működtetés formális jellegében látják. Ezek fontosságát elismerve a magam részéről négy tényezőt szeretnék kiemelni további elemzés céljából: 1) a vonatkozó jogszabályok hiányos ismerete; 2) személyi illetve szervezeti problémák; 3) a működtetés zavarai; valamint utolsóként említve, de talán a legfontosabbként: 4) a diákönkormányzat célkitűzéseinek bizonytalanságai vagy irrealitása. Vegyük sorra őket!

1) *A vonatkozó jogszabályok hiányos ismerete*

A törvények hiányos ismerete annyira általános jelenség, hogy nem csupán a tanulókat, de a tanárokat is jellemzi. Az iskolák dokumentumait (SZMSZ, Házirend) vizsgálva már többször megállapítást nyert azok jogellenes, érvénytelen mivolta.³ A dolgot némileg érthetővé teszi a törvények nagy

száma és bonyolultsága (az ebből adódó probléma egyébként társadalmi jellegű, nem csak az iskolákat érinti). A Köznevelési Törvény pedig még a szakemberek szerint is rendkívül zavaros, áttekinthetetlen, a sok módosítás miatt már régóta alapos átdolgozásra szorulna.

A jogi tájékozatlanság jele egyébként az a – pedagógiailag és emberileg ugyan érthető indulatokat takaró, de jogilag mindenképpen képtelen – megállapítás is, amely rendszeresen visszatér a tanárok részéről, ha a diákjogok szóba kerülnek: az tudniillik, hogy csak akkor beszéljenek a diákok a jogaikról, ha a kötelességüket már teljesítették.

2) *Személyi illetve szervezeti problémák*

A *személyi problémák* fő okát akár egy sajátos „kontraszelekciónak” is föl lehetne fogni: a legtöbb iskola – mintha csak szántszándékkal tenné – mindent megtesz azért, hogy inkompetens személyek kerüljenek a diákönkormányzat különböző pozícióiba. A segítő tanár terhes feladatkörét „rásózzák” a legfiatalabb, így legtapasztalatlanabb kollégára; a diákképviselők pedig – miután önként senki sem akarja elvállalni – az osztályfőnök által kiválasztott eminensek lesznek, akik aztán az iskolavezetés szócsöveként funkcionálnak. Mint a régi jó transzmissziós szíj... Bizonyára nem ez a helyzet minden iskolában, és szándékos rosszindulatot sem szükséges föltételeznünk, egyszerűen arról van szó, hogy a dolgok maguktól a legkisebb





ellenállás irányába mozdulnak el. Ha önként nem jelentkeznek, hát ki akar nagyszájú bajkeverőket hatalmi pozícióba helyezni? Hogy aztán utána csak nehézségeket okozzanak?

Sok esetben a diákönkormányzat szervezeti felépítése sem könnyíti meg a működést. Láttam olyan példát, ahol az osztályszintű szervezet fölött még három „sóhivatal” volt a csúcsszervig. Az ilyen csak arra jó, hogy lelassítsa az ügyek intézését. Sokszor túl merev és bonyolult a szabályrendszer, tele van különböző hatáskörökkel, ügyrenddel és határidőkkel. Aztán életbe lép *Parkinson* törvénye, és a szerkezet szépen elkezd fogogni, és magányosan darál, miközben semmi vagy csak formális köze van az iskola valós életéhez és valódi problémáihoz.

Van egy objektív nehézség is ezen a területen, amelyet sajnos a dolog természete folytán lehetetlen kiküszöbölni: ha sikerül is alkalmas személyt/személyeket találni a diákönkormányzat céljaira, ők a tanévek sorával elég hamar eltávoznak. Itt nincs lehetőség több választási ciklusra, mint a politikában.⁴

3) A működtetés zavarai

A működtetés problémái arra az egyszerű tényre vezethetők vissza, hogy a tanulók általában nem tudják kihasználni a törvények adta lehetőségeiket, így a diákönkormányzat működése formális vagy „tűzoltó” jellegű lesz. Utóbbi azt jelenti, hogy valami hirtelen felmerülő rendezvény vagy megoldandó feladat esetén (aminek nincs valódi je-

lentősége, inkább reprezentatív jellegű) a diákönkormányzatot bízzák meg a levezetésével. S mivel maga az iskolavezetés határozza meg, hogy mi is az a feladat, amelyet a diákönkormányzatnak meg kell oldania, ezzel automatikusan befolyásolják a működését is. Szavazás és vita ide vagy oda – az eredmény előre borítékolható. A diákok életének valódi problémái, kérdései meg sem jelenhetnek sokszor ezen az iskolai fórumon, egyszerűen azért, mert a vezetés nem minősíti azokat problémának. Akárcsak a nagypolitikában, itt sem a jogokkal van a baj, hanem a jogérvényesítéssel. (A már említett Bíró-féle tanulmány⁵ ugyanerre mutat rá a házirendek vonatkozásában.)

4) A diákönkormányzat célkitűzéseinek bizonytalanságai vagy irrealitása

Arra a kérdésre, hogy tulajdonképpen mire is való a diákönkormányzat, a komolyan válaszolók szavaiból rendre két kulcskifejezés bukkan elő: a „diákjogok” és az „iskolai demokrácia”, melyek biztosítása lenne a diákönkormányzat hivatása. A jogokkal önmagukban nem lenne baj, csak éppen rossz konnotációban jelennek meg: hogy tudniillik a diákjogok a diákönkormányzaton keresztül védik a tanulót az iskolától és a tanároktól. Ez a felfogás aztán persze kiváltja a tanárok érthető gyanakvását és indulatát.

Más a helyzet az iskolai demokráciával. A demokrácia elve a mai közgondolkodásban azt a helyet foglalja el, amelyet nemrég a marxizmus-leni-





nizmus vagy régebben a dinasztikus hatalmi legitimáció birtokolt: a megkérdőjelezhetetlen, legvégső igazságét. Nem ildomos kétségbe vonni vagy csorbítani; én most mégis megkísérlem. Mégpedig azért, mert vannak az emberi életnek oly területei, ahol – tetszik, nem tetszik – nincs helye demokráciának. Tipikus példa rá a tudomány vagy a művészet⁶; s ez a helyzet az oktatással is. Ez a helyzet, mert tanulók és tanárok soha nem lehetnek egyenrangú, azonos helyzetű tagjai az iskolai közösségnek, s így nem kerülhetnek azonos döntési lehetőségek elé sem, ami az igazi demokrácia alapfeltétele lenne. Ez nem azt jelenti, hogy a diákok jogfosztott, alárendelt vagy kiszolgáltatott helyzetben lennének: partneri viszonyban vannak tanáraikkal, felvértelve a teljes emberi jogi eszköztárral – de helyzetük ugyanolyan, mint a kinti „nagy” társadalomban: ott sem egyenrangú állampolgárok, mert nincs például választójoguk. Az iskolában sem vonhatjuk be a gyereket az igazán lényeges döntésekbe, s ha ennek ellenére túl sokat beszélünk az iskolai demokráciáról, irreális elképzeléseket keltünk vagy csalódást okozunk. S tanítványaink pontosan érzik az ellentmondást: demokráciáról beszélünk, de közben csak eljártsszuk velük a demokráciát. Persze hogy nem érdekli őket az egész. S ez azért nagy baj, mert a gyermek nem a diákönkormányzatban vagy az iskolai demokráciában fog csalódni, hanem „a” demokráciában! Itt valójában a régi hibát követjük el: a gyermeket miniatűr felnőttként kezel-

jük. Be lehet idomítani a gyereket mindennek; lehet vele játszani arisztokratát is, mint régen tették, meg demokratát is, ahogy ma divat. Csak éppen az így nevelt arisztokraták elszakadnak a társadalmi valóságtól, s a guillotine alatt végzik – a mi tanítványaink meg az újabb generációt alkotják majd, amelyiknél a demokrácia azt jelenti, hogy négyévente büntetőszavazással lecserélik az aktuális kormányt, majd négy évig szidják az újat.

III. MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK

Mit lehet tenni? Vegyük sorra a lehetőségeket!

1) *A vonatkozó jogszabályok megismerése és alkalmazása*

A vonatkozó jogszabályokat legalább elemi szinten meg kell ismerni; ez nem lehetetlen és nem is haszontalan dolog. Először is a jog fogalmával kell tisztában lenni, ha már tanulóinknak beszélünk róla. Nehéz definiálni, de a lényege, hogy normatív magatartási szabályrendszer, amelyet állami hatalmat gyakorló szerv hozhat létre (és csak az), s amelynek betartása ugyan ezen állami szervek által (és csak általuk) kikényszeríthető. Ennyi. A jog gyakorlása független a jogszabályban nem szereplő egyéb tényezőktől, mint a jogalany öltözködése vagy viselkedése. Ha a tanuló pimasz, tele van piercinggel és jogsértő módon viselkedik – akkor is megvannak a „jogai”! Ami a kötelességet illeti, az jóformán ugyanaz, mint a jog, pontosabban: a jog más



oldalról megközelítve kötelesség. Nem zárják – nem zárhatják – ki egymást. A gyermek tanuláshoz való joga az ő számára (és a szülő számára) iskolalátogatási kötelezettségként jelenik meg. A tanulók kötelességei egyszerűen saját és mások jogainak tiszteletben tartása – fölösleges tehát szembeállítani őket.

Ami a törvény szövegét illeti, az néha tényleg elég nehézkes, de az iskolai jogrendszerrel sok egyszerűsített kiadvány készült. Témánk, a diákönkormányzat jogi háttéréről csak egy rövid kis emlékeztető:

A Köznevelési Törvény 63. és 64. §-a tartalmazza e jogokat, illetve még néhány más helyen van rá utalás. Először is: Az iskolában a tanulók létrehozhatnak diákönkormányzatot – ez nem kötelező, de nem is tiltható meg; s nem kell hozzá senki engedélye. Az iskola köteles biztosítani a működés feltételeit (pl. helyiség), de mindez nem sértheti az iskola működését. A diákönkormányzat minden, a tanulókat érintő kérdéssel foglalkozhat, de csak a törvényben meghatározott módon. E törvények háromféle joggyakorlási módot tesznek lehetővé:

a) *Döntési jogok.* Ez azt jelenti, hogy bizonyos ügyekben a diákönkormányzat önállóan dönt, a nevelőtestületnek csak véleményezési joga van, amelyet a diákok nem kötelesek figyelembe venni. Ilyen joga van a diákönkormányzatnak a saját működési rendjéről, tisztviselői megválasztásáról, tájékoztatói rendszeréről és egy tanítás nélküli munkanap programjáról.

b) *Egyetértési jogok.* Ez tulajdonképpen vétőjogot jelent: bizonyos ügyekben nem hozható érvényes döntés a diákönkormányzat egyetértése nélkül. Mint például: az iskolai SZMSZ néhány pontja (ünnepélyek rendje; tanulói véleménynyilvánítás és tájékoztatás rendszere; jutalmazások és fegyelmi szabályok); szociális juttatások elvei; ifjúságpolitikai pénzeszközök felhasználása; házirend elfogadása (tehát ha a diákönkormányzat képviselői nem írják alá, akkor a házirend érvénytelen!). Vita esetén egyeztetni kell; ha ez sikertelen, egy kilenc tagú bizottság dönt a kérdésről, melybe három főt a nevelőtestület, hármat a diákönkormányzat küld, három külső szakértőt pedig a fenntartó.

c) *Véleményezési jogok.* Bizonyos kérdésekről ki kell kérni a diákönkormányzat véleményét, és a döntést hozó szervnek meg kell azt hallgatnia, de figyelembe vennie nem kell. Ilyennek számít tulajdonképpen minden, a tanulókat érintő kérdés, különösen a fegyelmi ügyek, a tanulói támogatás, a tankönyvtámogatás, az iskola átszervezése, nevének megváltoztatása, stb.

Lehetőség van ezeken kívül még úgynevezett imagináris, valamint átengedett jogok gyakorlására is. Ezek még az előbbieknél is kevésbé ismertek, pedig komoly lehetőségek rejlenek bennük. Arról van szó, hogy a nevelőtestület egyes jogköreinek gyakorlását – meghatározott időre – átengedi a diákönkormányzatnak, vagy egyes bizottságainak tagjai közé diákküldötteket de-



legál. (Ezek nyilván nem ütközhetnek magasabb jogszabályba, és nem sérthetik a titoktartási kötelezettségeket).

A jogi tudnivalókat a tanulókkal is meg kell ismertetni; erre az osztályfőnöki óra kínálkozik természetes keretül. Igaz, hogy már túl van terhelve, de feltehető, hogy ez a téma tényleg érdekli a tanulókat. A törvények tartalmával természetesen nem biztos, hogy minden pedagógus egyetért, de a jogkövető magatartás olyan nevelési elv, amelyhez ennek ellenére ragaszkodni kell.

2) *A személyi illetve szervezeti problémák felszámolása*

Ami a *személyeket* illeti: a kulcskérdés az, hogy ki a segítő pedagógus. (Egyébként bárki lehet, nem csak pedagógus). A törvény szerint a diákok kéri fel őt, s nem az igazgató nevezi ki. A lényeg: tapasztalt és tekintélyes szakember legyen az illető. Tapasztalt, aki már sok mindent látott, és tudja a megoldást is. A tekintélyre pedig nem a gyerekek felé van szükség – oda bizalom kell –, hanem az intézmény, a tanárok, az igazgató felé, hogy ha szükséges, kellő súllyal tudja képviselni a tanulók ügyét.

Hasonlóan fontos a diákképviselő személye is. Ha a rátermett jelöltek nem akarják vállalni, az osztályfőnök kérjen fel először ideiglenesen néhány megbízott képviselőt. Aztán, ha elkezdődik a tanév és jönnek a problémák – mert jönnek – és elkezdődik a panaszáradat, mondja azt, hogy ő megérti, de mint egyszerű tanár, nem tehet semmit. A diákönkormányzatnak viszont

vannak bizonyos jogosítványai – tessék tehát oda belépni és ott orvosolni a bajt. Ilyen módon talán sikerül rávenni a tanulókat, hogy a kompetens személyeket delegálják képviselőkként. (Merthogy természetesen a diákoknak kell a képviselőket választani, mégpedig titkosan, s nem az osztályfőnöknek kijelölni.)

A *szervezet* legyen minél egyszerűbb! Két szint elég: osztályközösségi és iskolai. Speciális ügyekhez alkalmi bizottságokat kell összeállítani, amelyeket dolguk végeztével meg kell szüntetni. Nincs lehangolóbb, mint egy feladat nélküli rendszer tagjának lenni. A Szervezeti és Működési Szabályzat is legyen minél egyszerűbb. Olyan, hogy a legátlagosabb képességű gyerek is megértse. Nem kell mindent túlszabályozni – a gyakorlat és a hagyomány majd kialakítja a finom részleteket. Amit viszont jól ki kell építeni és működtetni, az az információs rendszer, mert ez szokott lenni a szűk keresztmetszet.

3) *A működtetés hatékonnyá tétele*

A hatékony működtetés megvalósításához egyszerűen arra van szükség, hogy releváns, a tanulókat valóban érdeklő, számukra fontos ügyek kerüljenek a diákönkormányzat elé. Ha az érdekeltség megvan, a többi már magától megy. Azonban azt, hogy ez megtörténjen, semmilyen törvény nem tudja biztosítani: ez erősen személyfüggő kérdés. Mégpedig nem a diákok személyétől függ; mert minden iskolai diákközösségben van – legalábbis kell



hogy legyen – erre alkalmas személy, nem is egy. Kizárólag a tantestülettől függ, hogy mennyire veszi komolyan a diákönkormányzatot, mekkora mozgásteret, mennyi lehetőséget enged nekik. A tanárok ellenében a gyerekek nem tudják érvényesíteni jogaikat; és nem is akarják.

A legszomorúbb tapasztalataim ebben a kérdésben voltak: értelmes, tájékozott gyerekek mondták, hogy ha sikerülne is valahogy kiharcolni az igazukat, a tanár úgyis meg tudná torolni valamilyen módon. A még szomorúbb pedig az, hogy a gyerekek viselkedéséből a „szólj igazat, betörök a fejed” ősi bölcsessége mellett a felnőtt társadalom tehetetlensége is kiérezhető a mindenkori hatalommal szemben.

4) *A diákönkormányzat célkitűzéseinek pontosítása*

Ezzel a feladattal az a gond, hogy egy demokratikus intézményt kellene működtetni nem demokratikus körülmények között. Mert – ahogy utaltunk rá – az iskolában valójában nincs, nem lehet demokrácia, két okból sem. Egyrészt, mert az iskolában nevelés folyik, márpedig a nevelés végső soron kényszer, akárhogy szépítjük is. Semmi értelme azt a látszatot kelteni, hogy ez a tanárok és diákok közötti demokratikus döntés eredménye. Az iskola államformája nem a demokrácia, hanem a „jóakarató abszolútizmus”.⁷

A másik ok az, hogy a gyermek nem demokrata. A gyermek ösztönösen érzi a helyét mind a felnőttek,

mind a gyermekek világában, s mindenhol szüksége van egy vezérre. S ha a felnőtt – a szülő vagy a tanár – nem vállalja fel ezt a szerepet, hát keres magának máshonnan: egy sportolót vagy popsztárt példaképnek s az osztályból valakit falkavezérnek. Ha demokráciát akarunk erőltetni velük, abból csak káosz lesz és anarchia, s végül úgyis a legerősebb egyéniség akarata fog érvényesülni. Hadd utaljak ismét a nevelési példákra: a kis hercegként nevelt arisztokratákból beképzelt tökfilkók lettek; az értelmes és józan gondolkodásúak gyerekkorukban együtt játszottak a lovászgyerekekkel, s szüleik szigorúan nevelték őket. S a demokrácia őshazáiban, az angolszász országokban milyen iskolarendszerben nevelődtek ki a demokraták? Még a diákok közt is megvolt a hierarchia, nemhogy a tanárok viszonylatában! Akármilyen szomorú, de tény: a tanári tekintély „leépítésével” nem a demokrácia nőtt meg, hanem a zűrzavar és az iskolai bűnözés.

Akkor hát mire jó a diákönkormányzat, mi legyen a célja? A válasz magától értetődő. Mi folyik az iskolában? Nevelés. Az iskola minden intézménye ezt a célt szolgálja. A diákönkormányzat is, amelynek célja tehát: demokráciára nevelés.

S hogyan lehet demokráciára nevelni? Semmiképpen sem úgy, hogy az üres formát eljuttassuk, valódi tartalom nélkül. Ez csak lejáratja az egészet és felidézi a „szocialista demokrácia” rossz emlékét. Ugyanakkor a valódi döntéseket tényleg nem lehet a tanulókra



bízni, a fenti okoknál fogva. Az ilyen liberális oktatási próbálkozások rendre kudarcot vallottak. A megoldás véleményem szerint a felelősség, az együttműködés és a példaadás.

A felelősség. A diákokat igenis állítsuk a nekik joggal járó döntési lehetőségeik elé – de aztán vállalják döntéseiket és szembesüljenek következményeivel.

Az együttműködés. Erre jók az átengedett jogok. Vonjuk be a diákokat bizonyos iskolai intézmények működésébe. Legyen például diákbíróság – s a diákok ott szembesüljenek azzal a ténnyel, hogy a diákjogokat többnyire nem a tanárok sértik meg, hanem a másik diák. Még arra is fény derülhet, hogy a tanárokat is éri legalább annyi sérelem a diákok részéről. S a renitens a saját diák-társai előtt feleljen! Vagy engedjük be a diákképviseelőket a nevelőtestület értekezleteire (ha az nem bizalmas). Ez, állíthatom, még a tantestületre is jótékonyan hatna, mert ott néha, sajnos, olyan hangnem szabadul fel, ami pedagógushoz méltatlan. Az „igazlító nap”⁸ szervezése az együttműködés komoly formája. A diákönkormányzat közvetítő szerepet vállalhat tanulók és tanárok egymás közti vitáiban. A diákújságba tanárok is írhatnak, s megjelenhetnek mindkét fél részéről komoly, akár kritikus hangú írások is, nemcsak felszínes udvariasságok. Azt hiszem, egyetlen politikusnak sincs soha olyan nehéz dolga, mint a diáknak, amikor tanáráról szeretne bírálóan nyilatkozni. S akinek ezt sikerül tapintatosan, diplomatikus formában megtennie, az sok politikusnak példaképe lehetne.

Végül a *példaadás*. Ez itt most úgy értendő, hogy a tanár a demokratikus és jogkövető viselkedésben mutasson példát. „Iskolapolgárként”⁹ viselkedjen, ha a helyzet úgy kívánja. A tanár hajlamos arra, hogy érdekeit (akár jogos érdekeit is) jogon kívüli eszközökkel érvényesítse; így azonban azt a látszatot kelti, hogy a diákjogok ezzel a hatalmi többlettel szemben próbálnak némi védelmet biztosítani – még hozzá általában sikertelenül. Így aztán szépen le lehet építeni a demokráciába és a jogrendbe vetett bizalmat. A tanár vesse alá magát az iskolai törvényeknek: azok mindenkire kötelezőek. S ha netán hibáját, tévedését kell beismernie: tegye meg nyíltan és őszintén. Szánalmas és sikertelen, ha hibáját a tekintélyével próbálja palástolni. Ezzel szemben a nyílt, őszinte beismerés hallatlan mértékben képes megnövelni a tanár tekintélyét és a belé vetett bizalmat.

Ennél azonban sokkal gyakoribb az a jelenség, hogy a tanár a diák jogsértő magatartását is jogon kívüli eszközökkel rendezi. Ebbe mindenki bele is nyugszik, holott ez éppen olyan káros a demokratikus nevelés szempontjából. Vigye inkább diákbíróság elé az ügyet (ezért jó, ha van), s így mutasson példát, ösztönözve a tanulókat is a demokratikus és jogszerű megoldásokra.

Végül is azt a szellemiséget kellene kialakítani a tanulóknak, hogy egy csapatot alkotnak a tanáraikkal. Hogy az iskola nem egy olyan csatatér, ahol két sereg harcol egymással: a tanároké és a diákoké, hanem olyan csatatér, ahol az egyik oldalon a tanárok és a diákok áll-





nak, a másik oldalon meg a tudatlanság és az ostobaság erői. S a diákönkormányzat a vezérkar része, amelyiknek az a dolga, hogy összehangolja ezt a vegyes tanár-diák sereget.

*

A végén még néhány gondolat: a probléma igazából nem az, hogy a diákönkormányzat „rosszul működik”. A probléma az, hogy az a szellemiség, amit a diákönkormányzat révén akar biztosítani a mai iskolarendszer, az nem kielégítő. Sőt: igazából nem is létezik. Ahogy a bevezetőben utaltunk rá: a mai világban a jog vette át az emberi élet számos olyan tényezőjének a szerepét, helyét, ahol semmi keresnivalója, s amit nem is tud hatékonyan betölteni.¹⁰ A jog: öncél lett sok területen, a diákönkormányzat pedig öncélú intézmény sok iskolában. A tradicionális nevelési tényezők kiszorultak a közoktatásból, s helyüket mechanikus szabályzó- és intézményrendszerek próbálják betölteni. Sikertelenségük azt jelzi, hogy nem lehet erőszakot tenni a természetben: a gyermek – inkább még biológiailag, mint társadalmilag lévén determinált – ösztönösen konzervatív. Tisztelt a tekintélyt (nélküle nem is érzi magát biztonságban), erős erkölcsi és igazságérzete van, s gondolkodása nem jogi, hanem morális és érzelmi kategóriák mentén mozog. Ezért aztán a teendő kézenfekvő: vissza kell helyezni „jogaiba” a tradicionális nevelési elveket: az érdemet, a felelősséget, a tekintélyt, a morált, az őszinteséget, s ezeket tenni az iskolai

munka alapjává. S mindezekhez fel lehet használni a diákjogok rendszerét és a diákönkormányzat intézményét is, amelyek így célból eszközzé válnak, eredeti funkciójuknak megfelelően.

Befejezésül érdemes elgondolkodni azon, hogy a gyermekek abban a világban élnek, amelyet a felnőttek teremtenek meg. Az iskola hű tükrökre a felnőttek világának, az iskolai társadalom a felnőtt társadalomnak. Az iskolai demokrácia az iskolán kívülinek. S hogy az ismert mondásra utaljunk: „kis demokrácia – kis diákönkormányzat”. Ha a felnőtt társadalom képtelen az önszerveződésre – mit várhatunk a gyerekektől? Ha a felnőttek képtelenek a hatékony érdekérvényesítésre, hogy lennének képesek rá a gyerekek? Csodálkozunk, ha a gyerek szidja a tanárát – ha a szülei is csak szidják a politikusokat, de semmit sem tesznek ügyeik érdekében? A gyerekeknek van mentségük: ők csak minket követnek. Nekünk mi a mentségünk?

JEGYZETEK:

¹ Utóbbira egy friss példa: *Diák- és pedagógusjogok az iskolában. Kutatási beszámoló.* A Kurt Lewin Alapítvány megbízásából írta Ligeti György és Márton Izabella, 2000/2001. (www.romacentrum.hu/aktuális/tudkut/diakjog.html) A helyi DÖK tevékenységét a diákok majdnem 90%-a negatívnak minősítette, vagy válaszra sem méltatta a kérdést.

² Pl. a fenti tanulmány szerzői is.

³ A kérdés alapvető összefoglalása: Bíró Endre: *Jog a pedagógiában*, Jogismeret Alapítvány, Budapest, 1988.





⁴ Kiss István tanár úr észrevétele.

⁵ Bíró Endre: *i.m.*

⁶ Jó példa rá az ún. Nagy Könyv mozgalom. Elismerve a jó szándékát és az érdekeit (olvasásnépszerűsítés), gondolhatja-e komolyan bárki, hogy egy efféle lövészenyen eldönthető, hogy két remekmű közül melyik a jobb? Már a kérdésfeltevésnek sincs túl sok értelme.

⁷ Lindeisz Ferenc tanár úr szóhasználata.

⁸ Anonimitást biztosító konfliktuskezelő rendszer. – Leírása: Pál Tamás: *Igazlító nap*, Iskolapolgár Alapítvány, Budapest, 1992.

⁹ Pál Tamás kifejezése – lásd: Pál Tamás: *i.m.*

¹⁰ Lásd: Orbán Miklós: *A jog a modern világban*, in: Láncki (et al.): *Magyar konzervatív töprengések*, Attraktor, 2004.



Hargitai Beáta: Szilvák





EGY FELVIDÉKI MAGYAR GIMNÁZIUM DIÁKÖNKORMÁNYZATÁNAK BEMUTATÁSA

DRÉGELYVÁRI ANNA

Az iskolán kívüli diákélet egyik legfontosabb mozgatója és színtere lehet az iskolai diákönkormányzat. (...) Sajnos a tanulókra hatalmas nyomás nehezedik, a tanórák terhelései, különórák, illetve 11–12. évfolyamon már a továbbtanulás folyamata. Ezért inkább a 9. és 10. évfolyamon mozgósítható a diákság. (...)

Ha van egy-egy kezdeményező tanuló, aki maga mögé tudja gyűjteni a társait, akkor nagyon jól működhet a diákok szerveződése. – Ennek egy szép példája egy felvidéki gimnázium diákönkormányzata.

Az iskolán kívüli diákélet egyik legfontosabb mozgatója és színtere lehet az iskolai diákönkormányzat. Ezzel a témával egy szemináriumi kiselőadás keretében kezdtem el foglalkozni. Több iskolában jártam anyagot gyűjteni, valamint segítségemre volt egy kedves barátom, aki egy felvidéki magyar tanítási nyelvű egyházi gimnázium diákönkormányzatának elnöki posztját látta el több éven keresztül. Fiatal iskoláról lévén szó, tapasztalataim, élményeim keresztül betekintést nyerhettem egy diákönkormányzat kialakulásába, formálódásába.

Több tanárral és diákkal beszélgettem arról, hogyan vélekednek a tanulók érdekvédelmi szervezetének tevékenységéről, hatékonyságáról. Sajnos, szinte kivétel nélkül borúlátóan ítélik meg a tanárok a diákönkormányzatok mai működését és a diákok szerepét. Általános jelenség, hogy nehezen mozgósíthatók a tanulók, alig vannak saját

megmozdulások, programok. A tanulóokra hatalmas nyomás nehezedik, a tanórák terhelései, különórák, illetve 11–12. évfolyamon már a továbbtanulás folyamata. Ezért inkább a 9. és 10. évfolyamon mozgósítható a diákság. – Ha visszagondolok a gimnáziumi éveimre, tulajdonképpen ugyanezt tudom elmondani. Úgy érzékelttem, illetve érzékelem most is, hogy a felgyorsult világunkban a fogyasztói társadalom egyre fiatalabb korban „szippantja” magába az embereket. Mintha azt látnám a kortársaimon, hogy – ahogyan azt a liberális szemléletmód is diktálja – ők is egyre inkább egyfajta „szolgáltató” egységnek tekintik az iskolát. A tanárok a lehető legjobban tanítsák meg a tananyagot, de ahogy kilépnek a kapun, megszűnnek az iskola polgárai lenni. Az iskola alapvető feladata a nevelés, a lelki nevelés is, de az újabb és újabb divatok diktálta társadalomban ezt egyre kevesebben igénylik. A diákokban mindezek





és még sok más tényező miatt sajnos egyre kevesebb igény mutatkozik önszerveződésre, saját programok szervezésére. Egy kortársam véleménye szerint pedig lennének javaslatok, de a tanárok legtöbbször nem veszik ezeket figyelembe.

Rengeteg egyéb tényező közrejátszhat még. Nagyon fontos például az igazgató és a diákönkormányzatot segítő tanár szerepe. Aztán az iskola szellemisége, hagyományai. Rendkívül szerteágazó folyamatról van tehát szó, mélyebb elemzésekbe és kijelentésekbe nem is bocsátkoznék, ez külön vizsgálatok tárgyát képezhetné. Hiszen a helyzet iskolánként változó, nem lehet általánosan negatívnak megítélni a diákságot és a diákönkormányzatok szerepét. A beszélgetések során a pedagógusok is kiemelték, hogy ha van egy-egy kezdeményező tanuló, aki maga mögé tudja gyűjteni a társait, akkor nagyon jól működhet a diákok szerveződése. – Ennek egy szép példája a fent említett gimnázium diákönkormányzata, ennek a diákszervezetnek a kialakulását és a tevékenységét szeretném most röviden bemutatni.

Az iskola 2001 szeptemberében kezdte meg működését. Az indulás után egy évvel összeült néhány diák (egy baráti társaság), akik elhatározták magukat a cselekvésre. Fokozatosan alakult ki a szervezeti felépítés, a szabályok lefektetése, a tényleges feladatkör. Egy másik középiskola szabályzatát tanulmányozva és mintául véve alkották meg a saját szabályzatukat, az iskola egyéni

igényeire szabva. Ennek az elfogadása mind a vezetőség, mind a diákok szintjén gyorsan ment. Ahhoz kellett több idő, hogy kialakuljon, mit bízhat a vezetőség a diákságra és a vezető testületükre, tehát meddig terjedhet a tevékenységi körük.

A volt elnök három pont köré csoportosította a diákönkormányzat feladatait: az első az *érdekvédelem*. Alighanem teljes sikerként könyvelhető el, hogy a gimnáziumban töltött négy éve alatt ezt a jogot nem kellett gyakorolni, nem történt olyan eset, ahol a diákönkormányzatnak kellett volna felemelnie a szavát egy tanuló ügyében. A mai világban ez rendkívül figyelemreméltó dolog. A második *a diákok részéről jött javaslatok megtárgyalása, kidolgozása, majd betérjesztése a vezetőség felé*. A harmadik feladat a *rendezvényszervezés* – ez a lehető legteljesebben és legnagyobb sikerrel működött. Emlékezetes diákbálok, avatók, farsangok és sok más rendezvény bizonyítja a hatékony és – ami a legfontosabb – nem egyszer teljes mértékben önálló szervezést.

Külön kiemelném a kapcsolattartást az anyaországi és más határon túli testvériskolákkal. Évente Kárpát-medencei iskolatalálkozót szerveznek más-más helyszínen. 2004-ben Révkomárom adott otthont a találkozóznak. A diákönkormányzat önálló kezdeményezése volt a besztercebányai szlovák gimnázium diákönkormányzatával való együttműködés. Először a besztercebányai küldöttség járt a gimnáziumban 2004 telén, majd 2005 áprilisában a révkomáromi diákönkormányzat



küldöttsége ment „terepszemlére”. Ekkor egyfajta kölcsönös „együttműködési szándéknyilatkozatot” írtak alá a felek.

A diákönkormányzat tevékenységében meghatározó szerepe van az *iskolaigazgatónak*. A diákönkormányzat volt vezetője ezt említette az egyetlen „problémának”, mivel ő máshogy képzelte el a DÖK működését. Majd két évvel később igazgatóváltás történt a gimnáziumban, ami nagyon sokat segített a szervezet még hatékonyabb működésében. Az elnök ezután legalább hetente egyszer tanácskozott az igazgatóval.

Nem sokkal később alapvető változás következett be a diákönkormányzat életében: az elnök javaslata volt, hogy a DÖK *polgári társulásként, nonprofit szervezetként* működjön tovább. Ez meg is történt: Diáktanács néven civil szervezetként működtek a továbbiakban. Fél évig tartott, amíg kialakult az új rendszer a szigorú törvényi szabályozások mellett. Sokkal bonyolultabbá és hivatalosabbá vált ezzel minden, azért

is, mert egy felvidéki iskoláról van szó, így a hivatalos dokumentumokat szlovákul is vezetni kellett, a szlovák törvényi szabályozásoknak megfelelően. Emiatt az elnök és a pénztáros csak 18. évét betöltött tanuló lehetett, a szervezet létszámát tizenhárom főről ötre csökkentették, ám ezzel nem csorbult a diákok beleszólása a közös ügyekbe. Az új szervezeti formával megvalósult a lehetőség a pályázásra, többet sikerrel véghez is vittek. Így megnőtt az anyagi keret, több mindent meg lehetett valósítani.

Úgy gondolom, ez a kezdeményezés hatalmas jelentőségű és egyedülálló. A szlovákiai iskolákat tekintve biztosan, de Magyarországon sem hallani ilyen vállalkozásról. Példaértékű lehet a legtöbb gimnázium számára az ilyen indítványozás. Személy szerint azért tartom kiemelkedőnek, mert egy határon túli gimnáziumról van szó, és tudjuk, hogy honfitársainknak sajnos egyre több nehézséggel kell szembenéznük az élet minden területén, így az oktatásban is.



AZ ISKOLÁK KÜLKAPCSOLATAIRÓL

HEGEDŰS JÓZSEF ODÓ OSB

Fontos, hogy pedagógiai munkánk során megismerjünk egy másik kultúrát, egy másik gondolkodási, oktatási rendszert. A külföldi kapcsolatok lehetőséget teremtenek számunkra. (...) Az iskolák közötti kapcsolatok mindenképpen élővé teszik a nyelvoktatást. Az eddigi tankönyv ízű párbeszédet végre felválthatják a konkrét kérdések és válaszok.

A 80-as évek végi ideológiai enyhülés egyik jele volt Magyarországon a világtérrel megjelölés. A nyugati utak egyszerre jelentették a közszükségleti cikkek gyors hiánypótlását és az eddig elzárt szellemi értékek mohó habzsolását. Egyre nagyobb figyelmet szenteltünk a külföldi oktatási rendszereknek is. A 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozásunkat jól előkészítette ez a szellemi-kulturális cölöpverés. A kölcsönös utazások, a cserekapcsolatok jól példázták, hogy a gyakorlatot miként követhetik a politikusok megegyzései.

Miért kell fejleszteni a külkapcsolatokat? Miért jó egy iskolának, ha vannak testvériskolái? Ha szigorúan csak a nyelvgyakorlás szempontját nézzük, akkor inkább válasszunk a hazai nyelvkurzus-kínálatokból, mert azokon kisebb költséggel hatékonyabb eredményt tudunk elérni, mint a néhány napos csereutazáson. Egy ilyen kapcsolatrendszer sokkal több lehetőséget kínál egy egyszerű nyelvgyakorlásnál. Ezeket kell felfedezni és jól kiaknázni. Hogy mennyire lesz jó, dinamikusan fejlődő a külkapcsolat, ez már tőlünk függ. Nem a felsőbb szervek (minisztérium,

oktatási központok) fogják eldönteni, hogy mit szabad és mit nem. Az intézmény szellemi önállóságát is jól megélheti egy hosszú távon jól fenntartott kapcsolatban.

Mára a közigazgatásban egyre természetesebbé vált, hogy testvérvárosi kapcsolatokat létesítenek egymással a különböző települések. A kölcsönös utazások elsősorban kulturális kapcsolatteremtést jelentenek. A gazdasági kapcsolatok nehezen tudnak kibontakozni, az eltérő érdekeket csak ügyvelbajjal lehet közös nevezőre hozni. De talán nem is az a feladata egy partnerkapcsolatnak, hogy azonnal felmutatható gazdasági előnyt jelentsen a két félnek.

Fontos, hogy pedagógiai munkánk során megismerjünk egy másik kultúrát, egy másik gondolkodási, oktatási rendszert. A külföldi kapcsolatok lehetőséget teremtenek számunkra, hogy számos olyan kérdésre találjunk választ, amivel eddig még nem kellett bajlódniuk. A kísérletezésünk csak időt és energiát emésztene fel. A 70-es években gomba módra elszaporodó audiovizuális eszközök használata után





mára a külföldi oktatás a személyes kommunikációra helyezi a hangsúlyt. Nem attól lesz jó a nyelvtanítás, hogy plexi üvegketreche tereljük a diákat, és fülhallgatón keresztül hallgattatjuk vele a szöveget. Akkor érdekesnek tűnt, ma már sehol sem alakítanak ki ilyen nyelvi laborokat.

A kinti iskolák példáján találhatunk olyan megoldásokat, hogy a szenvedélybetegség megelőzésében milyen eredményeket értek el. A liberális élet-szemlélet számos olyan negatív példát szolgáltat mindenhol, ami maga után vonja, hogy csak közös összefogással lehet csekély eredményt elérni. A kapcsolatok ebben segíthetnek, akár jó oktatófilmek átadásában, akár megfelelő projektek, könyvek átvételében. Ez persze nem jelentene szolgai másolást, hiszen nálunk mások a lehetőségek, de abban adhatnak ösztönzést, hogy egy-egy bevált módszer hazai kialakításán elgondolkodjunk és tegyünk is valamit.

Az iskolák közötti kapcsolatok mindeképpen élővé teszik a nyelvvoktatást. Az eddigi tankönyv ízű párbeszédet végre felválthatják a konkrét kérdések és válaszok. Tanárnak, diáknak egyaránt hasznos, ha gyakorolja az idegen nyelvet. A diákok egy része most döbbenhet rá, hogy miért érdemes a nyelvórán tanulni. Aztán előjönnek a történelem, földrajz, népszokások kérdései is. Olyan a helyzet, mint *Széchenyi* angliai utazásakor: kint döbent rá, hogy magyar, ott szembesült az ország helyzetével, és hozott példamutató változásokat. Így a külföldi utazás egyszerre szolgálhatja a nyelvtudás

gyarapodását, illetve az igényes környezet kialakítását, stb.

Még mire jó egy ilyen külkapcsolat? Amikor diákok, tanárok nosztalgiázva visszaidézik a „rég szép időket”, mondanójukban mindig megjelenik az a motívum, hogy mikor milyen váratlan helyzeteket kellett megoldaniuk, akár ők fogadtak vendégeket, akár ők voltak vendégségben. Olyan hosszú távú élményeket lehet ilyenkor felhalmozni, amelyek évek múltán is megmaradnak, örömet és humort jelentenek majd a baráti beszélgetésekben.

A külkapcsolatok hátrányait sem szabad elfelejteni. Magyarországon mások a feltételek, mint Nyugaton, sok dolgot elleshetünk tőlük, de ezeket mégsem valósíthatjuk meg minden esetben.

A finanszírozás az első problémakör, amivel szembe kell néznünk. Nálunk esetleg pályázati pénzek megszerzése révén lehet valami kis támogatást kicsikarni, de ezek a támogatások is célirányosak, az esetleges utazásba tehát olyan elemeket is be kell emelni, amelyeknél „kilóg a lóláb” (pl. beszélgetést vagy közös programokat szervezni a hátrányos helyzetűekkel, stb.). A legtöbb magyar iskolának nagyon kevés mozgatható támogatása van az ilyen külkapcsolatokra. Megoldást jelenthet, ha a tehetősebb szülőkre terheljük ezen kiadásokat, de akkor esetleg épp a tehetséges és az arra érdemes diákok maradnak ki a programból, és megint azoknak kedvezne a szerencse, akiknek más téren is már komoly előnyük van. Nem lenne szerencsés, ha az ilyen test-





vércapcsolat tovább mélyítené a már meglévő gazdasági, társadalmi különbségeket.

Az sem egy lényegtelen szempont, hogy a vezetőtanárra mérhetetlen feladat hárul a cserekapcsolatban, és nem vakációzást jelent a fogadás. Évközben folyamatos kapcsolattartásra van szükség (néhány levélváltás, esetleg telefon), hogy ne hűljön ki a rendszer. Amikor pedig itt vannak a vendégek, akkor mindenről gondoskodni kell: elhelyezés, tartalmas programok, szabadidő, óralátogatás stb. Ezzel egy időben a vezetőtanárnak még a saját óráinak a helyettesítését is meg kell oldania. Egy partneriskola fogadása tehát az egész iskola feladata és ügye. Így, akik nem nyelvszakos kollégák, azok is részeseivé válnak e feladatoknak (közteherviselés).

Nagyon nehéz megszervezni a külföldi diákcsoport programjait. Az itt eltöltött időt felfoghatjuk kultúrmissziónak, csak éppen nincs alap és érdeklődés, amire lehetne építeni. A kintiek közül sokan a magyarországi út programjából törlik a „tanulmányi” szót, és csak a pihenésre, kikapcsolódásra helyezik a hangsúlyt. El kell ismernünk, így nagyon nehéz nekik bármit is átadni, hiába van meg bennünk a lelkesedés és a nemzeti büszkeség.

A kiutazó és ott időt eltöltő tanárkollégák mindig büszkén megállapítják, hogy nálunk mennyivel színvonalasabb az oktatás és mennyivel nagyobb a diákok általános műveltsége. Volt már olyan, hogy a német irodalomórán a magyar diák adott használható

információt *Goethe*-vel kapcsolatban, és nem a német diák. A természettudományos ismeretekben pedig toronymagasan vezetünk. Viszont azt is észre kell vennünk, hogy nyelvismeretben, kommunikációban, véleményalkotásban a kintiek szerepelnek jobban. A kinti tankönyvek, szemléltetőeszközök begyűjtése ötleteket adhat egyes tárgyak itthoni tanításában.

HOGYAN TEHETÜNK SZERT PARTNERKAPCSOLATRA?

Ügyes-bajos kérdéseinkre ma már használható válaszokat kaphatunk a honlapokat böngészve. A világhálón egyre több olyan pályázat jelenik meg, amelyek támogatják a cserekapcsolatokat. Bátran élhetünk ezekkel a lehetőségekkel. Van egy másik megoldás is: ha településünk már rendelkezik testvérvárosi kapcsolattal, akkor az önkormányzat illetékesei tudnak felvilágosítást adni arról, hogy mikor jönnek legközelebb vendégek, és mikor lehet a vezetőjünkkel találkozni és felvetni egy esetleges cserekapcsolat lehetőségét. Arra is volt már példa, hogy egy iskola átadta az őt ért meghívást egy másik iskolának, mert nem akart még egy kapcsolatot fenntartani abból a nyugati országból. (Az is igaz, hogy angliai testvércapcsolat iránt nagy lenne a hazai érdeklődés, viszont az angol iskolák inkább német- vagy francia-, esetleg spanyolországi lehetőségeket keresnek, és nem a Kárpát-medencei után tolonganak. A tehetősebb magániskolák pedig már tengerentúli viszonylatban gondolkodnak.)



A KÜLKAPCSOLATOK MEGTERVEZÉSE

Ha beillesztjük az éves munkarendbe a cserekapcsolatot, akkor már az előző tanévben pontosan meg kell határozni, hogy mikor lesz az utazás illetve a fogadás időpontja. Így az augusztus végi konferencián már mindenki tudni fog róla (tervezhet, számíthat a programra, elfoglaltságra). Fontos szempont, hogy minél kisebb fennakadást jelentsen a tanításban az utazás vagy a vendégek fogadása, ezért célszerű valamilyik szünet közelébe programozni, mikor még nem indult be, vagy már a vége felé közeleg a tanítás. A külföldiek előszeretettel hívnak meg minket egy-egy jelesebb ünnepre, programra. Ez is egy jó szempont, maradandó emléket lehet szerezni.

Nagyon fontos, hogy legyen egy megbízott személy, aki egész évben ápolja a kapcsolatot. Nem jó, ha minden alkalommal mást nevez ki az igazgató e feladatra. Épp a tapasztalat segíthet, hogy néhány feladatot rutinszerűen végezzünk, a lehető legkevesebb energia-befektetéssel. Egy következő csoportnál meg lehet spórolni azt az időt, amit pl. az Országház megtekintéséhez szükséges címek és telefonszámok előkeresése igényelne, vagy az olyan információk begyűjtése, hogy hol lehet biztonságosan (a személyi poggyász sértetlenségét biztosító helyen) parkolni, vagy mosdót találni a belvárosban.

Az is nagyon fontos, hogy a kinti vezetőtanároknak is tudjunk mindig valami újat mutatni: a vendéglátónak tehát folyamatosan tájékozódnia kell a

hazai új lehetőségekről, az új létesítményekről, az izgalmas időszak kiállításokról, a különböző felújításokról, stb. Ha rendszeressé válik a cserekapcsolat, akkor bizonyos látnivalók egy idő után már nem olyan izgalmasak. Minden évben meg lehet tekinteni Budapesten a Mátyás templomot, de ezenkívül van még más érdekesség is a fővárosban. (Saját tapasztalatom, hogy a Holland heerleni város kis román temploma az ötödik alkalommal már nem adta azt a lenyűgöző élményt, mint először. Bár az ötödik csoporttal is ugyanolyan lelkesen megnéztem.)

A KÜLKAPCSOLATOK LEBONYOLÍTÁSA

Ha sikerült jól előkészíteni az utazást vagy a fogadást, és napokra lebontani az egyes programokat, akkor már nem jelent nagyobb problémát maga a lebonyolítás sem. Gondoljunk arra, hogy mennyire fontosak az első benyomások! Ha vendégül látunk egy külföldi csoportot, akkor a legapróbb részletekre is ki kell terjednie a fogadásnak: kik fogadják a csoportot; hol találkoznak először; a fárasztó utazás után jól esik egy kis frissítő vagy kávé; stb. (Még az sem felesleges, ha egy pillanatra ellenőrizzük a mosdó állapotát.) Nem hiányozhat a mosoly sem az arcunkról. *Szent Benedek* a *Regulájában* ezt így fejezte ki: „A monostorból sohasem hiányozhatnak a vendégek, és a vendéget úgy fogadjuk, mint magát Krisztust”.¹ Külföldön sokszor zászlóval, köszöntő sorokkal fogadják a vendégeket.



A hirdetőtáblán aztán néhány képet, feljegyzést fedezhetünk fel hazánkról.

Az érkezést követő reggel jó kézbe adni a programtervezetet. Nemcsak a napi elfoglaltságok legyenek rajta, hanem a legszükségesebb telefonszámok és címek is! Előfordulhat, hogy valaki eltéved, elszakad a többiektől, így viszont könnyen visszatalálhat.

A KÜLKAPCSOLATOK ÉRTÉKELÉSE

A cserekapcsolatot egy tartós, megújuló programnak kell tartani. Minden utazást (fogadást és vendéglátást) kövesse egy értékelés: Mit sikerült jól megvalósítani? Min kell legközelebb változtatni? Mit kell elkerülni? Jó, ha eltesszük a telefonszámokat, a címeket és esetleg a múzeumok nyitva tartását is, stb. Összegezzük a tapasztalatokat, s az ilyen beszélgetésekbe hasznos bevonni a vendéglátó szülőket is. Ők is kapjanak lehetőséget, hogy elmondhassák a véleményüket, mivel más helyzetben szerezhettek tapasztalatokat a vendégekről, mint mi. Nem mindig olyan egyszerű a vendéglátás során a hétvégére kiadott szabadprogramokat megszervezni. Ami a tanárnak könnyű, az a vendéglátó családnak már komoly elfoglaltságot jelent, esetleg komoly nyelvi nehézségeik adódtak. Az értékelést és megbeszélést kövesse egy képes beszámoló. Közös munkáról van szó, legyen közös az öröm is! Ma már egyre könnyebb színes, képekkel tarkított, egy utazást bemutató faliújságot készíteni. Bízassuk a diákokat, hogy írják le a

véleményüket, aztán a legjobban sikerült beszámolókból kiválaszthatjuk az arra érdemeseket, hogy az évkönyvbe ne csak fényképek, hanem rövid szöveges ismertetések is kerüljenek ezekről a programokról. Ezek fordítását aztán megküldhetjük a testvériskolának. Mindig érdekes és tanulságos olvasni a diákok beszámolóját. Néha egészen lényegtelen dolgok ragadják meg a figyelmüket, és az sem ritka, hogy éppen a számunkra fontos dologról nem ejtettünk szót.

A KÜLKAPCSOLATOK HÁTRÁNYAI, NEHÉZSÉGEI

Többéves tapasztalat után az is jól kirajzolódik, hogy nem felhőtlen és problémamentes egy ilyen külkapcsolat. A jelenlegi nyugati kultúra erősen dekadens jellegű. A mai fiatalokat többnyire a szórakozás, a kikapcsolódás, a kötöttség nélküli élet érdekli. Nagyon nehéz lekötni a figyelmüket, újat és érdekeset mutatni az idelátogatóknak. Azt a kérdést is feltehetjük, hogy vajon mi a kint tartózkodásunk alatt milyen programokban veszünk részt, mit tudnak és akarnak nekünk megmutatni. Itthon azt tapasztaljuk, hogy az átlag külföldi nem sokat hallott Magyarországról, nem tud mit kezdeni a magyar történelem, irodalom és kultúra kincseivel, mert nincs mihez kötnie.

Ma már a keresztény gyökerek is erőtlenebbek. Szomorú látni, hogy az egyházi iskolák is milyen heroikus küzdelmet folytatnak külföldön a szabad életgyakorlattal szemben.





A hozzánk látogatók mindig elismerően és egy kicsit irigykedve is nézik a vasárnapi diákmisére közösen vonuló öltönyös fiúkat. Egy pillanatra megízlelik a letűnt kor varázsos emlékét. Németországban nem kis gondot jelent, ha egy magyar diák vasárnap el akar menni a szentmisére, mert a vendéglátóknál ilyen program már régóta nem szerepel a családi életben. A portyázó magyarok kultúra-rombolását gyakran felemlgetik német nyelvterületen. Ezt a tényt nem tagadva ma inkább arról beszélek, hogy e portyázó magyarok leszármazottai ma templomba járnak heti rendszerességgel, őrzik és ápolják azt a kultúrát és keresztény hitet, amelyet a jóléti materializmus Nyugaton már kikezdett. Továbbra is vállalnunk és gondosan ápolnunk kell ezeket az értékeket a már közös Európában.

Nagy gondot jelent a vendégdiákok itteni elhelyezése. A családok valóban nagy terhet vállalnak magukra, programokról, szállásról gondoskodnak. Szívüket-lelküket kiteszik, hogy a magyar konyha remekeivel kedveskedjenek a vendégeknek, de a más ízekhez szokott diákok jobbra csak piszkálgatják a magyaros ételeket, hiszen sokszor túl fűszeresnek és zsírosnak tartják azokat.

Vajon milyennek látják a magyar diákok a hozzánk látogató diákok viselkedését? Ez megint olyan „rázós kérdés”, ami mellett nem szabad elmenni. Nem biztos, hogy éppen a hétvégi programok megszervezésében kell élen járnia egy partnerkapcsolatnak. Ha belegondolunk, mi sem örülünk

annak, ha a magyar diákok – külföldről hazajöve – elsősorban a nyugati szórakozási lehetőségekről mesélnek, és olyan egyoldalú élményekről számolnak be itthon az osztálytársaknak, amelyek igazán felejthetők és lényegtelenek.

SAJÁT TAPASZTALATOK

A Pannonhalmi Bencés Gimnáziumot 1974-től ismerem személyesen: először diákként, majd 1988-tól tanárként. Példatáram ebből az intézményből kerül ki. Az intézmény sajátos helyzete miatt nehéz általánosítani. Mint a világörökség részét képező műemlék (egyházi és történelmi hely), mindenhol vonzza a látogatókat, diákokat és turistákat.

Az iskolában sikerült elérni, hogy egy-egy testvériskolának van egy-egy konkrét felelőse, aki ápolja, mélyíti a kapcsolatot. A csereprogramban a rendtársakon kívül a világi munkatársak is részt vesznek. Ha lehetőség adódik, újabb és újabb kolléga lehet kísérőtanár, így egyre szélesebb terület nyílik meg mindenki előtt. A szakos tanárok előszeretettel látogatják az órákat, beszélgetnek a szaktanárokkal.

Meschede – Königsminster (Németország – Észak-Rajna Vesztfália)

Idén lesz huszonöt éves ez a testvérkapcsolat. 1980-ban indult, és azóta is töretlenül tart. Ez köszönhető Eberhard Borghoff tanár úrnak, aki elég korán fantáziát látott a keleti nyitásban, és merte vállalni, hogy diákcsoportjaival





a vasfüggöny mögé merészkedjék. Hihetetlenül sokat tett ezért a kapcsolattért *Korzenszky Richárd* igazgató atyával együtt. Ez a kapcsolat is bizonyítja: ha van olyan személy, akit megigéz a magyar kultúra, történelem, akkor hosszú távú lesz a program; ha nincs, akkor Magyarország néhány utazás után csak egy fárasztó kötelesség lesz, ami előbb-utóbb a partnerség végét is jelenti.

A német iskolák cserekapcsolatát az adott tartományok bőkezűen támogatják. Viszont az utazás időtartamát és a létszámot ehhez a támogatási összeghez kell igazítaniuk. A 40 főre méretezett és 10 napot igénybe vevő út komoly szervezési erőpróbát jelent. Nem mindig megoldott, hogy a német diákokat ki és hogyan felügyeli, és hogy az esetleges fegyelmi problémákat ki vállalja fel. A külön autóval érkező tanárok azon a véleményen vannak, hogy ők is vakáción vannak, nem kötelességük a fegyelmezés.

Aztán a szabadidő látszólag ártatlan formája is komoly jogi kérdéseket vet fel. A nemrég elkészült győri termálvizet csak akkor látogatható közösen, ha német úszómester is tagja a csoportnak, és vállalja a bármilyen baleset nyomán előforduló jogi következményeket. (Ha nincs fürdés, nincs baleset, nincs jogi kockázat, igaz nincs közös élmény sem. Ez már uniós bürokrácia, erre is fel kell készülnünk!)

Vajon mit lát a magyar diák a németországi iskolában? Egy fővárosi igazgató (matematikus) így számol be erről²: „Meglepő volt viszont a tanításnak a miénknél alacsonyabb színvonala: ma-

tematikából például még a hazai esti gimnáziumi terhelésnél is kevesebbet adnak. Egy ottani viszonylatban jónak számító bemutató matematikaórán egy egyszerű kétismeretlenes egyenletet oldottak meg: $3x+2y=1$ és $7x+5y=4$. Ez a megoldás tartott negyvenöt percig, igaz, olyan lassú és alapos volt, hogy még a leggyengébb is megértette. A viszonylag alacsony oktatási színvonalnak fő oka nagyrészt a tanulók minősíthetetlen fegyelme. Bizony nehéz lehet leadni a tananyagot, ha a gyerek végigdiskurálja az órát, kérdés nélkül kimegy a WC-re...”

Viszont az is igaz, hogy nem leplezett irigykedéssel olvashatunk arról, hogy milyen biztos a pénzügyi háttér a német iskolákban: „Ha egy iskola a tervezett költségvetést legfeljebb tíz százalékkal túllépi, az nem katasztrófa, a fenntartó szó nélkül kifizeti a normán felüli részt.” A felületes olvasó figyelmét elkerülheti néhány, a délutáni elfoglaltságról szóló bekezdés, ami esetleg számunkra kedvezőtlen lenne, ha átvinnénk. Ezért ezt is szeretném idézni: „A tanár mindig az iskola rendelkezésére áll, ottlétünkör egy értekezlet este fél nyolckor kezdődött, és kilenckor még javában tartott, közben senki nem türelmetlenkedett, nem nézte az óráját.” (Vajon ilyen mikor lehetne megcsinálni Magyarországon büntetlenül? – kérdezhetné egy itthoni iskolaigazgató.)

Melk (Ausztria)

A közös múlt és az eltérő fejlődés sok érdekességet tartogat mindannyiunk



számára. A több mint tízéves cserekapcsolat szintén annak köszönheti a maradványát, hogy van felelős vezetője. *Elvéd* atya szervezi meg a kiutazásokat, és ő is fogadja az osztrák vendégeket. Ezek az utak általában rövidebb tartózkodást tesznek lehetővé, de volt már arra is lehetőség, hogy néhány diákunk kint dolgozzon (vagy a kolostor kertészetében segítettek, vagy a turisták kalauzolásában).

Heerlen (Hollandia)

Bernardinus College ferences alapítású iskola 1989-ben keresett katolikus iskolát Győr környékén. Így jutott el *Martin van der Weerden* történelem szakos tanár, igazgatóhelyettes Pannonthalmára. A holland vezetőtanár megint jó példa arra, hogy ha valaki elkötelezett a magyar ügyben, akkor hosszú távú cserekapcsolatra lehet felkészülni. Irigylésre méltó volt látni és hallani, hogy a németalföldi diákok milyen könnyedén tudnak angolról németre váltani, sőt még franciára is. A nyelvtanulásban jó példát mutattak nekünk, hogy milyen célt kell elérni. Ugyanakkor az iskola története jól példázza azt is, hogy a szekularizáció miként mutatkozik meg az iskolában. Amikor első alkalommal kint jártunk, még láttunk barna reverendás ferences tanárokat, a legutolsó alkalommal már azt tapasztaltuk, hogy a rend az iskola melletti rendházat is kénytelen volt eladni. Ez számunkra is figyelmeztető jel arra nézve, fenn tudja-e tartani keresztény légkörét egy iskola akkor is, ha már nincsenek rendtagok a tanári karban.

Annak ellenére, hogy Hollandiát úgy szoktuk elkönyvelni, mint liberális ország, a testvériskolánk diákjaival nem volt gond. Egy válogatott társaság látogatott ide. Az öt fiú és öt lány elég kis csoportnak bizonyult, viszont ez megkönnyítette a pesti illetve vidéki szálláskérést. Azért jöttek ilyen kevesen, mert csak azok jöhettek, akiket a történelemtanár meghívott, és akik előtte rendszeresen részt vettek a történelemórákon (tehát hallott már a Monarchiáról és a fontosabb történelmi eseményekről is).

Megszűnt kapcsolatok

Vannak olyan partnerkapcsolatok, amelyekről már csak múlt időben beszélhetünk, mert nem bizonyultak tartósnak: a kezdeti nagy lendület pár év alatt kifulladt, és nem követte több csereutazás. Így jártunk a párizsi Saint Charles vagy a veronai iskolával. A dél-angliai Downside iskola is nagyvonalú gesztust tett még a 80-as években, amikor felajánlotta egy diákunknak, hogy egy trimesztert tölthet náluk. Nem tudni, hogy milyen okok miatt, de mára ez a felkérés elfelejtődött. (Valószínű, hogy az ottani csökkenő létszám nem ad olyan elegendő bevételt, hogy fedezni tudják egy magyar diák kint tartózkodását.)

Eddig jobbára csak a nyugat-európai iskolákról volt szó, ezek lehetőségeit taglaltuk. Kötelességünk viszont a határainkon kívül lévő magyar iskolákról is említést tenni, hiszen nagyon sok kiaknázatlan lehetőséget rejtenek.



ÚJ LEHETŐSÉGEK, ÚJ FELELŐSSÉG: A KELET-EURÓPAI, HATÁRAINKON TÚLI MAGYAR ISKOLÁK

„Komp-ország vagyunk – kelet és nyugat között” – mondja *Ady Endre*. A határainkon kívül élő magyar iskolákat nekünk kell felvállalni és felkeresni. Mérhetetlen nagy lehetőséget jelenthet számukra a mi segítő szándékunk és érdeklődésünk. Sajnos a globalizáció a határainkon túli magyar kultúrát is egyre jobban elnyomja: csökken az olvasási kedv, s helyette előtérbe kerül a televízió. Ennek ellenére életbevágóan fontos, hogy a jelenlétünkkel, illetve az utazásokkal segítsünk a magyarlakta vidékek iskoláinak helyzetén. Számukra a személyes barátság adhatja meg azt a támogatást, amelyet a nagypolitikától nem kapnak meg önző és kicsinyes szempontok miatt. Számukra felbecsülhetetlen értéket jelenthet azoknak a tankönyveknek az összegyűjtése és átadása, amelyekre nálunk már nincs szükség. (Az azért fontos, hogy ezek a kiadványok mentesek legyenek az 1989 előtti ideológia terhes béklyójától!) Épp a személyes kapcsolatok segíthetik őket abban, hogy informálódni tudjanak az egyes tudományágak legújabb kutatási eredményeiről, illetve segíthetnek bennünket annyiban, hogy felhívják a figyelmünket olyan szellemi értékekre, amelyeket mi már kezdenénk elfeledni. A magyar történelem és irodalom hősei így talán még elkerülhetik a végvári harcosok sorsát.

Az is nagyon hasznosnak bizonyul, ha egy magyarországi tanulmányi kiránduláson résztvevő kollégával veszük fel a kapcsolatot.

Pannonhalmán egyre tartósabb lesz az a hagyomány, hogy a Szent Márton napi jótékonysági gyűjtésen befolyó adományokat valamelyik rászoruló, Kárpát-medencei magyar iskola kapja (Erdély, Kárpátalja). Az adományt aztán egy küldöttség viszi el és adja át. A legutolsó alkalommal, 2005. március 11-én járt a küldöttség Karácsfalván és adta át a Görög Katolikus Líceum vezetőjének, *Marosi István* atyának az adományokat.³

VÉGSŐ KÖVETKEZTETÉSEK

Ma már nem vagyunk „szegény keleti üldözöttek”. Az elmúlt évek arra is jók voltak, hogy a szabadabbá váló utazások révén változtassunk ezen a régi képen. Egyenrangú partnerek, megbecsülést kivívható felek lehetünk, ha a nyelvi akadályokat, a ma még bátortalan kommunikációnkat leküzdjük. Vannak olyan értékeink, amelyeket meg kell őriznünk, mert épp Európa válik szegénnyé azáltal, ha kivész belőle a hazaszeretet, az erkölcs és a keresztény érték. A nyugati életfelfogás és oktatási forma, akár tetszik, akár nem, lassan és erőteljesen halad kelet felé. Jó a nehézségekre előre felkészülni, hogy ne váratlanul érjen minket a megváltozott világ új kihívása, hanem a kellő időben megfelelő választ tudjunk rá adni. Ebben segíthetnek az élő cserekapcsolatok, a testvériskolák.



Összefoglalásként pedig *Korzenszky Richárd* atya gondolata álljon itt a testvérkapcsolatok fontosságáról: „1981 óta a világ megváltozott. A határok jelképekké váltak. A kapcsolatoknak azonban tovább kell élni. Mert kölcsönösen szükségünk van egymásra. Szükségünk van arra, hogy táguljon a horizontunk, és a barátságok által gazdagodjék emberségünk.”⁴

JEGYZETEK:

- ¹ *Szent Benedek Regulája*, Bencés Kiadó, 1995, 53. fejezet (A vendégek fogadása).
- ² Sümegh László: *Világkép – Más* (válogatott tanulmányok, tárcák), Sásdi Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 2004.
- ³ *Bencés Hírlevél*, 2005. tavaszi száma, 10. o.
- ⁴ Korzenszky Richárd: *Meschede 1981–2001: Meschede és Pannonhalma kapcsolatának húsz éve*, in: *A Pannonhalmi Bencés Gimnázium évkönyve 1999–2001*, 125. o.



Hargitai Beáta: Beteljesedve



A TANULMÁNYI KIRÁNDULÁSOK ÉS A TURIZMUS KAPCSOLATA

SIMÁNDI SZILVIA

Az ifjúság minden korcsoportjában elengedhetetlen a szabadidő-tevékenységek lehető legváltozatosabb formáinak ismertetése, amelyek a mindennapi élet részeivé válva értéket adnak a szabadidőnek, így megalapozzák a szabadidő igényes felhasználásának felnőttkori szokásait is. (...)

Vannak olyan kedvelt osztálykirándulás helyszínek, ahol a történelmi-kulturális örökségek koncentráltan bemutatathatóak (Budapest, Eger, Dunakanyar stb.) és ahol lehetőség van a természeti és kulturális örökségek egyidejű bemutatására és megismerésére is.

A tanulmány alapgondolata abból indult ki, hogy tanulmányi kiránduláson minden általános és középiskolai osztály részt vesz. Az oktatási anyagnak nélkülözhetetlen kiegészítő elemei az egy-, két-, háromnapos osztálykirándulások, amelyeknek célja a valóságos környezet megismertetése, azaz hogy a diákok megismerjék hazánk és más országok egyes kulturális és természeti értékeit, illetve örömet jelentsen számukra a városnézés és izgalmassá váljon a múzeumlátogatás. A kirándulásokon az érzéki-megismerő tanulás, a cselekvő-felfedező magatartás dominál, ösztönözve a kollektív és egyéni érdeklődés kialakulását. Jelentős személyiség- és közösségfejlesztő hatású, illetve az osztályfőnök más, nem iskolai szituációkban is tanulmányozhatja a tanulók magaviseletét. A (nem kifejezetten iskolás, tantermi) tanár-diák viszony, a sajátos légkör és körülmények jó lehetőséget biztosítanak a személyiség, a lélek formálására, illetve a turizmusra, nyaralásra való felkészítésre is, melynek fontosságát az UNWTO (Világ Turisztikai Szervezet) Manilai nyilatkozata (1980)¹ is hangsúlyozza. Az utazás képez, de ahhoz, hogy valaki ténylegesen a látókörét tágítani tudja, meg kell azt is tanulnia, hogyan kell más kultúrákhoz viszonyulni.

A turizmusban a szocializáció megkerülhetetlen kérdés. A szocializáció különböző intézményeken keresztül valósul meg, a családtól kezdve az iskolákon, vallási szervezeteken keresztül a munkahelyekig. Számos kutatás hangsúlyozza (Giesecke 1965, Buddrus 1984, Schmidt 1990) a fiatalok utazásával kapcsolatos döntések fontosságát.² Az ifjúság minden korcsoportjában elengedhetetlen a szabadidő-tevékenységek lehető legváltozatosabb formáinak ismertetése, amelyek a mindennapi élet részeivé válva értéket adnak a szabadidőnek, így megalapozzák a szabadidő igényes felhasználásának felnőttkori szokásait is. A Manilai nyilatkozat szerint





„a turizmusban az anyagiaknál fontosabbak a nem anyagi szempontok. Ezek lényegében a következők: az ember önmegvalósítása, kiteljesedése, állandóan bővülő művelődési lehetőség (...) az ember felszabadítása, személyiségének és méltóságának tiszteletben tartásával, a különböző kultúrák elismerése és a népek szellemi örökségének tiszteletben tartása.”

Például a felvilágosodás racionalizmusa is nagy hangsúlyt fektetett az utazásra. *Rousseau Emil, avagy a nevelésről* (1762) című munkájában képzelt regényhőse nevelésére a könyv lapjain saját maga vállalkozott, magára öltve a házitanító szerepét.³ Könyvében egy fejezetet az utazással kapcsolatos nézeteinek szentelt. *Rousseau* az utazások fontosságára a következőképpen hívta fel a figyelmet: „Kérdezni szokták az emberek, vajon jó-e a fiatalembereknek, ha utazgatnak? Sokat is vitatkoznak erről. Ha az emberek másként tennék fel a kérdést, vagyis ha azt kérdeznék, jó-e ha az ember világlátott, talán kevesebbet vitatkoznának erről.” (504. o.) Munkájában kitért a nevelők szerepére: „Megmondtam már mi teszi az utazást mindenki számára terméketlenné. Ami az ifjúság számára még inkább terméketlenné teszi, nem egyéb, mint a mód, ahogyan utaztatják a fiatalokat. A nevelők nagyobb gondot fordítanak a maguk multságára, mint növendékük oktatására...” (524. o.) „Mindannak, ami ésszerűen történik, kell, hogy meglegyenek a maga szabályai. Az utazásnak is, ha a nevelés egy részeként tekintjük, saját szabályaival kell rendelkeznie. Utazni, csak, hogy utazzon az ember, annyi, mint kóborolni, csavargónak lenni. Utazni azért, hogy műveljük magunkat, még ez is nagyon bizonytalan cél. A meghatározott célt nélkülöző tanulmány mit sem ér. Én kézzel fogható érdeket tűznék ki a fiatalember tanulmányai elé, és ezt a jól megválasztott érdek a művelődés természetét is meghatározná. Hibás okoskodás tehát azt következtetni, hogy az utazás haszontalan, mivelhogy nem értünk az utazáshoz.” (509. o.)

Az ifjúsági turizmus és nemzetközi diákcsere 1978-as évkönyvében⁴ is kívánalmakat fogalmaztak meg, miszerint az iskolának a diákjait a jövőben jobban fel kell készítenie az idegenforgalomra, és a turizmusnak mint új tantárgynak a bevezetését javasolták. Valószínűleg a turizmus mint tantárgy bevezetése a jövőben is illúzió marad, így az utazásokkal kapcsolatos nevelés a tanórán kívüli tanulmányi kirándulás alkalmával jelenik meg. Amennyiben a lélektani sajátosságait ennek a korosztálynak figyelembe veszik és jó szervezés esetén (egyik típushiba, ha túl zsúfolt és száraz a program) élményt szolgáltat, már szinte korán, észrevétlenül megalapozzák a fiatalok turisztikai érdeklődését. Az élmény olyan lelki jelenség, amelyben nem a valóság tartalma, hanem az egyén számára való jelentősége fejeződik ki, megadva annak érzelmi színezetét. *Rubinstein* (1964) vizsgálata szerint az embernek az válik élményévé, ami számára személyileg jelentősnek bizonyul.⁵ Ezzel függ össze az élmény fogalmának az a pozitív tartalma, amellyel rendszerint felruhazzák, amikor azt mondják, hogy az ember valamit átélt, hogy





ez vagy az az esemény számára élménnyé vált. Az élmény általánosan egy esemény, megtapasztalás érzélem-komplexumának különböző erősségű lenyomata.

Egy terület megismerése csakis annak komplex érzékelése útján lehetséges, melyben a környezeti, természeti értékek nem választhatók el az emberi jelenlét nyomán létrejött értékektől, a kultúrától, a hagyományok által közvetített ismeretanyagtól. Napjainkban a turisztikai magatartás elengedhetetlen részét képezi a környezettudatosság, vagyis a turistáknak az őt vendégül látó hely környezeti állapotának, értékeinek megőrzésére fordított figyelmé.

A fenntarthatóság, mint meghatározás, két oldalról is megjelenik. Egyrészt a fenntarthatóság pedagógiája oldaláról, amely magában foglalja mindazokat a pedagógiai törekvéseket, amelyek célja olyan emberek nevelése, akik képesek fenntartható társadalmat kialakítani és működtetni. A fenntarthatóságra törekvés hosszú távú célja, hogy az emberiség rendelkezésére álló erőforrásokból biztosíthatóvá váljon az emberi társadalom hosszú távú működése (Varga é.n.).⁶ Másrészről pedig a fenntartható turizmus (*sustainable tourism*) oldaláról, melynek koncepciója először Krippendorf (1987) *The Holiday Makers* című művében fogalmazódott meg.⁷ Azóta a fogalom bővült, újabb meghatározások születtek, összességében azonban elmondható, hogy a fenntartható turizmusfejlődés hosszú távon tiszteletben tartja a jelenlegi gazdasági, társadalmi, kulturális és fizikai erőforrásokat, emlékezetes élményeket nyújt a látogatóknak és javítja a helyi lakosság életkörülményeit.

A UNWTO már 1983-ban figyelmeztetett a turizmusnak a környezetre gyakorolt lehetséges káros hatásaira és az ezzel kapcsolatos oktatás-nevelés szükségességére. Az oktatásnak alapvető szerepe van a felelősségteljes turizmus népszerűsítésében. Az emberek hozzáállásának és viselkedésének megváltoztatása egyenlő arányban fontos annak érdekében, hogy képesek legyenek megérteni a fenntartható turizmus eszméjét. Valamennyi pedagógiai program tartalmazza a tanulmányi kirándulások és a környezeti nevelés közötti kapcsolatot, azonban a környezeti nevelés definíciója még nem egységesen elfogadott. Egyes nézetek szerint a környezeti nevelés olyan gyűjtőfogalom, amely magában foglalja az összes, ezzel a témával kapcsolatos, természeti és környezeti témakörbe tartozó ismeretet. Mások véleménye szerint a környezeti nevelés emberközpontú, a környezet fogalmán az emberi környezetet kell érteni, és ennek része a természeti környezet is. Szükség van tehát egy megkülönböztető fogalom bevezetésére, mely kifejezésre juttatja a célérték más úton történő megközelítését, szemléletbeli különbözőségét (Orgoványi 1998).⁸

Vannak olyan kedvelt osztálykirándulás helyszínek, ahol a történelmi-kulturális örökségek koncentráltan bemutatathatóak (Budapest, Eger, Dunakanyar stb.) és ahol lehetőség van a természeti és kulturális örökségek egyidejű bemutatására és megismerésére is.





A városok gyakran „kapui” és első pihenőhelyei az adott (turisztikai) régióknak, térségnek vagy fontosabb attrakciónak, ami azt jelenti, hogy a turisták/kirándulók a környékbeli utak kiindulópontjaként, bázisaként használják azokat.

Eger például kedvező adottságokkal rendelkező középváros. Érseki központ, kulturális-történelmi emlékekben gazdag település. Feltételezésünk szerint az egeri várat és a hozzá kapcsolódó mítoszt – *Gárdonyi Géza Egri csillagok* műve alapján – minden magyar diák ismeri. A *Dobó István Vármúzeum* az egyik fontos állomása az Egerbe érkező (osztály)kirándulóknak, turistáknak (lásd *1. számú melléklet*).

A *múzeum* fontos tanulási helyszín, mivel nem csupán gyűjt, kutat, konzervál, hanem kiállít, közlést, oktat, nevel és szórakoztat is. Az elmúlt időszakban teret nyert egy új kifejezés, mely pontosan kifejezi a múzeumok napjainkban egyre elterjedtebbé váló új feladatát. Ez a kifejezés az „edutainment” – az ’oktatás’ (*education*) és a ’szórakoztatás’ (*entertainment*) angol megfelelőiből összevont szó. Szórakoztatva oktatni vagy oktatva szórakoztatni, a sorrend felcserélhető, a kifejezés lényege ugyanaz marad.

A múzeumi oktatás egyik nagy előnye az iskolai oktatással szemben egyrészt magában a múzeumi térben, az oldottabb légkör megteremtésének lehetőségében rejlik. Ezt az alapvetően meglévő előnyt szükséges még erősíteni azáltal, hogy olyan programokat, olyan tevékenységformákat kínáljon a múzeum látogatói számára, melyek szórakoztató jellegű, aktivitásuk vagy interaktivitásuk révén lehetővé teszik a hatékonyabb tanulást. Régóta kimutatott, hogy az olyan tanulási folyamat, melynek során a tanuló valamiféle aktivitást fejt ki, hatékonyságában messze felülmúlja a pusztán verbális közlésen alapuló tanítási-tanulási formát, nem is beszélve a pusztán frontális módon zajló oktatással való összevetésről (*Koltai–Koltai 2005*)⁹ (lásd *2. számú melléklet*).

A kulturális látnivalók mellett a természeti örökségünk bemutatására nyújtanak lehetőséget a *nemzeti parkok*, illetve a *látogató és oktató központok*. Magyarország területén tíz összefüggő vagy mozaikos elrendezésű nemzeti parkkövetben állami feladatként, szervezeten, módszeresen gondoskodnak a természeti értékek megóvásáról. A kiemelten védett területek közül több a világörökség része. Természetesen a nemzeti parkok elsődleges feladata a természetvédelem, emellett jelenik meg a turisztikai programok, attrakciók szervezése, ahol egyre fontosabb szerepet kap az interaktivitás lehetősége. A természeti nevelés elsősorban a természetben szerzett élményekre épít. A közvetlen tapasztalás, érzelmi kötődés, megismerés útját járja. A környezeti nevelés integráns része kell legyen a természet szeretetére és védelmére nevelés, ezért az iskolán kívüli, szabad természetben végzett tevékenység elengedhetetlen. Egyre több nemzeti parkunkban hoznak létre oktató- és látogatóközpontokat. A mellékletben a Bükk Nemzeti Park látogató- és oktatóközpontját emelem ki (lásd *3. számú melléklet*).





ZÁRSZÓ

A tanulmányi kirándulásoknak a szabadidő megszervezése, a tanítási helyzeteken kívüli csoportos tevékenységek és az együttesen megélt élmények képezik a fontos előnyeit. Fontos, hogy a tanulmányi kirándulás, a tudás megszerzése nagyszerű élmény legyen a tanulóknak, arra törekedve, hogy a játékosan, szemléletesen átadott új információk könnyedén kapcsolódjanak a már megszerzett ismereteikhez, s így a történelem és a művészet, a kulturális és a természeti értékeinek megismerése élvezetes és izgalmas felfedezőút legyen számukra, megalapozva ezzel is a későbbi igényes, tudatos turisztikai-szabadidős döntésüket.

MELLÉKLETEK (példák):

1. számú melléklet:

Eger látnivalói (a teljesség igénye nélkül):

- Bazilika
- Széchenyi utca
- Görög-keleti (Szerb) templom
- Eger vára, Gárdonyi Emlékház, Minaret
- Barokk Eger: Minorita templom, Kossuth Lajos utca, Ferences templom, Megyeháza, stb.
- Líceum, Eszterházy Károly Főiskola (Csillagászati Múzeum, Eszterházy Károly Főiskola Líceumtörténeti Pedagógiai Múzeuma, Főegyházmegyei Könyvtár)
- Múzeumok: 200 éves István Borpince és Nemzeti Bormúzeum, Érseki Gyűjteményi Központ, Megyeháza – Helytörténeti kiállítás, Heves Megyei Sportmúzeum, Palóc Népművészet, Tűzoltó Múzeum, stb.
- Érsek-kert

2. számú melléklet:

Az egeri Dobó István Vármúzeum speciális foglalkozásai a muzeológia különböző területeiről:

a) Régészet: „Lovasok és nyilasok jönnek...”

A Kárpát-medencében Krisztus születése után az 1–9. században élt népek régészeti emlékei. Az ásások során előkerült leletek és a kísérleti régészet eredményeinek felhasználásával megismertetjük a szarmaták, hunok, germánok, avarok korabeli ékszereit, viseleteit. Tanulmányozzuk a nomád népek által képviselt harcmódot, fegyvereket.

b) Néprajz: „hej pártám, pártám, gyöngyös koszorúm...” – Beszédés népviseletek

Az öltözet kiemeli az előnyös tulajdonságokat, díszít, felhívja a figyelmet, véd, melegít és sok esetben egész szimbólumrendszert hordoz. Megismerjük a magyar népviselet típusait és kiemelkedő darabjait.





c) Művészettörténet: *Az egri vár és hősei a képzőművészetben*

Az előadáson azoknak a képzőművészeti alkotásoknak a bemutatására kerül sor, amelyek az egri várat és a törökökkel vívott győztes csatát, az egri nők, Dobó István és katonái vitézségét, a magyar történelem e kicsiny, ám példaadó epizódját jelenítették meg az éppen aktuális társadalmi közegbe ágyazottan.

d) Irodalomtörténet: *A végvári élet a szépirodalomban*

Megtudjuk, milyen életet élt Tinódi Lantos Sebestyén, megismerkedünk Balassi Bálint kalandos egri éveivel, bepillantunk Gárdonyi Géza írói műhelyébe. Eredeti kéziratokat olvassunk, históriás éneket írunk, új szereplőkkel és új eseményekkel bővítjük Gárdonyi regényét. (Forrás: <http://www.div.iif.hu/hu/muzeumpedagogia.htm>)

3. számú melléklet:

A fent ismertetett tevékenységformákhoz a következő tárgyi feltételek adottak a Bükki Nemzeti Parkban:

- A felsőtárkányi Nyugati Kapu Oktató- és Látogatóközpont.
- Tanösvények, bemutatóhelyek. Tanösvényeink egyaránt szolgálják a turizmus, idegenforgalom és az oktatás, környezeti nevelés céljait. A Bükki Nemzeti Park területén lévő és az igazgatóság kezelésében lévő 12 bükki tanösvényről különböző jellegű és típusú ismertető kiadványokkal rendelkezünk. Kifejezetten a környezeti nevelés (erdei iskolai programok) szempontjaira létesített tanösvény-hálózatunk az épülő oktató- és látogatóközpontunk köré szervezett felsőtárkányi három körös tanösvény.
- Oktatási segédanyagok, oktatási programok. (Kialakításuk, összeállításuk elsősorban a felsőtárkányi oktató- és látogatóközponthoz és erdei iskolához igazodik.)
- Ismeretterjesztő kiadványok. Az igazgatóság különféle ismeretterjesztő kiadványokat (könyvet, füzetet, prospektusokat stb.) folyamatosan jelentet meg.

(Forrás: <http://www.bnpi.hu/?c=oktatas/tevekenyseg>)

IRODALOMJEGYZÉK:

Opaschowski, Horst: *Tourismus: systematische Einführung-Analysen und Prognosen*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1996.

UNWTO: www.world-tourism.org

Bükki Nemzeti Park: www.bnpi.hu/?c=oktatas/tevekenyseg

Dobó István Vármúzeum www.div.iif.hu/hu/muzeumpedagogia.htm

JEGYZETEK:

¹ Manilai Nyilatkozat, in: Lengyel Márton: *A turizmus általános elmélete*, KIT, Budapest, 1992.





- ² Giesecke, Hermann: *Tourismus als neues Problem der Erziehungswissenschaft*, in: Hahn, H: *Jugendtourismus*, München, 1965; Buddrus, Volker: *Theorie des Jugendtourismus*, in: *Jugendtourismus*, Starnberg 1984; Schmidt, Harald: *Der deutsche Jugend-Tourist*, Verlag für universitäre Kommunikation, Berlin, 1990.
- ³ Rousseau, Jean-Jacques (ford: Györy János): *Emil, avagy a nevelésről*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.
- ⁴ *Das Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch*, 1978, in: Hahn, Heinz [Hrsg.]: *Tourismuspsychologie und Tourismussoziologie: ein Handbuch zur Tourismuswissenschaft*, München, Quintessenz, 1993.
- ⁵ Rubinstein, Szergej L.: *Az általános pszichológia alapjai*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1964.
- ⁶ Varga Attila: *Lehet-e hatása a felnőttoktatásnak az ökológiai lábnyomra? A fenntarthatóság pedagógiája mint a módszertani megújulás lehetősége a felnőttoktatásban*, in: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=tanari-varga-lehet> (2006. 11. 07.).
- ⁷ Krippendorf, Jost: *The Holiday Makers*, Butterworth Heinemann, Oxford, 1987.
- ⁸ Orgoványi Anikó: *Művészet és természeti nevelés*, in: *Új Pedagógiai Szemle*, 1998. évi 3. szám.
- ⁹ Koltai Dénes – Koltai Zsuzsa: *Felnőttoktatás és múzeumi képzés*, in: *Tudásmenedzsment*, VI. évf., 1. szám, 2005.



Hargitai Beáta: Az út vége





Ellenőrző-beírások

„Fia óra alatt a pad sarkával jégkocikat játszott a terem körül, eközben MÁV bemondásokat tartott, melyben a rólam elnevezett szerelvény közeledtére figyelmeztetett.”

„Lacinak két ellenőrzője van. Én mosom kezeimet. Osztályfőnök”

„Kémiaóra folyamán padtársával zümmögött és brummogott.”

„Fia a szünetben sztrájkot szervezett. Letörtük.”

„A gyerek az órán beszél, és állandóan jelentkezik.”

„Az osztályfőnöki dicséretet még mindig nem íratta alá. Megintem.”

És a méltó szülői válaszok

„Katika nem tud olvasni!”

„Ha tudna, nem járatnám iskolába.”

„Jancsika rendszeresen nem issza meg az iskolatejet.”

„Kivégzéséről gondoskodom.”

„Értesítem a T. szülőket, hogy fiúk történelemkönyve lapokból áll.”

„Ellenőriztük, valóban.”

„Kedves szülő, tájékoztatom, hogy Péter az étkezdében többször is kézzel evett evőeszköz helyett.”

„Köszönöm a tájékoztatást, már tanul lábbal is.”

„T. Szülő! Leánya irodalomórán vihogott. Tanárnő”

„Megdorgáltam. Akkor is vihogott. Szülő”

„A fiuk túl sokat foglalkozik a lányokkal.”

„Tanárnő, kövessen meg, de én ennek inkább örülök!”





MACSKAKŐ. FELESELŐ EMLÉKEK – KÉT HANGON

LAFFERTON LUCA – SZABÓ MÁRTA

Nem kikerülhető kérdés a tanári cenzúra kérdése. Ez kényes probléma. A sajtószabadság szent ügy, de a szabadság és a felelősség egymástól nem elválasztható fogalmak. Aki nem szabad, az nem képes felelősségteljesen dönteni, de aki nem vállal felelősséget, az nem tud élni a szabadság adta lehetőségekkel. Nagy-nagy szerencsémre a szerkesztőség ösztönösen(?) tudatában volt ennek a szabálynak – talán ennek is köszönhető harmonikus együttműködésünk.

I. UTÓSZÓ EGY ISKOLAÚJSÁGHOZ

Lafferton Luca:

Amikor nyolcadikosként a Németh László Gimnáziumba jöttem, akkor felvetette nekem az (új) osztályfőnököm, Szabó Márta tanárnő, volna-e kedvem majd itt is újságot szerkeszteni. Az előző iskolámban is próbálkoztam ezzel, volt is kedvem hozzá – bár talán egy kicsit túl sok is, most, hogy így jobban belegondolok. (A *MacskaKő* szerkesztésével egyébként tizedikes koruk végéig foglalkoztak a szerkesztők.)

Az iskolában nem ez lett volna az első diáklap, mint megtudtam, volt már előtte korábban egy tanárok által szerkesztett újság, sőt alkalmanként osztályok is kiadtak egy-egy számot. Mindezen kívül jelen volt az IDB (Iskolai Diák Bizottság) is, amely éppen akkoriban gondolkodott komolyabban az ötleten, amikor én is. Ebből persze adódtak konfliktusok, viták is, de mivel megegyezni nem nagyon tudtunk, ezért az IDB és mi is megpróbálkoztunk az újság szerkesztéssel.

A „mi újságunk”, pontosabban fogalmazva: a versengésből elsőként kikerült, majd megjelent diákújság neve *MacskaKő* lett. Sokan kérdezték, hogy miért pont ez. Ezt én sem nagyon tudom. Talán, mert egyszerűen jól hangzik, amúgy talán azért, mert a XIII. kerület macskaköveiről még dal is szólt régebbi korokban („Járom az utam, macskaköves úton...”).

Szabó Márta:

MacskaKő... játékos, kissé ódivatú összetett szó – egyben a Németh László Gimnázium (sajnos mára csupán egykori) diákújságjának címe. A címválasztás magába sűríti ennek a különleges periodikának minden sajátosságát: játékoság, ódivatúság, összetettség...

Játékoság: az újság a diákok életszeretetéből, vidámságából, jókedvéből született. Ők találták ki, ők írták magukról – maguknak. Ódivatú? A gyerekekkel





(14-15 éves diákok készítették a lapot) végzett munkám során gyakran fordult meg a fejemben az a gondolat, mennyire vonzóan „ódivatú” az az objektivitáshoz, kiegyensúlyozottsághoz, nyelvi, tartalmi és formai igényességhez való őszinte és feltétlen ragaszkodás, amely a szerkesztőséget jellemezte. Az „összetett” szó az újságunk esetében tartalmi összetettséget jelent, amit nem is kell talán magyaráznom: a szerkesztők törekedtek az iskolai diákéletet a maga teljességében bemutatni. Helyet kaptak benne a diákok kedvenc olvasmányai, ajánlások, számítógépes játék- és filmkritikák, diákviccek, horoszkóp-paródia, fényképes beszámolók a diákélet fontos eseményeiről, de még olyan, az iskolán kívüli eseményekről írt beszámolók is, amelyekről a diákoknak mondani-valója volt – úgy, hogy a nyolcosztályos gimnázium minden diákja és tanára találhatott benne a maga számára érdekes olvasmányt. Még egy művészeti (politikai?) vitasorozat is kibontakozott az újság lapjain: az olvasók nem hagytak szó nélkül egy éles hangú művészetkritikai riportot, mely a Nemzeti Színház egyik előadásáról szólt, de a viszontválasz sem késlekedett. Élmény volt a szellemes stílusban, udvariasan, de élesen érvelő vitasorozatot követni, és bizony embert próbáló feladat volt a válaszok és viszontválaszok záporozó érvei közepette a vitatkozó feleket a helyes ösvényen tartani a sajtóetikai szabályok dzsungelében.

Amikor felkérést kaptam, hogy foglaljam össze, milyen is a jó diákújság, akkor tudtam, ezt csak úgy tudom megtenni, hogy konkrét tapasztalataimat foglalom össze, és hogy ezek a tapasztalatok csak akkor kaphatják meg a hitelesség pecsétjét, ha ezt a cikket *Lucával*, a főszerkesztővel közösen írom meg. A kettőnk írása együtt alkot egészet, a tanulságok is csak a kettőből együtt vonhatók le.

II. A KEZDETEK

L.L.:

Minden kezdet nehéz... Szóval az indulás több tekintetben sem volt könnyű. De az is igaz, hogy a tanárok és a diákok részéről is már az elején nagy volt az érdeklődés, és nagyon sokan segítettek, így már az első újság egy ível nagyobb terjedelmű lett, mint az előző sulimban szerkesztett újság.

Sz.M.:

Érdekes és tanulságos áttekinteni az újság történetét, mert a történetmesélés alkalmat adhat olyan megfigyelésekre, a tapasztalatok olyan megfogalmazására, amelyekre egy leíró-elemző bemutatás, a témák, a cikkek felsorolása során nem lenne mód.

Talán hangzatos lenne azzal kezdeni a történetet, hogy az újság megszületését hosszas és izgatott készülődés, tervezgetés előzte meg. Valóban volt izgatottság, tervezés, készülődés. A genezis azonban sokkal inkább egy tanuló elhatározásának,





vasakarátának és tehetségének volt köszönhető. Iskolánkban azelőtt rendre születtek s haltak el lelkes kezdeményezések egy friss, fiatalos iskolai újság alapítására. Ezek általában rövid életűnek bizonyultak.

L.L.:

Mi volt az újság célja? Ez a kérdés talán nem is olyan nehéz. A válasz a cikkírók, az ötletgazdák, fényképkészítők, szerkesztők és mindenki más segítő munkájában található, szerintem. Tehát minden, ami érdekes lehet egy iskolában, ami oda-kapcsolható valamilyen módon vagy valakin keresztül. Ilyenek például: hírek és beszámolók (jobb esetben fényképekkel) – iskolai eseményekről, kirándulásokról, leendő iskolai programokról; ajánlók (könyvekről és filmekről), vélemények (ami persze sosem volt könnyű „menet”, legalábbis én nehezen oldottam meg bizonyos helyzeteket), tanárinterjúk, és még sok minden más. De voltak kötetlenebb dolgok is, például aranyköpések, viccek, keresztretjvény, fényképes beszámoló egyes eseményekről, külföldi utak és azok tapasztalatai, természeti vagy tudományos jellegű írások. De egy-két újságba belekerültek horoszkópok és kisebb (de annál jobb és viccesebb) képregények is.

Sz.M.:

A *MacskaKő* sikertörténetéhez hozzátartozott Lafferton Luca főszerkesztő csendes, elszánt, céltudatos és koncepciózus tevékenysége. Tudta, mit akar (a maga 14 éves fejével): igényes, szép, élő diáklapot – évente háromszor (ennyire van ideje, ereje). Természetesen mögötte álltak a szülei, és hamar lelkes és ügyes kis csapatot szervezett maga köré (három-négy osztálytársat), akik teljes hétvégéket töltöttek együtt az egyes lapszámok megszerkesztésével. Olyan gyerekeket, akiket nem keserítettek el a kezdeti nehézségek: a nehezen csordogáló beszámolók, a késve beadott, nyers, nehezen olvasható írások. Tudták, mit akarnak, nem tántorodtak el. Udvariasan, ámde kitartóan kérdezték a késlekedő szerzőket, ugyan mikorra lesz meg a megígért írás?

L.L.:

Fontos volt (és egyébként nagyon nehéz is), hogy minél több embert be tudjunk vonni a lapszámok összeállításába. Igaz, hogy nagyon nagy volt az érdeklődés és sokan segítettek, azt azonban nagyon nehéz volt megoldani, hogy felsősöket is meg tudjunk keresni. De nem panaszkodhatunk, mert nemegyszer kaptunk írást még tizenkettedikesektől is, egyikük például az újonnan bevezetett érettségi rendszerről írt, még annak az évnek a májusában...

Utólag visszagondolva pedig még az is célja lehet egy ilyen újságnak, hogy ezek az írások, képek később még emlékekké is válhatnak, és hozzájárulhatnak ahhoz, hogy néhány dolog jobban megmaradjon az ember emlékezetében, s még





talán abban is segíthetett, hogy az emberek kicsit jobban megismerjék egymást és az iskolát.

Sz.M.:

Tudta *Luca* azt is, kell a felnőtt segítsége, támogatása. Ezért szemelt ki és kért fel engem arra a megtisztelő feladatra, hogy az újság tanárszerkesztője legyek. *Luca* koncepciója, a munkához való hozzáállása nagyon közel állt pedagógiai elképzeléseimhez, hiszen messzemenően önállóan dolgozott, és csak a valóban felnőttet igénylő problémák megoldásába vont be. Tanácsaimat kikérte, figyelembe vette, de nem igényelt irányítást – *társak* lettünk. A feladataim közé tartozott a cikkírás, a sokszorosításra előkészített példányok nyelvi és tartalmi lektorálása, majd a sokszorosítás is.

Itt nem kikerülhető kérdés a tanári cenzúra kérdése. Ez kényes probléma. A sajtószabadság szent ügy, de a szabadság és a felelősség egymástól nem elválasztható fogalmak. Aki nem szabad, az nem képes felelősségteljesen dönteni, de aki nem vállal felelősséget, az nem tud élni a szabadság adta lehetőségekkel. Nagynagy szerencsémre a szerkesztőség ösztönösen(?) tudatában volt ennek a szabálynak – talán ennek is köszönhető harmonikus együttműködésünk. Bonyolította a problémát – gyerekekről lévén szó – a szabadság határainak meghúzása. Nem szívesen avatkoztam be az újságban megjelenő írások tartalmába, mindenkor biztosítani kívántam a szerzők számára gondolataik, egyéni stílusuk érvényesülését – akkor is, ha nem értettem egyet a kifejtett véleménnyel vagy döcögősnek, nyersnek találtam írásuk nyelvi megformáltságát. Sok gyötrődést, vívódást jelentett számomra minden egyes beavatkozás. Természetesen voltak olyan esetek, amikor nem volt kétséges ennek szükségessége. Felelősségemet az is növelte, hogy a szerkesztőség nagyon együttműködő volt, a legóvatosabb felvetéseimet is nagyon lelkiismeretesen megfontolták, ezért nekem is alaposan meg kellett gondolnom, hogy milyen kifogásokkal állok elő. Volt azonban olyan eset is, amikor megvédték álláspontjukat velem szemben, és igazat kellett nekik adnom.

III. A MUNKA

L.L.:

Hogy történt konkrétan a szerkesztés? Először is: ötletek összegyűjtése és papírra vetése – szó szerint. Folyamatos figyelés: hol és mi, milyen programok zajlanak a suliban, fényképek összegyűjtése, minél több diáktársunk bevonása, ötletek keresése. Utána a célszemélyek megkeresése, lelkükre beszélés és hasonlók. Közben folyamatos idegeskedés, hogy meglesz-e minden cikk, elfelejti-e valaki, vagy egyéb meglepetések. Mindez körülbelül 3-4, de akár több hétig is tarthatott. A munka eközben otthon is folyamatosan zajlik. Aztán lassan közeledik az időpont kitűzése, hogy mikor is legyen a szerkesztés, melyik hétvégén „haljon meg”. A kitűzött napon délelőtt 10 óra körül ketten vagy hárman elmegyünk a szerkesztés helyszínére





(szüleim irodája), ahonnan körülbelül este 8-10 körül szabadulunk. Az irodában töltött idő alatt megnézzük pontosan, milyen cikket sikerült begyűjtenünk, és hogy azok milyen állapotban vannak. Utána megbeszéljük, hogy nagyjából hogyan is kellene megszerkeszteni az újságot, melyik oldalra mi kerüljön, milyen összeállításban. Aztán közben mindenféle sziszifuszi, de velős teendők várnak ránk, mint például gépelünk, ezerszer átolvasunk mindent, ellenőrizzük a neveket, kiválasztjuk, milyen képek kerüljenek egy-egy beszámoló mellé, és végső erőnkig próbálunk mindenkit elérni telefonon, hogy végre elküldje nekünk a cikkét.

Sz.M.:

Az egyes lapszámok elkészítésének pontos, előre megszabott menetrendje volt, amelyben az iskola egyre több diákja kapott valamilyen feladatot, egyre többen vállaltak rovatvezetést, riportírást. Kialakult egy olyan állandó rovatszerkezet a megfelelő szervezeti struktúrával együtt, amely sikerünk egyik biztosítója lett: interjúk közkedvelt tanáregyenlőségekkel – fellebbentett titkaikról –, keresztrejtvény, film-, könyv- és számítógépes játék-ajánló, horoszkóp-paródiák, diák- és tanár-*viccek*, aranyköpések. Minden rovatnak állandó önálló felelőse volt. A rovatvezetők között alsós és felsős évfolyamok képviselői egyaránt jelen voltak, ami biztosította a széles körű olvasottságot: mindenkinek szólt „valami”.

A diákönkormányzat is lehetőséget kapott a programjainak közzétételére, a diákprogramok népszerűsítésére. Az iskolai eseményekről szóló beszámolók, riportok hozzájárultak az iskolai diákélet élénküléséhez.

L.L.:

Tehát ezek után elkezdődik a tényleges szerkesztés. Anyukám próbálja hozzánk hangolni a dolgokat (ő ért közülünk az újságszerkesztéshez, ezért ő végzi a számítógépes szerkesztést), és mindenféle szakmailag okos kiegészítést mond nekünk. Azért sokszor mi voltunk az „erősebbek”.

A nap végére már teljesen kitikkadtunk – az agyunk, a szemünk és az idegeink is amortizálódtak. De az is igaz, hogy nagyon jó hangulat volt szinte végig. Az elején azért volt nagyon jó, mert akkor még volt energiánk rá, a végén meg azért, mert akkor már mindegy volt, mindenben tudtunk nevetni. Aztán lassan, de biztosan eljött az este, és ment mindenki haza. Akkorra már szinte teljesen kész lett az újság (ez volt az egyik legjobb rész), már csak a kisebb javítások maradtak.

Sz.M.:

Luca kijelölte az írások leadásának határidejét, amit nagy következetességgel és kitartással (bár sajnos többnyire sikertelenül) próbált betartatni. Azt azonban elérte, hogy a kisebb csúszások ellenére a lapszámok a tervezett határidőre meg tudtak jelenni.





Az írárok begyűjtése után következtek a közösen eltöltött szerkesztőségi hétvégék. A T. Szerkesztőség visszavonult, és csak telefonon és az interneten tartottuk a kapcsolatot. Csak a levelezésből, a telefonbeszélgetésekbe beszűrődő háttérzajokból és az ezeket követő hétfői találkozásokon elejtett megjegyzésekből és ellopott pillantásokból tudhattam, hogy a „szerkesztőségi értekezletek” kiváló, vidám hangulatban teltek – a bemutatott mintapéldány mindig szép, igényes és tartalmas volt. A lektori és korrektori feladatok elvégzése egyszerre volt felelősségteljes munka és vidám kikapcsolódás. A szerkesztőség általában a tanári piros színnel bőven kicsinosítva kapta vissza a mintapéldányt. A felmerült problémákat szóban is megosztottam a szerkesztőkkel, akik ezután elvégezték a szükséges javításokat, és elkészítették a sokszorosításhoz.

L.L.:

... Ez után következett csak a neheze! Én ugyanis (másik két szerkesztőtársammal) nem tartoztunk az igazi jó rikkancsok kategóriájába, de voltak szerencsére páran, akik ebben is segítettek. Sokszor azt éreztem, hogy ezt valahogy jobban kellett volna megszerveznünk, de így tudtuk. Bár még így is elég jó arányok jöttek ki, ugyanis a tizedikes év végén történt összegzésekkor kiderült, hogy majdnem kétszer annyi példányt sikerült összesen eladnunk, mint amennyi tiszteletpéldányt kiosztottunk. Amúgy egy-egy alkalommal általában kb. 20-30 tiszteletpéldányt osztottunk ki, és utánnomást is kellett készíteni az eladásra. Ez különösen jó érzés volt. Tehát volt, hogy kb. 80-90 újságnak is lett gazdája, ami azért szép, mert így tényleg nagyon sokan elolvasták az újságot. Szóval mindig, mikor kész lett egy-egy újság, akkor nagy kő esett le sokunk szívéből, és ez jó érzés is volt.

Az első szám ingyenes volt, a többi pedig legtöbb esetben 50 forint. A pénz (egy alkalomtól eltekintve) a másolás költségeire ment.

Sz.M.:

Egy alkalommal lehetőségünk volt egy kerületi diákmozgalmat segítő pályázat benyújtására, amelyen 30 000 Ft-ot nyertünk. Ezen a későbbiekben az interjúkhoz hasznosnak bizonyult diktafont, nyomtatópatronokat, írószereket és rengeteg papírt vásároltunk...

L.L.:

Több éven át, különfoglalkozások és sulis mellett ez a feladat nagyon nehezzé vált már a szerkesztőknek, nekem is (az előző sulimban két évig „iskolaújságoskodtam”), de végül csak elkészültek az újságok, és szerintem sokan örültek neki, legalábbis kaptunk dicséreteket. Ez mindig jól esik az embernek, különösen akkor, ha úgy érzi, nem hullt ölébe a siker. A lényeg, hogy abban az évben még sok érdekes írás, interjú, és sok más fontos dolog született. Nagyon örültem neki.





Sz.M.:

Amikor a szerkesztőség a 11. osztályba lépett, úgy döntöttek, felosztják magukat, mert most már a tanulási kell, hogy legyen a főszerep. Szerencsére akadnak a nagy elődök nyomába lépő utódok, az új iskolaújtság már beindult, az „alapító apák és anyák” nyomába lépett ifjak a *MacskaKő*nél végzett szerzői és szerkesztői tapasztalataikat kamatoztatva folytatják a nagy munkát...

L.L.:

Általában az az egyik legnagyobb vágya a megjelenéssel kapcsolatban egy-egy iskolaújtság szerkesztőjének, hogy havonta jelenjen meg az újság. Ez alól persze én sem voltam kivétel. Csak mivel már az előző sulimban kiderült számomra (itt pedig két másik szerkesztőtársam számára is), hogy ez sajnos itt is megmarad az álom szintjén, ezért már eleve nem ezt próbáltuk célnak kitűzni. Még az sem nagyon sikerült, hogy évszakonként jelenjen meg, mert tényleg nagyon sok idővel meg hercehurcával járt az egész. Szóval általában évi három szám készült el. Összesen nyolc alkalommal jelent meg a *MacskaKő* a körülbelül három év alatt. Az első szám tíz oldalas volt, az utolsó pedig tizennyolc. Ezen nagyon meglepődtem, mert a hónapok és az évek múlásával nem meglepő módon kicsit azért mégis csak elfárad az ember, ennek ellenére egyre bővült a lap. Pedig az utolsó néhány esetben már eléggé megijedtem: „Mi lesz, ha nem lesz elég cikk?!” Szóval, azt akkor sem nagyon értettem, és ma sem nagyon értem, hogy mitől nőtt mégis az oldalak száma. Talán ha mégis kell valami magyarázatot keresnem, akkor arra gondolok, hogy végig voltak és maradtak olyan emberek, akik nagyon sokat tettek az ügyért, és egyre rutinosabbá váltak, egyre többen és egyre többet segítettek. Például utolsó alkalommal egy régebbi cikkíró is segített nekünk a szerkesztésben.

Sz.M.:

A *MacskaKő* munkálatai fontos segítséget jelentettek pedagógiai munkámban. Az osztályközösség életében elősegítette az érlelődési folyamatot, amelynek nyomán barátságok születtek, az addig inkább visszahúzódi diákok komoly sikereket arattak, új oldalukról mutathatták meg magukat (fény derült humorérzékükre, tájékozottságukra, korábban saját maguk előtt is rejtve szunnyadó érdeklődési területeikre), felelősségteljes döntéseket voltak képesek hozni. Bennük nőtt a felelősségérzet, bennem pedig a bizalom irántuk. Osztályokat és évfolyamokat kapcsolt össze a közös munka.

L.L.:

Az újság szerkesztésével kapcsolatban nagyon sok embernek tartozom még most is köszönettel.

Elsősorban szüleimnek (akik a lelkiek mellett a szerkesztésben segítettek), osztályfőnökömnek (*Szabó Márta* tanárnőnek), szerkesztőtársaimnak (főleg *Kerekes*





Krisztinának és Stribik Mariannak, akik mindvégig mellettem álltak, segítettek, osztályokba rohangáltak – ha kellett, ezerszer is –, okos ötleteket adtak, cikkeket írtak, és szerkesztések idején hűségesen feláldozták a hétvégéiket is), az igazgató úrnak és a tanárok támogatásának, de nagyon sok osztálytársamnak is. Egyszer megszámloltam, hogy hány osztálytársam segített a *MacskaKő*nek, és az jött ki, hogy az osztályom majdnem kétharmada (!) segített legalább egyszer az újság elkészítésében.

Köszönöm mindenkinek – a jó olvasóközönségnek is –, hogy valamilyen formában segített a szerkesztőknek, nekem vagy egymásnak.

Iskolaújságot szerkeszteni tehát közel sem leányálom, de ha valaki érez magában kedvet és erőt, akkor végül megéri.

IV. MILYEN IS A JÓ DIÁKÚSÁG?

Sz.M.:

Úgy gondolom, a történet önmagáért beszél, de talán mégis érdemes néhány olyan tényezőt kiemelni, amelyek egy diákújság minőségét és sikerét garantálhatják. Nem vállalkozhatunk receptírásra, lelkes szerkesztőséget, szakértő szülői háttérrel, kitartó és megbízható önkénteseket, támogató tanári kollégiumot és igazgatót nem varázsolhatunk a jelentkezőknek. Mégis: ezek a siker alapfeltételei.

- a) Kell egy csapat: ne legyenek túl sokan, mert akkor a sok bába közt elvész a gyermek; ne legyenek kevesen sem, mert a munka sok, a határidők szorosak. Bízsanak egymásban, nem baj, ha barátok is, de ez nem feltétlenül szükséges.
- b) Kell egy erős akaratú, elszánt, ambiciózus és munkabíró diák-főszerkesztő. Aki, ha kell, a hátán elhordja, de mindenképpen a szívében viseli az „Ügyet”.
- c) Kell a pezsgő, a diákok öntevékenységén nyugvó diákélet és iskolai közélet. Ennek hiányában nincs közönség, de nincs esemény sem, amelyről a hírek szólnak.
- d) Kellenek az iskolájuk iránt elkötelezett, közügyek iránt érdeklődő diákok.
- e) Kell sok-sok szabadság és felelősség a szerkesztők számára, sok ötlet, vidámság, szellem, gondolat, életöröm.
- f) Kellenek a diákok problémáira nyitott, segítőkész tanárok, szülők, segítő felnőttek.
- g) Kell legalább egy számítógép, sok-sok tintapatron, papír és papír, idő, idő, idő...
- h) Kell egy tanár, aki az újság megszületésénél bábáskodik (ha már korábban ezzel a hasonlattal éltem), akitől biztatást kapnak a lankadók, ötleteket a fáradók, segítséget az elakadók, eligazítást a bizonytalanok.
- i) Kell talán pénz is, de ezen nem fog múlni – megígérhetjük.





DIÁKÚJSÁGUNK, A PANNONHALMI ZSEMLE

NÉMETH MÁRTON

Kialakult egy informatikus csapat, akik elkészítik az iskolaújság honlapját. (...) A 2006/2007-es tanévben kiadtuk a Pannonhalmi Diáknaplót. (...) Létrehoztuk a Pannonhalmi Zsemle Online-t, ahol rövid írásokat közlünk, amelyek a következő számunkig aktualitásukat vesztenék. (...)

A bencés öregdiákok bevonásával azt tervezzük, hogy a Zsemle már nemcsak iskolánk lapja lesz, hanem egy tágabb bencés diákkör fóruma. (...) Iskolaújságunk nagyon sikeres másfél évet tudhat maga mögött.

A Pannonhalmi Zsemle második éve új szintet visz diákotthonos iskolánkba. – Pannonhalmára kerülve rögtön feltűnt nekünk, hogy a sok közös program, az együttélésben felmerülő lehetőségek és problémák nagy lehetőséget kínálnak egy diákfórum kialakítására. Két éve határoztuk el társaimmal, hogy megpróbálkozunk egy iskolaújság megalapításával. Az előkészületeket már a nyáron megtettük: a szerkesztőséget megszerveztük, és néhány általános elvben megállapodtunk. Így indult a Pannonhalmi Zsemle 2005 szeptemberében 6 taggal, eredetileg *Diákújság* néven.

A legfontosabb célkitűzésünk az volt, hogy mindent magunk végezzünk, és mind anyagilag, mind szellemileg önállóak maradjunk. Úgy gondoltuk, hogy csak így kerülhetjük el azt, hogy egy-egy tanár vagy diák lelkesedésének lehanyaglásával a lap megszűnjön, mint ez a korábbi kezdeményezéseknél történt. Önállóságunk ér-

dekében árusítjuk az újságot, meghozza más diáklapokhoz képest elég magas – 150 Ft-os – áron. Az általános elégedettség miatt azonban gyorsan elfogy. Természetesen nagyon ügyelünk arra, hogy a függetlenséget hangsúlyozó retorika mellett jó legyen a kapcsolatunk a vezetőséggel, amelynek bizalma nélkül nem lehetne sikeres lapunk.

Fontosnak tartottuk az állandó párbeszédet diáktársainkkal. A mai napig sem egyszerű feladat, hogy egyszerre elégítsük ki a legkisebb (12-13 évesek) és a legnagyobb (18-19 évesek) diáktársaink igényeit, sőt érdekes olvasmányt nyújtsunk tanárainknak, valamint a szülőknek. Ezért lapunk végleges címét sem magunk választottuk, hanem a döntést diáktársainkra bíztuk, hogy ezzel is megnyerjük a bizalmukat.

Minden számunkban beszámoltunk az iskolaújságot érintő legfontosabb ügyekről, terveinkről, valamint





felhívásokat tettünk közzé. Hosszú távra terveztünk, tudatosan figyeltünk arra, hogy olyan struktúrákban dolgozzunk mind az iskolaújságon belül, mind a többi kezdeményezésüknel, amelyek kiállhatják az idő próbáját. Hitet tettünk amellett, hogy a *Pannonhalmi Zsemlé* legfőbb célja gimnáziumunk és kollégiumunk közösségének erősítése.

Aki valaha is próbálkozott már hasonló vállalkozással, annak nem meglepő, hogy az első – 16 oldalas – kiadványunkkal dolgoztunk a legtöbbit. Nem volt egyszerű azoknak az utaknak a megtalálása, amelyeken hosszú távon biztosíthatjuk iskolaújságunk működését. A lap designját visszafogott, igényes megjelenésűnek szerettük volna megtervezni, amely összhangban áll stílusával. Az első szám nagy sikert aratott újdonságával, de tudtuk, hogy ez inkább a vállalkozás merészségének, mint a lap színvonalának szólt.

Már az első számban megmutatkozott a lap szerkezeti felosztása, az állandó rovatok rendje. A vezércikket, amely általában az aktuális egyházi vagy nemzeti ünnephez kapcsolódik, a kollégiumi élet legfontosabb eseményeiről szóló írások követik. Külön rovata van lapunkban a diákönkormányzatnak és az iskola vezetésének is. A Körkép című rovatban általában egy témát járunk alaposan körül. Minden számban legalább két hosszabb interjú szerepel: az egyikben iskolánk egy tanáregyéniségét az életéről kérdezzük; a másik interjúban pedig mindig egy konkrét, aktuális témáról érdeklődünk

valakitől. Helyet kapnak diákjaink tudományos dolgozatai, tanulmányai is, amelyekről általában egy rövid összefoglalást kérünk a szerzőktől. Egy-egy cikkel mindig beszámolunk a külvilág eseményeiről is: politikai, gazdasági, technikai, történelmi témájú írások formájában. Ezekben az írásokban azt várjuk el a szerzőktől, hogy valami egyénit tegyenek hozzá az önmagukban is érdekes témájukhoz. Nagyon fontosnak tartjuk a hitélet rovatot, amelyben nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy a diákok személyes élményeiket osszák meg társaikkal. Nagy meglepetésünkre legsikeresebb rovatunk a kultúra rovata lett. A kezdeti tartózkodás után diáktársaink több számra elegendő verset, novellát, kritikát, recenziót juttattak el hozzánk.

Második számunknál szembe kellett néznünk a megjelenés gyakoriságának problémájával. A kollégiumi élet és a sokszorosítás nehézségei miatt a másfél-kéthavi megjelenésre álltunk rá, ugyanis nagyjából ilyen időközönként vannak a „hosszú” szünetek. Sok cikk a ritka megjelenés miatt sajnos aktualitását veszti, és nincs elég mozgósító erőnk, mivel nem tudunk gyorsan reagálni a pörgő kollégiumi élet eseményeire. Nagy előnye viszont a viszonylag ritka megjelenésnek, hogy így mintegy almanachszerűen tudunk elég pontos képet adni a tanév egy szakaszáról. A 2005/2006-os tanévben 7 számunk jelent meg, ami majdnem havi rendszerességet jelent, az idei tanévben 8-10 számot szeretnénk kiadni. A karácsonyi számunk nagy siker





lett, minden példány elfogyott. Az első számból 115 darabot nyomtattunk, ma átlagosan 220-250 példányt adunk el (kb. 320 a diáklétszám).

A diákok által javasolt nevekből a szavazáson végül a *Pannonhalmi Zsemle* név került ki győztesen. Azért is örültünk a fölényesen megválasztott *Pannonhalmi Zsemle* névnek, mert egyrészt humoros analógiája az apátság által kiadott *Pannonhalmi Szemle* című folyóiratnak, másrészt a zsemleszínű papírunkhoz is jól illett. Azóta lapunkat mindenki a „Zsemle” néven emlegeti.

Már az első két számot is nagy elismeréssel fogadta a diákság, az igazi átöröztetést azonban a farsangi különszámunk hozta meg. Mi számoltunk be elsőként iskolánk farsangi szokásának, a királyválasztásnak a jelöltjeiről, és a szám megszokottól eltérő, humoros hangvétele megnyerte számunkra diáktársaink elismerését. Ekkor kezdtük el támogatni szerény jövedelmünkből az iskola kulturális életét. Mivel gimnáziumunkban több rockegyüttes zenél a rendszeres iskolai koncerteken, ezért díjat alapítottunk, amely 10 000 Ft-os jutalommal járt együtt. Ezzel az iskolánk olyan diákjait is sikerült magunk mellé állítanunk, akik kevésbé intellektuális érdeklődésűek. A farsangi számunkban interjút készítettünk mindegyik együttesel, ezért ettől kezdve ők is rendszeres olvasóinkká váltak.

A második számunk után úgy éreztük, hogy célkitűzéseink részben teljesültek, ezért a farsangi számunkban a szerkesztőségbe felvételt hirdettünk meg. A 20 főre bővült szerkesztőség et-

től kezdve heti rendszerességgel ült össze megbeszélni a feladatokat. Kialakult egy informatikus csapat, akik elkészítik az iskolaújság honlapját (*phzsemle.fw.hu*), és ettől kezdve az ő feladatuk lett a tördelés, a design-tervezés. Mivel a sok szerkesztő miatt már kisebb viták is kialakultak, ezért úgy gondoltuk, hogy egy alapszabályt kellene létrehozunk, amely előre megszabja a vitás kérdések rendezésének módját. A felduzzasztott szerkesztőség irányítása már intézményi keretet követelt meg, ezért létrehoztuk a főszerkesztői és a főszerkesztő-helyettesi tisztségeket. A főszerkesztőt félévente választja meg a szerkesztőség. Alapszabályt írtunk, hogy megfogalmazzuk a lap céljait, összefoglaljuk utódainknak azokat a tapasztalatokat, amelyeket a másfél éves közös munka alatt szereztünk.

A 2006. évben a húsvéti szám lett a legértékesebb (56 oldal). Évvége felé még három számunk jelent meg szinte egyszerre. Az egyik kiadványunk az iskola életét fotókban bemutató képes magazin – az *Életképek* – volt, amelyet egy győri nyomdával készítettünk. Nagyon fontos tapasztalat lett számunkra a nyomdával való tárgyalás, amely érettebbé tette a szerkesztőségben belüli párbeszédet is. A másik kiadványunk egy különszám volt, amelyben beszámoltunk iskolánk legnagyobb sporteseményének, az év végi Esti-kupának minden mérkőzéséről. Nagy elismerést kapott, hogy számunkat a döntő előtt egy nappal jelentettük meg, ezzel fokozva a rangos sportesemény presztízsét és a döntő





előtti várakozást. Azzal is próbáltuk segíteni ezt az eseményt, hogy fogadóirodát nyitottunk, ahol naponta kétszer lehetett kis tételekben fogadni a meccsekre. Végül kiadtuk utolsó számunkat a tanévben, amelyben beszámoltunk jövő évi terveinkről, és interjút készítettünk két érettségiző diáktársunkkal.

A 2006/2007-es tanévet is egy újdonsággal nyitottuk: kiadtuk a *Pannonhalmi Diáknaptárt*, amelyben diáktársaink az iskolaév legfontosabb eseményeit pannonhalmi tájfotókkal illusztrálva találhatják meg. Ma szinte minden diák asztalán található belőle egy, annak ellenére, hogy a kis példányszám miatt a nyomda elég borsos árat kért érte. Most külön felelőse van az *Életképek*nek, a *Zsemle* cikkeinek, az informatikai teendőknél, a gazdasági ügyeknek és az általunk szervezett programoknak.

A maga 72 oldalával eddigi legterheltebb számunkban beszámoltunk az 1956-os pannonhalmi eseményekről, interjút készítettünk Pannonhalmi város új polgármesterével. Beszámoltunk arról, hogy létrehoztuk a Pannonhalmi Zsemle Online-t (pzsonline.fw.hu), ahol rövid frásokat közlünk az iskola és a világ érdekesebb eseményeiről, amelyek a következő számunkig aktualitásukat vesztenék. Azóta fórumot is készítettünk, ahol diáktársaink vitatkozhatnak az őket érdeklő témákról. A vezércikkben kritikát fogalmaztunk meg diáktársaink, valamint az iskola vezetése felé a diákönkormányzat elhanyagolása miatt.

Az idei tanév másik újdonsága az előfizetői rendszer: az előfizetők minden számból automatikusan kapnak, fizetni pedig csak ezután kell nekik. Azzal is próbáltuk népszerűsíteni ezt a lehetőséget, hogy az előfizetők 15%-os árengedményben részesülnek minden szám árából. (Ezzel párhuzamosan persze nagyjából ugyanilyen mértékű áremelést is végeztünk, így az előfizetők a régi áron vették lapunkat.) Ez azért is előnyös, mert így biztos bevétellel számolhattunk, csökkentek a kiadás kockázatai. Jelenleg körülbelül száz előfizetőnk van az iskolában, és emellett a Bencés Diákszövetség segítségével lettek külsős előfizetőink is (nagyjából 20 ember, de folyamatosan bővül ez a kör), akik jórészt Pannonhalmán végzett öregdiákok. Nekik minden számot elküldünk, ők pedig válaszbörítékben küldik vissza a szám árát és a postaköltséget. A bencés öregdiákok bevonásával azt tervezzük, hogy a *Zsemle* már nemcsak iskolánk lapja lesz, hanem egy tágabb bencés diákkör fóruma.

A karácsonyi számban a bencés atyáink ünnepi gondolatain kívül nagy sikert arattak a kultúra rovatban megjelent versek, novellák, kritikák, valamint az *Életképek* magazinunk következő száma, amely képekben számolt be az elmúlt időszak legfontosabb iskolai eseményeiről. Beruháztunk egy laptopra, amelynek a felét magunk fizettük, a másik felét az iskola, illetve a Bencés Diákszövetség állta. Ez nagy segítség számunkra a szerkesztésben, mert egy helyen tárolhatjuk





a készülő anyagokat, és hozzáférni is egyszerűbb.

Úgy gondolom, iskolaújságunk nagyon sikeres másfél évet tudhat maga mögött. Azt hiszem, a sikerek hátterében az összetartó pannonhalmi diákság áll, amely nagy lelkesedéssel fogadta minden próbálkozásunkat, és amely eddig mindig adott 10-15 olyan embert az iskolaújságnak, aki nem saj-

nálta idejét és energiáit áldozni közösségi ügyünkre.

Nagy örömmel mondhatom, hogy eddig elértük célunkat: diáktársaink örömmel veszik kezükbe legújabb számunkat, és reményeink szerint írásaikkal, programjainkkal hozzájárulhatunk ahhoz, hogy a Bencés Gimnázium és Kollégium diáksága összetartóbb közösséggé váljon.



Hargitai Beáta: *A fény felé*





Műhely

HARRY POTTER PEDAGÓGIAI SZEMMEL

MÉSZÁROS GYÖRGY

A könyvek mágiáról, boszorkányokról, varázslásról, annak megtanulásáról, sőt jóslásról, asztrológiáról beszélnek. Ezek a szavak önmagukban legendák arra, hogy beindítsák bizonyos keresztény körökben a negatív irányú értelmezést. Arra már nem figyelnek föl az elítélők, hogy a „mágia” és annak megtanulása ugyanúgy keret, mint más mesékben a varázslatok, csodás események, a hősök beavatódása ezekbe, stb.; hogy a jóslást elvetendőnek, babonának állítja be a regény; hogy a varázsló értéke nem – természetesen fiktív – varázslásában rejlik, és hogy a könyv egyik fő mondanivalója épp az – ahogyan Dumbledore megfogalmazza: „A döntéseinkben, nem pedig a képességeinkben mutatkozik meg, hogy kik is vagyunk valójában.”

ÉRTELMEZÉSEK

Egy fiatal ismerősöm mesélte nemrég, hogy mikor több évvel ezelőtt egy idős szerzetesnővér tanította nekik a hittant, az egyik órán meghallotta, hogy a gyerekek *Harry Potter*-ról puszognak – mire ő drámai szavakkal fejtette ki a könyv értelmességét, kijelentve, hogy hittanórán még említeni sem szabad ezt a „sátánista” (sic!) könyvet. A 13 éves gyerekek reakciója pedagógiailag várható volt: a következő hittanórára mindegyikük egy *Harry Potter* kötetet jött, melyet tüntetőleg ki is tett a padjára. A nővér reakciója szintén várható volt (annak fényében, ahogyan cselekedett előzőleg): magából kikelve fakadt ki a gyerekekre, és nemsokára (persze nem csak ennek az egy eseménynek a hatására) abba is hagyta a hittantanítást.

Egyértelműen látszik a nem megfelelő pedagógiai reakció hatása e történetben. Ez az epizód azonban távolabbra mutat, mint egy rosszul sikerült nevelési helyzetmegoldás. A *Harry Potter* jelenség ugyanis sokféle pedagógiai problémát vet fel. Számos tanulmány született már a könyvekről, azok nevelési vonatkozásairól, felhasználási lehetőségeikről az oktatásban, de a jelenség és a könyvek átfogó pedagógiai megközelítése még várat magára. Ebben a dolgozatban csupán a kérdések felvetésére vállalkozom, bemutatva azokat az irányokat, amelyek a leggyümölcsözőbbnek tűnnek a jelenség pedagógiai tanulmányozásában. Rögtön hozzá kell tennem, hogy ha a keresztény pedagógia oldaláról tekintünk a problematikára, akkor nem kerülhető ki a teológiai megközelítés sem.





Első lépésben és elsősorban „hermeneutikai” kérdésről van szó, *teológiai és pedagógiai* interpretációkról. A fenti történetben a nővér nem tesz mást, mint sajátos módon értelmezi a *Harry Potter* könyveket. Teológiai értelmezése egyértelmű: sátánistának, tehát gonosztól eredőnek tartja azokat. Van itt azonban egy pedagógiai értelmezés is, amely szerint nyilván a teológiai interpretációból következően a könyvek egyértelmű, határozott elítélése a bejárható pedagógiai út. Nem kimondott és végiggondolt ez az értelmezés, de tetten érhető e mögöttes interpretáció, amely az értékközvetítésre vonatkozó általánosabb elgondolásból fakad. Jól látszik ez, ha számításba veszünk ugyanolyan teológiai értelmezéshez rendelhető más cselekvési – és természetesen mögöttes értelmezési – lehetőségeket a nevelés, értékközvetítés szintjén. Annak ellenére, hogy a nővér a műveket sátánistának tartotta, lehetősége lett volna finoman kifejtenie a maga álláspontját, pontos indokkal, kérdésfeltevésekkel. Ez esetben a *Harry Potter* pedagógiai értelmezése körülbelül így foglalható össze: a *Harry Potter* könyvek ártalmasak, sátániak, de ahhoz, hogy ezt a gyerekek is megértsék, érvekkel kell alátámasztanom az elutasítás értékét, mert a gyors, érvek nélküli, érzelmi reakció csak további ellenállást szül. Még egy további lehetőség lett volna a beszélgetés kezdeményezése a gyerekekkel a témáról, melynek során a pedagógusnak is lehetősége van kifejtenie a saját megközelítését. Ez esetben az értelmezést így lehetne

leírni: a könyvek ártalmasak, sátániak, de a gyerekek erről mást gondolnak; hogy miért, azt nekem is meg kell értenem, és dialógusba kell lépnem az ő értékvilágukkal, hogy ebben a dialógusban tudjam közvetíteni az általam helyesnek tartott értékvilágot.

Látszik, hogy a teológiai és a pedagógiai értelmezés bizonyos értelemben elválik egymástól. Ha valami teológiai helytelenként értelmeződik, nem jelenti, hogy pedagógiailag csak a határozott, megkérdőjelezhetetlen elutasítás útja járható. Ez a szétválás nemcsak a teológiai problematikák esetében van így, hanem általában az értékek (teológia, filozófia, etika stb.) és azok közvetítése (pedagógia) közötti kapcsolatban is. Ugyanazt a jelenséget másképp kell filozófiailag, etikailag és másképp pedagógiailag értelmezni. Erre a kettősségre gyakran nem reflektálunk kellőképpen a keresztény pedagógiában. A kettősség természetesen nem jelenti a két szféra teljes elválasztását, hiszen nem akarok mást közvetíteni pedagógiailag sem. Előfordulhat ugyanis, hogy a pedagógiai értelmezésem és cselekvésem végül „kilúgozza” a teológiai értelmezést, mert annyira más utat jár be. A fentebb említett harmadik megoldásmód talán jó példa lehet erre. A határozott, egyértelmű, nem dialogikus megközelítés nehezen közvetítődik egy ilyen dialogikus pedagógiai folyamatértelmezésben. Érezhető, mennyire furcsa összekötni a *Harry Potter* „sátánista értelmezését” ennek dialogikus feldolgozásával. Itt az is jól látszik, hogy a teológiai és a pedagógiai





szemlélet nem teljesen független egymástól.

Ebből a hosszabb bevezető részből – reményeim szerint – kirajzolódik az az alapvetően hermeneutikai megközelítésmód, amelyet tanulmányomban érvényesíteni igyekszem. Azért is megkezdhetetlen kiindulópont ez, mert irodalmi szövegekről és az azokat körülvevő értelmező jelenségkomplexumról van szó, amelyek legadekvátabb megközelítése mindig hermeneutikai.

I. TEOLÓGIAI ÉRTELMEZÉS

A teológiai interpretáció ez esetben a „vizsgálatok meg mindent” Szent Pál-i magatartását jelenti. A keresztény hagyományban a lelkek megkülönböztetésének is nevezik ezt az értelmezési folyamatot. Azonnal látnunk kell azonban, hogy két mozzanata van ennek a vizsgálódásnak. Az első, dogmatikainak nevezhető lépésben azt vizsgáljuk meg: *vajon tartalmaz-e, mond-e a szöveg a keresztény tanításnak ellentmondót.* A második, praktikus vagy pasztorális teológiaiainak nevezhető mozzanat, ami lényegében már egy implicit pedagógiai kérdést tartalmaz, annak megvizsgálása, *vajon a könyv dogmatikailag problematikusnak ítélt tartalma hordoz-e olyan mentalitást, gondolkodásmódot, amely egyértelműen, spirituálisan rossz hatással van a hívők, ez esetben a gyerekek hitére.*

Ez a megkülönböztetés azért fontos, mert a katolikus iskolában is számos olyan könyvet olvastunk el a gyerekekkel, amelyek értelmezhetők úgy, mint amelyek a keresztény tanításnak ellentmondó jelentéseket hordoznak,

mégsem féltjük tőlük a fiatalokat. Eklatáns példa lehetne erre *Camus Közöny* című műve. Ha azonban *Camus* mélyebb értelmezésébe fogunk, akkor kiderül, hogy ez a dogmatikai indíttatású interpretáció egyoldalúnak bizonyul: mert nem lehet egyetlen, „szó szerinti” – keresztény értékekkel szembeni tartalmat hordozó – jelentést tulajdonítani a szövegnek. Inkább egzisztenciális kérdésfelvetésként értelmezhető, mely egy keresztény számára is megmarad. Jól látszik ebből a példából, hogy a teológiai értelmezés a maga részéről elszakíthatatlan az irodalmiától, és az is, hogy egy kanonikusnak tekintett művel szemben, annak esztétikai értékére hivatkozva általában elnézőbbek vagyunk „teológiailag” is. Persze a *Közöny* esetében valóban komplex, nem könnyű fogyasztásra szánt regényről van szó – mondhatjuk jogosan – szemben a *Harry Potter*rel.¹ A *Harry Potter* esetében is érvényes azonban a teológiai és az irodalmi megközelítés összekapcsolódása.

Úgy tűnik, hogy bizonyos művek esetében a fikcionalitást másképp értelmezi a befogadó. Érdekes befogadástörténeti értekezést lehetne írni a *Harry Potter*hez kapcsolódó, elítélő keresztény értelmezésekről. Azzal a furcsa jelenséggel állunk szemben ugyanis, hogy míg bizonyos mesékben a varázslást egyszerűen a fikcionalitás elfogadható kellékének tekinti a keresztény befogadó, addig a *Harry Potter*ben szereplő varázslást az okkultizmus megnyilvánulásának tartja. Nem igazán megalapozott érv, ami ezzel kapcsolatban





felmerül, hogy korábban a mesékben a valóság és a varázslás nem keveredett így, mert számtalan mese van, ahol pontosan ugyanez történik. Jellemző az egyik világból a másikba átlépés motívuma is. Ahogy a köteteket más szempontból kritizáló *Steven D. Greydanus* megállapítja: a regényekben szereplő varázslás semmilyen módon nem emlékeztet valós okkult tevékenységekre, így egyértelmű a veszélytelensége.²

A fenti sorokból egyértelműen kitűnik, hogy a magam részéről egyáltalán nem tartom megalapozottnak a dogmatikai alapú megközelítésben a könyvek elítélését. Az összes *Harry Potter* kötet valóban alapos ismeretében (amivel kritikusi ritkán rendelkeznek), és némi ismerettel rendelkezve az irodalom és gyermekirodalom terén (mint magyar szakos), nem látom a lényeges *teológiai* különbséget mondjuk *Lewis* meséi, *Mary Poppins* története és a *Harry Potter* között. Hozzá kell tennem, hogy mivel már sok negatívát hallottam-olvastam a könyvekről, én abszolút negatív előítéllettel kezdtem neki a kötetek olvasásának, és csakis aggódó szülők kérése miatt. Az olvasás azonban teljesen megváltoztatta az értelmezésemet, a szövegek ugyanis semmit nem adtak vissza abból, amit az ítéletek írtak. Sajnos nincs módomban az összes fölmerülő érv végigelemzésére e dolgozatban. Mindenesetre, ha értelmezésem szerint nincs teológiailag valóban problémás pontja a könyveknek, akkor nyilván a második, pasztorális-pedagógiai értelmezési lépés esetében sem mondhatunk mást, mint

hogy a könyv nem közvetít olyan mentalitást, amely a hívők hite számára árthatmas lenne. Az általános pedagógiai szempontokra később térünk vissza. Mivel megközelítésem alapvetően interpretatív, ez természetesen azt jelenti, hogy elképzelhetőnek tartok más teológiai és pasztorális értelmezéseket is. Ezek kiindulópontját azonban a magam részéről sokkal inkább szocio-kulturális tényezőkben látom, és nem a szövegekben magukban. A kérdés természetesen teljes egészében szabad véleményalkotás tárgya teológiailag, mivel hivatalos egyházi megnyilatkozás nem hangzott el az ügyben.³

Úgy tűnik, a *Harry Potter* szövegek bizonyos szóhasználata lehet forrása a keresztény körökben elítélő értelmezéseknek. A könyvek mágiáról, boszorkányokról, varázslásról, annak megtanulásáról, sőt jóslásról, asztrológiáról beszélnek. Ezek a szavak önmagukban elegendőek arra, hogy beindítsák bizonyos keresztény körökben a negatív irányú értelmezést. Arra már nem figyelnek föl az elítélők, hogy a „mágia” és annak megtanulása ugyanúgy keret, mint más mesékben a varázslatok, csodás események, a hősök beavatódása ezekbe, stb.; hogy a jóslást elvetendőnek, babonának állítja be a regény; hogy a varázsló értéke nem – természetesen fiktív – varázslásában rejlik, és hogy a könyv egyik fő mondanivalója épp az – ahogyan *Dumbledore* megfogalmazza: „A döntéseinkben, nem pedig a képességeinkben mutatkozik meg, hogy kik is vagyunk valójában.”⁴



A rossz értelemben vett apologetikus, zárt megközelítésnek nagy pasztorális és így pedagógiai hátránya, hogy – akárcsak kezdő történetem idős szerzetesnővére – ezzel a megközelítéssel az egyházi közösség elveszítheti az építő dialógus lehetőségét a fiatalok világával, végső soron magukkal a fiatalokkal. Pedig, amint *David Bagett* cikke⁵ is felhívja rá a figyelmet: bár az irodalomnak nem elsődleges célja, hogy erkölcsösebbé tegyen minket, mégis alapvető összefüggés van a moralitás és az irodalom között, sőt a hit és az irodalom között. Ebben a tekintetben pedig a *Harry Potter* könyvek rendkívül fejlesztő hatásúak lehetnek: egyrészt a hithez is szükséges képzelőerő fejlesztésével, másrészt számos érték felmutatásával, amely a regényekben rejlik, és amelyekről az minden didaktikusság nélkül gondolkodtat el. De ezzel máris áteveztünk a pedagógia vizeire.

II. PEDAGÓGIAI ÉRTELMEZÉS

Az etikai értékekre vonatkozó értelmezés mindig átvezet a pedagógiaiba, mert ahol értékek vannak, ott szinte szükségszerűen felmerül azok közvetítésének kérdése, ami pedig alapvetően pedagógiai problematika. A pedagógiai értelmezéshez első lépésben tehát meg kell vizsgálni, hogy a *Harry Potter* könyvek szövegében milyen értékek jelennek meg, és azok milyen módon közvetítődnek. Ilyen részletes elemzésre nem vállalkozom e tanulmányban, de egy rendkívül értékes, filozófiai-irodalmi igényességgel, ugyanakkor nép-

szerűsítő jelleggel íródott könyv: a *Harry Potter világa*⁶ tanulmányait felhasználva bemutatok felsorolásszerűen néhány értéket. Fontos látnunk, hogy az értékek feltárása a műben ez esetben már nem pusztán etikai értelmezés, hiszen egyrészt az a pedagógiai szempont vezet, hogy hogyan közvetítődnek az értékek a regényben magában a fiatalok, gyerekek felé, másrészt azzal a szemmel nézem, mit tudok pedagógiailag „felhasználni” mindebből.

Az említett s itt felhasznált könyv sok szempontból érdekes vállalkozás. A *Harry Potter* kötetek rendkívül magas színvonalú filozófiai, irodalmi, etikai, sőt többször teológiai értelmezését nyújtják tanulmányai (melyeket egyetemi oktatók és kutatók írtak). Az értelmezések során a könyvek által felvetett kérdéseket gondolják tovább. Mivel a cikkek nyelve nem túl nehéz, ezért alkalmasak arra, hogy a *Harry Pottert* olvasó fiatalok, felnőttek (nem gyerekek) számára a filozófiai, etikai, társadalmi és teológiai kérdésközléseket közel hozzák. Egyfajta népszerűsítő filozófiai könyv, s így valójában maga is pedagógiai vállalkozás. Olyan komoly témák is előkerülnek, mint a szabad akarat isteni mindentudással és mindenhatósággal való összeegyeztethetősége, a halál utáni élet, a rossz természete, az élményközpontúság problémája, stb. Az idézett filozófusok és teológusok között ott találjuk *Arisztotelészt, Boethiust, Szent Ágostont, Aquinói Szent Tamást, Kantot* és még sokakat. A könyv jól rámutat arra a tényre, amely szintén a *Harry Potter* könyvekben rejlik értékdimenziókra vonatkozik,



hogy a regények egy jól kirajzolódó humanisztikus kultúrát, műveltséget is közvetítenek.

A *Harry Potter világa* című könyv tanulmányjaiból nagyon jól kibontakoznak, milyen alapvető értékek jelennek meg a kötetekben a fenti humanisztikus műveltség megbecsülésén s játékos közvetítésén kívül. Valóban csak felsorolásszerűen a fontosabbak:

- a bátorság;
- az önbecsapás tévútja (*Dursleyék* negatív példája);
- a barátság (a három főszereplő és mások barátsága *Voldemort* „kapcsolataival” szemben);
- az esélyegyenlőség (a nők és a háziimanók regénybeli helyzete kapcsán);
- a tudomány és technológia etikája (a varázslás könyvben megjelenő etikája nyomán);
- a valóságtól az élményekbe menekülés veszélye (*Edevis* tükre kapcsán);
- a gonoszság torzító erejének kiemelése;
- a szabad akarat és a döntések jelentősége (a jóslással szembeni világos regénybeli állásfoglalás nyomán és a döntések rendkívül erős jelentősége miatt a történet alakulásában);
- az erkölcsi értékek követésének, az erénynek az elsődlegessége az érdekel szemben.

A fenti értékvilágot *J. K. Rowling* rendkívül jól tudja közvetíteni könyveiben. Nem didaktikus, nem szájbarágós, ugyanakkor a megfelelő pillanatban elhangzanak kiemelhető mondatok, etikai szentenciák. A problémafölvetés,

értékfelmutatás mindig a történeten keresztül történik, s azt csak megerősíti, lezárja a néhol expliciten megfogalmazott etikai tanulság. Ez ráadásul sokszor nem absztrakt módon fogalmazódik meg, hanem személyesen, valakire vonatkozóan, mint mikor a 6. kötet egyik legszebb bekezdésében *Harry* jut el a felismerésre küldetésének felelős választására vonatkozóan: „Most végre megértette, mire próbál rávilágítani *Dumbledore*. Olyasmi ez, gondolta, mint hogy behurcolják-e őt az arénába, ahol élethalálharcot (sic!) kell vívnia, vagy felemelt fővel, önszántából vonul be. Vannak talán, akik azt hiszik, hogy a két dolog között nincs lényeges különbség, de *Dumbledore* tudja – és én is tudom, meg a szüleim is tudták, gondolta fellángoló büszkeséggel –, hogy ezen a különbségen áll vagy bukik minden a világon.”⁷

Az író elgondolkodásra serkent, kérdéseket vet föl; a könyvek egymásutániségében a kérdések egy részét direkt nem zárja le, és ezzel ébren tartja a problémamegoldó keresést. A sok humor, a játékoság szintén megfelelő nyitottságot teremt az olvasóban, és jobban befogadhatóvá teszi a nehezebb, komolyabb tartalmakat is. Az olvasó egyértelműen a pozitív hősökkel azonosul, többek között azért, mert nem magasodnak emberfelettivé, hiszen megvannak, leplezetlenül ábrázolódnak a hibáik is (ezek azonban nem jelennek meg soha pozitívan!). A mesékben megszokott leegyszerűsítő jellemábrázolásoknál árnyaltabb a könyvekben megjelenő személyek ábrázolása. Gyakran történnek





továbbá váltások a történetben: valakiről vagy valamilyen eseményről gondolkunk valamit (sugall valamit a szöveg), aztán mélyebben megismerjük a dolog vagy személy történetét, és már más színben látjuk. Ez az árnyalt gondolkodást, a gyors ítélkezés elhalasztását mozdíthatja elő az olvasó gyerekekben. A gyerekek, fiatalok számára azért is különösen jól befogadhatóak a kérdésfeltevések, értékek, mert ugyan a varázsvilágban, de nagyon is az „ő környezetükben” tevődnek föl: a kamaszok tipikus problémáit, helyzeteit, fejlődését élik át a főszereplők iskolai környezetben.

Külön fejezetet érdemelne *Harry* alakja, fejlődéstörténete, és hogy miért vált a gyerekek számára vonatkozási ponttá. Ez az egyik legizgalmasabb pedagógiai kérdés. *Harry* természetesen hős, de a klasszikus hősfigurákhoz képest számos gyengesége van, amit a regények leplezetlenül bemutatnak. A Cartoon Network rajzfilmhőseivel szemben *Harry* soha nem nő emberfelettivé. Rászorul barátai segítségére, hibázik, ügyetlenkedik, nem bízik magában, fél, dühkitörései vannak, a bajból pedig mindig tisztasága, a benne lévő szeretet menti meg, nem a varázslás és nem is különleges képességei. A varázslásban sem ő a legjobb. „Húsvér mivolta” miatt – mely természetesen párosul a szokásos mesei „legkisebb fiú” figura jellegzetességeivel is – a hasonló belső-külső konfliktusokat átélő kiskamaszok és serdülők könnyen azonosulnak *Harry*vel. A pedagógia számára tanulságos, milyen modell hív elő azonosulást a fiatalokban, milyen

példafelmutatás működtethető ma. A keresztény pedagógiában például átértékelendő a szentek hagyományos hagiográfiai bemutatása, amely úgy jeleníti meg őket, mintha csodálatos, hibák és gyengeségek nélküli személyek lettek volna; az ilyen megjelenítés azonban – több évszázados hagyomány ellenére – a mai fiatalokat inkább eltávolítja a szentek példájától.

Külön elemzés tárgya lehet, hogy milyen módon fejlődik, alakul *Harry* személyisége, s a próbák, küzdelmek miképpen befolyásolják e fejlődést. Egyfajta beavatási utat mutat fejlődéstörténete, melynek része a szimbolikusan is értelmezhető próbák kiállításán túl: az érés az emberi kapcsolatok terén (a szerelem, a barátság konfliktusai), az önmagával való szembesülés, a szülők szerepének integrálása a saját életébe, a hivatás-küldetés megtalálása, vállalása, tehát a felnőtté válás. Ehhez az úthoz hozzátartozik – szintén a gyermekmesei hagyománytól eltérően – a szeretett személyek elvesztésének traumája is. A halállal szembesülés az egyik központi kérdése a regénynek. *Voldemort* tévútjának kiindulópontja épp a halál nem-elfogadása. Kiemelendő még, hogy e fejlődési folyamatot nem légtüres térben ábrázolja a sorozat, hanem társadalmi kontextusba helyezve, iróniával görbe tükröt tartva a nyugati társadalmak elé kritikai éllal.

Jól látszik mindebből a mű értékkiemelési, tehát pedagógiai jelentősége. A fiatal olvasó számára *Harry* alakja azonosulást hív elő, s közben rajta keresztül a beavatás, érés útját, konfliktusait





járhatja maga is végig képzeletben. *Harry*n (és természetesen a többi pozitív főszereplőn) keresztül az olvasó mintegy megtapasztalja, hogy a szeretet és a tisztaság arat győzelmet, s nem a különleges képességek, a származás számítanak. *Rowling* nem félti olvasóit a jótékony „traumáktól” sem, melyeket a kedvelt szereplők halála okoz, s így a halált elrejtő fogyasztói kultúrában egészen egyedi, nyílt és bátor módon szembesíti a fiatalokat az elmúlás problémájával. Véleményem szerint ebben rejlik a regény egyik legnagyobb értéke. A tanulmány keretei nem engedik, hogy tovább elemezzem a *Harry Potter* szövegének értékközvetítését, de egy alapos pedagógiai értelmezés-elemzés nem tekinthet el ettől a jövőben.

Joggal vetődhet föl, nincs-e mégis olyan negatívum, amit mégiscsak közvetítenek ezek a könyvek. A leggyakoribb kritikák azonban nem állják ki a szöveg próbáját. Nem jelenik meg például a jó cél érdekében rossz eszközök használata, vagy a fekete mágia alkalmazása (pl. rontások) mint pozitívum a regényekben. Több kritika említi meg a tényt, hogy *Harryék* nem túlságosan szabálykövető fiatalok: újra és újra megszegik az iskolai rendet, és még büntetést sem kapnak érte gyakran. Ez így van. Ez teszi azonban alakjukat közeleivé, emberivé, és azt hiszem, áthágásaik bőven beleférnek a csibészesség kategóriájába. Van azonban a fentieknél egy sokkal mélyebb és elgondolkodtatóbb kritikája a *Harry Potter*nek. Az újmarxista kiindulású kritikai pedagógia egyes képviselői a neoliberalis ideológia

közvetítőjének tartják a regényeket. Értelmezésükben kimutatják,⁸ hogy az egyéni vállalkozási képességet és szabadságot magasztalja fel a szöveg, mely szemben áll – a könyvek szellemisége szerint – az illetén szabadságot korlátozó, csak akadályt jelentő intézményekkel. Mindennél fontosabb az egyén autonómiája, a privát szektor, a tőke szabad áramlása, melynek mindenfajta intézményi-politikai korlátozása rossz színben ábrázolódik. *Goodman* a tőke mágikus hatalmának metaforikus megjelenítését látja a szövegben. A tőkét pedig – csakúgy, mint a varázslást – nem szabad korlátozni. Véleményük szerint a sorozat ezenkívül a születési előjogokat, a fehér férfi uralmát legitimálja implicit módon, még ha a szöveg felszíni, explicit szintje ezzel a hegemoniával szembeni retorikát is követ. Ezek az érvek kétségtelenül elgondolkodtatóak, *Goodman* cikke azonban több ponton párhuzamba vonható a vallásos kiindulású kritikákkal. Csakúgy, mint az utóbbiak, e kritikai pedagógus is abba a hibába esik, hogy egy előzetes ideológiai „kárhoztatás” szemszögéből értelmezi a szövegeket. A *Harry Potter* valóban egy nyugati, kapitalista társadalmi kontextusban játszódik, de egyrészt ennek néhol ironikus kritikáját adja, másrészt etikája mélyen a fogyasztói, szerzésre épülő „tőkemágia” mentalitása elleni. Az említett tanulmány számos pontján erőltetettnek hat, mikor a szövegekre olyan nézeteket „húz rá”, amelynek határozottan ellene mond a sorozat szellemisége.⁹





Van azonban a kritikai pedagógia felvetései közt olyan, amely valóban jogos aggodalomra adhat okot. A pedagógiai ártalmasság kérdése ugyanis – értelmezésem szerint – nem annyira magukkal a szövegekkel kapcsolatban merül fel, hanem az azt körülvevő világgal. Ez a világ valóban a *Harry Potter* „marketingizálódásával” írható le, mely fogyasztói mentalitást közvetít, és annak szolgáltatja ki a gyerekeket, hozzáférést biztosít a koruknak nem megfelelő tartalmakhoz is. Azt gondolom, ez az igazi pedagógiai probléma a *Harry Potter* sorozattal, és nem az, hogy a gyerekek okkultizmust tanulnak vagy elkezdenek otthon varázsolni. Itt külön figyelmet érdemel az internet cybertere. Egyrészt ártalmasnak tekinthető, hogy a gyerekek bekapcsolódhatnak olyan fórumok életébe (az anonimitás miatt is), ahol a *Harry Potter* szexuális, sőt pornográf jellegű újrafírása, megtárgyalása folyik. Másrészt számos pozitív személyiségfejlődési, pedagógiai lehetőséget is rejt magában a cybertér világa. Például az ún. fanfictionökon keresztül a gyerekek alkotó-olvasókká válnak azzal, hogy továbbírják a történetet. A *Harry Potter*es fórumokban pedig virtuális és valós közösségek épülnek, amelyekben a regények kapcsán nagyon komoly és mély etikai, társadalmi problémák lesznek beszédtemává. Magam is több ilyen fórum életében vettem részt, és kiváló viták részese voltam. Bizonyos értelemben dialogikus pedagógiai munkát jelentett a fiatalokkal és idősebbekkel: a halál, a méltó meghalás, a va-

rázslás etikája, az élet tisztelete, stb. komoly témáiról beszélgetni. Egyébként szintén további pedagógiai elemzés tárgya lehetne az az új jelenség, hogy a HP-s (ahogy a fiatalok nevezik) „rajongói táborban” nemegyszer felnőttek és gyerekek komoly, egyenrangú együttműködése rejlik, relativizálva a hagyományos gyerek-felnőtt határokat, szerepeket.¹⁰

A *Harry Potter* pedagógiai értelmezésének további útja, hogy feltesszük a kérdést: *ha a szövegnek ilyen pedagógiai-értékközvetítési dimenziója van önmagában, akkor hogyan tudom a tudatos, tervezett pedagógiai munkában felhasználni?* Ez már metodológiai kérdés. Számos lehetőség van, amelyet e rövid dolgozat keretében nincs mód bemutatni, de utalásszerűen egy-két példát felsorolok. A nevelés terén kézenfekvő néhány hagyományos út: *Harry Potter*es tábor, irodalmi színpad, szerepjáték, de új ötlet lehet a diákokkal való fórumozás egy HP-s fórumon. Az oktatás terén – különösen az irodalomtanításban – nagy lehetőséget ad a tanár kezébe a mindenki által ismert közös olvasásélmény. Számos érdekes összehasonlító értelmezést vihet végig az osztállyal az irodalomtanár. Természetesen ez az út csak egy megújult, befogadás-központú irodalomtanítási metodológia jegyében működtethető. A *Harry Potter* sorozat ily módon rákérdez a populáris és a szépirodalmi regiszter, sőt még inkább kiszélesítve a problémát: a populáris és az elit (kapcsolatának-feszültségének) szerepére oktatásunkban.





A regény befogadás-története ez esetben is állatorvosi lóként mutatja fel, mennyire nehezen tartható egy „elitista”, csupán a magas kultúrát figyelembe vevő, egyértelmű, kulturális-műveltségi hierarchiákban gondolkodó oktatási és általában pedagógiai koncepció. Jól látszik, mennyi pedagógiai kérdést vet fel a *Harry Potter* sorozat. Az értékközvetítés és a pedagógiai felhasználás metodológiai értelmezésén túl számos további interpretációs lehetőség adódik még, melyekre az alábbiakban utalok.

A pedagógiai értelmezés azt is jelentheti, hogy a szövegekben rejlő pedagógiai jellegű tartalmakat tárjuk fel. Ez természetesen nem választható el teljesen a fenti, direkt értelemben vett pedagógiai interpretációtól. A regényekben rejlő gyermekkép, iskolakép, pedagógia nyilván alapját adja az értékközvetítési és a metodológiai kérdésfeltevésnek. Másrészt irodalmi művek, filmek, más művészeti alkotások pedagógiai tartalmainak, dimenzióinak feltárása általában is gyümölcsöző lehet a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat számára, amint ezt egy korábbi filmelemző tanulmányomban már felmutattam.¹¹ Érdekességet is jelent egy tipikus brit iskolai-kollégiumi környezet megismerése a könyveken keresztül. Számos didaktikai, módszertani jellegzetességet elemezhetünk: a frontális, előadásra épülő történelemoktatást és a diákok reakcióit erre, az egyéni és csoportmunkát használó, kompetenciafejlesztő oktatást más tárgyakban; de szintén jól

nyomon követhetjük a diákok túlélési technikáit, az iskolai tekintély és szabályrendszer működését, mely külön elemzés tárgya lehetne. Az érdekességek feltárásán azonban messze túlmutat a mélyebb értelmezés. Fontos kérdéseket tesz fel a pedagógiának: milyen és miért pont olyan a gyermekkép, az iskolakép, a beavatási-pedagógiai út a *Harry Potter* könyvekben, mint amilyen? Jól megfigyelhető például, hogy kik a valóban elismert tekintélyi, vonatkozási pontot jelentő személyek a gyerekek számára. Nagyon eltérő tanárszerepet betöltő szereplők ezek, de közös bennük a hitelesség, *Dumbledore* – a legfőbb tekintély – pedig a konvenciókat kimondottan megtörő pedagógus. A gyerekek a regényben már elsős koruktól önálló, a felnőttektől függetlenül cselekvő szereplők. A történet valódi folyása az ő kezükben van. Saját világukban élnek, amelyet nem is szívesen osztanak meg a felnőttekkel. Azokat fogadják el leginkább tekintélynek, akik tisztelik önálló világukat, s azoknak van a gyerekek alakulását befolyásoló pedagógiai hatásuk is. Kérdés, nincs-e épp ugyanígy a való élet pedagógiájában?

ÖSSZEFOGLALÁS

A *Harry Potter* könyvekről sokféle vélemény és pedagógiai értelmezés megfogalmazódhat. Az azonban, úgy gondolom, világosan látszik a fenti sorokból, hogy ha másért nem, a benne rejlő komoly kérdésfelvetések miatt a pedagógusok és a pedagógia nem mehet el mellette:





- Miért olyan népszerű a fiatalok között?
- Az a tekintélykép, gyermekkép, iskolakép stb., ami megjelenik benne, milyen kihívást jelent pedagógiai életünk és gyakorlatunk számára?
- A műveket körülvevő virtuális és valós közösségek, szubkultúra, cyber-tér milyen kihívást jelent a nevelés-oktatás számára?

Bárhogy is vélekedünk a sorozatról irodalmilag, teológiailag, pedagógiailag, ezek a kérdések élők, gondolkodásra serkentők maradnak. Dolgozatomban ezenkívül igyekeztem egy a szöveg pozitív pedagógiai lehetőségeit kiemelő értelmezést bemutatni. Ebben nyilván lesznek velem vitatkozó olvasók is. A hozzám hasonló nyitottabb teológiai, pasztorális és pedagógiai álláspontot képviselő pedagóguskollégák, kutatók azonban talán hasznos felvetéseket találhatnak ezen a téren is tanulmányomban, mely tudatosan pusztán a problémák és lehetséges utak felvetésére vállalkozott. Csak remélni tudom, hogy lesznek többen is – rajtam kívül –, akik a fenti kérdéseket a pedagógia és a keresztény pedagógia oldaláról továbbgondolják. A (keresztény) pedagógia előtt álló alapvető kihívás marad, hogy hogyan reagál a minket körülvevő bonyolult, számos új kihívást hozó világra, s ezek közé tartozik a *Harry Potter*-jelenség is. Azt hiszem, egyikünk sem tartja ma követendőnek, követhetőnek a kezdeti történetemben szereplő nővér magatartását, és nem is gondolhatjuk, hogy csukott szemmel elme-

hetünk a *Harry Potter*t olvasó hittanosaink, tanítványaink mellett.

IRODALOMJEGYZÉK:

- Bagett, David – Klein, Shawn (szerk.): *Harry Potter világa*, Édesvíz, Budapest, 2005.
- Bagett, David: *Mágia, muglik és a morális képzelet*, in: Bagett, David – Klein, Shawn (szerk.): *Harry Potter világa*, Édesvíz, Budapest, 2005, 191–207. o.
- Goodman, Robin T.: *Harry Potter's magic and the market: What are youth learning about gender, race, and class?*, in: *Workplace*, 2004. évi 1. szám, <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue6p1/goodman.html> (2006. október 31.).
- Greydanus, Steven D.: *Harry Potter vs. Gandalf. An in-depth analysis of the literary use of magic in the works of J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, and C. S. Lewis*, <http://decentfilms.com/sections/articles/2567> (2006. október 31.).
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a bölcsek köve*, Animus, Budapest, 2002.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a titkok kamrája*, Animus, Budapest, 2003.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és az azkabani fogoly*, Animus, Budapest, 2004.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a tűz serlege*, Animus, Budapest, 2004.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a Főnix Rendje*, Animus, Budapest, 2005.
- Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a Félvér Herceg*, Animus, Budapest, 2006.

JEGYZETEK:

- ¹ Bár ehhez hozzá kell tenni, hogy az irodalomtudományban az egyszerű és a nem





egyszerű, a populáris és az elit ilyen megkülönböztetése elavultnak számít.

² Vö.: Greydanus, Steven D.: *Harry Potter vs. Gandalf. An in-depth analysis of the literary use of magic in the works of J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, and C. S. Lewis*, <http://decentfilms.com/sections/articles/2567> (2006. október 31.).

³ Ezt ugyan többen próbálták meg kimutatni, de mindezidáig sikertelenül. Alaposan végigkövettem az interneten zajló disputát Ratzinger bíboros állítólagos leveléről a regényekről kemény kritikát író Gabriele Kubynak (ami – félreértés ne essék – még nagyon-nagyon messze van attól, hogy hivatalos egyházi megnyilatkozás legyen). Természetesen hivatalos megerősítés soha nem érkezett. Az illető honlapján található eljárás is teljesen elképzelhetetlen, miszerint a bíboros az írórt kérte volna arra, hogy juttassa el a Harry Potterról – egy vatikáni sajtótájékoztatón (egyébként a New Age-ről szóló dokumentumról!) – pozitívan nyilatkozó Msgr. Fleadwoodnak az ő véleményét. A Szentszéknél határozottan nem ez az eljárások menete! Maga Msgr. Fleadwood is nyilatkozott később a kérdésben a Vatikáni Rádióban Kubynak könyvét igen egyoldalú kritikának nevezve.

⁴ Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a titkok kamrája*, Animus, Budapest, 2003, 309. o.

⁵ „A Potter-könyvek vallásosan motivált kritikusai jobban tennék, ha kétszer is át-

gondolnák, elítélnék-e olyasvalamit, ami esetleg jobban szolgálhatja céljaikat, mint gondolnák.” – Bagett, David: *Mágia, muglik és a morális képzelet*, in: Bagett, David – Klein, Shawn (szerk.): *Harry Potter világa*, Édesvíz, Budapest, 2005, 206. o.

⁶ Bagett, David – Klein, Shawn (szerk.): *Harry Potter világa*, Édesvíz, Budapest, 2005.

⁷ Rowling, Joanne K.: *Harry Potter és a Félvér Herceg*, Animus, Budapest, 2006, 488. o.

⁸ Ld. erről Goodman összefoglaló cikkét: Goodman, Robin T.: *Harry Potter's magic and the market: What are youth learning about gender, race, and class?*, in: *Workplace*, 2004. évi 1. szám, <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue6p1/goodman.html> (2006. október 31.).

⁹ Ennek legtipikusabb példája, amikor azt bizonygatja a szerző – számos vallási kritikushoz hasonlóan –, hogy valójában a „nincs jó és rossz, csak varázslási erő” igazságát képviseli a szöveg. Ezzel szemben – ahogy fentebb már bemutattuk – az etikátlan, a jó és a rossz megkülönböztetését elvető „varázslás” és cselekvés helytelen voltát mutatja igen erőteljesen újra és újra fel.

¹⁰ Pl. internetes oldalak szerkesztőiként gyakran működnek együtt akár 15 éves gyerekek és huszonéves, sőt harmincas felnőttek.

¹¹ Vö.: Mészáros György: *Kortárs filmek fiatalságképe*, in: *Iskolakultúra*, 2005. évi 10. szám, 87–96. o.





Boci-boci tarka – komplex verselemzés

*Boci boci tarka,
Se füle se farka,
Oda megyünk lakni,
Ahol tejet kapni.*

A vers szerkezetileg egyértelműen két részre tagolható. Az első egységet az első és a második sor alkotja, a másodikikat a harmadik és a negyedik sor. Ez már a rímképletből is világosan kiderül: A A B B.

A verset az teszi igazán nagy művé, hogy egyszerre tartalmaz személyes és általános igazságokat. Ezt már a felütésnél érzékelhetjük: a költő kétszer szólítja meg a bocit, és ezzel tudatja velünk, hogy valójában nem egy, hanem két bociról van szó. Az egyik boci természetesen a költő, akinek szerelmi bánata van.

Feltűnő, hogy az első szerkezeti egységben egyáltalán nem találhatók meg az igék – már ez is a leülepedettség, elhagyatottság érzetét kelti bennünk. De ezt csak fokozzák a két sorban halmozottan előforduló oppozíciók. A két sor már önmagában is oppozíciót alkot (van egy boci, aki tarka, de nincsen se füle, se farka), a 'füle' szó magas hangrendűsége is éles ellentétben áll a 'farka' szó mély hangrendűségével, a 'tarka' szó pedig önmagában alkotja a legerősebb oppozíciót, hiszen egyszerre fehér és fekete. Ennyi ellentét nem lehet véletlen, és nem is utalhat másra, mint a szerelem természetének kettősségére, ami *Catullus* óta minden jelentős szerelmes vers sajátja. Egy embert látunk magunk előtt, aki bár 'tarka' – vagyis a költőiség minden szépségével, rótságával, örömeivel, bánatával fel van ruházva –, mégis hiányérzete van. Ez a hiányérzet minden beteljesületlen szerelem sajátja, a kedvese nélkül a költő sem érzi teljes embernek magát, és ezt vetíti elénk nagyon találóan egy fületlen és farkatlan boci képében.

A második szerkezeti egységben csak fokozódik a magányosság és az üresség érzete. Itt jelenik meg a versben szereplő egyetlen ige, ez viszont annál kérlelhetetlenebbül, visszavonhatatlanabban: 'megyünk'. Az egész verset átszövő kettősség itt is megtalálható. Hiszen szó van egyszer a költő érzéseiről, amik egytől egyig elhagyják a költőt, aki már képtelen arra, hogy eltartsa őket, és elköltöznek valaki másba, aki még képes táplálni őket ('*ahol tejet kapni*'), és szó van az egész társadalomról, akiket eddig verseinek tejjével itatott a költő, és akik szintén mind elpártoltak tőle, mivel szerelmi bánatában képtelen költeményeivel éltetni őket.

A másik, az általános érvényű boci maga az élet. Itt az első szerkezeti egység ('*Boci boci tarka / Se füle se farka*') azt jelenti: az élet sokszínű, de nincs semmi értelme. Felmerülhet a kérdés, vajon miért maradt el a 'de' kötőszó. Persze tisztában vagyunk azzal, hogy a költői nyelv állandóan tömörségre törekszik, de ebben az esetben másról is szó van. Nem teljesen egyértelmű ugyanis a 'de' szó használata. Felfoghatjuk úgy is, hogy itt éppen arról van szó: az élet sokszínű, MERT nincsen semmi értelme. Hiszen ahogy valami értelmet, célt kapna,



máris sokkal egységibb lenne, sok mindennek lecsökkenne a szerepe, esetleg teljesen értelmét vesztené, megsemmisülne. Ez egy újabb kettősség, amit a költő nem old fel, tehát mindenki kedve szerint értelmezheti, de mindenesetre feltár egy olyan lehetőséget, hogy az élet értelme esetleg éppen az élet értelmetlenségében rejlik.

A második szerkezeti egység egyértelműen a fentiekben már említett 'megyünk' ige köré csoportosul. Ez a rész ('Oda megyünk lakni / ahol tejet kapni') természetesen a halálra vonatkozik. Rendkívüli jelentősége van itt a többes szám első személynek, vagyis mi mindannyian 'megyünk', mi mindannyian meghalunk. Pontosan ez az, ami örökérvényűvé teszi a verset, hiszen a halál kérdése mindig foglalkoztatta az embereket, és ameddig lesznek emberek, mindig is foglalkoztatni fogja őket a halál gondolata. A vers tehát örök problémát feszeget, és végül is arra jut, hogy a halál az életnél egy nyugodtabb világot biztosít majd, 'ahol tejet kapni', tehát ahol nem kell megfejni az élet tehenét ahhoz, hogy boldogok lehessünk. Itt tehát közvetve mégiscsak kiderül, mit tart a költő az élet igazi céljának: hogy fáradozva, olykor áldozatokat hozva végül is boldogok legyünk. – Ez a vers mondanivalója, örök tanulsága, ami ebbe a játékos formába öntve olyan meggyőzően szakad ki a versből, hogy méltán sorolhatnánk ezt a költeményt a legmaradandóbb művészi alkotások közé.



Hargitai Beáta: Árvácskák



Pedagógusok írták

OSZTÁLYFŐNÖKKÉNT EGY CISZTERCI OSZTÁLY ÉLÉN

BESSENYEI ILONA

A *A legsajátosabb osztályfőnöki feladat – minden más vezető feladatával szemben – fokozatosan egyre fölöslegesebbé tenni saját vezető szerepét. (...) Az előttünk álló feladatok ismeretében az első lépés az osztályfőnöki munka tervezése. Bármennyire meglepően hangzik is, a nevelési munkát, az osztályfőnöki munkát is tervezni kell. (Nemcsak a szakórákét.)*

A budapesti József Attila Gimnáziumban 1992 őszén indítottuk el az első ciszterci osztályt. Ennek az osztálynak az osztályfőnöki teendőit vállaltam el a korábbi négy osztályomnál szerzett tapasztalatok birtokában. Mint igazgatóhelyettes az osztály szervezésének első lépésétől kezdve részt vettem a munkában, így csaknem kilenc hónap állt rendelkezésemre, hogy végiggondoljam, mit is szeretnék elérni iskolánk első ciszterci osztályának főnökeként.

Elsőként azt igyekeztem végiggondolni, megfogalmazni, hogy **milyen a jó osztályfőnök**. Tudjuk, hogy egyetemünk, főiskolánk többségében még ma sincs ilyen irányú képzés. Fiatal kollégáink – mint sok éve mi is – csak saját emlékeikre (ha vannak ilyen emlékeik) vagy idősebb kollégáikra támaszkodhatnak, illetve maguk kínlódhatják ki hosszú évek alatt a választ.

Az osztályfőnököt az igazgató állítja az osztály élére. Így a szociálpszichológia nomenklatúrája szerint valóban főnök. *A legfőbb cél azonban, hogy pszichológiai és pedagógiai értelemben is vezetővé váljék.* A csoportlélektan egész sor tulajdonságot állít szükségesnek a jó vezető esetében: törődés a ránbízottakkal, azonosulás, szolidaritás, kezdeményezőkézség és irányítóképesség, megfontoltság, s nem utolsósorban szakértelem. Az osztályfőnök esetében az osztályfőnök sajátos vezetői feladatai határozzák meg, hogy a vezető általános személyiségvonásai közül melyek kapnak nagyobb hangsúlyt, s milyen árnyalatokkal módosulnak.

Az osztályfőnök sajátos vezetői feladatait alapvetően az a tény határozza meg, hogy a rábízott csoport tagjai gyerekek, ifjak, azaz fejlődésben lévő személyiségek. *De a legsajátosabb osztályfőnöki feladat – minden más vezető feladatával szemben – fokozatosan egyre fölöslegesebbé tenni saját vezető szerepét.* Pl. az érettségi idejére önirányításra tegye alkalmassá a közösséget, alakítson ki egy olyan gárdát, mely képes vállalni a vezetés részfunkcióit.





Az osztályfőnök ezen felsorolt feladatai szükségképpen érett személyiséget feltételeznek. A tanulók között végzett közvetlen nevelőmunka során a *pedagógus legfontosabb munkaeszköze a tulajdon személyisége*. Az osztályfőnöki munkát vállaló pedagógus egyik legfontosabb személyiségjegyének tartom a *belső egyensúlyt, a kiegyensúlyozottságot*. Hiszen az osztályfőnök-tanuló kapcsolat személynek személyhez való viszonyában jelenik meg. Erkölcsi nevelés kérdéseiben, az értékítéletek, a magatartás formálásának tükrében a *személyes hatás megsokszorozódik*.

A másik fontos követelménynek az osztályfőnök *megszólíthatóságát* tartom. A megszólíthatóság a kétirányú kommunikáció lehetősége: a párbeszéd, a megbeszélés, a vita lehetősége. Nevezhetnénk ezt a tulajdonságot *rendelkezésre állásnak* is. Két szempontból is említésre méltó ez a tulajdonság:

- a) Az iskolai oktató munkában egyre nagyobb teret kap a modern gépi eszközök használata. Bármiféle televíziós, videós, tesztlapos oktatás lényegileg különbözik a személytől személyig futó pedagógiai ráhatástól. Mennyi pedagógiai ráhatást veszítünk el például azzal a rideg ténnyel, hogy a tantárgyak többségében a számonkérés főleg írásban történik.
- b) A megszólíthatóság jelentőségét ugrásszerűen növeli az a szomorú tény, hogy diákjaink jelentős részének életében csak a pedagógus, esetenként az osztályfőnök az a felnőtt személy, akit „megszólíthat”, akit érdekelnek életének kisebb-nagyobb gondjai, bajai, örömei.

Végiggondolva a jó osztályfőnök néhány fontosnak vélt személyiségvonásait, ejtünk néhány szót a ***ciszterci osztály osztályfőnöke előtt álló sajátos feladatokról***.

- Elsődleges feladatunk a *felsőfokú tanulmányokra való felkészítés, az értelmiségi pályákra irányítás*.
- Fontos hangsúlyozni, hogy *katolikus valláserkölcsei nevelést akarunk végezni*, melynek színtere nem korlátozódik a heti két hittanórára, hanem irányadó elve az osztályfőnöki munka minden színtérének. Természetesen fel kell használni a szakórák adta lehetőségeket is.

A ciszterci szellemű nevelés szépen hangzó kifejezését konkretizálva azt szeretnénk, hogy *szoros* (az átlagos osztályokénál sokkal szorosabb) *kapcsolatot építsünk ki a szülői házzal, és ezt a kapcsolatot mindvégig ápoljuk*. S nem utolsósorban a ciszterci hagyományoknak megfelelő családi tanár-diák viszonyt szeretnénk kialakítani.

Az előttünk álló feladatok ismeretében az első lépés ***az osztályfőnöki munka tervezése***. Bármennyire meglepően hangzik is, a nevelési munkát, az osztályfőnöki munkát is tervezni kell. (Nemcsak a szakórákét.) Szerencsés dolog, ha hosszabb idő előzi meg a felkészülést, a tényleges munkát. Így egyaránt tanulmányozhatjuk a fellelhető szakirodalmat, tudatosan figyelhetjük az előttünk





járók munkáját, elvesse értékeit, elvetve hibáit, vagy csak a tőlünk idegen gondolatokat. Végiggondoljuk célkitűzéseinket, s kényszerülünk annak megfogalmazására is.

A szellemi felkészülést, a gondolatokat követheti az *írásbeli, részletesebb tervezőmunka*.

Az osztályfőnöki munkaterv egy lehetséges felépítése:

Megjegyzés: Az írott munkaterv nem jelenti azt, hogy mereven, időről időre ragaszkodni kell hozzá. De van miből kiindulni.

1. rész: Előzmények, tények – helyzetelemzés

(Évenként más szempontok alapján végezhető.)

- *I. osztály:* A jelentkezési lapok alapján milyen gyerekekkel kell dolgoznunk? (tanulmányi eredmény, szociális helyzet első információi: szülők foglalkozása, testvérek száma stb., melyik iskolából jöttek. Ha volt felvételi, a többi I. osztállyal való összehasonlítás, fiú-lány arány, nyelvválasztás stb.)
- *II. osztály:* Az első év általános tapasztalatai: tanulmányi helyzet, hiányzás, egészségügyi állapot, szociális helyzet, problémás gyerekek, szülővel való kapcsolat, az osztály külső kapcsolatrendszere. Az új tanév előre látható fontosabb eseményei, feladatai, munkarendi kérdések stb.

2. rész: Az adott tanév legfontosabb nevelési céljai és az ezek megvalósítása érdekében kitűzött feladatok

3. rész: A nevelési terv havi lebontása, kapcsolva hozzá az osztályfőnöki órák előre tervezhető témáit

4. rész: A tanulmányi kirándulás terve

A tervekből mit sikerült eddig életre kelteni? Mit eredményezett és hogyan realizálódott a megszólíthatóság a gyakorlatban? *Mit sikerült elérni a tanulókkal való személyes kapcsolat kiépítésének területén?* Tekintsük át időrendben, mi is történt az ügyben.

- Beiratkozáskor minden diák kapott egy levelet az osztályfőnöktől, melyben a legfontosabb tudnivalókról kapott információt (könyvek, kötelező olvasmányok, egyéb felszerelések, őszi programok, stb.). A levél kérdéseket is tartalmazott, a választ a nyári szünetben kellett elkészíteni (bemutakozó levél).
- A diákokkal augusztus utolsó hetében találkoztunk. A programok között szerepelt az iskola bemutatása, eljövendő tanteremünk rendezése, díszítése, egész napos kirándulás, közös szentmise.
- Szeptemberben az iskolai gólyatáborban ismerkedtünk tovább egymással és a többi elsővel. A hónap végén az osztályfőnök egy-egy névreszóló levélben fogalmazta meg első benyomásait a gyerekekről a gyerekeknek.





- Október végére minden diáknak alkalmá nyílt, hogy otthonában is találkozhasson az osztályfőnökkel, s bemutathassa családját. Közben kialakult az egyezményes titkos kopogási jel az iskolában az osztályfőnök szobájának ajtaján, s megtörtént az első titkosírásos levélváltás is.
- Az első karácsony megható közös ünneplését a félévi jó eredmények jutalmaként egy téli tábor követte, hol az összezártság, a nomád körülmények tovább gyarapították ismereteinket egymásról.
- A félévi eredményeket személyreszólóan beszéltük meg.
- Az évvégi közös zárandoklatnál már „nagyon” ismertük egymást.
- A levelezést folytattuk a nyári szünetben is.
- Ősszel együtt készültünk az osztály önképzőköri üléseire, ahol mind a 31 tanulóknak alkalmá nyílt, hogy érdeklődésének megfelelő témából tartson egy-egy 20 perces előadást népes közönség jelenlétében.
- A karácsonyi meglepetések után már az elkövetkező évek céljait próbáltuk minden diákra nézve külön-külön megfogalmazni, s megbeszélni az ehhez kapcsolódó fakultációs választás lehetőségeit.

A személyes kapcsolatok kiépítése nem választható el **a közösségformálás lépéseitől**. Tudjuk, hogy közösséget kialakítani, formálni nem egyszeri feladat. Mit lehetett tenni első lépéseként?

- Nagy hatása volt az augusztusi első közös programoknak. Előbb ismerkedtünk meg egymással és az iskolával, mint a többiek. Ismerkedtünk, és mindjárt együtt is dolgoztunk. Termet rendeztünk, padokat súroltunk, alakítottuk, szépítettük eljövendő „második otthonunkat”.
- A sok közös, iskolán kívüli együttlét (gólyatábor, téli tábor, a lelki gyakorlatok, a bélapátfalvi találkozó) valóban segítették az alakuló közösség formálódását. De sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítok – utólag visszanezve is – azoknak az eseményeknek, ahol az osztálynak valamilyen feladatot is meg kellett oldani, *együtt kellett dolgoznia*. Így vált szép emlékké az osztály névadó ünnepe, hol egy szép műsor keretében fogalmaztuk meg, kik vagyunk, milyen úton akarunk járni. Így formálta az egyes diákokat a különféle ünnepélyekre, munkára való felkészülés. Volt karácsony, anyák napja, segítettük az új I. osztályosokat, s II. osztályban már gyakorlottan szerveztük meg a pedagógus gyerekek Mikulás-ünnepségét.
- A második év kiemelkedő eseményei mégis az önképzőköri ülések voltak, ahol ki-ki megtapasztalhatta, hogy egyedül még egy látszólag teljesen önálló előadás tartása sem lehetséges.
- Megismertük a közös gyászt is egyik édesapa és egyik tanárnőnk elvesztésekor.
- Megtanultunk együtt örülni a jó tanulmányi eredményeknek, s a Szent Imre Ház tatarozásánál végzett kétkézi munka örömeinek.





Miközben a tanár-diák kapcsolat bensőségesé tételén, a közösségformáláson fáradoztunk, igyekeztünk **a szülői házzal való kapcsolat megteremtésén** is munkálkodni.

- Már az első év augusztusában egy szülői értekezleten találkozott a hittantanár és az osztályfőnök a szülőkkel. A célkitűzések vázolása, a fogadtatás nem maradt hatástalan. A személyes kapcsolatteremtést szolgálták az első két hónapban megvalósuló családlátogatások, majd a második félévben a személyre szóló fogadóórák. Megalakult a Ciszterci Szülők Egyesülete is. A további szülői értekezletek lassan baráti megbeszéléssé váltak.
- Második évben már természetesnek tűnt, hogy az önképzőkori üléseken a szülők többsége is részt vesz.

A személyes kapcsolatok elsősorban iskolán kívüli építésén, a közösségformálás lépésein túl szólni kell az osztályfőnöki munka „hivatalos” színteréről, az **osztályfőnöki óráról**. Legtöbbünk nem látott „minta órát”, s kollégáink sem szeretik, ha osztályfőnöki órákat látogatjuk, amolyan „családi ügy” ez, a külső szemlélő csak zavaró tényező.

Mégis milyen típusú osztályfőnöki órákat lehet tartani? Nézzünk egy lehetséges csoportosítást!

- a) Az egész osztályt érintő téma esetén:
 - jelen van az egész osztály, s a feldolgozás lehet frontális vagy csoportfoglalkozás. Célszerű az előkészítésben a gyerekeket is bevonni: idézetek gyűjtése, hang- és képriport készítése, stb.;
 - jelen van az egész osztály, de az órát vendégelőadó tartja (egészségügyi kérdések, történelmünk nagy tanúi, stb.).
- b) Egy-egy csoporttal foglalkozunk az óra keretében, de nem feltétlenül az iskolában.
- c) Iskolán kívüli programok az egész osztály számára: múzeum-látogatás, előadás stb.

Az órákon alkalmazott módszerek: hagyományos frontális módszer; csoportfoglalkozások; szerepjátékok. Nagyobb témák esetén lehet az órákat tömbösíteni is.

Az osztályfőnöki munka egyik jellegzetességéről még nem esett szó. Ritkán adatik meg, hogy munkánk eredményét teljes egészében lemérhetnénk. *Számítanunk kell kudarcokra is, s arra is, hogy esetleg a gyakorlatunkban már bevált módszerek egy-egy osztállyal csődöt mondanak. Minden osztály más. Nekünk is meg kell újulnunk, s nem szabad elfelejtenünk, hogy nemcsak mi alakítjuk a gyerekeket, de ők is minket.*

Viszont remélhetjük, hogy mindazok, akik bármilyen osztályban vállalkoznak az osztályfőnöki munkára, megérik a gyerekek sokszor szégyenlős, kamaszos reakcióiból, hogy szükség van ránk, s munkánkkal szebbé tehetjük életüket ma és holnap.





Idézetek

- Könnyű dolog azért szeretni valakit, mert tökéletes. A szeretet igazi próbája az, ha annak ellenére is tudunk szeretni valakit, hogy az illető az életében és cselekedeteiben távol jár attól a tökéletességtől, amelynek a lehetőségét meglátjuk benne. (Pir Vilayat Inayat Khan)
- Amilyenek az ember a saját lelkét érzi, alapjában véve olyan rendszerint az Istene is. Vagy jószágos, szerető és igazságos, vagy bosszúálló, haragos és rosszindulatú. (Lucy Mallory)
- Ha gazdagnak szeretnéd érezni magad, számold össze azokat a dolgokat az életedben, melyeket nem vehetsz meg semmi pénzért.
- Ó, az a nyugalom, az a kimondhatatlan nyugalom, hogy biztonságban érezzük magunkat a másik társaságában, hogy nem kell mérlegelnünk a gondolatokat, sem a szavakat, de kiönthetjük őket úgy, ahogy vannak, együtt a pelyvát és a magot, jól tudva, hogy megbízható kéz válogatja szét őket, megtartva, ami értékes, s gyengéd lehetetével szétfújja a többit. (T. S. Eliot)
- Nincsen szebb kora az emberiségnek, mint az első ifjúság éveit. Azon láncok, melyek akkor köttetnek, nem szakadnak el örökké, mert nem a világban kerestünk még akkor barátokat, hanem a barátjainkban leltük fel az egész világot. (Kölcsey Ferenc)
- A barát ismeri a szívemben lévő dalt, és eldúdolja nekem, amikor kezdem felejteni. (Donna Roberts)
- A sikered igazi mércéje az, hogy gyermeked hogyan beszél rólad a barátainak. (Martin Baxbaum)
- Teljesen mindegy, mennyi idős egy anya, középkorú gyermekeit figyelni fogja, hátha javulás tapasztalható. (Florida Scott-Maxwell)
- Az egyik legeggyértelműbb tény a gyerekek számára a felnőttekről, hogy elfelejtették, milyen is gyerekeknek lenni. (R. Jarrell)
- Ha a gyermekeid figyelmét akarod felkelteni, ülj le és helyezkedj el kényelmesen!
- „Boldog vagyok, hogy Katának neveztél el!” – szólt a kislány. „Miért?” – kérdezte édesanyja. „Mert az iskolában mindenki így hív.”





Visszhang

KLEBELSBERG KUNO ÉS A NAPKELET TANULMÁNYROVATA¹

TÓTH-BARBALICS VERONIKA

A *Napkelet a Horthy-korszaknak azon sajtótermékei közé tartozik, amely még nem kapott jelentőségének megfelelő figyelmet a történeti kutatásban. (...) Holott a folyóirat megalapítása szervesen illeszkedett gróf Klebelsberg Kunónak az 1920-as években fokozatosan nyilvánosság elé tárt, részleteiben egyre kidolgozottabb kultúrpolitikai koncepciójába.*

A *Napkelet* a Horthy-korszaknak azon sajtótermékei közé tartozik, amely még nem kapott jelentőségének megfelelő figyelmet a történeti kutatásban. Az 1923 és 1940 között megjelent irodalmi és kritikai folyóirathoz a kortársak egy része és az utókor is hajlamos volt egyszerűen mint dilettáns „ellen-Nyugathoz” viszonyulni.

Ilyen megközelítésmód mellett fel sem merült, hogy a hivatalos kultúrpolitika kezdeményezésére, majd támogatásával életre hívott folyóirat „debatáns” (baloldal-ellenes, antiszemita) jellege, ugyanakkor „defenzív” vonásai mellett (mert a nemzeti klasszicizmus esztétikai-erkölcsi mércéjének felállítást sokáig általában defenzívaként fogta fel az utókor) bármiféle építő jellegű célkitűzést kívánt volna képviselni. Holott a folyóirat megalapítása szervesen illeszkedett gróf Klebelsberg Kunónak az 1920-as években fokozatosan nyilvánosság elé tárt, részleteiben egyre kidolgozottabb kultúrpolitikai koncepciójába.

Ennek elemei közül a *Napkelet*tal kapcsolatosan mindenképp a középosztály szellemi igényeinek kielégítésére illetve fejlesztésére irányuló megkülönböztetett figyelmet kell kiemelni. De említést érdemel a Grófnak a kulturális decentralizációra, a vidék tudományos-kulturális életének fellendítésére irányuló tevékenysége is, a történelemtudományhoz, mint nemzeti feladatot betölteni hivatott diszciplínához való viszonya, valamint a produktív-aktív-konstruktív embertípus kialakításának programja.

A Magyar Tudományos Akadémia ókonzervatív folyóiratai éppúgy, mint az egyházi támogatással megjelenő szemlék, alkalmatlanok voltak Klebelsberg kultúrpolitikai elképzeléseinek széles körben, korszerű eszközökkel való közvetítésére, s ez nagyban hozzájárulhatott ahhoz, hogy 1921 nyarán, még miniszterre kinevezése előtt a Gróft egy új szépirodalmi és kritikai revü megalapításának gondolata kezdte foglalkoztatni.²





Ismeretes, hogy a hangsúlyozottan keresztény és nemzeti szellemű folyóirat életre hívásának mintegy másfél éves processzusában gróf Zichy Rafaelné, Pauler Ákos, Horváth János, majd Tormay Cecile és Szekfű Gyula mellett Klebelsberg mindvégig aktívan részt vett.³

A *Napkelet* programjának megfogalmazása a baloldali eszméket, a liberálist és a jobboldali radikalizmust egyaránt elutasító, a múltban megtalált értékek megőrzését-felélesztését hirdető alapítók közös szellemi alkotása volt.

Tormay Cecile beköszönő cikkében („Séta a szentmihályi parkban”) a Kert Asszonyának, az Írónak, a Filozófusnak és a Történésznek – vagyis gróf Zichynének, Tormay Cecile-nek, Paulernek és Klebelsbergnek – beszélgetését „lejegyezve” fogalmazta meg jelene nemzeti és művészeti problémáit, azok vélt okait, a *Napkelet* feladatát. Írásából részben saját, részben az alapító társak gondolatai köszönnek vissza. „Katasztrófánk azóta készülődik – szögezte le – mióta a magyar politika elszakadt a nemzet nagy érdekeitől, a tudomány és az irodalom pedig eltávozott a nemzet lelkétől.” A bajok legfőbb forrásának azt tartotta, hogy „a régi nagy tradíciók lassanként minden téren elapadtak, (...) szellemi életünkben fajunk szinte gazdátlan tért hagyott”. Ilyen viszonyok között aztán a „marxi államtudomány” nagyobb ellenállás nélkül „beleömlhetett” azoknak a „tömegeknek a lelkébe”, amelyekről „elvették az emberi és nemzeti ideálokat”. A nemzet romlása az irodalom színvonalának hanyatlásával is járt. „A budapesti iroda-

lom pedig jóformán csak két hangon beszélt (...), a pénz és az erotika hangján (...), és az úgynevezett »egyéni boldogság« jogával rátiport az emberi közösség érdekeire.”

A *Napkelet* ezzel szemben olyan irodalom „magányos őrszemét” akarja maga köré gyűjteni, amely megérti a nemzet problémáit, hiszen mi más lehetne, mint az irodalom, a művészet, a kultúra egy olyan nép számára a megújulás eszköze, „amelytől elvették határait, hogy ne védhesse meg magát, amelytől elvették fegyvereit, hogy ne támadhasson.”⁴

Az új folyóirat, amelynek alapítói részben maguk is a magyar középosztály szellemi elitjének reprezentánsai voltak, a középrétegen belül két csoportot tekintett fő közönségének: a vidéki nőolvasókat, valamint egy egyelőre csak „képzeletbeli, kitűnő műveltségű, nagy igényű, európai magyar publikumot”.⁵

Klebelsberg a folyóirat első számának összeállítását mindvégig figyelemmel kísérte, de a szerkesztés gyakorlati munkájában csak közvetve vett részt. A későbbiek folyamán is a tanulmány- és esszérovat tartalmának összeállítását végző Horváth János munkájában elsősorban témajavaslatok felvetésével szólt bele.⁶

A *Napkelet* az első években számos tanulmányt közölt Barta Jánostól, Dománovszky Sándortól, Eckhart Ferenctől, Hekler Antaltól, Lukimich Imrétől, Mályusz Eleméértől, Miskolcgy Gyulától, Oroszlán Zoltántól, Pais Dezsőtől és Pigler Antaltól.





– *Domanovszky, Eckhart, Miskolczy, Mályusz* és persze *Szekfű*: elég jelentős történetészgárda egy „irodalmi és kritikai folyóiratnál”. Közreműködésük eredménye a *Napkelet*ben megjelent nagyszámú történelmi témájú értekezés, közlemény.

Annak magyarázata, hogy a *Napkelet*ben ekkora teret kapott a történelemtudomány, az a keresztény nemzeti kurzus illetve személyesen *Klebelberg* által a történetírásnak szánt szerepben rejlett. A Horthy-rendszer saját eszmekörének megalapozásakor nagymértékben merített a történészek és az irodalomtörténészek (elsősorban *Szekfű Gyula* és *Horváth János*) munkáiból. Az 1920-as években a történetírás továbbra is szoros kapcsolatban maradt a politikai-ideológiai étellel. Ez részben *Klebelberg* kultuszminiszter tevékenységére volt visszavezethető, a Gróf ugyanis kiemelt fontosságú, a felfogása szerint a politikai szerepet meghaladó nemzeti feladatot tulajdonított a magyar történelemtudomány művelésének.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a folyóirat tanulmányrovatában hogyan érvényesültek, mennyire voltak tetten érhetőek *Klebelberg* kultúrpolitikai koncepciójának történelemtudománnyal kapcsolatos elemei.

Klebelberg azt vallotta, hogy a történelem idézése „nem retrospektív, csupán a múltakba visszatekintő kíváncsiság, hanem hatalmas erkölcsi erő, melynek ha ismerete és szeretete a lelkekből kivész, akkor a nemzet olyan, mint az emlékező tehetségét veszített

ember, aki nem okul, hanem oktalanul rohan a veszedelembé, vesztébe.”⁷ *Klebelberg* szavaival összecsengenek *Szekfű Gyula*nak a *Napkelet*ben megjelent sorai: „közönségünk manapság, a történetileg kialakult dolgok naponkénti szétroppanásakor, ha nem akar vak lenni, kell, hogy szükségét érezze a történeti perspektívának, a történeti érzéknek (...). Büntetlenül nem távolodhatunk el attól az úttól, amelyen haladva az európai népek nemzeti öntudatukat és egységüket fenntartják.”⁸

Természetesen a történetírás csak akkor tölti be a neki szánt nemzeti szerepet, ha sikerül minél szélesebb közönséget megszólítania és megnyernie. *Klebelberg* azt tartotta, hogy ehhez jól megírt történelmi munkákra van szükség (nem pedig propagandairatokra). Továbbá úgy vélte, hogy a történeti munkák akkor tarthatnak számot a nagyközönség érdeklődésére, ha összefoglaló jellegűek, s nem egy-egy részkérdéssel foglalkoznak. *Klebelberg* – aki a Történelmi Társulat elnöki tisztét is betöltötte – elsősorban az újkori magyar történelem kutatását pártolta. Úgy látta, hogy ez mind az átlagembert, mind az értelmiséget jobban érdekli, mert közelebb áll hozzá a régmúltnál a Buda visszafoglalásától 1848-ig tartó időszak. Ezt *Klebelberg* helyénvalónak tartotta, mert hiszen – hangoztatta – a hozzánk közelebb eső korok története magyarázhatja meg a jelen helyzetünket.⁹

Nemcsak *Klebelberg* miniszter újkorkutatásra koncentráló koncepciója befolyásolta a történelemtudományi kutatások irányát. Az állami vezetés a két





világháború között mindvégig minden fontos politikai és egyéb kérdésben alkalmazta a történelmi párhuzamok felmutatását, illetve a velük való érvelés technikáját, a propagandában pedig előszeretettel élt bizonyos történelmi szimbólumokkal. Ilyen párhuzam és szimbólum volt például a mohácsi csatavesztés (a középkori magyar állam felbomlása), *I. László* harcai (a magyar vitézség a keleti határokon), vagy az újkorkutatásnak egyébként is tárgyát képező *Széchenyi-életmű* (a belső építkezés megtestesítőjeként, jelképeként).

Az 1920-as években a hazai hivatalos történetírásban a tematikán kívül a megközelítésmód területén is hangsúly-áthelyeződés ment végbe. A protestáns függetlenségi alapokon álló, közjogias Habsburg-ellenességből táplálkozó történelemszemlélet idejétmúltnak minősült, helyébe a Habsburgok oldalán politizáló, katolikus politikusok nemzeti szerepét is (f)elismerő megközelítésmód lépett.¹⁰

A történettudományi kutatás területén végbement változásokkal párhuzamosan hasonló módosulások történtek az irodalom- és a művészettörténeti kutatás terén is.

A *Napkelet*ben publikáló historikusok, irodalomtörténészek és művészettörténészek a korszak vezető tudósai közül kerültek ki, így nem meglepő, hogy írásaikból az előzőekben részletezett témák és megközelítésmód köszönnek vissza. Nézzünk néhány példát!

Szinnyei Ferenc 1923–24-ben „Levelek a régi Pestről” című sorozatában fiktív levelek formájában tárta az olvasók elé

a reformkori Pest életének keresztmetszetét.¹¹ *Domanovszky Sándor* a *József nádor* és *I. Pál* cár kapcsolatát feldolgozó tanulmányával adott ízelítőt a *József nádor* életére vonatkozó kutatásaiból.¹² *Szekfű Gyula* az 1848-as kutatás aktuális állásáról tájékoztatta a nagyközönséget.¹³ *Miskolczy Gyula* azt firtatta, hogy forradalmár volt-e *Görgyey*.¹⁴ *Lukinich Imre Károlyi Sándor* történeti szerepének átértékelését nyújtotta 1924-es tanulmányában.¹⁵ *Czakó István* „Látogatás Döblingben” című írása *Széchenyi* alakját idézte meg.¹⁶ A magyar történelem újkor előtti időszakából vette témáját, de szintén a jelennek szóló példaadást célozta *Pais Dezső* „Ki volt Toldi Miklós?” című cikke.¹⁷ *Szekfű Gyula* 1926-ban *Tomori* heroikus alakjával kimondatlanul *Tisza István*ét állította párhuzamba.¹⁸

A történeti tudományoknál az 1920-as években a témák és a megközelítésmód mellett a módszertanban is átértékelés történt: a nagy összefüggések megjelenítésének szándéka involválta, hogy az adatfeltárás helyett a korszak megjelenítésére összpontosítson a történetírás.¹⁹ A két világháború közötti időszak a szellemtörténet magyarországi előretörésének és uralmának korszaka volt, az irányzat olyan képviselőivel, mint *Eckhardt Sándor*, *Gerevich Tibor*, *Horváth János*, *Kerényi Károly*, *Szekfű Gyula*, *Thienemann Tivadar* vagy a fiatalabb nemzedékből *Halász Gábor*, *Mátrai László*, *Szerb Antal*.

A korszak megjelenítése pedig leginkább a korabeli források feltárásával, kiadásával és elemzésével volt lehetséges.



Az 1920-as években az újkori magyar történeti kútfők állami kiadásának virágkora volt, néhány „szírommal” ebből a *Napkelet* is részesült, amennyiben a folyóiratban rendszeresen sor került – persze bevezető tanulmányok kíséretében – történeti források közreadására.

1923-ban az egyik korai magyar regény, az *Etelka* szerzőjéhez, *Dugonics András*hoz írt levelek, valamint a Buda 1849-es ostromát átélő *Pauler Tivadar* naplójából vett részletek jelentek meg a *Napkelet*ben.²⁰ A következő évben ismét *Pauler Tivadar* naplójából olvasható részleteket a *Napkelet* közönsége.²¹ 1925-ben *Eckhardt Ferenc Rudolf* trónörökös gyermekéveiből származó leveleket tárt a nyilvánosság elé, *Brisits Frigyes Vörösmarty* hagyatékából adott közre addig ismeretlen dokumentumokat, *Rácz Lajos* a 18. századból gróf *Teleki József* naplójának néhány lapjával, *Papp Viktor* pedig újonnan felfedezett *Beethoven*-levelekkel idézett fel letűnt századokat.²²

Talán nem érdektelen megjegyezni, hogy a *Nyugat*ban az 1920-as években mindössze két alkalommal került sor forrásközlésre.²³

A *Napkelet*ben a történeti kútfők rendszeres közreadása (és a forráskiadások ismertetése a *Szemle* rovatban) még 1926-ban is folytatódott²⁴, azonban 1927-ben (talán nem véletlenül *Horváth János* távozása után, illetve a *Magyar Szemle* megindulásával egyidejűleg) hirtelen vége szakadt. Ezt követően forrásközlésre csak ritka alkalmakkor, leginkább az évfordulókhoz kapcsolódva került sor.²⁵

A történelmi (és művelődéstörténeti, irodalomtörténeti) tanulmányok számának visszaesése fokozatosabban ment végbe. A csökkenés ugyan itt is már 1926-27 körül elkezdődött, de igazából csak az 1930-as évek elején (kb. *Klebelberg* lemondása után) erősödött fel, az évtized második felében pedig jobbára már csak egy-egy jelentősebb évforduló kapcsán jelentek meg történeti témájú cikkek a *Napkelet*ben.²⁶

A kutatás tárgyát képező történeti korszakok tekintetében az 1930-as években változatosabbá váltak a folyóiratban megjelenő művelődés-, művészet- és irodalomtörténeti tanulmányok. Viszont az első évekkel való kontinuitás nyomára bukkanunk *Pukánszky Kálmán* 1933-as írásában. A szerző az összehasonlító magyar irodalomtörténet feladatát „a nemzeti lélek és alkotó erő tökéletesebb ismeretére és értékelésre” való rávezetésben látta.²⁷ Ez a gondolat a *Klebelberg* által a történeti megközelítést alkalmazó tudományágakra rótt nemzeti feladatok egyikére, az önismeret és önbizalom erősítésére emlékeztet.

A klebelbergi kultúrpolitika egyes történelmi témák kutatásának, bizonyos források kiadásának támogatásán kívül maga is élt a történelmi és irodalmi évfordulók aktualizálásának, esetenként kisebb-nagyobb mérvű átpolitizálásának eszközével. Ez volt megfigyelhető egyfelől a hivatalos ünnepeken elhangzott beszédekben, másfelől az ünnep alkalmából született eszékben és tanulmányokban.



A *Napkelet* leközölte a kultuszminiszternek az 1923-as Kölcsey-émlékünnepélyen elmondott beszédét, *Jókai* születésének centenáriuma alkalmából pedig két orációnak: *Klebelsberg*ének és *Tormay Cecile* köszöntőjének is helyet adott lapjain.²⁸ Megjelent *Klebelsberg*nek a miskolci állandó színház centenáriumának alkalmából tartott szónoklata, valamint az Országos Magyar Gyűjteményegyetem megalakulásakor és a Történelmi Társulat közgyűlésén 1922 végén elmondott beszédének tartalmi kivonata.²⁹

Klebelsberg kultuszminiszter beszédeit különben is a közvélemény és a sajtó figyelme kísérte, de említett 1922-es beszédeinek külön jelentőséget adott, hogy *Klebelsberg* kultúrpolitikai programját ezekben részletezte először.³⁰ 1929 végén a *Napkelet* *Bethlen Gábor* halálának háromszázadik évfordulója alkalmából a hivatalos megemlékezéseken mondott beszédekből közölt összefoglalást. Az összefoglaló *Klebelsberg* beszédéből azt a két gondolatot emelte ki, hogy: „amikor Magyarország nagyhatalom volt, választhatott Kelet és Nyugat között. Mohács után már nem.”, valamint, hogy: „Bethlen Gábor Erdély gazdasági és kulturális felemelésére törekedett”.³¹

Szekfű Gyula „Petőfi centenárium” című 1923-as esszéje szemléletes példája annak, hogy hogyan nyerhetett egy történelmi évfordulóról szóló megemlékezés politikai színezetet.

„A költő 1848 nyarán felébredt a Világszabadság fellengő álmaiból, s a forradalmi romantizmus általános emberiből nemzetivé, lángoló sovínisztává

alakult.” – írta *Szekfű*.³² *Szekfű* Petőfi-ábrázolása megegyezett a hivatalos állami ünnepeken elhangzott beszédek Petőfi-képével.³³ Nem tudni, hogy a nagyközönség mennyire tartotta erőltetettnek *Petőfi* alakjának a jobb- és baloldalon feltűnő értelmezését. *Horváth János* azonban kifejezetten találónak érezte a *Szekfű* Petőfi-esszéjében felhozott történelmi párhuzamot. „Petőfi-cikked, mint »gondolat-attitűd« – írta *Horváth János* a történésznek –, igen jó és időszerű. Mint kivétel is elég jó. A fordulat igen hatásos, amely ui. az ő világpolgárságát Jásziékéval veti össze, ki nem mondva, de beleértve a célzást.”³⁴

Szekfű – *Klebelsberg* felkérésére – idősebb *Andrássy Gyula* születésének százéves évfordulóját is *Napkelet*-beli írással köszöntötte. A cikk ezen konzolidációs szellemű, megbékélést és összefogást sürgető szavakkal zárult: „Tanul-ság kell? és vonatkoztatás a nemzeti élet mai állapotára? (...) a belviszályt félretéve egy emberként álljunk amögött, kinek külső helyzetünk javítása, tehermentesítését feladatává tettük. *Andrássy* példátlan sikereket ért el, de amikor cselekedett, ott állt mögötte az ország.”³⁵

1925-ben, „Széchenyi-ünnepe” alkalmából írt tanulmányában pedig a korábban a *Három nemzedék*ben részletesen kidolgozott antiliberális Széchenyi-kép jelent meg.³⁶ A *Napkelet* 1925. évi 9. száma *Tormay Cecile* „Széchenyi” című megemlékezését is közölte, egyébként azonban *Horváth János* úgy vélte a *Széchenyiről* szóló cikkek



megjelentetésével kapcsolatban: „jobb, ha elszórtan hozunk efféléket (...), ha [a közönség] egyszerre kap egy csomót, akkor nagyon kötelességszerű olvasmány.”³⁷

Szekfű Széchenyi-képe kapcsolódott a két világháború közti történetírás két másik fontos kutatási területéhez is, melyek így írhatóak le röviden: igény a jellegzetesen magyar tulajdonságok (bűnök és erények), a „nemzeti jellem” meghatározása és törekvés a magyar faj mibenlétének megfogalmazására.³⁸ Ezekkel a témákkal foglalkozott *Szekfű Gyula* „A faji kérdés és a magyarság” című tanulmányában³⁹, valamint *Ritoók Zsigmond* „Fajtság és magyarság” című munkájában.⁴⁰

Szekfű a biológiai fajelmélettel szembe fordulva a „történeti népfaj” eszméje mellett tett hitet. Egyúttal felvázolta egy olyan nemzetfogalom kereteit, amelyben – bár nem adta fel korábbi, a soknemzetiségű magyar államnemzetről vallott felfogását, de – tekintetbe vette a Trianon utáni nemzetiségi viszonyokat. *Ritoók* természettudományos alapon, tehát sokban *Szekfű*ével ellentétes nézeteket vallva kívánt ugyanarra a következtetésre jutni, mint a történetíró.

Esszéjében *Szekfű* kizárólag történeti (ráadásul az asszimiláció-kérdés taglalásakor nem is magyar történeti) példákkal élt, de a cikk befejező részében egyértelműen jelezte, hogy a témának nagy aktualitást tulajdonít.

A történetíró azzal, hogy részt vállalt „a szálak kibogozásában” már nemcsak áttételesen (például a történelmi

mintával, párhuzammal sugallva), hanem közvetlenül is próbált hozzájárulni a jelen politikai és társadalmi problémáinak megoldásához. Hasonló törekvés volt megfigyelhető *Szekfű*nek a *Szemle* rovatban megjelent, *Károlyi Mihály* memoárját bíráló cikkében, valamint „Az utolsó fejezet. A trianoni Magyarország kialakulása” című írásában.⁴¹

Azzal, hogy a történetíró a félmúltat vizsgálva a jelen akut problémáira keresett megoldást, a két világháború közötti időszakban a hivatalos kultúrpolitika részéről jelentkező elvárásnak felelt meg.

A közelmúlt jelenbe nyúló következményekkel járó eseményeinek a jelen politikai helyzetének magyarázata (és igazolása) céljából történő, történész általi bemutatására később is találunk – igaz, csak egy – példát a *Napkelet*ben: 1931-ben *Mályusz Elemér* tollából több részből álló sorozat mutatta be (erős politikai hevülettel) a „vörös emigrációt”.⁴²

*Klebensberg*nek a folyóirat feletti „patronátusára” lehetett visszavezetni a kultúrpolitikai (oktatásügyi illetve tudományszervezési) témájú cikkek megjelenését. 1923-ban *Farkas Gyula* a német ifjúsági mozgalmat, 1924-ben *Kastner Jenő Giovanni Gentile* közoktatási reformját, *Csekey István* pedig a dorpatyi magyar tudományos intézetet mutatta be a *Napkelet* olvasóinak.⁴³

A *Napkelet* 1926–1937 közötti második korszakában – *Hartmann János*, *Németh Antal*, majd *Kállay Miklós* szerkesztősége alatt – sokkal több



politikai színezetű írást találunk a tanulmány-részben, mint a megelőző időszakban.

A belpolitikát tekintve először a folyóiratnak a hivatalos kultúrpolitikához fűződő szoros kapcsolatának a korábbiaknál is nyilvánvalóbb bizonyítékai kezdtek feltűnni a *Napkelet*ben. *Klebelsberg* a *Napkelet* 1928. évi 3. számában megjelent levelében arra kérte fel *Tormay Cecile*-t, hogy „szólaltassa meg a szerkesztése alatt álló folyóirat oly nagyszámú, kiváló tehetségű és oly sokirányú írógárdáját arra nézve, hogy a neonacionalizmusnak mik legyenek a céljai a szépirodalomban, továbbá a művészetek és a tudományok egyes ágaiban. (...) Nekünk pozitív elvek és pozitív emberek kellene, mert a dolog úgy áll, hogy ha aktív emberek kezébe pozitívumok kerülnek, akkor belőle(!) konstruktív tényező lesz. Ha ellenben negatív elvek jutnak aktív emberek kezébe, akkor az előbb-utóbb destruktívává fajul (...).”⁴⁴

A felkérést követően 1928 folyamán több mint húsz a neonacionalizmus mibenlétével foglalkozó írás látott napvilágot a *Napkelet*ben. Az írások nagyobb része a már *Klebelsberg* által korábban megfogalmazott gondolatokat parafrázálta, illetve bontotta ki részletekbe menően. A cikkek kisebb hányadában a szerzők, köztük olyan neves művészek és tudósok, mint *Tormay*, *Németh László*, *Mályusz Elemér* vagy *Halász Gábor*, saját kedvenc gondolataikat – időnként *Klebelsberg*étől jelentősen különböző társadalom-felfogás talajára alapozva – fejtették ki.⁴⁵

A neonacionalizmus programjának *klebelsbergi* meghirdetése kapcsolatban állt a magyar külpolitikában 1926-tól bekövetkező változással, a revíziós célok nyílt felvállalásával. Az új politikához *Bethlenék* az első partnert Olaszországban, illetve *Mussolini* személyében találták meg. Nem véletlen, hogy a *Napkelet* külpolitikai megnyilvánulásainak egyik jellemző vonulata volt az olasz fasizmust, illetve a *Ducét* bemutató, méltató esszék, tanulmányok és könyvismertetések közlése.⁴⁶ A folyóiratnak ez a vonzódása *Klebelsberg*nek az olasz kultúrpolitika iránti érdeklődése mellett további forrásokból is táplálkozhatott: *gróf Zichy Rafaelné*nek fasizmus iránti rokonszenvéből⁴⁷, a későbbiek folyamán pedig abból, hogy az 1930-as évek fiatal nemzedékének egy része a szociális problémák megoldásának receptjét az olasz példában vélte megtalálni.

Klebelsberg lemondása után a *Napkelet*ben a *klebelsbergi* és a *bethleni* politika igénlese helyébe 1932-től az új miniszterelnök, *Gömbös Gyula* politikájának dicsőítése lépett, amely a folyóiratban 1937-ig különféle apropóval és formában többször visszatérő jelenséggé vált.

Klebelsberg halálát követően mindössze egyetlen nekrológ jelent meg róla a folyóiratban.⁴⁸

Az 1930-as évek második felében azonban a *Napkelet*ben *Klebelsberg*nek és politikájának újrafelfedezése, rehabilitálása-apológiája volt megfigyelhető.

Írásunk a folyóirat mindössze egyetlen rovatában vizsgálta *Klebelsberg* kultúrpolitikai koncepciójának gyakorlati





érvényesülését. További tanulmány tárgya annak feltárása, hogy a Gróf elképzelései hogyan érvényesültek a *Napkelet* többi rovatában, például a tudományos szemle és a művészeti kritika részben, illetve a folyóirat által megjelentetett „Napkelet könyvtára” című sorozat és „A Napkelet lexikona” esetében. Mindezek ismeretében formálhatunk majd véleményt a folyóirat célkitűzéseinek reális vagy irreális voltáról.

JEGYZETEK:

- ¹ „Az iskolaépítő és iskolareformer gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter” című pályázaton 2006-ban megosztott I. díjat nyert pályamű („Klebelsberg és a Napkelet”) átdolgozott részlete.
- ² Gróf Klebelsberg Kuno levele Szekfű Gyulának 1921 nyarán – idézi Lackó Miklós: *Szekfű Gyula és kortársai*, in: Lackó Miklós (szerk.): *A két világháború közötti Magyarországról*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1984, 381. o.
- ³ Tóth-Barbalics Veronika: *A Napkelet megalapítása*, in: *Magyar Könyvszemle*, 2004. évi 3. szám, 238–256. o.; Käfer István: *Az Egyetemi Nyomda négyszáz éve. 1577–1977*, Magyar Helikon, Bp., 1977, 193. o.; T. Kiss Tamás (vál., s.a.r., bevez., jegyz.): *Klebelsberg Kuno*, Új Mandátum Könyvkiadó, Bp., 1999, 12–13. o. (Magyar Panteon 1.)
- ⁴ In: *Napkelet* (továbbiakban: *Nk.*), 1923. évi 1. szám, 1–5. o.
- ⁵ Horváth János levele Szekfű Gyulának (Bp., 1922. július 9.) – ELTE Egyetemi Könyvtárának Kézirattára (továbbiakban: EKK) G 628/131.
- ⁶ Horváth János levele Szekfű Gyulának (Bp., 1923. február 18.) – EKK G 628/135.
- ⁷ Idézi: Lackó Miklós: *Társadalomtudomány és művészet az ellenforradalmi korszakban*, in: Hajdú Tibor – Tilkovszky Loránt (szerk.): *Magyarország története. 1918–1919, 1919–1945*, Akadémiai Kiadó, Bp., 1988, 2. kötet, 885. o.
- ⁸ Szekfű Gyula: *Történeti könyvek a nagyközönség számára*, in: *Nk.*, 1923. évi 4. szám, 360–361. o.
- ⁹ Glatz Ferenc: *Kultúrpolitika és szaktudomány, 1919–1931. (Klebelsberg tudománypolitikai programja és a magyar történettudomány)*, in: Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet. 1867–1987. (Tanulmányok)*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988, 136–143. o.
- ¹⁰ Glatz Ferenc: *Trianon és a magyar történettudomány. (Történetírás, ideológiai közeg)*, in: Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet. 1867–1987. (Tanulmányok)*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988, 109–116. o.
- ¹¹ Szinyeyi Ferenc: *Levelek a régi Pestről*, in: *Nk.*, 1923. évi 8. szám – 1924. évi 2. szám.
- ¹² Domanovszky Sándor: *József nádor és I. Pál cár*, in: *Nk.*, 1923. évi 9. szám, 945–962. o.
- ¹³ Szekfű Gyula: *Negyvennyolcas történetünk mai állása*, in: *Nk.*, 1924. évi 8. szám, 243–253. o.
- ¹⁴ Miskolczy Gyula: *»Forradalmár« Görgy?*, in: *Nk.*, 1925. évi 3. szám, 246–254. o.
- ¹⁵ Lukinich Imre: *Szerelem és diplomácia. A szatmári béke egy fejezete*, in: *Nk.*, 1924. évi 10. szám, 422–427. o.
- ¹⁶ Czakó István: *Látogatás Döblingben*, in: *Nk.*, 1925. évi 6. szám, 47–49. o.





- ¹⁷ In: *Nk.*, 1924. évi 6. szám, 92–96. o.
- ¹⁸ Szekfű Gyula: *Tomori*, in: *Nk.*, 1926. évi 6. szám, 585–594. o.
- ¹⁹ Glatz Ferenc: *Hajnal István. Szokásszerűség, társadalom. (A modern forráskritika és társadalomtörténet-írás Magyarországon)*, in: Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kultúrált nemzet. 1867–1987. (Tanulmányok)*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988, 331. o.
- ²⁰ *Levelek az Etelka írójához*, in: *Nk.*, 1923. évi 4. szám, 340–354. o.; *Egy szemtanú Budavár ostromáról*, in: *Nk.*, 1923. évi 7. szám, 593–601. o.
- ²¹ *Világos körül – Pauler Trvadar naplójából*, in: *Nk.*, 1924. évi 1. szám, 57–77. o.
- ²² Eckhart Ferenc (bevez. és közread.): *Rudolf trónörökös gyermekéveiből*, in: *Nk.*, 1925. évi 2. szám, 134–145. o.; Brisits Frigyes (bevez. és közread): *Vörösmarty hagyatékából*, in: *Nk.*, 1925. évi 2. szám, 105–110. o.; Rácz Lajos (bevez. és közread): *Gróf Teleki József naplójából*, in: *Nk.*, 1925. évi 4. szám, 406–408. o.; Papp Viktor (bevez. és közread): *Ismeretlen Beethoven-levelek*, in: *Nk.*, 1925. évi 5. szám, 437–440. o.
- ²³ A Nyugat 1923-ban Gyulai Pál, 1924-ben Jókai Mór addig ismeretlen kéziratát közölte. – *Nyugat repertórium*, in: Kenyeres Zoltán (vál.): *Nyugat 1908–1929. Válogatás – viták, programok, kritikák*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1988.
- ²⁴ Kéky Lajos (bevez. és közread): *Gyulai Pálhoz írt levelek*, in: *Nk.*, 1926. évi 3. szám, 234–251. o.; Kiss Lajos (bevez. és közread): *Egy történelmi nevezettségű levél 1849-ből. Láhner Ferenc levele testvéréhez*, in: *Nk.*, 1926. évi 4. szám, 389–392. o.; Forráskiadványok ismertetése: Szekfű Gyula: *Tisza István levelei*, in: *Nk.*, 1926. évi 9. szám, 862–864. o.; M. N. [=Horváth János]: *A Blick*, in: *Nk.*, 1926. évi 1. szám, 67–69. o.; Rácz Lajos: *Rousseau levelezése*, in: *Nk.*, 1926. évi 1. szám, 76–78. o.
- ²⁵ Pl.: Szózat [A versszöveg egy korábbi változatát közléteszi: Brisits Frigyes], in: *Nk.*, 1928. évi 9. szám, 641–642. o.; *Katona-émlékek*, in: *Nk.*, 1930. évi 4. szám, 317–323. o.; *Liszt Ferenc levele Metternich-Sándor Paulina hercegnőhöz*, in: *Nk.*, 1936. évi 4. szám, 223–228. o.
- ²⁶ A „Szemle” részben történeti műveket és forráskiadványokat bemutató illetve recenzáló cikkek száma viszont nem csökkent.
- ²⁷ Pukánszky Kádár Jolán: *Az összehasonlító irodalomtörténet magyar feladatai*, in: *Nk.*, 1933. évi 10. szám, 759. o.
- ²⁸ *Kölcsey emlékezete. Gróf Klebelsberg Kuno kultuszminiszter beszéde*, in: *Nk.*, 1923. évi 8. szám, 652–654. o.; *Jókai emlékezete. Gróf Klebelsberg Kuno beszéde*, in: *Nk.*, 1923. évi 3. szám, 209–213. o.; Tormay Cecile: *Jókai. Alkalmi ünnepi beszéd*, in: *Nk.* 1925. évi 7. szám, 118–120. o.
- ²⁹ In: *Nk.*, 1924. évi 1. szám, 98–101. o.; *Nk.*, 1923. évi 3. szám, 257–260. o.
- ³⁰ Glatz Ferenc: *Kultúrpolitika és szaktudomány, 1919–1931. (Klebelsberg tudománypolitikai programja és a magyar történettudomány)*, in: Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kultúrált nemzet. 1867–1987. (Tanulmányok)*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988, 129. o.
- ³¹ In: *Nk.*, 1929. évi 23. szám, 788–789. o.
- ³² Szekfű Gyula: *Petőfi-centenárium*, in: *Nk.*, 1923. évi 1. szám, 21–25. o.
- ³³ Klebelsberg beszédében Petőfi forradalmárságának nemzeti jellegét hangsúlyozta. – Glatz Ferenc: *Kultúrpolitika és*



- szaktudomány, 1919–1931. (Klebsberg tudománypolitikai programja és a magyar történettudomány), in: Glatz Ferenc: *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet. 1867–1987. (Tanulmányok)*, Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1988, 132. o.; Pekár Gyula a Petőfi Társaság elnöke a Társaság nagygyűlésén szintén „a legnemzetibb magyar költőként” méltatta Petőfit. Hangot adott reményének, hogy a Petőfi-ünnep a határon túli magyarság ébresztője lesz, s arra is rámutatott, hogy a költő munkásságának külföldi megismertetése a „magyar kultúrfőlény hatalmas eszköze”. – Margócsy István (vál., szerk.): *Jöjjön el a te országod... (Petőfi Sándor politikai utóéletének dokumentumaiból)*, Szabad Tér Kiadó, Bp., 1988, 128–134. o.
- ³⁴ Horváth János levele Szekfű Gyulának, Bp., 1922. december 6. – EKK G 628/134.
- ³⁵ Szekfű Gyula: *Andrássy*, in: *Nk.*, 1923. évi 5. szám, 422. o.
- ³⁶ Szekfű Gyula: *Széchenyi ünnepe*, in: *Nk.*, 1925. évi 9. szám, 350. o.
- ³⁷ Horváth János levele Szekfű Gyulának, Reinthal, 1925. augusztus 30. – EKK G 625/149.
- ³⁸ A nemzeti jellem kutatásáról ld.: Lackó Miklós: *Bujdosó vagy szabadságszerető realista? Írások és viták a nemzeti jellemről*, in: Lackó Miklós: *Sziget és külvilág. Válogatott tanulmányok*, MTA Történettudományi Intézet, Bp., 1996, 260–305. o. (Társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányok 14.)
- ³⁹ In: *Nk.*, 1923. évi 10. szám, 801–820. o.
- ⁴⁰ In: *Nk.*, 1924. évi 1. szám, 25–37. o.
- ⁴¹ Szekfű Gyula: *Egy nagyúri önéletírás. Károlyi Mihály önéletrajzának első kötete*, in:

- Nk.*, 1924. évi 2. szám, 187–191. o.; Szekfű Gyula: *Az utolsó fejezet. A trianoni Magyarország kialakulása*, in: *Nk.*, 1923. évi 4. szám, 300–311. o.
- ⁴² Mályusz Elemér: *A vörös emigráció*, in: *Nk.*, 1931. évi 1–12. szám.
- ⁴³ In: *Nk.*, 1923. évi 7. szám, 694–696. o.; *Nk.*, 1924. évi 10. szám, 380–382. o.; *Nk.*, 1924. évi 6. szám, 89–91. o.
- ⁴⁴ Gróf Klebsberg Kunó levele a Napkelet szerkesztőjének, in: *Nk.*, 1928. évi 3. szám, 213–214. o.
- ⁴⁵ Tormay Cecile szerkesztői jegyzete Klebsberg leveléhez, in: *Nk.*, 1928. évi 3. szám, 214–215. o.; Mályusz Elemér: *Értelmiségünk és a neonacionalizmus*, in: *Nk.*, 1928. évi 4. szám, 291–295. o.; Németh László: *Új reformkor felé*, in: *Nk.*, 1928. évi 8. szám, 535–539. o.; Halász Gábor: *Neonacionalizmus*, in: *Nk.*, 1928. évi 14. szám, 150–152. o.; Dékány István: *A nemzeti eszme renaissanceának kérdéséhez*, in: *Nk.*, 1928. évi 9. szám, 685–688. o.
- ⁴⁶ Pl.: Berkesi Zsigmond: *Szűdy Elemér: Két renaissance*, in: *Nk.*, 1929. évi 24. szám, 862. o.; Kastner Jenő: *Mussolini. Két magyar könyv*, in: *Nk.*, 1931. évi 3. szám, 260–261. o.; Gentile, Giovanni: *Szellem és fascizmus*, in: *Nk.*, 1931. évi 4. szám, 317–318. o.
- ⁴⁷ A Napkelet 1927. évi 5. számában Mussolininek gróf Zichy Rafaelnéhez intézett, beszédeinek magyarra fordításáért köszönetét kifejező levelét közölte. (470. o.)
- ⁴⁸ Hekler Antal: *Gróf Klebsberg Kuno*, in: *Nk.*, 1932. évi 11. szám, 769–772. o.



Kezdő angolosoknak

MICIMACKÓ

One day, mikor Micimackónak nothing doing nem akad
Thinking about tenni kéne something very important
Starting tehát Malackához, hogy meglesse, what he does
But Malackánál éppen akkor nobody in the house

So well elindult hazafelé, miközben sűrűn falled the snow
Eszébe jutott in the almárium, may some enivaló
Össze-vissza jumpi-jump és jó nagyokat lépett
S a hidegre való tekintettel sing a song kezdett

Minél inkább havazik, annál inkább fall the snow
Minél inkább fall the snow, annál inkább snowing
Fall the snow and snowing, Micimackó's colding
Fall the snow and snowing, Micimackó's colding

Haladó angolosoknak

VUK

Quick fox legs, fasten going shadows,
Hip-hop, coming VUK.

Famous big hunters, you guys better back off,
Hip-hop, coming VUK.

He is never scared in the dark night,
Although the big forest is full of bad guys,
Everybody's saying he's a tricky foxy,
Comes, sees, wins, runs.

When the sky is shining, I scream out loud,
Hip-hop, coming VUK.





MEGY A GŐZÖS, MEGY A GŐZÖS

Goes the streamer, goes the streamer to Kanizsa.
To Kanizsa, to Kanizsa railway station.
In the front seats the engine driver,
whom the streamer, whom the streamer is directed by.

TAVASZI SZÉL

The wind of spring is flooding water
My flower, my flower
Every bird is choosing a partner
My flower, my flower
See, who's the one I should now choose
My flower, my flower
I will choose you, you will choose me
My flower, my flower

AZ A SZÉP, AZ A SZÉP

Who is nice, who is nice,
That's nice who has got blue eyes,
That's nice who has got blue eyes.

Look me baby my blue eyes are very blue.
But you baby, but you baby don't like me.

Who is nice, who is nice,
That's nice who has got blue eyes,
That is nice who looks like me.

ÁTAL KELNÉK ÉN A TISZÁN

I would cross the Tisza river by a punt,
by a punt, hey, by a punt.
There does she live, my girlfriend, hey, my pigeon,
my pigeon, hey, my pigeon.
There does she live in the town,
in the third street does she live.
Red rose, blue scorpion-grass and violet
are flourishing in her window.





Aktuális

EGY PÉLDAÉRTÉKŰ FIATAL ÉLET – NEMCSAK FIATALOKNAK. KASZAP ISTVÁN

SÁVOLY MÁRIA

Az *Új Ember* katolikus hetilap 2006. karácsonyi számában adta hírül, hogy: „XVI. Benedek pápa jóváhagyta Kaszap István boldoggá avatását”, s így gyakorlatilag megnyílt az út a boldoggá avatás ünnepélyes kihirdetése előtt.

Mit tehetett ez a mindössze 19 évet megélt jezsuita szerzetesnövendék, hogy nagy magyar szentjeink s a legutóbbi években boldoggá avatott vértanú *Apor Vilmos* püspök, a szegények orvosa *Batthyány-Strattmann László, IV. Károly* király s az üldözötteket mentő vértanú *Salkaházi Sára* után őt is „oltárra emeljék”?¹

Az Egyház a szentek és boldogok tiszteletével példákat kíván állítani tagjai elé, s *Kaszap István* (1916–1935) rövid életében számos ilyen erkölcsileg, pedagógiailag, szocializációs szempontból s persze nem utolsósorban vallási téren is követendő, akár modellértékű elemet fedezhetünk fel.

Életútja korunkban, főleg éppen erkölcsi eszményképek nélkül maradt, a médiumok, plázák személyiségromboló forgatagában tengődő fiataljainknak tud felmutatni egy másik utat.

Példa lehet a kicsinyek számára, hiszen – az édesanyja szerint – makacs, mérges kisgyermek volt. 11-12 éves ko-

rára nevelői, szülei és saját akaraterejének hatására eleven, vidám, ugyanakkor mindenki felé megértő és kedves tizenévéssé változott.

Példa lehet a tanulók számára, hogyan lehet gyenge tanulmányi eredményeket szívós önneveléssel és szorgalommal fokról-fokra kijavítani, sőt az élvonalba kerülni. *Kaszap István* a gimnázium 6. osztályában félévkor elégtelen, elégséges érdemjegyeket kapott, mert annyira szétszórt volt, százfelé érdeklődött, csak éppen iskolai tanulmányait hanyagolta el. A kudarc azonban nem törte le, hanem két és fél évig tartó „óriási akarattal és kitartással” elérte, hogy a székesfehérvári ciszter gimnázium legjobban érettségiző diákjává váljon.

Ezredfordulós világunkban, ahol a média, a közvélemény az önző, kizárólag egyéni karrierjén munkálkodó, másokat félresöpítő embereszményt állítja modellként a fiatalok elé, *Kaszap István* mindenki felé megnyilvánuló segítőkészsége szintén egy másik járható utat jelöl meg. Cserkészcsapatának vezetője írta: „Amire kértem, mindig ellenkezés nélkül teljesítette, megbízható volt a végletekig, órá mindig lehetett számítani.”





Egyértelműen példa lehet a mai cserkészek előtt is. Erről mindennél többet árulnak el őrsvezetőként őrsi naplójukba írt sorai: „Ma egy új kis gárda indul el a cserkészet kapuja felé, hogy emberebb ember és magyarabb magyar legyen belőle. (...) Messze a cél, sok a küzdelem. Istenem, adj erőt e kis gárdának!”

Példa lehet elkényelmesedő, a televízió, a számítógép előtt órákat eltöltő fiatalok számára az önneveléshez, személységfejlesztéshez is nélkülözhetetlen aktív sportoló, természetjáró *Kaszap István*, aki a Magyar Országos Tornaszövetség keretében rendezett versenyeken négy arany-, számos ezüst- és bronzérmert szerzett, s 1934-ben a dunántúli verseny bajnoka lett.

Már kiskorától többször gondolta, hogy a papi hivatást választja, bár ritkán beszélt róla. Végzős diákként döntötte el, hogy szerzetes lesz a jezsuita rendben. „Beállok Loyolai Szent Ignác katonásan küzdő seregébe. Életemet teljes erőmből az ifjúság nevelésére fordítom, Istenemnek, hazámnak szenteltem. Küzdeni, harcolni fogok utolsó lehettemig, jelszóm: Dum spiro certo! (Amíg lélegezem, küzdök!)”

Amikor 1934. június 30-án megérkezett a Manrézába, maga sem gondolta, hogy életéből már csak másfél év van hátra. Egyik társa több évtized után így emlékezett rá: „Már az első hetekben felfigyeltünk Kaszap István egyéniségére. Megállapítottuk, hogy kiemelkedik közülünk. Nyugodt, komoly, férfiasan finom egyéniség. Buzgó, anélkül, hogy „szenteskedne”. Próbaprédikációi is elnyerték tetszésün-

ket. Roppant egyszerűen, de szívhez szólóan tudott beszélni. Ugyanolyan egyszerű és kedves volt a társalgásban is. Akkor még nem tudtuk, hogy már gimnazista korában lelki életet tudatosan élő fiatal volt, akinek tehát megvolt már a felkészültsége. Csaknem 30 újonc közül hárman voltunk szertornászok. Kaszap vitte a legtöbbre közülünk, és ő tanított minket a nehezebb gyakorlatokra. Tette ezt oly kedvesen, hivalkodás nélkül, hogy erre ma is szívesen emlékezem vissza.”

Ám sajnos szinte belépésének napjától kezdte el szörnyű rombolását szervezetében a betegség, amellyel szemben az akkori orvostudomány tehetetlennek bizonyult. Kórházi kezeléseket, műtéteket, betegágyban töltött hosszú hónapok, rendkívüli testi és lelki szenvedések végtelennek tűnő idején lépett előre *Kaszap István* az életszentség egyre magasabb fokára. „Ember nem szenvedett még ennyit ebben a házban” – mondta manrézai betegápolója. A kórházban is hónapokon keresztül „óriási szenvedései voltak” – mondta a főápolónővér. Mindezt hősiességével, szent türelemmel viselte, úgy, hogy aki csak látta, csodálkozott és épült rajta. Nagy fájdalmai ellenére, arckifejezése mindig változatlanul kedves, derűs, sőt örvendező volt. „Tekintetében csodálatos szelídség és valami földöntúli szépség tükröződött.” – mondta róla egyik látogatója.

Látogatói, sőt orvosai és ápolói is mindig épültek viselkedésén. „E látogatásokról mindig lelkileg meggazdagodva tértem vissza.” – írja egyik testvére. Egy rokona





szerint: „Igen szelíd volt; ha nem is tudott beszélni, mosolygott. Jólesett vele lenni. Végtelenül kedves tudott lenni.”

Tisztelete 1935. december 17-én hajnalban emberfeletti szenvedések között bekövetkezett halálát követően szinte azonnal elterjedt. Sírját akkor és azóta is ezrek keresik fel. 1948-ban elkezdett boldoggá avatási eljárása a Rákosi-korszak egyházüldözése idején megszakadt, ám 1991-ben újraindult, s most révbe ért.

Tánulságos lenne, ha az életéről szóló művek újból kiadásra kerülnének, de érdemes lenne megfontolni *Kaszap István* fennmaradt írásainak, naplójának kiadását is.

JEGYZET:

¹ Az írásban megjelent idézeteket a *Ki volt Kaszap István* (írták: a magyar jezsuiták; Márton Áron Kiadó, Budapest 1997) című műből vettük.



Hargitai Beáta: Dinnyék





A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar
(Nyvsz.: 01-0815-04, akkr. Lstrsz.: -0894)

**felvételt hirdet az alábbi szakirányú továbbképzésekre
a 2007/2008 tanév őszi félévére:**

- ◆ **Pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés** a következő szakirányokon:
- Közoktatási vezető
 - Minőségbiztosítás
 - Szakértő
 - Vezetőtanár (Mentor)
 - Vizsgaelnök
 - Angol, francia, magyar nyelv és irodalom, valamint történelem szakos tanár szakképzettség legújabb elméleti és gyakorlati ismeretei

Célja, hogy a Kar vonzásában lévő nevelők, oktatók, iskolák, kollégiumok, a Kar gyakorló és bázisiskoláinak valamint a katolikus nevelő-oktató intézmények és pedagógusaik számára biztosítsuk a korszerű továbbképzést és a pedagógus szakvizsga megszerzésének lehetőségét a jelzett szakirányokon.

A képzés időtartama: 4 félév (képzési napok: péntek és szombat, félévenként 5 alkalommal)
Helyszíne: a piliscsabai egyetemi Campus, valamint Bp.
A képzésért felelős oktató: **Dr. Hoffmann Rózsa**
Felvételi követelmények: főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség.

- ◆ **Család- és gyermekvédelem pedagógiája**
Képzésünk célja korszerű felkészítést nyújtani a családgondozás és a gyermekvédelem területén dolgozó, szakirányú képzettséggel nem rendelkező pedagógusok számára.

A képzés időtartama: 4 félév (képzési napok: péntek és szombat, félévenként 5 alkalommal)
Helyszíne: a piliscsabai egyetemi Campus, valamint Bp.
A képzésért felelős oktató: **Dr. Pataki Ilona**
Felvételi követelmények: főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség.





◆ **Mozgóképek és médiakultúra szakirányú továbbképzés**

<i>A képzés időtartama:</i>	4 félév (képzési napok: péntek és szombat, félévenként 5 alkalommal)
<i>Helyszíne:</i>	Budapest, Faludi Ferenc Akadémia
<i>A képzésért felelős oktató:</i>	Dér András filmrendező
<i>Felvételi követelmények:</i>	főiskolai vagy egyetemi szintű pedagógusi vagy hittanári végzettség

A képzések megfelelő létszámú jelentkezés esetén indulnak.

Jelentkezés: 2007. augusztus 21-ig.

Képzéseinkről szóló tájékoztatók és jelentkezési lapok letölthetők a Kar honlapjáról:

<http://www.btk.ppke.hu>

További információk:

PPKE BTK Továbbképzési és Pályázati Osztály
2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.
Telefon: 06-26-577-000 / 2038
E-mail: tpo@btk.ppke.hu





PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

A Kárpát Országos Vállalkozói Szövetség – Közhasznú szervezet
diákpályázatot hirdet, melynek címe:

Alkoss!

Általános tudnivalók:

Civil szervezetünk az egyéni, családi, mikro- és kisvállalkozások segítésére alakult, mára megmaradásukért dolgozunk. Az erőszakos piacvásárlással dominóelvszerűen növekszik a munkanélküliség, a családok ellehetetlenülése, a kisteleplülések elnéptelenedése. Erőinkhez mérten igyekszünk ezt a folyamatot lassítani, és az elszórtan működő vállalkozásokat összekapcsolni. Hitet és bizonyosságot akarunk adni a felnövekvő ifjúságnak arra, hogy az elképzeléseik megvalósulásához nem kell elhagyniuk országunk határait, vannak, akik megbecsülik tehetségüket és számítanak is rájuk.

A pályázat tárgya:

Téma-meghatározás nélkül olyan javaslatokat, újításokat, találmányokat keresünk és várunk, amely alkotások *termékek formájában* alkalmasak a jelenleg ismert megoldások kiegészítésére, azok minőségi megújítására, esetleges felváltásukra, összességében az emberi életminőség javítására, illetve enyhítik a természeti károkozást.

A beérkező pályázatokhoz *összefoglaló indoklást* kérünk, amely kellő mértékben igazolja a termék újszerűségét, szükségességét, alkalmazhatóságát és az általa megvalósuló minőségi változást.

A pályázaton csak olyan megvalósítható javaslatok, újítások vagy találmányok vehetnek részt, amelyeket korábban *máshol még nem bíráltak el*.

A pályázat benyújtása:

- ◆ Pályázhatnak: a beadási határidő napján tanulójaikat folytató diákok.
- ◆ A pályázat eljuttatása kizárólag *postai úton* történhet, és azt írásos és digitális formában kérjük az alábbi címre megküldeni:

Kárpát Országos Vállalkozói Szövetség
1117 Budapest, Nándorfejérvári út 8/B

- ◆ Beadási határidő: **2007. március 31.**





A pályázat díjazása:

A beérkező pályázatokat a szervezetünk elnöksége, valamint a magyar tudományos élet szaktekintélyeiből és a hazai vállalkozókból álló közös kuratórium bírálja el.

A pályázat keretösszege 1 millió forint, amelyből:

- ◆ az első alkotás 500 000 Ft,
- ◆ a második 300 000 Ft,
- ◆ a harmadik alkotás pedig 200 000 Ft díjazásban részesül.

Az eredményhirdetés a beadási határidőt követő 90 napon belül megtörténik, amelyről az érintetteket értesítjük. A beérkező és gazdaságosan megvalósítható pályázatoknak, a pályázó bevonásával hazai támogatót és kivitelezőt keresünk, valamint segítjük értékesítését. A szabadalmaztatható pályázatot benyújtót szervezetünk a bejegyezésig segíti és támogatja.

Bővebb információ a **www.kovasz.hu** honlapon olvasható.

További felvilágosítást írásban lehet kérni a kovasz@kovasz.hu e-mailcímen.

***Kárpát Országos Vállalkozói Szövetség
Elnöksége***





Iskola

SZŰK ÖSVÉNYEN – SZÉLES LEHETŐSÉGEK. BEMUTATKOZIK A PÉCSI SZENT MÓR KATOLIKUS ISKOLAKÖZPONT

UZSALYNÉ PÉCSI RITA

Enyhén szólva nem volt problémamentes intézményünk indulása, és nem lehet azt mondani, hogy minden tekintetben ideális körülmények között dolgozunk: valójában szétszórta, **5 épületben, 660 gyerekekkel, 96 pedagógussal, négyféle iskolatípust** ötvözve tanítunk. Évente visszatérő gondunk – mely szinte már állandósult – a tanteremhiány. Ez ideiglenes megoldásokat alkalmazva csaknem folytonos építkezést jelent. Nincs tornatermünk, az aulát is a templom jelenti, s ha nem szakrális ünnepről vagy összejövetelről van szó, nincs hol megtartanunk azt, vagy helyiséget kell bérelnünk.

Egy szétesőfélben lévő intézményt vettünk át, amely egy darázsfészekhez jobban hasonlított, mint egy iskolához. A fenntartó, *Mayer Mihály* megyéspüspök és vagonkezelője fölismerték, hogy ez az állapot tovább nem tartható.

A Püspök úr 1995-ben kért föl az intézmény újjászervezésére. – Ami ezután következett: beadványok, fórumok, intrika, rágalom, bizalmatlanság, rendetlenség, nyolc évfolyamon 77 fiúgyermek (nagyobb részben bentlakással, hiszen a szülők úgy gondolják, „majd ott megnevelik a gyereket”)! Az iskola közvetlen közelében 10 konkurens intézmény, a városban pedig még ennél is jóval több található. A verbuválható tanulók száma így egyre kevesebb.

Mégis mire lehet itt támaszkodni? Szerencsére volt egy kiforrott, kipróbált pedagógiai koncepciónk, amelyet 4 évig „megtűrt” az önkormányzati iskola. Miután az itt tanító kollégák és diákok megtapasztalták pedagógiai gyakorlatunkat, előlegezték a bizalmat és csatlakoztak a még bizonytalan újrakezdéshez. A megbízatást elfogadva egyetlen dolgot kértem: *teljes szakmai szabadságot*, mert bár a „félmegoldást” az önkormányzati iskolában is tovább lehetett volna vinni, de ez itt is, ott is tétútra vezetett volna. Ezt a bizalmat megkapva, nekiláthattam az iskolaszervező munkának.

A püspökség Gazdasági Tanácsa azt az elvárást támasztotta, hogy 4-5 éven belül legyen 200-250 diák, mert csak így lenne viszonylag gazdaságosan fenntartható az intézmény.

Nem becsülhető alá ez a kívánság – ez volt ugyanis Pécsen az első egyházi általános iskola, így a keresztyén családok is erősen megosztott állásponton voltak



a tekintetben, hogy ide kell-e írtni gyermekeiket. Voltak, akik azt hitték sokáig: „Ja ez az a Bentlakásos Énekiskola, ahol csak zenélnék.” Mások úgy vélték: „Nincs még hagyománya sem a fenntartónak, sem a tantestületnek, nem láttuk még, hogy végeznek, ne kísérletezzünk a gyermekeken. Más iskolákban is biztosan lehet keresztényeket nevelni, hiszen mi is így nőttünk föl.” És így tovább.

Mindezeket tudva, egy élő koncepció megvalósításához hívtam meg munkatársnak a tantestület valamennyi tagját. Mindannyian pályázat útján kerültek az intézménybe, még a jogelőd iskola volt tanárai is.



A diákság létszámnövekedése a tartalmi szélesedés eredménye is volt: A *második tanévben* már létrejött a Zeneiskola (azóta 16 tanszakkal működik; tervezzük a népzene indítását is). A *harmadik tanévben* indult a 8 osztályos gimnázium (idén érettségizik az ötödik évfolyam). A *negyedik tanévben* 8 képzős műhely, tavaly pedig egy szakképző évfolyam indulhatott el.

Ebben az időszakban volt alkalmam azt a vezetői magatartást begyakorolni, amit azóta is a legfontosabbnak tartok. *Igyekeztem úgy megtalálni a járható utakat, alkalmazkodva, valamilyen együttműködést keresve, hogy a koncepció legfontosabb céljait végül is föl ne áldozzuk.* Talán a *szelíd konokság* kifejezés illik erre legjobban, ami sokszor találékonyságot, néha hajthatatlan határozottságot, többször alázatos önuralmat, alkalmanként jó tárgyalási készséget és mindvégig nagy összefogást igényelt. Ennek közvetlen kritériuma a munkatársak támogatása, a szűkebb és nagyobb család szellemi-lelki háttérbázisa, az Égiek bátorítása és tanácsadása.

A fentiek talán kevésbé láthatók egy iskola megalakulása, működése folyamában, de mindenképpen „gyökerjelentőségűek”. Ezek garantálhatják a hosszú távú sikereket, eredményeket még akkor is, ha reménytelennek látszó akadályokkal küzdünk. Ilyenkor kell erőt merítenünk ahhoz, hogyha kidobnak az ajtón,



bejövünk az ablakon, s ha ott sem megy, akkor a kéményen keresztül próbálkozunk. S ha ráadásul ez sem sikerülne, új szempontok alapján más megoldást kell keresnünk.

PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓ

Programunkban 7 pontban foglaltuk össze azokat az *alapvető célokat*, amelyeket a mindennapi munkánkban meg kell valósítanunk:

- 1) Kétszornás hitoktatás (hitismeret és hitélet)
- 2) Élményadó ismeretközlés – életképes tudás
- 3) Hálózatos gondolkodás, tantárgyi tartalmak egységes világgéppé rendezett átjárhatósága
- 4) Az értelmi és az érzelmi intelligencia fejlesztése
- 5) A családdal való szoros együttműködés
- 6) Nevelői team-munka
- 7) Személyes törődés

Kiemelt föladatunk megtanítani növendékeinknek:

- egészségesen igényelni,
- önfeláldozóan cselekedni,
- jó kedvvel segíteni,
- értelmesen szolgálni és
- áhítatosan szeretni. (*Karácsony Sándor*)

A másik törekvésünk *Albert Einstein* figyelmeztető gondolata:

„Ma egy kikerülhetetlen vagy-vagy előtt állunk...

Vagy megújul az érület, vagy pedig elpusztul az élet

Nem fizikai, hanem etikai probléma ez...

A tudomány gyorsabban fejlődött, mint a lelkiismeret.”

Arra szövetkeztünk tehát, hogy ezt a megbillent egyensúlyt:

- a keresztény értékrend példájával,
- a művészetek segítségével,
- az iskola és a család szoros összefogásával és
- a teljes személyiséget formáló módszerekkel helyreállítva
- versenyképes szakmai tudást adjunk, de mindenekelőtt **elkötelezett, talpraesett, jó embereket neveljünk!**

A nevelési értekezletek, a szakmai megbeszélések, a továbbképzések is következetesen ezeket a gyökereket ápolják. A nagy áldás, hogy helyetteseimmel teljes egyetértésben és jól illeszkedő munkamegosztással tudtunk és tudunk dolgozni. Az alap-





kérdésekben biztonságosan „egyfelé húzunk”, de a megvalósítás hogyanját illetően vannak jótékony és termékeny szakmai vitáink is.

Ugyanúgy, mint a tantestület tagjait, az iskola diákjait is – a családokon keresztül – *egy világosan megfogalmazott célokkal és követelményekkel rendelkező iskolába* hívjuk meg. Jó, hogy ehhez akkor is tudtunk ragaszkodni, amikor iskolánkban még nem volt túljelentkezés.

Az érthető, hétköznapi szintre lebontott program, nyílt nap, beszélgetés, írott tájékoztató, mind-mind azt szolgálják, hogy megtaláljuk azokat a családokat, akik ténylegesen együtt akarnak működni a meghirdetett céljainkkal.

Ez nem jelent problémamentes, még csak nem is jelent minden esetben és tekintetben gyakorló keresztény szülőket. Vannak keresők és protestáns hívők is a felvettek között. Sőt olyanok is vannak, akik például nem gyakorolják rendszeresen a hitüket. Velük – az aktív közreműködés és a közös célok megvalósításának érdekében – *együttműködési nyilatkozatot* iratunk alá. Természetes, hogy ebben a folyamatban nem hagyjuk őket magukra, többféle módon segítséget kínálunk számukra. Szorosan ehhez a kérdéshez tartozik, hogy nemcsak az iskolába való bekerüléskor, hanem menet közben is van lehetőségünk a szelekcióra. Ez is a szakmai szabadság fontos kritériuma. Sem a normatíva, sem az ilyen-olyan protekciós kapcsolatok nem befolyásolják a döntést, csakis az adott gyermekközösség és a szóban forgó gyermek felelősen mérlegelt érdekei.

Még két nagyon lényeges törekvést fontos megemlíteni: Az első az, hogy valóban „törődős”, *személyes életutakat követő iskolaközösség legyünk*, ahol a gyermekek egész személyiségéhez akarunk és tudunk hozzáférni. A másik ehhez szorosan kapcsolódik, hogy ezt a *kitűzött célt – ugyanúgy, mint a koncepció minden alapelvét – szisztematikusan bontsuk le konkrét megvalósítható feladatokra*. Ezekből hagyomány, rendszer bontakozhat ki, ami aztán lassan kirajzolja az iskola sajátos arculatát is.

Álljon itt néhány példa a gyakorlatunkból! A „törődős” iskola megvalósításához *elsősorban „törődős” és nem csak „teljesítő” tanárookra van szükség*. Az ő délutáni munkájukat az alsó tagozatban például *pedagógiai asszisztensek* segítik. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy akik nem tudnak hazamenni, azok személyes tempójukhoz és képességeikhez igazodó foglalkozásokat kapjanak. Legyen ott, aki játszik velük, amikor még egy társuknak éppen olvasnia kell; legyen, aki meghallgassa (akár ölbe is ültetve), hogy mi történt vele délelőtt; legyen, aki előkészíti a barkácsolás alapanyagait; legyen, akivel el lehet menni focizni, szánkózni, könyvtárba, bábszínházba; vagy legyen, aki csak kedvesen odaszól neki, ha a kezdődő hangszeres órájára el kell indulnia.

De ugyanúgy a személyes törődést segíti az *iskolapszichológus* sokoldalú munkája is. (Nálunk pályázati forrásból és önkéntes alapon dolgozik.) Rendszeresen látogatja az osztályokat, természetes élethelyzetben figyeli meg a problémákat,





állandó konzultációs segítséget nyújt a tanároknak, és a szülőkkel együttműködve hosszú távon szakszerű támaszt nyújt a személyre szóló terápiával. – Sajnos egyre több olyan gyerek illetve család van, ahol nem boldogulnak a hagyományos módszerekkel sem a tanárok, sem a szülők. Gondoljunk csak az igen gyakori „válási sérülésekre”, tanulási, magatartási zavarokra, koraszülésből és éretlenségből, túlterhelésből adódó nehézségekre, stb.

Az **egész személyiséghez való hozzáférés** alapelvét sem könnyű a mai tantervi előírások mellett megvalósítani. Háttérbe kényszerülnek – ha nem szorulnak ki teljesen – az *érzelmi intelligenciát fejlesztő tartalmak*, tantárgyak és a hozzájuk kapcsolódó lehetőségek is. Csökkentek a művészeti nevelés óraszámjai, s ami megmaradt, abba is akkora mennyiségű tényszerű ismerethalmaz szorult, hogy az igazán mélyen szántó, élményt jelentő katarzisa nincs idő. – Ezért találtuk jónak azt a megoldást, hogy **intézményünk teljes vertikumába** – akár a 8 osztályos általános iskolánkat, akár a 8 osztályos gimnáziumunkat tekintjük – **integráltuk a „művészeti iskola” jelleget**. Így minden diákunk az iskola kezdésekor egyben a művészeti iskolába is belép. Ezzel garantálható az, hogy rendszeres, tervszerű, élményszerű és alkotó művészeti hatás éri a személyiséget, amelynek elmulaszthatatlan fontosságát napjainkban az agy kutatás tudománya is hangsúlyozza és igazolja (például *Hámori József* vagy *Freund Tamás*). Az elméleti órákat a délelőtti órarendbe építjük, a hangszeres órák és a különböző „műhelyek” délután vannak, ugyancsak „házon belül”. Ez a megoldás gazdaságilag is fenntartható, pedagógiailag pedig számtalan, szinte kézzelfogható eredménnyel jár.

Az „*életképes tudás*” egyik legérzékenyebb pontja az **idegen nyelv** tanításának kérdése. Nem lehet megnyugodni a szorgalmas és jó nyelvérzékű diákok különórákkal megerősített nyelvvizsgaeredményeivel. 8-10 év nyelvtanulás után a csoportok 80-90%-ának el kellene érnie a valóban használható nyelvtudást. Ezért két évvel ez előtt – Magyarországon először – *bevezettük Makara György Villám-módszerét*, aminek tapasztalatait talán érdemes lenne egy külön alkalommal megismertetni.

Hasonlóképpen sokrétű odafigyelést jelent **a hálózatos, az összefüggésekben való gondolkodásra nevelés és az élményalapú ismerethozzás megvalósítása**. Elsősorban a pedagógusok gyakorlati nyitottságára van szükség más tantárgyak felé. Valljuk be, ehhez sem a felsőoktatás, sem a tankönyvek zöme nem nyújt kellő segítséget. Gyakran még az igényt sem ébresztik föl, nemhogy valós támpontokat adnának a leendő tanároknak ehhez a munkához. Más oldalról ilyen igénnyel megalkotott helyi tanterv és tanmenet szükséges hozzá – ezt szigorúan ellenőrizni is kell. Ezen túl pedig sok tekintetben a hagyományos kereteket és módszereket túllépő megoldások ösztönzése szükséges.





Ilyen például a mi iskolánkban az a gyakorlat, hogy **a tanév végén egy hétig megszűnik a szoros órarend, a szűk osztálykeret, a megszokott szaktanári szerep.** Az alsósok mesenapokat, az ötödik évfolyamtól fölfelé művelődéstörténeti napokat tartanak, pontosabban élnek át. Negyedik osztályig minden osztály egy-egy mesét, novellarészletet, zenés játékot ad elő úgy, hogy a kiválasztástól a díszletig, a jelmezig mindent (a forgatókönyvet, a táncbetéteket, a meghívókat stb.) maguk készítik el. Az ötödik osztálytól a téma egy-egy művelődéstörténeti kor, amelyet 4 hónapos(!), tantervbe épített előkészítés előz meg, a teljes közismereti és művészeti tantestület részvételével. Ha például a barokk kori ember a téma, akkor a tantárgyi ismeretek ehhez kapcsolódva megelevenednek: így a viselet (saját készítésben), az életmód, az illem és az életstílus, valamennyi társművészet (színház, irodalom, tánc, képző-, ipar- és népművészet, építészet), a technikai felfedezések, a különböző kísérletek, az akkori nyelvhasználat, a környezet, a kortársak (akik ismerhették egymást, vagy akik éppen nem is tudtak egymásról), az akkori események és azok következményei (életközelen, dramatizálva), a gasztronómia, a játékok, az akkori mese- és hitvilág, a munka, a vásár, stb. **A kultúra minden nagy korszakát ilyen módon dolgozzuk föl.** Biztosan nem mindegy az, hogy például egy menüetről csak laboratóriumi körülmények között hallunk, vagy föl vesszük azt a ruhát, amelyben jártak, és esetleg megtanuljuk az alaplépéseket, majd a korabeli szokások szerint megrendezett estélyen felkérjük „szívünk hölgyét”, és az ott születő élő zenére táncolunk.

Vagy ugyanúgy a korszak nagy felfedezőinek életét is megismerve kipróbáljuk, megalkotjuk *Morse* egyszerű készülékét, megismerjük a morzeábécét, és így üzenünk egymásnak. Nagyon fontos, hogy ezen a héten ne előadások hangozzanak el, hanem saját élményeket, tapasztalatokat szerezve kapcsolódjanak össze az eddig tantárgyakba préselt ismeretek.

A koncepció alapgondolatainak megvalósítása 10 év alatt **sok-sok hatékony és bevált gyakorlatot, hagyományt** eredményezett. Mindezek részletezésére itt és most sajnos nincs lehetőség. Végezetül csupán még egy példát mutatunk be.

Az **értékelés** gyakorlata körül sok szakmai vita folyik pedagógus berkekben és sok nehéz percet jelent a családoknak. Mi, nevelők kínlódunk azért, hogy öt jegyben fejezzük ki mindazt, amit értéknek tartunk és az értékelés által fejleszteni kívánunk. Nehéz a tantárgyi elbírálás is, de talán még nehezebb a jellemfejlődés visszajelzését/alakítását célzó magatartás/szorgalom osztályzása.

Mit jelent a „példás” értékítélet vagy a „jó”, netalán a „változó” fogalom? Tényleg van *minden* tekintetben példás magaviselet? „Jó” minősítés hallatán hány kolléga kapja föl a fejét az osztályozó értekezleten, hiszen nem biztos, hogy ez a fogalom az ő tapasztalataival is egybeesik... A „változó”-ról ne is beszéljünk, hiszen a szó szoros értelmében véve a diákok zöme talán éppen ebbe a kategóriába lenne sorolható, de akkor a szülő jelenik meg indulatosan,



mondván, mindenki tudja, hogy ez majdnem a legrosszabb magatartás-jegy, s azért ugye nem gondoljuk, hogy a gyermeke az iskola majdnem legrosszabb tanulója?

Ugyanúgy a diák is kínlódik – csaknem, mint *Karinthy* szellemes leírásában – a bizonyítványa körüli magyarázkodással: „De anyu, tényleg azt mondták, hogy ez egy erős kettes, majdnem hármás is lett.” Vagy ha többnyire „közepes” értékelést kap, vajon nem könyveli-e el nagyon hamar egész mivoltát amolyan „közepesnek”, ami sem az önértékelésének, sem a jellemfejlődésének nem tesz jót. Ezért választottuk iskolánkban azt a megoldást, hogy **negyedévenként minden szaktanár minden tanítványáról szöveges értékelést készít**. Ebben leírja – mert ez az igazi dokumentum a mai világban –, hogy az adott diák **saját magához képest** hogyan teljesített.

Visszajelezheti, hogy észrevette nagy erőfeszítéseit, vagy hogy mely területen milyen hiányosságokat lát, és még sok más egyéni tapasztalatot is, amely – saját szülői meggyőződésém alapján állíthatom (hiszen 4 gyermekemet értékelik így a Kollégák) –, hogy ez a „visszajelzés” valóban formáló hatással van minden gyerekre, és nagy segítséget jelent a szülőknek is. A félévi és év végi bizonyítványban pedig a magatartás és a szorgalom értékelése több tucatnyi szempontja kitér például a tanárokhoz és a diáktársakhoz való viszonyra, a rendszeretetre, a pontosságára, az érzelmek kifejezésére, a kritika elfogadására, az udvariasságra, a felszerelésre, az órai aktivitásra, az órán kívüli magatartásra, stb.

Sorolhatnám még a mindennapjainkat átítató ötletes és sok áldozatot, kitar-tást, szakmai felkészültséget, fejlesztést igénylő „specialitásokat”, de most nem ezek bemutatása a fő célunk. Az az igazán fontos, hogy minden tantestület megtalálja az „életbevágó” nagy céljainak mindennapi megfelelőjét, hogy ne maradjon írott malaszt a nevelési program, hogy valóban *gyümölcseről lehessen megismer-ni a fát*. Az ennek megfelelő keretek megteremtése szintén nem egyszerű – azt hiszem, sehol sem az. Csak bátorításként írom le, hogy a mi fenntartónknak sem volt ezelőtt iskolája, ezért érvrendszerünket bizony hosszasan és türelmesen kell egymáshoz igazítanunk. (Jelenleg is komoly vitában állunk egy rágalomra(!) épít-tett gazdasági intézkedés miatt.)

Gazdaságilag egyébként sem vagyunk könnyű helyzetben. Minden berendezé-sünket – a padoktól és a tábláktól kezdve az írásvetítőig és a térképekig – szinte kizárólag(!) pályázati forrásból tudtuk beszerezni, miután minden anyagi kere-tünket fölemésztett a működés és a tantermek szaporítása, a renoválási munkák és az ingatlanvásárlások. A 10 év alatt a működéshez fenntartói támogatást pedig nem kaptunk.

Nincs önálló gazdasági vezetésünk, nem jár egyházi személy rendszeresen az iskolába, nincsenek nagyon tehetős szülők (jellemző adat, hogy az ingyen tan-könyvekre jogosultak száma meghaladja a 60%-ot). Szakmailag háromszor annyit



kell „felmutatnunk”, hogy az ugyanolyan súlyú legyen, mint egy nagy hagyományokkal rendelkező, évtizedek óta működő iskola.

Visszatérve a kiinduló gondolathoz: ***néha tényleg szűk az ösvény – de járható és szép!***

- Szép a nemrégiben készített felmérésünk tanúsága, miszerint gyermekeink több mint 90%-a nyilatkozik úgy, hogy bár szigorúak a követelmények, de ennek ellenére a tanárok ugyanúgy, mint az osztálytársaik, szeretik őket.
- Szép az, hogy nincs a tantestületben fluktuáció, csak a babát váró és nevelő pedagógusaink, vagy a nyugdíjba vonulók mennek el.
- Szép, hogy a reggeli 10 perces közös „lélekemelőt” nemcsak hittanárok, hanem testnevelők, fizika, biológia, történelem, művészeti vagy földrajz szakos tanárok is szívesen megtartják, s így sokféle „hitvallással” találkozhatnak nap mint nap a gyerekek.
- Szép az, hogy van, aki mindennap beteszi a táskájába a hangszerét, „mert az mindig jól jöhet”. És szép az, ahogy a kamaszfiú szinte szégyenkezve mormogja: „klassz volt a szünet, de valahogy mintha mégis hiányzott volna ez az egész sulis”.
- Szép, ahogyan a vak osztálytársukat „látni” segítik a gyerekek, vagy ahogyan a teaházban az élet komoly, nagy kérdéseiről vagy az éppen vissza-visszatérő személyes kis ügyeiről beszélgetnek tanárok, diákok...
- Szép, hogy ebben a közösségben senkinek sincs alkohol- és droproblémája...

Hiszem, hogy mindebben mindannyiunk – és még ezen kívül is – sokak személyes erőfeszítése, szakértelme, talentuma, imádsága, türelme és szent türelmetlensége is benne van, de meggyőződésem, hogy „*a növekedést az Isten adja!*”





Perhács Eszter munkái



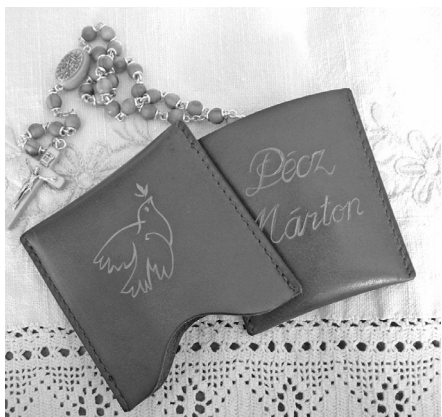


123. oldal





Sasvári Tibor munkái





Tóth László alkotása



Perhács Eszter alkotása



Portré

AZ ÖRÖKIFJÚ ZENEPEDAGÓGUS. PÁLYARAJZ PÉCSI GÉZÁRÓL

HAVASI JÁNOS

„Hazánkban a szakmunkásnevelés célja az 1969. évi VI. törvény szerint a korszerű szakmai és általános műveltséggel rendelkező, szocialista világnézetű és erkölcsű szakmunkások nevelése. (...) Az MSZMP XIII. Kongresszusa egyértelműen meghatározza, hogy népünk előrehaladásának elsőrendű feltétele az általános műveltség emelése. Ezt az 1972-es Oktatáspolitikai Határozat is megerősítette.”

„Napjaink kutatóinak sikerült különböző agyleképezési technikák segítségével bejutni a funkcionáló elme egyes területeire. (...) A zenei nevelés az agy jobb féltekéjére hatva bekapcsolja az idegpályán futó érzelmi szövetet és a hangzó zene akarva, akaratlanul is aktivizálja önünk tudatos és tudattalan rétegeit. (...) Az agyhoz vezető különböző ismeretek befogadásának folyosói érzelmekből építkeznek. És minél szélesebbek ezek a művészetekkel, érzelmi motivációkkal kifejlesztett folyosók, a szerzett ismeretek annál tartósabbakká, az egyén annál kreatívabbá válik.”

Aligha kell mélyreható szemantikai elemzés annak eldöntéséhez, hogy a



két idézet tulajdonképpen ugyanarról szól: miért lenne fontos az ifjú munkásrétegek érzelmi, esztétikai, zenei nevelésével foglalkozni?

A két idézetet egy gyöngye negyedszázad választja el egymástól (1982, 2001). Mindkettőt Pécsi Géza írta le, azaz a nem titkolt szándékkal, hogy fogást keressen az akkori és a mai értetlenkedőkön: zenei nevelés a szakmunkásképzőkben? Akkor a párthatározatokra, a munkásállamra hivatkozás látszott célszerűbbnek – „add meg a császárnak, ami a császáré...” –, ma a versenyképesség, a kreativitás, a konvertálható tudás a bűvös jelszó. De érvelhetett ő is, Szokolay Sándor, Szőnyi Erzsébet, Bárdos Lajos és annyi más jeles





zenepedagógus is, a szakmunkásképzős fiatalok művészeti, esztétikai nevelésének kérdése ma talán még rosszabb állapotban van, mint a hetvenes évek második felében. Ma már az általános iskolai, a gimnáziumi és szakközépiskolai énekórákért is késhegyig menő harc folyik, s csak idő kérdése, hogy a technokrata szemlélet mikor győzedelmeskedik az érzelmi nevelés fölött.

Ha így tekintünk vissza az idén 80 éves Pécsi Géza csaknem hatvan esztendőszakos pedagógiai munkásságára, küzdelmes életére, vele együtt csalódást kell éreznünk. Sem a „munkásállamra” hivatkozó Kádár-rendszerben, sem a pedagógiai sokszínűséget és felszabadítást hirdető új érában nem sikerült gyakorlatba ültetni a még Kodály Zoltántól tanult leccét: *egyetlen* zenei élmény is elég egy fiatal számára, hogy egész életére megérintse, de ennek az élménynek a megszerzését nem szabad a véletlenre bízni.

Am ha arra a Pécsi Géza által alkotott csodálatos szakmai arzenálra (könyvek, hanglemezek, CD-k és CD-ROM-ok egész sorozatára) tekintünk, amely ma már nemcsak magyarul, de németül, angolul és japánul is a zenei-esztétikai-művészeti nevelés szolgálatában áll, nyomban azt is le kell szögeznünk: a cél elérése nem rajta múltott. A magukfajta „nehéz emberek” közül csak nagyon kevesen tudtak olyan hittel és elszántsággal kitartani a közjót szolgáló igazuk mellett, mint ő.

„Ha közel tízéves gyakorlatom és annak eredményei nem elég bizonyítékok, akkor ezt a munkát folytatni értelmetlennek látszik. *Nem a munkához,*

hanem a további sziszifuszi harchoz már erőtlen vagyok.” – mondta 1984 nyarán, amikor *Miért nem dalol a kalapács?* című kis könyvem záró beszélgetését készítettem vele. Pedig a java még csak azután következett!

Aligha járunk messze az igazságtól, ha a szülői ház, a neveltetés közegében kell keresnünk azt az erőforrást, amely Pécsi Gézát a legmélyebb válságokon is átlendítette.

Nemcsak a neve Pécsi: a mecsekalji városban látta meg a napvilágot 1927. május 22-én. Szülei vallásos, muzsikaszerető emberek voltak, s dacára annak, hogy két kezük munkájával, nehéz körülmények között biztosították a népes család megélhetését, meleg, otthonos légkör vette körül a négy fiútestvért. Gyerekkorában sok időt töltött nagyszülei falujában, a dél-baranyai Kékesden. A hagyományos kisközségi társadalom szigorú, de emberséges rendje is nagy hatással volt későbbi életére.

A négy fiú közül csak Géza tanulhatott tovább. Alap- és középfokú iskoláit Pécsen végezte, majd a Zenekonzervatórium ének-zongora szakára iratkozott be, s ennek befejezése után a Pécsi Pedagógiai Főiskola magyar-ének szakán szerzett tanári diplomát 1951-ben. Már diákkorában rendszeresen kijárt a környező templomokba orgonálni, enyhítendő a már akkoriban is jelentkező krónikus kántorhiányt. Katolikus hitét a legnehezebb időkben sem tagadta meg; származott is ebből jó néhány konfliktusa.

Az első mindjárt Siklóson, az első munkahelyén. (Ajánlottak neki Pécsen



is állást, a város neves kórusánál, de ő tanítani akart, gyerekek közé vágyott.) Kórust szervezett, a nap túlnyomó részét az iskolában töltötte, de kirándulni és csendes foglalkozásokra is rendszeresen elvitte őket. Aztán hogy, hogy nem, ezeken a foglalkozásokon a *Bibliára*, *Jézus* tanításaira terelődött a szó...

Ne felejtjük el, hogy 1951-et írunk, a Rákosi-rendszer tobzódásának egyik legsötétebb évét. Alig két év telt el az iskolák erőszakos államosítása óta, s csupán egy a szerzetesrendek feloszlatásától és a hortobágyi deportálások megkezdésétől. És akkor egy fiatal tanár illegális hitoktatásba kezd... Tulajdonképpen még olcsón megúsza, hogy Komlóra helyezték át, s nem valahová Lenin-tanyára.

Komló akkor még csak „dinamikusan épülő szocialista bányászváros”, értsd: egy pici hegyháti falu lankáin sebtiben felhúzott tömbházak halmaza, az ország minden részéből érkezett szerencselovagok, deklaszált elemek és földjükből kivert parasztok gyűjtőhelye. Itt, a belvárosi iskolában kellett bizonyítania a Siklóson oly hamar „megtévedt” *Pécsi Gézá*nak. Aki lényegében ott folytatta, ahol Siklóson abbahagyta, legfeljebb kicsit óvatosabban. (Természetesen nem verte nagydobra, hogy a feloszlott Katolikus Legényegyletben megkezdett ifjúsági vezetői munkáját folytatja – illegálisan.) Az iskolában énekkart és zenekart szervezett, Kodály-művek sorát tanította be a munkásközegből érkezett gyerekeknek. Tanítványai rajongtak érte, egymás után aratott szebbnél szebb szakmai sikere-

ket. Aztán jött a forradalom, annak leverése, majd a megtorlás. *Pécsi Gézá*t a már jól ismert váddal vették elő – illegális hitoktatás és egyházi énekek tanítása (ez lett volna *Kodály Pünkösdlője*) –, s 1957-ben azonnali hatállyal kitiltották Komlórról, mi több: rendőr vezette ki a városból.

Utóda, a komlói születésű és a Népművelési Minisztériumból érkező *Tóth Ferenc* lett. A váltásról és következményeiről még a nyolcvanas években is csak eufémizált formában lehetett beszélni – „Géza Pécsett kapott lakást”. Sem lakást, sem állást nem kapott, ám a valóság mindennél drámaibban derült ki *Tóth Ferenc*nek egy 25 évvel későbbi önvallomásából a *Muzsika* hasábjain:

„A gyerekek fenntartással fogadtak. Jöveteleimmel ők azt érzékelték, hogy elfoglaltam rajongva szeretett énektanárunk, Pécsi Géza helyét. Elődömtől 160 tagú, nagyszerű gárdát örököltem, de hónapokig semmi-re sem mentem vele. Nem énekeltek! Nekem nem!” Később is csak azzal tudta rávenni őket e szinte példa nélküli „éneksztrájk” abbahagyására, hogy a zeneszeretetükre apellált és kilátásba helyezte eltávozását.

Pécsi Géza a következő tanévet a pécsi TEFU Vállalatnál fizikai munkával töltötte. Az új tanévben nagy kegyesen általános helyettesítő tanári állást biztosítottak számára a pécsi 500-as Szakmunkásképző Intézetben. A tetőfedéstől a bőrkikészítésig mindenből naprakésznek kellett lennie, s gyakran valóban csak egy leckével járt tanítványai előtt.



Az elhivatottság tudata azonban minden nehézségen átsegítette. Amikor végre tanult szakját taníthatta, nem felejtkezett el az ének-zene oktatásáról sem. Erre egyetlen lehetőség kínálkozott: az énekkar. Hamarosan már 200 gyerek énekelt a keze alatt, s olyan színvonalon, hogy a különböző seregszemléken bátran beállhattak a gimnáziumi, szakközépiskolai kórusok közé. Heti egy próbával s ilyen „gyermekanyaggal” eljutni a keszthelyi Helikonok aranyérméig – nos, csak az tudja elképzelni ennek a munkának a nehézségét, aki maga is próbálkozott hasonlóval.

A később *Neveljünk zenével*, majd *Kulcs a muzsikához* címmel ismertté vált művészeti nevelési program, itt, a pécsi „500-asban” kezdett kikristályosodni. Pécsi Géza itt szembesült azzal, hogy a 14-17 éves diákok – kikerülve az általános iskolából –, már soha többé nem találkoznak az intézményesített zenei-művészeti nevelés formáival. A „munkásállam” oktatásügye, minden zengzetes szólam ellenére, lemondott érzelmi, esztétikai nevelésükről s csak arra összpontosít, hogy az előírt időre állandóan biztosítva legyen a Magyar Népköztársaság „munkaerő-szükséglete”. A szakiskolásokkal együtt csaknem negyedmillió fiatalról volt szó minden esztendőben!

Pécsi Géza módszere azon a bizonyos kodályi „első élmény” impulzuson alapult. Bármilyen szép eredmény, hogy kórusával mind fontosabb pódiumokat hódítanak meg – 1963-ban például a Kállai kettőst mutatták be Budapesten az Állami Népi Együttes zenekarával –,

a siker, az élmény csak keveseké. Minden szakmunkásképzős diáknak joga van legalább hallgatóként megismerkednie a komolyzenével. Erre egyedül az Országos Filharmónia bérleti lehetőségei kínáltak lehetőséget, az általános tapasztalat szerint mind az előadók, mind a közönség részéről mérsékelt sikerrel. Pécsi Géza nem volt maximalista: mindössze *egyetlen* koncertet kívánt rendezni évente, de valamennyi diák számára, a legjobb előadókkal, s ami a lényeg: az egész év során megfelelően előkészítve.

Hosszas utánjárás és könyörgés után Gosztonyi János művelődési államtitkár kiadott egy körlevelet: a hangverseny megtartható tanítási időben is, de ez az iskolaigazgatók döntésétől függ. Pécsi Gézának – még kimondani is groteszk, hiszen nem a saját hobbijáért harcolt – ezután már „csak” három tényező ellenállását kellett legyőznie: a hallgatóságét, az előadókat és a pedagógusokét.

A diákok ab ovo ellenségesen viselkedtek minden humán tárgyjal szemben, hiszen nem azért jöttek szakmunkásképzőbe, hogy továbbra is történelemmel, magyarral s pláne énekkel „gyötörjék” őket.

A kollégák a plusz terhektől féltek, hiszen Pécsi Géza erősen számított az osztályfőnökökre, magyartanárokra, sőt a szakoktatókra is, akiktől azt várta, hogy *évi* 5-6 órát szánjanak zenei előkészítésre. Ehhez ő minden segédanyagot biztosított: könyvet, kazettát, táblázatot, képeket. A kollégának – ha nem akart elmélyedni az anyagban –



csupán a magnó gombját kellett benyomni. Még így is a fejéhez vágták: „Hangversenyt? Ezeknek? Nádihegedűt maximum. Azt se a fülekbe, hanem a hátukra!” Egy másik tanár pedig imígyen szóla: „Úgy megvágom a rohadt állatját, ha hülyéskedik koncert alatt, hogy kismul a hullám a hajából!”

Végül az Országos Filharmónia... Az önmagával eltelt mammutiroda néhány megyét leszámítva végig szabotálni próbálta Pécsi Géza kísérletét. Az új módszerben s az új repertoárban az előző hangversenyek kritikáját vélték felfedezni. Csontos Magda írja le a *Köznevelés* 1985. február 15-i számában *Seres Istvánnak*, az Országos Filharmónia egyik programszerkesztőjének tomlolását: „Elegem van Pécsi Gézából! Véle kinnoznak folyton! Láttam a Bánk bánjukat, szövegcentrikus osztályfőnöki óra. Százezreért egy illusztrált osztályfőnöki óra!”

Mindenesetre Baranyában az 1975/76-os tanévben a *Hány Jánossal* elindult az előkészített koncertsorozat. Aztán a következő években rendben folytatódott. Először ezerhatszáz, később már 5-6 ezer szakmunkástanuló kapott vitathatatlanul örök életre szóló élményt, amiről a visszajelzéseként írott, bumfordi levelek tanúskodnak: „Én igénylem a hangversenyt, de szerintem nemcsak én érzek úgy, hanem a társaim is, mert az utóbbi hangversenyen meglepődtek, hogy már vége van.”

Már-már minden úgy látszott, mégis lehet valaki próféta a saját hazájában, amikor ismét közbeszólt a politika. 1981 tavaszán Pécsi Géza még Állami Ifjúsági Díjban részesült, ősszel azonban már munkanélküli és súlyos beteg.

„Sötét egyházi ügybe keveredett” – suttogták a pártbizottságon és a megyei tanácson. De az ügy nem úgy sötét, ahogy ők gondolták. Mindössze arról volt szó, hogy a nap jelentős részét betöltő pedagógusi, szervezői munkája mellett Pécsi Gézának még arra is jutott figyelme és energiája, hogy karitatív munkát végezzen. Idős emberek házi gondozását végezte családjával, élelmszer- és ruhacsomagot gyűjtött rászorulóknak. (Országosan a SZETA, a Szegényeket Támogató Alap is ekkor bontogatja szárnyait.) Szegények a létező szocializmusban? Az kizárt dolog! Hát persze, hogy figyelték a lakását, a közlekedését, sőt, amikor egy Pécs környéki faluban egyházi szociális otthon építésének megszervezésére adta a fejét, a hatalom közbelépett. (Sajnos a püspöke is rútol cserben hagyta.) A büntetés jellemző a korra és rendszerre: nem folytatta tovább az időközben *Baranyai modellként* ismertté vált zenei nevelési módszerét. Értsd: Pécsi Géza büntetéseként szakmunkásképzős gyerek nem kaphat zenei előkészítést. „Ez nem a te ügyed többé!” – közölte vele gögösen az igazgatója, akire a piszkos munkát bízták a megyénél.

Ekkor jön az infarktus és másfél évi kényszerpihenő. Joggal gondolhattuk akkor, hogy innen már nincs felállás. Pécsi Gézát azonban nem olyan fából faragták, hogy élete álmát feladja. Szerencséjére a méltatlan és stupid támadás néhány felelős beosztásban lévő végrehajtójában is feltámadt a lelkiismeret, így a nyolcvanas évek közepén és végén ismét lehetősége volt koncer-



teket szervezni. Persze, arról szó sincs, hogy a gáncsoskodás abbamaradt volna, sőt, új helyszínekre helyeződött át, de legalább az Oktatáskutató Intézetben és a JPTE egyes kutatóiban partnerre talált. Folyamatosan tökéletesítette módszerét: előbb a *Neveljünk zenével* című kiadványsorozat jelenik meg, majd a Tankönyvkiadó és a Hungaroton égisze alatt a *Kulcs a muzsikához* című tankönyvcsalád darabjai, lemezei és kazettái. Ez utóbbi program lényege, hogy *komplex* korrajzot, egymással összefüggő zenei, irodalmi képzőművészeti és történeti ismereteket nyújt, s mindezt közérthetően, élmenyszerűen, a legkitűnőbb előadóművészek tolmácsolásában hallható zenei részletekkel illusztrálva.

Az csak „természetes”, hogy a Hungaroton minimálisan 3000 példány előzetes megrendeléséhez kötötte a 15 lemezből álló sorozat kiadását, de az már vérlázító, hogy az állami monopolcégnél, a Tankönyvkiadónál diaképek és kéziratok százai tűntek el, amelyek pótlása hosszú időre hátráltatta a kiadást. Hamarosan a lemezgyár le is mondott a kiadói jogokról, s hogy minél előbb szabaduljon a „nyűgtől”, mind az előállítás, mind a terjesztés jogát és terhét a szerzőre testálta. De azért öröm is volt az örömben: a *Kulcs a muzsikához* 1990-ben elnyerte a könyvtáros szakma Fitz József-díját, mint az öt legkeresettebb könyv egyike, s a hozzáértők körében ma is folytatja diadalútját, hiszen iskolatípustól függetlenül, az általánostól a főiskoláig egyaránt kitűnően használható.

A rendszerváltás után egyszer még felcsillant a remény: talán a Nemzeti alaptanterv előírja majd a szakmunkásképzők és szakiskolák számára is a kötelező művészeti nevelést. Ám erre Pécsi Géza 2000-ig hiába várt. Ekkor került a kezébe az „új kerettanterv”. Döbbenet látta, hogy minden változatlan... Megindította a levelek, faxok, meghallgatások sokaságát. A minisztériummal folytatott hiábavaló közelharc után az Országgyűlés Oktatási Bizottsága „hallotta meg” Pécsi Géza kutatásokkal igazolt gyakorlatára alapozott egyértelmű követelését: *Módosítsák a kerettantervet, óratervbe iktatott zeneközpontú művészeti nevelést a szakközép- és szakiskolai tanulóknak is!* (2001 szeptemberében már így indulhatott a tanév! A szemlélet azonban nemigen változott. Ellenőrzés nincs, így sok helyütt az igazgatótól függ a törvény betartása. És milyen a jövőkép? ...)

Közben telnek az évek, megjelennek a kereskedelmi televíziók, s a közízlés olyan, mint amilyennek látjuk. Pécsi Géza már gondolni sem mer nagyszabású hangversenyekre. Tankönyvcsaládját tökéletesíti, felhasználja az informatika kínálta lehetőségeket – CD-ROM-ot, könnyen énekelhető népzenei füzetet és hangzóanyagot állít össze, s nem mellékesen működteti kényszerűségből rajta ragadt tankönyvkiadó és -terjesztő vállalkozását.

S legalább most illik már megemlíteni azt a hatalmas segítséget, amelyet családjától – feleségétől, Géza fiától és szintén a zenepedagógusi pályát választó Rita lányától – kapott és kap.



Ilyen gránitkemény háttér nélkül egészen biztosan képtelen lett volna megvívnia ma sem szűnő, jobbító szándékú harcait. Élete kész regény, még egy terjedelmesebb szacikk sem képes befogadni a magyar fiatalok érdekében kifejtett munkásságának minden részletét. S akkor nem beszélünk még az 1945 után megszüntetett Kolping Szövetség magyarországi újrászervezéséért végzett munkájáról. Hogy ez miért fontos? Az ifjúmunkásból lett német lelkész jelmondata futótűzként terjedt el Európában a 19. század közepén: *Isten áldja a tisztes ipart!* Minden szónak jelentősége van, s akár Pécsi Géza ars poeticájának is tekinthető. Hogy azok is megértsék, miről van szó, akik manapság hajlamosak megmosolyogni ilyen kevésbé „versenyképes” magatartást, álljon itt e cikk zárásaként egy volt szakmunkástanuló lány nyílt levele a *Dunántúli Naplóból*:

„1961-ben végeztem az 500. sz. Szakmunkásképző intézetben (édesapám 1950–56 között politikai elítélt volt, emiatt nem vettek fel az óvónőképzőbe), ahol 3 évig osztályfő-

nököm, magyar-történelem tanárom és énekarvezetőm lett Pécsi Géza. Legnagyobb meglepetésemre a hosszú évek alatt tapasztalt megaláztatás és mellőzések után oly nagy szeretettel, jósággal fogadott, hogy eleinte azt hittem, álmodom. Az első órától kezdve nem kellett szégyellnem, hogy Buzagitsgyerek vagyok. Ez a hirtelen fordulat megmentett az esetleges elzúllástól, sőt, alig vártam, hogy iskolai nap legyen. (...) Elfelejtethetetlenek azok az osztályfőnöki órák, amelyeken egymás megbecsülésére, szeretetére, társválasztásunk és jövőendő családi életünk fontos tudnivalóira oktattott bennünket. Ünnepek alatt ruhákat, cipőket gyűjtött sokgyerekes, kiskeresetű családoknak. Ezért akkor természetesen elmarasztalták, pedig sokaknak volt rá szükségük. (...) Géza bácsi volt az országban az első, aki szakmunkásképzőben énekkart alakított. Sokat szerepeltünk szerte az országban, a középiskolások kórusversenyére is elvitt, ahol nagyon szép eredményt értünk el. Mindig lelkesített bennünket és azon fáradozott, hogy mi is értékes embereknek érezzük magunkat. Nagyon sokan köszönhetjük neki, hogy a korábbi mellőzések, megaláztatások után egyenrangú emberekké alakított bennünket.”



Mese a névmásokról

Ez a mese négy emberről szól. Úgy hívták őket: *Mindenki*, *Valaki*, *Akárki* és *Senki*.

Történt egyszer, hogy egy nagyon fontos feladattal kerültek szembe. Kéréssel fordultak hát *Mindenki*hez: ugyan végezné már el! *Mindenki* biztos volt benne, hogy ezt *Valaki* meg fogja csinálni. Persze *Akárki* (is) képes lett volna rá, de *Senki* sem csinálta meg. *Valaki* aztán méregbe gurult: hiszen ez *Mindenki* dolga! *Mindenki* arra gondolt azonban, hogy ezt *Akárki* is megteheti, de az *Senki*nek nem jutott eszébe, hogy *Mindenki* nem fogja megcsinálni.

A vége az lett, hogy *Mindenki* megorrolt *Valakire*, mert *Senki* nem volt hajlandó arra, amit *Akárki* is megtehetett volna.

A kerítés

Egy napon egy farmer megkérte a mérnököt, a fizikust és a matematikust, hogy kerítsék be a lehetséges legnagyobb területet a lehető legkevesebb kerítéssel.

A mérnök épített egy kör alakú kerítést, s kijelentette, hogy ez a megoldás.

A fizikus épített egy hosszú, egyenes kerítést, s mondta: „*Feltehetjük, hogy ez így megy tovább, s ezzel elkerítem a Föld felét, ami jobb megoldás, mint az előző.*”

A matematikus csak nevetett. Épített maga köré egy kis kerítést, s azt mondta: „*Én úgy definiálok magam, hogy kívül vagyok.*”



Hargitai Beáta: Nyúli pincesor





Könguizmertetés

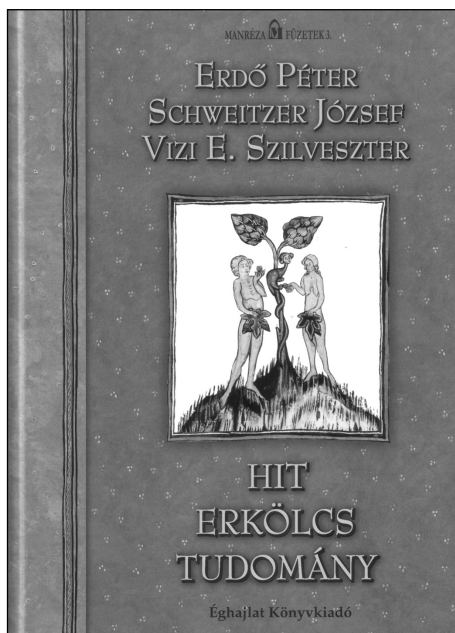
BESZÉLGETÉSEK ÉS BESZÉDEK HITRŐL, ERKÖLCSRŐL ÉS TUDOMÁNYRÓL

KORMOS JÓZSEF

ERDŐ PÉTER – SCHWEITZER JÓZSEF –
VIZI E. SZILVESZTER
Hit, erkölcs, tudomány
Éghajlat Kiadó, Budapest, 2006

„Akik a könyvben megszólalnak, országunk szellemi és lelki életének legilletékesebbjei közé tartoznak: az esztergomi bíboros, prímás, érsek, a Magyar Püspöki Kar elnöke, az ország nyugalmazott főrabbi, és a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, s túlzás nélkül kijelenthető: Európa-szerte elismert tudósok, gondolkodók.”

A könyv három „szereplője” – Erdő Péter, Schweitzer József és Vizi E. Szilveszter – a beszélgetések, az interjúk, valamint a nyilvánosan elhangzott beszédek során korunk legfontosabb kérdéseire keresi a választ. Az elméleti, elvi kérdések (az erkölcs szerepe, a vallás mibenléte, a tudomány korlátai) mellett gyakorlati, mindennapi témákról (a felelősségvállalásról, a belülről jövő hitről, a történelmi-politikai nehézségekről) is olvashatunk a könyvben. Különösen érdekessé teszi a kötetet, hogy a három ember saját sorsáról, a családjáról, az iskolájáról, a „mesterekéről” is ad egy személyes hangvételt a vallomást.



A tudatos és átgondolt szerkesztés nyomán a kötet három fő részt és egy zárófejezetet tartalmaz.

Az első részben „A hit világa – a világ hite” címmel olvasható egy beszélgetés. Anélkül, hogy valamelyik vallás, vagy a tudomány tételes válaszát megkapnánk, olyan sokrétű, sok szempontú megközelítéssel találkozhatunk, amely segít a hittel kapcsolatos elképzeléseink tisztázásában. Személyes vélemény,





vallási tan, tudományos tétel segít „rendbe tenni” olyan fogalmakat, mint: hiszékenység, vallásosság, szentség, spiritualitás, közösség, igazság, tudományosság, teremtés, transzcendens Isten, bennünk lévő Isten. Ezt követi egy riport *Erdő Péter*rel. A bíboros úr saját élményei, gyermekkora, hazai és külföldi tanulmányai felelevenítésével vall arról, hogy „a hit nagyon személyes dolog”. Zárásként a Vitéz János Római Katolikus Tanárképző Főiskola tanévnyitóján elhangzott köszöntője olvasható, a beszéd tartalmát jól jelző „Az igazság és a szeretet útján” címmel.

A második rész is egy beszélgetéssel indul, amely a tudomány jellegét, státuszát elemzi. Többek közt a tudomány, a filozófia és a vallás összefüggéseire mutat rá. Érdekes és sokszor már figyelembe sem vett filozófiai és a zsidó-keresztény hagyományból eredő hatásokat mutat be, amelyek alapvetően meghatározzák a tudományok módszerét, szemléletét. A tudomány, a tudás és a mindennapok valóságának a kapcsolata pedig átvezet az emberről és az emberi közösségről a társadalomról szóló területekre. A tudomány fejlettségének és a politikában való bizalom megrendülésének tapasztalása mellett elgondolgotató ezen fejezet egyik fontos megállapítása: „korunknak alapvetően nem gazdasági a problémája, hanem döntően erkölcsi”. A fejezetet szintén egy riport követi, ezúttal a beszélgetéshez illően *Vizi E. Szilveszter*rel. Élete eseményeinek ismertetése során a neve-

lés fontosságát emeli ki érdekes hasonlatával: genetikailag az alapstruktúrát, a hardware-t örökli az ember, a software, a gondolkodásmód a nevelés, a példaképek hatására épül fel. Ezt a részt az MTA elnökének az Európai Tudományos és Művészeti Akadémia salzburgi ülésén elhangzott beszéde zárja „Lelkiismeret és tudomány” címmel.

A harmadik rész beszélgetése az erkölcs, a bűn és a megbocsátás témaköreit tárgyalja a történelem különböző helyzeteiben. A tudomány, valamint a zsidó és a keresztény vallás szempontjából történő tárgyalás nem kerüli el a múlt század és a jelen kor eseményeit sem. Az igazságosság, a közjó, a természetes erkölcs, a valláson alapuló erkölcsi normarendszer megvitatása a mai politikai gondolkodás visszásságaira is rámutat. A beszélgetés egyik fontos következtetése, hogy a nép vezetőinek a szabadság biztosítása a feladata, és így „a hatalom feladata, hogy morális lehetőséget teremtsen az élethez”. Ehhez a részhez kapcsolódik egy riport *Schwetzer Józseff*el, amelyben betekintést kaphatunk egy zsidó család vallásos életének mindennapjaiba, és a személyes életút a zsidóüldözések magyarországi eseményeit is bemutatja. Majd a nyugalmazott országos főrabbi *Salkaházi Sára* boldoggá avatásán mondott beszédét olvashatjuk.

A zárófejezetben a „Kitekintés a múltból a jövőbe” címmel folytatott beszélgetés az erkölcs kapcsán a büntetés, a jog, az egyéni és a társadalmi megbo-



csátás problémáit járja körbe. A záró rész egyik fontos megállapítása, hogy a mai kor bonyolult, összetett társadalmi kérdéseire erkölcsi választ csak *a hit és a tudomány együttműködése* képes adni.

A beszélgetésekben többször előforduló szeretet hangsúlyozását a beszélgetőtársak egymás iránti türelme, meg-

értése, figyelmessége, végső soron szeretete teszi hitelessé.

A kötet szerkesztése, a tudományos hivatkozások, forrásmegjelölések, a jó kérdések, a beszélgetések vezetése, terelgetése *Sajgó Szabolcs* jezsuita szerzetes és *Kovács Lajos Péter* könyvkiadó munkáját dicséri.



Hargitai Beáta: Friss hajnalkák



Anselm Grün

A Megbocsátás Angyala

Megbocsátani és kiengesztelődni: engedékenységnek hangzik. A másik nyugodtan megüthet engem, nekem pedig nem marad más, mint Krisztushoz hasonlóan mindig, mindent megbocsátani. A legmegátalkodottabb ellenségemnek is meg kell bocsátanom.

A Megbocsátás Angyala azonban nem aláz meg, nem tesz védtelenné, hanem felszabadít azoknak az embereknek a hatalma alól, akik megsebeztek és megbetegítettek.

A német *Verzeihen* = *megbocsátás* a *zeihen* = *vádol* igéből származik; valakit gyanúsítani és megvádolni, valakire vallani. A *verzeihen* így azt jelenti, hogy nem ítélem el a vádlottat, hanem lemondok arról a jogos követelésemről, amit a másik bűne „megnyitott” számomra.

Nem kell azonban elnyomnod az érzéseidet, amikor megbocsátasz valakinek. A megbocsátás mindig a harag *végén* van, nem pedig az elején. A megbocsátáshoz először is meg kell engedned, hogy *valóban érezd a fájdalmat*, amit a másik okozott neked. Nem szabad azonban vájkálnod a sebben, hogy minél jobban fájjon!

A fájdalom tudatosítása mellett szükséged van *dühre* is. Hagyd nyugodtan, hogy fellángoljon benned a harag az ellen, aki megsértett téged! A harag erőt ad, hogy eltávolodj attól, aki megbetegített. A düh képessé tesz arra – képletesen szólva –, hogy kihajítsd magadból azt a másikat, aki feldühített és megsértett. Ha már kidobtad őt magadból, kijelentheted: „Bizony, ő is csak ember. Ő is csak sérült gyermek.” – Vagy te is úgy imádkozhatsz, mint Jézus a kereszten: „*Atyám, bocsáss meg nekik, hiszen nem tudják, mit cselekszenek.*” (Lk 23,34).

De talán azt gondolod: „A másik egészen pontosan tudta, mit is cselekszik, amikor megsértett, vagy bűntudatot keltett bennem, vagy kritikájával kíméletlenül felfedte érzékeny pontomat.” Igen, azt talán tudta, ő mit is tesz, de azt nem sejtette, hogy *benned* valójában mit okoz. Ő maga ugyanis a saját lelki alkata, félelmei, kétségei foglyaként nem tehetett másként. Kicsivé kellett téged tennie, meg kellett aláznia, hogy hihessen a saját nagyságában, mert nem talált más kiutat. Akinek kisebbségi érzése van, annak a másikat még annál is kisebbé kell tennie, mint amekkorának önmagát érzi. – Ha így át mered gondolni a történeteket, a másik embernek nem lesz hatalma fölötted.

Ahhoz pedig, hogy akár a haragod segítségével is felszabadulj a másik ember hatalma alól, valóban meg kell bocsátanod. Akkor érzed át, hogy a megbocsátás neked is használt, amikor felszabadultál a téged megsértő, megsebző ember hatalma alól.

Gyakran hosszú időbe telik, amíg valóban képesek leszünk megbocsátani. Nem kell átgázolnunk saját érzéseinken. Ha édesapád újra és újra megsért téged, először is szükséged van a dühre, hogy eltávolodhass tőle. Talán a haragodnak még nőnie is kell ahhoz, hogy többé ne érjen el apád lekicsinylése, tekintélyelvű akadémakodása. Amíg benned áll a kés, ami megsebzett, addig biztosan nem tudsz megbocsátani. Hiszen ha megpróbálnád, még mélyebben megsebezned magad. Vájkálnál a sebedben. Ez pedig mazochizmus lenne. Először is el kell távolítanod magadból a kést, azután képes lehetsz a valódi megbocsátásra. Előtte a megbocsátás csak önmagad feladása lenne, beletörődés rossz sorsodba.

A valódi megbocsátás azonban bármikor megváltoztathat mindent!





Sok ember soha sem szabadul meg attól a rossz érzéstől, hogy mennyien megsértették őt, mivel soha nem bocsát meg.

A megbocsátás felszabadít az emberektől való függés betegségétől, és meggyógyítja sebeidet. Amikor egy kurzuson megkértem a résztvevőket, képzeljenek el három embert, akik megbántották őket, s akiknek a fájdalom és a düh átérzésén keresztül bocsátottak meg. Úgy éreztem, legtöbbször régi sebeiket „nyalogatták”, hiszen ezek még mindig sajogtak bennük.

A Megbocsátás Angyalára volt szükségük ahhoz, hogy sebeik gyógyulhassanak, s így szabadok lehessenek azoktól az emberektől, akik még mindig uralkodtak felettük.

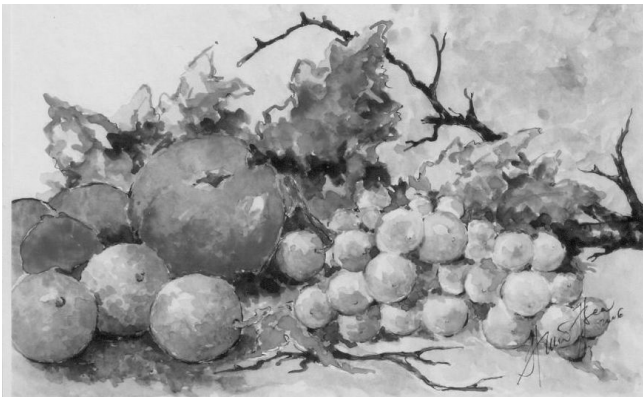
A meg nem bocsátott sértések megbénítanak. Elszívják azt az energiát, amire szükségem lenne az élethez. Sokan addig nem is lesznek egészségesek, amíg nem lesznek készen arra, hogy megbocsássanak.

A Kiengesztelődés Angyala azonban rengeteg időt hagy neked. Nem sűrges téged.

Kiengesztelődés nélkül nem létezhet egészséges emberi együttélés. Amikor a sértéseket állandóan felrójuk egymásnak, kialakul a sértődések ördögi köre. Ha ebbe belépünk, keserűség és agresszió támad bennünk, amely minden lehetséges alkalommal felszínre tör, szemrehányás, kritika, gyűlölködés formájában. Tudjuk, hogy egyik bűn a másikat gerjeszti. A Kiengesztelődés Angyala meg tudja törni a visszavágások ördögi körét! Megtisztítja a légkört, és képessé tesz bennünket – bár újra és újra megsérülünk – az emberi együttműködésre, az újraindított szeretetre.

(In: Anselm Grün: *Angyalok könyve*, Szent Gellért Kiadó és Nyomda, Budapest, 2006.)

Anselm Grün könyve megvásárolható a Szent Gellért Könyvesboltban:
1053 Budapest, Ferenciek tere 8.



Hargitai Beáta: *Beteljesedve*





A KPSZTI rovata

AZ ACTIO CATHOLICA ÉS A KATOLIKUS OKTATÁS A II. VILÁGHÁBORÚ ELŐTT, MAGYARORSZÁGON¹

GIANONE ANDRÁS

Aár a 19. század végén Actio Catholicaként emlegették azt a mozgalmat, amely a világi híveket akarta bevonni az egyház munkájába, hogy segítséget nyújtsanak a papságnak. A nagybetűvel írt Actio Catholicának, mint szervezett és a pápa által különösen támogatott és sürgetett mozgalom megindulása XI. Pius pápaságához (1922–1939) köthető.

Szűkebb papi körökön kívül alighanem igen kevesen tudják ma Magyarországon, mi is az Actio Catholica. Már a 19. század végén actio catholicaként emlegették azt a mozgalmat, amely a világi híveket akarta bevonni az egyház munkájába, hogy segítséget nyújtsanak a papságnak. A nagybetűvel írt Actio Catholicának, mint szervezett és a pápa által különösen támogatott és sürgetett mozgalom megindulása XI. Pius pápaságához (1922–1939) köthető.

Magyarországon a püspöki kar 1932-ben hozta létre az Actio Catholicát, amelyet rövidítve többnyire csak AC-nak hívtak. Az Actio Catholicánál fontosabb és sokrétűbb szerepet kevés intézmény töltött be a Magyar Katolikus Egyház életében az 1930-as és 1940-es években. A magyar katolicizmus mozgalmi központjaként nagymértékben hatott a helyi közösségek életére az egyházközségeken és az egyesületeken keresztül. Az Actio Catholicának a Ferenciek terén

levő irodája, amelynek élén Mihalovics Zsigmond herminamezői plébános állt, részben ellátta az akkor még nem létező püspökkari titkárság feladatait. Megszervezett számos országos jelentőségű megmozdulást, és megrendezte a nagy nemzetközi visszhangot kiváltó 34. Eucharisztikus Világkongresszust. A második világháborút követő néhány év sajátos körülményei miatt az Actio Catholica még a korábbiaknál is nagyobb jelentőségre tett szert, különösen a külföldről érkező segélyek szétosztásában játszott nagy szerepet. 1948 második felétől kezdve azonban az Actio Catholica tevékenysége viharos gyorsasággal épült le, az egyre erősödő egyházüldözés megfosztotta attól, hogy hivatását betöltse. A kommunista diktatúra idején az a hivatal, amelyik a nevet továbbvitte, olyan mértékben lejáratra az Actio Catholicát, hogy a rendszerváltás után a püspöki kar hivatalosan is megszüntette.



A katolikus egyház szerepe a kultúra és az oktatás területén a 20. század első felében meghatározó volt Magyarországon, különösen vidéken. A Horthy-korszakban a katolikus egyház kiterjedt oktatási hálózattal rendelkezett, az óvodáktól a főiskoláig. Az összes magyarországi iskola mintegy 40%-át kitevő intézmények koordinálására megfelelő iskolaügyi szervezet is kiépült, melynek országos hatáskörű szervei a Katolikus Középiskolai (1940-től Iskolai) Főhatóság, illetve a Katolikus Tanügyi Tanács voltak.² A kultuskormányzat jelentős államsegéllyel támogatta a katolikus iskolahálózat fenn tartását. Az állami kultúrpolitika számított az egyház tevékeny közreműködésére az iskolán kívüli ismeretterjesztésben, az ún. népművelésben is, amelynek célja az volt, hogy a falusi és tanyai lakosság alacsony műveltségi szintjét emeljék, és megóvják a radikálisnak tartott ideológiák befolyásától.³ A kultuskormányzat és az egyház közötti együttműködést tükrözte, hogy az AC főtitkára, *Kósa Kálmán* a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium osztálytanácsosa volt, az AC egyik alelnöke, *Gévay-Wölff Nándor* pedig a nyugalmazott államtitkára. Az esztergomi egyházmegyében a tanfelügyelő látta el a kulturális szakosztály vezetői tisztét, és ez feltehetően más egyházmegyékben is érvényesült.

Az AC egyes tevékenységeit öt szakosztályban végezte, ezek közül a kulturális szakosztály foglalkozott az oktatással. Ez a szakosztály az 1930-as években iskolaügyi javaslatok sorát

nyújtotta be a püspöki karnak. Így 1933-ban kérte a püspökök közbenjárását, hogy a tervezett középiskolai reform kapcsán a *Hóman Bálint* által vezetett Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium állítsa vissza a „humanista”, azaz a klasszikus nyelvek tanítását kiemelten kezelő gimnáziumot a *Klebensberg Kuno* által létrehozott reál-gimnáziumok helyett. A kulturális szakosztály több indítványt tett arra is, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni az iskolai vallásérkölcsei nevelést. Többek közt sürgette, hogy a tantestület tagjai minden oktatási intézményben, tehát az államiakban is, vegyenek részt az iskolai istentiszteleteken. Ezt a püspökök is fontosnak tartották, ezért felkérték a kultuszminisztériumot, szerezzen érvényt a hatályos rendeleteknek.⁴

A kulturális szakosztály feladatai között szerepelt, hogy a katolikus iskolaügyi helyzetét és fejlődését számon tartsa. Egyházközségi szinten fel kellett mérni a különféle típusú iskolák, a tantermek, a tanárok és a tanköteles gyermekek számát. Különösen figyeltek arra, hogy a katolikus diákok közül hányan járnak katolikus és hányan nem katolikus, azaz községi vagy állami, illetve protestáns iskolába. A korszakra sajnálatosan jellemző felekezeti ellentét tükröződik abban, hogy elsősorban az utóbbi jelenséget tartották aggasztónak. Attól féltek, hogy a protestáns iskolába járó katolikus diákokat könnyen áttéríthetik. Ezért célul tűzték ki „visszaszerzésüket”, tehát azt, hogy szüleik katolikus iskolába írassák őket. Az AC foglalkozott a cselédgyerekek iskoláztatásának



nehézségeivel is, mivel közülük sokan nem jutottak el rendszeresen az iskolába.⁵

Figyelmet érdemel az AC-nak az a kezdeményezése, hogy az iskolák rendszeresen tartsanak szülői értekezleteket, és így erősítsék a tantestület és a család együttműködését az ifjúság nevelésében. Az 1930-as évek statisztikái alapján egyházközsegenként átlag évi három szülői értekezlet volt, ez a szám a háborús időkben természetesen nagymértékben csökkent. A szülői értekezletek levezetésére külön kiadványt adott ki az AC-központ. Ezek az értekezletek lehetővé tették, hogy a szülők pedagógiai ismereteit szélesítsék, és a helyi plébános itt találkozhatott olyan katolikusokkal is, akik nem gyakorolták vallásukat.⁶

Több olyan kezdeményezés köthető az AC kulturális szakosztályához, annak is tudományos, felsőoktatási, irodalmi és művészeti ügyekkel foglalkozó albizottságához, amely az értelmiség katolikus ismereteinek elmélyítését vette célba. Ezek közül a legjelentősebb a Katolikus Nyári Egyetem volt, amelyet *Szekfű Gyula*, *Gerevich Tibor* és más neves egyetemi tanárok, az előbb említett albizottság tagjai kezdeményezték, az Actio Catholica magyarországi elindulásával egy időben. A nyári egyetem tervét *Serédi Jusztinián* hercegprímás felkarolta, támogatásával Esztergomban rendezték meg 1933-tól 1937-ig minden évben, majd három év kihagyás után 1941-ben. A két-három hetes Katolikus Nyári Egyetemek előadásait a kor legkiválóbb katolikus tu-

dósai tartották a 200-300 fős hallgatóságnak. Az AC tevékeny részt vállalt a szervezői munkában: segítette a hallgatók toborzásában, többek között szorgalmazta, hogy minden esperesi kerület legalább egy-egy világi hívőt küldjön a nyári egyetemre, aki hazatérve az előadásokon elhangzottakat a helyi egyházközsegekben ismertetni tudja. Ezenkívül az AC fedezte a szervezési költségek egy részét.⁷

Egy másik kezdeményezésként 1933-ban indult a budapesti Katolikus Tanárképző Tanfolyam, amelynek előadói ugyanabból a körből kerültek ki, mint amelyik a Katolikus Nyári Egyetem lelke volt. A tanfolyam a résztvevő tanárjelöltek és diplomás tanárok számára tudományos képzettségüknek megfelelő hittani ismereteket nyújtott, és az egyes szaktárgyakat katolikus szellemben világította meg.⁸

Az Actio Catholica szerepe az alsó- és középfokú oktatás területén jelentéktelennek mondható: számon tartotta néhány adatát és időnként javaslatokat tett. E jelentéktelenség okait *Glattfelder Gyula* csanádi püspök, az AC ügyvezető elnöke abban látta, hogy az iskolák feletti joghatóságot a püspökök és a rendfőnökök, a szakmai felügyeletet pedig a Katolikus Tanügyi Tanács gyakorolta. Igaz, ez utóbbinak hivatalból tagja lett az AC kulturális szakosztályának elnöke.⁹ Mindenképpen előremutató a szülőkkel való kapcsolattartás szorgalmazása, amelynek jelentősége különösen 1945 után mutatkozott meg a katolikus iskolák védelméért folytatott küzdelemben. A Katolikus Nyári





Egyetem és a Katolikus Tanárképző Tanfolyam támogatásával pedig a külön katolikus egyetem hiányát igyekezett pótolni.

JEGYZETEK:

- ¹ Jelen cikk a szerzőnek „Az Actio Catholica története Magyarországon 1932–1948” című disszertációja alapján készült.
- ² Beke Margit: *A katolikus egyház oktatási és nevelési intézményei 1948-ig*, in: Turányi László (szerk.): *Magyar Katolikus Almanach II.*, Szent István Társulat, Budapest, 1988, 232–233. o.; Gergely Jenő: *A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945*, ELTE Újkori Magyar Történeti Tanszék, Budapest, 1997, 246–250. o.
- ³ Romsics Ignác: *Magyarország története a XX. században*, Osiris, Budapest, 1999, 175–176. o.
- ⁴ Beke Margit (összeállította és bevezette): *A magyar katolikus püspökkari tanácskozások története és jegyzőkönyvei 1919–1944 között I–2.*, Aurora, München–Budapest, 1992. (MKPK tanácskozások) 1/495., 509–512. o. (1933. március 22., 35 pont; 1933. október 11., 14. 15. és 18/a pontok)
- ⁵ Prímási és Főkáptalani Levéltár, Esztergom (EPL) 2505/1941. Az AC Esztergom-Főegyházmegyei Igazgatóságának összefoglaló jelentése az 1939–40. munkaévről. EPL 3010/1941. EPL D/c 343/1938

Az Actio Catholica Országos Elnökségének beszámolója az 1936/37. munkaévről.

- ⁶ Püspöki és Székeskáptalani Levéltár, Szeged (SzCsPL) I.1.m 300/1939. Az Actio Catholica Országos Elnökségének beszámolója az 1937–38. munkaévről. Püspöki és Székeskáptalani Levéltár, Székesfehérvár (SzfvPL) 540/B A Székesfehérvár alsó esperesi kerület kulturális szakosztályának előadói bírálata az 1940/41. munkaévről.
- ⁷ EPL Cat. 41. 596/1934. Gévay-Wolff Nándor 1934. február 10-i levele Serédi Jusztiniánnak. EPL 5104/1941. Lepold Antal esztergomi kanonok 1941. július 15-i levele Serédi Jusztiniánnak és MKPK tanácskozások 1919–1944 II/287. 1941. március 12., 22. pont. A Katolikus Nyári Egyetem történetét a püspökkari jegyzőkönyvek alapján ismerteti Gergely Jenő: *i.m.*, 263–266. o.
- ⁸ EPL Cat. D/c 3235/1935. EPL D/c 4116/1936. Összefoglaló jelentés az Actio Catholica budapesti szervezetének 1935. június 1. – 1936. június 30., Diós István (főszerk.): *Magyar katolikus lexikon*, Szent István Társulat, Budapest, 1993–VI/388.
- ⁹ SzCsPL I.1.m 300/1942. Glattfelder Gyula 1942. március 7-i levele Mihalovics Zsigmondnak, az AC országos igazgatójának. Beke Margit: *i.m.*, in: *Magyar Katolikus Almanach*, 232–233. o.





Borián Elréd versei

In memoriam Nagy Gáspár

Hét pecsétes fák
között haladva
állj meg égi vándor,
nézz vissza Tilajra:
Erdők agancsa
borítja sírodat.

Lélekhívás

Mint viasz a forró vízben
Mint pelyva a szélben
Éltem.

Virrassz türelmem.

Mert születék Izsák és Sámuel.
És a Lélek lebeg
Az üvegtenger felett.

Jőjj, ó Lélek, széllel, vízzel,
S álmaimban ringass el, ringass el!

Léptess ki rossz cipőmből,
Friss kenyérrel tápláld testem.

Teremts tiszta utat bennem.
Őáltala. Amen.

Tél 1956

Temetett szavak
Temetetlen holtak
Béke-bőrbe bújt
erőszak
2006





Névjegyek

Hargitai Beáta (Huszár Istvánné) ♦ 1943-ban születtem Győrött. A középiskola elvégzése után laboránsként dolgoztam nyugdíjazásomig.

2002 decemberétől foglalkozom festéssel. A családban több generáción keresztül öröklődött a képzőművészethez való vonzalom. Képeim akvarellek, a témáim szerteágazóak, de a virág és a gyümölcsös csendélet tesz igazán boldoggá. (Honlap: www.festomuvesz.hu/hargitaibeata)

Perhács Eszter ♦ 1960. december 13-án születtem Komlón. Kerámiával 28 éve foglalkozom. Kaposváron, a Fazekas HSZ-ben tanultam a habán kerámia-készítést és a szabadkézi korongolást. 1981-ben végeztem mint kerámia formázó. 1985-től egyéni vállalkozóként dolgozom Baranyajenőn. Rendszeresen zsűriztem az alkotásaimat: kézzel formázott egyedi tárgyakat készítek.

1993-ban felsőfokú szakmai végzettséget szereztem, azóta foglalkozom oktatással. Pécsen a BMKIK Kézműves szakiskolában fazekasoktatóként tevékenykedtem 1999-ig. Az 1999/2000-es tanévben Békéscsabán tanítottam. Komlón 1997 óta kerámia szakkörököt vezetek a KH-ban. A 2000/2001-es tanévtől Pécsen, a Szent Mór Iskolaközpontban tanítok kerámiaformázást. 2002-ben csuhé-szalma-gyékényfonásból szakmai, 2003-ban oktatói vizsgát tettem. 2004-ben a mézeskalácskészítő szakmából szereztem képesítést. 2005-től a gyapjűszövő szakmát tanulom.

Szabadidőmben játszóházi foglalkozásokat tartok, táborokban tanítok. Amatőr népdalénekesként is működöm, és tagja vagyok a komlói Pedagógus Kamarakórusnak.

Sasvári Tibor ♦ A Pécsi Művészeti Szakközépiskolában érettségiztem 1988-ban, ötös szakon. A kézművességet megőrizve a népi bőrművességben találtam meg a hozzám közeli világot. Munkáim közül legfontosabbak a népi hagyományokra épülő, ma is használható tárgyak, hogy ezáltal továbbélhessen a népi tárgyi kultúra.

Már 5 éve a pécsi Szent Mór Iskolaközpont kézműves tagozatán ismertetem meg a gyerekeket a magyar népi kézművesség hagyományaival, mely az egészen ősi honfoglalás kori – évszázadokig elfeledett – motívumvilágot, illetve a paraszti kultúra kincseit használja.

Munkáimat rendszeresen bemutatom a budapesti Mesterségek Ünnepén minden év augusztusában, illetve népművészeti kiállításokon. Termékeim a Népi Iparművészeti Tanács által zsűrizett és elismert termékek.

Ezenkívül készítek az üzleti élethez nélkülözhetetlen kiegészítőket, céges ajándéktárgyakat.



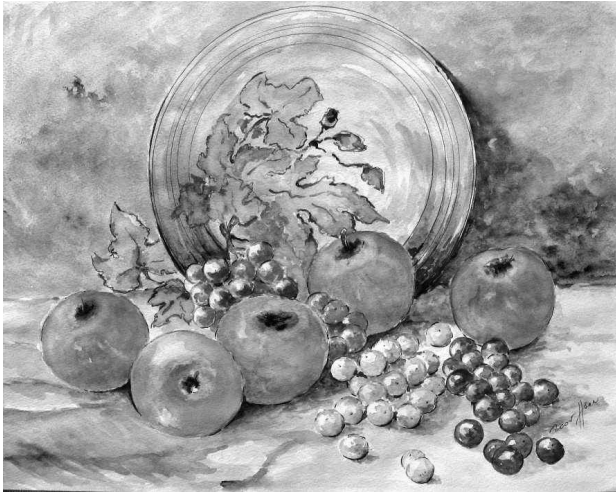


Tóth László ♦ 1962. június 9-én születtem Pécsen. Tanulmányaimat szülővárosomban végeztem. A pécsi JPTE főiskolai karán 1986-ban földrajz és rajz szakon végeztem. 1985-től tanítottam az akkor Általános és Sportiskolában (ma Mecsekaljai Oktatási és Sportközpont). 2002-től a Szent Mór Iskolaközpontban dolgozom.

Mindkét szakomon szerezhettem gyakorlatot. 1990-től két esztendőn át rajzszakértőként is dolgoztam. 1991-től tanítom középiskolában a rajzot és a művészettörténetet. 1996-tól beindítottuk az ötödik (13.) évfolyam szakképzési programját a TÁSI (Mecsekaljai Oktatási és Sportközpont) gimnáziumában. Itt esztétikát oktattam a marketing és reklámügyintéző szakon. Ehhez 1994-ben jegyzetet írtam (csak iskolán belüli használatra). 1992-től 1998-ig fakultációs keretben drámajátékot tanítottam, illetve kézműves, kerámia műhelyt vezettem. 2001–2003 között óraadóként művészettörténetet tanítottam a pécsi Művészeti Szakközépiskolában. Jelenleg a Szent Mór Iskolaközpont 8 osztályos gimnáziumát vezetem igazgatóhelyettesként.

Az iskolai munkámon kívül a pécsi Alkotó Pedagógusok Műhelyében, valamint a MROE-ban (Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete) dolgozom, veszek részt kiállításokon, és nyaranta alkotótáborokban munkálkodom.

Nős vagyok, 5 gyermekem van.



Hargitai Beáta: Gyümölcsök





Abstract

by Éder Mariann

Introduction by Rózsa Hoffmann

page 5

“The very powerful though false practice of socialist pedagogy to bring about communities in education (by making it compulsory for children to take part in the pioneer movement or in KISZ, the communist youth organization; both based on direct teacher control) dampened teachers’ enthusiasm for extra-curricular activities. We have not been able to amend this situation since the change of regime yet. It is not surprising therefore, that there are few high quality writings about organizing student life that would help the training of student teachers and participants of in-service courses for this task.”

HOMILY

The Bonus of Being Affected, a Homily concerning Student Life

by *Bálint József Gábor O. Praem.*

page 7

“Children are ‘brought’ to school by their parents in order to be touched by knowledge. They are expected to experience the joy of spontaneous growth, since gaining knowledge in itself does not exist. (...) Knowledge acquired should lead to enjoying the community in which it is conveyed. Taking a closer look at student life will make us realize that its quality is not only a major indicator of the standard of the school, student life is where children learn about culture, community, values, seeing things clearly and the bravery of adult decision-making.”

STUDENT LIFE

A Pedagogical Sketch of the Situation of Gipsy Youngsters by Elemér Várnagy

page 10

“It was right after the change of regime that it came to me to try to organize a scout group for gipsy children. (...) Members of the group got to know gipsy wandering signs instead of traditional trekking signs, and sang gipsy songs along Hungarian folk songs. (...) Pedagogy can provide us with theoretical considerations, however, the secret of success lies in the adaptation of the methods to the particularity of the given situation.”

The Emergence of the ‘More Personalized Person’ Educational Ideal in Sándor Sík’s

Scout Group by Mária Sávoly

page 20

“Sándor Sík’s pedagogical principle placed the student’s personality into the centre of attention, geared all the educational and teaching processes towards it, and defined the ultimate aim of education as the whole-scale development of the student’s personality. (...) Sándor Sík was a fore-runner in realizing the character- and personality- building power of the scout movement, which he pointed out in an article written as early as 1915.”

About the Hundred-Year-Old Scout Movement by Rózsa Hoffmann

page 24

“Desiring revival; educating bodily, mentally and morally healthy boys and girls; bringing up honest youth that love and honour their country, their people and Nature; achieving





self-motivation based on a firm set of values, and a joyful yet responsible attitude, are a couple of the still vitally up-to-date efforts of many adults who are willing and able to work, even by making sacrifices, for the community in almost every country all over the world. For a hundred years, this is what has given life to the scout movement which, with the exception of six countries, is a precious element of student life the world over.”

Student Governments in Schools by András Beke

page 30

“Students live in a world that is created by adults. Schools truly mirror the world of adults: school society reflects adult society, democracy in the school takes after democracy outside it. If the adult society is unable to achieve self-organization, what shall we expect of our children? If adults are unable to effectively enforce their rights and interests, how could children do that? Children have a good excuse: they only follow us. What is our excuse?”

Description of the Student Government in a School in the Upper Hungarian region [today Slovakia] by Anna Drégelyvári

page 40

“Student governments can be the most important organizers and venues of after school student life. Unfortunately, students are under great pressure caused by the requirements of the classes, the afternoon courses, and making preparation for college studies in form 11 and 12. That is why students can best be activated in forms 9 and 10. (...) If there are one or two initiators who can take the lead and achieve that the others follow them, then students’ organizations can function well. A good example to demonstrate this is the student government in a secondary school in the Upper Hungarian region.”

Schools and Foreign Connections by József Odó Hegedűs OSB

page 43

“It is important in our pedagogical work that we get to know other cultures, different thinking- and educational- systems. Foreign connections create grounds for this. (...) Connections between schools necessarily enliven language teaching, course-book based conversations are replaced by real questions and answers.”

The Connection between Field Trips and Tourism by Szilvia Simándi

page 53

“It is important that a wide range of varied free time activities should be introduced at every age-group which, on becoming part of the children’s everyday life, will add value to the free time. These will sow the seeds of the desire in the children to spend time off in a sensible way also when they grow up. (...) There are a couple of favourite venues for field trips that allow for a concentrated presentation of the historical and cultural heritage of the country (Budapest, Eger, the Danube Bend, etc.) and where there is also a possibility to make children investigate the natural and cultural heritage simultaneously.”

MacskaKő (CobbleStone). Back-chatting Memories in Two Voices by Luca Lafferton and Márta Szabó

page 61

“Censorship exercised by the teacher is a problem that can not be evaded. It is a delicate issue. Free press is a noble thing, but freedom and responsibility are inseparable concepts. The one who is not free is not able to make responsible decisions, but the one who does not take responsibility for the decisions made, is unable to take the opportunities provided by





freedom. To my greatest luck, the editorial board was (instinctively?) aware of this principle, maybe this is the reason why we can work together in harmony.”

Our Student Journal: Pannonhalmi Zsemlé (Pannonhalma Bun)

by Márton Németh

page 69

“Since there are many rock groups in our school, we brought about an award which entailed a prize of 10,000 Forints. That is how we managed to gain those students’ support as well whose interest does not lie in the academic field. (...) A team was formed of people interested in informatics, they prepare the front page of the student journal. (...) We produced a Pannonhalma student calendar (...) for the 2006-2007 academic year. We created the Pannonhalma Bun online version where we publish short, timely writings. (...) Involving former Pannonhalma graduates, the alumni, we plan to turn the Bun into a forum of a larger Benedictine student association. (...) Our school journal is looking back on a most successful one and a half year.

WORKSHOP

Harry Potter from a Pedagogical Point of View by György Mészáros

page 74

“The books involve black magic, witchcraft and wizardry, and how to acquire the necessary skills to perform these; and what more, there is future telling and astrology in them. These words in themselves are enough to invite negative interpretation in certain Christian circles. Those who condemn the books do not seem to notice that black magic and learning it is the same type of frame as wizardry or magic events and the initiation of the heroes into these are in other tales. They also fail to observe that future telling is featured as a negative thing, something to reject, and one of the main messages of the books is that the value of the wizard does not lie in the act of wizardry – obviously in a figurative sense - but on the contrary, as Dumbledore puts it: »It is our decisions that reveal who in fact we are and not our abilities.«.”

TEACHERS’ WRITINGS

Heading a Cistercian Class as a Form Teacher by Ilona Bessenyei

page 88

“The form teachers’ most specific task – unlike any other leaders’ tasks – is to gradually make their leader’s role dispensable. (...)”

Knowing the tasks we have to face, the first step is to design the work we are to carry out. Strange though it may sound, pedagogical work, the work of the form teacher also needs to be well-planned. (Planning is not restricted to the lessons of various content subjects.)”

ECHO

Kuno Klébelsberg and Napkelet (Orient) by Veronika Tóth-Barbalics

page 94

“Napkelet (Sunrise) is one of those publications of the Horthy-era which have not yet been given the attention in the historical research that they would rightly deserve, (...) despite the fact that launching the periodical fit well into the highly elaborate cultural policy of Kúnó Klébelsberg that was gradually made public in the 1920s.”





TOPICAL

A Young Person's Exemplary Life – not only for Young People

(István Kaszap 1916–1935) by Mária Sávoly

page 107

“Új Ember (a Catholic weekly) released the news in its Christmas issue that: »Pope Benedict XVI gave his consent to István Kaszap’s beatification«, thus opening up the road to the ceremonial announcement of the event.”

Training Courses for Teachers in the 2007–2008 Academic Year at the Faculty of Arts at PPKE

page 110

Invitation for Competition Entries

page 112

SCHOOL

Szent Mór Catholic School Centre: Endless Possibilities along a Narrow Path

by Rita Uzsalyné Pécsi

page 114

“We have joined forces in order to restore the tipped balance by the example provided by the Christian set values; by the help of the arts; by tying the bonds between school and family fast; and by methods that develop the whole personality, in order to supply students with competitive vocational skills but, above all, to bring up committed, spirited and morally sound people.”

PORTRAIT

Géza Pécsi, Teacher by János Havasi

page 126

“If we look back on Géza Pécsi’s sixty-year-long pedagogical activity and consider how he fought his way, we must share his feelings of disappointment. Neither in the Kádár-era, nor in the new one advocating pedagogical diversity and liberty, has he been able to put the lesson learnt from Zoltán Kodály into practice: one musical experience is enough for a young person to be touched by, but encountering this experience must not be left to chance.

Nevertheless Géza Pécsi has created a wonderful life work which is in the service of musical- esthetical- and art- education. Beside Hungarian, it is accessible in German, English and Japanese through books, records, CDs and CD-ROMs.”

BOOK REVIEW

Conversations and Talks about Faith, Ethics and Sciences by József Kormos

page 134

“The three ‘protagonists’ of the book: Péter Erdő, József Schweitzer and Szilveszter E. Vizi are seeking answers to the most burning questions of our times. We can read about theoretical questions (the role of ethics, what religion is and the limitations of the sciences) as well as practical, everyday topics (responsibility, faith springing from the inner self and historical-political difficulties). What makes the book an exceptionally interesting read is that all the three people also give a very personal account of their own life, family, school, and ‘masters’.”





**KPSZTI (Catholic Pedagogical- Organizational- and In-service Training Institution)
COLUMN**

*The Actio Catholica and the Catholic Education in Hungary
in the Pre-war Period in Hungary by András Gianone*

page 139

“The movement which aimed at involving lay-people to help priests in the work of the Church was referred to as actio catholica as early as the end of the 19th century. However, the launching of an organized movement: Actio Catholica – written in capital letters –, which was called for and financially supported by the Pope, is associated with the pontificate of Pope Pius XI (1922–1939).”

NAME TAG

page 144

Beáta Hargitai, Eszter Perhács, László Tóth and Tibor Sasvári are the artists whose work appeared in this issue.

ABSTRACT

page 146

The abstracts of the articles in Issue 13 of Mester és Tanítvány (Master and Pupil) were translated into English by Mariann Éder.

MISCELLENIOUS

page 151

Preview of Issues 14 and 15 of Mester és Tanítvány

ISSUE 14: AT A DISADVANTAGE

Deadline for sending in articles: 1st April 2007.

Date of publication: 25th May 2007.

The issue wishes to draw up possible and necessary pedagogical methods and proceedings to eliminate, or at least lessen, situations in which students are at a disadvantage, falling behind or under threat.

ISSUE 15: BOARDING SCHOOLS

Deadline for sending in articles: 1st July 2007.

Date of publication: 25th August 2007.

The issue will give an account of the situation of the boarding schools, the institutions of public education whose role has unworthily been played down. We would like to present some significant institutions and also some good practices of long standing in the work of their teachers.

*Joint Table of Content of the issues 1–12 of Mester and Tanítvány
(in alphabetical order of the authors)*

page 152

Request to our Readers and our Future Contributors

page 168





Eggyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizennegyedik (2007/2.) és tizenötödik (2007/3.) számáról

TIZENNEGYEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Hátrányban*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2007. április 1.
Megjelenés: 2007. május 25.

TIZENÖTÖDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Kollégium*
A kéziratok megküldésének végső időpontja: 2007. július 1.
Megjelenés: 2007. augusztus 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a későbbi számok témáira.

Tizennegyedik, *Hátrányban* című lapszámunk a hátrányos helyzet, a leszakadás, a veszélyeztetettség állapotát és ezek leküzdése vagy csökkentése érdekében teendő és megtehető pedagógiai eljárásokat kívánja megrajzolni. Az elméleti írások mellett szívesen adunk helyet a jó gyakorlatok ismertetésének.

Tizenötödik, *Kollégium* című lapszámunkban körképet fogunk nyújtani a közoktatási rendszer méltatlanul háttérbe szorított intézményének, a kollégiumnak állapotáról. Be kívánunk mutatni néhány jellegzetes intézményt és a kollégiumi nevelőmunka bevált, jó gyakorlati megoldásait. Hogy e lapszámunk érdekes és informatív legyen, egyaránt tanulságos a gyakorló és leendő kollégiumi nevelőtanároknak, sok érdekes írást várunk gyakorló nevelőtanár kollégáinktól legkésőbb július 1-jéig.

Továbbra is *kérünk és várunk* kutatóktól, oktatóktól, pedagógusoktól, iskoláktól, óvodáktól a fenti határidőkre bármilyen egyéb témájú írást, továbbá ötleteket, kéreseket, javaslatokat és illusztrációkat.





A Mester és Tanítvány 1–12. számainak összevont tartalomjegyzéke – szerzők szerint

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA:

A retorika lelke (MT, 2005 / 7. szám, 183–196. o.)

AGÓCS GERGELY:

A társadalmi dimenziók és a hagyomány megkerülhetetlensége (MT, 2004 / 3. szám, 158–165. o.)

ARATÓ CSONGOR:

Gondolatok a számítógép használatának iskolai oktatásáról (MT, 2004 / 3. szám, 170–172. o.)

BÁBOSIK ISTVÁN:

A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban (MT, 2004 / 4. szám, 11–24. o.)

BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER:

A komplex intézményellenőrzési és -értékelési program jelentősége és eredményei (MT, 2004 / 2. szám, 48–62. o.)

Jelentés a 2005. évi érettségiről (MT, 2005 / 8. szám, 59–71. o.)

BALATONI KINGA:

Interjú Jelenits Istvánnal (MT, 2004 / 1. szám, 140–147. o.)

Bessenyei Ilona (MT, 2004 / 4. szám, 149–159. o.)

Beszélgetés Bajzák Erzsébet M. Eszter nővérrel (MT, 2005 / 6. szám, 140–148. o.)

Amikor valakiről az élete mesél... – Beszélgetés Dr. Párdányi Miklóssal, a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium igazgatójával (MT, 2005 / 7. szám, 136–147. o.)

Boldizsár Ildikóról és a mesék gyógyító erejéről (MT, 2006 / 10. szám, 127–138. o.)

Az Evangélium Színház (MT, 2006 / 11–12. szám, 258–259. o.)

Anselm Grün: A lélek ötven angyala (MT, 2006 / 11–12. szám, 266–267. o.)

Tündérvilág – Cicely Mary Barker csodálatos világa. Nemcsak gyerekeknek... (MT, 2006 / 11–12. szám, 268–269. o.)

BALÁZS GÉZA:

Étika és nyelv (MT, 2006 / 11–12. szám, 234–241. o.)

BALOGHNÉ MAKÓ TERÉZ:

Hogyan tanítottam erkölcsöt? (MT, 2004 / 1. szám, 148–153. o.)

BAUMANN JÓZSEF:

Adolf Kolping és a Kolping mozgalom (MT, 2005 / 5. szám, 103–115. o.)

BEKE GYÖRGY:

A nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium (MT, 2004 / 4. szám, 187–190. o.)

BÉLECZKI ALIZ:

A kő, aki mindent tud (MT, 2005 / 5. szám, 194–195. o.)





BENKÓ KATALIN:

Gondolatok a pedagóguserkölcscről, az etikai kódexről (MT, 2006 / 11–12. szám, 224–233. o.)

BENYHE BERNÁT:

A költészet feladatának értelmezése Petőfi Sándor műveiben (MT, 2004 / 3. szám, 190–192. o.)

BÉRES BERNADETT:

A költő munkatársa: a forma. Weöres Sándor versszemléletéről (MT, 2005 / 6. szám, 162–166. o.)

BOGÁRDI SZABÓ ISTVÁN:

Közel és messze – 2004 adventjében (Igemagyarázat december 5. után) (MT, 2005 / 5. szám, 7–12. o.)

BÓKA ZSOLT:

Az Ecclesia de Eucharistia katechetikai jelentősége (MT, 2005 / 8. szám, 199–200. o.)

BOLBERITZ PÁL:

A művészeti nevelés fontossága (MT, 2005 / 5. szám, 54–59. o.)

BORIÁN ELRÉD:

Az újkorból kiinduló eszmélkedés bencés életünkről (MT, 2005 / 5. szám, 60–64. o.)

BORHIDI ATTILA:

Gaia zöld ruhája (MT, 2004 / 3. szám, 200–202. o.)

BOROS EDIT:

Hontalan idők sodrásában (MT, 2004 / 4. szám, 191–192. o.)

Beszélő helynevek tájtérképe (MT, 2005 / 6. szám, 136–137. o.)

BORZSÁK ISTVÁN:

Nyusztay Antal tanár úr (MT, 2006 / 11–12. szám, 17–19. o.)

BOZSIK YVETTE:

Mesterem, Mozsonyi Albert balettmester, koreográfus (MT, 2006 / 11–12. szám, 20–21. o.)

BUDAI ILONA:

A tanár, aki nem volt énekszakos. Asbóth Márta (MT, 2006 / 11–12. szám, 22–25. o.)

CZEIZEL ENDRE:

A tizenévesek felkészítése a családi életre (MT, 2006 / 10. szám, 64–67. o.)

CZIMER GYÖRGYI:

Értelmezési modellek és én-konstrukciók: Ady Endre költészetének tematikus súlypontjai az én-alkotásban (MT, 2006 / 9. szám, 129–138. o.)

CZUPORNÉ HETÉNYI RITA:

Családi életre nevelés a celldömölki Szent Benedek Katolikus Általános Iskolában (MT, 2005 / 7. szám, 131–134. o.)

CZUPPON GYÖRGYNÉ:

CZUPPON GYÖRGYNÉ – FÖLDI LÁSZLÓ – LEÁNYVÁRI ÉVA – SZEREPI IMRÉNÉ: Vélemény-mozaiik az intézményértékelési programról (MT, 2004 / 2. szám, 86–92. o.)



CSÁK LAJOS:

Beiskolázási terv – miért, hogyan? Praktikus gondolatok és gyakorlati tennivalók a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatban (MT, 2004 / 4. szám, 138–145. o.)

CSÁKVÁRINÉ VERÉB VALÉRIA:

Szülői tiltakozás (MT, 2005 / 8. szám, 121–124. o.)

CSIZMADIA GERTRÚD:

A tanár és a Tízparancsolat. Kalauz leendő tanártársaimnak (MT, 2004 / 1. szám, 155–157. o.)

Perlaki Rózsa néni (MT, 2004 / 3. szám, 153–157. o.)

József Attila évfordulóra (MT, 2005 / 6. szám, 120–123. o.)

Zarándoklat Marcellin Champagnat útján (MT, 2006 / 11–12. szám, 256–257. o.)

CSOÓRI SÁNDOR:

Á. Tóth Sándor tanár úr (MT, 2006 / 11–12. szám, 26–30. o.)

DESCHMANNÉ PÁLOS EMESE:

Edith Stein pedagógiája a 21. században – Összehasonlító vizsgálat egy magyar és egy német katolikus leánygimnáziumban (MT, 2005 / 6. szám, 193–205. o.)

DÉVAI NAGY KAMILLA:

Útjelző csillagaim (MT, 2006 / 11–12. szám, 31–33. o.)

DVORSZKY HEDVIG:

A magyar iparművészet az ezredfordulón (MT, 2004 / 2. szám, 193–195. o.)

ÉGER ISTVÁNNÉ:

A közoktatás szerepe az egészségfejlesztésben (MT, 2006 / 10. szám, 95–106. o.)

ÉGER VERONIKA:

Osztályozás vagy szöveges értékelés? – A tanári munka értékelése tanulói vélemények alapján. – Válogatás német nyelvű szakirodalomból (MT, 2004 / 2. szám, 178–179. o.)

Lélek s szabad nép... Az Értékek és igényesség című közoktatás-politikai konferenciáról (MT, 2004 / 4. szám, 96–99. o.)

A mindenséggel mérd magad! – Konferencia József Attiláról (MT, 2005 / 6. szám, 115–119. o.)

A köznevelés nemzeti sorskérdés (MT, 2005 / 7. szám, 149–154. o.)

Kultúrpolitika – nemzetpolitika (MT, 2006 / 9. szám, 153–157. o.)

É. KISS KATALIN:

A magyar nyelv helyzetéről (MT, 2005 / 6. szám, 37–39. o.)

ÉRFALVY LÍVIA:

A Személyiség és változás című kötetről (MT, 2006 / 11–12. szám, 260–265. o.)

F. DÁRDAI ÁGNES:

F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSI JÓZSEF: A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003) (MT, 2005 / 8. szám, 82–95. o.)

FANCSOVITSNÉ BÓJTÓS ZSUZSANNA:

Iskolai évkönyvkészítés (MT, 2005 / 5. szám, 170–179. o.)



FARKAS ISTVÁN:

A keresztyén pedagógus tükre (MT, 2005 / 5. szám, 83–94. o.)

FARKAS PÉTER:

„A család ajándék és hivatás, az emberiség reménye” (MT, 2005 / 7. szám, 36–41. o.)

FEHÉRNÉ NAGY EMESE:

Tanulói vélekedés az osztályozásról és az árnyalt értékelésről (MT, 2004 / 2. szám, 157–159. o.)

FODOR GÁBOR:

Ép testben épp, hogy élek (MT, 2006 / 10. szám, 68–79. o.)

FÖLDI LÁSZLÓ:

CZUPPON GYÖRGYNÉ – FÖLDI LÁSZLÓ – LEÁNYVÁRI ÉVA – SZEREPÍ IMRÉNÉ: Vélemény-mozaik az intézményértékelési programról (MT, 2004 / 2. szám, 86–92. o.)

FRENYÓ ZOLTÁN:

A tankönyv-ügy. Helyzetkép és tennivalók (MT, 2004 / 3. szám, 67–74. o.)

FURKÓ ZOLTÁN:

Medvigy Endre (szerk.): A magyarokhoz (MT, 2005 / 6. szám, 184–185. o.)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF:

Quo vadis, iskola? Quo vadis, iskolafenntartó társadalom? (MT, 2005 / 7. szám, 8–21. o.)

Homília az iskoláért (MT, 2006 / 9. szám, 7–9. o.)

Angyali üdvözlét – Homília az iskoláért (MT, 2006 / 10. szám, 7–9. o.)

Mesterek és találkozások (MT, 2006 / 11–12. szám, 10–13. o.)

GEREBEN FERENC:

„Ha szeretetem nincs, semmi sem vagyok!” – Cziráki László pannonhalmi bencés tanárom emlékére (MT, 2006 / 11–12. szám, 36–41. o.)

GLOVICZKI ZOLTÁN:

CLIQUEUS VIRTUTIS. Klasszikus nyelvek oktatása és az erkölcsi nevelés (MT, 2004 / 1. szám, 104–111. o.)

A budapesti Németh László Gimnázium (MT, 2005 / 6. szám, 179–182. o.)

A latinoktatás változásairól – az új latin érettségi kapcsán (MT, 2005 / 8. szám, 96–104. o.)

GOMBOCZ JÁNOS:

Sport és erkölcsi nevelés (MT, 2004 / 1. szám, 115–125. o.)

Egy tanári szakma csendes válsága és bizonytalan útkeresése (MT, 2004 / 4. szám, 64–68. o.)

Az ép test a pedagógiai gondolkodásban és a nevelés mai gyakorlatában (MT, 2006 / 10. szám, 29–38. o.)

A test és a lélek nevelője. Krasznai Ferenc tanár úr emlékének (MT, 2006 / 11–12. szám, 42–45. o.)

GOMBOCZ ORSOLYA:

Pályakezdő pedagógusok problémái az ezredfordulón (MT, 2004 / 4. szám, 83–91. o.)

Állandóság és megújulás a pedagógushivatásban. Beszámoló egy pedagógiai konferenciáról (MT, 2005 / 6. szám, 160–161. o.)



GÓR NAGY MÁRIA:

Éltre szóló alapok Szintertől. Szinetár Miklós (MT, 2006 / 11–12. szám, 46–47. o.)

GÖRBE LÁSZLÓ:

A titoktartásról (MT, 2004 / 1. szám, 175–177. o.)

A küldetés a miénk, a többi az Istené (MT, 2005 / 5. szám, 135–142. o.)

Az új matematika érettségiről (MT, 2005 / 8. szám, 105–108. o.)

Kovács Mihály. Rátz László-díjat kapott iskolánk egykori tanára (MT, 2006 / 9. szám, 162–172. o.)

GROSICS GYULA:

Szabó Petár, Lakat Károly és Bukovi Márton (MT, 2006 / 11–12. szám, 48–50. o.)

GRYNAEUS ANDRÁS:

A kétszintű történelem érettségiről (MT, 2005 / 8. szám, 125–129. o.)

GULYÁS DÉNES:

A múlt századból (MT, 2004 / 1. szám, 57–58. o.)

GYENESE FERENCNÉ:

Öveges József (MT, 2004 / 4. szám, 127–133. o.)

GYÓRI JÓZSEF:

Hagyomány és korszerűség. A Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma (MT, 2004 / 3. szám, 193–199. o.)

GYURCSIK MÁRIA:

LOVAS ISTVÁN – GYURCSIK MÁRIA: A közoktatás tartalmi szabályozása. Tézisek (MT, 2004 / 3. szám, 49–58. o.)

GYURKOVICS TIBOR:

Panyóka tanár úr: Radnai Béla (MT, 2006 / 11–12. szám, 52–56. o.)

HALÁSZ GÁBOR:

Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban (MT, 2004 / 2. szám, 103–116. o.)

HÁMORI JÓZSEF:

Agykutatási eredmények szerepe az oktatásban-nevelésben (MT, 2006 / 10. szám, 44–51. o.)

HARDY F. GÁBOR:

Erkölc és jog (MT, 2004 / 1. szám, 28–37. o.)

Iskola és szülők. Jogok és kötelezettségek a gyakorlatban (MT, 2005 / 7. szám, 74–86. o.)

Szép esténk volt (MT, 2005 / 7. szám, 158. o.)

HARGITTAY EMIL:

Lehetőség és realitás: Balassi Bálint a mai gimnáziumi irodalomkönyvekben (MT, 2004 / 3. szám, 176–185. o.)

Pázmány egyeteméi. A nagyszombati egyetemalapítás 370. évfordulójára (MT, 2005 / 7. szám, 155–157. o.)



HEGEDŰS ATTILA:

Állandóság és változás a mai magyar nyelvben (MT, 2005 / 6. szám, 20–35. o.)

Javaslat a felsőoktatásba történő bejutás új rendszerére (MT, 2005 / 8. szám, 136–139. o.)

Túl sokan vannak... (MT, 2006 / 11–12. szám, 57–61. o.)

HERBER ATTILA:

LÁNCZKY EDIT – HERBER ATTILA: Tantárgyi integráció kísérlete a budapesti Eötvös József Gimnáziumban (MT, 2006 / 9. szám, 109–114. o.)

HERCZEG KATALIN:

Az óvodák és a családok kapcsolatának jellemzői a társadalmi változások tükrében. Egy fővárosi kerületben végzett kutatás tapasztalatai (MT, 2005 / 7. szám, 87–97. o.)

HERNÁDI LÁSZLÓNÉ:

Kábítószer ellen nincs védőoltás, minden a nevelésen múlik (MT, 2004 / 4. szám, 165–173. o.)

HOFFMANN GERGELY:

Hypertonia és szív-érrendszeri rizikó serdülőkorban. 13-15 éves iskolások életmódi szokásainak és vérnyomásának felmérése (MT, 2006 / 10. szám, 52–63. o.)

HOFFMANN RÓZSA:

Az erkölcsi nevelés értékelméleti és pedagógiai dimenziói (MT, 2004 / 1. szám, 67–81. o.)

Szakmai ellenőrzés és értékelés a katolikus nevelési-oktatási intézményekben (MT, 2004 / 2. szám, 15–40. o.)

Köznevelésünkről – másképpen. Egy nemzeti közoktatás-politika alapjai (MT, 2004 / 3. szám, 27–48. o.)

Békés demonstráció az oktatásért (MT, 2005 / 5. szám, 164–169. o.)

Miért rossz az új érettségi-felvételi rendszer? (MT, 2005 / 8. szám, 130–135. o.)

Köznevelésünk ma és holnap (MT, 2006 / 9. szám, 10–50. o.)

Búcsú Oroszlány Pétertől (MT, 2006 / 11–12. szám, 7–9. o.)

Nagy emberek egy kisvárosban. Kanyó Gábor és Paksi Gyula (MT, 2006 / 11–12. szám, 62–65. o.)

Navigare necesse est (MT, 2006 / 11–12. szám, 215–216. o.)

HOLLÓSI GÁBOR:

Az Európai Unió oktatáspolitikájának kialakulása a jogtörténet tükrében (MT, 2004 / 3. szám, 112–119. o.)

HORN GÁBOR:

Oktatás jövőidőben (MT, 2006 / 9. szám, 62–73. o.)

HORVÁTH DORI TAMÁS:

Ezeréves iskola Szent Márton hegyén. A Pannonhalmi Bencés Gimnázium és Kollégium története és jelene (MT, 2004 / 1. szám, 164–174. o.)

HORVÁTH H. ATTILA:

Beszélgetések a családról (MT, 2005 / 7. szám, 103–110. o.)



HORVÁTH KORNÉLIA:

József Attila a nyelvről, a nemzetről és a költészetről (MT, 2005 / 6. szám, 124–135. o.)

JANKOVICS MARCELL:

Művészet és erkölcs (MT, 2004 / 1. szám, 51–56. o.)

JOBBÁGYI GÁBOR:

Erkölcs és jog ma (MT, 2004 / 3. szám, 137–142. o.)

JÓKAI ANNA:

Ajánlás (MT, 2004 / 1. szám, 65–66. o.)

Nyelvművészet, nyelvbűvészet (MT, 2005 / 6. szám, 10–14. o.)

Zsombolyai Valéria (MT, 2006 / 11–12. szám, 67–69. o.)

JÓZSA JUDIT:

Édesapám, Józsa János korondi fazekasmester (MT, 2006 / 11–12. szám, 70–74. o.)

KÁLMÁN ATTILA:

Szerette az Isten. Dr. Szathmáry Lajos, a hódmezővásárhelyi „tanyasiak” kollégiumának alapítója (MT, 2006 / 11–12. szám, 75–79. o.)

KANYÁR ERIKA:

Rekviem a felkiáltójelért (MT, 2005 / 6. szám, 138. o.)

A köznevelés: nemzeti ügy. Konferencia Tapolcán 2005. október 8-án (MT, 2005 / 8. szám, 150–152. o.)

Nemzeti mitológia filmkockákon. Koltay Gábor vallomása pályafutásáról, mítosztól, történelemtől, értékekről és ideológiákról (MT, 2006 / 10. szám, 118–126. o.)

KAPOSI JÓZSEF:

F. DÁRDAI ÁGNES – KAPOSI JÓZSEF: A történelem érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003) (MT, 2005 / 8. szám, 82–95. o.)

KARLOVITZ JÁNOS TIBOR:

Egészségre nevelés Montessori pedagógiájában (MT, 2006 / 11–12. szám, 190–199. o.)

KATONA NÓRA:

SZITÓ IMRE – KATONA NÓRA: A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából (MT, 2004 / 4. szám, 36–48. o.)

KATONA NÓRA – SZITÓ IMRE: Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése a pedagógus-szülő kapcsolatban (MT, 2005 / 7. szám, 47–59. o.)

KAUTNIK ANDRÁS:

KAUTNIK ANDRÁS – SZABÓ LÁSZLÓ: Nyelv és szakiskola (MT, 2005 / 6. szám, 70–82. o.)

KEDVES CSABA:

Egy „apokrif” Rimay-idézet nyomában (MT, 2004 / 3. szám, 186–189. o.)

KELEMEN ELEMÉR:

A tanító a történelmi változások tükrében. A modern tanítótársadalom kialakulása Magyarországon a 19. században (MT, 2004 / 4. szám, 69–82. o.)



KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA:

A való és a virtuális világ (MT, 2004 / 1. szám, 59–64. o.)

Kovács Gáborné, a Baár–Madas Református Általános Iskola és Gimnázium tanára (MT, 2005 / 5. szám, 157–162. o.)

Az elrejtett kincs – The Hidden treasure – Der verborgene Schatz – Le trésor caché – Il tesoro nascosto (MT, 2005 / 8. szám, 197–198. o.)

KOCZKÁS EMMA M. ESZTER:

CSÉN-kurzus Kalocsán (MT, 2005 / 8. szám, 201–203. o.)

KOLLÁR ÁGNES:

Kérjük meg a szenteket (MT, 2005 / 8. szám, 165–173. o.)

KORMOS JÓZSEF:

A filozófia és a teológia szerepe Edith Stein pedagógiai gondolataiban (MT, 2005 / 5. szám, 75–81. o.)

KORZENSZKY RICHÁRD OSB:

Tudás, élvezet, élet (MT, 2004 / 1. szám, 38–45. o.)

Mérni a mérhetetlent? – Az ellenőrzés és az értékelés teológiai vonatkozásai (MT, 2004 / 2. szám, 94–102. o.)

Tanítsunk? Neveljünk? (MT, 2004 / 4. szám, 114–121. o.)

KOVÁCS SÁNDOR:

Szakmai vélemény az Intézményértékelés a katolikus közoktatásban című kutatási és fejlesztési program eredményeiről (MT, 2004 / 2. szám, 71–75. o.)

KOVÁCSNÉ BOTZHEIM ILDIKÓ:

Tanári szemmel az intézményértékelésről (MT, 2004 / 2. szám, 81–85. o.)

KOZSLIKNÉ SZABÓ MARIANNA:

Önképzőkör a miskolci Fráter György Katolikus Gimnáziumban (MT, 2006 / 9. szám, 174–179. o.)

KŐRÖSINÉ MERKL HILDA:

A minőség és az intézményértékelés összefüggései (MT, 2004 / 2. szám, 76–80. o.)

A kapcsolatok kultúrájának tanítása és tanulása az iskolai élettérben (MT, 2005 / 7. szám, 124–130. o.)

KRÁNITZ MIHÁLY:

A keresztény tanítás kialakulása a Kr. u. I.–III. században (MT, 2005 / 5. szám, 16–26. o.)

K. SEBESTYÉN NÓRA:

Áprily Lajos: Bibliásan. A költemény struktúraszervező alakzatai (MT, 2005 / 5. szám, 153–156. o.)

LAMI PÁL:

Rónai Béla (MT, 2004 / 2. szám, 160–163. o.)

A latin jó tett (MT, 2005 / 6. szám, 67–69. o.)



LÁNCZKY EDIT:

LÁNCZKY EDIT – HERBER ATTILA: Tantárgyi integráció kísérlete a budapesti Eötvös József Gimnáziumban (MT, 2006 / 9. szám, 109–114. o.)

LÁNYI ANDRÁS:

Lehetőségek és tennivalók az ökológiai szemléletű tanárképzésben (MT, 2005 / 6. szám, 186–192. o.)

LEÁNYVÁRI ÉVA M. ZSÓFIA:

Gondolatok a kollégiumi nevelés szépségeiről és buktatóiról (MT, 2004 / 3. szám, 129–134. o.)

CZUPPON GYÖRGYNÉ – FÖLDI LÁSZLÓ – LEÁNYVÁRI ÉVA – SZEREPI IMRÉNÉ: Vélemény-mozaik az intézményértékelési programról (MT, 2004 / 2. szám, 86–92. o.)

LEHOCZKY KATALIN:

Nemzetiségi némettanár-továbbképzés Pécsen (MT, 2004 / 4. szám, 146–147. o.)

LEIBINGER JÁNOSNÉ:

Intézményi önértékelés (MT, 2004 / 2. szám, 41–47. o.)

LENGYEL MELINDA:

LENGYEL MELINDA – NAGY ANDREA: A tehetséggondozás lehetőségeinek kutatása az alsó tagozatos matematikatanításban (MT, 2004 / 2. szám, 165–170. o.)

LIMBACHER GÁBOR:

A feszület, mint a szakrális tárgyszemlélet alapvető példája (MT, 2006 / 11–12. szám, 200–213. o.)

LISZKA GÁBOR:

A tanárjelöltek és vezetőtanárok munkájának ellenőrzése és értékelése a PPKE BTK gyakorlatában (MT, 2004 / 2. szám, 130–133. o.)

Néhány gondolat anyanyelvről, érettségiről és a tanárképzésről (MT, 2005 / 6. szám, 100–106. o.)

LOVAS ISTVÁN:

Magyar László (MT, 2006 / 11–12. szám, 80–85. o.)

LOVAS ISTVÁN – GYURCSIK MÁRIA: A közoktatás tartalmi szabályozása. Tézisek (MT, 2004 / 3. szám, 49–58. o.)

LUKÁCS CSILLA:

Fű- és leánynevelés Pázmány Péter prédikációiban (MT, 2006 / 9. szám, 139–151. o.)

MADARÁSZ SÁNDOR:

Az iskolarendszerű szakképzés helyzete (MT, 2004 / 3. szám, 61–66. o.)

Szakképzési reformkényszer. Számháború helyett válaszokra van szükség (MT, 2006 / 10. szám, 107–117. o.)

MAJZIKNÉ LICHTENBERGER KRISZTINA:

Fiatalkor családképe a metaforák tükrében (MT, 2005 / 7. szám, 111–122. o.)

MAKOVECZ IMRE:

Finta Gerő (MT, 2006 / 11–12. szám, 86–87. o.)



MARIK JÁNOSNÉ:

Mire jó a tankönyv-választék? (MT, 2004 / 3. szám, 135. o.)

MARÓTH MIKLÓS:

Oktatás és erkölcs (MT, 2004 / 1. szám, 98–103. o.)

Emlékeim egy kedvenc tanáromról. Korbély Vince (MT, 2006 / 11–12. szám, 89–92. o.)

MÁTRAI ZSUZA:

A vizsgarendszer átalakítását befolyásoló tényezők összefüggései (MT, 2006 / 9. szám, 95–103. o.)

MEDGYESY-SCHMIKLI NORBERT:

A misztériumjátékok és a jeles napi dramatikus szokások az oktatásban (MT, 2005 / 6. szám, 149–159. o.)

MEGYESI MÁRIA:

Értéktörzés és hagyományteremtés a nyíregyházi Szent Imre Katolikus Gimnázium és Kollégiumban (MT, 2005 / 8. szám, 187–191. o.)

MELEG CSILLA:

A társadalom szabályozórendszere: erkölcs és jog (MT, 2004 / 2. szám, 186–192. o.)

Egészség és nevelés = egészségnevelés? (MT, 2006 / 10. szám, 18–28. o.)

MÉSZÁROS GYÖRGY SDB:

Keresztény pedagógia? (MT, 2005 / 5. szám, 44–52. o.)

MIHÁLYI ZOLTÁNNÉ:

Nevelés az újraindított evangélikus oktatási rendszerben (MT, 2005 / 5. szám, 66–74. o.)

MIKOLA ISTVÁN:

Népegészség és közéleti felelősség (MT, 2006 / 10. szám, 10–17. o.)

MIKONYA GYÖRGY:

Család és családtörténet-írás (MT, 2005 / 7. szám, 22–35. o.)

MIKSA LAJOS:

Lesz-e közmegegyezés a magyar közoktatásban? (MT, 2004 / 3. szám, 97–106. o.)

Megbélyegzettek és bűnbakok (MT, 2004 / 4. szám, 58–63. o.)

Keresztényi lelkülettel. Egyházi gimnáziumok Szentendrén (MT, 2005 / 5. szám, 196–203. o.)

Családi életre nevelés. Szexuáletika serdülőknél és fiataloknak (MT, 2005 / 7. szám, 60–72. o.)

Rendszerváltás helyett váltakozó rendszerek a közoktatásban (MT, 2006 / 9. szám, 75–87. o.)

NAGY ANDREA:

LENGYEL MELINDA – NAGY ANDREA: A tehetséggondozás lehetőségeinek kutatása az alsó tagozatos matematikatanításban (MT, 2004 / 2. szám, 165–170. o.)

NAGY KÁLMÁN:

Erkölcs és orvostudomány (MT, 2004 / 1. szám, 46–49. o.)

NAGY ZOLTÁN:

A magyarságtudat őrzése és erősítése a kisebbségben élő közösségeknél – ahogy egy falusi pedagógus látja (MT, 2005 / 6. szám, 53–56. o.)





NEMES GYÖRGY:

Néhány észrevétel egy enciklopédikus igényű műről (MT, 2006 / 9. szám, 185–187. o.)

NEMES VIKTÓRIA:

Vizsgatapasztalatok (MT, 2006 / 10. szám, 92–93. o.)

NEMESHEGYI PÉTER SJ:

A Budapestről érkezett mosolygó professzor. Alszeghy Zoltán SJ (MT, 2006 / 11–12. szám, 93–96. o.)

NÉMETH MAGDA:

Reflexió a Mester és Tanítvány első számára (MT, 2004 / 2. szám, 180–181. o.)

Kiegészítés A tanügy rendezéséhez (MT, 2004 / 4. szám, 94–95. o.)

ORBÁN VIKTOR:

Nemzetpolitika és közoktatás (MT, 2004 / 4. szám, 100–109. o.)

Tisztelet a Mestereknek (MT, 2006 / 11–12. szám, 149. o.)

OROSZLÁNY PÉTER:

Felelősségek a közoktatásban (MT, 2004 / 3. szám, 83–95. o.)

PÁLHEGYI FERENC:

A Krisztus-központú pedagógiai gondolkodás (MT, 2005 / 5. szám, 27–43. o.)

PÁLINKÁS JÓZSEF:

Párhuzamos gondolatok az erkölcs erejéről a nevelésben, a tudományban és a politikában (MT, 2004 / 1. szám, 9–17. o.)

A magyar felsőoktatás helyzetéről, feladatairól és jövőjéről (MT, 2004 / 3. szám, 8–26. o.)

Kultúra és közoktatás (MT, 2004 / 4. szám, 110–113. o.)

Az objektivitás és korlátai. Az érettségi vizsga és a felsőoktatási felvételi összefüggései (MT, 2005 / 8. szám, 41–50. o.)

A felsőoktatási felvételi rendszer és a felsőoktatás finanszírozásának összefüggése (MT, 2006 / 9. szám, 89–93. o.)

Már azzal is nevelt, ahogyan feljött a lépcsőn. Portrévázlat Helyes László piarista tanár-ról (MT, 2006 / 11–12. szám, 97–100. o.)

PÁLVÖLGYI FERENC:

Az erkölcsi nevelés új perspektívái (MT, 2004 / 1. szám, 82–97. o.)

Don Bosco öröksége (MT, 2005 / 5. szám, 117–126. o.)

Hagyomány és megújulás harmóniája a jezsuita pedagógiában (MT, 2005 / 7. szám, 173–182. o.)

Egy pedagógiai ihletésű emberkép körvonalai (MT, 2005 / 8. szám, 174–186. o.)

A reformpedagógia vallásos dimenziói (MT, 2006 / 11–12. szám, 174–189. o.)

PAPP LAJOS:

Juhász-Nagy Sándor, a Mester (MT, 2006 / 11–12. szám, 101–105. o.)

PATAKY ILONA:

Ki a mester és ki a tanítvány? – Az értékek szerepe a gyógyításban (MT, 2004 / 2. szám, 134–137. o.)





PELCZER KATALIN:

PELCZER KATALIN – SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT: A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi szövegértés feladatsorának elemzése (MT, 2005 / 8. szám, 73–81. o.)

PETRY ANNAMÁRIA:

Nyelvében él a nemzet?! – Gondolatok a középiskolai magyar irodalom- és nyelvtanítástól (MT, 2005 / 6. szám, 107–111. o.)

PITTI KATALIN:

Szolga László, Bártfai Ödön és Dr. Sipos Jenő (MT, 2006 / 11–12. szám, 109–113. o.)

POKORNI ZOLTÁN:

Kérdések és válaszok a kétszintű érettségiről (MT, 2005 / 8. szám, 51–58. o.)

PONGRÁCZ LÁSZLÓ:

Mérések a közoktatásban. Ellenőrzés vagy szabályozás? (MT, 2004 / 2. szám, 117–121. o.)

RITTER BETTY:

Egy tanárnő vívódásai (amint első gyermeke iskolába került) (MT, 2004 / 1. szám, 158–163. o.)

Újra a számítógép használatának iskolai oktatásáról (MT, 2004 / 3. szám, 172–174. o.)

Igaz varázslat. Könczöl Ferencné, Irmus néni (MT, 2004 / 4. szám, 160–163. o.) „Isten maga is matematikus”. Avagy a matematika tanításának motivációs kérdései (Első rész) (MT, 2005 / 5. szám, 180–192. o.)

„Isten maga is matematikus”. Avagy a matematika tanításának motivációs kérdései (Második rész) (MT, 2005 / 6. szám, 167–178. o.)

Mit láttam az érettségiből 2005-ben? (MT, 2005 / 8. szám, 115–119. o.)

ROSTA GERGELY:

TÓTH ANDRÁS – ROSTA GERGELY: Pázmányos pályakezdők (MT, 2005 / 7. szám, 159–168. o.)

SÁLYI ANNA:

Első az egyenlők között. A londoni Sheen Mount School bemutatása (MT, 2005 / 7. szám, 169–172. o.)

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT:

A szakértő szerepe az intézményértékelésben (MT, 2004 / 2. szám, 63–70. o.)

Írók a pedagógiában, pedagógusok az irodalomban (MT, 2004 / 4. szám, 25–32. o.)

PELCZER KATALIN – SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT: A magyar nyelv és irodalom írásbeli érettségi szövegértés feladatsorának elemzése (MT, 2005 / 8. szám, 73–81. o.)

SÁRINGER TAMÁSNE:

Tapasztalatok és elgondolások az óvodai nevelésről (MT, 2004 / 3. szám, 75–82. o.)

Az óvónő szerepe a megváltozott családok életében (MT, 2006 / 11–12. szám, 218–223. o.)

SÁVOLY MÁRIA:

„Történettudás nélkül ki foghatja fel tisztán a jelent?” A történelemoktatás erkölcsnevelő szerepéről (MT, 2004 / 1. szám, 126–134. o.)

A hazai kötelező történelemoktatás és a történelem metodika kezdetei az 1735-ös jezsuita Instructio alapján (MT, 2005 / 5. szám, 145–151. o.)



Család és történelemoktatás (MT, 2005 / 7. szám, 99–102. o.)

Vallásgyakorlás, lelkiismereti szabadság, egyéni sorsok ütközéspontjai a kommunista diktatúra vallásüldöző éveiben (MT, 2005 / 8. szám, 192–196. o.)

Szociológia és történelemoktatás (MT, 2006 / 10. szám, 140–143. o.)

SEREGÉLY ISTVÁN:

Tanárnak lenni egész életet kíván. Ádám János (MT, 2006 / 11–12. szám, 114–116. o.)

SIMON JÁNOS:

A nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégium múltja, jelene és jövője (MT, 2004 / 4. szám, 180–186. o.)

SIPOS KOPPÁNY KADOSÁNÉ:

Egy Mester és tanítványai 1941-től napjainkig. Dr. Bari Istvánné, Ili néni (MT, 2005 / 8. szám, 140–148. o.)

SOLTI KÁLMÁN:

Mi célra vagyunk a világon? Gondolatok a család és az iskola kapcsolatáról (MT, 2005 / 7. szám, 42–45. o.)

Mi a legerősebb a világon? A pedagógus hite és a nevelés (MT, 2006 / 9. szám, 116–119. o.)

SOMHEGYI ANNAMÁRIA:

Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban (MT, 2006 / 10. szám, 82–90. o.)

STÖCKERT GYÖZÖ:

Erkölc és tanáregyeniségek (MT, 2004 / 4. szám, 134–136. o.)

SUBA LAJOS:

Az elme és az ítélet képzését követő szigorú számadásokról. Képek a Nagykőrösi Református Főgimnázium érettségi vizsgálataiból (1853–1948) (MT, 2005 / 8. szám, 28–40. o.)

SZABÓ KRISZTINA BENEDIKTA:

Egy nem közönséges hivatás. Berecz Erzsébet Skolasztika nővér pedagógiai portréja (MT, 2005 / 5. szám, 127–134. o.)

SZABÓ LÁSZLÓ:

KAUTNIK ANDRÁS – SZABÓ LÁSZLÓ: Nyelv és szakiskola (MT, 2005 / 6. szám, 70–82. o.)

SZARKA LÁSZLÓ:

Vallás és természettudomány (MT, 2006 / 9. szám, 120–125. o.)

SZARKA MIKLÓS:

Az „érték” fogalmi tisztázása és átadása a pedagógus szereprelációban (MT, 2006 / 11–12. szám, 242–254. o.)

SZATMÁRI-KIRILLA TERÉZIA:

Gondolatok a művészfilmekről és a keresztény nevelésről (MT, 2006 / 11–12. szám, 164–173. o.)

SZELESTEI NAGY LÁSZLÓ:

Képek a győri Bencés Gimnáziumról (1961–65) (MT, 2006 / 11–12. szám, 117–118. o.)



SZEMKEŐ JUDIT:

Kolping nevelési-oktatási intézmények Magyarországon (MT, 2005 / 5. szám, 95–102. o.)

SZEREPI IMRÉNÉ:

A katolikus óvodai nevelésről (MT, 2005 / 5. szám, 204–212. o.)

CZUPPON GYÖRGYNÉ – FÖLDI LÁSZLÓ – LEÁNYVÁRI ÉVA – SZEREPI IMRÉNÉ: Vélemény-mozaik az intézményértékelési programról (MT, 2004 / 2. szám, 86–92. o.)

SZESZLER ANNA:

Egy sajátos – szöveges – értékelési rendszer tapasztalatai a Lauder Javne Iskolában kicsiknél és nagyoknál (MT, 2004 / 2. szám, 148–156. o.)

SZILÁGYI CSABA:

Jezsuita konferencia (MT, 2005 / 5. szám, 144. o.)

SZINETÁR MIKLÓS:

Nádasdy Kálmán (MT, 2006 / 11–12. szám, 119–120. o.)

SZITÓ IMRE:

SZITÓ IMRE – KATONA NÓRA: A tanári tekintély a szociálpszichológia nézőpontjából (MT, 2004 / 4. szám, 36–48. o.)

KATONA NÓRA – SZITÓ IMRE: Szerepkonfliktusok felismerése és kezelése a pedagógus-szülő kapcsolatban (MT, 2005 / 7. szám, 47–59. o.)

SZOKOLAY SÁNDOR:

Nyelvünkről és zenei anyanyelvünkről. Nemzetünk időszerű kérdései (MT, 2005 / 6. szám, 15–19. o.)

SZOLNOKI TIBOR:

Tekintély és tekintélyelvűség a tanári hivatás gyakorlásában (MT, 2004 / 4. szám, 49–57. o.)

TAKÁCS NÁNDOR:

Egy szegény magyar pedagógus panaszai (MT, 2004 / 3. szám, 107–111. o.)

TÁRNOK DEZSÓ:

A Budapesti Fásori Evangélikus Gimnázium múltja a jelen tükrében (MT, 2004 / 2. szám, 171–177. o.)

TATAI-TÓTH ANDRÁS:

Egy elkerülhetetlen oktatáspolitikai fordulatról (MT, 2006 / 9. szám, 52–59. o.)

THORDAY ATTILA:

Roger testvér, a bizalom embere (MT, 2005 / 8. szám, 5–7. o.)

TORDAI GYÖRGY:

Minőségi bér – de kinek? (MT, 2004 / 2. szám, 140–147. o.)

TÓTH ANDRÁS:

Ellenőrzés és értékelés nemzetközi kitekintésben (MT, 2004 / 3. szám, 144–152. o.)

Nem csak vezetőknak (MT, 2006 / 9. szám, 183–184. o.)

TÓTH ANDRÁS – ROSTA GERGELY: Pázmányos pályakezdők (MT, 2005 / 7. szám, 159–168. o.)



TÓTH TIBORNÉ:

Iskolai önértékelés európai mércével (MT, 2004 / 2. szám, 122–129. o.)

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ:

Erkölcs és politika (MT, 2004 / 1. szám, 24–27. o.)

Nevelés és oktatás hagyományszakadás után (MT, 2004 / 4. szám, 122–125. o.)

TÖTTÖSSY MAGDOLNA:

A magyarországi érettségi vizsga útja a kezdetektől 2005-ig (MT, 2005 / 8. szám, 10–27. o.)

TRENCSENYI LÁSZLÓ:

A hagyományok élettörténetéről, pályafutásáról – és a művészeti nevelés új funkcióiról (MT, 2004 / 3. szám, 165–169. o.)

Mikor mozdulok, ők ölelik egymást (MT, 2005 / 6. szám, 83–97. o.)

UDVAROS BÉLA:

Prospero pálcája. Dr. Németh Antal színházművész méltatása (MT, 2006 / 11–12. szám, 121–123. o.)

UJHÁZY ANDRÁS:

Hagyjátok csodálkozni a gyerekeket! (avagy hogyan tanítsunk természettudományos tárgyakat) (MT, 2004 / 3. szám, 121–128. o.)

Akik hűek maradtak (MT, 2004 / 4. szám, 174–179. o.)

„Neveden szólítottalak...” (MT, 2005 / 6. szám, 60–65. o.)

A név kötelez. Szubjektív észrevételek a kétszin(t)ű érettségiről (MT, 2005 / 8. szám, 110–114. o.)

Közhelyszótár (MT, 2006 / 9. szám, 104–108. o.)

USZTICS MÁTYÁS:

Bodnár Sándor tanár úr (MT, 2006 / 11–12. szám, 125–131. o.)

VAGYON ANDREA:

A felekezeti oktatás államosítása (1948–1950) – a Győri Bencés Gimnázium iratai alapján (MT, 2005 / 8. szám, 158–164. o.)

VALACZKA ANDRÁS:

Hány anyanyelvünk van voltaképpen? (MT, 2005 / 6. szám, 41–51. o.)

VARGA MÁRIA:

matEmaTIKA (MT, 2004 / 1. szám, 135–139. o.)

Gordon Győri János: A magyartanítás mestersége – Mestertanárok a magyartanításról (MT, 2005 / 6. szám, 183. o.)

VÁRSZEGI ASZTRIK:

Good-bye Mr. Chips! Tóth Ferenc tanár úr – Csipsz bácsi (MT, 2006 / 11–12. szám, 132–134. o.)

VERECZKI ANDRÁS:

Agárdy Gáborra emlékezve (MT, 2006 / 11–12. szám, 14–16. o.)

VERESS ÁGNES:

Múzeumpedagógia a nevelés szolgálatában (MT, 2006 / 11–12. szám, 154–163. o.)



VÉRTESALJAI LÁSZLÓ SJ:

Két pofon (MT, 2006 / 11–12. szám, 135–137. o.)

VIZI E. SZILVESZTER:

Lelkiismeret és tudomány (MT, 2004 / 1. szám, 18–23. o.)

WACHA IMRE:

„Tették, ami kell” (MT, 2006 / 11–12. szám, 138–145. o.)

ZILÁHI SZABÓ JUDIT:

Búcsúfénykép a Gellérthegyen (MT, 2004 / 3. szám, 203–205. o.)



Hargitai Beáta: Bejárati ajtó, Győr belváros





Kérés olvasóinkhoz és leendő szerzőinkhez

A Mester és Tanítvány *konzervatív*, azaz *értéktörző* 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 innen 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 írásokat, amelyek akár az *elmélet*, akár a *gyakorlat* felől közelítve tárgyalják a pedagógia, illetőleg az oktatáspolitiká 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), *könyvismertetőseket* (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.): *Erények 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

DIÁKÉLET

A tanítási órák nem egyedüli meghatározói a gyermekek értelmi és erkölcsi fejlődésének. Legalább ennyire fontos az, hogy mi történik velük, hogyan zajlik sajátos életük az iskola falai között, ahol idejük jelentős részét eltöltik, vagy éppen azon kívül.

Színes diákélet ott van, ahol a *közösségi nevelést* komolyan veszik és eredményesen művelik. Napjaink oktatáspolitikai környezete nem kedvez a közösségi nevelésnek. Ilyen körülmények között manapság igen kevés igényes írás olvasható a diákélet-ről. A tanárjelölteknek és a tanártovábbképzések hallgatóinak nem áll rendelkezésére elegendő forrás e rendkívül kényes, éppen ezért nagy kihívást jelentő pedagógiai feladatra való felkészüléshez. Ez a hiány, valamint a szerkesztőségünkbe küldött több érdekes írás eredményeképpen határoztuk el, hogy a *Mester és Tanítvány* 13. számának fő témája a *diákélet* lesz.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1000 Ft

