

DELIBERATIONES

A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata

Lux Verissima

A Szegeden 2017. február 23-24-én megtartott
Gerhardus Tudományos Diákköri Konferencia előadásaiból

Konferenciakötet

X. évfolyam 1. szám

Különkiadás

DELIBERATIONES
A Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóirata
X. évfolyam 1. szám
Különkiadás

Lux Verissima
A Szegeden 2017. február 23-24-én megtartott
Gerhardus Tudományos Diákköri Konferencia előadásaiából

Főszerkesztő:
KOZMA GÁBOR

Szerkesztőbizottság:
HAMVAS ENDRE ÁDÁM
HORVÁTH GÁBOR
KOVÁCS JÓZSEF
SERFŐZŐ LEVENTE
ZAKAR PÉTER

Szerkesztőségi titkár:
FORRAI SZILVIA

A tanulmányokat lektorálták:
HAMVAS ENDRE ÁDÁM, HORVÁTH GÁBOR, PETŐ BÁLINT

Tördelés és lapterv:
Kiss Bea és Varga Péter

Címlap:
A Szegedi Dóm Szent Gellért és Szent Imre oltára, részlet;
Szent Imre átveszi atyja Intelmeit
Foerk Ernő tervei alapján kivitelezte: Krasznai-Krausz Lajos
A fotót készítette: Kisházi Gábor

Kiadó: Gerhardus Kiadó 2017
Felelős kiadó: Dr. Kozma Gábor rektor
A szerkesztőség címe: 6720 Szeged, Dóm tér 6.

Nyomdai munkák: A-Színvonal 2000 Kft. 6722 Szeged, Honvéd tér 5/B
Felelős vezető: Arday Zsolt

ISSN 1789-8919

TARTALOM

ELŐSZÓ	5
BIBLIKUS TUDOMÁNYOK SZEKCIÓ	
HORVÁTH ANNA	
„...hívás volt, amely arra/indított, hogy hagyjam el, ahol nagyon/boldog voltam” A hagyomány újraírása Borbély Szilárd költészetében	7
LENGYELFI EMŐKE	
Én ne legyek irgalmas?	33
FILOZÓFIA ÉS ETIKA SZEKCIÓ	
KOVÁCS ZOLTÁN	
Teilhard de Chardin hüperfizikájának magyarországi reflexiója	49
PEDAGÓGIA ÉS PSZICHOLÓGIA SZEKCIÓ	
ÁCS RAJMOND	
A tanyai iskoláztatás – A Bogárzó környéki tanyai iskolák története	73
OROSZ GABRIELLA	
Projektek a hátrányos helyzetű fiatalok nevelésében – Nemzetközi összehasonlítás	111
TŐK IRINGÓ	
3–4. osztályos, többségi és enyhén értelmi fogyatékos tanulók szociális problémamegoldásának összehasonlító vizsgálata	129
MELLÉKLET	167
KÉPEK A KONFERENCIÁRÓL	173

ELŐSZÓ

A Gál Ferenc Főiskolán 2017. február 23-24-én hagyományteremtő céllal rendeztük meg a Gerhardus Tudományos Diákköri Konferenciát. A rendezvényt, amelyen nyolc szekcióban 24 hallgató mutatta be tudományos kutatásainak eredményét, nemcsak az volt a szándékunk, hogy teret adjunk e munkák előadóinak, hanem az is, hogy megmutassuk azt, hogy hazánkban, illetve a külföldi területeken milyen sok műhelyben dolgoznak azon, hogy a tudományos problémákat a megfelelő mérce szerint, mégis keresztény alapelvek alapján dolgozzák fel. A két nap alatt megbizonyosodhattunk arról, hogy a részt vevő hallgatók a tudományos tevékenységet, mint meghatározott értékeket közvetítő tevékenységet fogják fel és valósítják meg. Örömeinkre szolgál, hogy a konferencián több felekezeti felsőoktatási intézmény hallgatója vett részt; nemcsak a tudomány, de az oküménia ügyét is elősegítve ezzel.

Kezdetektől fogva az ismertetett célok lebegtek szemünk előtt, és ez által indítatva bocsátjuk közre a konferencia anyagát tartalmazó két kötetet. Bátran állíthatjuk, hogy a dolgozatok és a szóbeli előadások értékelésekor a zsűrinek meglehetősen nehéz dolga volt; éppen ezért úgy döntöttünk, hogy a helyezést el nem ért dolgozatokat is közreadjuk a Gál Ferenc Főiskola tudományos folyóiratának, a *Deliberationes*nek különszámaként. Az olvasó tapasztalni fogja, hogy az elkészült munkák magas színvonala megerősíti döntésünk helyességét.

Végezetül örömeinkre szolgált, hogy a konferencián részt vevő előadók munkáiból kiérződött az a hit, melynek forrása Krisztus, amiről a tanulmánykötet címe is beszél. Az idézet első vértanúszentünk teológiai művéből, a *Deliberatio*-ból származik, miszerint „...*lux verissima Christus*”, azaz „*Az Egyház tehát a feldíszített világ, amely kiválasztott az örök mozgásba helyezett világból. Ezért a megváltás oldaláról nézve minden e világra, azaz az Egyházba jövő embert megvilágosít a mi Istenünk, a legigazabb fény, Krisztus.*” Mindezek fényében úgy gondoljuk, hogy konferenciánk elérte a felhívásunkban előzetesen megfogalmazott célokat: megmutatta, hogy a kárpát-medencei egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények magas szinten képesek ellátni azt a feladatukat, hogy munkájukkal keresztény értékeket közvetíteni képes hallgatókat nevelnek, egyzsersmind ápolva Gerhardus, azaz Szent Gellért püspök mai napig ható munkásságának emlékét.

a Szerkesztők

HORVÁTH ANNA

A TEOLÓGIAI HAGYOMÁNY ÚJRAÍRÁSA BORBÉLY SZILÁRD A TESTHEZ CÍMŰ KÖTETÉBEN

BEVEZETÉS

Dolgozatomban Borbély Szilárd *A Testhez. Ódák & Legendák* című kötetét vizsgálom. Korábban számos, a versek keletkezés-, illetve befogadástörténetét elemző tanulmány és kritika született,¹ melyek megpróbálták elhelyezni a Borbély-kötetet a posztmodern kánonban. *A Testhez*-t sokan elválaszthatatlannak tartják a *Halotti Pompától* és Borbély Szilárd tragikus sorsától. Bár kétségtelen, hogy a referencializáló olvasás lehetőségét maguk a kötetek, illetve azok paratextusai ajánlják fel az olvasónak,² dolgozatomban mégis arra teszek kísérletet, hogy néhány kiválasztott vers³ elemzése révén teológiai kitekintést tegyek a hitehagyás motívumával (27. *A Vonaton*), illetve Ábrahám történetének újragondolásával kapcsolatban (39. *A Követelés*).

1 Legtöbben recenziót írtak a kötetről, kiemelve, hogy Borbély – annak ellenére, hogy sok esetben átvett szöveggel dolgozott – oly módon szólaltatta meg a veszteséget szenvedett nőt, hogy a tragédiát átéltek megszólalása nem hat elidegenítőleg, hanem a mindennapi beszédmódhoz közelítve mondja el az elmondhatatlant.

Néhány példa:

Zsadányi Edit: *Együtt érző narratívákkal együtt érezve? Gondolatok Borbély Szilárd A Testhez és Németh Gábor Zsidó vagy?* című írásából. (<http://tntefjournal.hu/vol3/iss2/zsadanyi.pdf>, 2016. december 8.)

Györe Bori: *A női test transzcendenciája.*

(http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/2594/, 2016. december 8.)

Bondár Zsolt: *A magába zártság energiája.*

(<http://www.irodalmijelen.hu/05242013-1040/magaba-zartsag-energiaja-kritika-borbely-szilard-testhez-cimu-verseskoteterol>, 2016. december 8.)

Szűcs Teri: *Antianyag gyilkosoknak.*

(<http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2010/XIX.-evf.-2010.-oktober/Antianyag-gyilkosoknak>, 2016. december 8.)

2 A *Halotti Pompa* ajánlása és jegyzetei, illetve *A Testhez* kötet jegyzetei.

3 A pályázat terjedelmi korlátai miatt a kötet komplex vizsgálatára e dolgozat keretei között nem volt lehetőség. Az elemzésre kiválasztott versek a teológiai olvasat létjogosultságára kívánnak rámutatni, amelyet a *Halotti Pompa* esetében evidenciaként érvényesített a recepció, *A Testhez* kötet kapcsán azonban mindezidáig nem merült fel lehetőségként.

A versek látszólag nem kapcsolódnak konzekvensen a kötet központi témáihoz: nem jelenik meg bennük az abortusz, a halál, illetve a koncentrációs táborok képe. A látszólagos összefüggés hiánya miatt a szakirodalom eddig az említés szintjén foglalkozott velük. Felvetődhet a kérdés, mégis hogyan illeszkednek a kötet kontextusába? A legendák közé sorolható Követelésben Ábrahám helyzete hasonló az abortuszt elszenvető asszonyok helyzetéhez: tudja, hogy ki kell oltania gyermeke életét, mégis szégyen (vagy rejtett düh) jelenik meg mozdulataiban. A *Vonaton* című, nyolc részből álló ciklus központi alakja Teréz anyja. A kötet legendáihoz hasonlóan itt is vallomástevő, női hang szólal meg, jóllehet az életszentségben élő szerzetesnő „anyasága” különbözik a kötetbeli anyákétól. Ugyanakkor azok az anyák, akik beteg gyermekükért áldozzák fel magukat, mindennapi szenteknek tekinthetők.⁴

Azok az előzetes elképzelések, hogy mit is jelent átélni egy ilyen traumát, hogyan viszonyul az ember az őt körülvevő, de mégis láthatatlan dolgokhoz, hogyan lehet integrálódni a körülöttünk levő világba – ezek a kulcsmozzanatai Borbély-kötetének, és ezek jelennek meg a kiválasztott versekben is, teológiai színezetet kapva.

1. TEST A TEOLÓGIÁBAN

Borbély verseit áthatja a transzcendencia, az elrejtetlen vallásosság mozzanata. (Nem feltétlenül a kereszténységé, a buddhizmus néhány gondolata⁵ is kiolvasható.) Dolgozatomban mégis megkísérlem – néhány gondolkodót kiemelve – teológiai kontextusba ágyazni a kötetet, körüljárva a test témakörének fogalmát a kiválasztott versek vizsgálata előtt.

4 Borbély kötetében a női hang a domináns, viszont kissé elkülönül Teréz anyáé. Nem valósul meg a konkrét anyaság, viszont a „mindenki édesanyja” tudattal közelít a fogalomhoz. Hélène Cixous vélekedése (lásd lentebb) ezt a paradoxont oldhatja fel.

Cixous megalkotott poétikai nőfilozófiája radikálisan esszencialista: hisz az abszolút nőben. Ahogy Bókay Antal kifejti, a szerző olyan párbeszédet szeretne létrehozni és konstruálni a nők által, amely elkülönül a maskulintól. A diskurzus középpontjában radikálisan új testfogalom, testézés áll: „ez a világ a test működéseinek szisztematikusan kitapasztalásából, valamint az erogén zónák pontos és szenvedélyes vallatásából kiinduló keresés”, illetve: „fantasztikusan gazdag, invenciózus gyakorlat (...) mely formák megteremtésében, egy igazi esztétikai tevékenység kialakításában teljesedik be.”

Cixous számára a női írás média: eljut az ösztönök szintjéig, megérinti a szabályok, szintaxis nélküli nyelv mélyét, emiatt nehezen látható – a nő a testével, az anyatejjel, „fehér tintával ír”. Cixous olvasatai olyan művek, szerzők, akiknél megragadható ezzel a tintával írt szöveg. „Itt az ideje, hogy a nő nyomot hagyjon az írott és beszélt nyelvben”, és ez az alkalom „fogja a nőt másként megerősíteni, mint a szimbólumban és a szimbólumban neki rendelt helyén, vagyis csöndben.” Illetve: „Cixous totális leválást és egy abszolút értelmű, még láthatatlan (fehér tintával írt) és meghallhatatlan (csöndbe térő) utópikus nőiséget feltételez [...]” L. Bókay 2006, 163–164.

5 Vö: 5. *Az Alakhoz* című versben:

„a Létkerékbe vonna be, / hol minden tűzben állva / a pusztulás alakjait / s a buddhalétet várja.”

Illetve a 23. *A szemeteskosárban*:

„Saját céget alapította, itthon dolgozo. / Tizenhat éve jógáz. A buddhizmustól rengeteget tanulta, / hogy semmit sem birtokolni. És elengedni. Mind el.”

Elmondva az elmondhatatlant: beszélni az abortuszról, a vetelésről és a halálról –Borbélynál a test motivikusságának témakörében lehetséges. Felületesen szemlélve a keresztény gondolkodásban a test kezdetben a bűn jelképe volt, hiszen a kereszténységet – néha nem is alaptalanul –, gyakran érte a testellenesség vádja.⁶ Viszont az egyház már a 2. század elejétől elkezdte küzdelmét a testet megvető, leértékelő gnosztikus eszmékkel szemben. A teremtés, Jézus feltámadása és a szentségek hitigazsága miatt vallotta, hogy az üdvösség a testre is vonatkozik – ahogy Tertullianus megjegyezte: *caro salutis cardo*.

A legismertebb kép – amelyet Szent Pál az egyházra vonatkoztat – a test-hasonlat, amelynek általánosabb érvényű alkalmazása közismert volt,⁷ hiszen a filozófusok gyakran hangsúlyozták, hogy a létezők egy testhez hasonlító nagy egységet alkotnak a világban. A test-hasonlat legbővebb kifejtése az 1Kor 12,12–26-ban található. Pál mindenekelőtt azt hangsúlyozza, hogy a testben különböző tagok, különböző testrészek vannak, amelyek eltérő funkciót látnak el. Viszont ezek a testrészek nem egymással szemben állva, hanem egymást támogatva és kiegészítve teszik lehetővé, hogy a test egésze ép és egészséges legyen. Az apostol felhívja a figyelmet, hogy a testben található különbség végső soron magára Istenre vezethető vissza. Ő teremtette úgy az emberi testet, hogy annak egyes részei eltérő feladatokat lássanak el. Ez viszont azt is jelenti, hogy minden tag feladata értékes, hiszen a Teremtőtől származik. De Pál tanításának a fentebb említett előzményekhez képest van egy sajátos, megkülönböztető pontja: az egyház nem egyszerűen test, hanem Krisztus teste. Jól látható ez a hasonlat bevezető mondatában: „Mert amint a test egy, bár sok tagja van, a testnek minden tagja, bár sok, mégis egy, így Krisztus is.” (1Kor 12,12).

Az 1. Korintusi levél szemléletét jól kiegészíti az Efezusi levél, amely különbséget tesz a test és a Fő között: az egyház a test, amelynek Feje Krisztus.⁸ A keresztény tanítás szerint egy test vagyunk, egymásnak testvérei. Más ideál ez, mint a világé: az evangélium tanítása szerint azonban az ember arra született, hogy szeressen és adjon, alkosson, nagylelkűen éljen. A társadalom nem piramishoz, hanem emberi testhez hasonló: ha az egyik tagja szenved, vele együtt szenved a többi is. Ha az egyik tagja örül, vele együtt örül a többi is. Ezeket a szempontokat összegezve vizsgálta Borbély

6 A testet gyakran a bűnök forrásának tekintették.

7 A legnevezetesebb példa Menenius Agrippa római patrícius (Kr. e. 5. század) tanmeséje, amely arra szolgált, hogy véget vessen a római nép lázadásának az Aventinuson. A történet szemléletes módon mutatja be a különböző testrészek együttműködésének szükségességét.

8 Ef 1,22–23: „²²Mindent lába alá vetett, őt magát meg mindenek fölött az egész Egyház fejévé tette:²³ez az ő teste és a teljessége annak, aki mindenben mindent teljessé tesz.”

4,15–16: „¹⁵Inkább igazságban kell élnünk és szeretetben, hogy egyre inkább összeforjunk a Fővel: Krisztussal. ¹⁶Ő az, aki az egész testet egybefogja és összetartja a különféle ízületek segítségével, hogy a tagok betöltsék az erejükhöz szabott feladatkört. Így növekszik a test, és építi fel saját magát a szeretetben.”

5,23: „²³mert a férfi feje az asszonynak, ahogy Krisztus feje az Egyháznak: testének ő a megváltója.”

Isten és az ember közötti (disz)harmonikus viszonyt a hitetlenség és hitehagyás érzésének bevonásával.

2. 39. A KÖVETELÉS

2. 1. Bibliai-teológiai szintézis

A kötetben szereplő, 39. *A Követelés* című, az ószövetségi Ábrahám⁹ történetét mint történeti eseményt, az üdvtörténet részét átdolgozó vers értelmezése előtt teológiai szempontból egy másik hagyomány felől is vizsgálandó: az *Ebed Adonaj (Jahve)* – Isten szolgája – dalok felől.¹⁰ A zsidóság életében a fogság fordulópont, körülbelül 50 évig tart. (Több évtizeden keresztül öröklődik az üdvösségközvetítés egy fontos értelmezésben: a fogság előtt az üdvösségközvetítés csúcán a király állt.) A későbbiekben nem vetették el a királlyal kapcsolatos várakozásaikat, de más kontextusok felől is közelítettek (pl. *Ebed Jahve*). Az üdvösségközvetítés bizonyos értelemben demokratizálódott, nem szorítkozott csupán a királyra. Innen eredeztethető az ábrahám-történet módosulása is – hiszen az *Ebed Jahve* dalhoz képest változtatás szerepel: a választottam (*báchír*) helyett szeretett (*jáchíd*) szerepel [a *jáchíd* a Ter 22, 2-ből van: „vedd a te fiadat, a te szeretettedet, és menj arra a helyre...” – az Ábrahám-Izsák relációval helyettesíti a választottságot – nemcsak *választott*, hanem *szeretett*].¹¹

⁹ Érdekes, hogy a három monoteista vallás (zsidó, keresztény, iszlám) prófétái eredetű, illetve Ábrahám örökösének tekintik magukat. A zsidók azt vallják, hogy ők ennek az ígéretnek az örökösei, amennyiben Ábrahám (testi) leszármazottai Sárától – Izsákon és Jákobon keresztül.

Mohamed születése előtt egész Arábia egyik legfontosabb szent helye volt az istenek képével teli szentély, a Kába. „Fekete kőnek” is nevezik, mert magában foglal egy kis fekete követ, amely a muszlimok szerint a mennyből hullott alá. A Korán a Szent Házat Ábraháménak mondja. Nyilvánvaló jelek vannak benne: Ábrahám [szent] helye. Aki belép oda, az biztonságban van. A muszlimok átvették a szent helyet, mert Allah kinyilatkoztatta: És megállapodtunk Ábrahámmal és Izmaellel [mondván]: „Tisztítsátok meg a Házamat azok számára, akik elvégzik a körmenetet, akik vallásos buzgalomukban hosszasan időznek ott, s akik meghajolnak és földre vetik magukat” (Korán 2:125). Így a muszlimok Ábrahám követőinek vallják magukat elsősorban abban az értelemben, amint azt a Koránban olvashatjuk: Mi Ábrahám vallását [követjük], aki hanif volt, és nem tartozott a pogányok közé (...) L. Csordás 2009, 20–24.

(http://www.htk.ppke.hu/uploads/File/disszertaciok/Csordas_PhD_Vallaskulonb_definitive.pdf, 2016. december 8.)

¹⁰ *Ebed* = szolga; az individuum és a kollektívum szembeállítása nem olyan éles, mint ma. A szolga lehet egyén is (individuum), lehet kollektívum is (pl. individuum: Ábrahám, Mózes, mint nép: Izrael).

¹¹ Az üdvorákulumok a fogságban az Izrael jövőjében elbizonytalanodott néphez szólnak, és a választottságra való hivatkozással akarnak biztatást nyújtani. Deutero-Izajás az isteni kiválasztás ismételt hangsúlyozásával annak visszavonhatatlanságát jelenti ki (Iz 41,9), biztosítva hallgatóit, hogy Izraelnek van jövője. Ennek legjobb példája az Iz 41,8-13.

Megfigyelhető, hogy a próféta a kiválasztást korábbra vezeti vissza a történelemben, s nem a kivonulásban, hanem a JHWH-Ábrahám kapcsolatában látja annak megnyilvánulását. Az Iz 43,20-ban még radikálisabban nyúl a kezdetekhez, amikor a kiválasztást egyenesen Izrael teremtésébe helyezi: „[...] vizet fakasztok a

Az Ábrahámnak adott ígéret (Gen 12, 1–3) tehát nemcsak összekapcsolódott a Jahve-hittel, hanem hosszú hatástörténettel egészült ki. A „Benned áldást nyernek a nemzetek” ígéret, azaz a népek és Izrael kapcsolata az áldásban és üdvösségben egy reménység, amely a bibliai hagyományban sokszorosán lecsapódott. (Izrael és a népek egyesülése egyetlen isteni uralom alatt.)¹²

P. Weimar és E. Zenger a töredék/elbeszéléskör-, a forrás- és a továbbírás/kiegészítő-elmélet kombinációjából alkották meg az ún. *münsteri Pentateuchus modell*t. A Pentateuchus keletkezéstörténetében korai, egymástól függetlenül létező töredékek, illetve elbeszéléskörök létezését állítja, majd Kr.e. 700-tól a Kr.e. 6. század vége között két, illetve három „forrásírás” keletkezésével számol, melyeket továbbírtak és összekapcsoltak, mielőtt a Pentateuchust önálló egységként lehatárolták volna.¹³

2. 2. Borbély mítosztalanítása

Borbély versének¹⁴ címe felidézi a bibliai szituációt, Isten kérését Ábrahámmal szemben, hogy egyszülött fiát adja áldozatul. Viszont negatív konnotációval¹⁵ egészül ki, hiszen a befogadó nem a szerető Isten képére gondol, hanem a zsidó hagyományban megjelenő, sokszor kegyetlenére – akinek követelése van népével szemben.¹⁶ Ha ez a követelés nem teljesül, az oda-vissza működő kapcsolat megszakad, büntetés lesz

pusztában, [és folyókat a sivatag földön], hogy inni adjanak népemnek, választottaimnak. ²¹A nép, amelyet magamnak alkottam, hirdetni fogja dicsőségemet.”

12 Vesd össze az alábbi szentírási helyekkel:

Zsolt 72, 17.

Zak 8, 23.

Mik 4,1–5.

Iz 19, 24–25.

Vagy egy másik szempont felől is vonható párhuzam Isten rejtettségének és egyidejű közelségének felismerésével. Például Ábrahám megkísértése Izsák feláldozásával – Jákob éjszakai küzdelme Istennel.

13 Eszerint a Pentateuchus keletkezéstörténetének korai fázisában az egyes témáknak megfelelő elbeszéléskörök (például pátriárkák, kivonulás stb.) egymástól függetlenül alakultak ki pl. a hagyományképződés kezdeteinél léteztek például törzsi, hősi, szentély- és helységmondák. Például az Ábrahám (délen) és Jákob (északon) köré kialakult családtörténetek, a Mózes-Exodus-elbeszélés (északon) vagy a József-novella. A Pentateuchus két irodalmi alapformája az elbeszélés és a jogmondás = Rózsa Huba: Pentateukhosz – vallástörténet – üdvtörténet. *Vallástudományi Szemle*, 2007/1, 65.

(http://uni-zsigmond.hu/uploaded_bookshelf/5b5251c2ee7f72af.pdf, 2016. december 8.)

14 Lásd: melléklet.

15 Hasonló hangnemben szólal meg Mezei András is (lásd: melléklet).

16 Némileg kisarkítva mutattam be az Ó- illetve Újszövetség istenképének szembeállítását: hiszen az Ószövetségben is megtalálható az irgalmas istenkép. (Pl. Kivonulás könyve 34, 6.)

Az Ószövetségben benne van a büntető, felelősségre vonó Isten képe, viszont az egész könyv az irgalomra van kihegyezve: a választott nép legtöbbször elbukik, viszont Isten mindig megbocsát. Innen eredhet az istenkép különbségének egyik forrása: az Újszövetségben azt hangsúlyozták ki, hogy Isten a megtestesült Jézus Krisztusban mutatja ki irgalmát az emberiség iránt. (Itt sem feltétlenül igaz az állítás, hiszen pl. az utolsó ítéletről szóló beszédben Jézus két részre osztja az emberiséget, az egyik csoportról – akiket jutalmaz – azt

a sorsa azoknak, akik ellenszegültek Isten akaratának.¹⁷ A versindításban ugyanakkor a hagyomány szerinti értelmezés folytatódik: Ábrahám fiával, Izsákkal együtt útnak indul, s felidéződik a jövődőlés, miszerint nagy nemzetség születik.¹⁸

De Borbélynál nem Isten menti meg Sárát a szegyéntől, hanem Izsák. Születése és életben maradása által megmentő lett, s visszagondolva a kötetben megjelenő abortusz- és vetélésversekre mintha itt következett volna be hangnemváltás. A szegyen és a gyász, amelyek az előbbi események után jelennek meg a nők és családok életében úgy tűnik, itt elmarad. Ábrahámra vonatkozatható az abortuszt elszenvedő asszonyok magatartása: tudja, hogy saját, illetve nemzetségének jövőbeli sorsa múlik tétén¹⁹ – mégis a szegyen, a düh jelenik meg mozdulataiban: „Ábrahám a földre szegez- te tekintetét / egészen a negyedik napig.” Akárcsak a legnagyobb szenteknél, érződik az Istenbe vetett hit, Isten létének megkérdőjelezése. Borbély e két sorral foglalta össze a traumát elszenvedett hívők bizonyos hányadának reakcióját. S habár a tragédia itt még nem következett be, de a tudás megléte felhatalmazta hordozóját érzelmeinek kinyilvánítására. Ábrahám elindult, hogy teljesítse a követelést. „(...) de / tekintetét ismét a földre irányította. / Szótlanul halmozta a fahasábokat / a tűzhöz (...)” vagy: „(...) némán ráemelte a kését (...)”

A történet szereplőinek szótlansága a befogadó számára az Ószövetség elbeszélés- módját idézi fel. A Szentírás progresszív kinyilatkoztatás, hiszen az Újszövetségben olyan tanítások bontakoznak ki, amikre az Ószövetségben csak célzások voltak.²⁰ Az

mondja, jöjjetek, és vegyétek át az Atyám által nektek öröktől fogva készített országot, míg a másik csoport- hoz így szól: távozzatok tőlem, átkozottak, az örök tűzre!

Világos, hogy van egy arculat az Ószövetségben, az ítélkező és felelősségre vonó Istené, de ez az Újszövet- ségből sem hiányzik. Sőt, Jézus a példabeszédeiben többször erre hivatkozik. Ugyanakkor az Ószövetségben is ott vannak az Isten irgalmára, szeretetére, bűnbocsánatára vonatkozó részek (Pl. Ozeásnál: 1,6–8; 3,1–4.)

Rózsa Huba szerint a kettéválasztásnak terjedelmi okai is lehetnek: szerinte azt is figyelembe kell venni, hogy hatalmas a terjedelmi különbség az Ó- és Újszövetség között. Utóbbiban kevesebb a büntetésre, az Ószövetség története pedig sokkal hosszabb, amely összefügg Izrael akkori történetével = dr. Rózsa Huba szóbeli közlése alapján.

17 Lásd még Sik Sándor: *A fordított Jónás próféta* (melléklet).

18 Isten kihívta a szülőföldjéről, kiválasztotta Ábrámot, hogy: „sok nemzet atyjává” (Ter 17,5) tegye, és ígéretet tett neki: „tebened áldást nyer a föld minden népe” (Ter 12,3).

Másfelől Ábrahám az ún. „hívó engedelmesség tanúja a Bibliában: az első ilyen *Ábrahám*, aki a próba- tétel ellenére „hitt Istenben” (Róm 4,3), mindig engedelmeskedett a hívásnak, ezért „minden hívó atya” lett (Róm 4,11–18). L. *A katolikus Egyház katekizmusának kompendiuma*, ford. Drócs István, Budapest, Szent István Társulat, 2006. 29.

19 A katekizmus szerint Ábrahám ugyanakkor egyfajta modellje az imádságnak: „Ábrahám az imádság egyik modellje, mert Isten jelenlétében jár, hallgatja Őt és engedelmeskedik neki. Imádsága a hit küzdelme, mert a próbatétel nehéz óráiban is hisz Isten hűségében. Továbbá miután saját sátrában fogadhatta az Úr látogatását, aki elmondta neki a tervét, Ábrahám merész bizalommal veszi a bátorságot, hogy közbenjárjon a bűnösökért” L. *A katolikus Egyház katekizmusának kompendiuma*. 183.

20 Pl. A Zsidókhoz írt levélben: Jézus a valódi főpap, és az ő egyetlen áldozata minden addigi áldozat helyébe lép, hiszen ez utóbbiak csak pusztá ábrázolásai voltak az eredetinek.

Ószövetség bocsátja rendelkezésre a törvényt, illetve nélküle nem lehetne érteni azokat az ígéreteket, amelyeket Isten a jövőben fog beteljesíteni a zsidóságon. A beszéd hiánya, a hallgatás az ígéreteibe való belenyugvás jele volt: ha mégis párbeszédre került sor a megszólított és Isten között, gyakran érte veszteség az embert.²¹

Másfelől a szereplők hallgatása pszichés tünetként, elfojtásként is értelmezhető. Az Istenbe vetett bizalom vagy a büntetéstől való félelem egyaránt lehet Ábrahám szótlanóságának oka. Sára csókot ad, megölel, de ő sem szólal meg, Izsák is némán veti alá magát atyja (Ábrahám és Isten) akarátának. Mindezek ellenére azonban a versben arról sem esik szó, hogy mit láttak: az eredeti történetben közbelépő angyal nem jelenik meg, Isten nem manifesztálódik. Ezáltal a látás, mint érzékelési folyamat is csorbul: a beszéd mellett ez az érzék is csonkán jelenik meg utalva arra, hogy a megidézett szituációt nem lehet veszteség nélkül túlélni. Izsák csalódik Istenben, Ábrahám megöregszik, családtagjai pedig a gyász feldolgozására a hallgatást választják: „Sem Izsák, sem Sára nem beszélt /arról, amit látott.” Ha a főmondat értelmezése mellett a mellékmondatra („amit látott”) is figyelmet fordítunk, felmerül a lehetőség, hogy a *Követelelésben* – rejtett módon – a követés mozzanata is megjelenik. Ha Sára titokban követte férjét és fiát, hallgatásának oka nemcsak a látottak, de a hagyományos női szerepkör áthágása miatt érzett büntudat is lehetett. Ez talán egy Borbély-féle mítosztalanítási kísérletként is interpretálható, amennyiben a kanonizált értelmezésekben elképzelhetetlen volna, hogy Sára is tanúja legyen a próbatételnek. A katolikus Szentírásban a próbatételnél (Ter 22,1-15) csak ketten vannak jelen, a szolgálakat maguk mögött hagyták, Sáráról nem esik szó. Viszont Borbélynál elképzelhető, hogy Sára alakja a kötet nőalakjaihoz hasonló: a gyermekét bármi áron megvédő anya őstípusa. Megérezhette, hogy egyetlen fiát veszély fenyegeti, ezért titokban ő is útnak indult – kiszakadva a hagyományos, zsidó női szerepkörből, mely arra kötelezte volna, hogy otthon várja vissza férjét és fiát. Erre utalhat még az a mozzanat, hogy mikor Ábrahámék visszatértek, Sára eléjük sietett. Várta őket, de várakozásának indítéka nem egyértelmű: a viszontlátás öröme, illetve az, hogy nem sokkal előttük érkezhetett vissza és emiatt sietve kellett ellátnia feladatait.

A hallgatás poszttraumás szindrómaként²² jelenik meg a család életében: Isten nem bántotta őket tetteikkel (amit Ábrahámnak kellett volna elvégezni) – nem váltotta be követelését. Szavaival azonban nagyobb kárt tett Ábrahám családjában. Manifesztálódott a viszony közöttük: Isten az omnipotens létező, az emberek pedig nem tagadhatják meg kéréseit. Azáltal, hogy Ábrahámék tudatára ébredtek önnön kicsiny-

²¹ Lásd pl. Jób 3,1–27.

²² Traumatisztikus eseményt hordoznak magukban a túlélők: ezek a pszichés veszteségek akár hosszútávon is képesek fennállni, az elszenvedők bármikor újraélhetik őket. (Akár hetekkel, hónapokkal a bekövetkezett események után is.) Ezek, a traumát kiváltó események minden esetben olyan tapasztalások, melyek meghaladták a hétköznapiságot: a mindennapokban átélt élmények felett állnak.

Borbély értelmezésében talán az istenhit is poszttraumás szindróma: Isten egy földöntúli tapasztalat, amit nem lehet a való világ látható keretei, korlátai közé beleilleszteni, mert túlmutat rajtuk.

ségüknek, elvesztették az idill egy darabkáját. (Akár a paradicsomi állapotban levő Ádám és Éva, amikor tudatára ébredtek mezítelenségüknek.) Isten kegyetlenségére döbrentek rá, s a trauma elvette tőlük a szólás erejét. Az elszenvedéshez nem volt szükséges Sára jelenléte: az elmondottakból, abból, hogy családja hogyan élte meg az Úr követelését, másodlagos traumatizációt élhetett át.

A *Követelésben* nemcsak a megszokott Ábrahám-kép és -történet íródik át: az az alapvető istenkép is, amellyel egy keresztény európai ember rendelkezik. Kapcsolódik a zsidó hagyományhoz, mely nem krisztusi atyaként aposztrofálta Istent, de el is szakad tőle: nemcsak a büntető Isten jelenik meg, hanem az is, aki állandó rettegésben tarthatja a népet.²³ Ő egy érzelmi katasztrófával fenyegette a családot, akiket korábban megajándékozott egy gyermekkel. Szélsőséges viselkedést váltott ki belőlük, melyek a bibliai környezetben nem, de a Borbély által teremtett légkörben ösztönös emberi reakciókká válnak. Ezáltal – az esemény bekövetkezése után – a hallgatással, illetve eltitkolással a követelés kirekesztődik a család tudatából. S mivel Ábrahámék hallgatnak, gátat vetnek a gyógyulás folyamatának is: a nem beszélés által az élmény nem épül be, nem tudják feldolgozni. Interakciójuk a világgal bezúkül, eltompul, a hallgatás meggátolja, hogy esetleg újraéljék ugyanazt az élményt. S a keresztény Isten, aki jelen esetben a „terapeuta” szerepét tölthetné be, kirekeszti saját magát: a bűnre felszólító személy nem lehet azonos a feloldozást adóval. Ugyanakkor mintha Ábrahámot („nem sejtette, hogy látta valaki”) a beszélő a folyamatos készenlét állapotában hagyná: várakozásában a feszültség az állandó, nem találja a helyét régi világában. Ugyan nem teljesült a követelés, a gyanú megmaradt a család szívében, hogy bármi-kor jöhet egy újabb, aminek teljesednie kell.

A versben a szintaktikai egységeket a soráthajlás választja szét: hagyományos értelemben az enjambement zaklatottságot sugall (ami illeszkedne a tematikába), itt mégsem csak szakaszugrás, hogy egy mondat túllépi a versszakasz határát és átlép a következő versszakba. Borbély hangnemváltásként alkalmazza a jelenséget: megpróbálom egységekre bontani a verset, hogy bemutassam a nyelvi megfelelések segítségével, hogyan játszott a költő a szavakkal, áthajlásokkal.

Az első szakaszban Sára nézőpontjából látjuk a történetet: „Kora reggel volt. Sára idejében / fölkel. Indulás előtt Ábrahám, / vénségének vőlegénye, megölelte. / Sára megcsókolta Izsákot, aki meg- / mentette a szégyentől, aki büszkesége / és nemzetsége reménye volt.” A szakasz pozitív hangvételű: a vőlegény, a csók és a remény szavak ezt hangsúlyozzák. Mégis, a vénségének vőlegénye birtokos szerkezet, és a meg-mentette szókapcsolat árulkodó lehet: nem egy életkép fog kirajzolódni a versben. A következő sorban megváltozik a cselekvő száma és személye, Ábrahámra és Izsákra utalóan az

23 Attribúciós elmélet (amely egészen Jób történetéig nyomon követhető a Bibliában): amikor egy korábban elkövetett cselekedet miatt az ember úgy érzi, hogy Isten bünteti őt. Dr. Rózsa Huba szóbeli közlése alapján.

'ők' jelennek meg – némán nekivágva az útnak. (A némaság konnotációjában pedig nincs pozitívum.)

A harmadik szakaszban Ábrahám karakterébe helyezkedik a beszélő, amely az utolsó előtti strófa végéig tart. (Egy rövid megszakítással: „Aztán hazaérték.” kezdettel. Viszont a vers végén ismét az ő szólama található.) A tíz sor több időt ölel fel, mint maga a vers: a látás-némaság mellett a 'meg' igekötő gyakori használata feltűnő. (Háromszor használja: az elsónél – „megpillantotta” – miután kimondja, hogy látja Moira hegyét, már a hegyen tartózkodnak. Másodszor – „megkötözte” – Izsák a fahasábon fekszik, amit apja az előbbieken rakott. Harmadszor pedig – „meglátta” – szintén egy cselekvést rejt el a befogadók előtt a szóalak: az angyal közbelépését. Borbély tehát mindegyik alkalommal egy fizikai tett megvalósulását rejt el a szövegben.) Ami Sáránál jelzésértékű volt („meg-megmentette”), Ábrahámnál az konkrétta változott: megszűnt a nyelv hezitálása. Az utolsó öt sornál a hangnemek váltakozása mintha a zaklatottságot erősítené, viszont a szavak szintjét megvizsgálva különös dolgot lehet kiemelni. A vers elején nem teljesen érezhető – főleg, ha elvonatkoztatunk a személynevektől –, hogy egy biblia történetről van szó, csak a „vénségének völegénye” kelthet hasonló asszociációt. S a záróképben is Borbély semleges, transzcendentális hatást mellőző szavakat használ.

Nemcsak szintaktikai határokat jelölhetnek a szakaszhatárok, hanem érinthetik az elidegenedés vagy elidegenítés motívumát is. Elemi szinten a bibliai történettől való tudatos szakítás mantrája lehet ez, mélyebben pedig – a kötethez kapcsolódva – az elmondhatatlanról való beszédmód korlátozottságát is jelezheti. Feltételezhető-e egy olyan olvasó, aki kihagyva Sára, Izsák vagy Ábrahám nevét bele tud helyezkedni a szöveg által alkotott világba, felül tud-e emelkedni a nyelv emelte korlátokon? Véleményem szerint Borbély ezzel a verssel kísérletezni akart – mindemellert beleírta saját követelés-történetét is: hogyan lehet minimálisra csökkentve a szavakban megjelenő mögöttes tartalmat közvetíteni.

Borbély nem a nyelv átformálásával éri el a hitehagyás motívumát, hanem az öt érzékszervből kettőt emel ki, csonkít meg. A világkép így csorbulást szenved el, ahogy a befogadók is. Költeménye mégsem blaszfémia: nem istentagadás, nem káromlás, hanem emberi tapasztalatok megosztása köznyelvi szavakkal, a mindennapi életből vett példákkal.

3. HITEHAGYÁS VAGY HITETLENSÉG?

3. 1. Keresztény hagyományok

A hitehagyásnak, illetve a hitetlenségnek mint motívumnak a vizsgálata elválaszthatatlan egymástól és a kereszténységtől is. Ha egy fogalom megjelenik, leggyakrabban ugyanabban az időszakban jelenik meg létének megkérdőjelezése is. (Akár

a kereszténységen belüli szakadásokat, különböző eretnek mozgalmakat is ide lehet sorolni. A Katolikus Lexikon így nyilatkozik róluk.²⁴⁾

Viszont a hitelenség, illetve hitehagyás nem egy rögzült állapot, hanem egy folyamat része: lényegtelen, hogy pozitív vagy negatív létállapotból kezdődik-e (azaz emelkedő vagy eső), sohasem statikus vagy állandó, hanem a széles érzelmi skála és a kiszámíthatatlanság jellemzi. Időtartama is változó: lehet egy pillanat, de évekig is eltarthat, hogy csak az utolsó pillanatban térjen vissza Istenhez az ember (ha sikerül). Komplexebb vizsgálatokat érdemes lenne tenni a témát illetően, viszont a dolgozatban bemutatni kívánt rész csak egy rövid összefoglalást indokol.

A keresztény hagyományban már a kezdetektől fogva összekapcsolódik a hitelenség egy alakkal, Tamás apostollal, akit a hagyomány „hitetlenként” azonosít. (Jézus is hasonló tapasztalatot él át a Getszemáni kertben.²⁵⁾ Ha János evangéliuma²⁶ nem így azonosítja, ma a névtelen szentek közé tartozik. Ugyanakkor pejoratív ez a jelző, hiszen Tamás egy életszakaszában nem hitt: nem Istenbe vetett hitét veszítette el, hanem a feltámadás tényét fogadta kételkedve. Az epizód előtt és után nemcsak apostol volt, hanem hirdető és tanított, végül pedig mártírrá vált.²⁷ Természetesen az Újszövetségben valószínűleg tanító céllal is szerepel története, hiszen benne a hit-látás dinamika csúcspontja: nem kell látni ahhoz, hogy higgyen az ember. Az igazi hívő az, aki látatlanban hisz, nem pedig az emberi test részét alkotó, sokszor megcsaló szemnek.

3. 2. A szentség magánya – Teréz anya

Borbély 27. *Vonaton*²⁸ című ciklusa Teréz anya alakját idézi fel, a szentté avatott nővér szavaiba csomagolva az istenkapcsolat válságának főbb fázisait, melynek egyik lehetséges végállomása a kapcsolat végleges megszakadása lehet. A mozaikszerűen felvillantott (emlék)képek, a divergens látóképpé szakadó, zaklatott visszaemlékezések mégis rezignáltan szólalnak meg, természetesnek veszik *Isten hiányának* létét. (Felidéződhet Ábrahám története, aki kívánja, hogy szeretve legyen, illetve viszont-

24 Lásd: <http://lexikon.katolikus.hu/H/hitelens%C3%A9g.html> (2016. november 9.)

Lásd: <http://lexikon.katolikus.hu/H/hitehagy%C3%A1s.html> (2016. november 9.)

25 Megtapasztalja a rá váró feladat nehézségét és emberi – cseppet sem meglepő módon reagál. Kétkedik, gyötrődik és fél: nem az Istenbe vetett hite inog meg, hanem inkább saját magában, hogy képes-e a feladatra. Azonban ebben a válságban nem indul el a hitelenség útján, hanem alázatból tanúskodik: arra kéri ugyanis istent, hogy múljon el tőle ez a pohár, aláveti magát akaratának. Ezt az erőt imája által éri el, s így válik azzá a Krisztussá, akinek alakját példaértékűként ismeri a hívő.

Ugyanakkor az irodalomban is megjelenik ez a motívum pl. Dsida Jenőnél, Sík Sándornál is. (Lásd: melléklet)

26 Lásd: Jn 20,24–29.

27 A második századból fentmaradt apokrif irat, a Tamás-akta szerint Tamás Indiában hirdette az evangéliumot, s tömegeket térített meg.

28 Lásd: melléklet

szeressék: így az Isten és az ember közötti soha nem egyenlő kapcsolat²⁹ manifesztálódik.)

Teréz anya első olyan levelét, melyben istenkapcsolatának válságát megvallja, 1953. március 18-án írta Périer érseknek.³⁰ Azonban hiába tárta fel kételyeit, az érsek úgy gondolta, csupán a megfeszített munka vett el túlságosan sok energiát a nővértől, az új kihívások ijesztették meg. Valóban, amikor letette örökfogadalmát, mint a Szeretet Misszionáriusa, következő levelében³¹ nem volt nyoma sem kétkedésnek, inkább a hála és az alázat fogalmazódott meg szavaiban: „... 1946. szept. 10-ére gondolok – szívemből hálát adok Istennek mindazért, amit Ő tett. Nem tartom enyémnek a „munkát”, hanem ahogy volt, van és lesz, mindig az Övé marad.”³² Vagy: „Szívem ma tele van hálával Istennek és önnek, mindazért, amit ön a Társaságért tett, különösen azért, hogy a „munkát” személyes gondjába és szeretetébe vette.”³³

Az istenhit válságának tehát különböző fokozati vannak: nem lépcsőzetes elrendezésben követik egymást az állomások, hanem hullámzóan. Az anya válsága az ötvenes évek elején kezdődött, ekkor mutatkoztak leveleiben a legmélyebben a kétség, illetve a magány jelei, de a mélypont a hatvanas évek. A hetvenes években – amennyire állapot engedte – békés nyugalom töltötte el, habár továbbra sem találta Jézust, ugyanolyan sötétségben érezte magát, ahogy korábban. Egész életében kereste a hitet, kereste a Jézussal való személyes találkozást – de a darjeelingi vonatutat kivéve – soha nem tapasztalhatta meg. Nagysága abban rejlik, hogy ezt nem fedte fel – csak az atyákkal való leveleiből derült ki, hogy egész életét sötétségben töltötte. Mégis Ő volt az, aki világosságot gyújtott az emberek szívében.³⁴ Leveleiben mindig megszólal a sötétség, magány és elhagyatottság érzése, de mindig önmagában keresi a hibát. Talán

29 A kereszténységben a két fél között fennálló kapcsolat egyenlőbb, mint a zsidóságban: Isten a saját maga képmására teremtette az embert, ugyanakkor szabad akaratot is adott neki, hogy saját döntése által válassza a jót, az Istenhez vezető utat. Az ember szabad döntését ajándékként – kegyelemként kell felfogni, használni.

30 „Kegyelmes Uram!

... Kérem imádkozzon különösen értem, hogy ne rontsam el az Ő munkáját, és hogy a mi Urunk mutassa meg magát – mert olyan borzalmas sötétség van bennem, mintha minden meghalt volna. Ez többé-kevésbé azóta van, mióta elkezdtem a „munkát”. Kérje Urunkat, adjon nekem bátorságot,

Kérem áldjon meg minket,

Hűséges gyermeke, J. Kr. [Jézus Krisztus]-ban

M. Theresa MC” In: Kolodiejchuk 2008, 161.

31 Ezt a levelet 1953. április 1-én írta Périer érseknek.

32 Kolodiejchuk 2008, 162.

33 Kolodiejchuk, 2008. 163.

34 1991. október 8-án Melbourne-ben, a Corpus Christi College-ben mondott beszédet, melyben egy rövid történetet fogalmazott meg: Bourke szegénynegyedében betért egy házba (lényegében egy koszos kis szobába), s az ott élőknek felajánlotta, hogy segít rajta. Eleinte nem akarták segítségét, de végül azt mondta, hogy gyűjtsa meg a lámpát, s a nővérek mindig el fognak jönni hozzá, minden nap. Egy idő után elmaradtak a látogatások, de a lámpa mindig világított, s két évvel az eset után kapott egy levelet, miszerint a fény, amit az anya meggyújtott, azóta is világít az illető életében. L.Kolodiejchuk 2008, 359–360.

a hiány azért hagyott benne ekkora űrt, hiszen korábban megtapasztalta a személyes találkozás örömét.

3. 3. *Borbély hitehagyása*

Borbélynál ez a motívum összekapcsolódik a magánéletében bekövetkezett tragédiával, édesanyja szentestén történt brutális meggyilkolásával és a húsvétkor megszűlő felmentő ítélettel.³⁵ Nem a klasszikus értelemben vett istenkapcsolat válságának kérdései olvashatók ki a versekből: nem a kételkedő, sokszor szegénybe átforduló életérzés, nem a sokszor képmutató világgal szembeni bujdosás kérdése.

A vonaton lezajló szituációt megidéző versben Borbély Hívásnak nevezi Jézus és a Teréz Anya között létrejött kapcsolatot. Habár a nővér leveleiben „Hang”-nak hívja, a hívás szó etimológiája mélyebb értelemmel ruházza fel a misztikus kapcsolatot. Érdekes, hogy a későbbiekben jellemző sötétséget és magányt itt a szerző a dőlt betűvel írt tagadószóval jelzi: „Hallottam a hívását, hogy / őt a legszegényebbekben szolgáljam. A / szív csendjében, ahol *nem* szól hozzám.” A többi verssorban valódi eseményeket idéz fel Borbély. (Maga is olvasta a nővér leveleit.³⁶) A hivatáson belüli hívás két befogadási élményre bontható. Az ismétléssel („legszegényebbejt / szolgáljam” illetve „őt a legszegényebbekben szolgáljam”, később majdnem ugyanazokkal a szavakkal – a ’j’ kiemelőjel jelzi a szegényeket, míg hiánya Jézust), a két élményhez két szolgálatot csatol – a szegényekét és Jézusét. Borbély a nyelv leheletfinomágával jelzi a kettősséget, hiszen a szinte ugyanolyan szóalak csak a figyelmes olvasás során mutatja meg valódiságát. Szemantikailag feltűnő, ahogy a hívás „véget ér”, úgy rövidülnek a mondatok: a 4-2-1 soros felosztás lehetséges, melyek az istenkapcsolat megélésének fázisait jelzik (boldogság, a jelenvaló megélése, illetve a sötétség), másfelől utalhatnak egy telefonbeszélgetési szituációra is. Az elhagyás és boldogság szembeállítását negatív képként, hiányként jelenik meg: ezt csak erősítheti a korábban felidézett legszegényebbejt-legszegényebbekben párhuzam, ami végül a ’nem’ (külön is kiemelt) szóban csúcsosodik ki. Borbély itt az egyre rövidebb mondatokkal és az ismétlésekkel teremti meg a rövid versciklust, a „Teréz Anya élményt”.

A 27.2. [A Kegyelem] egy megélt élményre vonatkozik, felidézi a valós eseményt: a vonatutat, az ott bekövetkezett látomást. Ugyanakkor Borbély ide beleszövi Mária alakját, holott Teréz Anya visszaemlékezéseiben Jézus volt a megszólító – nem az Isteni Fény. Habár az anya szó utalhat magára Teréz anyára is, mint a szegények vagy a

35 „Ritkán fordul elő, hogy emberölési ügy vádlottjait felmenti a bíróság bizonyítottság hiányában. Ez történt a közelmúltban, a mézárulás néven elhíresült, és a lakosság körében nagy felháborodást kiváltó ügyben a nyereségvágyból, több emberen elkövetett emberölés büntetetének kísérlete miatt emelt vád alól dr. Bálint Tibor büntetőtanácsa felmentette: az elsőrendű R. Dániel (30), másodrendű B. Sándor (31), negyedrendű Z. Ferenc (26) és harmadrendű S. Attila (26) (ő bűnsegédként lett megvádolva) lakosokat. Az ítélet valamennyi vádlottal szemben jogerőre emelkedett” L. Borbély 2014, 73.

36 <http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2010/XIX.-evf.-2010.-oktober/Antianyag-gyilkosoknak>, (2016. november 11.)

rend édesanyjára, hiszen kortársai úgy jellemezték, hogy a rengeteg szeretet van benne, amely kiosztása által sosem kevesebb, hanem több lesz. (Ha ez a verzió tekinthető igaznak, akkor a hangnem nem a szerzetesé, hanem közösségéé. Ezt alátámaszthatja az, hogy hiányoznak a személyes névmások, csak Isten van megnevezve.) Az ábrahámi történetben felidézett feltétel nélküli szeretet itt jelentheti magát Teréz anyát (szeressen feltétel nélkül – akár a teljes sötétségben levő Krisztust is – illetve legyen feltétel nélkül szeretve), valamint Istenre is utalhat: a ciklusban később megjelenő 'szomjazom'-ra itt kap az olvasó előzetes ismeretet.

A 27.3. [A Szomjazó] a folytatása a versnek: Jézus szeretetért való szomjazása. Nem teljesen a bibliai hagyomány jelenik meg, hiszen nem egyedül maradván halt meg a kereszten. (Fizikai valóságában csak őt feszítették meg, de édesanyja és János apostol ott voltak vele a Golgotán.) Nem szó szerint szomjazott, csak az Írás beteljesülése miatt tette a kijelentést, illetve kapott ecetet. Teljes szegénységben sem haldokolhatott – habár mindenétől megfosztották –, de megbocsátott az egyik latornak, s önmaga szeretetét kinyilatkoztatva őt is felemelte. Lélekben – idézve a hitetlenség hullámzóan kirajzolódó motívumát – csak egy pillanatra tört meg: „Istenem, Istenem, miért hagytál el engem?” Ugyanakkor erről az aspektusról is megoszlanak a kutatók véleményei: egyesek szerint az emberi mivolt egy pillanatra megmutatkozott a haláltól való félelemben. Mások szerint ezek a 22. zsoltár kezdő szavai³⁷: a kereszten levő időt Jézus imádkozással tölthette. Habár egy pillanatra megengedte, hogy a hatalmába kerítse a sötétség és félelem, természetfeletti mozzanattá válik cselekedete: akik őt követték, láthatták, hogyan lehet túljutni a válságokon a megfelelő lelki erő birtoklásával.

Teréz anya 1955. január 21-én írt levelében Périer érsekének a következőket írta:

„– Nem is tudom, de annyira egyedül érzem magam szívemben, hogy képtelen vagyok kifejezni. – Hónapok óta nem tudtam Van Exem atyával beszélni, és egyre nehezebbnek találom, hogy beszéljek. Meddig lesz távol Urunk?”³⁸

A 27.4. [A Szakadék] ezt az élményt örökíti meg. Borbély itt ismét a hiányt jeleníti meg a van-nincs oppozícióban: nincs szeretet, bizalom, helyette fájdalom és szakadék van. A gondolatjelek gyakori alkalmazása kettéosztja a verset: az egyik oldal a vágyakozás az elérhetetlen után – a másik a jelen üressége. A ciklusban a kiemelések elhagyásának ellenére talán ez az a vers, amely a legjobban át tudja adni azt az érzést, ami valószínűleg a szerző szándéka lehetett. Az anya-gyermek kapcsolat is itt fejeződik ki a legszebben: a gyermek elvesztésén érzett fájdalom, ami *A Testhez* legtöbb élményanyagát szolgáltatja, itt kapja a legerősebb színezetet. Annak ellenére, hogy Borbély

37 A kutatók szerint Jézus ezt a messiási zsoltárt önmagára alkalmazta. Ebben az előre-jövendölésben van kimondva, hogy a Messiást majd megölik, ellenségei körülállják és gúnyolják, ecettel s epével itatják, kezét lábát átlukasztják s csontjait megszámlálják, ruháit szétosztják és köntösére sorsot vetnek. Delitzsch Ferenc szentíráskutató szerint valóságos passiótörténet.

Azonban a zsoltár megjövendöli a megkínzott Messiás feltámadását és örök dicsőségét is: lásd Zsolt 22, 1–33.

38 Kolodiejchuk 2008, 170.

szinte csak tagadószavakat és főneveket helyez egymás mellé (kihagyja a személyes névmásokat), a fájdalom miatt akadozó beszédmódot idézi fel. A vágyakozás fájdalma itt azonban nem az anya fájdalma meg nem született gyermeke felett, hanem azé az anyáé, akinek megszületett gyermeke, mégis elvesztette ezt a kapcsolatot. Teréz anya hangnemében ez valósul meg többféle értelmezési síkon átfordulva: egyfelől ő jelenik meg gyermekként az Isten és ember kapcsolatában, akit elvesztettek. (Hiszen az isten-gyermeki kapcsolat másnál működik, azonban ő úgy érzi, elveszett Isten számára.) Másrészt viszont él még benne a remény: a kezdősorok ugyanis plasztikusan idézik fel Szent Pál szeretethimnuszát, melyben központi helyen a hit, remény és szeretet van. Teréz anya számára lelkében még létezik a középső erény: ha a páli idézet fogalmazódik meg, akkor nem hiábavaló törekvése, hiszen „köztük legnagyobb a szeretet”.

A 27.5. [A Palást] már egy felidézett eseményre reflektál: amikor a keresztre feszítés előtt Jézus palástjára sorsot vetettek, elvették tőle mindenét. Itt mégis ez a palást az, amely jótékony takarásába vonja a nővért: a vidámság, a reménység, illetve a derű metaforája ez a palást. Ahogy önmagát jellemezte, mint a sötétség szentjét – Borbély itt rajzolja meg felette a napsugárként ragyogó glóriát. A szokatlanul erős hangulatfestő szavak alkalmazása által hiába gyakoriak a hangzó szöveg ércességét tompító 'm' hangok; a negatív hangfestés miatt a ciklusban ez a vers válik a leginkább depresszívvé. A kiemelés (*Nővérek és mások*) által betekintést kap a befogadó a Teréz anyát övező kultuszba: azonban Borbély mindössze három negatív csengésű szóval (üresség, nyomorúság, sötétség) éri el a megidézett lelkivilágát. Azáltal, hogy egy dátum nélküli, Jézushoz írt levelet idéz Borbély³⁹, a kihagyott részekre irányul a figyelem: „... egész valómat, *hogy az Istennel való bensőséges együttlét és az akaratával való egység betölti a szívemet.*” A kiegészítés pedig („Ami engem illet, a sötétség napsugara ragyog fölöttem.”) a levél további tartalmát sűríti össze. A további három vers (27.6. [A Haldoklás], 27.7. [A Mosoly], 27.8. [Az Üresség]) erre a sötétségre reflektál, ezt bontja szét. Borbély itt is főként Teréz Anya levelezéséből idéz, viszont a módszere mégis kiemeli ezeket a sorokat, verseket a kötetből – magából a ciklusból is. A korábban kérő, némely esetben ingerült vagy bosszús hangnem itt letargikussá válik. Nem teljes egészében, hiszen a szavakkal való játék során egy másik, rejtett nyelvi szint is feltárul: a sötétség nem biztos, hogy rossz. Sőt, visszautalva a palást szimbólumra – nemcsak bizonytalanságot szül, de el is rejthet a világ elől. Az időbeli eltávolodás (14 eltelt év) ívet rajzol a befogadók elé: a sötétséget üdvözlő, néhol elbizonytalanodó, de végül ajándékként felfogó isteni szeretetet. (Talán másban nem is tudna ajándékká válni a sötétség.) A jöjj, légy világosságom hozzárendelhető ehhez az aspektushoz: a sötétséggel való ellentét által emelkedik ki a szentség mibenléte: Borbély a szöveget alig megváltoztatva tulajdonképpen a klasszikus szent fogalommal számol le. Nem a középkor vagy az újkor nagy szentjeit mutatja be, akiknek megvilágosodás, rövid élet,

³⁹ Kolodiejchuk 2008, 202–203.

de hősie halál jutott, hanem a mindennapi küzdelemből merítkező Teréz anya alakját emeli be a kötetbe.

A látszólag véletlenszerűen megtört sorokon a személyesség szűrődik át: nemcsak azt nem lehet mindig eldönteni, ki a beszélő, hanem a diskurzusjelölők hiánya kiemeli a kötetből ezt a ciklust. Nem csupán a megidézett személy (Teréz anya) miatt – hiszen itt csak áttételesen valósul meg az anyaság valódi érzésének minden öröme és bánata –, hanem Teréz anya biológiai értelemben vett anyátlansága miatt is –, mivel sosem érezhette át az elvetett gyermek iránti fizikai fájdalmat. A szegények anyja volt több ezer, több százezer gyermekkel: életszentségét ismerve pedig így fájdalma is többszöröse lehetett minden elvesztett gyermek után.

A kiemelések a *Jöjj, légy a világosságom!* kötetben⁴⁰ megjelent levelekből vannak átemelve. Viszont ezeket összeolvasva többféle értelmezést kaphatunk Teréz anyára – Borbély szerint. Az egyik lehetséges variáció szerint az anya *nem a Szeretet Misszionáriusa*, hiszen *Szomjazom* (-ik), miközben a *Nővérek és mások Milyen csodálatos ajándék Istentől*. Ezzel a teljességgel szemben áll az utolsó sorban megjelenő mondatrész (*ezt a belső és rejtett ajándékot...*) után álló három pont – amely a befejezetlenségre utal. Vagyis a nővér nem kapta meg a kegyelmet, hogy igazi, élő tagja legyen az általa alakított rendnek (csak testvérei), s a mindent átjáró hiány jellemezte egész életét. Mintha a halálos ágyon elmondott utolsó szavak lennének az utolsó sorok. Szerette volna befejezni, de már nem jutott rá idő, így ezzel a hiánnyal hunyta le a semeit. Másfelől viszont ez az utolsó mondatrész lehet a hála kifejeződése: ugyan nem tudta befejezni a nővér, mégis, utolsó szavain keresztül újra megtapasztalhatta az 1947-es hívás élményét. Viszont ez vonatkoztatható a nővér életében bekövetkező eseményekre is: hosszas levelezés után engedélyezték számára a rendalapítást, mely közösség célja Jézus szomjának csillapítása volt. (S végül mekkora szervezetté nőtte ki magát egy törekeny apáca sugalmazottsága.)

Borbély Teréz anyája hol a kialakult szent-képet idézi, hol pedig egy másik olvasatot, amelyben mintha az őt körülvevő emberek szólalnának meg, de az anyai hangot megidézve. Az összképet tekintve azonban érezhető, hogy valószínűleg Borbély érezhette az anyában levő megnyugvást a sötétséget illetően, de nem tudta elfogadni, hogyan lehet Isten nélkül Istent szeretve élni.

KONKLÚZIÓ HELYETT

Reflektálva a dolgozat címére, a kérdés fennállhat, mi az a szó nehézkedése. A megjelenített sírkő autoreflexív, metapoétikai szöveggként is felfogható – amikor magáról a költészettől van szó: a bevésett szövegről, a szó valódi nehézkedéséről. Az újraírás

⁴⁰ Takács Zsuzsa költészetére is jelentős hatást gyakorolt a kötet. Az *India* ciklus verseiben szonettformába tördelte a Teréz anyától átvett gondolatokat, s alakította saját szövegeivé. (http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000007347&secId=0000793351&mode=html#Takacs_Zsuzsa-A_test_imadasa_India-00700, 2016. december 8.) – lásd: melléklet.

Borbély poétikájának sarokköve, s azáltal, hogy a hagyományok szövegét írja át, láthatóvá válik, hogy a hagyományok szövegének nincs nehézkedése, már nem hatnak kényszerítő erővel az olvasóra. S miért ne írhatná át Borbély a hagyományokat? Költőként hozzányúlni a szövegekhez nem blaszfémia. Másfelől pedig a nehézkedés a súly, gravitáció példája, a szó pedig nem materialitás. E kettő ellentétében felidéződik az ember materiális volta is: teste van, de lelke (amelynek nincs meg ez a tulajdonsága) vágyik Isten felé. Metszőpontok tehát: ahogy a szöveg is mozdulatlan – s az ember is anyagi töredék, le kell győznie a gravitációt – amelyet Simone Weil szerint csak az isteni szeretet által lehet.

Zárásul Izajás könyvéből idéznék (Iz 44, 6-8):

Egyedül az Úr az Isten

⁶Ezt mondja Izrael Királya s Megváltója, a Seregek Ura: Én vagyok az első és az utolsó, rajtam kívül nincs más isten. ⁷Ki hasonlít hozzám? Álljon fel és szóljon: jelentse be és igazolja magát előttem! Ki adta híru a jövőt már kezdetől fogva? Mondja el hát nekünk, ami ezután történik! ⁸Ne féljete, ne rettegjete: Nemde régtől fogva megmondtam és kijelentettem nektek, ti vagytok a tanúim: Van-e más isten rajtam kívül? És van-e más Szikla? Nem tudok róla.

A dolgozatban igyekeztem bemutatni a Borbély-kötet szerinti istenkapcsolat főbb állomásait, teológiai reflexiókkal kiegészítve. A közvetlen hang, az istenkapcsolatban megjelenő félelem, illetve a szó és a tett között feszülő ellentét értékes esszenciát alkot a kiválasztott versekben. Isten (vagy hiányának) személyes megszólítása által jelenlétűvé válik az egykori szövetség, s ennek az értelmezési aspektusnak a kibontása bizonyos személyeken keresztül. Borbély mítosztalanítása megszólíthat mindenkit vallási meggyőződéstől függetlenül, de mégis úgy vélem, nagyobb eséllyel nyúl a bizonytalanok és a sötétségben járók felé, igazodva az ószövetségi próféták által megidézett hangnemhez. S tulajdonképpen így vált maga a költő is egy időből kiesett emberré, az ószövetségi hanggal már jóval túlmutatva az ismert Újszövetségen.

*Horváth Anna,
magyar nyelv és irodalom MA II. évfolyam,
Pázmány Péter Katolikus Egyetem*

MELLÉKLETEK

39. A Követelés

Kora reggel volt. Sára idejében
fölkelt. Indulás előtt Ábrahám,
vénségének vőlegénye, megölelte.
Sára megcsókolta Izsákot, aki megmentette

a szégyentől, aki büszkesége
és nemzetsége reménye volt.
Aztán némán nekivágtak az útnak.
Ábrahám a földre szegezte tekintetét

egészen a negyedik napig. Akkor
megpillantotta Mória hegyét, de
tekintetét ismét a földre irányította.
Szótlanul halmozta a fahasábokat

a tűzhöz. Megkötözte Izsákot, és
némán ráemelte a kését. Ekkor
meglátta a kost, amelyet Isten
kiválasztott. Ezt feláldozta, majd

házába tért. És ettől a naptól kezdve
Ábrahám öregember lett. Nem tudta
elfelejteni, hogy Isten mit követelt
tőle. Aztán hazaértek. Sára sietett

elébük, de Izsák elvesztette a hitét.
Sem Izsák, sem Sára nem beszélt
arról, amit látott. És Ábrahám
nem sejtette, hogy látta valaki.

Mezei András: Ábrahám

És ment az úton Ábrahám,
(Izsák vitte a máglyát).
Tudva bűnét az Úr előtt:
kezének tisztaságát.

Fonákja legyen foglaló?
Máglya vigye Izsákot?
Csak arra ad áldást az Úr,
aki bűnt hoz a házhoz?

És felemelte már a kést,
melyet tartott az Eszme.
A meghirdetett bizalom?
Nézte, és leengedte.

Hát úgy tett Isten is vele,
mintha meg lenne áldva
a minden ember és Izsák
föl-nem áldoztatása.

Sík Sándor: A fordított Jónás próféta

De megtréfáltál, seregek Ura!
Mi lett belőlem, milyen figura! -
Fordított Jónás, fejtetőre billent,
Pedig a Hangnak sose mondtam ellent.

Küldöttél, mentem. Hordtam az Igét
Nem kerülgettem bolond Ninivét,
Nem futottam, hogy le ne köpjön, sértsen,
A szennyes száját, kezeken a vért sem.

Hajót kerestem, biztosat, sebest,
Eveztünk, Ninivének egyenest.
Már láttam kelni a csarnokok ivét,
Már köszörültem a próféta-igét.

Ó az az Ige! Asszonyt, gyereket,
Amit szerettem, ami szeretett,
Mindent elhagytam érte, - érted, Isten,
Hogy amire küldöttél, teljesítsem.

És most, hogy már-már megölelt a part,
Most küldted ezt az őrzöngő vihart,
Hogy minden, minden fejtetőre fordult,
Szél, víz és ember, minden megbolondult.

Akkor látván, hogy nem segítenek,
Akiket hívtak, a kisistenek,
Az összetört, vergődő, fejevesztett
Bolond hajósok mind énnekem estek.

Nem kell próféta, nem kell most a szó,
Most kapitány kell, most parancsoló,
Hát kormányozzam a hajót, vezérül,
Ki a viharból és el Ninivétül.

Így lett a szegény Jónás (a silány,
De mégiscsak próféta) - kapitány.
Hol vannak már a ninivei partok!
Te tudod, Uram, én nem, merre tartok.

Próféták Ura, te akartad így,
Hogy engem ilyen kísértésbe vígy?
Így van megírva? Mert a lélek bennem
Elnémíthatlan sóhajtozza: nem! nem!

Ha rabságomat megeléged,
Szólalj meg, Uram, küldj immár jelet,
Bizonyosságul a szavad szomjazónak,
Hogy jobbra hívtál, nem parancsolónak.

Ha mást nem, küldj egy áldott cethalat,
Hurcoljon meg a tengerek alatt,
Vessen már véget a fojtó mesének,
S vessen ki harmadnapra Ninivének.

Siess, Uram, ne késlekedj sokat,
Mert halálosan fáj és fojtogat
Ami belőled bennem fül: az ének.
Ó engedj énekelnem Ninivének!

27. A Vonaton

27.1. [A Hívás]

Hívásomon belüli hívás volt, amely arra indított, hogy hagyjam el, ahol nagyon boldog voltam, és menjek ki az utcákra, hogy a szegények legszegényebbejt szolgáljam. Hallottam a hívását, hogy őt a legszegényebekben szolgáljam. A szív csendjében, ahol *nem* szól hozzám.

27.2. [A Kegyelem]

A darjeelingi vonatúton ezerkilencszáznegyvenhat szeptember tizedikén, az Isteni Fénytől és a Szeretet Anyjától kapott nagy kegyelem a *Szeretet Misszionáriusainak* kezdete. Isten végtelen vágyódásának mélységében, hogy szeressen, és hogy feltétlen szeressék.

27.3. [A Szomjazó]

Szomjazom, mondta, amikor minden vigasztalástól megfosztva, a teljes szegénységben haldokolt, egyedül maradva, megvetve, Testben és Lélekben megtörve. Szomjúságáról szólt. De nem vízért. Szeretetért.

27.4. [A Szakadék]

Szívemben nincs hit – nincs szeretet – nincs bizalom – de olyan sok fájdalom van – a vágyakozás fájdalma – annak fájdalma, hogy nem kellek. – Lelkem teljes erejével kívánom – és mégis borzalmas szakadék van közöttünk.

27.5. [A Palást]

Mindig csupa mosoly – a Nővérek és mások ilyen megjegyzéseket tesznek. – Azt gondolják, hogy hitem, bizalmam, szeretetem betölti egész valómat. Mennyire nem tudják – hogy vidámságom az a palást, amivel befödöm ürességemet és nyomorúságomat. Ami engem illet, a sötétség napsugara ragyog fölöttem.

27.6. [A Haldoklás]

Tizennégy év alatt – most először szerettem meg a sötétséget. – Azt gondolom, hogy ez egy része, nagyon kis része Jézus sötétségének és fájdalmának a földön. Megtanultam elfogadni. Ma valóban nagy örömet éreztem – hogy Jézus most már többé nem tud haldokolni – de bennem akarja ezt megvalósítani. – És én jobban, mint valaha, átadom magam Neki.

27.7. [A Mosoly]

Nem vagyok egyedül. Az Ő sötétsége van velem – az Ő fájdalma. Tudom, hogy itt van, a lelkem csak Őrá figyel. Kérem, ne jöjjön Bombaybe, nincs mondanivalóm. Mostanában ezt is elvette. Viszonzásul nagyot mosolygok Rá. – Hála Istennek, hogy Ő mindig lehajol hozzám, hogy elvegyen tőlem valamit.

27.8. [Az Üresség]

Amikor lelki szárazságáról volt szó, többször elismételte: *Milyen csodálatos ajándék Istentől, hogy felajánlhatom Neki ürességemet, amit érzek. Annyira örülök, hogy Neki adhattam ezt a belső és rejtett ajándékot...*

Takács Zsuzsa: Föjlajánlom

Föjlajánlom a Hozzád tartozás megtapasztalását, vak engedelmességemet. Elköteleződésemet elkárhozásom terhe alatt, ha bármit megtagadnék Tőled. Süketségemet a szitkozódás,

kéregetés lázító hangjaira. A gyanakvás légkörében elvégzett cselédmunkát. A levélírás gyötrelmes feladatát cselekvés helyett. Belátom, hogy bárkinél ostobább vagyok.

Elfogadok minden megrovást. Részvételemet, – cselekvés helyett – a beszélgetéseken. Előjáróim tiltását, hogy a nagy tömeg arcán

a nagy szomorúságot lássam szüntelen. Föjlajánlom a négy rúpiával kezdett vállalkozás kalandját. Sötét odúkba hazatérésemet

BIBLIOGRÁFIA

A katolikus Egyház katekizmusának kompendiuma. (Ford.: Diós István.) Budapest, Szent István Társulat, 2006.

CSORDÁS Eörs: *Valláskülönbség kérdése a három monoteista világvallásban különös tekintettel katolikusok és muszlimok között a 21. századi Európában.* Budapest, 2009. (http://www.htk.ppke.hu/uploads/File/disszertaciok/Csordas_PhD_Vallaskulonb_definitive.pdf)

Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás. Budapest, Szent István Társulat, 2013. (<http://szentiras.hu/SZIT>)

BÓKAY Antal: *Bevezetés az irodalomtudományba.* Budapest, Osiris, 2006.

BONDÁR Zsolt: *A magába zártság energiája.* (<http://www.irodalmijelen.hu/05242013-1040/magaba-zartsag-energiaja-kritika-borbely-szilard-testhez-cimu-verseskoteterol>)

BORBÉLY Szilárd: *A Testhez. Ódák & Legendák,* Pozsony, Kalligram, 2014.

BORBÉLY Szilárd: *Halotti pompa, Szekvenciák.* Pozsony, Kalligram 2014.

GYÖRE Bori: *A női test transzcendenciája.* (http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/2594/)

KOLODIEJCHUK, Brian, MC. (szerk.): *Jöjj, légy a világoosságom! „Kalkutta Szentjének” személyes írásai.* , Budapest, Vigilia Kiadó, 2008.

Katolikus Lexikon (<http://lexikon.katolikus.hu/H/hitetlens%C3%A9g.html>, illetve <http://lexikon.katolikus.hu/H/hitehagy%C3%A1s.html>)

METZ, Johann Baptist: Az idegen szenvedésre való erőtlen emlékezés, Megjegyzések egy teológiai-politikai világprogramhoz. (Ford.: GÖRFÖL Tibor.) *Vigilia*, 69, 2004/3. 162-171. (<http://vigilia.hu/regihonlap/2004/3/metz.htm>)

MEZEI András: Ábrahám. In: MÁTYÁS Ferenc – Z. SZALAI Sándor (szerk.): *Szép versek 1970.* Budapest, Magvető Kiadó, 1971.

RÓZSA Huba: *Pentateukhosz-vallástörténet-üdv történet.* In: *Vallástudományi Szemle*, 2007, 2/1, 37-67. (http://uni-zsigmond.hu/uploaded_bookshelf/5b5251c2ee7f72af.pdf)

SÍK Sándor: *A fordított Jónás próféta.* (http://mek.oszk.hu/01000/01065/html/sik_15.html, illetve Áldás, http://mek.oszk.hu/01000/01065/html/sik_05.html#h3-186)

PÁL József – ÚJVÁRI Edit – BORUS Judit – RUTTKAY Helga (szerk.): *Szimbólumtár, Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából.* Budapest, Balassi Kiadó, 2001.

Szűcs Teri: *Antiananyag gyilkosoknak.*

(<http://www.kalligram.eu/Kalligram/Archivum/2010/XIX.-evf.-2010.-oktober/Antiananyag-gyilkosoknak>)

TAKÁCS Zsuzsa: *Föjlánlom*. (http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000007347&secId=0000793351&mode=html#Takacs_Zsuzsa-A_test_imadasa_India-00700)

ZSADÁNYI Edit: *Együtt érző narratívákkal együtt érezve? Gondolatok Borbély Szilárd A Testhez és Németh Gábor Zsidó vagy? című írásából*. (<http://tntefjournal.hu/vol3/iss2/zsadanyi.pdf>)

ÉN NE LEGYEK IRGALMAS?

BEVEZETÉS

Jónás könyvének tanítása a babiloni fogság utáni közösség helyzetének és körülményeinek ismeretében érthető meg. A fogság idejétől kezdve a zsidók idegen népek uralma alatt éltek, emellett folyamatos súrlódásaik voltak a fogság idejében letelepedett idegenekkel és a környező területek lakóival. Ilyen körülmények között a zsidó közösség Isten végső uralmát abban látta, ha a pogány népek hatalma megdől, és ezért várták a pogányokon beteljesedő biztos isteni ítéletet. Kiemelték Izrael kiválasztottságát, az üdvösség rendjében birtokolt kiváltságait. Az idegen népektől való elzárkózás törekvése az 5. században, Ezdrás és Nehemiás tevékenységét követően még erősebb lett. Ebben a háttérben hirdeti Jónás könyve Isten egyetemes üdvözítő akaratát, s a partikularizmus szellemével szembeszállva próbálja meggyőzni a közösség tagjait, hogy Isten Izraelre és a pogányokra egyaránt irgalommal tekint.

És ma mi a helyzet? Mi hogyan viszonyulunk az idegenekhez, valamint a menekültekhez? Egyre többet lehet hallani róluk, ráadásul a velük szembeni magatartás kérdése ugyancsak érdekes lehet, mert legtöbbször a velük kapcsolatos előítéletek és félelmek váltják ki a gyűlölet és az erőszakot. Az idegenek megítélésében általában különböző nézőpontok, vélemények érvényesülnek. Ezek között megtaláljuk az idegenek szeretetét és a velük szembeni ellenérzést is. A jelen dolgozat Jónás könyve tükrében vizsgálja az idegenekhez való hozzáállás kérdését. A könyv végkicsengése felveti a kérdést: mi hogyan vélekedünk, tudunk irgalmasok lenni?

*

A bevezető végén tisztelettel mondok köszönetet dr. Zamfir Korinna tanárnőnek, aki a dolgozat megírása alatt mindvégig készségesen irányított és tanácsaival, útmutatásaival segítette munkámat.

ISTEN KÖNYÖRÜLETE AZ IDEGENEK IRÁNT: JÓNÁS KÖNYVÉNEK VÁLASZA EZDRÁS ÉS NEHEMIÁS PARTIKULARIZMUSÁRA

Az idegenekkel szembeni magatartásról a Szentírásban nem kapunk egységes képet. Velük kapcsolatban többször találunk előítéleteket, félelmeket, gyűlöletet, megvetést. A zsidók történelmük során nem különültek el teljesen az idegenektől. Ezt igazolja az a tény is, hogy az izraeliták többször idegen feleségeket vettek maguknak.

Sőt kifejezett utasítás tiltotta, hogy az idegeneket valamiképp hátrányos helyzetbe hozzák: „Az idegent ne nyomd el! Tudjátok, milyen sorsa van az idegennek, hiszen ti is voltatok idegenek Egyiptomban.” (Kiv 23,9; MTörv 10,18–19)

Ez a kérdés a babiloni fogság alatt és után az érdeklődés középpontjába kerül, legalábbis egyes körökben, amiből kifolyólag feltehetjük a kérdést: mi okozza ezt a változást?¹

A babiloni fogságban élők nyíltan szembesülhettek azzal, hogy az idegen népek politikailag elnyomták, illetve vallási identitásukat fenyegették. A több évtizedes ott-tartózkodás alatt nemcsak ez a negatív tapasztalat alakult ki, hanem a deportáltak a másságot megtapasztalva arra döbrentek rá, hogy az identitásukat újra meg kellene fogalmazniuk. A deportáltak egy része nyitott volt az idegen szokások, vallási gyakorlatok és a külhoni életforma átvétele felé. A fogságban levők számára ez a létmód nemcsak egyszerű találkozás a kívülállókkal, hanem egyszerre saját identitásukat védő hatásúis.² A pozitív megközelítés egyik tanúja Deutero-Izajás, aki számára Kürosz, a perzsa király a fölkelet és a választott nép szabadítója. A szigorú monoteizmust képviselő zsidók hitével ugyanakkor szöges ellentétben állt a politeizmus, ezért megítélésében a Jahve kultusz nem férhetett meg a különböző más vallású kultuszokkal. A babiloni fogság az identitás meghatározásának az ideje, nevezetesen az idegen kultúrával és vallással való szembesülés okánál fogva.

Ha szemügyre vesszük az *idegent* jelölő kifejezések jelentéseit, rájöhethetünk arra, hogy ezeknek alig van pozitív töltetű mondanivalója, hiszen mindegyik esetben valami olyasmire vonatkoznak, ami más, mint a saját, megszokott kultúra. A babiloni fogság idején és azt követően a zsidóság ezzel a mássággal találkozott, amikor összeütközött a másvallású, látszólag saját identitására veszélyes közösséggel. Mindinkább érezhető az a nyomás az izraeliták részéről a *ger*, az idegenek felé, amellyel integrálni akarják őket, hiszen különben aközösségből való kiközösítésben lesz részük.³ A fogság után a helyzet megváltozik, a zsidóság már nem az asszimiláció veszélyével szembesül, mert noha perzsa uralom alatt él, a Palesztina területén élő idegenek kisebbséget alkotnak. A perzsa uralom valláspolitikája toleráns volt, nem követelte meg a perzsa vallási-kulturális elemekteljes mértékű elfogadását, hanem inkább rugalmasságot mutatott azsidósággal szemben.⁴ Olyan mértékű engedékenység volt ez, amely nem sértette a zsidóságérzékeny pontjait és határait. Az idegenekhez való viszonyulás kihívására a zsidóság különféle irányzatai más-más választ adnak.

Az 5. században, Ezdrás és Nehemiás korában az identitás meghatározása és az idegenekhez való viszonyulás kérdésének újabb szakaszába lépünk. Ezdrás és Nehemiás könyve, mondhatni, teljesen az idegen elemek elutasítása köré szerveződik, ezeknek

1 Kocsi 2007. (<http://vigilia.hu/regihonlap/2007/6/kocsi.htm>, letöltés: 2016. 03. 29.)

2 Komoróczy 1995, 212.

3 Idegen – in: Dufour 1986, 540.

4 North 2002, 596.

próbál ellenállni. Ugyanakkor erre a szemléletmódra reagálnak olyan írások, amelyekben felfedezhetjük azt az egyetemes szemléletet, amelyek Isten mindenkire kiterjedő irgalmát próbálják körvonalazni (Jónás, Rút). Jónás könyve e szövegelemek közé tartozik, és annak jelképes kifejezője, hogy Isten előtt az idegenek is kedvesek, illetve a választott nép tagjai nem állnak mindig hivatásuk magaslatán. A könyv az identitás másfajta meghatározását kínálja.

Ezdrás könyvében azokat a zavarokat követhetjük nyomon, amelyet a másság megtapasztalása, fenyegetőként való megélése vonzott maga után. A könyv visszatekint a fogságból való hazatérés korának konfliktusaira. A hazatértek nem hajlandók együttműködni a föld népével, a samariaiakkal (Ezd 4,4), mivel nem tudják megérteni azoknak a másságát, a magukat tökéletesnek gondolók nem képesek befogadni azokat, akiket a vallási identitásuk és gyakorlatuk szempontjából tökéletlennek tekintenek. A deportáltak féltékenyen állnak ki a vallási igazságért, hogy azt ne mételje meg semmilyen fajta idegen, értéktelennek vagy veszélyesnek tekintett hatás.⁵

Az identitás meghatározása, megvédése és az idegenekkel való bánásmód összefüggésében központi helyet foglal el a vegyes házasság kérdése. Az erre vonatkozó egyik álláspont az volt, hogy azok a bálványimádáshoz és a Jahve-hit megtagadásához járultakhoz.⁶ Más bibliai hagyományok azonban elfogadják az idegen nőkkel kötött házasságot (Mózes példája). Azt tekintették elfogadhatónak, ha az asszonyok nem befolyásolták férjüket vallási meggyőződésükben, hanem hitükhöz igazodtak, és ezért ők maguk is elfogadottakká váltak a közösség körében. Az idegen vallásról való áttérés példája Rút, aki férje halála után anyósával maradva megvallja hitét úgy a közösség, mint maga Isten előtt: „a te Istened az én Istenem.” (Rút 2, 16b)

Következésképpen megállapíthatjuk, hogy Ezdrás viszonyulása, szigorú magatartása és hű ragaszkodása a Törvényhez, annak kultikus jegyeihez abból a szándékból érthető, hogy a zsidóság képes legyen megőrizni identitását az idegen hatásoktól való elhatárolódás révén. Ebben papként az Ég Istenét szolgálja.⁷ Partikularista nézetét támasztja alá az a tény is, hogy az idegen asszonyok elbocsátása és ezzel a vegyes házasságok megszüntetése mellett a szombat újra megfelelő ünneplésére, illetve a templomadó rendszeres beszolgáltatására kötelezi a diaszpórából hazatért zsidókat.⁸

A fogság utáni jeruzsálemi közösség partikularizmusával száll szembe Jónás könyve, mely szokatlan nyíltságot mutat a pogányok iránt, s az egész írás tanítása egy célt szolgál: Isten egyetemes üdvözítő szándékát bemutatni. Az elbeszélés rokonszenvesnek mutatja a Jónás körül előforduló pogányokat – a hajósokat, Ninive királyát és népét, akik készek Isten szavának meghallgatására –, amíg mindezt Jónás ábrázolásában nem tapasztaljuk. Mintegy megcáfolja azt az előítéletet, amely szerint Jahve

⁵ North 2002, 598.

⁶ Schultz 1998, 283.

⁷ Schmatovich 2001, 547-548.

⁸ Rózsa 2002, 450–453.

az üdvösség tekintetében különbséget tesz Izrael és az idegenek között. Megbocsátó szeretete és irgalma határtalan, s nemcsak kizárólag Izraelnek szól, hanem minden népnek. Az üdvösség nem az etnikai hovatartozástól, hanem Isten ígéjének meghallgatásától és befogadásától függ.⁹ Jónás úgy jelenik meg a történetben, mint az Isten által szándékolt egyetemesség ellenzője, a szerző azonban ebben negatív szereplőként mutatja be.¹⁰

Egyértelmű a kutatók véleménye arról, hogy Jónás könyve nem történelmi, hanem tanító mű, amelyben Isten igazságossága mellett az ő könyörülete és egyetemes üdvözítő akarata a hangsúlyos. Ebből kifolyólag műfajilag példabeszédként, mašal-ként meghatározandó, azaz egy érdekes elbeszélés formájában mutat rá egy fontos kérdésre, miközben több másik lényeges elemet érint.¹¹ Nyilvánvaló az is, hogy a könyvben az etnikai hovatartozás a vallási identitással kerül szembe.¹² A könyv célja, hogy a befele forduló, bezárkózó népet nyitottá és így képessé tegye arra, hogy teljesítse küldetését. Ugyanakkor hangsúlyos szerepet kap Isten mindenhatósága, hiszen őt esetenként nem kötik az ígérek, és egyszerűen tud változtatni az előre elhatározott történéseken is.¹³ Egyetemes szemlélete miatt az Ezdrás és Nehemiás által propagált szeparatista, partikuláris törekvésekre adott válaszként szokás értelmezni.¹⁴

Egyesek Jónás univerzalizmusában egy olyan toleráns modellt látnak, amelyben a tengerészek megtartják a politeizmusukat, illetve Ninive lakói bár bűnbocsánatot tartanak, mégis hamar visszatérnek az erőszakos útra.¹⁵ A gyors megtérés miatt az assír város lakói jó színben vannak feltüntetve, míg a zsidóság partikularizmusa miatt elveszítitekintélyét.¹⁶ Ugyanakkor mások elítélik Ninive felszínes bűnbánatát.¹⁷

A könyvben Isten mindenkire kiterjedő megbocsátása és könyörületes szeretete kerül előtérbe. Jónás feladata az, hogy a pusztulást hirdesse, ám a változás éppen abban áll, hogy a bekövetkező, vélhetőleg romboló hatású tettek elmondása helyett bűnbánatra hívja Ninive lakóit, és ezzel megmentse őket.

Jónás mindvégig Isten akarata ellen próbál szegülni, kifejezi reményvesztettségét, nem hajlandó elfogadni Isten kifürkészhetetlen szándékát. Gerhard von Rad véleménye¹⁸ szerint az útkeresés, bizonyosságra törekvés a próféták egyik legjobb tulajdonsága – ez Jónás alakjában Isten megértésének akaratával esik egybe. Önma-

9 Rózsa 2002, 312.

10 Simon 1994, 15.

11 Ceresko 2002, 889.

12 Timmer 2013, 13–23.

13 Soggin 1999, 375.

14 Ceresko 2002, 890.

15 Timmer 2013, 14.

16 Feldman 1998, 406.

17 Jeremias 2004, 555–67, 563.

18 Gerhard von Rad a prófétákról: „ez lelkük egyik legjobb tulajdonsága”, idézi Ceresko 2002, 892.

gában próbálja először kibékíteni akönyörületes Istent az igazságos Istennel, hiszen nem fér tudatába az, hogy egy olyan gyűlöletes, visszataszító, durva népségnek kegyelmezen Ő, mint a niniveiek.¹⁹ Jónás így az egyetlen ember a Szentírásban, aki vádolja Istent, amiért kegyelmes, könyörületes, késedelmes a haragra, szeretettel teljes és nem akar csapásokat küldeni. Az öröm helyett az a gondolat foglalkoztatta, hogy hamis prófétának fogják tartani, és hírnevét féltve szem elől tévesztette, hogy többet érnek e szerencsétlen város lakói. Isten szájalma a bűnbánó niniveiek iránt haragot gerjesztett Jónásban, ezért menekült.²⁰

Isten könyörületessége fejezi ki legjobban szuverén szeretetét azon népek felé is, akik kevésbé járnak az ő útján.²¹ Teszi ezt egy olyan szimbolikus cselekedettel, amely ismételt gondoskodó, irgalmas, illetve igazságos akaratát mutatja meg: a ricinus-bokrot²² ő teremti oda, hogy Jónásnak legyen helye, ahol meg tudja húzni magát, viszont reggelre el is veszi, hogy (meg)értést adjon ezáltal a próféta szívébe. A feladat missziós jellege különbözteti meg más prófétáktól, akik saját népüknek hirdették Isten üzenetét. A ninivei lakosság tehát teljes egészében úgy van bemutatva, mint aki istenfélőbb az izraelitáknál, de tanítói jellege a történetnek éppen az, hogy kiemelve Jónást abból a szűkkeblű vallási elfogultságból, amelyben addig élt.²³ Isten nem akarja sem a zsidók, sem a pogányok vagy idegenek halálát, hanem pusztán átalakítani szeretné életüket. A zsidók úgy vélték, hogy az üdvösség csak a választott népnek jár ki. Ezzel az elfogult, önző magatartással később Szent Pál is szembeszáll: „Isten csak a zsidóké volna, s nem a pogányoké is? Bizony a pogányoké is!” (Róm 3,29)

Az idegenség nyitottságát fejezi ki az, hogy a pogány hajósok egyből hallgatnak Jónás által Isten szavára, viszont ez éppen Jónásra vet rossz fényt, aki izraeli próféta létre eléggé szűklátókörű. Ninive azonnali megtérése is szimbolikusán értendő, viszont Jónás éppen azért szeretne menekülni, mert nem bírja elviselni Isten niniveiekre is kiterjedő irgalmát. A kegyelem tehát az, amellyel Jónás e történetben barátkozik, Isten könyörülő szeretete (hesed), amely az emberek felé irányuló jóság mögött mindig ott áll.²⁴

Jónás könyvének univerzalitása Isten üdvösségének kiterjesztését jelenti az idegenekre is, akik vállalják, hogy az Ő útjait követik. Később ezt támasztja alá a Bölcsesség könyve is:

Mert az egész világ olyan előtted, mint a mérleg mutatója, mint a földre hulló hajnali harmatcsepp, mégis könyörülsz mindenen, mert módodban áll minden, s elnézed

19 Ceresko 2002, 892.

20 White 1995, 170.

21 Ceresko 2002, 890–891.

22 A héber qiqäyön valószínű jelentése ricinusfa (BDB s,v.). L. Brown 1996 vonatkozó szócikkét.

23 Tóth 1998, 885.

24 Ceresko 2002, 893.

az emberek bűneit a bűnbánatért, mert szereted mindazt, ami van, semmit sem utálsz abból, amit alkottál. Mert ha gyűlöltél volna bármit is, meg sem teremtetted, s meg sem alkottad volna. Hogy is maradhatna meg bármi, ha te nem akarnád, és hogyan állhatna fenn, amit nem hívtál létre? Kímélsz mindent, mivel a tiéd, Uram, s az élőben leled örömedet!” (Bölcs 11,23–27)

AZ IDEGENEKTŐL VALÓ FÉLELEM ÉS A VALLÁSI IDENTITÁS

Dolgozatunk következő részében az újonnan aktuális kérdést fogjuk megvizsgálni; e kérdéssel kapcsolatban igyekszünk bizonyos szempontokat érintve foglalkozni. Elsősorban az Európa-központúságról szólnak néhány sorban, hiszen e gazdasági és politikai jelenség teszi érthetővé, mitől annyira különbözőek az álláspontok a kérdéssel kapcsolatosan, illetve, hogy mit rejt magában az eurocentrikusság jelentése. Meg kell vizsgálnunk azt is, hogy Európa mennyire tudott megfelelni annak a kihívásnak, amely az egyre jobban terjeszkedő menekültáradattal függ össze. Azt követően néhány, a menekültválsággal kapcsolatos kérdést vizsgálunk abból a szempontból, hogy ezek mennyiben befolyásolják nemzeti identitásunkat, valónkat, határainkat. Ez esetben természetesen külön kell/lehet választani egymástól az egyházi és a társadalmi megnyilvánulásokat annak érdekében, hogy a problémát a maga valójában szemlélhessük.

Mindenekelőtt tisztáznunk kell a fogalomhasználatot. A nyugati és nagyjából a román sajtó menekültekről beszél (refugees, Flüchtlinge, refugiați), a magyar sajtó jelentős része a „migráns” kifejezést részesíti előnyben. A háború elől menekülő egyén társadalmi és politikai okok miatt, életét, alapvető méltóságát veszélyeztető helyzetből emigrál saját hazájából.²⁵ Rajta mindenképpen segíteni kell. A migráns megnevezés viszont olyan okokra utalhat, amelyeket a használó nem tekinthet igazán nyomós, elvándorlásra készítő indítékoknak, és elzárkózásra készíthet.

A menekültkérdéshez, valamint az idegenekhez való hozzáállást nagymértékben befolyásolja az Európa-központúság. Az eurocentrizmus alapjában véve olyan globális politikai projekt, amely összefügg a világtörténelem egészével, tehát nem lehet csak vallási alapokra helyezni ezt a társadalmi kérdést.²⁶ Nyilvánvaló, hogy ez a jelenség attól ön maga, hogymegszabadult az egyházi kötődésektől, tehát a nemzetállam és az egyházi állam szétvált egymástól.²⁷ Egyes szociológusok véleménye szerint teleologikus alapokon nyugszik az Európa-központúság, ennek következtében megállapítják azt, hogy egész történelme során a kapitalizmus felvirágoztatása volt a célja.²⁸ Egyesek úgy értékelik, hogy az iszlám kultúra megjelenésével az európai játszma véget ért,²⁹ mivel az iszlám a saját önközpontúságát felhasználva tudta elutasítani a nyu-

²⁵ Frivaldszky 2016, 251–277.

²⁶ Amin 2009, 153.

²⁷ Amin 2009, 160.

²⁸ Amin 2009, 162.

²⁹ Sayyid 1997, 33.

gatot. Egészen az idegen kultúra megjelenéséig Európa felsőbbrendűnek számított, a dekolonizálás következtében azonban kiegyenlítődött a mérleg. Ekkortól fogva tehát, nem mint központról és perifériáról beszélünk Nyugat és Keletkapcsán.³⁰ Egyértelmű az az álláspont, miszerint Nyugat kikerülése a központi közegből egy olyan úrt hozott létre, amely egyszerűen befogadhatott más kultúrákat. Ennek következtében az iszlámot korrektebb etikai, kulturális és politikai fórumként megnevezni, mint radikális csoportosulásként.³¹

Mások szerint minden emberi társadalom sztereotípiákra épül, tehát nincs semmi érdekes abban, hogy egyáltalán eurocentrizmusról beszélhetünk. A tárgyi hitelességet hozza fel egyedüli releváns érvként, vagyis az a kérdés, hogy a kisebbséggel szembeütköző tapasztalat mennyiben tud pozitív vagy negatív tudást/eredményt produkálni.³² A menekültkérdésre vonatkoztatva ez annyiban lehet problematikus, hogy őket hogyan határozzuk meg, hogyan viszonyulunk hozzájuk és adott helyzetekben vagy a helyzetek utáni történésekből milyen következtetéseket vonunk le. A menekültekről tulajdonképpen annyi tudásunk van, amennyit egy külső szem képes meglátni; objektív nézőpontból azonban nem minden esetben ítéljük helyesen az eseteket, történéseket, bizonyos események okait. Viszont ez az álláspont még mindig elég kevés ahhoz, hogy a kérdést a maga valójában szemlélhessük.³³ Egyes országokban bevett politikai gyakorlatként számít a bevándorlók befogadása, pontosabban mondva úgy kezelik a kérdést, mint amelynek pozitív hatásai vannak, és tudatosan tesznek az ellen, hogy saját társadalmukra kedvezőtlen hatást gyakoroljon a jelenség.³⁴ Emberiszemszögből vizsgálva a kérdést azonban kitűnik, hogy a bevándorló mint egyén nem határozható meg holmi kísérleti alanyként, hiszen alapvető emberi méltóságából adódóan őt is tisztelni és védelmezni kell, ha a körülmények ezt megkívánják. Az utóbbi időben viszont egyre elterjedtebb az a nézet, amely szerint a bevándorlókat gyanakvással, bizalmatlansággal, előítéllettel vagy éppen ellenségesen kell kezelni. Következésképpen ez mindannak a nemzeti és európai szintű politikának, amely a fennálló helyzetben csak gazdasági és biztonságpolitikai problémát vél felfedezni. Az idegenség vallási identitásával való szembeütközéskiváló lehetőséget jelenthetne Európa vallási megújulására, viszont nem fér kétség ahhoz sem, hogy a jelenség az asszimiláció erőltetése révén ellenkező hatást vált ki.³⁵

A vallásos személyek hozzáállása az idegenekhez, napjainkban a menekültekhez, a bevándorlókhoz külön tanulmányt igényelne. A kutatások azt mutatják, hogy a hoz-

30 Sayyid 1997, 159.

31 Sayyid 1997, 157.

32 Sayyid 1997, 133.

33 Sayyid 1997, 133–134.

34 Petővári 2010, 76.

35 Somogyi Viktória: A menekültek befogadása: nevelési kérdés. (http://hu.radiovaticana.va/news/2015/07/10/cee_vilnius_a_menek%C3%BCltek_befogad%C3%A1sa_nevel%C3%A9si_kih%C3%ADv%C3%A1s_/1155859, letöltés: 2016. 04. 17.)

záállás részben a vallásosság jellegétől, részben a bevándorlók vallásos és kulturális másságának mértékétől függ. Ha a befogadó közösség oldaláról szemléljük a helyzetet, meg kell különböztetnünk ennek jellegét a vallás szempontjából. Kérdés az, hogy a vallásos közösség jobban tolerálja-e a valamilyen okból bevándoroltakat, mint az, aki nem vallásos közegben él. Ezen belül is van azonban két tábor arra vonatkozólag, hogy a különböző közegek vallása mennyiben tér el egymástól: ha a befogadó közösség és a bevándorló populáció vallása kevésbé mutat hasonlóságokat, az minden valószínűség szerint intoleranciát eredményez; ezzel ellentétben azon közösségekben, ahol kimutatható némi hasonlóság a hitbeli meggyőződések között, empatikusabbak a befogadók. Nyilvánvaló, hogy nem lehet pusztán a vallásos beállítódás felől megközelítve eldönteni jelen kérdést, viszont az egyértelmű, hogy a vallás érzékenyebbé, kedvesebbé teheti az idegenek felé irányuló magatartást a szabadabban vallásos személyek esetében. A konzervatív vallásos egyének azonban kevésbé toleránsak a más-vallású bevándorlókkal szemben. Ugyanakkor ennek a kérdésnek politikai hozadéka is van, hiszen mindinkább feszültségeket szül úgy a befogadó országok között, mint a bevándorlók és azok egyes integrálói között.³⁶ Az európaiak nem számítottak arra, hogy aközé-keleti válságnak, az ottani politikai válságnak és háborúknak erre a földrészre is kiterjedő következményei lehetnek, csupán a menekültek egyre nagyobb számával találkozva kezdett kikristályosodni a probléma mibenléte és nagysága.³⁷ Ilyen helyzetben mindenekelőtt az a legrelevánsabb, ha a befogadók stabil, biztos alapokon álló közösségként képesek magukat meghatározni.

Felmerülhet az a situáció, amikor a probléma elkezd személyessé válni, saját határainkat próbálja feszegetni és belép belső szféránkba – ilyenkor minden valószínűség szerint átértékeljük a tényeket, más megvilágításból látunk bizonyos történéseket, és minél jobban a megértésükre törekszünk. Európa jelenlegi legnagyobb komplikációját a közé-keleti, több éve tartó háborúk és a korábban stabil alapokon álló kormányok megbuktatása miatt való társadalmi rendezetlenség okozza.³⁸ A gazdasági problémákra visszavezethető migrációnak tehát társadalmi és politikai magyarázatai vannak elsősorban, más szóval a gazdasági egyenlőtlenségek hordozzák magukban a probléma gyökerét.³⁹

A migráció talán legsúlyosabb esetének tudható be az, amikor az életkörülmények elviselhetetlenné válnak, vagy valamilyen fegyveres, erőszakos konfliktus az indító oka a megmozdulásnak. E kényszeres vándorlás egyik változata a csoport vagy az egyén önkényes döntésén alapuló, legalapvetőbb életszükségletek megszűnése miatt a vándorlás mellett valóelhatározás – ez esetben a kényszermigráció enyhébb válfajáról

36 Bloom – Arikan – Courtemanche, 203–221., 218.

37 Benyik 2016, 31–36.

38 Benyik 2016, 34–35.

39 Petővári 2016, 91.

beszélünk. (Másik változata a konkrét szükségmigráció, például a deportálás, elhurcolás.)⁴⁰

Nyilvánvaló tény az öreg földrésszel kapcsolatban, hogy alapjaiban véve keresztény múlttal rendelkezik úgy történeti, mint kulturális értelemben. Keresztény vonásokat visel az unió intézményrendszere, de a gyakorlatban ez nem csapódik le meghatározó értéként, mivel a vallás maga visszaszorulóban van – ebben az esetben tulajdonképpen arról van szó, hogy a közösségek egyreinkább elhanyagolható tényezőként élik meg a vallásosságot. Ezzel szemben a bevándorlók hitbéli meggyőződéseiket gyakran nagyobb és intenzívebbformákba öntik.⁴¹ Európára jellemző a társadalmi, vallási, és kulturális elemek keveredése, amely által egyre inkább kiöregedik akereszténységéből, ennek helyét pedig az idegen kultúra és vallás veszi át a különböző társadalmakból érkező, saját hagyományait is magukkal hozó csoportokon keresztül.⁴² E történések hatására néhány esetben úgy tűnik, mintha Európa nem lenne képes meghatározni önmagát a hatalmas migrációval szemben, és a problémát a különböző újonnan létrejövő keleties társadalmak ezen a földrészen való letelepedésében látja, ami tulajdonképpen természetes magatartás. A problémát voltaképpen az jelenti, hogy egészen a jelenig Európa az Egyesült Államokkal ellentétben nem volt bevándorlási térség, így az ezzel szembeni ellenszenv sokszor kritikus magatartást szül.⁴³

A bevándorlás ugyanakkor azon folyamatok közé tartozik, amelyek óhatatlanul összefüggnek a befogadó ország demográfiai, társadalmi, kulturális, politikai és vallási változásaival. Az öregedő Európa mágnesként vonzza a bevándorlókat a második világháború óta,⁴⁴ a kérdés azonban bizonyos szintű mérlegelést igényel annak függvényében, hogy elutasító politikai szemlélettel vagy megértéssel és elfogadással, alapszintű integrálással szembesítjük őket.⁴⁵

Nyugat és Kelet szembenállása egyértelmű azok számára, akik valamiképpen felmérték vagy valamilyen fórumon tapasztalták a különbözőségeket. Eszerint míg Európára a bőség, a racionalitás, a tolerancia és a haladás jellemző, addig a közel-kelet a szűkösség, az irracionálizmus, a fanatikus szemléletmód, és a hagyományossághoz való ragaszkodás fogalmaival van körülírva, meghatározva. Az ellentétek felsorolása által jól látszik, hogy az iszlám létét teljes egészében negatív és ellentétes terminusok kövezik.⁴⁶ A két fél autentikus mivoltáról szóló összeütközések olyanharctérré váltak, ahol a posztmodern a perifériával, a mássággal találkozik. Eu-

40 Hautzinger – Hegedüs – Klenner 2014, 13.

41 Paul 2011, 333–342. (Magyar fordítás: Mérleg Online, <http://www.merleg-digest.eu/europa-avagy-mimarad-meg-a-keresztenysegbol/>, letöltés: 2016. 03. 17.)

42 Georgiev 2011, 8, 71.

43 Petővári 70.

44 Georgiev 2011, 74.

45 Georgiev 2011, 77.

46 Sayyid 1997, 33.

rópa provincializálódása magával vonta azt is, hogy valamilyen mértékben elfogadhatatlanná vált mások számára, ugyanakkor ennek következtében csaknem kizárható az a lehetőség, hogy egy imitálható, autentikus modellt képezzen a fejlődésben.⁴⁷

Európa egyes országainak a menekültekkel való találkozása önmeghatározásra sarkallta szubjektív valóságát, hiszen a népesség egészét érintő probléma esetében nem lehet figyelmen kívül hagyni a jelenség társadalom-átalakító mivoltát sem. A befogadó közösség részéről azonban gyakran érkezik elutasítás a menekültek felé, illetve az erkölcsi támogatások csökkentett volta is az irántuk kifejeződő hozzáállást írja le. Ezen egyének megjelenése esetén akkor jár el az adott állam ideálisan, ha saját identitását biztos alapokon tartva uralja az adott szituációt anélkül, hogy kényszerrel érezne önazonosságának feladására. Védőfaktort jelentene a hitbeli, vallási közösség részéről történő pozitív kezdeményezés a bajba jutottak irányába, hiszen a közösséghez tartozás mindenképpen segíti a bevándorló közösség összetartását, és esetenként kiküszöbölheti az esetleges nagyobb konfliktusok kirobbanását.⁴⁸

MIÉRT LEHET RELEVÁNS JÓNÁS KÖNYVE A MENEKÜLTKÉRDÉS MEGÍTÉLÉSÉBEN?

Ahogy a dolgozat első részében láthattuk, a másság léte és az ezekkel kapcsolatos, esetenként létkérdéssé formálódott problémák az ószövetség emberének is főbenjáró gondot okoztak. Ennek értelmében már Ezdrás és Nehemiás korában a zsidóság egy része fenyegetésként élte meg a vele szembekerülő, saját azonosság-tudatának ellentmondó idegenség létezését. A papok és a helyi vezetőség részéről érthető volt a törekvés, hogy kiküszöböljék az idegen elemeket: Ezdrás és Nehemiás – főként a vegyes házasságokat megszüntetni szándékozó – törekvése ilyen perspektívából magyarázható. Érthető ez abból a szempontból, hogy a zsidóság vallási beállítódásának következtében és annak tudatában, hogy ők Jahve egyetlen, szeretett és választott népe, nem bírta elviselni, hogy az ő könyörülő Istenük idegen népeket is magához vonzhat. Minden valószínűség szerint azonban e radikális elhatárolódás az identitás féltése mellett, a fenyegetettség érzésével, továbbá a vallási bekebelezéstől való nyugtalansággal is magyarázható.

Ezzel szemben Jónás könyve egyetemes nézőpontot kínál, hiszen a ninivei lakosság, mondhatni, a pogány nemzedék megtérése túlmutat azon a bezárkózott nemzeti hagyományon, amellyel e momentumig a zsidóság vallási hovatartozását meg lehetett határozni. A könyv mondanivalója annál meglepőbb, mivel olyan népet állít a figyelem középpontjába, amely elnyomta Izraelt, és az asszír birodalom megszűnése után is az elnyomó, istenellenes népet testesítette meg. Jónás könyve szerint Isten könyörülete egyetemes, minden embert és népet magába foglal, azokat is, akik a választott nép létét és identitását fenyegették. Ezzel szemben a próféta nem mutat e küldetés iránti szilárd elköteleződést, hiszen folyamatosan szembeszáll Is-

47 Sayyid 1997, 136.

48 Hautzinger 2014, 77., lásd még: Frivaldszky 2016, 275.

ten akaratával: ellenkező irányba indul el, majd a rábízott feladatot nem lelkéből, meggyőződéssel teljesíti, hanem szkeptikus magatartással. A könyv nem a választott prófétát, hanem az idegen népet tekinti pozitív szereplőnek. Isten a prófétában fel akarja kelteni az ártatlan emberekkel, az ő teremtményeivel szembeni együttérzést (4,11).

Az idegenekkel való szembesülés napjainkban is kihívást jelent, különösen Nyugat-Európában, illetve a menekültekkel szembesülő országokban, ahol nap mint nap idegenekkel találkoznak. Ebből kifolyólag nehéz lenne nem elgondolkodni azon, hogy hol is vannak a mi határaink? Hogyan viszonyuljunk azokhoz, akik a háború elől menekültek, de akikről úgy gondoljuk, hogy betolakodtak társadalmunkba, magánszféránkba?

A saját identitásunk határait súrol(gat)ó idegenek megjelenését veszélyes tényezőként éljük meg, hiszen emberi természetünkéből, de főleg európai mivoltunkból adódóan egyszerűen szeretjük kényelembe helyezni magunkat,⁴⁹ és nem aggódunk minket látszólag nem érintő problémák miatt. Azonban, ha a dolgok mélyére ásunk, rájöhethetünk arra, hogy egy szemernyit sem lehetünk közömbösek a probléma irányában, bár a másság mibenléte magában hordozza az esetleges bekebelezést. A bezárkózás és a szűklátókörű viszonyulás kelepcéjéből ki kell lépni, mert a kereszténység lényegéhez tartozik az Isten egyetemes jóságába vetett hit. Ezdrás és Nehemiás partikularizmusát felülírta Isten mindenkire kiterjedő irgalma, és ez a gondolat Jónás könyvében példaértékűen szemlélhető.

A bezárkózás veszélyt jelenthet Európa számára, ezért fontos, hogy a menekültekre ne úgy tekintsünk, mint akikben kétségtelenül háborús szándék lakozik. Nem feltétlenül optimális ez a magatartás, hiszen korábban a nagyhatalmak jórészt kihasználták ezeket az országokat és meggazdagodtak belőlük, ma viszont, amikor a háború, a szegénység és elnyomás miatt menekülésre kényszerülnek, akkor visszatartják, és határokat vonnak köréjük.⁵⁰ Vagy maguk köré?

Az egyház álláspontjának leghitelesebb képviselője maga Ferenc pápa, aki folyamatos megnyilvánulásaival szót emel a menekültkérdésben, és egyetemes célokat tart szem előtt. Az egyházfő álláspontja szerint csak a szeretet az egyetlen olyan viszonyulás, amellyel ki lehet küszöbölni a sztereotípiákat, erőszakos megnyilvánulásokat, egyszóval a bajba jutottak helyzetét. Mindenekelőtt nélkülözhetetlennek tartja azt, hogy az összes rászoruló ember felé nyitottsággal, segítőkészséggel közeledjünk. Az egység eléréséhez azonban nem elég pusztán a kapuk megnyitása, hiszen egy kapcsolatot mindkét oldal pártjáról egyengetni és ápolni kell. Ugyanakkor tisztán látja azt is, hogy mindezt csupán az egyház nem oldhatja meg, hanem

49 Ficsor Benedek interjúja Jane Teller írónővel: A bezárkózás a legnagyobb veszély Európának. Forrás: Magyar Nemzet Online (<http://mno.hu/konyveshaz/a-bezarkozas-jelenti-a-legnagyobb-veszelyt-1339194>, letöltés: 2016. 04.27.)

50 Uo.

szükséges úgy a civil, mint a nemzeti szervezetek segítsége,⁵¹ hogy ezáltal az európai identitású egyén mellett megférjen a saját otthonából menekülni kényszerülő személy is a béke alapvető szükségességéből kifolyólag.

A jelen társadalmi helyzet felvázolása nagy mértékben megköveteli azt, hogy e kérdés tárgyalásakor olyan vallási és politikai aspektusokat is figyelembe vegyünk, amelyek olykor ellentétben állnak egymással, hiszen innen érthető leginkább az, hogy egyes csoportosulások milyen okból kifolyólag képesek minden további nélkül adoptálni, vagy ezzel ellentétben teljes egészében elutasítani az idegenből érkező, olykor súlyos szociális, politikai vagy társadalmi helyzet miatt elmenekülő polgárokat, csoportokat.

Aprograsszív szemléletű szervezetek általában befogadó(bb)ak az újonnan érkezőkkel, a társadalomban végbemenő változásokkal szemben, nyitottak más etnikumok és vallások felé, míg ezzel ellentétben a konzervatív meggyőződésűek az általában hagyományos rendezésű, sajátos világ történései között találják meg biztonsági kötődéseiket, a másmilyen, számukra idegen nézetekkel, vallással, bőrszínnel, faji hovatartozással rendelkező egyént csaknem ignorálják vagy fenyegetőként élik meg.

Ferenc pápa belső meggyőződéséből adódóan, s feltehetően azon tény miatt, hogy ő is menekült család utódja, írásaiban, tetteiben és egész magatartásában elköteleződik a szegények, valamint a menekültek megsegítése iránt. Teszi ezt az evangélium fényében (Mt 25,35) és a bárminemű támogatásra szoruló egyén állapotára tekintve igen nagyfokú empátiával. Ugyanakkor számos olyan megmozdulás vette kezdetét az új társadalmi helyzet kibontakozása által, amely fontos céljának tartja megoldani ezt – vélhetőleg saját tapasztalatból kiindulva arra buzdítanak ezek a rendezvények, hogy a konkrét találkozások során elsősorban a menekült körülményeit kell megismerni, a félelem leküzdésére kell törekedni, és megérteni azt, hogy e felebarát egész élete egy hátizsákban is elfér a jelen szociológiai helyzet miatt; ezért kell érzékenynek lenni a probléma iránt, és irgalmasan odafordulni a segélykérőkhöz,⁵² hogy belépve az európai társadalomba ne az „utca hidegét, hanem a befogadás emberi melegét” tapasztalják meg.⁵³

BEFEJEZÉS

A fentiekben láthattuk, hogy az idegenséggel kapcsolatos probléma mindig létezett: az ószövetségben esetenként a zsidóság kényszerült arra, hogy magát idegennek ne-

51 Ferenc pápa üzenete a vándorlók és menekültek világnapjára – Az egyház határtalan és mindenki anyja, 2016. január 16. (<http://uj.katolikus.hu/cikk.php?h=2146>, letöltés: 2016. 04. 20.)

52 Sz. n.: Rediscovering the Gift of Hospitality. Meeting of bishops and delegates responsible for the pastoral care of migrants of the Catholic Bishops' Conferences of Europe Madrid, 26–27 September 2016 (<http://www.ccee.eu/news/news-2016/238-28-09-2016-rediscovering-the-gift-of-hospitality>, letöltés: 2016. 10. 17.)

53 Vértessaljai László: Ferenc pápa a jezsuita öregdiákok európai szövetségéhez: „Jézus társaiként” a többi ember szolgálatában. (http://hu.radiovaticana.va/news/2016/09/17/ferenc_p%C3%A1pa_a_

vezze, más szituációkban pedig az őket körülvevő népek voltak számukra idegenek, saját hovatarozásuktól nagymértékben távol állóak. Az asszimilációra való törekvések és kezdeményezések mindkét esetben kisebb-nagyobb problémákkal jártak, így gyakran ellenségeskedést, viszályt, egymástól való intenzívebb elhatárolódást szított a jelenség.

Ezdrás és Nehemiás korában jelentős problémaként tűnt fel az idegenekhez való viszonyulás, az előljárók pedig annak érdekében szólaltak fel, hogy a vallási identitás szilárd megmaradása érdekében tartózkodni kell az idegen elemektől.

Az idők folyamán sem változott meg az alapszituáció, ugyanis ma is vannak olyan népesség-megmozdulások, amelyek arra kényszerítik az érintett közösséget, hogy határozza meg önmagát, valamint képes legyen védekezni a felmerülő problémák megjelenésekor. Európa menekültpolitikájában számottevően sokan az emberi közeledés helyett falakat próbálnak építeni. Ennek okait a kényelemben és az eurocentrikusság (vélt) felsőbbrendűségében fedezhetjük fel. Mindazonáltal – főként az egyházi terület részéről – fellelhetőek olyan megnyilvánulások, amelyekből kitűnik, hogy a nyilatkozó a menekültek emberi mivoltát nézi elsősorban és ennek következtében elevenen él benne a tenni vágyás, a segíteni akarás képessége.

Az Ezdrás és Nehemiás könyvére való válaszként értelmezett Jónás könyvét összegeztethetjük azokkal a napjainkban végbemenő törekvésekkel, amelyek a menekültekkel szembeni megfelelő magatartást propagálják.

Emberi szemszögből nézve a társadalom egészét megmozgató jelenségeket többféle álláspontból szemlélhetjük, Isten azonban mindenkire könyörülettel tekint és esetenként nemcsak Jónástól, hanem az emberiségtől is megkérdezi: „Én ne legyek irgalmas?” (Jón 4, 11)

*Lengyelfi Emőke,
didaktikai teológia, BA III. évfolyam,
Babes - Bolyai Tudományegyetem*

RODALOMJEGYZÉK

Ó- és Újszövetségi Szentírás a Neovulgáta alapján. Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat, 1997.

Brown, Francis – Driver S. R. – Briggs, C. A.: *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament with an Appendix Containing the Biblical Aramaic*. 1996, Oxford, Clarendon Press (elektronikus kiadás: BibleWorksFor Windows 7.0).

LÉON-DUFOUR, Xavier (szerk.): *Biblikus teológiai szótár*. (Ford.: Kardos Klára et alii.) Budapest, Szent István Társulat, 1986.

Internetes hivatkozások:

FERENC pápa üzenete a vándorlók és menekültek világnapjára, *Az egyház határtalan és mindenki anyja*. 2016. január 16., <http://uj.katolikus.hu/cikk.php?h=2146>, letöltés: 2016. 04. 20.

FICSOR Benedek interjúja Jane TELLER írónővel: *A bezárkózás a legnagyobb veszély Európának*. Forrás: Magyar Nemzet Online (<http://mno.hu/konyveshaz/abezarkozas-jelenti-a-legnagyobb-veszelyt-1339194>, letöltés: 2016. 04. 27.)

SOMOGYI Viktória: *A menekültek befogadása: nevelési kérdés*.

(http://hu.radiovaticana.va/news/2015/07/10/ccee_vilnius_a_menek%C3%BCltek_befogad%C3%A1sa_nevel%C3%A9si_kih%C3%ADv%C3%A1s_/1155859, letöltés: 2016. 04. 17.)

VÉRTESALJAI László: Ferenc pápa a jezsuita öregdiákok európai szövetségéhez: „Jézus társaiként” a többi ember szolgálatában.

(http://hu.radiovaticana.va/news/2016/09/17/ferenc_p%C3%A1pa_a_jezsuita_%C3%B6regdi%C3%A1kok_eur%C3%B3pai_sz%C3%B6vets%C3%A9g%C3%A9hez/1258858, letöltés: 2016. 09. 27.)

Sz. n.: *Rediscovering the Gift of Hospitality*, Madrid, 26–27 September 2016,

(<http://www.ccee.eu/news/news-2016/238-28-09-2016-rediscovering-the-gift-of-hospitality>, letöltés: 2016. 10. 17.)

Felhasznált szakirodalom

AMIN, Samir: *Eurocentrism, Modernity, Religion, and Democracy A Critique of Eurocentrism and Culturalism*. New York, Pambazuka Press, 2009.

BENYIK György: Keresztények és muszlimok (2). *Keresztény Szó*, 2016, 27/3. 33–36.

BLOOM, Pazit Ben-Nun – ARIKAN, Gizem – COURTEMANCHE, Marie: *Religious Social Identity, Religious Belief, and Anti-Immigration Sentiment*. In: *American Political Science Review* 109/2 (2015).

CERESKO, Anthony R.: Jónás könyve. In: COLLINS, Raymond F. – FITZMYER, Joseph A. – MURPHY, Roland E.: *Jeromos Bibliakommentár I, Az ószövetség könyveinek magyarázata* (magyar kiadás szerk.: THORDAY Attila), Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat, 2002, 889–895.

FELDMAN, Louis H.: *Studies in Josephus Rewritten Bible*. Leiden – Boston – Köln, Brill, 1998.

FRIVALDSZKY János: A jelen európai migráció kérdése: menekültek – asylum shopping – beszüremkedő terroristák. *Iustum Aequam Salutare*, 2016, 12, 201/2. 251–277.

GEORGIEV, Nikolay: *Positive and Negative Effects of Mass Non-European Immigration into Selected EU Memberstates*. Brno, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2011.

HAUTZINGER Zoltán – HEGEDÜS Judit – KLENNER Zoltán: *A migráció elmélete*. Budapest, Nemzeti Közszerkesztési Intézet, 2014.

JEREMIAS, Jörg: Die Sicht der Völkerim Jonabuch (Jona 1 und Jona 3). In: *Gott und Mensch im Dialog: Festschrift für Otto Kaiser zum 80. Geburtstag*, szerk.: WITTE, M., Berlin, Walter de Gruyter, 2004. 555–567.

KOCSI György: Az Ószövetség és az erőszak. *Vigilia*, 2007/6, 402–412. (<http://vigilia.hu/regihonlap/2007/6/kocsi.htm>, letöltés: 2016. 03. 29.)

KOMORÓCZY Géza: *Bezárkózás a nemzeti hagyományba*. Budapest, Osiris, 1995.

NORTH Robert: Ezdrás és Nehemiás könyve, in COLLINS, Raymond F. – FITZMYER, Joseph A. – MURPHY, Roland E.: *Jeromos Bibliakommentár I, Az ószövetség könyveinek magyarázata* (magyar kiadás szerk.: THORDAY Attila), Budapest, Szent Jeromos Bibliatársulat, 2002. 592–614.

PAUL, Axel T.: Európa – avagy mi marad meg a kereszténységből? *Stimmen der Zeit*, 2011, 137/5, 332–342.

PETŐVÁRI Bence: *A paradigmaváltás esélyei a fejlett országok migrációs politikájában*. PhD-értekezés, Budapest, 2010.

RÓZSA Huba: *Az ószövetség keletkezése II.*, Budapest, Szent István Társulat, 2002.

SAYYID, Bobby S.: *A Fundamental Fear. Eurocentrism and the Emergence of Islamism*. London – New York, Zed Books, 1997.

SCHMATOVICH János: *Bevezetés az ószövetségbe*. Szeged, Agapé, 2001.

SCHULTZ, Samuel J.: *Üzen az Ószövetség*. Budapest, Keresztény Ismeretterjesztő Alapítvány, 1998.

SIMON, Uriel: *Jona: Ein jüdischer Kommentar: Mit einem Geleitwort von Erich Zenger*. Stuttgart, Verlag Katholisches Bibelwerk, 1994.

SOGGIN, J. Alberto: *Bevezetés az ószövetségbe*. (Ford.: Hoffmann Béla, Víg István.) Budapest, Kálvin, 1999.

TIMMER, Daniel: *Jonah's Theology of the Nations: The Interface of Religious and Ethnic Identity*. In: *Revue biblique* 2013, 120, 13–23.

TÓTH Kálmán: *Jónás könyvének magyarázata*. In: *Jubileumi Kommentár II.*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 1998.

WHITE, Ellen G.: *Próféták és királyok*. (Ford.: Bánfiné Roóz Magdolna.) Budapest, Hetednapi Adventista Egyház, 1995.

KOVÁCS ZOLTÁN

TEILHARD DE CHARDIN HÜPERFIZIKÁJÁNAK MAGYARORSZÁGI REFLEXIÓJA

BEVEZETÉS

A huszadik század közepén egy francia jezsuita paleontológus, Pierre Teilhard de Chardin keltett feltűnést az egyházban és azon kívül egyaránt, amikor *Az emberi jelen-ség* című könyvében megpróbálta a természettudományokat és a katolikus vallást „össz-szebékíteni”, hogy szintézist alkossanak. Írásának lényegi pontja maga az ember, amely fejlődése során Krisztushoz, vagyis az Omega-ponthoz halad mindaddig, mígnem egyesül vele, és Isten lesz minden mindenben.¹ Teilhard igyekezett nem metafizikát alkotni, csupán emlékiratnak szánta hipotézisét, megpróbált semleges maradni a vallás és a tudományok között, ám jezsuita mivolta és mély hite befolyásolta a könyve megírásakor, ami meg is látszik a művén. Kényes és nehéz feladatra vállalkozott, amikor úgy döntött, hogy az elméletében a fizika, a biológia, a filozófia és a vallás karöltve megmagyarázza majd a teremtést, az embert, illetve az ember helyét és szerepét a teremtésben. A természettudományok metodikája a tényeken és a bizonyítékokon alapul, számukra ami nem megfelelően bizonyított, az nem létező, s ezzel a vallás, a hit és a misztérium nem konvergál, hiszen a hitnek pontosan az a lényege, hogy kézzelfogható bizonyítékok nélkül kötelezzük el valaki vagy valami, jelen esetben Isten mellé magunkat. Első olvasatra kissé meghökkentő mű volt a maga korában, ellenben további tanulmányozása folytán – a pápai monitum ellenére is – mind szélesebb körben kezdték elfogadni Teilhard gondolkodásmódját, nézeteit. Magyarországon különösen kedvelt író lett, a *Vigilia* folyóirat köré csoportosuló neokatolikusok (többek között Rónay György, Mihelics Vid) kezdtek el értekezni róla, majd később Rezek Román OSB fordítói és terjesztői munkássága folytán lépett be Teilhard a szélesebb magyar köztudatba. Ám nem kizárólag a keresztény (katolikus) szellemi élet figyelt fel rá, hanem a „világi” tudományos élet képviselői is. Bár mindkét oldalról érveltek Teilhard ellen és mellette is, tanulmányomban a hazai keresztény apológia és a világi filozófiai kritika lesz a vizsgálat tárgya.

¹ 1Kor 15,28

KATOLIKUSOK TEILHARD MELLETT

Az 1950-es évek végén és az 1960-as évek elején Magyarországon is egyre több tudósítás, újságcikk és tanulmány született Teilhard de Chardinnel kapcsolatban. Szinte törvényszerűnek vehető, hogy először a római katolikus szellemiségű orgánumban római katolikus tudósok nyilatkoztak meg, leggyakrabban a *Vigilia* és a *Katolikus Szemle* hasábjain.

Mihelics Vid volt az, aki az elsők között tudósított a Szent Officium határozatáról és a *Vigilia* folyóirat *Eszmék és Tények* rovatában gyakorta közöl Teilhard életművét bemutató és értékelő cikkeket. Helyesen állapítja meg, hogy Teilhard-t kivételes hely illeti meg a katolikus gondolkodók sorában – tudomány és vallás vélt vagy valóságos ütközéspontjait sikeresen oldotta fel, habár egyházi részről több alkalommal is nyilatkoztak ellene.² Egy 1959-ben megjelent írásában, bár még nem konkrétan Teilhardról van szó, de hivatkozik rá, lévén a cikkének témája – Bergson emlékezete – szorosan kapcsolódik hozzá. Ugyan az értekezésem felfedezhetjük a marxista ideológia iránti (előírt) szimpátiát, ezt akár vehetjük megszokottnak is, hiszen abban a korban Magyarországon a tudományos írások vezérfonalának elfogadott-elfogadtatott jellemzője volt (ettől eltekintve helyes észrevételei vannak a két tudóssal kapcsolatban). Teilhard de Chardinre nagy hatással volt Bergson *Teremtő fejlődés* című könyve, ez a mű okozta azt a felismerését, hogy a teremtés és a fejlődés, az anyag és a szellem áthidalása mennyire létfontosságú feladattá vált.³ Mihelics – joggal – hiányolja Bergsonnál az ember transzcendenciájának kifejtését, illetve akkor Teilhardnak is felrója, hogy a természeti történet egy darabjának tekinti az embert, mintegy csökkentve annak jelentőségét.⁴

Charles Darwin fő művének, *A fajok eredetének* megjelenése után (1859), illetve a fizika huszadik századi robbanásszerű fejlődésének következtében számítani lehetett arra, hogy a filozófia és a teológia is kényszerítve lesz a reakcióra. Ezzel kapcsolatban igen helyesen tapint rá Mihelics arra a „kényszerre”, amely Teilhard-t vezérelte:

*Meg kellett állapítania egy mélyen ülő rossz érzést a kereszténység irányában, valami fogalmilag meg sem rögzíthető elégtelenséget a vallással. (...) Hogy amikor az ateizmus egyre nagyobb teret nyer és az elkereszténytelenedés folyamata szinte meg sem állítható, ugyanakkor a kereszténység mintha megtorpant volna.*⁵

A természettudományok oly ütemben fejlődtek és ismertek fel törvényeket a minket körülvevő világról, hogy az egyháznak nem maradt más választása, mint felvenni a lépést velük. Teilhard arra törekedett, hogy olyan evidenciáknak sorozatát tárja elénk,

² Frenyó 2008, 96–118.

³ Szabó 1999, 26.

⁴ Mihelics 1959, 745–750.

⁵ Mihelics 1961, 737–743.

olyan szintézist alkosson, amelyet egy nem hívőnek is el kell (vagy el lehet) fogadni.⁶ Meggyőződése, hogy az emberi nem egyre nagyobb és szorosabb egységét okozza a tudományos és technikai fejlődés, hogy egy személyfölötti egység fog majd létrejönni, és ez nem lehetne más, mint a Megtestesült Ige, az, aki egyedül képes önmagában és egymás között egyesíteni az emberiséget.⁷

Mihelics Vid ezen cikke tulajdonképpen egy reflexió W. Hollitschernek a Világosságban megjelent írására. Ebben a szerző megpróbálja szembeállítani a kereszténységet Teilharddal, igyekszik annak gyenge pontjaira fókuszálni. Abban egyetértenek, hogy Teilhard de Chardin filozófiája egy lendületes és optimista spiritualista evolucionizmus, ám Mihelics mindezt teszi úgy, hogy a cikke megírásakor még nem olvasta Teilhard *Az emberi jelenség* című könyvét. A jezsuita paleontológus filozófiája lendületesnek és optimistának könnyen nevezhető, még talán spiritualistának is, amennyiben helyesen definiáljuk a kifejezést, de evolucionistának már kevésbé – nem szabad elfelejteni, hogy Teilhard mélyen hívő jezsuita szerzetes és teológus volt, a fejlődésméletnek annyira volt szerepe hipotézisében, amennyire a katolikus teológia engedte.⁸ Véleményem szerint, bár égető szükségét érezte a tudomány és vallás szintetizálásának, mégis a vallás, a hit maradt az alap, s ahhoz igazította természettudományos ismereteit. Erre tapint rá Mihelics Vid is, amikor bizonyosra veszi, hogy Teilhard szándéka az volt, hogy Istent megtaláltassa a mai emberekkel a fizikán keresztül,⁹ hiszen „az ember, aki morálisan és egzisztenciálisan is gyarapodik, több lesz, annál jobban forr össze Teremtőjével. Ez az egység a látás gyarapodásával növekszik.”¹⁰

Ez persze a kezdetekben kudarcba fulladt, a Szent Officium nem támogatta¹¹ Teilhard tanainak hirdetését, sőt, XII. Pius pápa *Humani Generis* enciklikáját is úgy értelmezték, mint burkolt figyelmeztetést Teilhard és a hozzá hasonló állásponton lévő tudósok számára. Teilhardnak *Az emberi jelenség* című könyve kezdetben ehhez hasonló kritikát kapott egyházon belül: „Ez az írás valamiféle keveréke a tudománynak, a filozófiának, a teológiának, meg a költészetnek; hamis eszméket és helyrehozhatatlan zavart teremtene főleg a skolasztikát tanuló fiatal papok fejében.”¹²

A figyelmeztetés megítélése azonban nézőpont kérdése – Mihelics Vid egy névtelen szerzőre hivatkozva megjegyzi, hogy az egyház részéről nem obskurantizmus nyilvánult meg, hanem éppen ellenkezőleg, kivételesen elnéző volt vele szemben.¹³ Mihelics elismeri azonban, hogy Teilhard írásai könnyen megzavarhatják hitükben azokat a ke-

6 Mihelics 1961, 738.

7 Mihelics 1961, 739.

8 Véleményem szerint ugyanezt vallja Rezek Román is a *Teilhard tudományos munkái* című írásában (in: Rezek 1974a, 80–85.)

9 Mihelics 1961, 739.

10 Chardin 1980, 43.

11 Indexre tétel nem történt.

12 Rezek 1974b, 433–439.

13 Mihelics 1961, 740.

resztény olvasókat, akik felületesen gyakorolják hitüket, s ugyanígy egy bizonytalan körvonalú kereszténység képét rajzolhatják a nem-keresztények előtt.¹⁴ Henri Fesquet szavaival kiemeli, hogy egy nemzedék könnyebbült meg Teilhard révén, segítségével a tudomány és a hit viszonyának nyugtalanító kérdéseit tisztázhatja, és jobban megértheti a katolikus dogmák jelentését.¹⁵ Hozzáteszi, hogy a próféták és tanítók¹⁶ tevékenységének különbsége egyfajta örök konfliktus, ennek legjellemzőbb közössége a katolikus egyház, ahol ezek a konfliktusok rendre összezapásban nyilvánulnak meg, ám ezek az ütközések kellenek ahhoz, hogy az új gondolatok teret kapjanak és az intézmények előre mehessenek.¹⁷ Véleménye szerint Teilhard prófétái cselekedetet hajtott végre, ennek igazolására írja, hogy „nyilván ez a magyarázata annak, hogy a hivatalos egyház oly tartózkodó és fenntartásos vele szemben”.¹⁸

Talán emiatt szorosan kapcsolódik a témához egy következő írása a Vigiliában *Hát-ról-e a vallás a tudomány előtt?* címmel. Teilhard gondolatainak terjedése kapcsán az ateizmus, illetve a marxizmus azt remélhette, hogy ezzel gyengíti az egyházat, és az a defenzívába kényszerül.¹⁹ Egyetértve azzal, hogy az egyház fennállása folyamán voltak konfliktusok tudomány és vallás között, mint intézmény soha nem fordult szembe a haladással. Helyesen állítja, hogy mi, katolikusok nyugodtan örvendezhetünk a tudomány szabad haladásának, és ebből a munkából mi is kivehetjük (illetve ki kell vennünk) a részünket.²⁰ Időnként a két terület konfrontálódik egymással, s Mihelics Vid illően önkritikát gyakorol, amikor kijelenti, hogy: „hosszas okoskodásra és elmemunkára volt szükség, amíg a teológusok szembe tudtak vagy mertek nézni azzal, hogy mi is a Bibliában az érinthetetlen kinyilatkoztatott igazság és mi az, ami a keletkezési korok kifejezési módja.”²¹

Másrésről, ha az egyedfejlődés, vagy tágabb értelemben a természettudomány képviselői úgy gondolják, hogy elméleteiknek védelmében tagadni kell az abszolútumot, akkor a katolikus egyháznak igenis fel kell emelnie a szavát a saját maga védelmében. Ekkor szükségszerű, hogy figyelmeztesse híveit – talán a Teilhard műveit nem támogató állásfoglalása is magyarázható ezzel. Mihelics állítása, miszerint a majomtól való származás elmélete kizárja az Isten létét²², s ez a hívőkben a tudományt elutasító maga-

14 Mihelics 1962a, 219–224.

15 Mihelics 1961, 741.

16 Ef 4,11; 1Kor 12,28; ApCsel 13,1.

17 Mihelics 1961, 742.

18 Mihelics 1961, 742.

19 Frenyó 2008, 101.

20 Mihelics 1962b, 161–166.

21 Mihelics 1962b, 162.

22 Itt azonban egy érdekes kérdéssor merül fel: az a majom, amelytől az ember származik, az honnan származik, az ő őse honnan származik, s így tovább. Ezt a kérdéssort vizsgálva megint csak Teilhard hipotéziséhez jutunk el.

tartást vált ki²³, pontosan helytálló, hiszen sem a vallás, sem a természettudomány nem lépheti át a saját határát, és Teilhard igyekezett ezt a határvonalat tiszteletben tartani. Paul Chauchard nyomán egyfajta konszenzust ajánl, mégpedig a filozófiát:

*A bölcseletre hárul a felelősség, hogy a tudományos valóságról és a teológiai tanításról elmélkedve racionális bizonyítást nyújtson Isten létéről és halhatatlanságáról. S az már a nem-hívó filozófusok dolga, hogy ezekben a kérdésekben perbe szálljanak a hívő filozófusokkal. A tudósnak, mint természettudósnak, akár hívő, akár nem-hívő, nincs illetékessége erre.*²⁴

Tökéletesen illik ez ahhoz, ahogyan Teilhard is megfogalmazta: „Természettudomány, Filozófia és Vallás szükségszerűen konvergál a TELJESSÉG közelében.”²⁵ Itt akár arra is gondolhatnánk Mihelics és Chauchard nyomán, hogy a természettudományt és a vallást a filozófia szintetizálja és egyesíti (majd). Ennek eléréseért leginkább Teilhard tett kísérletet, azért, hogy olyan tudományos felfogást adjon a világnak, amely egyképpen mutatkozik hívők és nem hívők felé egyaránt,²⁶ hiszen természettudósként és teológusként egyaránt rendelkezett azzal a tudással és tapasztalattal, amely ennek a tudományos felfogásnak létrehozásához szükséges volt. Hajdók Zsolt szerint is sikerült a tudós és a hívő világát összhangba hozni és egy olyan szintézisben egyesíteni, amely gazdagította és kölcsönösen termékenyítette mind az ő tudományát, mind pedig hitét.²⁷ Teilhard leszögezi azonban, hogy (a vallás, filozófia és tudomány) „konvergál, de anélkül, hogy összekeverednék, és úgy, hogy mindegyik mindvégig a maga különböző síkján és szögéből foglalkozik a Valósággal.”²⁸

A nemzetközi tudományos életben egyre népszerűbbé váló francia jezsuita gondolatai és az általuk generált diskusszió nem maradt el hazai reflexió nélkül. 1962-es cikkében Mihelics megkísérli összegezni jelentőségét a metafizikában és a teológiában.²⁹ Helyesen állapítja meg, hogy Teilhard sarkalatos tétele az, hogy a kozmikus evolúciót nem tudja megmagyarázni, ha az nem nyer befejezést egy személyes Istenben. Az Ómega-pont csakis személyes lehet, mert magának az evolúciónak menete a személyesülés irányába tart.³⁰ Az ember elsődleges helyet foglal el a természetben, nem csak szemléleti, hanem szerkezeti központja is a Világegyetemnek.³¹ Korának gyermekeként nem a

23 Mihelics 1962b, 162.

24 Mihelics 1962b, 164.

25 Chardin 1980, 40.

26 Mihelics 1962b, 165.

27 Hajdók Zsolt 1969, 225–231.

28 Chardin 1980, 40.

29 Mihelics 1962a, 219–224.

30 Mihelics 1962a, 221.

31 Chardin 1980, 45.

skolasztikus filozófia, Kant, Descartes vagy akár Bergson vezette, hanem a tudomány nyelvén fogalmazza meg mondandóját. Abban a korban, amelyben az evolúció a legteljesebb magyarázatnak mutatkozik, Teilhard de Chardin kidolgozza az élet általános törvényeit, amelyek a bonyolultabbá válás, a fejlődés, a személyesülés és a szocializáció törvényei.³² Azonban – Daniélou nyomán – megállapítható, hogy Teilhard eljárása rokon az arisztotelészi-tomista eljárással, és Mihelics szerint végeredményben újból rátalált az egyház hagyományos nyelvezetére, csak éppen lefejtette róla az évszázadokon át reá ragadt elavult stílust.³³ Éppen emiatt tud lehetőséget nyújtani a világ értelmezéséhez szükséges szintézishez, szemben a különböző tudományágakban való elaprózódással.

Teilhard de Chardin elméletében, illetve szintézisében a központi helyet maga Jézus Krisztus foglalja el, őt helyezi a kozmikus történet szívébe. Krisztus megtestesülése a döntő pillanata az egész folyamatnak, amely előtte kezdődik és utána folytatódik. És bár Mihelics jogosan teszi fel a kérdést, hogy ezáltal a történeti Krisztus jelentősége nem oldódik-e fel a történetés egészében,³⁴ azonban Teilhard szerint a történeti Jézussal az evolúció már elérte a végét, s egyedül a misztikus Test növekedése van hátra.³⁵ Bár nem említik, de itt mintha felfedezhető lenne az a határátlépés, amely ellen Teilhard mindig is óvott. Hiszen az embert befejezettnek vagy bármilyen szinten fejlettnak/fejletlennek tekinteni szinte kizárólag a biológia dolga.³⁶ Magyarázható-e ez a lépése valahogyan?

Meg van győződve, hogy az emberi értelem képes túlhaladni a pusztán természet-tudományos megfigyelések síkját és képes megragadni azt is, ami fölötte van az embernek.³⁷ Éppen ezért képes felismerni Krisztust és haladni, illetve fejlődni az Ómega-pont felé, amely szerinte csakis személyes lehet, mert az utolsó állomás, ahol összefut az emberi erőfeszítés, csak Valaki lehet, ebből fakadóan az evolúciónak a vallással mintegy karöltve kell növekedni és az emberiségnek mind jobban át kell érezni az imádás szükségességét.³⁸ Ez, az úgynevezett „szerelem-morál” Teilhard de Chardin egyik lényeges elve, hogy mindaz jó, ami növeli az élet kibontakozását a fizikai élettől az erkölcsi életig, s akként határozható meg, mint fáradozás Isten tervének sikerén. Ám az ember feladatai nem vonják el figyelmét Isten dicséretétől, imádásáról, sőt, Teilhard szerint az emberi feladatok végzése egyenesen Isten dicsérete, mert így valósul meg Isten akarata.³⁹

32 Mihelics 1962.a, 220.

33 Mihelics 1962.a, 220.

34 Mihelics 1962.a, 222.

35 Mihelics 1962.a, 223.

36 2013-ban a híres brit tudós, Sir David Attenborough jelentette ki, hogy az ember evolúciója befejeződött, s már csupán a szellemi-kulturális fejlődése folytatódik. Ez sokban hasonlít Teilhard kijelentéseire. Attenborough heves kritikát kapott a nyilatkozatáért a tudományos világ elismert képviselőitől, vagyis egyértelműen hiányzik a konszenzus ezzel kapcsolatban. Forrás: http://hvg.hu/vilag/20130913_Megsem_allt_le_az_emberi_evolutio (2016. 12. 27.)

37 Mihelics 1962c, 291–294.

38 Mihelics 1962c, 291.

39 Mihelics 1962c, 292.

Mindazt, amit Teilhard de Chardin hitvallásában képvisel, Mihelics Vid frappánsan így foglalja össze:

Nem kétséges, hogy Teilhard a legújabb kor legnagyobb és legelmélyültebb katolikus humanistája. Ő azt a humanizmust, amelyet hirdet, szívesen illeti az »integrális« jelzővel. Integrálisnak mondja azért, mert magában foglalja az ember hármas biblikus dimenzióját: a mindenség fölötti uralmat a tudományos technika által, a személyek közösségét a szeretet által, s a nyitottságot Isten felé az imádás által. Tudományos technika, szeretet és imádás Teilhard szerint a kozmosz három dimenziója. Ha egyikük is hiányzik belőlük, lapos a mindenség.⁴⁰

A Teilhard szellemisége iránt tanúsított nyilvánvaló szimpátiáján túl Mihelics Vid elismer és felismer néhány gyenge pontot tanításaiban. Lényegében bizonyos fenntartásokkal, de igazolja a Szent Officium reakcióját, amely 1962. június 30-án kelt monitumban öltött testet. A nyilatkozat kihangsúlyozza, hogy Teilhard műveiben található kétértelműségek teológiai és filozófiai síkon olyan tévedésekre adhatnak okot, amelyek összeegyeztethetetlenek a katolikus tanítással. Mihelics ellenben azzal érvel, hogy Teilhard bizonyos megfogalmazásai

azonosításai és kifejezései, ha csak elszigetelten, éppen a konkrét előfordulási helyükön nézzük őket, s nem vizsgáljuk ugyanezen művekben más összefüggésekben is, végül pedig félreérthetőségüket vagy hiányosságaikat nem gondoljuk tovább a katolikus tanítással való összeegyeztethetőség irányában, amihez komoly teológiai felkészültség is kell, akkor bizony könnyen kiüresíthetnek az olvasó elméjében nem egy általunk sarkalatosnak tartott hitigazságokat.⁴¹

Az egyik, ha nem a legkomolyabb vita a rossz és a bűn fogalmi körül alakult ki. Teilhard maga is elismeri, hogy talán megbotránkozta az olvasót a szenvedés, a bűn kifejtésének hiánya.⁴² Valóban, őt olvasva az ember túlzottan optimistának vélheti a szerzőt és művét, fedezhet fel számos hibát, illetve hiányos részletet, amelyek nem függenek össze a katolikus dogmatikával, de Rónay György állapítja meg helyesen, hogy Teilhard nem is akart mindent megoldani – fölhúzta egy épület vázát, s ezt az utána jövőknek kell befejezni, kitölteni, korrigálni, hogy az egy stabil épületté váljon. Úgy gondolja, hogy „nála sem az az elsőrendűen fontos, mennyiben állnak helyt és mennyiben állják az időt egyes részletmegállapításai, hanem az EGÉSZ-nek az iránya, a sódra, »látomása«. Az irány pedig, ma már nyilván látjuk, helyes volt és hasznos.”⁴³ Ezt

40 Mihelics, 1962c, 294.

41 Mihelics, 1962d.

42 Chardin 1980, 381.

43 Rónay 1969, 219–226.

a nézőpontot figyelembe véve és Teilhard életművét egységes egészként szemlélve azt mondhatnánk, hogy teljesen helyénvaló kihagyni, vagy ha nem is, csupán alsóbbrendű szerepet tulajdonítani olyan fogalmaknak, mint a bűn illetve a rossz. Ezzel szemben a teljes katolikus dogmatikának szerves része az áteredő bűn tana, melyet a teológia nem vehet csak könnyedén, mint ahogy Teilhard de Chardin csupán egy megjegyzés erejéig foglalkozott *Az emberi jelenség* című könyvében.⁴⁴

Mihelics arra szólít fel, hogy Teilhard műveit kritikai beállítottsággal mérlegeljük, s így elejét vehetjük a belőlük fakadó tévedéseknek.⁴⁵ Talán sokan kérdezhetik, hogy vajon hogyan lehet Istent és az evolúciót összhangba hozni, vajon a két – látszólag – ellentétes fogalom miként magyarázhatja, egészítheti ki egymást? Teilhard azzal oldja fel az ellentétet, hogy Isten engedi a dolgok saját törvényeik⁴⁶ szerinti fokozatos kibontakozását. Ő nem egy ok a sok közül, hanem az okok alapja, a Szent Tamás által megfogalmazott „*causa prima*”.⁴⁷ Véleménye szerint a teremtő tevékenység nem új dolgok erőszakos belökése egy kész világba, hanem folyvást emelkedő alakzatok keletkezésének engedélyezése az emberig és azon túl is. Nála úgy jelenik meg a fejlődés, mint egy óriási konstruktív folyamat, melyben az anyag egyre bonyolultabb és tudatosabb lesz, míg nem a beteljesedéshez ér.⁴⁸

Isten a kinyilatkoztatás szerint egy üdvösségi folyamatot indított el, amelynek célja a lélek nagykorúsága, illetve az ember belső szabadsága, melyről Szent Pál és Szent János evangélisták is szóltak a megváltottak közös testét illetően, mint egyfajta „szuperorganizmus”. Teilhard meggyőződése, hogy az emberiségnek ilyenén organizmussá egyesüléséről és az Ómega-pont elfogadásáról Isten éltető ereje kezeskedik.⁴⁹ Nem véletlen Szent Pál említése, hiszen az evolúciós elmélet és a páli tanítás szintézise alkotja Teilhard vallási műveit. Az apostol szerint Jézus Krisztus lesz az egész teremtés közepe és feje, az egész mindenség egy új rendet vár és ennek irányába halad, s ebben az új rendben Krisztus ténylegesen uralkodik. Ez sugallhatta Teilhardnak azt a gondolatát, hogy az emberiségnek egy szuperorganizmusban kell egyesülnie és belső közösséget kialakítania Istennel.⁵⁰ Azonban Szent Pál kifejezetten természetfölötti egységről beszél (1Kor 12,12), Szent János mennyei Jeruzsáleme is Krisztus erejéből alakul ki (Jel 21,sköv), nem az evolúció folyamatának egyenes következménye.

Ha Teilhard csak azt állította volna, hogy az evolúció befejeződése a megszentelődött emberiség, és nem taglalná azt, hogy hogyan fog ez egybeesni a Misztikus Testtel, akkor

44 Chardin 1980, 381–384.

45 Mihelics 1962d, 615.

46 Érdemes elgondolkodni azon, hogy az Isten által teremtett dolgok hogyan alakítanak ki saját törvényeket, s hogy ezek a törvények mennyiben függetlenek Istentől.

47 Mihelics 1962d, 616.

48 Mihelics 1965, 290–296.

49 Mihelics 1962d, 617.

50 Mihelics 1962d, 619.

teológiaiilag elfogadható lenne a szintézis, mivel az evolúció csak a Teremtőhöz vezethet el minket, viszont a megszentelő Istenhez nem – írja Mihelics Vid,⁵¹ aki a feltárt kritikai észrevételek nyomán a Szent Officium monitumával való egyetértés felé hajlik. Ez azonban nem jelenti azt, hogy Teilhard de Chardin hüperfizikáját elvetné, a szerző által kijelölt útvonalat követve igyekszik pontosítani annak részleteit.

A magyar nyelvű Teilhard-irodalom kétségkívül legfontosabb és legtermékenyebb szerzője Rezek Román OSB volt. Ő fordította le műveit franciáról magyarra, 27 kötetben az életművét, 40 kötetben a hozzá fűzött kommentárokat készítette el. Rezek életművét és munkásságát különböző folyóiratokban megjelent cikkekből ismerhetjük meg.⁵²

Amikor a Vigilia felkérte egy rövidebb, de összegző tanulmány megírására, Rezek már hatalmas könyvtárnyi irodalommal rendelkező Teilhardról. Leszögezi, hogy a több ezer kötet és tanulmány, amelyet ebben a témában írtak, sokszor csak az életmű egy-egy részével foglalkozik, vagy bizonyos tudományterületek nézőpontjából elemez, holott Teilhard szintézisének alapja a hüperfizika, amely a tudományos eredményeket egy fokkal feljebb emelő egyetemes módszer, nem a szoros értelemben vett filozófia vagy teológia, hanem általánosító – tudomány és hit közé hidat verő –, mindenre kiterjesztett világgép.⁵³ Éppen ezt hangsúlyozta Mihelics Vid is, hogy Teilhard művét egységes egészként kell(ene) értelmezni, nem részeire bontani és egymástól függetlenül analizálni. Teilhard mindent a hüperfizika szemszögéből vizsgál, az atomok egyesülésétől egészen az emberré válás folyamatáig, s noha belátja, hogy egyes területek vizsgálata külön módszert kívánnak, mégis annyira bízik a hüperfizikus látásmódban, hogy nem-látóknak nevezi azokat, akik nem értik őt, vagy nem értenek egyet vele.⁵⁴ Az *emberi jelenység* Prologusában az élet lényegének tartja a látást, s a Teremtővel történő egybeforrás, egység is ennek gyarapodásával növekszik.⁵⁵ Rezek szerint éppen ebből a nem-látásból fakadnak a Teilhard elleni legfőbb vádak – panteista, a rossznak nem tulajdonít jelentőséget, nem beszél a tomizmusról, az egyént nem említi, csak az Emberiséget, fatalista és még lehetne sorolni a jelzőket a prométheuszi szellemtől a költőig bezárólag,⁵⁶ ám úgy véli, hogy ezek a kritikai hangok nem a hüperfizikát érintik, amelynek sikere a jövőben nem az ehhez hasonló felszínes bírálatokon fog eldőlni.

Rezek Román azon kevesek egyike, aki egészében látja a teilhard-i szintézist és a mellette vagy ellene szóló kritikákat, ugyanis

51 Mihelics 1962d, 620.

52 Jelen tanulmányomban a Vigilia, a Katolikus Szemle és a Teológia folyóiratokban megjelent értekezéseinek egy részére hagyatkozom csupán.

53 Rezek 1970, 231–239.

54 Rezek 1970, 231.

55 Chardin 1970, 43.

56 Rezek 1970, 232.

hét év óta azon szórakozom, hogy amint megjelenik róla egy új francia könyv, hát annak állításait „szembesítem” magának Teilhardnak szövegeivel. A félreértelmezések tekintetében az is komoly szerepet játszik, hogy például az első öt német Teilhard-fordításban, vagyis mintegy ezerötyszáz oldalon egymillió háromszázhuszonezer kétszáz fordítási hibát mutatott ki egy szakember.⁵⁷

A Szent Officium figyelmeztetője idővel lassan erejét veszítette, ahogyan Jeanne Mortiernek köszönhetően⁵⁸ egyre szélesebb körben olvashatták Teilhard műveit, és egyre inkább többen lettek azok, akik, ha nem is mindig teljességgel, de egyetértettek vele. Rezek említ egy cikket, amely névtelenül jelent meg a *l' Osservatore Romano* hasábjain 1962. július 1-én, s melyben nyolc nagy témakörben ismerteti Teilhard súlyos teológiai és filozófiai tévedéseit. Ebben kifogásolják, hogy Teilhard mindent a hüperfizika szempontjából néz, tehát a keresztény aszkézist éppúgy, mint a megtestesülést és megváltást, vagy a szellem és anyag relációját. Ám a szerző nem veszi észre, hogy a hüperfizika nem egyszerűen magyaráz, sőt nem is annyira magyaráz, mint inkább hidat ver a tudomány és a vallás, a mai világkép és a kereszténység között. Helytállóan tartom Rezek Román azon megállapítását, hogy attól, ha valaki még más nyelven próbálja bemutatni az örök keresztény igazságokat, még nem feltétlenül érdemel elítélést,⁵⁹ s egy példát is kiemel: Teilhard kozmikus „természetet” tulajdonít Krisztusnak, s magát a „természet” kifejezést is idézőjelbe teszi annak jeleként, hogy nem filozófiai értelemben beszél róla. A kritika írója azonban már „harmadik természetként” értelmezi ezt, holott pontosan ez a tévedés (mint Rezek is rámutat), hiszen Teilhard Szent Pál és Szent János alapján csupán azt állította, hogy Isten mindent Krisztusban teremtett, minden Benne létezik és Ő egyesít mindent, vagyis kozmikus, egyetemes, mindenre kiható szerepe van az üdvrendben, ergo „természetéhez” tartozik, hogy ilyen, vagyis kozmikus.⁶⁰

Említettük már azt a metodikát, amellyel Teilhard kritikusan élnek, vagyis azt, hogy vagy csak filozófiai, vagy csak teológiai síkon bírálják, de nem követik őt, magyarul nem a szaktudományokból kiindulva haladják meg azokat, hanem megmaradnak ezek szintjén és határaik között, ám pontosan emiatt nem képesek megragadni, illetve elérni a hüperfizika szintjét. Ezzel ellentétben Rezek szerint az egyetlen csak filozófiai munka Teilharddal kapcsolatban az lehetne, hogy szintetizáljuk hüperfizikájának a filozófiába érő elemeit - megmutatjuk, lehetséges-e vagy sem a hüperfizika, s melyek annak határai.⁶¹

⁵⁷ Rezek 1970, 233.

⁵⁸ Jeanne Mortier tulajdonába kerültek Teilhard kéziratái halála után, így az Egyház semmiképp sem akadályozhatta meg azok kiadását, terjesztését.

⁵⁹ Rezek 1970, 235.

⁶⁰ Uo.

⁶¹ Rezek 1970, 236.

Rezek Román alaposságáról tesz tanúbizonyságot, amikor cikkében nem csak „szakmabeli” kritikákat is említ. Egy kertész (!) például azzal érvel, hogy a növények már régóta elérték azt a szintet, amelyet az embernek kell(ene), hiszen a növényvilág egyszerre van szoros kapcsolatban a földi és az égi világgal; John A. T. Robinson azt veti Teilhard szemére, hogy műveiből kihagyta az isteni Transzcendenciát; Philippe de la Trinité karmelita szerzetes pedig többek között azért emel szót, hogy Teilhard kapcsolatot feltételez az Ómega algebrai jele és a Megtestesülés ténye között.⁶² Bernard Charbonneau szerint a keresztényeknek a hitük újdonságai felé kellene felnyitni a szemüket (!), nem a világ felé, hiszen Einstein vagy a Szputnyik (feltételezem, itt a technikai forradalomra gondol) nemsokára divatjamúlt eseményekké válnak.⁶³ Ilyenkor joggal elgondolkodhatunk, vajon aki ezeket a véleményeket olvassa, mit feltételezhet arról a műről, amely kiváltotta a szerzőből ezeket a magvas gondolatokat?

Rezek szerint nem árt differenciálni az evolúciót, ahogyan maga Teilhard is tette: tudományos transzformizmus illetve filozófiai evolucionizmus meghatározásokra. A tudományos transzformizmus szerint az állati és a növényi fajok nem rendelkeznek egyéni eredettel, hanem a különválás útján fejlődtek ki.⁶⁴ Ezzel szemben a filozófiai evolucionizmus szerint a létező a maga természete alapján, egészen magától változik, egy vég nélküli vagy körforgás irányában bontakozik ki, a saját maga erői révén – vagyis a kevesebből több származik.⁶⁵ Teilhard elméletében egyiknek sincs kizárólagos helye, azonban – Rezek szavaival – kitűnik a kapcsolatuk és jelentőségük, mely egymáshoz fűzi őket. A filozófia ugyanis nem tagadhatja, hogy létezik teremtés, és léteznek tartós természetek, de nem mondja meg azt, hogy ez a teremtés miképp valósult meg.⁶⁶ És a szintézisnek – újfent – itt van a lényege, vagyis egyik rész sem magyarázhatja önmagában az egészet. Vallást és evolúciót nem szabad sem összekeverni, sem szétválasztani, arra vannak hivatva, hogy egyetlen fontos organizmust alkossanak, melyben mind-egyiknek élete folytatódjék, egymástól függjön, kölcsönösen teljesítve be egymást az élő emberben. Az egyik végtelen eszményt és változatlan szabályokat képvisel, a másik pedig olyan tevékenységi központot és változatlan szabályokat és szövetet szolgáltat, amely szükséges a növekvő létezők változásaihoz.⁶⁷ Nincs külön teremtő pillanatok sora – egyetlen teremtő aktus van, s ebből bontakoznak ki a további dolgok, s ez emeli folyton a többlét felé a teremtést és a teremtményeket. Ez a világmindenség egész terjedelmére kiterjedő aktus, belülről teremt az Isten a világ kezdetétől fogva, s ennek a teremtésnek az átalakulás az alakja. Teilhard ennek a transzformációval megvalósuló

62 Rezek 1970, 237.

63 Rezek 1970, 238.

64 Rezek 1974b, 80–85.

65 Rezek 1974b, 81.

66 Rezek 1974b, 82.

67 Rezek 1974b, 84.

teremtésnek nem csupán a kikezdzhetetlen eszméjét látja, hanem a tapasztalati világra egyedül alkalmazható elvet is.⁶⁸

Rezek Román révén tudjuk, hogy Teilhard nem légből kapott mondatokkal operál, hogy minden szava gondosan megválogatott – „lassan, ájtatosan készítem az Embert (ő így nevezte készülő könyvét⁶⁹), naponta egy-két oldalt írok, de megállás nélkül. Azt akarom, hogy olyan legyen ez a munkám, mint komoly, szép imádság.”⁷⁰ Minden valószínűség szerint tisztában volt azzal, hogy nem fogadják könnyen a leírtakat, éppen ezért igyekezhetett a lehető legkörültekintőbben és a legáltalánosabban fogalmazni, hogy megértsék, ám mint később kiderült Rezek Román és Mihelics Vid tudósításaiból, ezt nem mindenkinél érte el.

Teilhardnak *Az emberi jelenség* című könyve volt az, amely a legtöbb és leghevesebb vitát kiváltotta, noha P. d’Quince-nek, későbbi jezsuita páterjének éppen ellentétes volt a véleménye: „Ennek a teljesen tudományos (és kizárólagosan tudományos) könyvnek elvileg nem is kellene egyházi cenzúra alá esnie.”⁷¹ Teilhard már az előszóhoz fűzött megjegyzésében is kifejti, hogy „nem említek sehol egyetlen kinyilatkoztatott igazságot sem (Megtestesülés, Bukás, Teremtés...). Ezeket az igazságokat én nem tagadom, nem is felejtettem el, de szándékosan mellőztem, mert tudományos munkában nem lenne sem logikai, sem pszichológiai helyük.”⁷² Könyvének kézírata számos recenziót kapott, de vajmi kevés volt ezekből az elismerő hangvételű. Jobbára meseszerűnek és idealistának nevezték, hamis eszmének, a tudomány, a vallás, a filozófia és a költészet keverékének. Valaki azt kifogásolta, hogy nem adott elegendő magyarázatot a teremtésre – de vajon adhatunk-e minden igényt kielégítő feleletet a kezdeti pillanatra, annak okát meg tudjuk-e magyarázni? Képesek vagyunk-e erre a kérdésre úgy felelni, hogy közben sem a teológia, sem a filozófia, sem a természettudomány nem szenved csorbát, s nem lép ki a saját határai mögül, mégis elégséges magyarázattal szolgálnak?

Rezek Román Teilhard de Chardinnel kapcsolatos munkássága nem csak annak filozófiai-teológiai elemzésében mutatkozik meg, hanem igyekszik egy teljes képet adni Teilhardról, mint emberről is. Naplóját fordítja és részletekben publikálja⁷³, s ugyanígy levelezését is a nyilvánosság elé tárja, mivel azokban számtalan értékes információ található, melyek a hüperfizikájának könnyebb megértésére vezethetik az érdeklődőt.⁷⁴ Megismerhetjük azt a környezetet, amelyben formálódtak gondolatai, ahol bensőséges

68 Uo.

69 Az emberi jelenséget.

70 Rezek 1974b, 433.

71 Uo.

72 Rezek 1974b, 434.

73 Rezek 1975, 741–748.

74 Rezek 1976, 804–816.

viszonyt ápolt Istennel – egy olyan „külső erőterben”, mint amilyenek az első világháború borzalmas mindennapjai voltak.⁷⁵

A *Teilhard világgképének ismeretelméleti alapjai* című két részes tanulmányában⁷⁶ Rezek Román nagyszerűen mutatja be Teilhard eszméjét. Mielőtt még hosszasan magyarázná azt, szükségét látja annak, hogy a legelején tisztázza a tudományelmélet és az ismeretelmélet fogalmak meghatározásait – az előbbi alatt a különféle tudományok elveinek, hipotéziseinek, eredményeinek kritikai tanulmányozását érti, míg az utóbbi az egyetemes szempontból vizsgálja a megismerés eredetét, természetét és határait.⁷⁷

A tanulmány Rezek elmondása szerint egy kísérlet arra, hogy Teilhard műveiből vett idézeteket összefűzve alkossanak egy úgymond összefoglalót, amely – a terjedelméhez képest – valóságos és kimerítő bemutatása egy életműnek. A gondosan összeválogatott idézetekkel pontos képet kapunk arról a belső folyamatról, amely során a hüperfizika, mint egységes világgkép elnyeri Teilhardban végső formáját. Választ kapunk arra a kérdésre, hogy vajon mit is ért Teilhard a „látni” kifejezése alatt – többé válásról van szó, amely egyre összefüggőbb perspektívát alakít ki az emberre is kiterjedő egyetemes tapasztalatunkról.⁷⁸ Ebben tud megnyilatkozni igazán Teilhard episztemológiai szándéka, „amely ellenállhatatlan erővel sürgeti a még mozgóképes szellemeket olyan filozófia felé, amelynek sajátos jellemzője éppen az, hogy egyszerre elméleti rendszer, cselekvési szabály, vallás és előérzet, amely minden élőlény fizikai-valódi, teljes megvalósulását jelenti”.⁷⁹

A *Teilhard élete és látomása* című cikkében⁸⁰ Rezek egy egészen részletes életrajzot vázol fel, az első lépésektől kezdve haláláig, mivel „bármely alkotó lángelmét, Teilhard de Chardin-t is csak úgy érthetjük meg, ha ellenszenv és előítéletek nélkül sikerül életébe és látomásába helyezkednünk”.⁸¹ Rezek „az origeneszi »hallgatódzni-tudás kegyelmét« kérte, amikor – kilenc évvel ezelőtt – először találkozott elmélkedésével, s azóta szüntelenül az ő tanácsai szerint figyel: kezd-e felvirradni az a kozmogenetikus látomás, amelyet ő akart a fürgetegesen növekvő emberiség elé tárni”.⁸² Megismerhetjük röviden, hogyan változtatta, szülte újra meg a világháború, az ez alatt az idő alatt írt húsz tanulmánya már tartalmazza mindazt, amit később újra, ám világosabban megfogalmaz. Betekintést nyerünk első kínai útjaiba, mely alatt megírja az *Isteni miliő*⁸³ című lelki könyvét, majd *Az emberi jelenség* körül kialakult „botrányt”, mely hozzájárult

75 Rezek 1975, 744.

76 Rezek 1979, 162–170, 239–246.

77 Rezek 1979, 162.

78 Rezek 1979, 165.

79 Rezek 1979, 165.

80 Rezek 1971, 74–83.

81 Rezek 1971, 74.

82 Uo.

83 Magyar kiadásban *Benne élünk* a címe.

ahhoz, hogy nem engedték a *Collège de France* tanszékének elfoglalására.⁸⁴ A szövegösszefüggésekből kiragadott részletek alapján kritizálták, még konzervatív generálisa, az 1942-ben meghalt Ledochowski is merev magatartást tanúsított irányában.⁸⁵ Másfél évtizeddel halála után viszont csak francia nyelven háromezernél is több könyv, illetve tanulmány jelent meg róla, az egyszerű emberektől az egyetemi tanárokig sokan kezdik érteni őt – azonban „akkor értenek majd meg, ha túlhaladnak rajtam... Hiszen nem zárt rendszert akartam tanítani, hanem inkább csak gondolkodni készíteni, és utat mutatni”.⁸⁶

Az Ómega-pont nem is lehet zárt rendszer, hiszen az eljövendő emberiség végső kiteljesedése lesz.⁸⁷ Ez a vonzó és valóságos cél, hiszen Krisztus funkciója az alfa és az ómega, a kezdet és a vég, vagyis az Ómega-pont, azaz Krisztus felé igyekszünk és Ő teljesít majd be mindent. Az ő nagy funkciója tehát végeredményben az, hogy a világ természetes és végső egyesülését a szeretetben természetfölöttivé tegye.⁸⁸ Az Ómega-Krisztus immanens, világunkban-dolgozó, de föltétlenül transzcendens is, továbbá személyesen létező – „olyan bonyolult egység, amely természetes is, egyházban-élő-természetfölötti is, és szentháromságos-isteni is”.⁸⁹ Ez sosem volt Teilhard világképében tudományos tézis, tehát hiába is próbálná a természettudomány magyarázni, szoros értelemben kívül esik azon a tapasztalati folyamaton, amelyet lezár, továbbá ez teológia, azonban Teilhard saját világképe értelmezésének tükrében.

Rezek Román és Mihelics Vid mellett számos hazai teológus és filozófus foglalkozott hosszabb-rövidebb cikkekben, tanulmányokban Teilharddal és világképével. Frenyó Zoltán kiváló tanulmányában⁹⁰ foglalta össze Teilhard magyarországi hatásának kezdeteit, kiemelve Mihelics Vid és Rónay György munkásságát, továbbá Teilhard szerepét a marxista ideológiában. A Szent Officium monitumának bemutatásán túl helyesen értelmezi az ember kozmikus felelősségét, majd arra a kérdésre, hogy a Krisztusban már beteljesedettek nem veszítik-e el értéküket – Mihelics nyomán –, azt a választ adja, hogy a viszony, amelybe Teilhard állította Krisztust és a kozmoszt, megegyezik azzal a régi keresztény tanítással, hogy Istennek ugyanaz az igéje az, amely teremtette a világot, és aki azt a beteljesedéshez juttatja.⁹¹

Rónay Györgyöt különösen foglalkoztatta a Teilhard filozófiájában fellelhető kettősség, hogy tulajdonképpen lényegét tekintve egyszerre antropocentrikus és embertől távoli. Rónay szerint a kegyelem természetfeletti ajándék, az emberben az ember közre-

84 Rezek 1971, 81.

85 Rezek 1972, 152–158.

86 Rezek 1971, 83.

87 Rezek 1983, 241–243.

88 Rezek 1983, 242.

89 Rezek 1983, 243.

90 Frenyó 2008, 96–118.

91 Frenyó 2008, 103.

működésével működik, másrészt a kozmosznak, mint az isteni kegyelem színterének mi is részesei vagyunk. Krisztus és világ nem zárják ki egymást, hanem feltételezik a másikat – Krisztushoz, aki leszállt a világba, a világon keresztül vezet az út.⁹² Vagyis Teilhard kettőssége az emberrel kapcsolatban nem feloldhatatlan vagy áthidalhatatlan probléma, bár az ember és a kozmosz közelítése vagy egyesítése komoly ellenvéleményeket szülhet. Bár nagyrebecsüléssel hirdette Teilhard eszmevilágát, azt fenntartással kezelte, hogy abban a történelemnek kevés szerepet juttat. Annak

tapasztalati megértésére ugyanis semmi más módunk nincs, mint a történelmi tapasztalás; ahhoz viszont, hogy megragadjuk, a történelmi jelenséget úgy kell vennünk, amilyen, a maga élő, konkrét és emberi valóságában; valóságát kell megragadni⁹³, de egy-egy történelmi folyamat értékét nem evolúciós volta adja meg, hanem alapvetően morális illetve humánus tartalma.⁹⁴

A közelmúltban megjelent egy érdekes tanulmány Trembeczki István tollából, amely szokatlan párhuzamokat von Teilhard és a mai események között.⁹⁵ A szerző felidézti az elmúlt néhány év történéseit, mind politikai, gazdasági, mind természeti vonatkozásban. A rendszerszintű kockázatok mellett meghúzóó óriási perspektívákra is figyelmeztet, amelyek előrevihetnék a történelmi fejlődésünket. Teilhard evolúciófogalmával demonstrálja, hogy a földi bioszférában lejátszódó folyamatok egy minőségileg új létrejöttével emelkedett az evolúció: ez az élet. Majd ezután egy újabb szakasz következik, melynek végén a gondolat jelenik meg, s ez az újabb minőség teszi az emberi jelenséget kozmikus fontosságúvá.⁹⁶ Bár Teilhard felfogását spirituálisnak nevezi, mégis számos meglátása a biológia, az asztrofizika legátfogóbb problémáihoz tartoznak. Edward O. Wilsonra hivatkozva lényegében ugyanazt mondja, mint Teilhard, vagyis, hogy a bioszféra egésze az ember megjelenésével kezdett el gondolkodni⁹⁷ (itt alakul ki a nooszféra). S ha a nooszféra fogalmát Trembeczki szerint a kultúra, a tudomány vagy a technológia területeire alkalmazzuk, akkor láthatjuk, hogy amit Teilhard ír, az létezik, sőt egyre jobban meghatározza az emberi és nem-emberi világot.⁹⁸

Úgy véli, hogy amiről Teilhard hetvenöt évvel ezelőtt írt, azt ma biotechnológiai forradalomnak nevezünk, az élettudományok forradalmának. Bár ezeknek a fejlődéseknek a kimenetelével szemben vannak kétségei – megtervezett csecsemők, génmanipuláció, a közösségi hálók veszélyei stb. Teilhard egy hatalmas időintervallumban gondolkodott,

92 Frenyó 2008, 108-109.

93 Frenyó 2008, 112.

94 Rónay 1969, 225.

95 Trembeczki 2015, 1-10.

96 Trembeczki 2015, 2.

97 Trembeczki 2015, 3.

98 Trembeczki 2015, 4.

amelyben a kialakuló világtársadalom formálja a Föld arculatát. A cikk szerzője szerint ez nem így van: a kulturális evolúció felgyorsulása nem várt problémákkal jár, mint például a civilizációs betegségek, a túlnépesedés vagy a környezetszennyezés- és pusztítás.⁹⁹ Mindez nem egyeztethető össze a Teilhard szellemiségében végbemenő kozmikus és humán evolúcióval. Az a magyarázat, amellyel Teilhard az evolúció fogalmát értelmezte, hasonló a mai véleményekhez – mind biológiai, mind társadalmi rendszerekre igaz lehet a bonyolódás és összetettség törvénye, de mindkét evolúciós folyamat sebezhető.¹⁰⁰ Trembeczki István úgy foglalja össze, hogy a fejlődéssel együtt jár a pusztulás veszélye is, hiszen elég körül tekintenünk a világban, hogy lássuk, van igazságtartalma mondanivalójának.

TEILHARD „PROFÁN” KRITIKÁJA

A Természettudományi Közlöny 1967. évi második számában Tordai Zádor közöl egy néhány oldalas tanulmányt *Teilhard de Chardin természettépe* címmel¹⁰¹, amelyben kísérletet tesz egy rövidebb, de annál lényegretörőbb összefoglalásra, ami a hüperfizikát illeti.

Az átfogó természettépek különböző szintű általánosítások szintézise, melyek kialakulásában a különféle ideológiák játszanak kisebb-nagyobb szerepet. Teilhardnál ez abban válik nyilvánvalóvá, hogy ötvözni próbálta tudós meggyőződését papi hitével, s ilyen módon igyekezett a hüperfizika mint jelenség leírására, s ezzel együtt a tudomány és a vallás „összebékítésére”. Nyilvánvalóan adódik ilyenkor a kérdés, hogy a szintetizáló személye vajon fenn tudja-e tartani magában az egyensúlyt, tehát nem kerekedik-e felül a tudományos énje a vallásoson, illetve fordítva. Hiszen ettől függ az, hogy az átfogó elméletben a tudomány fog idomulni a valláshoz, vagy a vallás köt kompromisszumot és alkalmazkodik a tudományhoz. Tordai szerint (is) Teilhard szaktudományos szempontból darwinista, ez azonban szemben áll a vallással. Ezt a problémát azonban úgy oldotta meg, hogy a vallást formálta az evolúcióhoz. Az evolúció gondolatát is formálta, de nem redukálta le, hanem éppen ellenkezőleg: abszolutizálta¹⁰² (hasonlóképpen nyilatkozik Varga Iván: „Az evolúció Teilhard-i felfogásában egyrészt háttérbe szorul a hagyományos katolikus szemlélethez képest a Teremtő Isten”¹⁰³).

Első olvasatra talán úgy tűnhet, hogy igazuk van, azonban Teilhard nem akar(hat)ta a vallás csorbítását, hiszen egy ekkora kompromisszum veszélyeztetné Isten létét, illetve a Megváltó szerepét az emberiség történetében. Azzal, hogy a fejlődésnek szabad utat

⁹⁹ Trembeczki 2015, 7.

¹⁰⁰ Teilhard szerint az evolúció az egyre összetettebb entitások kialakulását jelenti. Náray-Szabó Gábor az összetettség definícióját a differenciálódás és az integráció együttesében érti, vagyis, amikor mind több rész kapcsolódik össze egyre összetettebb és integráltabb részekké (Trembeczki 2015, 9).

¹⁰¹ Tordai 1967, 49–52.

¹⁰² Tordai 1967, 49.

¹⁰³ Varga 1968, 75.

enged, de mégis az emberben teljesíti be azt, közös platformra helyezi a természettudományt és a teológiát. Természettudósok egyetértenek abban, hogy az evolúciós fejlődés csúcán az ember áll, azonban ezt egy véletlenekkel övezett út során érte el a fejlődés; a teológia szerint, bár a Bibliában nincs szó fejlődési folyamatról, de a teremtés megkoronázása az ember megalkotása, s maga a teremtés folyamata Isten szabad elhatározásán alapult.

Úgy vélem, hogy Teilhard nem a vallást kényszeríti kompromisszumra, hanem az evolúciós folyamatot magát formálja a keresztény kinyilatkoztatáshoz. Félreérthető Tordai azon kijelentése, hogy Teilhard az evolúcióból akart eljutni Istenhez, és nem fordítva.¹⁰⁴ Teilhard az evolúció folyamán kialakult szellemet összekapcsolja az evolúció mögött meghúzódó szellemmel (vagyis Istennel), így maga a szellem lesz a fejlődés mozgatórugója.¹⁰⁵ Mindezt abból következteti, hogy Teilhard az emberi tudatot extrapolálja önmagán kívülre, amely nem lehet más, mint Isten. Pontosán emiatt nem lehet a vallást csorbítani, hiszen – mélyen vallásos szerzetesként – előfeltételezi Isten létét. Ettől viszont véleménye szerint a gondolatmenet tarthatatlanná válik, mivel a premissza burkoltan már tartalmazza a konklúziót.¹⁰⁶ Egy ponton azonban jogosan kételkedik: a fejlődés különböző szintjei között lezajló „ugrások” hogyan jönnek létre? Miként vezetnek az újabb szintek kialakulásához?¹⁰⁷ Tisztában vagyunk azzal, hogy Teilhard csupán a jelenségről magáról értekezett, s a részletesebb értelmezését az utókorra bízta, viszont az előbbi kérdés kapcsán egy eléggé súlyos probléma is felmerül. A dilemma lényege az, hogy a szintlépések miképpen egyeztethetők össze a Biblia teremtéstörténetével, ugyanis Teilhard három szintet jelöl meg a fejlődésen belül: az élettelenét (vagyis az előéletét), az élővilágot és a tudatos emberi létet, s mindezek egyetlen ugrással jöttek létre.¹⁰⁸ Ha közelebbről megvizsgáljuk ezt a sorrendet, akkor nemde kézenfekvő magyarázatnak tűnik maga a Teremtéstörténet? Az előélet megjelenése – „Kezdetben teremtette Isten az eget és a földet” (Ter 1,1). Az élővilág megjelenése – „Teremjen a föld zöldellő növényeket” (Ter 1,11) és „Hozzon elő a föld élőlényeket a fajuk szerint” (Ter 1, 24). Majd végül az ember megjelenése – „Teremtsünk embert a képmásunkra, magunkhoz hasonlónak” (Ter 1,26). Viszont ez nézőpont, vagy helyesebben mondva, világnézet kérdése, és ezzel kapcsolatban helyesen állapítja meg Tordai Zádor, hogy „a teilhardi koncepció nem győzi meg azt, aki eleve nem hisz, ezért koncepciója lényegében a hívő embernek szól”.¹⁰⁹ Valójában rátapintott a lényegre, mivel egy ateista világnézettel bíró személy nem fog csak azért hinni Istenben és vallásos életet élni, mert egy vallás a dogmáihoz tudja igazítani a modern természettudományos világgépet.

104 Tordai 1967, 50.

105 Tordai 1967, 52.

106 Tordai 1967, 50.

107 Tordai 1967, 51.

108 Tordai 1967, 50.

109 Tordai 1973, 586–597.

Egy fontos megállapítása Tordainak tulajdonképpen a Teilharddal kapcsolatos problémák és kérdések nagy részét megmagyarázhatja, illetve alapot adhat a magyarázatra. Véleménye szerint

a döntés Isten léte mellett vagy ellen nem tudásbéli döntés, hanem más jellegű. És éppen mert így van, ezért valamilyen módon bármely tudományos tényt lehet vallási hittel (legalább) koordinálni. Minden tudományos elméletre rá lehet építeni egy vallási világgépet, s ezt éppen azért, mert a kettő közt nincs logikai kapcsolat.¹¹⁰

Itt tulajdonképpen mintha magának mondana ellent, hiszen korábbi megnyilatkozásának úgy vélem az volt a lényege, hogy Teilhard a vallást alakította a tudományhoz. Tény és való, hogy bármelyik vallást nézzük, szinte bármilyen természeti jelenséget meg tudunk magyarázni egy vallásos világgépen belül. S pontosan ez lehetett Teilhard célja is, hogy a keresztény dogmatikán belül maradvá magyarázza meg az evolúciót, a kozmogenezist, az élet létrejöttét és fejlődését.

Ágh Attila egy terjedelmes tanulmányban¹¹¹ részletekbe menően nyilatkozik Teilhard de Chardin munkásságáról, azonban jobbra kritikával illeti, bárminemű egyetértés vajmi keveset található nála. Úgy véli, hogy „a teilhardi életmű lényege szerint a tudományos kutatásnak nem eleve kell megfelelnie a vallásos világgépnek, hanem a tudomány szuverén eredményeit utólag össze lehet vetni a vallásos világgéppel, az értelmezésre bizonyos lehetőségek adódnak”.¹¹² Felveti azt a lehetőséget, hogy az életmű jelentősége nem csupán abban van, hogy hidat ver tudomány és vallás között, hanem inkább abban, hogy a tudományok fejlődésével a vallásos világgépnek is fejlődnie kell.¹¹³ Ágh azonban azt a következtetést vonja le Teilhard munkásságából, illetve törekvéseiből, hogy a vallás örök igazságai, a biblikus koncepció fenntarthatatlanok, s végső magként csupán a személyes Istenbe vetett hit marad meg.

Mivel Teilhard de Chardin *Az emberi jelenség* című kötetének – s javarészt hüperfizikájának – középpontjában az ember áll, Ágh is igyekszik innen közelíteni a problémákra, és léket ütni a jelenségen. Teilhard „emberi paradoxonnak” nevezi mindazt, ami a fejlődésben végbement a főemlősök és az ember kialakulása között.¹¹⁴ Egy apró kis változás, amely morfológiailag alig tesz különbséget a két faj közt, mégis óriási a szakadék közöttük – ez differencia a gondolkodásban. Hiszen „a Gondolkodás, mint maga kifejezés is jelzi, a tudatnak önmagára visszaható képessége, az, hogy önmagát, mint mibenlétének és különleges értékének tehetséggel bíró tárgyát vegye birtokba:

¹¹⁰ Tordai 1973, 591.

¹¹¹ Ágh 1968, 1–62.

¹¹² Ágh 1968, 28.

¹¹³ Uo.

¹¹⁴ Chardin 1980, 203.

nem csak ismer – önmagát is ismeri; nem csak tud, hanem azt is tudja, hogy tud”.¹¹⁵ Ágh azonban antropológiai szempontból igyekszik cáfolni mindennek a jelentőségét, ezért Teilhard ősemberét úgy nevezi, hogy az „aki munkát nem végez, csak gondolkodik”.¹¹⁶ Teilhard részletesen felvázolja, hogy anatómiailag hogyan igazolható az agya fejlődésével saját koncepciója: ha nem lett volna kétlábú, akkor a kezei sem lesznek szabaddá, az állkapocs továbbra is megragadó funkciót tölt be, ezáltal a koponyán lévő izomzat sem szabadul fel, a szemek nem közelednek egymáshoz, az agy pedig eme új mozgáskultúra kialakulása nélkül nem fejlődik.¹¹⁷ A kritikának abban viszont igaza van, hogy a kéz is felszabadult a két lábon járással, tehát sokat lendített a fejlődésen (ezért Ágh előbb említett jelzője Teilhard ősemberére). Teilhard nyomán említi továbbá, hogy egy állati forma nem izoláltan tűnik fel, hanem párhuzamos variánsok által övezve jelenik meg. Ezt a tudomány – és Teilhard is, mint paleontológus – egyöntetűen állítja, viszont itt megint szembemegy a Szentírással, illetve az azon nyugvó monogenizmussal.¹¹⁸ Éppen ezért Teilhard a monofiletizmus kifejezéssel igyekszik oldani a feszültséget, amely az egy közös törzsből való származást definiálja.¹¹⁹ Az ember kialakulásának történetét a Homo Sapiensre szűkíti le, az azt megelőző folyamatokat mellőzi – ezzel támasztja alá a teremtés tényét, hogy a Homo Sapiens hirtelen, minden előzmény nélkül jelenik meg.¹²⁰

Ágh Attila feltesz egy kérdést, melyre valóban nem kapunk választ (konkrétan legalábbis) Teilhardtól: miért fejlődik az ember? Mert ugye válaszolhatott volna úgy is erre a kérdésre, mint teológus, de mégsem tette. Fel sem teszi a kérdést, hogy vajon miért állt két lábra az a lény?¹²¹ Továbbá már megállapították, hogy az Australopithecus esetében is a kéz fejlődése jóval megelőzte az agy fejlődését, azaz magának a tevékenységnek következtében megváltozott testtartás eredményezte az agy fejlődését.¹²² Az új típusú tevékenységek ösztönözték az agyat a fejlődésre, és ezáltal az alaktani változásokat elindították. Rámutat Teilhard antropológiájának egy gyengeségére, vagyis arra, hogy az ő embere „csak” gondolkodik, az alapvető jellemzője a reflexió. Nem tud fejlődni, kizárólag akkor, ha valami misztikus nem történik vele, s anélkül a történelmet sem tudja elkezdni.¹²³

Teilhard világegyeteme zárt, amely az Ómega felé halad, ezáltal centralizált is. Egy nyílt világegyetemben az Isten szerepe megkérdőjelezhető, azonban a keresztény dogmatikának csak akkor van értelme, ha az ember egy zárt világmindenség középpont-

115 Chardin 1980, 205.

116 Ágh 1968, 24.

117 Chardin 1980, 212.

118 Ágh 1968, 24.

119 Ágh 1968, 25.

120 Uo.

121 Ágh 1968, 26.

122 Ágh 1968, 27.

123 Uo.

jában helyezkedik el, és így Istennel közvetlen, személyes kapcsolatban van. Éppen erre van szüksége a teilhardi kozmológiának, mert különben az Ómega-pont a végtelenbe tolódna el, következésképp elérhetetlenné válna.¹²⁴ Ágh Attila szerint a világkép közel áll a finalizmushoz, mivel eleve egyirányú fejlődést mutat, továbbá ezen fejlődési formák szerinte egy előre elkészített sémára vannak felfűzve, mintegy determinálva.¹²⁵ Azonban fel kell tennünk a kérdést, hogy lehetséges-e csupán a fejlődésnek, mint folyamatnak a determináltsága? Hogy kizárólag ez van eleve meghatározva, s nem a fejlődésből kialakult dolgok? Tehát kizárólag csak magának a folyamatnak kell mennie, működnie, de azok, amelyek a fejlődés során kialakulnak vagy kialakulhatnak, esetlegesen lehetnek. A folyamat determinált egy cél felé, az viszont már a véletlen és a fejlődési mechanizmus függvénye, hogy hogyan és milyen állapotban éri el az Ómega-pontot. Hasonlóképp vélekedik Ágh Attila is, amikor megjegyzi, hogy „Isten már az élet kezdeténél jelen van, s Teilhard nem hagy kétséget afelől, hogy az élet fejlődése irányított fejlődés”.¹²⁶

A Teilhard elleni vádak egyik leggyakoribb példáját is említi, jelesen a panteizmust. Teilhard istenbizonyítékának nevezi, hogy Isten maga is benne van a fejlődésben, azonosul vele, irányítja.¹²⁷ Az ember is ugrás révén vált ki a természetből, s ezt nem tehetné volna meg a saját erejéből, csakis isteni beavatkozás révén. Mivel a fejlődés tény, tehát Isten kell, hogy létezzen, vagyis a nooszféra aktuális, tehát az Ómega-pont felé tartunk.¹²⁸ Azonban szándékosan nem mond sokat Istenről, s ebben az evolutív világképe is meg egyezik – csak a folyamatot tételezi fel bizonyításul, hiszen ha a folyamat azt mutatja, hogy a lények tökéletesednek, akkor kell lenni egy legtökéletesebbnek, aki a fejlődés végén (vagy elején) áll.¹²⁹

Ágh úgy véli, hogy ezzel visszakanyarodtunk az arisztotelészi-tomista világképhez, vagyis nem abban van Teilhard újítása, amit bizonyítani akar, hanem abban, ahogyan bizonyít – a statikus világképet dinamikussá, evolutívá teszi, hogy a tudományok eredményei jobban megfeleljenek neki.¹³⁰ Bizonyos szinten igazat kell adnom Ágh Attilának, hiszen Teilhard vallásossága megmaradt annak, ami, csupán a kifejezőmódot változtatta meg. Első hallásra persze furcsának, sőt eretneknek hangozhat, de aki kicsit is jártas a keresztény dogmatikában, illetve a természettudományokban, az ma már könnyen találhat magának kapcsolódási pontokat. Később rosszul állapítja meg viszont az Isten–ember kapcsolat minőségét:

124 Ágh 1968, 29.

125 Ágh 1968, 30.

126 Ágh 1968, 32.

127 Ágh 1968, 38.

128 Ágh 1968, 39.

129 Ágh 1968, 39.

130 Ágh 1968, 40.

*Az ember nem tehetetlen, bűnöktől marcangolt lény, és a földi élet sem siralomvölgy, hanem az ember aktív alkotó lény, akinek tevékenysége elkerülhetetlenül szükséges az evolúció menetéhez, végső soron pedig az Istenhez való eljutáson. A teilhardi világgépben tehát nem csak az ember függ Istentől, hanem Isten is az embertől.*¹³¹

Az idézett szöveg első felével nincs különösebb problémám, a második része azonban már egy ellentmondáshoz vezet(het). Miért lenne szüksége Istennek az emberre? Miért függene bárkitől is Isten? Hiszen a teremtés és a fejlődés mindenképpen visszajut Hozzá, hiszen vissza kell, hogy jusson. Hacsak nem arra gondolhatott Ágh, hogy az emberiség egyszer talán kollektíve ateista lesz, és így a teilhardi világgép szerint nem érünk el talán soha az Ómega-ponthoz?

Teilhard nem csak antropocentrikus távlatokban gondolkodott, hanem geocentrikusban is, tehát abban, hogy a jelenség kizárólag itt a Földön mehet végbe az egész Világegyetemben. Nem számol azonban ez utóbbi mérhetetlen nagyságával, hiszen akármilyen szétszórta és ritka lehet az élet a világmindenségben, a valószínűsége folytán, még ha kicsi is, de nem zárhatjuk ki más élet lehetőségét. Később azonban már úgy vélte, hogy el kell fogadni más lakott világok gondolatát, de nem számolt azzal, hogy ez a beismerés az egész evolutív világgépét felboríthatja.¹³² Ágh szerint a teilhardi rendszer magában hordja fejlődésének, átértelmezésének lehetőségét, sőt a tudományokkal való kapcsolata révén ennek szükségességét is.¹³³ És valóban így van, hiszen maga Teilhard is kijelentette, hogy művének tökéletesedése várat magára, annak a jövőben kell bekövetkezni. Ő csak az alapokat rakta le.

BEFEJEZÉS

Teilhard világgépe merőben szokatlan próbálkozás volt arra, hogy természettudomány, vallás és filozófia békében egymás mellett, és egymást kiegészítve magyarázza meg az élet kialakulását és jövőjét. A fejlődés és a teremtés nem ellentétes fogalom számára, a teremtés nem egy kész világba helyezi a dolgokat, hanem hagyja, hogy önmaguk fejlődése által kialakuljanak és tökéletesedjenek.¹³⁴ Ennek a koncepciónak a kezdeti elutasítás után már egyre több híve van, s akarva-akaratlanul is Teilhard reménye vált valóra – az utókor foglalkozik a hüperfizikával, tárgyalja, bírálja, csiszolja, egyszóval tökéletesíti azokon az alapokon, amelyeket ő maga rakott le. Választ kaphatunk arra a kérdésre is, hogy a világmindenség miért alakult ki? Ha csupán a véletlen játéka, akkor mi az értelme annak, hogy értelmes élet jött létre benne?

Úgy gondolom, hogy egy önmagára reflektálni képes, a planétájáról elrugaszkodni tudó lény, mint az ember kialakulásának oka nem csupán néhány alkotóelem, molekula

¹³¹ Ágh 1968, 41.

¹³² Ágh 1968, 56.

¹³³ Ágh 1968, 56.

¹³⁴ Boros László: Reményből élünk. A keresztény ember jövője.

szerencsés összekapcsolódása. Valóban itt az idő és a lehetőség, hogy a teilhardi felvételeket komolyan vizsgáljuk meg, majd az általa megjelenített kapcsolódási pontokon erősítsük meg a természettudományok és a vallás szintézisét. Ennek a világnak a magyarországi irodalma szerencsére igen gazdag, számos kitűnő tanulmány született a témában. Ezek a művek nem csupán leírják, ismertetik a hüperfizikát, hanem értelmezik, magyarázzák, helyesbítik, és gyakran bírálják is, hiszen csakis így fog tudni végül összeállni a teljes kép a maga valójában.

*Kovács Zoltán, katolikus teológus,
V. évfolyam Gál Ferenc Főiskola*

IRODALOMJEGYZÉK

- Ágh Attila: „Tudományos” istenkeresés és antropológiai kutatás Teilhard de Chardin munkásságában. *Magyar Filozófiai Szemle*, 1968/1. 1–62.
- Biblia. Ószövetségi és Újszövetségi Szentírás*. Budapest, Szent István Társulat, 2013.
- Boros László: Reményből élünk. A keresztény ember jövője. Forrás: http://www.szepe.hu/irodalom/vallas/boros/remeny/remeny_6.html#61 (2017. 01. 08.)
- Chardin, Pierre Teilhard de: *Az emberi jelenség*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1980.
- Frenyó Zoltán: *Filozófiai kultúra. Válogatott írások*. Budapest, Tinta Kiadó, 2008.
- Hajdók Zsolt: Teilhard de Chardin hüperfizikájának értéke. *Teológia*, 1969/4. 225–231.
- Katona Ádám: A Teilhard-jelenség. In: *Korunk*, 1967/1. 28–33.
- Mihelics Vid: Eszmék és tények. In: *Vigilia*, 1959/12. 745–750.
- Mihelics Vid: A Teilhard de Chardin-ügy. *Vigilia*, 1961/12. 737–743.
- Mihelics Vid: Eszmék és tények. *Vigilia*, 1961/1. 29–33.
- Mihelics Vid: Teilhard de Chardin jelentősége a metafizikában és a teológiában. *Vigilia*, 1962/4. 219–224.
- Mihelics Vid: Hátrál-e a tudomány a vallás elől? *Vigilia*, 1962/3. 161–166. (= Mihelics 1962 b)
- Mihelics Vid: Az erkölcsi megítélés elvei Teilhard de Chardin tanításában. *Vigilia*, 1962/5. 291–294. (= Mihelics 1962 c)
- Mihelics Vid: A Szent Officium monituma és Teilhard életművének teológiai kritikája. *Vigilia*, 1962/10. 615–620. (= Mihelics 1962 d)
- Mihelics Vid: Teilhard de Chardin tanúsága hitünk erősségéről. *Vigilia*, 1965/5. 290–296.
- Mihelics Vid: Az „elidegenedés” kérdése és Teilhard de Chardin tanítása. *Vigilia*, 1965/6. 353–357.
- Rezek Román: Nyugatiak harca Teilhard körül. *Vigilia*, 1970/4. 231–239.
- Rezek Román: Teilhard de Chardin belső dialógusa. *Teológia*, 1972, 4/3. 152–158.
- Rezek Román: Teilhard világgképeinek ismeretelméleti alapjai. *Vigilia*, 1973/3-4. 162–170. és 239–246.
- Rezek Román: Teilhard viszontagságai (Az emberi jelenség körül). *Vigilia*, 1974/7. 433–441.
- Rezek Román: Teilhard tudományos munkái. *Vigilia*, 1974/2. 80–85. (=Rezek 1974b)
- Rezek Román: „Megértének-e engem valaha?” Teilhard naplóinak első kötete. *Vigilia*, 1975/11. 741–748.
- Rezek Román: „Nagy viharok szakadnak rám” – Teilhard bizalmas leveleinek első kötete. *Vigilia*, 1976/12. 804–816.
- Rezek Román: Teilhard de Chardin Ómega-pontja. *Teológia*, 1983/4. 241–243.
- Rezek Román: Krisztus legyőzte a halált. *Teológia*, 1985/1. 9–15.

Rónay György: Teilhard de Chardin. *Vigilia*, 1969/4. 219–226.

Szabó Ferenc: *Teilhard önmagáról*. Szeged, Agapé Kiadó, 1999.

Tordai Zádor: Teilhard de Chardin Természetképe. *Természettudományi Közlöny*, 1967/2. 49–52.

Tordai Zádor: Miért érdekli Önt mint marxistát Teilhard de Chardin? *Vigilia*, 1973/9. 586–597.

Trembeczki István: Az Ómega-pont vagy a hatodik tömegkihalás – P. Teilhard de Chardin, a biotechnológia és az ember jövője. *Valóság*, 2015/12. 1–10.

Varga Iván: Teilhard de Chardin és a katolicizmus kiütkeresése. *Társadalmi Szemle*, 1968/8-9. 71–78.

A TANYAI ISKOLÁZTATÁS – A BOGÁRZÓ KÖRNYÉKI TANYAI ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Iskola a tanyán

1. BEVEZETÉS

Makó-Bogárzó – így nevezték a hajdani tanyavilág központját, mely jelenleg Makó vonzáskörzetébe tartozik. A várostól húsz kilométerre, Tótkomlós irányában helyezkedik el, Békéssámsontól pedig feleekkora távolságra fekszik. Az egykor virágzó tanyavilág emlékét mára már csak az iskola, a mellette álló templom és a paplak őrzi. E három épület volt Bogárzó központja, azonban mindháromról elmondható, hogy felújításra szorulnak, állapotuk egyre rosszabb. Bogárzóban hosszú évek óta szokás megrendezni a búcsút, ahol az elszármazottak és a csekély számú helyi lakos találkozhat egymással. Szerencsére többször én is részese lehettem ennek a meghitt forgatagnak, ahol sok visszaemlékezést, történeteket hallottam az iskolával kapcsolatban. Már ekkor felvetődött bennem a gondolat, hogy milyen jó lenne papírra vetni a bogárzói és a környékbeli tanyai iskolák történetét. Mindig is nagy csodálója és tisztelője voltam a tanyai iskolának. Talán azért is, mert nagyszüleim tanyán laktak, és nagymamám sokat mesélt arról, hogy milyen volt az élet, a kultúra és a művelődés a tanyai ember számára, melynek központja az iskola volt.

Dolgozatom témaválasztását motiválta az egyik bogárzói kirándulás: amikor betértem az egykori iskolaépületbe, azonnal megfogott és magával ragadott az épület varázslatossága. Könnyedén elképzeltem, milyen is lehetett itt tanítani, nebulónak lenni.

Szeretném felkutatni és bemutatni a bogárzói iskola és a környékbeli tanyai iskolák történetét, különösen a Trianon utáni évektől kezdődően a bezárásig, illetve egy átfogó képet adni az ott folyó nevelő-oktató munka sajátosságairól. Céлом felkutatni, hogy az akkoriban alkalmazott módszerek, munkaformák mennyire aktuálisak manapság, miként felelnek meg a mai kor kihívásainak, mennyire lehet átültetni őket a tanításba. Arra is keresem a választ, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a mai és az akkori iskola között. Érdeklődésemet felkeltette az iskola kialakulása, működése, fejlődése, s hogy milyen tényezők indokolták a bezárását.

Úgy gondolom, az előzmények felvázolása nagyon fontos ahhoz, hogy hiteles képet kaphassunk az iskolák kialakulásának okairól. Elsősorban az oral history módszerét

alkalmazva, de levéltári dokumentumokra, illetve szakirodalomra támaszkodva indítom el kutatásomat.

Dolgozatom súlypontját a bogárzói iskola jelenti, de a hozzá közel álló tanyai iskolákat is szeretném bemutatni. A Bogárzó közvetlen szomszédságában álló iskolák a következők: Sűrűtanyai Általános Iskola, Békési Úti Általános Iskola, Csókási Általános Iskola, Igási Általános Iskola.

Azért választottam ezt a szakdolgozati témát, mert a régi időkben egy közösség, tanyaközpont életében nagyon fontos szerepet töltött be egy tanító, ő volt a közösség kovácsa. Lobogó fákyla volt, oktatta a tudásra vágyó tanyai gyermekeket, kellő bölcseséggel látta el a felnőtteket. Tisztelték, megbecsülték az emberek, akik még ma is szeretettel gondolnak vissza egykori tanítójukra.

1.1 Hipotézis

A levéltári kutatómunka, a forráselemzések és a személyes interjúk megkezdése előtt meghatároztam hipotéziseimet és a téma feltárásának irányát, melyeket megindítva haladtam kutatómunkám során. A hipotézisek felállításakor nagy szerepet játszottak azok a kérdések, melyek engem leginkább foglalkoztatnak.

Az általam feltételezett hipotézisek a következők:

- Feltételezem, hogy az aktuális oktatáspolitikáknak megfelelően megjelenik a bogárzói tanyavilág iskoláiban.
- A jó pedagógus személyisége, közösség-összetartó szerepe nélkülözhetetlen a tanyai iskolákban.
- Nem lehetséges a differenciálás, mint módszer alkalmazása az osztatlan iskolákban.

1.2. A tanyavilág kialakulása, az első iskolák felállítása

A bogárzói határ vízjárta, szikes területén az 1850-es évektől kezdve egyre több tanya épült. Kezdetben a fiatalok költöztek ki tanyára állattenyésztés, később földművelés céljából, így lassan kialakult a tanyarendszer. Folyamatosan nőtt a lakosság létszáma, egyre több gyermek született.¹

A gyermekek iskolai tanítása ebben az időben nem volt megoldott. Aki csak tudott írni, olvasni, számolni, a téli időszakban – amikor az őszi mezőgazdasági munkák befejeződtek – iskolát tartott fent saját tanyájában. Ezek a kiváló mesterek, akik még nem voltak tanítók, szívesen tanígtatták a betűvetést és a számolást. Összegyűjtötték a tanyai gyermekeket azért, hogy átadhassák tudásukat és művelt embereket neveljenek.

¹ Puruczky Józsefné – Jámborné Balogh Tünde (szerk.): Bogárzói emlékkönyv. Marosvidék füzetek 4., Makó, 2007. 17.

Ez megfigyelhető volt Csókáson, Rákoson a Szabó-féle tanyában. Gondoljunk Móra Ferencre, a kalapos mesterre, aki befagyott ablaküvegen tanította írni a gyermekeket. Általában a tanítás a betakarítástól a tavaszi munkák kezdetéig tartott.

Az 1868-as Eötvös József-féle közoktatási törvény kötelezővé tette az elemi iskolát, de ebben az időben nem volt megfelelő iskolaépület és óriási tanítóhiány jelentkezett. Kezdetben egyszerű tanyaépületeket alakítottak át iskolának.

Az első iskolák felállításában döntő szerepet töltöttek be a tanyai emberek. Az igény, a tanyai iskolára helyből indult ki, hiszen őket szolgálta az iskola. Ebben az időben épült az igási és a csókási iskola. Az 1880-90-es években az állam egyre jobban törekedett arra, hogy minél több iskola létesüljön. A bogárzói és a környékbeli tanyai iskolák nagy része ekkor épült fel.

2. AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK ALAKULÁSA A KIEGYZÉS UTÁNI ÉVEKBEN

Az 1868. évi, báró Eötvös József kultuszminiszter kezdeményezésére kiadott népiskolai törvény határozta meg az oktatás tartalmát. Kötelezővé tette a 6 és 12 éves kor közötti gyermekek iskoláztatását. Eötvös szerint olyan oktatást kell bevezetni, ami nem csak olvasásra, írásra és számolásra irányul, hanem az élet viszonyaihoz, szükségleteihez igazodik. Az első, 1869-ben kiadott népiskolai tanterv tartalmazta ezeket a pedagógiai elveket és elképzeléseket. Ez az általános érvényű állami tanterv magába foglalta az egész népoktatást. Az oktatási intézményeknek gyakorlatias irányú, általános képzést kell biztosítaniuk. A törvény szerint olyan településeken, ahol legalább harminc gyermek tanköteles korú, iskolát kellett felállítani. Az iskolakötelezettséget hosszú időn keresztül nem tudták betartani az óriási tanterem- és tanítóhiány miatt. Az 1876-ban kiadott módosító törvény kimondta a kötelező népiskolai hatóság felállítását. A népiskolák helyi hatóságát az iskolaszék és a gondnokság jelentette. Az iskolaszék választotta a tanítót, biztosította az iskola anyagi ügyeit, ellenőrizte a tankötelezettséget és a szorgalmi időt, vizsgálta az iskola egészségügyi állapotát, tagjai részt vettek az évről-évre tartott vizsgákon, az iskola tanulmányi ügyeibe azonban nem folyhattak bele. Hivatalból tagja volt a tanító, az igazgató, valamint a községi vagy körorvos. A népiskolák felszereltsége igen eltérő volt. A falusi és tanyai iskolákban is az oktatás gyakran egy tanteremben folyt, összezsúfolódva egészségtelen körülmények közt. A törvény rendelkezett arról is, hogy egy tanító legfeljebb 80 diákot taníthat. Fokozatosan egyre több tanyai iskola épült, visszaszorítva ezzel az analfabetizmust. Követelmény volt, hogy a népiskolákban a végzett tanulók tudjanak folyékonyan olvasni, írásban és szóban gondolataikat kifejezni, a számolás alapműveleteit elvégezni, amelyek a mindennapi életben szükségesek. A tanyai tanítók többsége törekedett az elemi ismeretek oktatására. A tananyagban a legnagyobb részt a vallástan foglalta el, amit nagy óraszámokban tanítottak minden osztályban. Természettudományi tárgyakat kisebb óraszámokban oktattak.²

2 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 20–24.

2.1. A Bogárzó környéki tanyai iskolák a kiegyezés utáni években

Makó város közigazgatási területén az 1860-as adatok szerint mindössze két tanyai iskola működött, az igási és a csókási. Ezután hamarosan felépült a rákosi iskola.³ Egy 1879. évi irat szerint a következőképpen alakultak a tanulólétszámok:

1. számú táblázat
Tanulólétszámok 1879-ben

Csókás	95 rendes	26 ismétlős
Igás	68 rendes	20 ismétlős
Rákos	71 rendes	24 ismétlős

(Forrás: Makói Levéltár, Polgármesteri Hivatal Iratai 1879/V.717.)

Ismétlős tanuló, aki az elemi iskola első négy osztályát végezte el, később öt, majd hat osztályát. Ők a hét egyes napjain jártak iskolába, számukra rövidebb volt a tanév. Az ismétlős tanulókkal igen zsúfolttá vált az iskola. Egy iskolába több tanyakörzetből is jártak gyerekek. A távolságok az egyes tanyakörzetek között nagyok voltak, téli időszakban járhatatlan utak jellemezték a tanyavilágot.

Később a szülők többségének egyre fontosabbá vált, hogy helyben állandóan működő iskola létesüljön. Mindegyik tanyakörzetben megfigyelhető, hogy az iskolaépítést a lakosok kezdeményezték. A Békéssámson határában fekvő Csókáson már 1856-ban ideiglenes iskola létesült. Tóth Ferenc ny. múzeumigazgató visszaemlékezése alapján a tanítás Turi Fodor Péter tanyájában indult meg, majd a Szűcs István által 1872-ben épített iskolában. A tanyavilágban a csókási volt az első római katolikus iskola, ahol 1877-re a tanulói létszám elérte a 65 főt. Az intézmény minden helyisége földes volt, a fűtést kemencével oldották meg. Sparhelt nem volt a tanítói lakásban, így a főzést a kemence padkáján tudták lebonyolítani. Ilyen körülmények közé került 1863-ban Sztaholyák György, ő volt a csókási iskola leghíresebb tanítója, a makói tanyai iskolák egyik ikonikus alakja. Pályakezddőként került ide, és nyugdíjazásáig tanított sok csókási és békéssámsoni diákot is. Az egész életét Csókásnak szentelte, igazi pedagógusegyéniség volt.

A csókási iskolát Sztaholyák-iskolának nevezték a környékbbeliek. A mostoha körülmények között Sztaholyák György hivatástudattal végezte munkáját. Kezdetben tanítói képesítés nélkül oktatott, majd később tanítói végzettséget is szerzett. Évről évre öregbítette iskolája hírnevét, tevékenységével a katolikusok és a reformátusok egyaránt elégedettek voltak. Hatalmas népművelő és nevelő munkájáért többször kitüntették, majd 1888-ban a város 25 forint jutalomban részesítette. 1880-ban felépült a közelben található sűrűtanyai iskola, majd tíz évvel később a közvetlen szomszédságában álló

³ Horváth Illés: Csanád Vármegye Népoktatásügyi Monographiája. Endrényi Imre Könyvnyomda, Szeged, 1896. 159.

Békési úti iskola is. Bogárzóban 1883-ban Juhász István tanyai lakos kezdeményezte az iskolaépítést, s a dolgos szülők saját erejükből akarták felépíteni az intézményt. A város kijelölt egy kat. hold telket a legelőből, de sajnos a 188 forint kevésnek bizonyult az iskola felépítéséhez, így munkálatok abbamaradtak. A gondot az iskoláskorú gyermekek jelentették: hová járjanak iskolába? Ekkoriban még nem épült meg a kövesút a sűrűtanyai iskola irányába, ezért a négy kilométerre lévő igási iskolába jártak a bogárzói tankötelesek. Brutyó Mihály és Sepsei János bogárzói lakosok 1887-ben újabb kísérletet tettek az iskolaépítés megvalósítására. Már az iskolaszék is támogatta a bogárzói tanyoda létrehozását, mivel Bogárzó az összes iskolától távol esett. Az iskolaszék azonban feltételhez kötötte az iskolaépítést: az 1888-89-es tanévben induljon meg a tanítás. A kivitelezés megkezdődhetett, majd a folyamatosan növekvő lakosságnak és a születések száma növekedésének köszönhetően Bogárzóban 1889-ben – a mai parókia épülete mögötti telken – felépülhetett az iskola. Ez volt az első közösségi épület, mely Bogárzó fejlődését elindította, a visszaemlékezések szerint a homlokzata Komlós felé nézett. Bogárzó életében a második jelentős esemény az olvasókör megalakulása volt 1906-ban. Huber Ferenc tanítónak óriási szerepe volt az olvasókör és a templom felépítésében. Érdekesség, hogy az olvasókör megalakulásakor rendtartást írt, amely házirend-szerű fogalmazvány lehetett. A fontos eseményt az alapító tagokról készült fénykép örökítette meg, amely a régi iskolaépület előtt készült.



1. kép – A bogárzói olvasókör alapító tagjai 1906-ban

Nagy nehézségek árán megépült az első iskola, de tanító nélkül maradt. Bogárzó első tanítója Csergő Lajos lett, akiről nem maradt fent írásos emlék. 1894-ben Huber Ferenc tanító költözött ide családjával együtt, aki élen járt a település közéleti és kulturális felemelkedésében, majd 1904-ben Igás-körzet igazgató-tanítója lett, viszont továbbra is tanított Bogárzóban. Sajnos tizenhat szorgos év után Kaposvárra került.

1928-ban a település lakói a templom és az olvasókör fennállásának huszadik évfordulóját ünnepelték, s az eseményre meghívták Huber Ferenc tanítót is, aki munkája elismeréséül díszoklevélben részesült. Ezen oklevélen látható a templom és a jobb oldalán álló tanítói lakás.⁴

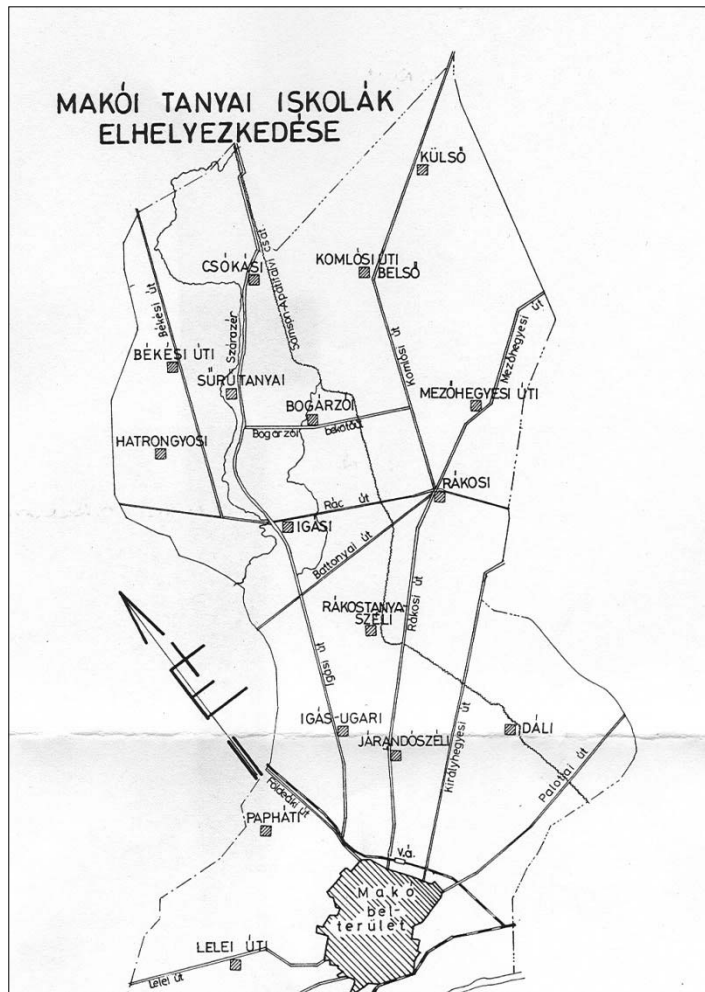


2. kép – A Huber Ferenc részére készített díszoklevél

⁴ Puruczky Józsefné – Jámborné Balogh Tünde (szerk.): Bogárzói emlékkönyv. Marosvidék füzetek 4., Makó, 2007. 77-78.

Bogárzó első iskolája egy hatalmas tanyára hasonlított, téglalakra épült, vert falú épület lehetett. A 64 m²-es tantermet a nap délelőtt és délután is jól megvilágította a déli fekvésnek köszönhetően. Egy nyitott folyosóból nyílt a tanterem, amit egy ajtó választott el a lakástól. Különálló melléképületében tüzelőtároló, disznóól, valamint háromállású istálló állt, így a tanító a lakossághoz hasonlóan biztosítani tudta a teljes önellátást.

A századfordulóra a legtöbb tanyai iskola megépült a makói tanyavilágban:



3. kép – A makói tanyavilág iskoláinak elhelyezkedése
(Forrás: Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története.
A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 16.)

3. OKTATÁSPOLITIKA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

A háborús veszteségek és a nemzeti mozgalmak miatt az Osztrák–Magyar Monarchia meggyengült, majd 1918 októberében teljesen szétesett. A hatalmat a Nemzeti Tanács vette át, mely egy korszerű demokratikus állam felépítését tűzte ki célul. Szabad volt az út az új pedagógiai törekvések megvalósításához. A pedagógusok tervezték az elavult rendszer teljes megreformálását. Terveik között volt a tankötelezettség felemelése 14 éves korig, emellett az oktatás gyakorlati jellegét és a természettudományi szemléletet formálni. A népkormány közoktatási minisztériuma nem valósította meg a változtatásokat, a pedagógusok pedig követelték a művelődésügy reformjának megkezdését. A Magyar Tanítók Szakszervezete egy reformjavaslatot dolgozott ki, mely korszerű pedagógiai felfogásokat és az iskolarendszer teljes átalakítását jelentette.⁵ A reformterv tartalmazta az osztatlan iskolák folyamatos megszüntetését, a tanulólétszámok csökkentését, az ingyenes oktatás bevezetését. A forradalom győzött, kihirdették a világnézetű nevelés fontosságát. Csanád vármegye tanfelügyelősége 1918. november 30-án körrendeletben felszólított minden tanyai és falusi tanítót, hogy saját iskolájukban vasárnaponként az alábbiakra neveljék a népet:

1. Magyarország szerepe a háborúban
2. A honpolgár kötelessége a köztársaságban
3. A köztársaság lényege
4. Egészségügyi kérdések (csecsemőápolás, tuberkulózis stb.)
5. Gazdasági kérdések
6. Földrajzi ismeretek.⁶

A Tanácsköztársaság legjelentősebb oktatásreformáló intézkedése a nyolcosztályos általános népiskola bevezetése volt, tehát 6 és 14 éves életkor között minden gyermek tanköteles lett. Érdeklődésüknek megfelelően a tanulók az iskola elvégzését követően továbbtanulhattak.

A Tanácsköztársaság leverése után kezdetben ellenőrizték, majd üldözték azokat a tanítókat, igazgatókat, akik a kommunista eszméket vallották. Mindenféle törekvést, intézkedést megsemmisítettek. A Horthy-rendszerben az oktatás irányítása a vallás- és közoktatásügyi miniszterekre redukálódott. E korszak kiemelkedő alakjai gróf Klebelsberg Kunó (1922-31), később pedig Hóman Bálint (1932-42) voltak. Klebelsberg kultúrpolitikáját neonacionalizmusnak nevezte, amelyből kultúrfölényt szeretett volna kovácsolni.⁷ A neonacionalizmus elképzelése szerint a magyar hazafiságot és az öntudatot kell erősíteni.

5 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 36-37.

6 CSML ML, Kültérületi iskolák igazgatási iratai 1918/65.

7 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Osiris Kiadó, Budapest, 2005. 320.

Klebensberg kultúrpolitikájának legfontosabb színtere az iskola volt, a művelődés színvonalának emelését az iskolák tömeges felállításában és az azokon kívüli népművelésben látta. Kidolgozta iskolaépítési programját, nagy hangsúlyt fektetett elemi népiskolák építésére. Legfontosabbnak a tanyavilág iskolával történő ellátását tartotta. Modern terveinek köszönhetően ízléses, patinás, egy és két tantermes, tanítói lakással összekapcsolt iskolák épültek. Kisebb falvakban és a tanyavilágban összesen 5000 oktatási intézmény létesült ekkoriban. Törvénybe iktatta, hogy a gyermekek életkorától függően három vagy öt kilométeres sugarú körben iskolát kell létesíteni, valamint, hogy 12 éven aluli gyermek három kilométernél, míg az annál idősebb gyermek öt kilométernél távolabb nem járhat iskolába.⁸ Az 1927. június 1-jén kiadott rendelet a magyar tanyavilág közoktatásának és közigazgatásának felemelkedését tűzte ki célul. Rendelkezett a tanyavilág igazgatásának korszerűsítéséről, mint például tanyaközpontok kialakításáról, posta- és telefonhálózat kiépítéséről, illetve kulturális fejlesztésről. A miniszteri rendelet alapján Makón is megindult a munka. A közigazgatási bizottság 1927. augusztus 23-án járta be a tanyavilágot: Igáson és Bogárzón tanyaközpont kialakítását, a Békési úti iskolánál telefon létesítését, Csókáson új iskola építését, valamint olvasókör-alapítást láttak szükségesnek. Rákos már ekkor két tantermes iskolával büszkélkedett, és ráadásul a tanyai élet központja volt. A bizottság a tanyalátogató körút után elkészítette javaslatát, a kivitelezés azonban akadozott, sőt az 1929-ben kirobbant gazdasági világválság véget vetett minden kezdeményezésnek.⁹

3.1. A Bogárzó környéki tanyai iskolák helyzete a két világháború között

A város 1926 elején felülvizsgálta a tanyai iskolák állapotát. A világháború utáni első vizsgálatot a város által kiküldött szakértői bizottság végezte. A bizottság megállapította, hogy a tizenöt külterületi iskola épületei közül különösen rossz állapotban van a csókási, az igási és a bogárzói, amelyek az állandó tatarozás mellett sem felelnek meg rendeltetésüknek. Egészségtelen, nedves falak, elhanyagoltság jellemezte ezeket az épületeket. Csókáson a húszas évek második felében épült fel az új iskola, az 1930/31-es tanév már ebben az épületben kezdődhetett meg.

⁸ Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 41-42.

⁹ Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 48.



4. kép – A csókási iskola

Az új, kőből és téglából épült gyönyörű intézmény Klebelsberg oktatáspolitikájának köszönhető. Az eddig használt, Sztaholyák-iskolaként emlegetett épületet megkapta az olvasókör, így az továbbra is a közművelődést és a közösségi életet szolgálta. Az új iskola homlokzata az igási útra nézett, kápolnát is építettek hozzá. Az intézmény előtti kertet egy téglabeton alapzatra épített vaskereszt díszítette, a harangláb pedig a tanítói lakás felőli részen állt. Búza Margit visszaemlékezése alapján a kis harang megszólalt délben az Úrangyalára, misék, istentiszteletek alkalmával, illetve felekezetre való tekintet nélkül búcsúztatta el az örökre eltávozottakat. Az iskola kertjét és a keresztet egyaránt a gyermekek gondozták tanítói vezetéssel. Az épület mögötti udvaron konyhakert, mellékhelyiség, tüzelőanyag-tároló, gazdasági épületek segítették a mindennapokat, vizet az iskola előtt álló, jó minőségű, bő vizű artézi kút biztosította – utóbbi nyomai ma is megtalálhatók. Az iskola nyitott folyosójáról balra nyílt a tanítói lakás ajtaja, középen a tanterem „előszobája”, jobbra pedig a sekrestye ajtaja. A tanterem ajtajával szemközti falon kereszt volt elhelyezve. Az iskola katolikus jellege megmaradt, az osztályterem szentély-részét szentképek díszítették – a képek az iskola lebontása után a bogárzói templomba kerültek. Az épület tetejét kereszt díszítette, erősítve az iskola egyházi mi-voltát.

A tanteremben külön padosorban ültek a fiúk és a lányok, a padokkal szemben volt a dobogó a tanító asztalával. A termet Meidinger feliratú vaskályha fűtötte. A kályha felőli oldalon Magyarország domborzati és közigazgatási térképei, feljebb pedig történelmi személyek fényképei voltak láthatók. A kályha mellett állt a közadakozásból vásárolt harmónium. Mészáros Mihály tanító mise alkalmával rendszeresen harmóniumozott, sőt oktatási célokra is használta. Külön szekrényben tárolták a leventék felszereléseit, valamint az iskolai dokumentumokat. Több tucat könyvvel büszkélkedhetett a csókási iskola ebben az időben, amelyeket a tanulók kedvükre kikölcsönözhatték. A hittanoktatás szintén a tanító feladatai közé tartozott.

Minden hónap második vasárnapján a szervita atyák jártak misézni, majd később – a bogárzói lelkészség megalakulása után – Mag Béla plébános celebrált. 1945 előtt mindig római katolikus tanítót neveztek ki, aki a többségében katolikus gyerekeket oktatta és nevelte, ez viszont később megváltozott: az iskola egyre inkább kezdte elveszíteni – elsősorban politikai okok miatt – egyházi szellemiségét.¹⁰

A bogárzói iskola állapota 1935-re annyira leromlott, hogy teljes felújításra szorult, helyzetét pedig tovább rontotta kedvezőtlen fekvése, a tervezett kövesút ugyanis kikerülte volna.¹¹ Tóth Ferenc tanító – aki 1933 és 1940 között vezette az intézményt – egy új tanoda felépítését szorgalmazta. Sikerült elérnie, hogy 1936-ban új iskolát emeltek Bogárzóban, amely a vizenyős területtől távolabb, a tervezett kövesút mellé épült.



5. kép – A bogárzói iskola 1936-ban

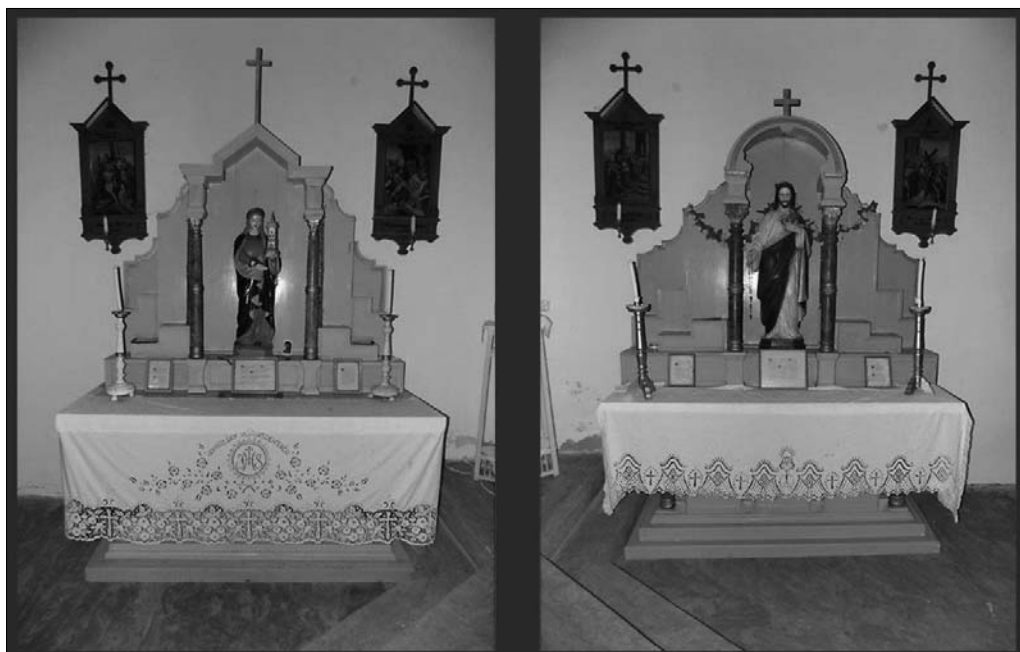
Egy száraz tégláépületet kaptak a tanulók, de 1936 szeptemberére nem végeztek a munkálatokkal, addig az olvasókör épületében – tehát a régi iskolában – folyt a tanítás. Néhány hónap múlva átköltözhetek a magasabb, jó beosztású, új építménybe.

Puruczky József egykori bogárzói tanító visszaemlékezése szerint a tanítás nyolc órakor kezdődött, és délig tartott. Akkor hazamehettek a tanulók ebédelni, de aki messzebb lakott, maradhatott a tanteremben. Az oktatás délután kettő órakor újra elkezdődött, és négy óráig tartott. A tanulók négy, majd hat elemi osztályt végezhetek el.

A háború előtti években az iskoláknak fontos volt az egyházzal való jó kapcsolat ápolása és fenntartása. A Bogárzótól távolabb lévő iskoláknál a tanterem hátsó felében iskolaoltár volt elhelyezve, amit hétköznaponként egy spalettás ajtóval zártak el. Ilyen oltár volt az igási és a csókási intézményben, amelyek a két iskola megszűnését követően szintén a bogárzói templomba kerültek – ahol ma is megtekinthetőek.

¹⁰ Forgó Géza (szerk.): A csókási tanyavilág – Emlékszám. Makói História, 2008/2-3. 38.

¹¹ Puruczky Józsefné – Jámborné Balogh Tünde (szerk.): Bogárzói emlékkönyv. Marosvidék füzetek 4., Makó, 2007. 79.



6. kép – Az igási (balra) és a csókási (jobbra) iskolaoltár

A tanyai iskolák közül négy kivételével mindegyik a bogárzói templomhoz tartozott, a református felekezetű hívekhez Rákosról járt át lelkész az iskolákba. Képtelenség volt ennyi intézményben egyszerre istentiszteletet vagy misét tartani, ezért a pap beosztotta, hogy éppen hol lesz mise. A hittantanítás általában a tanító feladata volt, mint már említettük.

Vézaknai Zsófia 1915-től 1922-ig volt Bogárzó tanítója. A református felekezetű tanítónő szenzációsan összehangolta a katolikus és a kálvinista híveket – az egyházi énekeket közösen énekeltek a gyerekek, a hittanórákat viszont külön-külön tartotta meg.

4. OKTATÁSPOLITIKA A MÁSODIK VILÁGHÁBORÚ ALATT

Az oktatás megreformálására ebben az időszakban is több törekvés indult. A nyolcosztályos iskola bevezetését még Klebelsberg minisztersége alatt sokan szorgalmazták, a gazdasági válság azonban megakadályozta a bevezetését. Néhány nagyobb városban megtalálható volt a nyolcosztályos iskola, de országos viszonylatban nem volt jellemző.

Hóman Bálint közoktatásügyi miniszter 1940 májusában dolgozta ki a nyolcosztályos iskoláról és a tankötelezettségről szóló törvényjavaslatát, amelyet az országgyűlés elfogadott, majd a következő év szeptember 1-jétől életbe is lépett. A rendelkezés felmenő rendszerben kibővítette a népiskola szervezetét, és fokozatosan nyolcosztályú iskolává fejlesztette. A háborús készülődés miatt azonban kevésbé tudták az intézkedéseket

betartani. A régi népiskolák, valamint a polgári iskolák és gimnáziumok 1–4. osztályának összevonásából jöttek létre a rendszer új bázisiskolái, emellett nagymértékben egyszerűsödött az alsó- és középfokú oktatás szerkezete. Az általános iskola funkciója kibővült, mivel alsó tagozatban az írás, olvasás, számolás, felső tagozatban pedig széles körű társadalom- és természettudományos műveltség elsajátítására nyílt lehetőség. Képtelenség volt egyik napról a másikra áttérni az új rendszerre, a tanterem- és tanítóhiány, illetve az alacsony tanulólétszám miatt az osztatlan – vagy részben osztott – népiskolák még sokáig fennmaradtak.

A kis falvak és tanyás körzetek iskoláiban továbbra is csak egy, szerencsésebb esetben két pedagógus tanított.¹² Csanád vármegye tanfelügyelője 1940 augusztusában az iskolák igazgatóit a nyolcosztályos iskola bevezetésére utasította. A tanyai intézményeknél is történtek intézkedések, a bogárzói iskolában például az 1941/42-es tanévben elindult a hetedik osztály. A többi tanyai iskolánál a háborús készülődések megakadályozták a törvényben foglaltak bevezetését. Egyre több tanító kapott katonai behívót, így az oktatási rendszerben komoly problémák jelentkeztek. Elkezdődött a háború időszakára való felkészítés, légmentesítő oktatásokat szerveztek, Klebelsberg kultuszminiszter törekvései pedig egyre jobban kezdtek háttérbe szorulni.

4.1. A Bogárzó környéki tanyai iskolák a második világháború idején

A tanyai iskolák fejlődése a világháború ideje alatt megrekedt, egyre kevesebb pénz fektetett az oktatásba. A világháború kitörésével párhuzamosan bevezették a levanteképzést, mely burkolt katonai kiképzés volt. „A 12 év fölötti fiúknak kötelező volt a levanteképzés, akiket levanteoktató készített fel. A levanteoktatásnak egész rendszerét építették ki, így hozták létre a különböző levanteegyesületeket, szakosztályokat.”¹³ A képzés erkölcsi oktatásból, testnevelésből és katonai gyakorlatokból állt.¹⁴ Ennek keretében Bogárzóban és Csókáson is megszervezték a levanteoktatást. Levéltári kutatásaim alapján Bogárzóban már 1936-ban haszonbérleti szerződést kötött a város Tóth Ferenc bogárzói tanítóval. A szerződés értelmében a város haszonbérbe vette a tanítói föld 800 négyszögöl területű részét levante-gyakorlóterület céljára. A haszonbér összegét 40 pengőben állapították meg.¹⁵ Csanád vármegye királyi tanfelügyelője rendeletet adott ki minden népoktatási intézmény számára, melyben a levanteképzés bevezetését kérte az 1939/40-es tanévtől (1. számú melléklet). „A levanteképzés a folyamatos levante-foglalkozásokon és a kéthetes összefüggő kiképzésen történjen.”

Az elemi iskolák hetedik és nyolcadik osztályába járó tanulók számára a levante-foglalkozás kötelező volt, amelyeket általában délutánonként tartottak meg. A rendelet meghatározta, hogy a foglalkozás hosszának felső határa heti négy óra lehet, azonban a levanték életkorához mérten és az évszaknak megfelelően csökkenthető. A levanteképzés

12 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2010. 321.

13 Csicsay Alajos: Iskolatörténet. Liliium Aurum Kiadó, Dunaszerdahely, 2002. 101.

14 Forgó Géza (szerk.): A csókási tanyavilág – Emlékszám. Makói História, 2008/2-3. 13.

15 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1936/250.

korcsoportonként történt: az I. csoportot a 12–15 éves, a II. korcsoportot a 16–18 éves, a III. korcsoportot a 19 évnél idősebb leventék alkották.¹⁶ A fiatalokat a leventeoktatói és csapatparancsnoki szolgálatban álló tanító vezette. Egy 1940. június 4-én kiadott tanfelügyelői dokumentum alapján a leventeparancsnok köteles volt az iskolába járó és tanköteles leventéket templomba vezetni, akik számára a vasárnapi és ünnepnap i-
 stentiszteleteken való megjelenés kötelező volt.¹⁷ A leventeparancsnok megszólítása sem volt egyszerű. A honvédelmi miniszter 1941 áprilisában kiadott rendelete szerint „A le-
 venteparancsnok köztiszteletben álló személy, megszólításuk a jövőben rangfokozatuk és az úr szó használatával történjen. A leventekiképzés és nevelés eredményességének előfeltétele, hogy a leventeparancsnoki kar tekintélye töretlen maradjon.”¹⁸ A honvédel-
 mi miniszter 1940. szeptember 20-án kiadott rendelete alapján a 12 éves kor alatti gyer-
 mekek nem vehetnek részt leventeképzésben (2. számú melléklet). „A népiskolákban a leventekorhatáron aluli katonai alaki kiképzésnek beállítását még magánszorgalomból sem tartom a jövőben célszerűnek, mert néhány fegyelmező rendgyakorlaton kívül a tanulók testi és lelki fejlettségéhez szabott s játékszerűen űzött általános testfejlesztő torna, vagy egyszerűbb küzdőjátékok jobban szolgálják a honvédelmi célokat, mint a katonai alaki kiképzés időelőtti megkezdése.”¹⁹ A rendelet ezen felül kitér arra, hogy a lelki nevelésnél a katonai előképzés szempontjából a gyermeki lélekben a hazaszeretet, a hagyományos magyar vitézség, az áldozatkészség és az összetartás verjen gyökeret. A város külterületén a tizenöt iskola közül tizenegynél volt leventefoglalkozás, amelyek az őszi esők beállta után a tanteremben történtek.

Egy-egy iskolához több mint száz levente is tartozott, akik nagy mennyiségű sarat, piszkot vittek be a terembe. A tanítók írásban kérték a járási parancsnokságot, hogy rendezze a bérüket. Méltánytalannak tartották, hogy az a tanító is nyolc pengő takarítási pótlékot kap, ahol nincs leventeképzés. Kérték a takarítási pótlék emelését.²⁰ Az idősebb leventék egy része nem rendelkezett a nemzeti alapműveltséggel sem – a hatosztályos végzettséget felmutatni nem képes leventék számára alapismereteket terjesztő tanfolyamokat szervezett a népművelési bizottság, amelynek hallgatói a népiskolák kölcsön tankönyvtárából kaptak könyveket. „Miután honvédelmi érdek, hogy minél több szélesebb látókörű és kiművelt értelmű, legalább alapműveltséggel rendelkező újonc kerüljön a honvédséghez, szükséges, hogy a levente alapismereteket terjesztő tanfolyamok hallgatói a népiskolák kölcsön könyvtárából kaphassanak kölcsön könyveket.”²¹ A katonai parancsnokság által bevezetett leventeképzés a csökási iskolában is elindult, amellyel szemben volt a leventetér. Lehetőség nyílt itt a játékra, és ezen a területen ren-

16 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1939/168.

17 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1941/154.

18 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1941/124.

19 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1940/268.

20 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1939/212.

21 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1940/132.

dezték meg a csókási búcsúhoz a kirakodóvásárt is. Csókáson az 1940-es években 120 levente volt. A kisebbeknek alaki kiképzés folyt fapuskával, a nagyobbak a célba lövést is gyakorolták.

A háború elhúzódásával egyre nehezebb körülmények jellemezték a tanyai iskola életét. A Csanád vármegye tanfelügyelője által kiadott dokumentum alapján, azokban a népiskolákban, ahol katonai behívás folytán nincs tanító, a tanévet be kell zárni. „Azokban az egy tanerős népiskolákban, ahol a tanerőt katonai szolgálatra hívták be, a tanévet be kell zárni, az anyakönyvi naplóba az év végi osztályzatokat be kell azonnal írni és az értesítőkönyvecskékbe az év végi osztályzatokat be kell írni.” A rendelet szerint a két tanerős iskolákban is, ahol mindkét tanító férfi, és mindkettőt katonai szolgálatra hívták be, az előzőek szerint kell eljárni.²²

Az állami népiskolák igazgatóságának jelentést kellett küldenie a tanfelügyelőnek abban az esetben, ha hősi halált halt, eltűnt tanítókról van tudomásuk. Kimutatást kellett készítenie azokról a községi alkalmazottakról, akik már huzamosabb idő óta nem adtak életjelet magukról, vagy feltehetőleg hősi halált haltak, hadifogságba kerültek vagy eltűntek.²³ Több intézményben helyettesítésekkel oldották meg a tanítóhiányt. A Békési úti iskolánál az 1942/43-as tanévben Balogh Erzsébet Ibolya okleveles tanítónőt ideiglenesen Tóth Imre tanító helyett alkalmazták.²⁴ A tanfelügyelői dokumentum értelmében addig volt a helyettesi minőségben, míg Tóth Imre tanító katonai szolgálatából visszatér. Bogárzóban Gémes István tanító kapott katonai behívást, ezért az iskola tanító nélkül maradt. Nem tudták megoldani a pótlását, hiszen egyre több helyettes tanítóra volt szükség. Úgy tűnt, be kell zárni az iskolát. Hogy ne legyenek hátrányban a gyerekek, Mag Béla plébános vállalta, hogy ellátja a tanítói feladatokat, így 1943 és 1945 között ő oktatta a bogárzói nebulókat.

22 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1942/98.

23 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1944/198.

24 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1943/12.



7. kép – Elsőáldozók Mag Béla plébánossal, az 1940-es évek elején

A plébánost ezért a cselekedetéért dicséretben, elismerésben részesítették, hiszen összefogta a tanyai lakosságot, s szinte valamennyi katolikus gyermek volt elsőáldozó.²⁵

Az országot sújtó légitámadások, bombázások miatt egyre fontosabbá vált a népiskolák védelme. A honvédelmi miniszter bevezette a légoltalmi rádióriasztás rendszerét, amelynek értelmében népoktatási intézményekben szirénákat vagy egyéb hatósági riasztóeszközöket kell elhelyezni. Az igazgatóság felhívta minden népiskola figyelmét arra, hogy a rádión kapott jelzésekkel kapcsolatban az alábbiakra kell figyelni:

„ a.) Bepülpési veszély esetén a tanítást folytatni kell. Óvóhellyel nem rendelkező iskolákban intézkedni kell a tanulók hazabocsátásáról.

b.) Légi veszély esetén az érintett körzetben működő, óvóhellyel ellátott iskolában fel kell készülni az esetleges légitámadásra és az óvóhelyre való levonulásra. Óvóhellyel nem rendelkező iskolákban a tanítást haladéktalanul meg kell szüntetni és a tanulók eltávolítását haladéktalanul meg kell kezdeni.

c.) Zavaró repülés esetén az érintett körzetben működő óvóhellyel ellátott iskolákban a tanulók tanítóik vezetésével a kijelölt óvóhelyekre vonuljanak. Óvóhellyel nem rendelkező iskolákban a tanítást haladéktalanul meg kell szüntetni és a tanulók eltávolítását egyidejűleg meg kell kezdeni.

d.) Légvédelmi riadó esetén, ha az érintett riasztókörzetben a szirénák vagy egyéb hatósági riasztóeszközök Légvédelmi riadót jeleznek, akkor az óvóhellyel ellátott iskolákban a tanulók tanítóik vezetésével a kijelölt óvóhelyre vonuljanak. Óvóhellyel nem rendelkező iskolákban a tanulókat nem szabad hazaküldeni, hanem azokat a tanítóik vezetésével az iskola vagy az előre kijelölt szomszédos házak pincéjébe kell vezetni. Pin-

25 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1945/27.

cék hiányában, minél kisebb csoportokra osztva, az iskola földszinti helyiségeiben, a szilánkok ellen védelmet nyújtó falak mentén kell a tanulókat elhelyezni.

e.) Légi veszély elmúlt vagy Berepülési veszély elmúlt jelzések esetében a hatóság által elrendelt tennivalókat kell elvégezni.”²⁶

Ilyen és ehhez hasonló jelzésekre kellett figyelni minden népiskolai pedagógusnak. Nem maradt forrás arról, hogy milyen jelzéseket kaptak a Bogárzó környéki tanyai népiskolák.

Ellenséges repülőgépek ebben az időben nagy mennyiségben szórtak le azonnal robbanó bombákon és gyújtólapokon kívül nagyobb mennyiségű időzített bombát, melyek csak néhány óra, sőt néhány nap múlva robbantak fel (3. számú melléklet). Ezen kívül gyermekjátékokat, tanszereket és felnőtteknek való használati tárgyakat is ledobtak, melyek robbanóanyaggal voltak megtöltve. Az 1944. január 10-én kiadott tanfelügyelői dokumentum alapján minden tanító köteles figyelmeztetni a tanulókat a robbanóanyaggal megtöltött tárgyak veszélyességéről. „A tanító vezetése alatt álló tanuló ifjúságot értelmi fejlettségükhöz mérten állandóan figyelmeztesse az időzített bombák veszélyességére.”²⁷ A dokumentum leírja a megtalált tárgyak, leletek eltávolítására és megsemmisítésére vonatkozó intézkedéseket is, mely szerint a megtalált tárgyhoz lehetőség szerint senki ne nyúljon, azonnal értesíteni kell a legközelebbi katonai, rendőrvagy csendőrhatalóságot. A háború vége felé közeledve a veszély és a folyamatos rettegés fokozatosan csökkent a tanyai emberek körében.

5. A HÁBORÚ UTÁNI IDŐSZAK AZ ÁLLAMOSÍTÁSIG

A művelődés és a kultúra területén óriási károkat okozott a háború. A bombázások és a belövések következtében a népiskolák fele megsérült. A tanyai iskolák rosszabb helyzetbe kerültek, mint a háború előtt voltak. Az épületek, felszerelések súlyos károkat szenvedtek. Makón Miski István igazgató iskolákról készített jelentést, mely szerint hat iskolában indult el a tanítás, de hét külterületi intézményben tanítóhiány lépett fel.

A sok tüzéségi találat miatt három iskolában alapos javítás nélkül nem kezdődhetett meg a tanítás. 1946-ban még kétezer tanító nem jött vissza a hadifogságból, illetve sokuk külföldre menekült. Több iskolában olyan nagy volt az ablakhiány, hogy annak pótlásáig a tanítói lakást kell átalakítani oktatási célokra. A bogárzói iskola épülete nem sérült meg a háború alatt, csak kisebb javításokra volt szükség. A beiskolázás sem volt gördülékeny, mert a szülők nagy része a sűrű mezőgazdasági munkák miatt nem tudta nélkülözni a gyermeki kezét. Anyagi okok is gátolták az iskolába járást, mivel nem volt megfelelő lábbeli és téli ruházat. A kialakult helyzetet tovább súlyosbította a tüzelőhiány, viszont egy kivétel mégis volt: az igási iskola, ahol nem volt tüzelőhiány, ezért nem kellett szüneteltetni az oktatást. A többi intézményben a keményebb fagyok

26 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1944/105.

27 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1944/29.

beálltával sajnos szüneteltetni kellett a tanítást, vagy a hét egy-két napjára történő csökkentéssel sikerült az oktatás folytonosságát biztosítani. 1946 januárjától kezdődően a Békési úti iskolánál 30 napig, a csókási iskolában 21 napig, a sűrútanyai iskolánál 36 napig, Rákoson pedig 78 napig szünetelt a tanítás.²⁸ Az üvegezési és javítási munkák az anyagihiány miatt nehezen kezdődtek meg, viszont a tanítóhiány valamelyest mérséklődött. A tanulókat átirányították a hozzájuk legközelebbi és már működő tanyai iskolához: a Békési úti iskola tanulói járhattak a sűrútanyai és a csókási iskolába egyaránt.

A tanyai iskolákban sokkal lassabban indult meg az oktatás, mint városi társaik esetében. A tanyai lakosság saját adakozásával próbálta biztosítani az iskola zavartalan működését: a szülők morzsolt csutkát és csutkaszárat küldtek be gyermekeikkel az iskolába, csekély tüzelőmennyiséggel biztosítva az iskola melegét. A tél végére megoldódtak a problémák, mindenhol folytatódhatott a tanítás, s az iskolaépületek tatarozása a nyári szünet alatt sem maradt abba. A külterületi iskolák igazgatója 1946 októberében jelentést írt a népiskolákban uralkodó állapotokról a városi képviselőtestület felé. Jelentése szerint a tanyai lakosság áldozatos munkával segítette az iskolaépület javítását. A szülők segítségével meszelték a tantermeket és festették a padokat. Nagyobb anyagbeszerzés esetén a szülők és a tanító nem képes orvosolni a problémát.

Több iskolában továbbra sem oldódott meg az ablakok üvegezése. „A beállott hűvösebb időt már most csukott ablakok mellett is érezzük. Különösen érzi a gyermek akkor, mikor üvegezés nélküli tantermekben kell egyfolytában ülniök.” Elmaradtak a tetőjavítások, így sokkal nagyobb az anyagi kár a folyamatos beázás miatt. A tanítói lakások állapota sem jobb. Egyes lakások mennyezetét életveszélyesnek nyilvánították.²⁹ Minden igyekezet mellett is eltelt pár év, mikor arról számolhattak be, hogy nincs tanítóhiány, az ablakok üvegezése elkészült, a háború okozta sebeket begyógyították. Ez csak ideiglenes volt, mert 1947 nyarán óriási vihar söpört végig, megrongálva valamennyi iskolát. Egy kárjelentés alapján a rákosi iskola fő és melléképületeinek tetőzetét rongálta meg. A tetőről dudacserepeket tépett fel, mintegy száz darab tetőcserepet sodort le a vihar. A tetőről lezúduló törmelék két ablakszemét is betört. Csókáson öt-hat palalemez tört össze, és megrongálódott a kerítés. A legnagyobb kár a kéményben jelentkezett. A sűrútanyai iskolánál a főépület dudacserepei két helyen megrongálódtak, majd leestek, és összetörtek mintegy ötven cserepet.³⁰ A Békési úti iskola tetőszerkezetének 75%-át lesodorta az erős szél. Több ablaküveg kitört. Tatarozhatták újra az épületeket. A város a legszükségesebb javításokat végrehajtotta, az iskolák igazgatósága pedig a minisztertől levélben kért segítséget a legszükségesebb eszközök pótlására. A levélben foglaltak alapján az igazgató 8000 Ft államsegélyt kért a fennhatósága alatt álló tíz, egy tanerős népiskola, valamint a három, két tanerős fiókiskola részére. Az iskolai bútorzat és felszerelések pótlását rendkívül sürgetőnek látta, mivel a helyi harci cselekmények következtében

28 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 55-56.

29 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1946/117.

30 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1947/9-6.

a bútorzat 40%-a megrongálódott, egy része pedig teljesen megsemmisült. Szemléltető- és kísérleti eszközökből alig maradt néhány selejtes, hiányos darab, csorbítva ezzel a pedagógus munkájának sikerességét. „Bútorzati és szemléltetési felszerelésük javítása és pótlása nélkül a tanerők pedagógiai szempontból az előírt tantervi kívánalmaknak kellő eredménnyel nem tudnak megfelelni.”³¹

Az igazgatóság az iskolák részére, 14 darab két üléses iskolai pad, 8 darab iskolai tábla, 16 darab falitérkép, 4 darab iskolai szekrény, fizikai és vegytani kísérleti eszközök halaszthatatlan pótlását kérte a minisztertől. Az alábbi számok az óriási eszköz- és felszerelési hiányt bizonyítják. Az igazgatóság kérése megérkezett a miniszterhez, így a következő tanévtől pótolták a hiányosságokat.

A felszabadulás utáni években igen nagy hangsúlyt fektettek a parasztság műveltségi színvonalának emelésére. Már 1942-ben megalakult a Paraszt Szövetség makói szervezete, mely a parasztság szórakozását és továbbképzését biztosító rendezvényeket szervezett. „A szövetség célja általában a magyar paraszt társadalomnak, kisbirtokosoknak, földmunkásoknak és mezőgazdasági cselédeknek a szolgálata, ezek közül a Szövetségbe beléptek erkölcsi és gazdasági érdekeinek védelme és képviselése, a paraszttársadalom művelődési, gazdasági és társadalmi színvonalának emelése.”³² Később politikai okok miatt a Szövetség működését a belügyminiszter betiltotta. Az 1945 után létrejött Országos Szabad Művelődési Tanács szervezésében előadássorozat indult a tanyai nép műveltségének javítása érdekében. Az elindítást követően hasonló akadályok jelentek meg, mint az oktatásban. Hiszen a tüzelő- és világítóanyag hiánya, illetve a közbiztonság sem engedte meg az esti összejöveteleket. Ennek ellenére Csanád megye szabadművelődési felügyelője körlevélben kérte a tanyai iskolák igazgatóját a szabadművelődési munka megszervezésére. A szervezés kapcsán fontos szempontokra hívta fel az igazgatók figyelmét. A legfontosabb alapelv: „Keveset, de jól!” Tanfolyamoknak csak a tervszerű művelődési munkát nevezhetjük. A tanfolyamok óraszámja 30-tól 150 óráig terjedt, 15–40 beiratkozott hallgató volt szükséges ahhoz, hogy a tanfolyamot meg lehessen nyitni. A körlevélben foglaltak szerint minden tanyai iskolaigazgató köteles munkatervet készíteni a rendezendő előadásokról, tanfolyamokról. A terv elkészült, mely szerint 1947. november 30-án délután 18:00 órakor kezdődtek az előadássorozatok a csókási és a bogárzói iskolában.

Változatos előadástémákkal várták a hallgatóságot, mint például: *Csillag, világ... Mit olvassunk?, Alkalomszerű gazdasági kérdések vagy Jellemképek Petőfi költészetéből.* A műveltség színvonalának emelését kölcsönkönyvtárak, népkönyvtárak létesítésével is segítették.

31 CSML ML Külterületi iskolák igazgatási iratai 1947/306.

32 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 61.

5.1. Oktatáspolitikai a második világháború után, az iskolák államosítása

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1945 augusztusában terjesztette a kormány elé az általános iskola létrehozásáról szóló javaslatát. A kormány 1945. augusztus 16-án a népiskola 1–6., a polgári, valamint a gimnázium 1–4. osztálya helyett általános iskola elnevezéssel új iskolatípust hozott létre. A törvény szerint az általános iskola első és ötödik osztályát a következő tanévben, minden olyan intézményben meg kell nyitni, ahol a megnyitás személyi és tárgyi feltételei adottak. Az új iskolatípus oktatási alapszabványok nélkül jött létre. A tananyagot az 1945/46-os tanévre a régi nyolcosztályos népiskola tanterve alapján határozták meg. Az első osztály tanulóit az 1940-ben kiadott népiskolai tanterv alapján tanította a pedagógus, az ötödik osztály részére pedig a polgári iskola és gimnázium tananyagára épülő tantervet vették alapul.

A minisztérium több pedagógiai, módszertani útmutatókat adott ki, segítve az oktató-nevelő munka hatékonyságát, áttörést jelentett azonban az 1946-ban kiadott új tanterv bevezetése. A tantervben foglaltak szerint: „Az általános iskola feladata, hogy a tanulót egységes nemzeti műveltséghez juttassa, mindenirányú továbbnevelésre és önnevelésre képessé tegye és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.”³³ A régi tankönyvek többségét nem lehetett használni, mivel felépítésükben, tartalmukban nem feleltek meg a demokratikus nevelés követelményeinek. Az új tankönyvek nagy része 1947 szeptemberére elkészült, de borsos árúak nagy terhet jelentett a szülők számára. A minisztérium segített a szegény családokon, mert ingyen tankönyveket osztott szét, így mérséklődött a hiány. 1948 februárjára már a tanulók 90%-a kapott tankönyvet.

1948 tavaszán az általános iskola teljes megvalósításának legfőbb akadálya az iskolai rendszer megosztottsága volt. Az egységes tantervek és tankönyvek bevezetése csak egységes állami rendszerű oktatási rendszerben lehetséges. Folyamatos változás, korszerűsítés jellemezte a közoktatásügyet, de a döntő fordulatot az iskolák államosítása jelentette. A törvény a makói tanyai iskolákat jogilag nem érintette, mert az intézmények államosítása már jóval korábban megtörtént. Részesei lehettek azonban az általános iskola, mint új iskolarendszer bevezetésének, így a nevelés egysége és az oktatás színvonala emelésének. Az államosítással az iskolák különváltak az egyháztól, így biztosították a demokratikus felfogásról a szocialista felfogásra való áttérést. Végleg felszámolták az iskolák felekezeti megosztottságát, véget vetve az egyház több évszázados befolyásának. Lehetőség nyílt korszerű, állami tankönyvek használatára, az egységes művelődési anyag elsajátítására. Az új köznevelési rendszerben megszűntek a régi iskolatípusok, így valamennyi nyolcadik osztályos tanuló továbbtanulhatott. Az egységes állami iskolai rendszer bevezetése egyaránt társadalmi és állampolgári érdek volt. „Az általános iskola csak úgy lehetett mindenki iskolája, ha felekezeti érdekek nélkül minden községben létesül, s azonos művelődési lehetőségeket biztosít a legkisebb falvak lakói számára is.”³⁴

33 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984. 57.

34 Arató Ferenc, dr. (szerk.): Az államosítás közoktatásunkban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 13.

5.2. Oktatáspolitikai a kommunizmus éveiben

1949 szeptemberében az egyházak befolyásának visszaszorítása érdekében, bevezették a fakultatív hitoktatást, ezért az iskolákban drasztikusan lecsökkent a hittan utáni érdeklődés. Az egyházi ünnepek egy részét eltörölték, a többit pedig új tartalommal igyekeztek megtölteni. Így lett Mikulásból Téliapó, a karácsonyból fenyőünnep, augusztus 20.-ából, az államalapítás ünnepéből az „új kenyér és az alkotmány” napja.

A társadalom kulturális átnevelésével kiszorították a vallásos ideológiák nagy részét, mely a marxizmus-leninizmus társadalmi elfogadását szolgálta. A közoktatásban 1950-ben új tanterveket vezettek be az általános és középiskolák részére, amely az új ideológiai nevelést hirdette. A kiadott tanterv teljesen átalakította a tantárgyak 1945/46-ban kialakított arányait, tartalmát, és új marxista-leninista tananyagrészekkel töltötte meg. „Az általános iskola célja, hogy a tanulóifjúságunkat népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgárává, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé nevelje.”³⁵ A választható idegennyelv-oktatás teljesen megszűnt, helyette az orosz nyelv tanítása kötelezővé vált. Az egy vagy két tanítóval működő népiskolák 1950-től kezdve megkapták az általános iskola nevet. Falusi, illetve tanyai osztatlan iskolákban nem tudták megoldani még a 60-as, 70-es években sem a szakos ellátottságot, ezért az intézményekben a felső tagozatos tantárgyakat tanítók oktatták. Ezekben az évtizedekben rendelkeztek sora sürgette a pedagógusok tudati átformálását, átnevelését. Az 1950 áprilisában kiadott miniszteri rendelet értelmében a pedagógusoknak különféle tanfolyamokon kellett részt venniük. 1951-től általános tanulmányi felügyelők vizsgálták és értékelték az iskola pedagógiai állapotát, de mellettük még a szakfelügyelők is ellenőrzésük alatt tartották az intézményeket.

A köznevelésre kedvezően hatott az MDP 1953 júniusában indított vizsgálata, mely feltárta és rendeletekkel orvosolta a politikai és gazdasági élet hibáit. Az 1954-ben kiadott közoktatásügyi határozat megfogalmazta az általános iskola fejlesztésének feladatait, mint a nevelés tartalmát, illetve a köznevelési hálózat fejlesztését. A határozat értelmében az osztott és részben osztott, összevont felső tagozatot az iskolákban fokozatosan meg kell szüntetni, azonban biztosítani kell felső tagozaton az osztott és szakosított oktatást. A politikai rendszer hibái, nagy hatással voltak az iskolai életre is. Gyengülő tantervi szigor és a csökkenő tanulmányi színvonal tovább súlyosbította a helyzetet. A közoktatási rendszerben jelentős változást hozott az 1961-ben kiadott közoktatási törvény, mely kiterjesztette a szakrendszerű oktatást a falusi és tanyai iskolákra egyaránt.

Az intézkedés az iskola és az élet kapcsolatának javítását, a tanulók termelők munkába való bevezetését tűzte ki alapelveként. Bevezették az iskolák körzetesítését, így folyamatosan egyre több tanyai iskolát zártak be – 1960 és 1980 között a számuk a felére csökkent. A körzetesítés eredményeként a szakrendszerű, teljesen osztott iskolák száma 1960 és 1980 között duplájára emelkedett. A Csongrád megyei tanács 1961 augusztu-

³⁵ Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2010. 361.

sában kiadott határozata alapján „Tovább kell szélesíteni a körzeti iskolák rendszerét, hogy a paraszt fiatalok mielőbb szakosított oktatásban részesüljenek.”³⁶

A közoktatási törvényt követően, 1962-ben életbe lépett az új tanterv, megalkotva az általános iskolák alapvető célját: megalapozni a kommunista ember személyiségét. A tanterv engedett az 1950-es évek elejére jellemző durva szorításon, így nagyobb hangsúlyt kaphattak a természettudományos tantárgyak, illetve tanerőtől függően fakultatív tárgyként engedélyezték a második idegen nyelv tanulását. Az oktatás színvonalát tovább emelte az 1978-ban kiadott új tanterv, mely különválasztotta a kötelező törzsanyagot a kiegészítő anyagtól. Az 1985-ös oktatási törvény már szabad kezet adott a pedagógusnak abban, hogy a tantervi elvek keretein belül kiválaszthatták a konkrét tananyagot és a módszereket.³⁷

5.3. A kommunista korszak oktatáspolitikájának hatása a Bogárzó környéki iskolákra³⁸

A második világháború utáni tanyai iskolákhoz tartozó tanítói lakás többnyire két szobából, konyhából, kamrából és egy előszobából állt. A sűrűtanyai, a Békési úti, a csókási iskolához tartozó tanítói lakás magas, tágas épület volt. Minden lakáshoz gazdasági épületek is tartoztak, biztosítva a tanító számára az önellátást. Kivételt képezett a bogárzói iskolaépület, amely jóval alacsonyabb, illetve a szigetelési gondok miatt nedves, vizes épület volt.



8. kép – A bogárzói iskola az 1970-es évek elején

36 Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetek 31., Makó, 1984. 69.

37 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2010. 458.

38 Az általam felkeresett egykori tanítók visszaemlékezései alapján

A bogárzói és a sűrűtanyai iskolánál nem volt ivóvíz minőségű víz. A Békési úti iskolához körülbelül száz méterre volt ivóvíz. Csókáson az iskola mellett álló artézi kút biztosította az ivóvizet, valamint az iskola vízellátását.

A pedagógusok többsége a tanítói lakást igényei szerint rendezte be, így a két szoba közül az egyik hálószoba, a másik nappali volt. A konyhában a főzés lehetőségét beépített sparhelt biztosította, de több lakásnál udvari kemence is működött. Puruczky József visszaemlékezése szerint a sűrűtanyai iskolához tartozó tanítói lakás körülbelül 80 m²-es lehetett – az ottani iskola magas épülete megengedte, hogy a konyha és a kamra alá pincét alakítsanak ki. A sűrűtanyai tanodához már 1965-ben bevezették az áramot, ezért rövidesen televíziót is kapott az intézmény.

Lassan megjelentek a háztartási gépek – pl. mosógép, centrifuga, porszívó, vasaló –, viszont azokban a lakásokban, ahol nem volt áram, a tanító kénytelen volt kézi hajtású mosógéppel mosni. Az iskola körüli teendőkből a tanulók segítették a pedagógust, aki az iskolaudvart több területre osztotta fel, az 1950-es és 1960-as években a bogárzói és a közvetlen szomszédságában álló iskolák udvarát a következőképpen: az iskolaépület előtti területet virágoskertnek nevezték; a virágoskert utáni terület volt az udvar, ahol a tanulók felszabadultan játszhattak az óráközi szünetekben. Az udvar után, a tanulók számára egy gyakorlókert következett, amiben gyakorolhatták a tanítási órán megszerzett ismereteket. Végül a pedagógus kertje következett, amit a tanító művelt önellátás céljából. A sűrűtanyai iskolát száz tő rózsza díszítette az előkertben, melyet Puruczky Józsefné gondozott diákjaival. Az iskolák – felszereltségüket tekintve – egyre színvonalasabbak lettek.



9. kép – A sűrűtanyai iskola udvara az 1960-as években

Puruczky József tanító úr az 1964-es állapotok alapján így jellemezte a Békési úti iskolát: „Az iskola jól felszerelt volt, 10 x 6 méteres tanteremmel, szertárral, melléképületekkel. A tanterem aljzatát hajópadló borította, míg a folyosó és a tanítói lakás konyhája járólapos volt. A forró nyári napokon a tanulók hűsölhettek az udvar közepén álló diófa alatt...”



10. kép – A Békési úti tanyai iskola az 1960-as években³⁹

A tantermet egy hatalmas vaskályha melegítette a hideg téli napokon. A tanteremben volt két fali és egy állványos tábla, melyet a tanító mozgathatott. A tanítói asztal dobogón helyezkedett el, biztosítva a jó rálátást. Különböző térképek, fizikai és kémiai eszközök, vegyszerek, preparált állatok segítették a pedagógus munkáját. A tanügyigazgatás megyei szinten látta el az iskolákat oktatási eszközökkel, viszont nem kapták meg azokat a kémiai egységcsomagokat, amelyeket egy városi iskola igen.

Szemléltetőeszközökben, tankönyvekben minden iskola bővelkedett, melyek egy része a folyosón álló, könyves szekrényben volt elhelyezve. Ide általában a kötelező olvasmányokat és az ifjúsági regényeket tették – ezeket kölcsönözhatték a tanulók. Az iskolai könyvtárat jól kiegészítette a mozgó könyvtár, mely a város szervezésében látta el a tanyai iskolákat újabb könyvekkel. A Békési úti iskolában 1968-ra a tanulók létszáma tíz fő alá csökkent, ezért az iskolát bezárták. Az 1970-es években a sűrűtanyai iskolában is hasonló körülmények uralkodtak, de az már villannyal, kövesúttal ellátott intézmény volt. A bogárczói iskola elektromos hálózata még 1965-ben elkészült, de a villanyra 1972-ig várni kellett.

³⁹ http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Mako_monografia_sorozat/pages/monografia_6/011_oktatas.htm (Letöltés: 2017. január 19.)



11. kép – Villanyavató az iskolában, a megjelenteket Puruczky József tanító köszöntötte⁴⁰

A villany bekapcsolása után televíziót kapott az iskola, amit a tanulók nagy csodálattal néztek. Az eseményről így írt a korabeli újságcikk:

40 <http://www.mako-bogarzo.eoldal.hu/fenykepek/iskola/> (Letöltés: 2017. január 20.)



12. kép – Bogárzó az újságban⁴¹

A Bogárzó környéki tanyai iskolákban – az épületek tekintetében – szinte mindenütt hasonló körülményekkel találkozhatunk.

A pedagógusnak nem volt könnyű dolga a papírmunkával sem. Ügynevezett *Heti Tervet* kellett készítenie, amely a tanmenetet helyettesítette. A tervet – a tervezőmunka és az átláthatóság érdekében – a tanítási órák előtt legalább két héttel érdemes volt megírni. Elkészítését segítette Völgyes Lajos Útmutató című háromkötetes segédkönyve, mely a tankönyvi anyagot osztotta szét önálló, közvetlen és közös közvetlen órákra. Az útmutató segédanyagként szolgált, a tanító módosíthatta, sőt olykor-olykor szükség is volt rá, ha a tanítás nélküli munkanap megtörte a folytonosságot. A praktikusság beleivódott a pedagógus vérébe.

Az osztatlan iskolákban a tanító osztályuk szerint két csoportra osztotta a tanulókat egy tantermen belül, így együtt tanultak az alsósok és felsősök egyaránt. A következő *Heti Terv* egy napot (1967. február 20.) mutat be a sűrűtanyai iskolából.

41 <http://www.mako-bogarzo.eoldal.hu/fenykepek/iskola/> (Letöltés: 2017. január 20.)

Egy nap a *Heti* tervből. Makói Sűrűtanyai Ált. Iskola 1-8. összevonás /1967. február 20./

osztály idő	1.	2.	3.	4.
8-8.45				
8.55-9.40				
9.50-10.35	O-í C Cs betű írása, C Cs betűs nevek írása az írásfüzetbe /előírt/	O A favágó és a vizitündér mese olv. és rajz a füzetbe	Ny Főnevek a mondatban: köznévf. és tulajdonnévf. mf.27.o.1-3	Ny A számnév felismerése, fajtái, helyesírása mf.32.o.4-5.
10.55-11.40	Sz Számkörbővítés 20-ig páros, páratlan	Sz Számsor leírása 1-20-ig ill. fordítva is	Sz A négyes bennfoglaló tk.52/6-7.	Sz Az 5-ös szorzótábla
11.50-12.35	Sz Számsor leírása páros, páratlan jelölése tk.44/3-4.	Sz A szorzótábla leírása fordított formában tk.53/1-2.	Sz Írásbeli szorzás tízes átlépéssel	Sz Írásbeli szorzás kétjegyű szorzóval tízes átlépés nélkül tk.53.
12.45-13.30		Köi Cipőtisztításának gyakorlása sárkef., c.krém, fényesítőkefe	Köi Lakóhelyünk múltja	Köi Dülöutak, folyóvizek, települések neve
			Sz tk.68/7-8.	Sz Írásbeli kivonás gyakorlása
			Köi A ló háziasítása mf.	Köi Sertés és a méhecske mf.

osztály idő	5.	6.	7.	8.
8-8.45	Sz tk.78/7-9.	Fi Mikor látjuk a testeket?	Fi A fény és az árnyék megfigyelése Árnyjáték	Fi Hol használunk egyszerű gépeket?
8.55-9.40	Ir A leírás. A leíró fogalmazás	Ir A megkezdett fogalmazás folytatása	Sz Grafikon készítése tk. 82/1-2.	Fi Lehet-e munkát megtanítani egyszerű gépekkel?
9.50-10.35	Ir A fogalmazás befejezése	R Egyszerű henger ábrázolása, vázlat	Sz A mérések lejegyzése a füzetbe	Ir Illyés Gy.: Nem menekülhetsz c. versolv. magyarázata
10.55-11.40	R Festés, háttér, fény-árnyék	Ir Gárdonyi G.: Egri csillagok c. regény feldolgozásának előkészítése	R Festés, háttér, fény-árnyék	Ir A vers tanulása
11.50-12.35	R Festés, háttér, fény-árnyék	R Hengeres test literes vázolása, az edény füle!	R Festés, háttér, fény-árnyék	R Hengeres test álló zöld palack ábr. arányok
12.45-13.30	Fr Kárpátok vidéke mf./32. old.	Fr Európa összefoglalása mf./40-41.	Ny tk.52/7-9.	Ny Az összetett szó tagjainak kapcsolata tk.62/4-5.

13. kép – *Heti* terv a sűrűtanyai iskolából
(forrás: Puruczky József adománya)

A terv alapján 1967. február 20-án az alsósoknak 10:00 órakor, a felsősöknek 8:00 órakor kezdődött a tanítás. A dokumentumban a fekete színnel szereplő tantárgyak az önálló, piros színnel a közvetlen órákat jelölték. Megfigyelhető, hogy a felső tagozat osztályai közül, első órában csak a 6. és 7. osztálynak volt közvetlen órája.

A többi felsős osztály önállóan dolgozta fel a kapott feladatot. A közvetlen óra első felében a tanító a 6. osztálynak fizikát tanított, közben a 7. osztályosok önállóan dolgoztak, később – a tananyag átadása után – önállóan dolgoztak tovább. Az óra második felében az eddig önállóan dolgozó 7. osztálynak következett a közvetlen óra. A második órában az 5. és 8. osztálynak volt közvetlen órája. A tanító az óra első felében az 5. osztályban irodalomórát tartott, közben a 8. osztályos tanulók Illyés Gyula *Nem menekülhetsz* című versével ismerkedtek, majd az óra második felében az 5. osztályosok a megkezdett fogalmazást folytatták önállóan, a 8. osztályosokkal pedig a tanító feldolgozta a megismert verset. A harmadik órában megérkeztek az alsósok, akiknek az első órájuk önállóan telt. A harmadik óra keretein belül minden felsősnek közvetlen irodalom-, majd rajzóra volt. Megfigyelhető, hogy a rajzóra anyaga, az osztályok életkori sajátosságaihoz igazodóan, koncentrikusan nehezedő volt. Negyedik órában az 1. és a 2. osztályosoknak volt közvetlen óra, a többi csoport önállóan dolgozott. Ötödik órában a 3. és a 4. osztályosoknak volt közvetlen óra, a többi osztály önállóan tevékenykedett tovább. Hatodik órában az 1. osztályosok és a felsősök hazamehettek, a többi osztály viszont az iskolában maradt, hiszen a 3. és a 4. osztályosoknak közvetlen órájuk volt, ellenben a 2. osztályosoknak csak önálló.

E szövevényes, bonyolult, nagy odafigyelést igénylő Heti Terv önállóságra nevelte az osztatlan iskolába járó gyerekeket. A tanulók főként egyéni munkaformában dolgoztak, az egymásra utaltság, a rokoni, szomszédi viszony összetartotta őket, így erős alapokat és használható tudást szerezhettek. A tanyai gyerekek az első osztály megkezdése előtt, május 1-től az év végéig előkészítőre jártak, ahol egyszerű, kézügyességet, hallást, látást, mozgáskoordinációt mérő feladatokat kaptak.

A tervben nem szerepel hittanóra, hiszen oktatását egyre jobban ellehetetlenítette a párt vezetése. A pedagógusnak alkalmazkodnia kellett az adott eszményhez, nevelési felfogáshoz. Puruczky József egykori bogárzói tanító visszaemlékezése alapján rossz szemmel néztek arra a pedagógusra, aki a beíratáskor sok tanulót küldött hittanra.

Később nagyon nehéz volt a tanulókat hittanra beíratni – s ezt egyre kevesebb szülő tette meg –, ekkor már a vallási oktatást a plébánián vagy a templomban végezte a pap. Bogárzóban az 1950-es években még sokáig kérték a szülők a hitoktatást, ami már a szomszédban álló templomban folyt. Az 1970-es évekig a bogárzói iskola tanulói gondozták, ápolták a templomkertet, majd politikai okok miatt eltávolodott a templom és az iskola egymástól. A pártbizottság bizonyos személyeket küldött ki az iskolákhoz, hogy ellenőrizzék a hittanra való beíratást, amely végül teljesen megszűnt a Békési úti, a sűrűtanyai és a bogárzói iskolánál.

A tanfelügyelők rendszeresen látogatták a külterületi iskolákat, és figyelemmel kísérték a tanító óravezetését, időbeosztását. Vizsgálták, felmérték a tanulók hangos olvasá-

sát, emellett az iskolai dokumentumokra is kiterjedő, aprólékos, teljes körű ellenőrzést végeztek, de általában segítő szándékkal érkeztek az intézménybe. A tanyai iskolák a Külterületi Igazgatósághoz tartoztak. Téli időszakban kisszámú ellenőrzés jellemezte az iskolákat, viszont az igazgató vagy igazgatóhelyettes minden hónapban megjelent az iskolában.

A tanyai tanító „lámpásként” világította be az egész tanyavilágot. Az ő feladata volt az 1960-as és 1970-es években a TIT-előadások megszervezése, ahol főleg városból érkező vendégek, előadók jelentek meg. Bogárzóban évente 12–14 TIT-előadást szerveztek, ezekre az ismeretterjesztő rendezvényekre ellátogatott a múzeumigazgató, a tanácselnök, a titkár, a nőgyógyász, a gyermekorvos stb.

Az iskolai rendezvényeket többnyire a pedagógus határozta meg, azonban voltak olyanok is, amelyeket kötelező jelleggel meg kellett tartani. A tanító feladata volt az iskolai rendezvények, ünnepek megszervezése is, amelyek közül az első nagyobb március 15. jelentette, amely osztályünnepély volt. Ezt követően kisdobos- vagy úttörő-foglalkozás keretein belül rendezték meg március 21. ünnepét. Iskolai ünnepnek számított április 4., valamint az anyák napja. Május 1-jén nem kellett felvonulniuk a bogárzói iskolásoknak, mert tanyai intézménynek minősültek. Az évről mindig egy közös ebéd követte a szülőkkel, az évnyitón pedig egy ünnepi köszöntéssel kezdődött a tanév. A szülői munkaközösség ősszel szüreti bált rendezett, amelynek bevételét a szülői munkaközösség használta fel kirándulásra és karácsonyi ajándékozásra.

Az iskolai kirándulások alkalmával a helyi termelészövetkezet biztosította az eljutást a makói vasútállomásra. Kirándulásokat szerveztek Hódmezővásárhelyre, Szegedre, Gyulára, így juthatott el sok tanyai gyermek más településekre. Kerékpártúrák alkalmával gyakran látogatták meg a Békéssámson határában álló huszárok fáját. Az iskolák országos programokban is aktívan részt vettek. Az 1970-es években a Vízügyi Őrjárat keretein belül a sűrűtanyai iskolások tablót készítettek, amivel országos 2. helyezést értek el – minden diák egy rádiót kapott ajándékba. A bogárzói tanulók rajzpályázaton is szép eredményekkel büszkélkedhettek.

A tanyai iskolák szoros kapcsolatban álltak egymással. Különböző programokat szerveztek közösen, így a sűrűtanyai iskolások rendszeresen ellátogattak a Békési úti, a csókási vagy a bogárzói iskolába. Gyermeknapot a pedagógus szervezett, de a szoros együttműködés következtében legtöbbször egy iskolában tartották, így az összes iskola tanulója együtt szórakozhatott. A gyermeknap az iskolakertben sorversenyekkel, énekeléssel, de főleg játékkal telt. A visszaemlékezések alapján kedvező volt tanyai iskolában tanítani, mert a tanítók jobb fizetést kaptak és több pótlékban is részesültek: a pedagógus a tanyai helyzet miatt kapott összevont, tanyai, távolsági, iskolavezetői és túlórapótlékot egyaránt. A tanyai ember életkörülménye nagyban függött anyagi helyzetétől.

A módosabb, nagyobb birtokkal rendelkező gazdákhöz a szegényebb családokból napszámba jártak az emberek. A gyerekek is kivették részüket a házi és ház körüli munkákból. A lányok már felső tagozatos korukra megtanulták a főzés fortélyait, ellenben a nagyobb fiúk ellátták a jószágot, a kisebb gyermekekre a lábas jószágot bízták. A gye-

rekeket életkoruknak megfelelően munkára nevelték. Puruczky Józsefné Erzsike néni visszaemlékezése szerint a bogárzói gyerekek hideg téli estéken a befagyott ereket előszeretettel látogatták, ezeken az összejöveteleken beszélték meg a nap történéseit. A tanyai gyermekek életét az úttörő- és kisdobos-foglalkozás színesítette. Az úttörő-foglalkozás tervszerű volt, a pedagógusnak egész évre előre kellett terveznie – rendgyakorlatok, például sorakozás, jelentés, őrsi induló jellemezte, majd általában valamilyen témáról beszélgettek.

Ezen foglalkozások keretein belül gyakran meglátogatták kerékpárral a közelben álló tanyai iskolát, ahol megvendégelték egymást, kis műsorral, apró ajándékkal tarkítva. A sűrűtanyai iskolában pénteken vagy szombaton tartották a tartalommal megtöltött foglalkozásokat. Madarak és fák napján a közelebb lévő iskolások találkoztak Igáson vagy Bogárzóban. Igáson a focipályán játszhattak, illetve szülői segítséggel krumplipaprikást főztek.

5.4. A tanulólétszám csökkenése, az iskolák teljes pusztulása

A tanulólétszám csökkenése több hullámban jelentkezett. Az első hullám az 1950-es években, a termelőszövetkezetek megjelenésével párhuzamosan volt megfigyelhető, ugyanis a lakosság nagy része elköltözött iparterületekre. A téveszesítés nagymértékben befolyásolta a tanyai iskolák számát és a tanulólétszámot is. A második hullám az 1960-as évek második felére tehető. Az egyre öregedő lakosság a jobb élet reményében beköltözött a falvakba, városokba. Ebben az időben szűnt meg a csókási, majd a Békési úti iskola.

A csókási iskolában tanuló gyerekek a megszűnést követően nem járhattak a tőle három kilométerre található Békési úti iskolába, mert a Művelődési Osztály megtiltotta, hogy Békés megyéből vegyenek át gyermekeket. Így iskola hiányában a tanulók kénytelenek voltak bejárni Békéssámsonra. A harmadik hullám az 1970-es évek közepétől érzékelhető, amikor is az igényesség növekedésével mindenki igyekezett beköltözni nagyobb településre. Nagyban befolyásolták a tanulólétszám csökkenését a tanyai kollégiumok, amelyek kifejezetten káros hatással voltak a 6-7 éves, családból kiszakított gyermekekre. Sokuknál komoly mentális, pszichés probléma adódott. Bogárzóban a tanulólétszám csökkenése miatt 1977-ben megszűnt az iskola.

Hamarosan a többi tanyai iskola kapujára is lakat került. Az iskolaépületek napjainkban az elhanyagoltság miatt borzalmas állapotban vannak. Az igási iskolából vadászház lett, a lebontott csókási iskola helyén pedig egy meghitt emlékhelyet alakítottak ki.

6. AZ ISKOLÁK JELENLEGI ÁLLAPOTA



14. kép – A bogárczói iskola épülete napjainkban (forrás: saját készítésű fotók)



15. kép – A sűrűtanyai iskolaépület jelenlegi állapota (forrás: saját készítésű fotók)



16. kép – Az igási iskola épülete⁴²



17. kép – A lebontott csókási iskola emlékhelye⁴³

42 http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Mako_monografia_sorozat/pages/monografia_6/011_oktatas.htm (Letöltés: 2017. január 20.)

43 https://hu.wikipedia.org/wiki/Cs%C3%B3k%C3%A1si_eml%C3%A9khely (Letöltés: 2017. január 20.)

7. ÖSSZEGZÉS

A felállított hipotéziseket a levéltári kutatómunka során feltárt primer források és az oral history módszerével nyert információk feldolgozásával próbálom bizonyítani.

Első hipotézisként azt az állítást jelöltem meg, hogy az aktuális oktatáspolitikában befolyásolta az iskolák életét. Ez evidenciának tűnhet, azonban a Bogárzó környéki tanyai iskolákban ez a lépés mindig késve történt meg. Ennek nem a tanító ellenállása volt az oka, hanem egyszerűen a személyi és tárgyi feltételek hiányossága vezetett oda, hogy a legnagyobb igyekezet ellenére sem sikerült az előírt követelménynek időben megfelelni. Természetesen a tanítók mindent megtettek a központi irányvonal követése érdekében, s ha önállóan nem tudták megoldani a problémát, akkor a tanfelügyelő segítségét kérték, aki mindig megadta a szükséges támogatást.

Feltételeztem, hogy jó pedagógusszemélyiséggel rendelkező tanítók dolgoztak az iskolákban, hiszen előzetes irodalmi ismereteim alapján világító fáklyaként jelent meg előttem a tanyai tanító személye. Ezt a feltételezésemet már a dokumentumok elemzése is megerősítette, de az egykori pedagógusokkal folytatott beszélgetések, az általuk elmondottak meggyőztek abban, hogy fantasztikus népművelő munkát végeztek, összefogták a lakosságot, „sugározták” a kultúrát és a népművelést.

A differenciálás napjainkban is nagy problémát jelent, ezért nehezen tudtam feltételezni ennek sikerességét az osztatlan iskolákban. A személyes beszélgetések során azonban felülbírálok állításom. Az egykori pedagógusok elismerték, hogy nem volt könnyű egyszerre több osztályba tartozó gyerekek oktatását megszervezni, azonban pozitívumokat is megemlítettek. Előnyösnek tartották, hogy a különböző korú gyerekek egymásra kedvező hatással voltak, a nagyobbak segítették a kisebbeket, és a jó példa is nevelő hatású volt. A gyerekek egy légtérben tanulva többször találkozhattak a tananyaggal.

Az alsóbb osztályosok ugyanis rajzolás vagy szépírás közben hallhatták a tanító magyarázatait, így felsőbb osztályokra megmaradhatott bennük néhány gondolatfoszlány, mely segítette az új anyag megértését. A gyengébbeket az idősebb tanulók vették pártfogásukba, ami mindkettőjüknek hasznos volt, hiszen a lemaradt diák többet foglalkozott a tananyaggal, az idősebb számára pedig a magyarázatai közben jobban rögzültek az ismeretek.

Örülök, hogy a téma feldolgozása során megismerhettem a tanyasi tanítók életét, és az interjúk alkalmával olyan történeteket hallhattam, melyek lelkiekben nagy hatást gyakoroltak rám. Találkozhattam kiváló pedagógusokkal, akik teljes személyiségükkel, odaadásukkal formálták a tanyai gyermekeket. Beleélhettem magam, milyen lehetett egy tanyai iskolában tanítani, s betekintést nyerhettem az osztatlan tanyai iskolák mindennapi életébe. Szeretnék a kiváló tanítók személyiségéből, a belőlük sugárzó elhivatottságból hitet meríteni, mely –remélem – végigkísér pedagóguspályámon!

*Ács Rajmond,
tanító IV. évfolyam, Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csicsay Alajos: Iskolatörténet. Liliium Aurum Kiadó, Dunaszerdahely, 2002.
- Arató Ferenc, dr. (szerk.): Az államosítás közoktatásunkban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- Forgó Géza (szerk.): A csókási tanyavilág – Emlékszám. Makói História, Makó, 2008/2-3.
- Horváth Illés: Csanád Vármegye Népoktatásügyi Monographiája. Endrényi Imre Könyvnyomda, Szeged, 1896.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.
- Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története. A Makói Múzeum Füzetei 31., Makó, 1984.
- Puruczky Józsefné – Jámborné Balog Tünde (szerk.): Bogárzói emlékkönyv. Marosvidék füzetek 4., Makó, 2007.
- Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, Budapest, 2010.
- Levéltári források: Csongrád Megyei Levéltár Makói Levéltára

Visszaemlékezők:

- Lukács Ottóné – a csókási iskola egykor tanítója
- Puruczky József – a Békési úti, a sűrűtanyai és a bogárzói iskola egykori tanítója
- Puruczky Józsefné – a bogárzói iskola egykori tanítója
- A dolgozatban szereplő Heti Terv, valamint a képek egy része Puruczky József adomány

KÉPEK JEGYZÉKE, MELLÉKLETEK


1. számú melléklet

Csanád-Arad-Torontál k.e.o. vármegyék kir. Tanfelügyelőjéért.
1680/1939 tf. szám. Tárgy: Leventeképzés megindítása az 1939/40. tanévben.

Valamennyi népoktatási Intézetnek,
Állomáshelyén.

A nagyméltóságú V.K.M. Ur 49.643/1939. V.1. számú rendeletét és a hozzátartozó 2 drb. kimutatást tudomás és megfelelő további eljárás végett kiadom.-

M a k ó, 1939 évi szeptember hó 22.-én.

 *Dr. Nagy László*
kir. tanfelügyelő.

M Á S O L A T :
49.643/1939. V.1.szám. M. kir. vallás és közoktatásügyi miniszterium.
Tárgy: Leventeképzés megindítása az 1939/40. tanévben.
Mellékletek száma: 2 drb.

A m. kir. honvédelmi miniszter ur a leventeképzést, valamint az ezzel kapcsolatos ténykedéseket / nyilvántartás, orvosi vizsgálat, fegyelmi fenytések stb./ az 1939/40. évre átmenetileg rendelettel kívánja szabályozni.

Addig is míg az megtörténik, tájékoztatásul közlöm a következőket:

Az 1939/40. évben a leventeképzés a folyamatos levente foglalkozásokon / 1939.II.t.c. második rész 9.§.1.bekzdés második mondat / és kéthetes összejúgga kiképzésen / 1939. II. t.c. második rész 9.§.2.bekzdés/ történik.

A nyári szünetben megtartandó összejúgga kiképzésen a megszabott évi kiképzési idő egyharmadánál többet mulasztott tanintézetek kötelékébe tartozó ifjak is be fognak kapcsolódni.

A leventekiképzési év az iskolával azonos.

A szünetek az iskolai szünetekkel általában egyeznek.

A levente foglalkozásokat lehetőleg a hétköznapok délutánján kell megtartani. A foglalkozás tartamának felső határa heti négy óra; a foglalkozási idő azonban a leventék életkorához mérten és az évszaknak megfelelően csökkenthető.

A gyakori helyre való ki-és bevonulás nem számít a foglalkozási időbe.

A tanintézetek kötelékébe tartozó ifjuság az iskolát elhagyó ifjusággal azonos elbánásban, azzal egyttés képzésben fog részesülni.

Az iskolák kötelékébe tartozó ifjuság nem az ifjak lakóhelye, hanem a tanintézetek területi elhelyezésének megfelelően illeszkedik bele a levente kiképzésbe, melyet a tanintézet környékén lakó iskolán kívüli levente-köteles ifjakkal keverve hajt végre.

Az iskolák kötelékébe tartozó és az iskolán kívüli ifjuság keveredésének körülményeit a járási / városi, kerületi / katonai parancsnokságok az érdekelt tanintézetek vezetőivel egyttésen állapítják meg.

Azoknál a tanintézetek kötelékébe tartozó ifjagnál, akiknek állandó lakóhelye a tanintézet helyével nem egyezik és akik állandó lakóhelyükről az iskola előadásaira mindennap bejárnak és onnan mindennap visszatérnek; a tanintézet igazgatójára kell bízni annak eldöntését, hogy az ifjú állandó lakóhelyén vagy a tanintézet helyén vesz-e részt a levente foglalkozáson.

Ahol a járási, városi, kerületi katonai parancsnokság a tanintézet vezetőjével meggyezni nem tud, az illetékes hadtest parancsnokság a kérdés rendezése céljából a tanintézet illetékes felügyeleti hatóságával közvetlenül lép érintkezésbe.

A tanintézetek kötelékébe tartozó ifjuság rendszeres leventefoglalkozásának időpontja az érdekelt tanintézet igazgatójával egyttésen fog megállapítani.

A leventekiképzést a járásek / városok, szkrv./ tanintézetek, a

2. számú melléklet

Csanád-Arad-Torontál k.e.e.vármegyék kir.tanfelfelügyelőjétől.

2201/1940.tf.szám. Tárgy:Leventekiképzés megszüntetése a népiskolai tanulóknál.

Népoktatási kerületem valamennyi közvetlen rendelkezésem alatt álló elemi iskolák tekintetes igazgatóságának, felügyeletem alatt álló elemi iskolák tekintetes iskolaszékének, Állomáshelyén.

A V.K.Miniszter Ur 171.339/1940.V.sz.rendeletének másolatát tudomásvétel, mihez tartás és a tantestület tagjaival leendő közlés végett kiadom. Makó, 1940. október 14.

Dr. Nagy Sándor s.k.
kir.tanfelfelügyelő.

A m.kir.vallás- és közoktatásügyi Miniszter Urnak 171.339/1940.V.ü.o.sz.a. valamennyi tankerületi kir.főigazgatóhoz intézett rendeletének másolata:

A m.kir.Honvédelmi miniszter úr 34.000/1938.eln.sz.rendeletével annak idején ideiglenesen szabályozta a nép-, közép-, és középfokú iskolákban a katonai előképzést. A népiskolai katonai előképzés végrehajtásáról készített általános kiképzési tervzetet, /fent idézett rendelet 4/1.sz. melléklete/ valamint "Kivonat a kézikönyv honvédelmi és testnevelési ismeretek oktatásához" című segédkönyvet miniszteriumom útján meg is küldöttem az összes népoktatási intézeteknek.

Tekintettel arra, hogy az 1939:II.t.c.7.§-a nem nyújt alkalmat a 12 éven aluli gyermekek leventeképzésére és mert a 12 éves kort elért népiskolai tanulók leventeképzése iskolán kívüli leventecsoportokban történik, a m.kir.honvédelmi miniszter úrral egyetértésben a leventeképzést a népiskolákban ezennel megszüntetem, ezzel kapcsolatban az elől említett általános kiképzési tervzetet, valamint a "Kivonat a kézikönyv honvédelmi és testnevelési ismeretek oktatásához" című munkát tárgytalannak minősítem és ezért ezeknek megsemmisítését elrendelem.

A népiskolákban a leventekorhatáron aluli katonai alak kiképzésnek beállítását még megánszorgalomból sem tartom tehát a jövőben célszerűnek, mert néhány fegyvelmező rendgyakorlaton kívül a tanulók testi és lelki fejlettségéhez szabott a játékszerűen üztött általános testfejlesztő torna, vagy egyszerűbb küzdőjátékok jobban szolgálják a honvédelmi célokat, mint a katonai alak kiképzés időelőtti megkezdése.

Viszont a lelki nevelésnél a katonai előképzés szempontjából arra törekedjék a tanszemélyzet, hogy a gyermeki lélekben a hazaszeretet, a hagyományos magyar vitézség, áldozatkészség, őszintetartás s az ezeken felépülő katonas szellem verjen gyökeret.

E rendeletéről tudomásvétel és további megfelelő intézkedés céljából értesítem főigazgató Urat.

Budapest, 1940. évi szeptember hó 20-án. A miniszter rendeletéből: dr. Balassa Brunó s.k. miniszteri osztályfőnök.-P.H.

A hivatalos másolat hitelével:

(Handwritten signature)
ber. áll. tanító.

+++ azaz a 34.000/eln.Kik-1938.H.M.rendelet 4/1 sz.mellékletét,



MAKÓI
LEVÉLTÁR

3. számú melléklet

Csanád-Arad-Torontál k.e.e.vármegyék kir. tanfelügyelőségétől.
 111/1944.tf.szám. Tárgy: Légtalmi óvintézkedések fel nem robbant bombák és egyéb robbanó tárgyak ellen.

Valamennyi áll., közs., rk., ref. és magán népiskola Igazgatóságának,
 Állomáshelyén.

"Az eddigi tapasztalatokból megállapítást nyert, hogy az ellenséges repülőgépek a velük szövetséges államok területe és városai ellen intézett légitámadások alkalmával az azonnal robbanó bombákon és gyújtólapokon kívül nagyobb mennyiségű időzített bombát és gyújtólapot is dobnak le, melyek csak néhány óra, sőt néhány nap múlva robbannak, illetve írták ki gyújtóhatásukat. De ezeken kívül gyermekjátékokat, tanszereket és felnőtteknek való használati tárgyakat is szórnak le -ilyeneket használnak területén is találtak-, melyek robbanó anyaggal vannak megtöltve, s a megtalálásuknál közösen amikor szoktak játszani, vagy használatba akarják venni, felrobbannak, s az illetőt sokszor halálosan, de rendszerint súlyosan megsebesítik. -Ilyen között tárgyak, babák, állatjátékok, töltőtollak, csavaros ceruzák, zseborák, zsebkésesek, vigarettá tárcák, szepőkák, pipák stb.


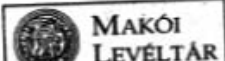
Tekintettel arra, hogy az ellenséges bombázók az ilyen időzített bombákat, gyújtólapokat és a felsorolt veszélytörítő tárgyakat nagy mennyiségben szórnak le a városokra, falvakra és azok határaitra, biztosan feltehető, hogy a tárgyaknak a tanuló ifjúság közül is sok megtalálójának akad, akik örömlében és tudatlanságukban a tárgyakat azonnal használatba is veszik, vagy a fel nem robbant bombákat, gyújtólapokat piszkálgatják, miáltal nemcsak a saját életüket, egészségüket és testi épségüket, hanem a környezetüket is veszélynek teszik ki.

Hogy az ez úton is bekövetkező tömeges szerencsétlenségeknek és károknak elejét vehessük, hívja fel tantestületének minden egyes tagját, hogy a vezetése alatt álló tanuló ifjúságot értelmi fejlettségükhez mérten állandóan figyelmeztesse az időzített bombák, gyújtólapok, valamint a robbanó anyaggal töltött tárgyak ledobására, veszélyességére és oktatásuk ki őket arra, ha bárhol bárhol ilyen veszélytörítő bombára, gyújtólapra, stb. talál, ahhoz hozzá ne nyúljon, hanem azoknak lelőhelyét pontosan jegyezze és jelölje meg, és a leletről azonnal értesítsék a legközelebbi katonai, rendőr, csendőrszolgálatot, vagy előjáróságot, melynek szakértők közegével a veszélyes leletek eltávolítására és megsemmisítésére vonatkozólag majd intézkedni fognak."

Tankertületi kir. Főigazgató Ur 1943. december 29.-én kelt 1963/1943-44.szám alatt kiadott rendeletét tudomásvétel és mihezterelés végett fentiekben megküldöm.

Makó, 1944. január 10.

Dr. Judik Ferenc s.k.
 kir. tanfelügyelő.

OROSZ GABRIELLA

PROJEKTEK A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ FIATALOK NEVELÉSÉBEN

Nemzetközi összehasonlítás



AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT



SUPPORTED THROUGH THE NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY OF HUMAN CAPACITIES

1. BEVEZETÉS

A korszerű tanárképzésben egyre nagyobb hangsúlyt kap a tanári kompetenciák fejlesztése között a nyitottság, a kreativitás és az innovatív módszerek alkalmazása. Mivel tanárjelölt hallgatóként különösen érdekesnek és hasznosnak tartom a projekt módszert, a projektek tervezését és megvalósítását, ezért arra törekszem, hogy mélyebben megismerjem a módszerben rejlő lehetőségeket.

Már elsőéves hallgatóként a gyakorlatban is megtapasztalhattam, hogyan épül fel egy projekt, hogyan történik egy komplex program megszervezése, 2015 tavaszán ugyanis egyhetes pedagógiai gyakorlaton vettem részt Erdélyben, a gyergyószentmiklósi Szivárvány Alatti Gyermekotthonban. A projektet követően érdeklődésem és kutatásom a multikulturális projektek vizsgálatára és elemzésére összpontosult. Nemzetközi összehasonlításban vizsgáltam meg a projektpedagógia lehetőségeit és alkalmazási formáit a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.

Ezen tapasztalataimból kiindulva vettem fel a kapcsolatot a Miskolcon megalakult KIP központ, illetve a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezetőjével, ahol évek óta sikeresen alkalmazzák és terjesztik a Komplex Instrukciós Programot, amely a speciális kooperatív tanulásszervezés mellett magába foglalja a projekt módszer alkalmazását is, előtérbe helyezve a hátrányos helyzetű tanulók nevelését-oktatását.

Mivel angol-német szakos tanárjelölt vagyok, a témával kapcsolatos magyar források megismerése mellett célom, hogy angol és német nyelven folytassak elméleti szintű kutatásokat, valamint, hogy megismerjek angol és német nyelvterületen alkalmazott módszereket a hátrányos helyzetű diákok tanításában, különös tekintettel a projektpedagógiára.

A szakirodalom elemzésekor azt szeretném megvizsgálni, hogy a projektpedagógia hogyan, milyen formában jelenik meg a közoktatásban. Vajon vannak-e olyan források, amelyek az elméletek mellett annak a gyakorlati hasznát is feltárják? Amennyiben ilyen forrásokat találok, további kérdésként merül fel a számomra, hogy a szakemberek mennyire ültetik át azt a gyakorlatba a különböző országokban? Az egyes lépcsőfokokat végigjárva, a nemzetközi szakirodalomra támaszkodva további céлом annak vizsgálata, hogy mennyire kap szerepet a projektpedagógia a hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozásban? Születtek-e olyan írások, elméletek, amelyek ezt a tanulói csoportot kiemelten kívánják kezelni?

Hipotézisem, hogy a nemzetközi szakirodalomban hatékonynak tartják a tanulók együttműködésére, egymástól való tanulására, egymás tanítására, a közös eredmények elérésére és együttes projektek megvalósítására irányuló munkafolyamatokat. Céлом két olyan program vizsgálata, melyek az amerikai kontinensről érkeztek Európába. Módszereim között szerepel a két program (Komplex Instrukciós Program és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program) történetének leírása, a koncepciók bemutatása és összehasonlító elemzése háromnyelvű internetes, illetve nyomtatott forrás alapján.

2. PROJEKT, KOOPERATÍV TANULÁS, DIFFERENCIÁLÁS

Az esélyegyenlőség megteremtése érdekében kialakított oktatási módszerek bemutatása és összehasonlítása előtt szükség van a témával összefüggő fogalmak meghatározására.

A gazdasági életben központi elemként jelenik meg a projekt fogalma. Ezen egy munkafolyamatot értenek, aminek eredménye legtöbbször (de nem feltétlenül) egy termék. A projekt meghatározott cél elérésére irányuló tevékenységsorozat, véghezviteléhez elengedhetetlen a résztvevők (projekt partnerek) közötti kooperáció, akik egyesítik kompetenciájukat a projekt sikeressége érdekében. Ez a tevékenységi forma napjainkra az oktatásban is elterjedt, és jelenleg számos helyen alkalmazzák. „A projekt általános és pedagógiai értelmezésében közös, hogy mindkettő komplex téma feldolgozása érdekében zajló egyszeri folyamat”¹. A pedagógiai projekt célja azonban kettős, mert a projekt eredménye mellett fontos cél a tevékenység eredményeként megvalósuló nevelési folyamat.² „A projekt megvalósítása önálló egyéni munkán és/vagy páron és/vagy csoporton belüli munkamegosztáson alapul [...] Emellett ugyanis minden olyan (azonnali vagy távlati) változás eredménynek számít, amely a tanulók tudásában, képességeiben, attitűdjeiben, magatartásában a projektmunka eredményeként végbement”³. Különösen fontos ez a szempont a hátrányos helyzetű tanulók esetében, amely hátrányt Várnagy

1 M. Nádasi 2010, 9.

2 M. Nádasi 2010, 9.

3 M. Nádasi 2010, 9–10.

Elemér és Várnagy Péter (2000) kedvezőtlen helyzetként, illetve ebben a tekintetben lemaradásként értelmez.⁴

A projektmunka során a tanulók közösen hajtják végre a feladatokat, amely a köztük lévő interakción, a tanulók kiscsoportos tevékenységén, kooperativitáson alapszik. Dr. Spencer Kagan (2001) szerint a kooperativitás jelentős szerepet játszik a tanulók intellektuális képességeinek, valamint a szociális és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében.

A kooperatív csoportmunkát jellemezheti a tudásban heterogén csoportszervezés. A heterogén csoportszervezési modellnél „a tanár tudatosan törekszik arra, hogy különböző teljesítményű tanulók kerüljenek egy csoportba. [...] előfeltétel, hogy pontosan ismerjük a teljesítményeket, a felelősség kisebb, mivel a beskatulyázás veszélye nem fenyeget.”⁵

Óhidy Andrea⁶ szerint a kooperatív tanulási formák alkalmazása egyre inkább előtérbe kerül, mivel a ma még túlnyomórészt uralkodó frontális tanulási forma nem felel meg a 21. századi társadalom igényeinek. Félő, hogy a hagyományos módszerek segítségével a gyerekek nem lesznek felkészítve a mai modern, tudásalapú társadalomban való aktív részvételre.

„A kooperatív tanulás nemcsak tanítási módszer, hanem filozófia is – állítja *Norm Green*, a kooperatív tanulás nemzetközi szakértője. A kooperatív *életszemlélet* kölcsönös tiszteletre alapozott együttműködést és a közösség minden tagjának egyéni teljesítményét előtérbe állító szemléletet jelent. Ellentétben áll a versenyszellem hangsúlyozásával, ahol az egyének a csoport többi tagját igyekeznek túlszárnyalni. [...] A kooperatív *tanulási forma* a tanulók (4-6 fős) kiscsoportokban végzett tevékenységén alapul, és az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszik a szociális kompetencia, azaz a tanulók szociális készségeinek és együttműködési képességeinek kialakulásában és fejlődésében is. A tanulók a csoportmunka keretében közösen dolgoznak, ez együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, tehát nemcsak a saját, hanem a csoporttársak munkájáért is. A kooperatív tanulás, mint módszer a konstruktív tanulási elméletre épül, amely szerint az ismeretek elsajátítása mindig alkotó, azaz konstruktív módon történik: az emberi agy az ismereteket nemcsak befogadja, hanem szortírozza, rendszerezi, átalakítja, újjáteremti. A kooperatív tanulási forma – ahogy a többi cselekvő tanulási forma is – a hagyományos tanulási módszerekkel szemben nemcsak megengedi, hanem kifejezetten stimulálja az emberi agy ezen alkotómunkáját, konstruktivitását.”⁷

4 A „helyzet” szó a társadalomban elfoglalt helyre illetve szerepvállalásra utal.

5 Kooperatív tanulás = http://tanmester.tanarkepzo.hu/kooperativ_tanulas (Letöltés: 2016. 11. 13.)

6 Kooperatív tanulás az iskolában = <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00098/2005-12-mu-Ohidy-Eredmenyes.html> (Letöltve: 2016. 12. 02.)

7 Uo.

A projektmódszer alkalmazása megkívánja a csoport egészének és azon belül a tanulók egyéni fejlődését, amely folyamat szorosan összefügg a személyre szabott differenciálás fogalmával. Diane Heacox (2006) szerint a differenciálás során azzal a céllal választja meg a pedagógus a tanítás sebességét, szintjét, illetve jellegét, hogy az megfelelően a diákok egyéni szükségleteinek és érdeklődésének. Kívánatos, hogy a differenciált tanításban a tanárok valamilyen úton minden diákot sajátos tanításban részesítsenek.⁸

Kooperatív tanulási forma a gyakorlatban

A projektpedagógia alapja a tanulók között végbemenő közös munka, kooperativitás. A kooperatív tanulási módszerek gyakorlati alkalmazása kapcsán Kelemenné Széll Zsuzsannának⁹ a hátrányos helyzetű tanulók körében végzett empirikus vizsgálatát különösen fontosnak tartom a témám szempontjából. A tanulmányban a szerző hagyományos és kooperatív tanulási módszerekkel oktatott, hátrányos helyzetű szakiskolai tanulók tantárgyi attitűdjeinek változását vizsgálja. A vizsgálat hipotézise szerint a kooperatív munkaforma alkalmazásával javulnak a tantárgyi attitűdök.

A kutatás eredménye

Az eredmények azt mutatják, hogy a kooperatív munka hatására a tanulók véleménye megváltozott a tanulásról, pozitív irányba mozdultak el a tantárgyhoz kapcsolódó attitűdök. A kísérlet végére a tanulók a személyes szociális fejlődésükben odáig jutottak, hogy képesek voltak egymás teljesítményének és erősségeinek az elismerésére.

A kutató arra a következtetésre jutott, hogy a kooperatív kiscsoportos tanulás eredményeként a tanulók lényegesen jobban érzik magukat a tanórákon. Pozitívan ítélik meg a tantermekben uralkodó osztálylégkört, amely azért lényeges, mert a nyugodt körülmények között végzett sikeres munka hozzásegíti őket az önbizalmuk, érzelmi stabilitásuk megerősödéséhez. A csoportmunka a gyengébb teljesítményt felmutató gyerekek tanulásához való viszonyát javítja, így megakadályozza az elkerülhetetlennek látszó bukást, a lemorzsolódást, és segít a tanulók közötti konfliktusok feloldásában, a problémák elsimításában, kezelésében is.

A vizsgálatok azt igazolták, hogy a kooperatív technika alkalmazásával jelentősen javítható a tanulók tantárgyi attitűdje.

⁸ A differenciálás a célhoz és a feladathoz kapcsolódóan rendkívül sokszínű lehet (pl. intelligencia, érdeklődés, tudás, szocializáltság szerint)

⁹ Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök = <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (Letöltve: 2016. 12. 02.)

3. KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM – EGY AMERIKAI PROGRAM TOVÁBB- FEJLESZTÉSE MAGYARORSZÁGON

A dolgozatot a Komplex Instrukciós Programnak, mint a projekt módszer, a kooperatív technika és a személyre szabott differenciálás eszközének bemutatásával folytatom.

3.1 A módszer rövid története

Az Complex Instruction (CI) módszert húsz évvel ezelőtt az amerikai Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A módszert a hejőkeresztúri iskola magyar körülményekhez igazította, és az innováció eredményeként Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) néven terjesztette el az oktatásban.

A KIP egy speciális kooperatív tanítási eljáráson alapuló program, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban is, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőképesség tág határok között mozog, valamint az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza. Ez a tanórai csoportmunkán alapuló módszer eredetileg a hátrányos helyzetű, főképp a spanyol anyanyelvű bevándorlók gyermekeinek iskolai leszakadását lassító vagy megakadályozó eljárás. A program célja továbbá minden gyermek tudásszintjének emelése és sikerélményhez juttatása az osztálymunka során.

A kutató és fejlesztő munka eredményeként ma már a programot sikeresen szélesebb körben is alkalmazzák. Az Egyesült Államok iskolái mellett sikeresen használják Izraelben, valamint Európa több államában, például Belgiumban, Dániában, Olaszországban, Svédországban és Izlandon is. A Komplex Instrukciós Program 2001-ben Magyarországon is bevezetésre került. Jelenleg 61 iskola 20 000 diákja és 1500 pedagógusa alkalmazza a módszert.

A programban részt vevő hazai iskolák¹⁰ három csoportba sorolhatók:

1. *Bázisiskolák*, amelyek szakmailag magas szinten, a tantestület teljes létszámával alkalmazzák a módszert
2. *KIP-et alkalmazó iskolák*, amelyek nem teljes létszámmal és a kívánatosnál alacsonyabb gyakorisággal alkalmazzák a módszert.
3. *KIP tanfolyamot elvégző iskolák*, amelyek tanfolyam keretében elsajátították a KIP ismérveit, de pedagógiai kultúrájukba nem került bele.

A hazai bázisiskolák:

- Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola (2001-től a hálózat vezető iskolája)
- Székely József Református Általános Iskola (Szentmártonkátá)

¹⁰ A képzésen résztvevő iskolák = http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=132 (Letöltve: 2016. 11. 13.)

- Vörösmarty Mihály Általános Iskola (Budapest, VI. kerület)
- Család Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Intézmény (Rezi)
- Széchenyi István Általános Iskola (Csongrád)
- Bán Zsigmond Református Általános Iskola (Tiszafüred).

3.2 A Komplex Instrukciós Program bemutatása

A Komplex Instrukciós Program olyan heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során. A Programot K. Nagy Emese munkájával mutatom be.

A módszer lényege

- magas szintű csoportmunka szervezése olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli eltérés tág határok között mozog
- innovatív gondolkodást igénylő, nyílt végű feladatok végrehajtása
- többféle képesség felhasználását kívánó feladatok kijelölése
- együttműködési normák, szerepek kialakítása és követése
- a tanulók közötti státuszprobléma kezelése.

„A Komplex Instrukciós Program alkalmazása egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a képességekben heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a felszín alatt megbúvó tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyag alkalmazásán keresztül.”¹¹

A feladatok lehetőséget adnak a tanulóknak, hogy eltérő képességeikkel vagy eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres problémamegoldáshoz, amely alkalmak képesek tovább fejleszteni a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladatokhoz való hozzáféréshez, valamint intellektuális kompetenciájuk felvillantására. A *nyílt végű feladatok* alkalmat adnak a kreatív gondolkodásra, munkavégzésre, amelyen keresztül a különböző szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek is alkalma nyílik képességeik kibontakoztatására, a sikeres munkavégzésre.

A státuszprobléma kezelése szintén fontos célkitűzés. A státusz egy rangsorban elfoglalt hely, ahol mindenki érzi, hogy fent jobb elhelyezkedni, mint lent. Az alacsony státu-

¹¹ K. Nagy 2015, 17-18.

szú tanulók, akiknél a tanulásban lemaradás tapasztalható, vagy különböző társadalmi okok miatt kirekesztődnek a közösségből, ritkábban vesznek részt a közös munkában. Ennek az eredménye azonban az lesz, hogy kevesebbet tanulnak, mint aktívabb társaik, és ez nagymértékű lemaradáshoz vezet. Ezért fontos a tanulásban történő előrehaladás egyenlőtlen folyamatának kiküszöbölése, vagyis a státuszkezelés.¹²

A tanár szerepe, attitűdje megváltozik.

- Szakít a rutin döntéshozattal,
- a szabályok és a tanulók által betöltött szerepek segítségével delegálja, adja át irányító szerepét a tanulóknak, illetve
- a többféle képesség felhasználását igénylő feladatokon keresztül folyamatos pozitív megerősítésen keresztül képes a státuszrangsor befolyásolására.

„A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a gyerekeket a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a meghatározott szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.”¹³

Ennek értelmében szakítania kell a rutinnal és a hagyományos, egyéni döntéshozattal, s a felelősséget át kell adnia a diákoknak. Fontos, hogy kerülje a direkt beavatkozást a csoportmunka során, ehelyett egyfajta koordináló, háttérből segítő szerepet kap. A csoportmunka során a tanulóknak kell feltalálniuk magukat, míg a tanár külső megfigyelő marad. Emellett viszont fontos feladata, hogy állandóan erősítse a csoport tagjaiban a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, továbbá, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a lényeges, tulajdonképpen a csoport sikerének záloga.

A tanuló szerepe az órán

- Elvárt minden tanuló aktív részvétele,
- az egymásnak történő segítségadás,
- a meglévő képességek és készségek mozgósítása,
- a kijelölt szabályok betartása és a tanulói szerepek teljesítése.

¹² Cohen, 1997; Cohen – Lotan, 2014

¹³ K. Nagy 2015, 18.

„A tanulók csak végső esetben fordulnak segítségért a tanárhoz, hisz a betartandó szabályok, normák alapján lehetőségük nyílik a feladatok egymás közötti megbeszélésére. A csoportban a tanulók különböző szerepeket töltenek be, van olyan felelős, akinek az a feladata, hogy segítséget kérjen a tanártól („kistanár”/irányító), és e tanuló magyarázata segítségével jusson a csoport előbbre a feladat megoldásában, miközben nyelvi kifejezőképességük a kommunikációs készségük javul.”¹⁴

A *tanulói szerepek* fejlesztő hatásúak, általuk a csoport minden tagja hasznosnak érezheti magát a munkában. Az *aktív részvétel* és a *kölcsönös segítségnyújtás* a tudásban való előrehaladás feltétele.

A módszer jellemzői

- Tantervkövető
- Tankönyv-független
- Differenciált, nem rutinszerű feladatok megoldását kívánja a tanulóktól. A feladatok jellemzői:

„Nyitott végű, vitakészség fejlesztésére alkalmas feladatok.

A tanulási és szociális kompetenciák fejlesztésére alkalmas feladatok.”¹⁵

- Felelősség, hatalom megosztása a jellemző:

„A tanulók felelősek saját egyéni teljesítményükért.

A csoport felelős az egyénnek nyújtott segítségért.”¹⁶

A tanár a nyílt végű feladatokon keresztül segíti a csoporton belüli interakciót.

„A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért.”¹⁷

Az összetett képességeket igénylő gyakorlatok elősegítik az egymástól való függést. A csoportfeladat igényli az *egymásrautaltság* kialakítását valamint a csoporttagok *kölcsönös támogatását*. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, *sokféle képességet mozgósít*, valamint, ha az idő korlátozott, ha a tanár a csoportmunka fontosságát képes megteremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

- Kíváncsi a szerepek rotációja:

A szerepek rotációja fontos követelmény, hiszen a különböző szerepeken keresztül tanulják meg a diákok a munka *helyes irányítását*, a beszámolást, a zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, illetve végeztetést. A szerepek váltogatásával *fejlődik a szociális*

14 K. Nagy 2015, 18–20.

15 K. Nagy 2015, 18.

16 K. Nagy 2015, 19.

17 Uo.

interakció, amely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz. „Amikor a csoportmunkában a diákok rotálják szerepeiket, tapasztalataiknak átadásával mélyebben megértik a feladatot, más tudáshoz is kapcsolják ismereteiket, így más lehetőségek is megnyílnak előttük. Ez segíti elő az ismeretelsajátítást.”¹⁸

– Jellemző a versengés kiiktatása.

Az eltérő csoportfeladatok alkalmazásával a cél az *együttműködés* elősegítése, valamint a csoportok közötti versengés kiiktatása. Ugyanis, ha minden csoport azonos feladatot kapna, nagy valószínűséggel az a csoport oldaná meg legszínvonalasabban a munkát, ahol a feladat által igényelt legmagasabb kompetenciával rendelkező gyerekek vannak. Ez a többi csoport számára meglehetősen visszahúzó erő lenne. A versengés kiiktatásával tehát egyenlő erőviszonyok kialakítása a cél, hogy a csoport összes tagja részesüljön sikerélményben.

– Egyéni megbízhatóság.

„Mivel az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának, ezért a gyerekek a csoportbeszámoló után egyéni differenciált feladatot kapnak, amely megoldásához minden esetben fel kell használniuk a csoportmunka eredményét.”¹⁹ Az egyéni feladat során a tanulók *saját szavaikkal* fogalmazzák meg a kérdésekre válaszaikat, így foglalják össze, hogy milyen ismeretet sajátítottak el. Az egyéni feladatok során feltett kérdésekre adott válaszadás során megtanulják, hogyan fejezzék ki világosan gondolataikat, valamint, hogyan építsék fel megfelelően érvelésüket írásban.

3.3 Személyes reflexió

Tapasztalataimat a Komplex Instrukciós Program kapcsán összegzem. Alkalmam volt hospitálni a KIP hejőkeresztúri bázisiskolájában, egy nyolcadikos magyarórán, illetve egy negyedikes angolórán. A legfontosabb szempont számomra a KIP elveinek való megfelelés és a hátrányos helyzetű tanulók órai teljesítményének a megfigyelése volt. Vizsgáltam a feladatok komplexitását, differenciáltságát, a többféle képesség alkalmazhatóságának követelményét, a gyerekek egymásra utaltságát, de egyéni felelősséget és a csoport, illetve az egyéni feladatok egymásra épülését is.

A tanulók tudásban heterogén csoportokban dolgoztak, amely beosztás alapját a tanulók körében végzett Gardner-féle intelligenciák szerinti beazonosítás adta. Az osztályfőnökök év elején felmérték a tanulók érdeklődési körét, és 1-től 10-ig terjedő skálán jelölték meg a különböző intelligenciaterületek erősségeit. Az így kapott eredmény lett a tanulók csoportba sorolásának az alapja.

A nyolcadik osztályos magyaróra témája Móricz Zsigmond *Hét krajcár* című novellája volt. Ezen belül is a mű központi témájával, a szegénység fogalmával foglalkoztak. Az első öt percben az órára való ráhangolódás történt. A pedagógus egy idézettel vezette

¹⁸ K. Nagy 2015, 20–21.

¹⁹ K. Nagy 2015, 21.

be az óra témáját. Megfigyelhető volt a tanár koordináló-eligazító szerepköre, segített a diákoknak ráhangolódni a feladatra. Ezután történt a „kistanár”, „beszámoló”, „írnok”, „idő/csendfelelős”, „anyagfelelős” szerepkörök felosztása. A tanulók valóban tudásban heterogén csoportokban dolgoztak, az eltérő képességű roma és magyar diákok vegyesen alkottak egy-egy tanulócsoportot. Minden csoport azonos témában, eltérő feladatot kapott, melyre tizenöt perc állt a rendelkezésre. A feladatok megoldását különböző eszközök segítették: poszter, filctoll, színes papír, táblagép. Az óra felénél a „beszámolók” ismertették az osztállyal, hogy milyen eredményre jutott a csoportjuk. A beszámolók végén a tanár értékelt a csoportok teljesítményét, és igyekezett minden csoportot és a beszámolót néhány dicsérő szóval megjutalmazni. Az óra másik felében differenciált, egyénre szabott feladatokat oldottak meg a tanulók, majd a foglalkozás az egyéni feladatok értékelésével zárult.

Az ötödik osztályos angolóra felépítésében hasonlított a nyolcadikos magyarórához. A szerepek elnevezése angol nyelven történt: „assistant”, „reporter”, „writer”, „time keeper”, „material master”. Az óra elején itt is a csoportbeosztás, illetve a feladatok átbeszélése történt. Tizenöt percig tartott a csoportmunka („groupwork”), majd a „beszámolók”, azaz a „reporter”-ek bemutatták a feladatok megoldásait. A tanár, a nyolcadik osztályos magyarórához hasonlóan, dicsérettel illette azokat, akik beszámoltak. Az egyéni munka itt sem maradt el, a személyre szabott feladatokra is jutott idő.

A megfigyeléseim és a hospitálást követően rendelkezéseimre bocsátott segédanyagok, valamint az óra után, a tanárokkal folytatott rövid beszélgetés sokat segített a KIP-es órák lényegi értelmezésében. Megtudtam, hogyan illeszkednek ezek az órák az iskola tantervéhez és a pedagógusok tanmenetéhez, illetve megtapasztaltam, hogy a gyakorlatban alkalmazottak megfelelnek az elméleti leírásba foglaltaknak. Megállapítom, hogy az összetett csoportfeladatok megoldása sokféle intellektuális képességet igényel, amely végső soron a KIP alapkövetelménye. A diákoknak használniuk kell egyéni tudásukat, illetve problémamegoldó képességüket, az összetett képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír a feladatok megoldásában. A nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül alkalom nyílt a tanulók egymástól való függőségének az erősítésére. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik. A csoportmunka célja ennek a közös egymásrataltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása és erősítése. A KIP-es órák alkalmat adnak a több helyes megoldást magukban foglaló, nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak az alternatív megoldások keresésére, érveik bizonyítására és a vitára. Mindez tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoporton belül valósul meg.

Szembetűnő volt, hogy az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámolók az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai. Segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra és íráskészségük fejlesztésére. Egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának felméréséhez.

Azt gondolom, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása, a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése és a feladat megértése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. Ezért a jól szervezett csoportmunka vagy egy központi gondolat köré szerveződik, vagy egy lényeges kérdésre keres választ. Összességében céltudatos, a tanulói igényeket figyelembe vevő, azokhoz alkalmazkodó óravezetéseknek lehettem követője.

A dolgozat témájához kapcsolódva lehetőségem csak a Komplex Instrukciós Program megtekintésére volt, mivel hazai körülmények között ez volt elérhető a számomra. A két általam vizsgált program (a Komplex Instrukciós Program és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program) közül a második az alábbi egységben kerül bemutatásra. A két módszer összehasonlítását egy későbbi fejezetben, a szakirodalmi feltárás alapján végzem el.

4. KOOPERATÍV TANULÁS, TANÍTÁS ÉS VEZETÉS PROGRAM – EGY KANADAI PROGRAM TOVÁBBFEJLESZTÉSE NÉMETORSZÁGBAN

4.1 A módszer rövid története

1996-ban a kanadai Durham Iskolakörzet (Toronto) megkapta a Carl Bertelsmann Alapítvány²⁰ „a világ leginnovatívabb iskolakörzete” díját. Még egy évtizeddel ezelőtt ugyanis ez a körzet szerepelt a kanadai iskolakörzetek összehasonlítási statisztikájának végén, és látványos fejlődési utat járt be. E nagyfokú és követendő fejlődésfolyamat mögött a Norm Green név állt. Ő volt az, aki a tanárképzési programok vezetőjeként (director of Staff-Development) a torontói egyetem két professzorának támogatásával létrehozott egy átfogó tanárképzési programot. A Bertelsmann-díj kiosztása után Norm Green a Bertelsmann Alapítvány Németországba vitte, hogy előadásokat és a szemináriumokat tartson.

2000-ben már Durham példája és a kooperatív tanulás már több német tartományban ismert volt. Továbbképzéseket szerveztek Bajorországban, Baden-Württembergben és Észak-Rajna-Vesztfáliában. 2002-ben Norm Green és felesége, Kathy Mönchengladbachban létrehozta az első német regionális projektet, ami a „Durham-folyamatot” a német viszonyokra adaptálta. Később más térségekben is elindították az átfogó regionális fejlesztési folyamatokat (pl. Krefeld, Dortmund, Hagen, Duisburg, Stuttgart, Bochum, Braunschweig, Wolfsburg, Mecklenburg). Létrehozták a Green Intézetet, ahol a kooperatív tanulás módszerét ismerő tanárok képzése és továbbképzése folyik. A programról Németországban több publikáció is megjelent német és angol nyelven.²¹

²⁰ A Bertelsmann Alapítvány egy német alapítvány, amely világszerte támogatja a reformfolyamatokat. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite/> (Letöltve: 2016.11.13.)

²¹ Norm & Kathy Green = <http://www.gi-nord.de/pages/personen/norm-kathy-green.php> (Letöltve:

4.2 A Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program bemutatása

A Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés egy soktényezős, komplex rendszer, melynek elterjesztésére és támogatására jött létre Németországban a Green Intézet.

Az intézet céljai a következők:

- a kooperatív tanulás, tanítás és vezetés elterjesztését támogatni
- a képzett vezetőket egy közösségbe szervezni
- a képzésért felelős intézményeknek és a döntéshozóknak tanácsokat adni
- a képzésért felelős intézményekben lévő dolgozóikat információval és anyaggal ellátni

Mit értünk „kooperatív tanulás, tanítás és vezetés”-en?

A Green-féle kooperatív tanulás, tanítás és vezetés koncepciója egységes központi konstruktivista, új kutatásokon alapul. Azt hangsúlyozza, hogy sikeres tanulás olyan környezetben alakul ki, ahol a felek együtt dolgoznak, és hasznára van a tanulók önszervezésének kialakításában, valamint önmegerősítésében. A közös munka támogatja a tanulók tapasztalatszerzését, aktív részvételét, a kritikus és reflektív gondolkodását, a tanultak alkalmazását. Nem utolsósorban támogatást ad a tanulóknak abban, hogy a problémákat megnevezzék, és megoldási útvonalakat találjanak.²²

A tanítás újraértelmezése Norm Green szerint

A Norm Green-féle megközelítés a tanítás újraértelmezéséről a társadalmunk változásával áll összefüggésben, amiben a csoportmunka egyre fontosabbá válik. A szociális készségek és képességek nagyon fontosak. [...] A kooperatív tanulási módszerek a tanítás és a hagyományos tanárszerepek megváltozását jelentik.²³

A kooperatív tanulás azonban nem azonos a csoportmunkával. Öt fontos elemet²⁴ emelhetünk ki, ami az egyszerű csoportmunkát kooperatív tanulássá teszi:

„Csak mert a diákokat csoportokba osztjuk be, még nem jelenti, hogy csapatként dolgoznak közösen.”

Az első és legfontosabb eleme a pozitív függés

A pozitív függés akkor valósul meg sikeresen, amikor a csoporttagok belátják, hogy össze vannak kapcsolva egymással és csak akkor lehetnek sikeresek, ha a csoportban mindenki együtt sikeres. A csoportcélokat és feladatokat ezért úgy kell megtervezni és a diákoknak közvetíteni, hogy elhiggyék, vagy együttműködnek vagy lemaradnak. Ha a

2016. 11. 13.), illetve: Norm & Kathy Green = <http://www.greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

22 Green-Institut – Verein für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V. = <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

23 Uo.

24 Saját fordításomban, lásd Green, Norm: *Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen* = http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf (Letöltve: 2016. 11. 13.)

pozitív függés tartósan jelen van, akkor felismerik, hogy a) az összes résztvevő erőfeszítése szükséges és elengedhetetlen a csoport sikeréhez és b) a csoport minden résztvevője tud a közös sikerért tenni saját képességei szerint.

A második alapvető elem a támogató interakció

A tanulóknak a feladatokat helyesen kell megoldani, eközben segítséget nyújtanak egymásnak, bátorítják és dicsérik egymást. Kialakul egy interperszonális dinamika, s így olyan fontos kognitív tevékenységek mennek végbe, amiknek feltétele, hogy a tanulók kölcsönösen támogatják egymást a munkában. Ez belefoglalja a szóbeli magyarázatokat, hogy kell egy problémát megoldani, kölcsönös ismeretterjesztést, ellenőrzést, a megtanult fogalmak megvitatását és a kapcsolatot a korábbi, illetve az aktuális tanulás között. Mindenki, aki ezekben a tevékenységekben részt vesz, be tud kapcsolódni a feladatokba és folyamatokba. A kooperatív tanulócsoport nem más, mint egy szakmai támogatórendszer. Minden diáknak van valakije, aki iránt kötelességet érez, hogy segítse a tanulásban. Azzal, hogy a csoportban résztvevők közvetlenül támogatják egymást a tanulásukban, átérzik a közös felelősségüket, és elköteleződnek a közös célok iránt.

A harmadik alapvető elem az egyéni és csoportfelelősség

A felelősség mindkét szintjét integrálni kell a kooperatív tanításba. A csoportnak felelősségteljesnek kell lenni a cél elérése érdekében, és minden csoporttagnak éreznie kell a felelősséget úgy, hogy kiveszi a részét a munkából. Az egyéni felelősség abból ered, ha egy résztvevő teljesítményét lemérik, majd az eredményeket csoportszinten és egyénre bontva kimutatják. Ezzel megállapítják, kinek van szüksége több támogatásra, segítségre, bátorításra a tanulásban. A kooperatív tanulócsoportok célja abban áll, hogy az egyéneket erősítsék. Fiúk és lányok tanulnak együtt, így fokozatosan nagyobb egyéni kompetenciák birtokába kerülnek.

A negyedik alapvető elem, hogy a diákok megtanuljanak kiscsoportokban együtt kommunikálni

A kooperatív tanulás komplexebb, mint a versenyző vagy egyéni tanulás, mert a tanulóknak egyszerre kell feladatra és személyre vonatkozó munkával foglalkozniuk. A szociális készség a hatékony kooperatív munkában nem alakul ki magától, amikor a kooperatív tanítás zajlik. Ellenkezőleg, a szociális készségeket ugyanolyan célirányosan és precízen kell a tanulóknak megtanítani, mint a szakmai képességeket. A vezetés képességét, a döntéshozást, a bizalom felépítését, a konfliktuskezelést és a kommunikációt a közös feladatmegoldás révén kell elsajátítaniuk. Mivel a kooperáció konfliktushelyzeteket is teremthet, lehetőség nyílik a konfliktuskezelő készség fejlesztésére is.

Az ötödik alapvető elem a csoportokban való értékelés

A csoportértékelés akkor megy végbe, ha a csoporttagok megvitatják, mennyire jól sikerült elérni a céljukat és milyen munkakapcsolatot létesítettek egymással. A csoportoknak le kell írniuk, melyek voltak azok a tevékenységek, melyek hasznosak voltak,

és melyek nem. Így kell eldönteniük, hogy min kell változtatni, hogyan dolgozzanak együtt, és hogyan lehet erősíteni a csoport hatékonyságát.

5. A KÉT MÓDSZER ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A Komplex Instrukciós Program és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programja között számos hasonlóság és néhány különbség mutatkozik.

Hasonlóságok

- időben

Mindkét program létrejöttének ideje az 1990-es évek közepére tehető.

- térben

Mindkét program az amerikai kontinensről indult el, a KIP az Egyesült Államokból, a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programja pedig Kanadából.

- elterjedése

Mindkettőt átvették és saját viszonyaikhoz igazították az európai országok, például Magyarország és Németország. A két országban egyre több iskola veszi át és szervez hospitálásokat, tapasztalatcseréket és tanártovábbképzéseket.

- elméleti háttér

Mindkét program egy-egy egyetemről indult ki: a Stanford, illetve a Torontói Egyetemről. Létrehozói nagy neveléstudományi múlttal rendelkező professzorok (Cohen és Lotan) és tanárképzési szakemberek voltak (Green).

- kidolgozottság

Mindkettő egy komplexen kidolgozott, innovatív program. Publikációk sora született angol, német és magyar nyelven, melyek részletesen leírják ezeket a programokat.

- központ

A program vezetésére és koordinálására mindkét országban külön központot alapítottak. Ezek Magyarországon a Miskolci Egyetemen KIP Központ²⁵, Németországban, Mönchengladbachban pedig a Green Institut²⁶.

- alapelve

Mindkét program az aktív tanulói együttműködésre és a csoportmunkára épül, de annál több, mert speciális elemeket tartalmaz.

- hatékonysága

Mindkét program számos tanulói kompetenciát fejleszt, de különös hatékonysággal fejleszti a hátrányos helyzetű tanulók hiányzó vagy fejletlen kompetenciáit.

- szerepek változása

Mindkét programban nő a tanulói aktivitás. A tanár a közvetlen irányító szerepből kilép, és folyamatszervező segítő, támogató szerepet tölt be.

²⁵ http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content.php?cid=cont_5668383e06f724.82816735 (Letöltve: 2016. 11. 13.)

²⁶ <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

- motiváció

„A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének a záloga.”²⁷ Ez a szempont a hátrányos helyzetű tanulók esetében különösen fontos. Mindkét programban a pedagógus feladata, hogy minél szorosabb együttműködésre és maximális teljesítményre ösztönözze a tanulókat, és hogy a gyerekekben kialakítsa az egyéni és a csoport fejlődéséhez szükséges ismeretszerzési eljárásokat.

- képességfejlesztés

Mindkét program a kognitív képességek mellett nagyon sok tanulói képességet fejleszt: az innovatív gondolkodást igénylő produktumok sokféle képesség kialakítását és fejlesztését igénylik.

- reflexió

A KIP és a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés szerint is fontos a csoportmunka végén az értékelés és a reflexió: mely feladatokat teljesítették jól, és melyek azok, amikben fejlesztésre szorulnak.

Különbségek

- központ

Magyarországon egy egyetem és egy általános iskola a program vezetője, Németországban pedig egy egyesület.

- vezető

Magyarországon K. Nagy Emese iskolaigazgató a KIP program vezetője, Németországban a program alapítói a Green házaspár, illetve jelenleg már csak az egyik tagja, Kathy Green.

- szerepek

A KIP programban nemcsak a tanuló és a tanár szerepe változik meg, hanem a csoportmunka során a csoporttagok is előre rögzített szerepet kapnak (például: kistanár, anyagfelelős, stb.), és ezek időnként rotálódnak.

- versenyzés

A Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés program esetében elképzelhető, hogy a csoportok egymással versenyezzenek, nem helyez akkora hangsúlyt a tanulók közötti egyenlőség megteremtésére, míg a KIP-nél az egymással való versengés kizárt (státuszrangsor rendeződik).

- szocializáció

A KIP-ben a státuszkezelés kimondott, elsődleges cél és az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatása. Ez a Kooperatív tanulás, tanítás és vezetés programban csak indirekt módon jut kifejezésre.

²⁷ K. Nagy 2015, 21.

6. A KÉT MÓDSZER JELENTŐSÉGE A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK OKTATÁSÁBAN

Mindkét módszer egyaránt megfelelő a hátrányos helyzetű és alulmotivált, valamint a tehetséges gyermekek számára. A hátrányos helyzetű tanulók számára azonban különösen fontosak az alábbi tényezők, melyeket a hagyományos oktatási módszerek kevésbé hangsúlyoznak:

- önbizalom és a bátorság fejlesztése az aktív munka és a szereplés révén
- szociális készségek fejlesztése
- egymástól való tanulás, szerepkörök váltogatása
- tolerancia, egymás elfogadása
- segítőkészség, egymás támogatása
- önkritikai és kritikai készség fejlesztése
- tervezés készségének fejlesztése
- stressztűrés
- konfliktusok kezelése és megoldása
- problémák felismerése és megoldása
- önállóság fejlesztése az egyén és a csoport szintjén egyaránt
- felelősségvállalás a saját és a közös munkáért
- közösségi szellem
- sikerélmény
- kreativitás
- leleményesség, művészi képesség
- kifejezőkészség fejlődése
- magatartási és tanulási problémák leküzdése.

A KIP-ben a pedagógusok az összes feladat elvégzéséhez szükséges képességet számba veszik és egyeztetik a részfeladatokkal, tudatosítják a tanulóknak, hogy nincs közöttük olyan, aki mindenhez egyformán kitűnően ért, és azt, hogy mindenki talál olyan feladatot, amelynek a megoldására maradéktalanul képes, amely figyelemfelhívással tulajdonképpen az első motiválás, a kíváncsiság felkeltése is megtörténik.

A fiatalok nem tesznek szert ezekre a készségekre, ha az iskolában soha nem kéri őket hasonló feladatok elvégzésére, és csak úgy tanulhatnak meg emberekkel együttműködni, ha azt hosszú hónapokig, sőt évekig tanulják. A csoportmunka alapvető fontosságú ennek elérésében, de más célra is alkalmas: sok diák számára könnyíti meg a későbbi előbbre jutás lehetőségét azzal, hogy megtanulják, hogyan vegyenek részt egyenrangú félként a munkafolyamatokban.

Mindkét módszernek a jelentősége abban rejlik, hogy a heterogén tanulói csoportban minden tanulónak, köztük a hátrányos helyzetűeknek is, lehetősége adódik képességei kibontakoztatására, tudásának a megmutatására, és ezzel mind a pedagógus, mind a társai elismerésének a kivívására. Mint Green fogalmaz, nem a technika az, ami sikerre viszi az ismeretelsajátítást, hanem a pedagógus okossága, a feladatoknak az az ereje,

amely együttműködésre kényszeríti a tanulókat. A KIP ehhez a folyamattal a tanulók közötti státuszrangos rendezésének a lehetőségével járul hozzá.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásom megkezdésekor hipotézisem az volt, hogy a nemzetközi szakirodalomban különösen hatékonyak tartják a tanulók együttműködésére, közös tanulására, egymás támogatására, a közös eredmények elérésére és együttes projektek megvalósítására irányuló munkafolyamatokat. Kérdés volt a számomra, hogy a KIP program magyarországi elterjedése hogyan függ össze a szakirodalom által feltárt hasonló külföldi módszerekkel. Célom volt megtudni azt is, miben eltérőek ezek a programok, és mennyire sikeresek a hátrányos helyzetű gyerekek nevelése, oktatása tekintetében.

Kutatásom során arra a következtetésre jutottam, hogy a tanulási és csoportszervezési eljárások megújítását különösen az amerikai kontinensen tartják nagyon fontosnak. Magyarországon és Németországban a hagyományos poroszos oktatás nehezen fogadja el ezeket az újításokat, de mindkét országban létrejöttek már olyan központok és iskolák, amelyek átvették és sikerrel alkalmazzák az innovatív eljárásokat.

Különösen hasznosnak mutatkoznak az új programok azon tanulók esetében, akiknek a kognitív és a szociális képességei gyengébbek az átlagosnál. A hátrányos helyzetű tanulók sikeres iskolai oktatásához az osztálymunka újragondolására van szükség. Az innovatív pedagógiai módszerek a heterogén összetételű osztályokban még nagyobb jelentőséggel bírnak. A hátrányos helyzetű tanulóknak segítségre van szükségük, ezért hatékony számukra, ha a gondolkodást és problémamegoldást követelő csoportmunkában társaikkal együtt közösen dolgozhatnak.

A hagyományos pedagógia egyeduralma számos esetben megkérdőjelezhető. Mivel társadalmunk és gazdaságunk egyre összetettebbé válik, a fiataloknak meg kell tanulniuk, hogyan oldják meg a problémákat és hogyan dolgozzanak együtt másokkal. A „holnap munkapiacán” nem a korábról ismert, szokásos, mások által megtervezett rutinmunkát kell majd végezniük, hanem a legtöbben olyan elméleti ismereteket igénylő elfoglaltságot találnak, ahol meg kell tervezniük munkájukat, csapatmunkában kell dolgozniuk, illetve folyamatosan újabb és újabb készségeket, munkatechnikákat kell elsajátítaniuk.

*Orosz Gabriella,
angol nyelv és kultúra - német nyelv és kultúra tanára,
osztatlan képzés III. évfolyam, Miskolci Egyetem*

BIBLIOGRÁFIA

Felhasznált források:

Bertelsmann Stiftung = <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/startseite/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Cohen, Elizabeth G.: Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, Elizabeth G. – Lotan, R. A. (eds.): *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. Teachers College Press, New York, 1997. 61–76.

Cohen, Elizabeth. G. – Lotan, R. A.: *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London, 2014.

KIP Központ = http://kipkozpont.uni-miskolc.hu/content.php?cid=cont_5668383e06f724.82816735 (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Hivatkozott szakirodalom:

A képzésen résztvevő iskolák = http://komplexinstrukcio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=132 (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Green, Norm: Der Unterschied zwischen Kooperativem Lernen und Gruppenarbeit besteht in den 5 grundlegenden Elementen = http://methodenpool.uni-koeln.de/koopunterricht/ger_the_difference.pdf (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Green-Institut – Verein für Kooperatives Lernen, Lehren und Leiten e.V. = <http://greeninstitut.squarespace.com/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Heacox, Diane: *Differenciálás a tanításban, tanulásban*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest, 2006. 13–16.

Kagan, Spencer: *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft., Budapest, 2001.

K. Nagy Emese: KIP-könyv I–II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc, 2015. 12–21.

Kooperatív tanulás = http://tanmester.tanarkepzo.hu/kooperativ_tanulas (Letöltve: 2016. 11. 13.)

M. Nádasi Mária: *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010. 9–12.

Norm & Kathy Green = <http://www.gi-nord.de/pages/personen/norm-kathy-green.php> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Norm & Kathy Green = <http://www.greeninstitut.squarespace.com/norm-und-kathy-green/> (Letöltve: 2016. 11. 13.)

Várnagy Elemér – Várnagy Péter: *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus (Apor Vilmos Katolikus Főiskola Sorozata), Budapest, 2000. 9.

M. Nádasi Mária: *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, 2010. (a továbbiakban: M. Nádasi) 9.

3-4. OSZTÁLYOS TÖBBSÉGI ÉS ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁSÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

1. BEVEZETÉS

1.1 A téma bemutatása

„Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon, még ha megöregszik, sem tér el attól” - szól az egyik bibliai igever a Példabeszédek könyvében Salamon, a bölcs király szájából.

Dolgozatomban egy napjainkban népszerű reformpedagógiai irányzatot és egy speciális nevelési igényű tanulók számára készített nevelési programot elemzek a szociális kompetencia fejlesztésének tükrében. Bemutatom a Waldorf-pedagógia iskoláiban és néhány, a *Lépésről lépésre* programot alkalmazó EGYMI-ben (Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény) végzett kutatásomat. Harmadik csoportként olyan tanulókat is vizsgáltam, akik olyan gyógypedagógiai intézményben tanulnak, ahol nem használják az előbb említett fejlesztő programot. Így őket kontrollcsoportnak tekintetem az előző csoport viszonylatában. A vizsgálat alkalmával tehát a Waldorf-pedagógiában (ép fejlődésmentű) tanulók kiemelten kezelt szociabilitását és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális problémamegoldását hasonlítom össze. Az utóbbi csoportot megosztva vizsgáltam: a *Lépésről lépésre* program kiemelt szociális kompetenciafejlesztést végez, a kontrollcsoport nem. Célom az összehasonlítással a program hatékonyságának felmutatása.

1.2. A témaválasztás indoklása

Témaválasztásom indoklásaként megemlítem, hogy eddigi gyógypedagógiai tanulmányaim alatt szerzett, a reformpedagógiáról szóló ismereteim még nem elégítették ki kíváncsiságomat, ezért jobban beleástam magamat ebbe a témába. A Waldorf-pedagógiáról megtudtam, hogy fokozott figyelmet szentel a szociális nevelésnek, ezért esett a választásom erre a reformpedagógiai irányzatra. A másik mintacsoportnak enyhén értelmi fogyatékos tanulókat választottam, mivel ez az egyik szakirányom. Olyan intéz-

ményeket kerestem fel, ahol a Lépésről lépésre programot alkalmazzák, amely ugyan-csak kiemelten kezeli a tanulók szociális fejlesztését. Magát a szociális fejlettség terü-letének vizsgálatát és annak az élet minden színterén történő előremozdítását ugyanis leendő gyógypedagógusként az egyik legfontosabb feladatnak tartom. Ez elengedhe-tetlen a gyermek lelki és szociális fejlődéséhez, valamint később a felnőtt társadalomba való beilleszkedéséhez.

2. Elméleti bevezetés

2.1. A témakör kutatási háttere

Kasik cikkéből megtudható, hogy a nemzetközi pszichológiai és pedagógiai kutató-sok közel ötven éve foglalkoznak a szociális kompetencia összetevőinek fejlődésével, fejlesztésével. Ezek között a képességek, a készségek és a motívumok fejlesztése intéz-ményes keretek között nem kis mértékben lehetséges és szükséges is, hiszen a társas vi-selkedés minőségét ez a pszichikus feltételrendszer határozza meg. *Kasik* egyértelműen jelzi vizsgálataiban, hogy a kísérletek alapján „az eredményesség” az egyén életkorának előrehaladtával nagymértékben befolyásolja az egyének magánéletét, tanulmányi és szakmai boldogulását. Ez a megállapítás igaz mind a többségi, mind az enyhén értel-mi fogyatékos gyermekekre. A szerző indoklását magam is tapasztaltam. Az elsődleges szocializációs közeg (a család), ahol sok esetben már nem megfelelő mintát kap a gyer-mek, nem elegendő a megfelelő fejlődéshez, ezért elengedhetetlen a tervszerű, tudatos iskolai fejlesztés. Ennek egyik alapfeltétele, hogy „megbízható, mérőeszközökkel rend-szeresen szerzett empirikus adatok álljanak rendelkezésünkre a pszichikus összetevők sajátosságairól”.

Magyarországon az elmúlt másfél évtizedben a szociális kompetencia különböző ösz-szetevői egyre több vizsgálat tárgyát képezik. Erre vonatkozó néhány cikk (idézi *Kasik*): *Zsolnai*, 1999; *Józsa és Zsolnai*, 2002; *Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné*, 2004; *Zsol-nai és Kasik*, 2007; *Nagy*, 2010; *Kasik*, 2012.

2.2. A szociális kompetencia fogalma

A szociális kompetencia fogalmára térek ki a következőkben. A meghatározás nem egységes, a különböző szakirodalmak a képesség más-más összetevőire helyezik a hangsúlyt. *Argyle* (1983) meghatározásában a szociális kompetencia olyan képességek, birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy társas kapcsolatainkban a kívánt hatást elérjük. *Schneider* (1993) megközelítésében a szociális kompetencia „segíti a megfelelő szociá-lis viselkedés végrehajtását, előmozdítva személyközi kapcsolataink gazdagodását úgy, hogy mások érdekét ez ne sértse”. A *Rose–Krasnor* szerzőpáros (1997) úgy határozza meg az előbb említett fogalmat, mint amely a „szervezett viselkedés eredményeként hozzájárul az emberi interakciók eredményességéhez. Számára a szociális kompetencia sajátos szociális, érzelmi és kognitív képességekből, viselkedésmódokból és motivációk-ból tevődik össze, amelyeket főleg az egyén határoz meg”. *Trower* (1982) megfogalma-zásában a „szociális kompetencia a szociális viselkedést előhívó képességek birtoklása”.

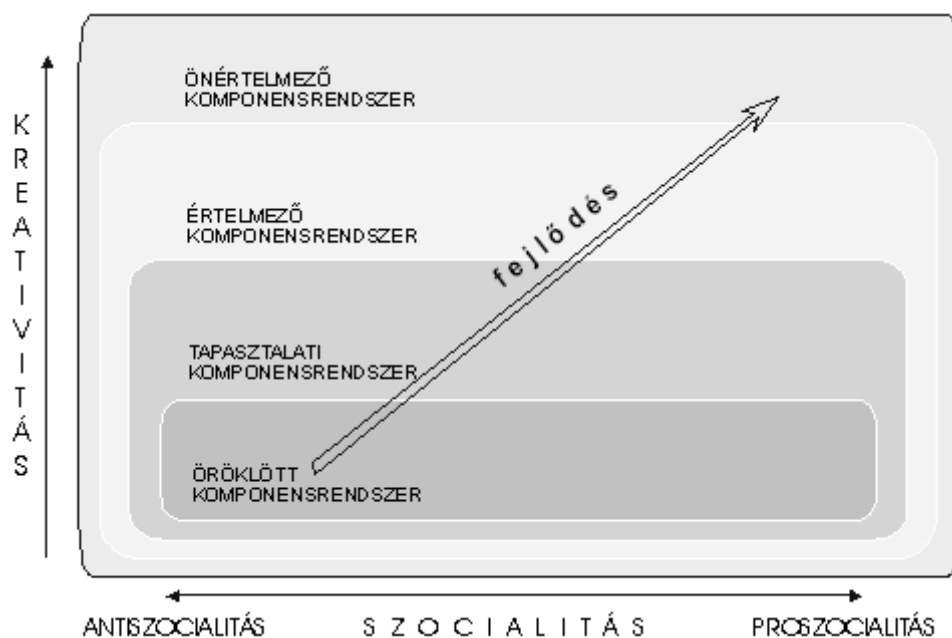
Nagy József megfogalmazásában hasonlóan összefogó képet kaphatunk a fogalomra vonatkozóan. „A szociális kompetencia-éntudat a szociális motívumaink (attitűdjeink, meggyőződéseink, előítéleteink, erkölcsi értékrendünk), szokásaink, készségeink, képességeink önismerete és önminősítése. Ennek fontos feltétele, hogy ismerjük és minősítsük a szociális motívumokat, a különböző magatartási, erkölcsi szabályrendszereket, normarendszereket, szociális szokásokat, készségeket, képességeket, azok működési mechanizmusait, diszfunkcióit, szerepüket a szociális viselkedés elsődleges szabályozásában és ezeket az ismereteket és minősítéseket önmagunkra vonatkoztassuk”.

Összességében tehát megfogalmazható, hogy a szociális kompetencia egy több összetevőből, magatartási formákból és képességekből álló rendszer, melynek fejlettsége a társas kapcsolatainkat és életünk társas színtereit nagymértékben befolyásolja.

2.3. A szociális kompetencia alappillérei

Mint azt Nagy (1995) cikkében olvashatjuk, etológiai kutatások alátámasztják azt a tényt, hogy a szociális kompetenciának öröklött komponensrendszer az alapja. Ezeknek a nagy része csak születés után bontakozik ki, és nagy hatással van rájuk a környezet szerepe. Tanulás, komponensrendszerek kialakulása nélkül ugyanis az „ösztönös próba-szerencse alapú próbálkozásokkal” az ember életképtelen lenne. Már csak ezért is, mert az öröklött rendszer egyedülálló elemekből épül fel, így, ha életünk folyamán csak ezt a módot használnánk, sokkal bizonytalanabb lenne a célbaérés. Az öröklött tulajdonság-komponensek csak akkor nem szorulnak háttérbe, ha használatban vannak, ahhoz viszont tanulással, neveléssel kell azokat mozgósítani. Így válnak „dominánsá” a viselkedés szerveződésében”.

Az öröklött mellett tehát tanult része is van ennek a kompetenciának, mely a mintákat látva egyféle „önmódosítási folyamatot” indít el. Ennek következtében egy hierarchikus rendszer kezd kiépülni, mely egyre komplexebb feladatok megoldására képes. Ez a komplexitás pedig egyben magában hordozza a kreativitás fejlődését is. A nevelés feladata ebben a példaadás mellett a szociális kölcsönhatások biztosítása, azok kimeneletének átgondoltatása, egyéni megoldásokra irányuló ösztönzés. Ezzel a személyiségnek a proszociális irányba való fejlesztésének kell megtörténnie, amit a személy aztán önmagába beépítve sajátjának tud elfogadni (1. ábra). A kutatásom bemutatásában és eredményeinek kifejtésében erre az összetevőre teszem majd a hangsúlyt, s ennek néhány gyakorlati példáját emelem majd ki, aláhúzva ennek a pillérnek a rendkívüli fontosságát.



1. ábra. A szociális kompetencia fejlődése (Nagy, 1995, 172.)

3. A SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁS

3.1. Fogalma

Dolgozatomban nem általánosan a szociális kompetencia fejlettségét vizsgálom, hanem annak egy igen fontos részét, a szociális problémamegoldást. A szociális problémamegoldás a gondolkodási folyamat speciális formájának tekinthető, melynek során valamilyen személyközi szociális feladat, helyzet eredményes rendezésére kerül sor. Magára a problémamegoldásra, mint a tanulás egyik alappillére is rengeteg kutatás irányul, sőt kimondható az is, hogy az elmúlt évtized legtöbbet vizsgált képességei közé tartozik. A problémamegoldás fogalmára vonatkozóan nincs közös megegyezés. A sokszínűség ellenére azonban a definíciók legnagyobb része közös abban, ahogyan a problémát meghatározza: „Probléma áll fenn, ha a kiinduló és a célállapot között egy szakadék (gap) van, azaz a célállapot eléréséhez vezető út ismeretlen”.

3.2. Eddigi kutatások

A következőkben a szociális problémamegoldás vizsgálatára irányuló kutatások közül ismertetni néhányat, amelyek csak a többségi gyermekekre vonatkoznak.

Az első kiválasztott tanulmány írója Kasik László, aki a 10–19 évesek körében végzett vizsgálatot. Azta mérőeszköz, amivel a korcsoportokat vizsgálták, a szociális kompetencia 5 fő területének mérésére dolgozták ki. Ezek a következők: (1) szociális érdekérvénye-

sítés (együttműködés, segítség, versengés, vezetés), (2) érzelmi képességek (érzelmelek felismerésének, kifejezésének, megértésének és szabályozásának képessége), (3) szociális problémamegoldás, (4) megküzdési stratégiák, (5) szociális kommunikációs képesség. Az általam kutatott témával a harmadik terület cseng össze, így annak a felmérésnek a konklúzióit ismertetem a továbbiakban.

A pilotmérésre (a mérőeszközt kipróbáló próbamérés) a program előírása alapján 10–11, 14–15 és 18–19 évesek és pedagógusaik körében került sor. A kutatás kérdőíves formában történt. Négyféle kérdőívet dolgoztak ki: az önjellemzéses változatnak két személy-specifikus verziója van: osztálytársakkal kapcsolatos (1) problémákkal összefüggő és pedagógusokkal kapcsolatos problémák (2) megoldásával összefüggő problémamegoldás. A kérdőív pedagógus-változatának szintén két személy-specifikus változata van. Az egyikben a pedagógus értékeli a diáktársakkal (3), a másikban a gyermek pedagógusokkal kapcsolatos (4) problémamegoldását értékeli.

A szociális probléma-megoldó gondolkodás öt területét vették nagyjátó alá a kutatást végzők, a felmérést megelőző egy hónap alatt történt helyzetekre vonatkozóan. Az alábbiakban vázolom *Kasik* kutatásának a lényegét, melyet a kétféle kérdőív alapján végzett. Az ő kategóriáit használom majd én is, ezeknek alapján osztályoztam magam is a kutatásomra kapott válaszokat.

(1) *Pozitív orientáció*: pozitív viszonyulás az adott személyközi problémához és annak megoldásához, pozitív következmények megfogalmazása, pozitív jövőkép a helyzettel kapcsolatban. Pl. „Ha problémám van egy osztálytársammal, szeretném azt megoldani.”

(2) *Negatív orientáció*: negatív viszonyulás a problémához és megoldásához, alacsony én-hatékonyság, negatív jövőkép a helyzettel kapcsolatban. Pl. „A tanáraimmal kapcsolatos problémáimat megoldhatatlannak látom.”

(3) *Racionalitás*: a tényeket és azok kapcsolatát figyelembe vevő, kevésbé az érzelmekre koncentráló, a megoldási lehetőségeket és azok lehetséges következményeit átgondoló megoldási stílus. Pl. „Minél több megoldási lehetőséget keresek egy-egy probléma megoldására.”

(4) *Impulzivitás*: kevésbé a tényekre és az összefüggéseikre, inkább a negatív érzelmekre koncentráló megoldási stílus. Pl. „Mérges vagyok, amikor meg kell oldanom egy problémát.”

(5) *Elkerülés*: A problémamegoldást kevésbé fontosnak tartó, a megoldást halogató vagy nem megkezdő, illetve abbahagyó megoldási stílus. Pl. „Nem nagyon foglalkozom a problémákkal, majd elmúlnak egyszer”.

A kutatás eredményeit a következőkben foglalom össze: a három életkori korcsoport (I. 10–11 évesek, II. 14–15 évesek, III. 18–19 évesek) közötti különbségeket, valamint a korcsoportokon belül a nemek szerinti eltéréseket vizsgálták. A pedagógussal kapcsolatos problémák megoldásával összefüggő problémamegoldás esetében *Kasik* úgy látta, hogy egyetlen faktornál sincs jellemző életkori különbség az önjellemzéssel kapott adatok alapján. A három életkori csoport a következő jellemzőkben tér el egymástól. A pedagógus értékelése alapján az idősebbekre jel-

lemzőbb a pozitív viszonyulás, mint a két fiatalabb korosztályra. A negatív viszonyulás a legfiatalabbaknál a legkevésbé jellemző. Az elkerülés a legidősebbekre jellemző leginkább. Ők szívesen halogtják a probléma megoldását. „A helyzetből való kilépés rájuk jellemzőbb inkább, nem a fiatalokra” – írja a felmérés alapján *Kasik*. A negatív érzelmek kifejezése is a magasabb életkorúaknál volt nagyobb értékű. Mind-egyik kérdőívváltozatban megtörtént minden csoportban a nemek különbségének vizsgálata is. Az első korcsoportban (10-11 évesek) a fiúk körében a negatív érzelmek kifejezése kiemelkedő volt. Ugyanők gyakrabban tanúsítanak elkerülő magatartást a pedagógussal való konfliktus esetén saját bevallásuk szerint. A pedagógus szemüvegén keresztül a társakkal való konfliktusokban a lányokra a pozitív viszonyulás jellemzőbb. A második korosztálynál (14-15 évesek) két faktornál jelentős a nemek szerinti különbség. Az önjellemzési adatok alapján a kortársakkal kapcsolatban a fiúkra jellemzőbb a pozitív viszonyulás. Ezzel ellentétben a pedagógus a fiúkat elkerülőbbnek véli a lányoknál. A harmadik korcsoportnál (18-19 évesek) is találunk különbséget. Önmagukat a társakkal való problémák esetén a fiúk magasan a „pozitív viszonyulás” kifejezéssel illették. A lányok magukra a negatív viszonyulást tartották inkább igaznak. Az utóbbi két állítást a pedagógusi vélemények is alátámasztották.

Összefoglalva: a három különböző korcsoportban a szociális problémák megoldására vonatkozóan teljesen különböző eredmények mutatkoztak. Emellett az egy korcsoportba tartozó, de eltérő nemű fiatalok szociális magatartása is különbözött. Érdekes volt látni, hogy az önjellemzés mennyiben egyezett meg a pedagógusi gondolatokkal. Ezen a téren sokban különböztek a vélemények.

„Az eredmények alapján sikerült olyan eszközt kidolgozni, mely alkalmas e terület működésének különböző életkorú gyerekek körében való feltárására, illetve lehetőség nyílik a megszerzett információk alapján a fejlesztőprogramok kidolgozására” – nyugtázza *Kasik* a felmérésének eredményét. Egyéb hasonló kutatások a témában: *Kasik* (2015b, 2015c), *Molnár* (2003).

Ezen kutatás részletes bemutatása után megemlítek még néhányat, melyek eredményei ugyancsak tanulságosak. *Kasik László* jelzi, hogy az eredmények szerint már az óvodai évek alatt igen nagy különbségek azonosíthatók a gyerekek között (*Nagy és mtsai*, 2002) és sem 8–10 (pl. *Zsolnai és Józsa*, 2002), sem 10–13 (pl. *Józsa és Zsolnai*, 2005) éves korban nem fejlődnek spontán módon a szociális lét alapját képező készségek és képességek. A 12–16 éves gyerekek között történő vizsgálatok (pl. *Kasik*, 2010; *Zsolnai*, 1999) szintén azt mutatják, hogy a mért összetevők nem vagy alig változnak spontán módon. Az is bizonyított, hogy pontosan kidolgozott elméleti koncepció, megbízható empirikus adatok birtokában, valamint megfelelő módszerekkel és tanulói, pedagógusi segédanyagok segítségével a szociális kompetencia összetevői már rövidtávon is sikeresen fejleszthetők (*Józsa és Zentai*, 2007; *Konta és Zsolnai*, 2002).

Az előbbieken csak a többségi gyermekekre vonatkozóan emeltem ki kutatásokat. Ennek az az oka, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális prob-

lénamegoldásának vizsgálatára a hazai szakirodalomban a 2011-es évben történt egy olyan kismintás vizsgálat, amelyben 80 többségi és a tanulásban akadályozott ötödik és nyolcadik osztályos tanuló (10 és 14 évesek) vett részt. A mérőeszköz alapja Kasik 2010-es kutatásának adaptált változata. Az ott alkalmazott öt dimenziót – melyet később majd én is használni fogok – egy hétrészes történetbe ágyazták be. A tanulók önjellemzése mellett a pedagógusok is értékelték őket, és ők töltötték ki a tanulmányi teljesítményre, illetve a családi háttérre vonatkozó háttérkérdőíveket is. Tízéves korban három szignifikáns különbség mutatkozott: a pozitív megnyilvánulás és az impulzivitás a tanulásban akadályozott tanulókra volt inkább jellemző, az elkerülés pedig kevésbé. A másik korosztályban a racionalitás szignifikánsan magasabb volt a tanulásban akadályozott tanulóknál. A kutatás legnagyobb eredménye egy olyan mérőeszköz kidolgozása, amellyel mind a többségi, mind a tanulásban akadályozott tanulók szociális problémamegoldása hatékonyan mérhető. Nagymintás kutatások azonban erre vonatkozóan még folyamatban vannak.

3.3. Fejlesztési programok

A hazánkban alkalmazott, a személyiség eme területének fejlesztésére irányuló programok közül említek most néhányat. Ezek közé tartozik a *Nagy József* (2000) által kidolgozott kritériumorientált fejlesztés. Ennek lényege, hogy a gyermek számára kortól függetlenül addig történik a fejlesztési folyamat, ameddig az előre meghatározott kritériumot el nem éri. A DSST (Direct Social Skills Training), valamint az SCT (Social Cognitive Training) programok hiánypótló jellegűek ebben a témában. Az előbbi tízéves kortól játékos formában gyakoroltatja a szociabilitás egyes összetevőit, míg az utóbbi direkt társas interakciókban fejleszti kifejezetten a szociális problémamegoldást. A hatékonynak ítélt viselkedésmintákat pedig azután gyakorlással is megerősítik.

Bár kutatásokkal igazolták (*Elliot és Busse*, 1991), hogy az SCT önmagában nem kifejezetten eredményes, a DSST kiegészítőjeként viszont nagyon hatékony. A Lépésről lépésre nevű programot, melyet sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére használnak, a későbbiekben fogom bemutatni.

4. A TÖBBSÉGI GYERMEKEK SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁJÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

A szociális kompetencia 2.3-as pontban leírt fejlődése a többségi gyermekekre vonatkoztatható, akik ép idegrendszerrel rendelkezve erősebb alapokról indulnak ezen a téren is. Az őket ért külső hatásoknak megfelelően – melyeket a másik mintacsoporttal ellentétben ők reálisan értelmeznek – a külvilág számára is látható módon jelennek meg a tanultak mindennapi tetteikben. A megfigyelhető viselkedés viszont csak egy része a kompetencia fejlődésének. A kognitív folyamatok, a feldolgozás megelőzi az előbb említettet, és egy idő után rutinszerűen következik belőle az adekvát viselkedés. A kognitív folyamatokba beletartoznak az egyén önmagára irányuló gondolatainak, párbeszédeinek fejben történő leképeződései, valamint a helyzetről birtokolt információk

tudatosulása. A cselekvés megtörténe előtt pedig az önmagára vonatkozó következményének is tudatában van.

A szociális kompetenciának öt nagy területét különíthetjük el: (1) önismerettel összefüggő kompetenciák, (2) önszabályozás, (3) énhatékonyság-érzés, (4) a szociális kompetenciához szükséges kognitív készségek és a (5) társas kompetenciák (Meichenbaum, 1980).

5. AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG MEGHATÁROZÁSA

Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók a tanulásban akadályozott kategória egyik alcsoportját képezik. A tanulásban akadályozott tanulók csoportjába tartoznak egyrészt a Szakértői Bizottság szakértői véleménye által enyhe értelmi fogyatékosnak minősített tanulók, másrészt pedig az általános iskolában gyenge vagy elégtelen teljesítményt nyújtó, alacsonyabb kognitív képességgel bíró tanulók. A csoport a tanköteles tanulók mintegy 10–15 százalékát teszi ki, így a legnagyobb csoportját képezik a gyógypedagógusi megsegítést igénylőknek.

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek Mesterházi szerint az értelmi fogyatékosok egyik alcsoportját képezik. Az enyhe értelmi fogyatékoság a személyiségfejlődés zavarával, az idegrendszer különféle eredetű öröklött vagy korai életkorban szerzett sérülésével és/vagy funkciózavarával függ össze. A következő ábra (2. ábra) az enyhe értelmi fogyatékoság tanulási korlátokon belüli helyét szemlélteti.



2. ábra. Az enyhe értelmi fogyatékoság helye a tanulási korlátokon belül (Gaál, 2000, 434.)

5.1. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális kompetenciájának sajátosságai a Meichenbaum által meghatározott összetevők alapján

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális sajátosságai a többségiekétől jelentős mértékben eltérnek. Hiszen náluk a csökkent intelligenciaszinthez az adaptív funkciók gyengesége is társul. Ha az előbb felsorolt öt területet végig nézzük, már akkor feltűnik, hogy ez a csoport mindegyik területen gyengébben teljesít.

Az önismerettel összefüggő kompetencia, illetve az énhatékonyság-érzés gyenge, mivel az éntudat is megkésett és hiányosan alakul ki az ő esetükben. Sajnos erre vonatkozóan a környezet negatív reakciói még tovább nehezítik a gyermekek helyzetét. Ez valójában egy

folyamatos körforgásba sodorja őket, melyet a szerepelvárások, a körülöttük élők róluk alkotott véleményei, valamint az enyhén értelmi fogyatékos személy ezekre adott válaszai, reakciói alkotnak. Az éntudatukra vonatkozóan úgy érhetünk el fejleszthető hatást, hogyha a hétköznapi eseményekbe minél tevékenyebben be tudjuk őket vonni. Ha ekkor érzik, hogy a feladatok rájuk szabottak, szükségleteikhez mértek, és értékelik a teljesítményüket, akkor jó úton vannak a normális éntudat fejlődéséhez (*Fengler–Jansen, 1994*).

Az énhatékonyságuk többségi társaikhoz mérten alacsony szintű, problémák, nehézségek esetén legtöbbször felnőtt segítséget igényelnek. Ezt a képességet fejleszthetjük olyan élethelyzetek kialakításával, ahol az önálló feladatmegoldásra ösztönözzük őket.

Az önszabályozás a nehezen felkelthető motiváció, valamint a környezet felől érkező ingerekkel szembeni magasabb ingerküszöb megléte miatt nehezített. Az általános pszichés állapot zavarai: a sokszor gátolt, félnk viselkedés vagy a dacos megnyilvánulások, illetve a szociális közeledésekkel szembeni sokszor túlérzékeny válaszreakció nehezítette teszi a környezetével való kapcsolatépítést- és -fenntartást. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermek nagyon sokszor a siker iránt is közömbös, a cselekvések végrehajtásában pedig gyenge akarati jellemzőkkel rendelkezik.

A szociális kompetenciához szükséges kognitív készségek részterületén alapvetően gyengébb képességűek, hiszen az enyhe értelmi fogyatékoság a központi idegrendszer enyhe károsodásának következtében agyi sérülést és ezzel a kognitív készségek gyengébb működését eredményezi.

A társas kompetenciák jelenléte is csekélyebb mértékű az említett populáció esetében. A szociális beilleszkedés problémái jelentkezhetnek elszigeteltségben, kapcsolatteremtési nehézségekben vagy éppen túlzott alkalmazkodásban. De a belátás hiánya és az agresszivitás is előfordulhat (*Englbrecht-Weigert, 1996*).

Az integrált, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek osztályban betöltött szociális helyzetét *Szekeres (2012)* vizsgálta a szociometria eszközével. A hipotézisnek megfelelően az eredmény azt mutatta, hogy „enyhén értelmi fogyatékos gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választást kapnak osztálytársaiktól, mint a többi gyermek”. Tehát kevésbé elfogadottak az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek. A nemhez való hovatartozás és a fogyatékoság ténye együttesen befolyásolja a rokonszenvi választást.

Az előnytelen megjelenés, fizikai külső vagy a kirívó magatartás, agresszió minden esetben negatívan befolyásolja az egyén megítélését (*N. Kollár, 2004*).

A kirívó magatartás, magatartászavarok hátterében nagyon sokszor kultúraspecifikus normák betartásának képtelensége áll, organikus vagy környezeti okokból kifolyólag. Az értelmi fogyatékos személyek magatartása a rizikófaktorok behatásának következtében sokkal könnyebben megzavarható, mint a többségi tanulóké.

„A csoportpozíciók szempontjából előnyös tulajdonságok: intelligencia, jó iskolai teljesítmény, felnőtté váló függetlenség, kedvesség, szociabilitás, bátorság” (*N. Kollár, 2004*).

Emellett embertársaink érzékelésénél és szociális megnyilvánulásainknál hangsúlyos a külső; a figurális észlelés mellett a lelki és mimikai kifejezés, a megmozdulások, a

ruházat, a nemekre jellemző tevékenységi megnyilvánulások. Az előbbi felsorolásokból is látható, hogy az érzékelés olyan szociális háttérű folyamat, amely tapasztalatoktól, érzelmektől, motivációktól is függ.

6. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSI TÖREKVÉSEI

6.1. A Waldorf pedagógia módszere a szociális kompetencia fejlesztésének tükrében

6.1.1. A Waldorf pedagógia rövid története

A fejlesztés módszere központi kérdés. Erre vonatkozóan egy pedagógiai irányzat összetevőit mutatom be. Ez a Waldorf-pedagógia, mely a reformpedagógiák közül az egyik legismertebb.

A Waldorf-iskolai mozgalom a reformpedagógia fejlődésének harmadik évtizedéhez köthető. Az irányzat különleges szellemiségének atyja az osztrák nemzetiségű Rudolf Steiner (1861–1925). A pedagógia alapvető célkitűzése az empirikus úton történő tanulási mód, melyen keresztül a gyermek a saját megfigyeléseit és tapasztalatait építi be lelkébe, gondolataiba. Az alapító maga így határozza meg iskolája célját: „A feladatunk az, hogy képességeket ébresszünk fel és a keresők útjára irányítsuk lépteiket”.

Ehhez kapcsolódnak a tanítási módszerek is, melyek az 1919-ben elsőként Stuttgartban megalapított Waldorf-iskolában kezdtek gyakorlattá válni. Az első tanterv óta hosszú fejlődésen mentek keresztül a Waldorf-tantervek, illetve kulturálisan és földrajzilag is alkalmazkodtak a különböző országokhoz. Ennek eredményeképp napjainkban 58 ország több mint 858 iskolája működik ezen elvek alapján. Európában már az 1920-as években megjelentek az első Waldorf-iskolák, Magyarországon az első Budapesten, a Kis-Svábhegyen alakult meg. Ez az intézmény 1933-ig működhetett, majd 1988-ban újult erővel folytatódott a munka, immár Solymáron, egy óvoda megnyitásával. Ennek példáján felbuzdulva folyamatosan alakultak meg az intézmények Rudolf Steiner szellemiségében. Napjainkban már több mint 24 iskola és 40 óvoda működik hazánkban, némelyben pedig középiskolai oktatás is folyik.

6.1.2. Indirekt módszerek a szociális fejlesztésben

Kutatásom során volt szerencsém Waldorf-iskolákban látogatást tenni. Meglepő élmény volt a korábban könyvekben olvasott, számomra érdekes és vonzó dolgokat közvetlenül, személyesen is érzékelni, saját szememmel látni, a gyakorlatban tapasztalni. Az első élményem a természet közeli helyszín volt (ez a város külső részén a legideálisabb, de a városközpontban is kialakítható). A Waldorf-pedagógia alapvető eleme a „kialakítás” és az ebben megélt közösség lehetősége. Az intézményekben, ahol jártam, erre vonatkozó terveiket teljesen újonnan építkezve vagy óriási felújítás árán – egy régi épületben – tudták megvalósítani. Ezt általában kevés külső munkaerővel érték el. Akik a nagy többséget alkották a munkások között, azok az iskola pedagógusai és a gyermekeiket az intézménybe íratott szülők voltak, sőt maguk a gyermekek is kivették részüket a munkálatok azon területén, amelyek fizikai erejüknek és ügyességüknek megfelelt.

Az egész munkamenet egyféle hatalmas közösségépítésnek is felfogható, ahol mind a kialakítási folyamat, mind az eredmény a közösség javát szolgálja. Úgy gondolom, hogy ez a momentum olyan példa- és mintaadásnak felel meg, melyet – mint a dolgozatom elején említettem – a szociális kompetencia egyik legfontosabb fejlesztő összetevőjeként tartunk számon. Ez követendő minta volt, melynek során a gyermek láthatta saját szülei és a pedagógus szociális kapcsolatát, s ebbe ő is bekapcsolódhatott. S mivel saját kézzel készített, közös az alkotás, ezért érzelmek is kapcsolódnak hozzá, sőt a készítés alatt szövődő baráti kötelékek folytán egymáshoz is. Hozzákapcsolható ez a mozzanat a szociális kompetencia egyik szegmenséhez, az „együttélési kulcskompetenciához”. A fogalom a társadalom tagjaként megélt létet takarja, ahol az illető hasznos tagja lehet a csoportjának, közösségének. A hovatarozás érzése itt erőteljes módon jelenik meg. Ez csupán egy apró részlet, amit kiragadtam az intézmény működéséből, de alapvetően az egész rendszerre igaz ez a szoros tanár–diák–szülő közti kapocs.

6.1.3. A szülő szerepe

A szülő igen aktív szerepet játszik az iskola életében, és amint az általam említett példa is mutatja, ez nem csak a pénzbeli hozzájárulásban mutatkozik meg (bár ott is). „Az iskola fenntartói a szülői kezdeményezésre alapított és a mindenkori szülői közösség támogatásával működtetett nonprofit civil szervezetek (alapítványok, egyesületek)”. A szülők számára szakmai megbeszélések, úgynevezett „szülői estek” is biztosítják az aktív jelenlétet, melyek havi rendszerességgel kerülnek megrendezésre. Ezek jó alkalmat adnak a köztük lévő eleven kapcsolat ápolására, valamint az „osztálytanítóval” (osztályfőnök) való közvetlen interakcióra. Ezekben a rendezvényeken a gyermekek természetesen nem vesznek részt, ahol viszont ők lehetnek a főszereplők, azok a rendszeresen megrendezett „hónapünnepek”, ahol bemutathatják az adott hónapban elsajátított tudásukat. Ez általában valamilyen színdarab, előadás keretében zajlik. Ezáltal a szülők is valóságos betekintést nyerhetnek a tanórai munkába. Úgy gondolom, hogy ezek az események elősegítik azt, hogy a gyermekekben sajátjukká, belső életükhöz tartozóvá váljon a közösségben átélte, az ahhoz való szoros tartozás élménye. Ezt támasztja alá a Waldorf-pedagógusképzés egyik jelmondata: „A szociális együttműködés gyakorlása segíti az emberek és a világ iránti érdeklődés kialakítását és fenntartását”.

6.1.4. A Waldorf-pedagógia, mint az integráció egyik lehetséges színtere

Ez a reformpedagógiai irányzat önmagát az integráció egyik lehetséges színterének tekinti, ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek (SNI) vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN), illetve a hátrányos helyzetű (HH) vagy halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekek oktatása, nevelése is lehetséges az ép fejlődésű gyermekekkel együtt. Úgy gondolom, hogy ez az integrációs közeg elősegíti a proszociális kulcskompetencia fejlődésének lehetőségét. Az elfogadás, az empátia a segítség elve itt a gyermek sajátjává válik. Vekerdy szerint „a Waldorf volt az első olyan iskola a világon, ahol az értelmi fogyatékos határesetek normál osztályban nevelésével próbálkoztak meg, sikerrel”.

6.2. A tantervekben megjelenő szociabilitás

A szociális készségek fejlesztése emellett a következő – központi szinten elrendelt és a Waldorf-pedagógia szellemiségével átítatott – szinten is megjelenik. A Nemzeti Alap-tantervben (NAT) is kiemelt fejlesztési területnek, az önismeret és a társas kultúra fejlesztésének eleget téve része a szociális kompetencia előremozdításának.

A Waldorf-pedagógia vallja, hogy „az iskola egyik legfontosabb feladata a szociális képességek fejlesztése. Pedagógiai működésének egyik alappillére a diákok együttműködési készségének, az egymás felé fordulásnak folyamatos gyakorlása. Ez különösen a dráma-, az euritmia- és a zenei órákon jelenik meg, ahol közös művészeti alkotások készülnek, produkciók állnak össze. A képzőművészeti tantárgyakat, a kézművességet elsősorban az akarati nevelés szolgálatába állítják, mely az évek folyamán az önismeret és a társas élet megalapozójává válik. Ugyanígy ide sorolható a kulcskompetenciák között számon tartott személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák fejlesztésének következő nevelési célkitűzése is. „A személyközi kompetenciákhoz tartoznak mindazok a viselkedésformák, amiket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat. A személyközi kompetenciák nélkülözhetetlenek a hatékony személyes és csoportos érintkezésben és mind a köz-, mind a magánélet területén”.

6.2.1. Tantárgyi szinten megjelenő szociális kompetenciafejlesztés

Mivel kutatásomban a 3-4. osztályos tanulók szociális problémamegoldását vizsgáltam, ezért most ezeknek az évfolyamoknak a szemszögéből nézve nyújtok betekintést a szociális kompetencia fejlesztésének kerettantervben történő megjelenéséről. A 3. osztályosok fejlődési jellegzetességei között említi a Waldorf-kerettanterv a személyiség intenzív, nagyfokú változását. Ez nagyrészt abban nyilvánul meg, hogy a gyermek az eddigi szubjektív nézőpontja mellett objektíven is elkezd szemlélni a világot. Ennek következtében sok kétely és kérdés merül föl tudatában, mely lelkében ellentétes érzések megfogalmazásában realizálódik. Ennek a feszültségnek a külvilág felé való kimutatása nem mindig történik meg, hiszen a különböző személyiségek különböző féle módon mutatják ki és dolgozzák fel érzéseiket, gondolataikat. A 3. évfolyam számára a pedagógiai célkitűzések a következő módon reagálnak ezekre az életkori eseményekre: a gyermekek számára praktikus és szó szerint kézzel fogható módon nyújtanak ismereteket gyakorlati tevékenységekről, mesterségekről (pl. házépítés). Ezzel a tanítási módszerrel a céljuk nem egy szakma megtanítása, hanem a munkának, mint tevékenységnek a megszerettetése és megbecsülése. Úgy gondolom, hogy a fent említett tanítási forma fontos alapját képezi a szociális érzékenység felkeltésének. A gyermek megéli, megtapasztalja kicsiben, de mégis valóságosan a munka „súlyát”, és ez nézőpontját, későbbi szociális viselkedését nagymértékben befolyásolja.

A 4. évfolyamban megfogalmazott pedagógiai célkitűzések közül a szociális kompetenciára vonatkozóak a következők: a gyermekeknek arra van szükségük, hogy a kül-

világ felé irányuló érdeklődésüket kielégítsék; olyan feladatok, célkitűzések kerüljenek eléjük, melyek csoportos munkára, az együttműködés gyakorlására lehetőséget teremtenek. Ezáltal új és más nézőpontú kapcsolatot alakítsanak ki elsősorban szűkebb környezetükkel: szüleikkel, tanáraikkal, osztálytársaikkal. A gyerekek sokszínű, mozgalmas történetekkel (északi mitológia, Kalevala) találkoznak ebben az életkorban, mely fejlesztí erkölszi érzéküket, megtanulnak különbséget tenni jó és rossz között.

Az évfolyamok szintjén kitűzött pedagógiai célok ismertetése után szeretnék kiemelni néhány tantárgyat, amelyekben ugyancsak megjelennek a szociális kompetencia fejlesztésére irányuló törekvések.

A *történelem* tantárgyat említem elsőként, melynek tanulása során a gyermek megismerkedik a múlt eseményeivel, történéseivel. A megszerzett tudás segíti a jelen dolgainak megértését, a jelenkor problémáinak és annak forrásainak megismerését, megvitatását. Ezáltal a történelem tanítása a jövőre is irányul, mert a múlt eseményeinek feltárásával a gyermekben rejlő jövő előremutatása is benne van. Hiszen az egyes nemzetekben megjelenő kulturális és vallási jellemzők nyilvánvalóan hatással voltak a történelem nagy eseményeire. Ugyanígy a gyermekben a régmúlt eseményeit hallva elindulhat egyféle lelki fejlődés, irány, azonosulás, mely életének további döntéseit befolyásolhatja. Szociális fejlődését szolgálja az is, hogy a nemzetek színes kultúráját és vallási felfogását megismerve tisztelet ébredhet benne azok irányában és az előbbi mellett felelősség is a saját nemzete felé. A történelem folyása a népek közti kölcsönösségre és együttes munkára vagy az annak hiányában rejlő veszélyekre is tanít.

Ugyanígy az *idegen nyelv*, mint tantárgy is jó lehetőség lehet a népek közti sztereotípiákat, avagy másságot elutasító magatartás elősegítésére. Azon túl, hogy természetesen a nyelv és ez által az azt használó nép iránt is felkelti az érdeklődést. Emellett nyilvánvalóan jártasságot szereznek az idegen nyelvű kommunikációban is, mely együtt jár azzal, hogy a nyelvhasználatban és a szokások szintjén megjelenő eltérő gondolkodást is megtanulják empátiával elfogadni.

Következő tantárgyként a *földrajz*ról említek pár gondolatot a szocialitással kapcsolatban. Ez a tárgy a természet iránti érdeklődés felkeltésén túl az országok gazdasági és kulturális tevékenységét is tárgyalja, s emellett a térbeli tájékozódásra is nagy hangsúlyt fektet, mellyel egyrészt a geometria alapjait is megteremti, másrészt a tér-idő összekapcsolódásán keresztül a történelmi összefüggések megértésében is segít. A Waldorf-kerettanterv így fogalmazza ezt meg: „Ha a gyermek megismeri az egymásmellettséget a térben, szeretetteljesen fordul majd a „mellette lévő” ember, embertársa felé is”.

A *testnevelés* tantárgy kapcsán a 3. évfolyamban megfogalmazódik a kerettantervben a fejlődési célok között a csoportos mozgásos feladatok és egyáltalán a tornatermi eszközök használatakor a viselkedés közösségi szabályainak ismerete és alkalmazása. Emellett az egymás felé való türelem és tolerancia gyakorlása is. 4. osztályban pedig a fejlődés várt eredményei között van már a nagy- és finommotorikus mozgások fejlődése mellett a játékokban a győztes és a vesztes szerepének egyre magasabb szinten történő elfogadása is.

A zene közösségteremtő szerepét, azt hiszem, nem kell sok érveléssel alátámasztanom, elég, ha visszaemlékszem saját kórusélményeimre. Rögtön megjelenik előttem a közös célért való összefogás ereje és a zene összekapcsoló hatalma, nem is beszélve az együtt éneklés vagy éppen zenélés öröméről. A zene tantárgy hasonló szociális kapcsolatok kialakulását tartja legfontosabbnak az órák céljait tekintve. Ennek megvalósulási területe például az, hogy kialakulnak az osztályzenekarok, „együttesek”, melyek aztán tovább gördítik, fejlesztik a közösséget, és annak összetartó erőit jelentik.

A *szabad vallás* tantárgy fejlesztési célkitűzései közé tartozik az ószövetségi történeteken és régi korok mítoszain, legendáin keresztül átélt érzelmek tudatosulása. Így például, hogy hogyan okozhatnak örömet vagy fájdalmat egymásnak vagy maguknak. Ez is hozzátartozik a szociális élet gyökereinek erősítéséhez.

Pl. József és testvérei története Mózes könyvében, aminek rendkívüli hatása nem egy képzőművészt ihletett meg – ennek köszönhető a világirodalom egyik legnagyobb trilógiája, Thomas Mann *József és testvérei* című regénye. Itt megjegyzem azonban, hogy a még nagyobb hatású, a világ keresztyénységének rendkívüli értékű erkölcsi és kulturális gazdagságát, világmegújító szemléletét jelentő Újszövetséget, Jézus tanításait sajnálatos módon nélkülözi – talán tudatosan, szemléleti és vallási meggyőződésbeli különbségek miatt – a Waldorf-kerettanterv. Tudnivaló, hogy Rudolf Steiner nem vallotta a keresztyén, krisztusi hitet, ezzel némi úrt hagyva az egyébként bizonyítottan nagyon jó hatású Waldorf-pedagógiában.

Még említés szintjén három tantárgyra utalok a kerettanterv kapcsán. A *kézimunka* nevű tárgyban „úgy kell alakítani a tevékenységet, hogy felébreszthessék a gyerekekben a mások munkája iránti szociális érzékenységet” – írja a reformpedagógia ezen ágának tantárgyi szabályozását végző dokumentum a 375. oldalon.

A *dráma* – mint sok iskolában előszeretettel alkalmazott művészetpedagógiai és képességfejlesztő tantárgy – ugyancsak segítheti a magán- és a társadalmi életben az egyén boldogulását. Hiszen többek között szerepet játszik a kommunikáció, az önkifejezés, a kreativitás, a felelősségtudat, az alkotóképesség és az együttműködés képességeinek fejlesztésében. Ezen túlmenően „mint közösségi tevékenység, elősegíti a mások iránti empátia és megértés kifejlődését, a kapcsolatteremtést, tudatosítja a közösségi együttélés szabályait, ezáltal hatással van a gyermek morális fejlődésére”. Segítséget nyújt a gyermeknek abban is, hogy belső értékeit, talentumait hogyan tudja a közösség számára hasznos módon felhasználni.

Az *euritmia* tárgyat szeretném nem utolsósorban felhozni a hosszúra nyúlt példák sorában. Az euritmia egy különleges, csak a Waldorf-pedagógiában megjelenő tantárgy, mely a mozgást a lélekkel és a szellemmel kapcsolja össze. A testneveléssel ellentétben nem a testi, hanem a lelki részvétel a célja. „Láthatóvá teszi a beszédet úgy, hogy a beszédképzés összetett mozgásait kibontja és nagymozgássá alakítja. (...) A zenei euritmia emellett a zenei alkotóelemeknek mozgásait látható élménnyé teszi”. Ebben a tárgyban jelenik meg talán legkézzelfoghatóbban Rudolf Steiner különleges nézete, mely az embert testre, lélekre és szellemre osztotta: az antropozófia. E tantárgy kapcsán a közös

munka során fejlődik a résztvevők szociális érzéke, egymásra figyelése. A 3. évfolyamban a következő előrehaladást várják: „A különböző szociális gyakorlatok továbbra is folyamatosan ápolják és fejlesztik a társas kapcsolatokban való kiegyensúlyozott részvételt”. A 4. évfolyam szintjén az előzőekhez hozzáteszi még, hogy „a lelki-akarati és a morális készségek” fejlődését is remélik ettől a tárgytól.

6.2.2. Egyéb lehetőségek a fejlesztésre

Dolgozatom ezen részének befejezéseként még három jelenséget szeretnék kiemelni a Waldorf-pedagógia sajátosságaiból, melyek dolgozatom szempontjából relevánsak.

A egyik a *napközi szerepe*. A napköziben általánosan kitűzött cél a szociális kompetencia fejlesztése. Ez egyrészt a pedagógus által, többnyire az udvaron történő, vezetett vagy spontán módon megnyilvánuló közös játékot jelenti, másrészt pedig a hét minden napján megjelenő, előre meghatározott tevékenységek – pl. bábozás, meseolvasás, képességfejlesztő játékok, népi gyermekjátékok, kézműves foglalkozások – formájában történik. Ha szükséges, akkor természetesen ebben az időben a házi feladatok elkészítésének segítése is történhet.

Köztudott, hogy a Waldorf-pedagógiában nagyon fontos szerepe van a *mesének*. Epochákhoz kapcsolódva, olvasmányok feldolgozásakor vagy csak „pihenésképpen”, tehát sokszor és sokféle módon jelenik meg a mesélés, meseolvasás. *Nyitrai Ágnes* kifejti cikkében, hogy „a szociális kompetencia spontán fejlődéséhez a mesélő és a mesehallgató közötti kontaktus és a mese tartalma járul hozzá”. Nagyon fontos tehát, hogy milyen témájú mesét hallgat a gyermek, mi a pedagógus célja. Hiszen minden mesében van egy hős, aki vonzó lesz a gyermek számára. Mégpedig azért, mert olyan problémát tud megoldani, amely a gyermeket is foglalkoztatja. „Ez alapvető jelentőséggel bír a szociális motívumrendszer fejlődése szempontjából” (*Bettelheim*, 1985). És ez nem jelenti azt, hogy a gyermek szemében példává növekvő hős minden esetben pozitív szereplő. Ezért nagyon veszélyesek az agresszív tartalmú animációs filmek. A gyermek ugyanis ott is megtalálhatja azt a mintát, amire azt gondolja, hogy szüksége van. A szerző *Riesmant* is idézi, aki a mesélésnek már az írásbeliség előtti fontosságára is hivatkozik. Így adták át a nemzedékek egymásnak a fontos, sokszor a felnőtté váláshoz nélkülözhetetlen tudásanyagot.

A másik egyedi jelenség a *bizonyítványvers*, melyet a gyermekek az év végén az osztálytanítójuk tollából kapnak. Az egyik Waldorf-iskolában történt látogatásomkor mesélte el az osztálytanító, hogy a verseket mindig az adott tanuló személyiségébe belehelyezkedve írja meg, gyermek adott évben megfigyelt viselkedését, fejlődési irányát teljes mértékben alapul véve. Ezek az alkotások mindig egy pozitív tulajdonságot erősítenek meg, vagy indítják el azon az úton a gyermeket, rejtett formában, mégis nagyon erőteljes vonásokkal megmunkálva. Pozitív hatását több esetben is érezte, látta az oktató. Ezért számomra ez a mozzanat ugyancsak alátámasztja az ezen rész lezárására szánt gondolatomat. A szociális kompetencia fejlesztésére mérhetetlen sok lehetőség adódik. A tanítónak minden alkalmat meg kell ragadni ahhoz, hogy kreativitását használva

minél sokszínűbben fejlessze ezt a területet. Ötleteket pedig szerezhethünk bőven akár ennek a résznek a kitűnő példáiból, melyek a Waldorf-pedagógia egyediségét adják.

6.3. A Lépésről lépésre program tartalmazta szociális képességet fejlesztő módszerek

6.3.1. A kezdetek

A következőkben a *Lépésről lépésre* elnevezésű programot mutatom be, melyet mindazok az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények alkalmaznak, ahol az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekkel a kutatást végeztem. Ez a program is kiemelt szerepet szán a szociális kompetencia fejlesztésének, hasonlóan az előbb bemutatott pedagógiához. De mielőtt megnéznénk, hogy pontosan milyen módszerekkel is dolgozik, pár szót szólok előzetesként magáról a programról, annak indulásáról. Az eredetileg „Step by Step” elnevezésű programot ma a világ 24 országában alkalmazzák. Létrehozása egy óceánokon átívelő kapcsolat révén történt meg: az Open Society Institute amerikai szakemberei a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanárainak és magyarországi gyakorló gyógypedagógusok közreműködésével dolgozták ki az 1990-es években.

6.3.2. Célkitűzések

Érdekessége, hogy amíg Amerikában a különlegesen tehetséges gyermekek „kitörési lehetőségeként” alkalmazzák, addig hazánkban a hátrányos helyzetű és a roma gyermekek felzárkóztatása a célja. A következő területek fejlesztését tűzi ki: a „kulturális sokféleség értékelésének, az egyenlő esélyek megteremtésének, az aktív, önirányításra, önálló döntésekre, egyéni és közösségi felelősség vállalására képes, a demokrácia, a nyitott társadalom alapját képező magatartásformák, személyes autonómia kialakításának segítése”.

A kidolgozók példának vettek *reformpedagógiai előzményeket* és azok megalkotóinak alap gondolatait (pl. Freinet, Froebel, Montessori, Dewey), így például a személyiség egyedisége, valamint a világ és a vele kapcsolatos ismeretek komplexitása képezik a program alapkövét. De megtalálhatók benne többek között Rousseau-nak, a francia felvilágosodás legnagyobb alakjának természetes nevelésre irányuló gondolatai, illetve Pestalozzi, Vigotsky, valamint Piaget munkáit is felhasználták. Az egészhez modellként pedig a „British Infant School” formáját vették alapul.

A program alapelveihez tartozik a nyitottság, amely megnyilvánul a változatos pedagógiai módszerek alkalmazásában (pl. projektmódszer), az egyéni fejlődésmenet figyelembevétele és az annak megfelelő differenciált fejlesztés, illetve nevelés. Részét képezi még a korszerű tantárgyi ismeretek közlése, tanulóbarát környezet kialakítása, valamint a család bevonása az iskolai életbe, vagyis aktív együttműködés a szülővel, azok partnerként kezelése a tanítási folyamat során. A program hazai működtetője az Ec-Pec Alapítvány, mely a trénerképzésben és a folyamatos módszertani fejlesztésekben, segédanyagok megjelentetésében, a halmozottan hátrányos és a roma fiatalok beilleszkedésének megsegítésében vállal irányító szerepet. Módszertani Központok fogják össze azokat az intézményeket, amelyek az alapítvánnyal kapcsolatot ápolnak. Ilyen központok Budapesten, Miskolcon, Gödrén, Kiskőrösön és Pécsen találhatók.

6.3.3. A pedagógus szerepe

A Lépésről lépésre program meghatározó összetevőiből szeretnék most megemlíteni néhányat. Az egyik ilyen fontos és kiemelésre mindenképpen érdemes célja a *pedagógus szerepének „megváltoztatása”*. Ennek keretében olyan modellt állít a gyermekek elé, akinek minden nyilvánulása azt sugallja, hogy a pedagógus hisz minden gyermek sikerében, képesnek látja a fiatalat az önmagához képest mért legmagasabb szint elérésére. Emellett megerősíti a gyermekek bizalmát többek között azzal, hogy sokat dicséri őket, és a pozitívumokra helyezi a hangsúlyt. Ezek által facilitálja a tanulóknak az önmaguk felé irányuló helyes elvárások kialakulását és álmaik, vágyaik kitűzését, melyekért harcolni akarnak majd.

Fontos még az is, hogy a pedagógus önmagával szemben is őszinte legyen és beismerje azt, hogyha nem tud valamit. Ezzel a néhány tulajdonsággal, úgy gondolom, minden pedagógusnak rendelkeznie kell – nem csak az ebben a programban részt vevőknek –, hiszen minden gyermek számára példamutató kell, hogy legyen a tanítója. Olyan ember, aki mintául szolgálhat az életének sok (vagy akár mindegyik) területén. Amiért ezt a példát mégis kiemeltem, annak oka az, hogy ez a program nem automatikusan magától értetődőnek veszi ezeket a pedagógiai jellemzőket. Éppen ezért – tudatosan – célkitűzéseinek első pontjaként fogalmazza meg azt, ezáltal a tudatosságra és a fontosságra irányítja a figyelmet. A gyermek személyiségére ható és – jelen esetben kiemelt példák szerint – az önértékelésre az önbizalomra ható pedagógiai irányulások nagyon nagy hatással vannak a szociális kompetencia fejlődése szempontjából. Hiszen, amilyen jelzéseket kap kívülről a kialakulóban lévő személyiség, olyannak fogja hinni magát, és már ekkor ennek megfelelően éli szociális kapcsolatait. Nyilván később is, az életének minden szociális színterén kap „pofonokat” és megerősítéseket egyaránt. Mégis, úgy vélem, az életkezdésnek ebben a szakaszában nagyon fontos, hogy milyen személyiségek az alapkövei ennek a folyamatnak. Kiemelten igaz ez az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre. Mint ahogy azt kutatások is igazolják, a többségi gyermekeknél sokkal jobban ragaszkodnak a tanáraihoz (és ezáltal jobban példát is vesznek róluk), így azt gondolom, hogy ezeknek a pedagógusoknak még nagyobb a felelősségük a rájuk bízott diákokkal szemben.

6.3.4. A tevékenységközpontok

A Lépésről lépésre program egyik egyedi ötlete is lehetőséget teremt a szociális élet megélésére: ezek a *tevékenységközpontok*. Ezeknek megnyilvánulása különböző témájú „sarkok” berendezésével történik (matematikai, olvasó-, író-, művészeti, tudományos és felfedezőközpont) az osztályon belül. A sarkokat alacsony polcok választják el egymástól. Az íróközpontban például nincs saját tulajdon az íróeszközöknél, így fejlődik a közös felelősségvállalás. Mivel az eszközök nagy része a teremhez tartozik, ezért a közös rendrakás is a gyerekek feladata, amit a pedagógus irányító figyelemmel vezet. Az olvasó színtéren szönyegek és fotelek hívogatják a tanulókat, és biztosítanak kényelmes

közösségi teret, ahol a gyermekek szívesen megélik szociális kapcsolataikat (mesehallgatás, beszélgetés).

Az egyik osztályban egy nagyon pozitív és örömteli esemény bizonyította a tudományos és felfedezőközpont fejlesztő és ismeretekben előremozdító hatását. A teremben található madárhatározó keltette fel a kíváncsiságát az egyik osztályban tanuló gyermekeknek, hogy közelebről is megismerkedjenek a madarakkal. Ezt olyan módon tették, hogy az osztályterem ablaka elé egy madáretetőt építettek, és az ott táplálkozó bátor szárnyasokat a madárkalauz segítségével határozták meg. Egy idő után már egy pillantással is meg tudták határozni, hogy éppen milyen fajta táplálkozik éppen az etetőben. Az osztály egyik kedvelt tevékenysége lett a „leskelődés”, és azt gondolom, hogy ez az apróság is komoly közösségépítő esemény lehet. Megtanulnak a természetre hangolódni, megismerik annak egyik kedves, igen különleges részét, és közben egymással is információkat osztanak meg. Az osztálytermekben alacsony polcrendszer található, így a gyermekek segítségkérés nélkül is elérhetik azokat a tárgyakat, amelyek iránt érdeklődnek. Padok helyett pedig kis asztalok és székek találhatók, melyeknél 2–4 gyerek csoportmunkában dolgozhat.

6.3.5. Egyéb osztálytermi eszközök, illetve módszerek

Egy *kisállat* (tengerimalac, hörcsög, hal stb.) szinte minden Lépésről lépésre osztályban megtalálható. Ennek a gondozása a gyermekek feladata, mely önmagában, a kisállat megfigyelése mellett ugyancsak kiváló lehetőség a szociális kapcsolatok építésére az osztályban. Szerepek kiosztása is lehetséges: ki mikor, mivel látja el, takarítás folyamata stb. Ezek is mind-mind a közösségi felelősségvállalást erősíthetik. Az apró kedvenc ismerete, közelsége, a velük való törődés ezen kívül az órák tananyagában is hasznosítható: vele kapcsolatos versek, mondókák, mesék, róla az osztály tagjai által közösen írt történetek is jó kapcsolódó pontjai és kézzel fogható produktumai ennek a beruházásnak.

Az osztályban folyó munkás hétköznapi az osztályközösség által hozott szabályok alkotta rendben történnek. A saját maguk által megfogalmazott „törvényeket” (melyeket nyilván a pedagógus is jóváhagy) magukra nézve kötelezőnek tartják, ezzel a társadalmi élet helyes magatartásformáit is begyakorolják a saját „mini társadalmukban”. Az érdekessége ennek az osztályterem falára kifüggesztett házirendnek az, hogy nem tiltó, hanem kijelentő mondatokat tartalmaz. Például „a maradj csendben” helyett a „ha meghallgatjuk társunkat, minket is meghallgatnak” szabályt vezették be.

A közösségépítéshez további kis apró ötletek is megjelennek a programban. Az egyik, amit szeretnék kiemelni, a „reggeli kihívás” nevet kapta. Itt lehetséges a reggeli gyülekezés ideje alatt, az első óra anyagára vagy az éppen folyó projektekre történő rövid ráhangolás lehetséges. A feladatok egyénileg vagy csoportosan is elvégezhetőek, a feladat típusától függően.

Amikor már minden gyermek megérkezett, a „reggeli beszélgető kör” nyújt további lehetőséget az osztályközösség megélésére. Ennek során alkalom nyílik a gyermek „otthonról hozott” vagy az iskolában keletkezett konfliktusainak önmagából való kibeszélésére és ez által történő feloldására, a gyermeket éppen foglalkoztató téma megosztására, vagy egyszerűen csak a másik osztálytárs, illetve a pedagógus felé irányuló kérdések feltevésére. Arra is láttam példát látogatásomkor, hogy a gyermekek a hétvégén újonnan kapott játékaikat hozták be és mutatták be osztálytársaiknak. Ők aztán megnézhatték, vagy akár kézbe is vehették azokat, és utána kérdéseket tehettek fel vele kapcsolatban. Ezzel a kommunikációs kompetencia fejlődése mellett a szociális képességek is fejlődnek, hiszen a másik felé érdeklődve fordulás is megjelent, de egymás beszédét is türelemmel ki kellett várni, valamint nagy óvatossággal kellett kezelni az új játékot, egymás tulajdonát megbecsülve és tiszteletben tartva.

Ennek a módszernek a napot keretbe foglaló záró része a „záró beszélgető kör”, melynek részei lehetnek élménybeszámolók az adott napról, a gyerekek elmondhatják véleményüket az órákon történekről (ez utóbbi fontos visszajelzés lehet a pedagógusnak a továbbiakra nézve), vagy a nap közben történt esetleges konfliktusok feloldása is megtörténhet. Az előbbieken említett módszerek véleményem szerint kimerítik a „szociális kommunikatív kulcskompetencia” fogalmát, tökéletes fejlesztő lehetőséget biztosítanak irányába. Ez a fogalom a szocialitás alapjaként az egymás közötti kölcsönhatás igényét foglalja magába, tehát a hozzá kapcsolódó magatartást, érzelmeket, megnyilvánulásokat. E nélkül az egyén nem élhet szociális életet.

Azokban az osztályokban, ahol magas a roma tanulók száma, az osztályterem egyik falát úgynevezett „roma fallá” alakították. Itt lehetőség adódik arra, hogy az életükben jelen lévő tárgyak, eszközök, közösségüket meghatározó szokások, hagyományok az egész közösség elé kikerüljenek. A roma gyermekek számára ez a saját kultúrájuk megbecsülését és önmaguk értékelésének egy magasabb szintre emelését mozdíthatja elő, a nem roma tanulóknál pedig a más kultúrák megismerése és elfogadása iránti képesség fejlődik.

6.3.6. A projektmódszer

A Lépésről lépésre programban a tanulás nagy része pedagógiai *projektekben* történik. „A pedagógiai projekt valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi életből származó téma, a feldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet, az eredmények megtervezése, az eredmények prezentálása. A téma felvetése és a témával való foglalkozás a gyerekek valódi önállóságán alapul, a pedagógusok, mint szakértők szerepe ennek az önállóságnak a segítése”. A köznyelvi értelmezésben vett projektekkel szemben – melyekben a társadalom számára jön létre valami új termék – a pedagógiai projekteken belül végzett munkáknak kettős irányultsága van. A magasabb rendű cél a kezdő és a célállapot közti folya-

mat alatt tervezett nevelői hatások, nevelői célkitűzések megvalósítása, az alárendelt cél – ami a tanulók számára a valódi cél – pedig a projekt feladatának teljesítése.

Ezen tanulásszervezési módszer kics csoportos formában történik általában, melyekhez a gyermekek szülői segítséget is igénybe vehetnek. Erre vonatkozóan egy példát *Radicsné* említ könyvében: történt egyszer, hogy egy osztályszintű séta alkalmával a gyerekek megláttak egy horgászati kiállításra hívogató plakátot. Közös kérésre megtekintették a kiállítást. A gyermekek fokozódó kíváncsiságára válaszként egy hal témájú projektbe kezdtek. Ennek részeként aztán később például a vízi eszközökön történő viselkedési szabályokat is átbeszélték a pedagógussal. Nem beszélve arról az élményről, hogy a hallal kapcsolatos foglalkozásokról az egyik horgászattal is foglalkozó szülő tartott előadást, majd egy alkalommal el is vitte az osztályt horgászni. Az ott történt – a környezetre és egymásra való – figyelés sem elhanyagolható módszer a szociális kompetencia fejlesztésében. A szülőkkel való ilyen szintű kapcsolattartás a gyerekek számára is példaértékű, amellett, hogy mennyivel érdekesebb is így, első kézből kapott információkat hallani, és szinte észrevétlenül megtanulni. A projektek zárásaikortartott ünnepeken a szülők is nagy számban részt vesznek, segítik az előkészületeket – pl. jelmez varrnak, osztálytermet díszítenek a gyerekekkel együtt. Az adott témában készült alkotások (plakátok, saját kézzel készített könyvek, társasjátékok) ekkor kerülnek a szülők számára is láthatóvá.

A program célkitűzései közé tartozik az is, hogy otthonra kevés házi feladatot adnak, amit csak lehet, elvégeznek az iskolában. Így délután a szülőnek minél több lehetőséget biztosítanak arra, hogy gyermekével szeretetkapcsolatát az együtt töltött időben is megélje. Az iskolában folyó munkáról az „interjú füzetben” vagy a „projekt portfólióban” kaphat betekintést a szülő. A pedagógus a gyerekekkel és a szülővel történő kapcsolatának megélését a félévente kapott írásos pedagógiai vélemény is elősegíti. A tanuló fejlődéséről, motivációs szintjéről, tanulási szokásairól szóló dokumentum tartalmát a szülővel és a diákkal is megbeszéli a tanító. Előbbivel a gyermekről alkotott képük, véleményük megosztása is megtörténik.

Amint korábban már említettem, a Lépésről lépésre program alapvető célkitűzése a sajátos nevelési igényű gyermekek integrálása, melynek az általam említett néhány jellemző alapján is reális érvekkel igazat adhatunk. A sérült gyerekek elfogadása mind a gyermekektől, mind a pedagógustól toleranciát, empátiát, a különbözőség elfogadását igényli. Ebben példaadó módon kell a tanítónak elől járnia. Ha ő tisztában van a saját érzelmeivel és képességeivel, akkor tud olyan módon reagálni az osztályban előforduló eseményekre, hogy azt a gyerekek mintának vegyék a saját viselkedésükre nézve. Mások elfogadása, tisztelete, az együttes munka öröme – nagy különbségek árán is – pozitív hatással van a szocialitás fejlődésére.

A projektalapú tanításra vonatkozóan egy szülői visszajelzést is meg szeretnék megosztani: „Örülök, hogy ezzel a módszerrel tanítják a gyereket. Ösztönzik az önálló munkára, gondolkodását pozitív irányba fordítják. Én, mint nevelő szülő, úgy gondo-

lom, hogy az olyan gyermek, aki fel tudja mérni az esélyeit, annak igen jó lesz a megszerzett tudás a továbbtanulásban. Erre már vannak jó példák és meg is állják a helyüket az életben”

7. A SZOCIÁLIS PROBLÉMAMEGOLDÁS VIZSGÁLAT A WALDORF-PEDAGÓGIÁBAN TANULÓ ÉS ENYHE ÉRTELMI FOGYATÉKOS GYERMEKEK KÖZÖTT

7.1. A vizsgálat hipotézise

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók kognitív műveleti szintjének működése gyengébb a többségiekénél, és hipotézisem szerint ezek a központi idegrendszer sérüléséből adódó gyengébb szociális készségek kutatásokkal is kimutathatók.

7.2. A vizsgálat módszere

A vizsgálathoz olyan módszert kerestem, mellyel nem csak a többségi gyermekek, hanem az enyhe értelmi fogyatékos tanulók szociális problémamegoldása is vizsgálható. Az előbbire lett is volna eszköz, az utóbbi csoport tekintetében pedig pár éve történt egy kismintás kutatás, mely a tanulásban akadályozott és a többségi tanulók szociális problémamegoldásának összehasonlítására irányult. Erről a kutatásról és annak mérőeszközéről azonban sajnos csak dolgozatomban megírásának végén szereztem tudomást, ezért nem építettem rá és nem használtam fel tudományos megállapításait. Egyedüli azonos elemként Kasik László 2015-ös kutatásában is felhasznált kategóriákat hívtam segítségül a válaszok elemzésekor. Mivel látókörömön kívül esett ez a kutatás, ezért más releváns hazai mérőeszköz híján saját eszköz kidolgozása mellett döntöttem. Ehhez az ötletet a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) szocialitást vizsgáló részéből vettem. Az említett diagnosztikus eszköz a különböző részképességek vizsgálata előtt egy szociális fejlettséget mérő történettel tárja fel az erkölcsi érzéket, mint a szocialitás egyik összetevőjét.

Négy szituációt dolgoztam ki. Az elsőben egy új osztálytárs felé történő viszonyulásra kérdeztem rá. Egy reggeli baleset miatti iskolából történő elkésésre való reakcióikat vizsgáltam a második szituációban. A harmadik esetben a számítógép megosztására törekvő testvérpár helyzetébe kellett beleképzelniük magukat, a negyedik szituáció pedig egy önfelelt, barátinál töltött játék után történő ott alvás kérdését taglalta. Egy rövid kerettörténetbe foglalás után a kérdés mindig ez volt: „Te mit tennél ebben a helyzetben?”

A mérőeszköz megbízhatóságát a Waldorf-pedagógiában és a Lépésről lépésre programban megjelenő hasonló szituációk adják. A vizsgálat ideje: 2016 júniusa, októbere és decembere. A vizsgálat helyeit, a részt vevő intézményeket a következő alfejezetben részletezem. A helyszínek kiválasztása megkeresés alapján történt, a fogadó intézményekbe látogattam el ezután. A vizsgálatot minden esetben egyéni kikérdezéssel végeztem, és a válaszokat egyenként rögzítettem.

A válaszok kategorizálását Kasik László (2015a) cikkének megfelelően végeztem. Ezeket dolgozatom 7. oldalán ki is fejtettem. Kasik öt kategóriájához színeket rendeltem, hogy a diagramban ábrázolt válaszok típusait konzekvensen el tudjam különíteni: pozitív orientáció (piros szín), negatív orientáció (kék szín), racionalitás (sárga szín), impulzivitás (lila szín), elkerülés (szürke szín). Ehhez én még hozzátettem egy újabb kategóriát, mely a kutatás alatt tett tapasztalataim szerint szükséges volt. Ennek a „megtagadás” (fehér szín) nevet adtam. Ezekben az esetekben nem kaptam semmilyen nemű választ a tanulóktól.

7.3. A vizsgált minta jellemzői

A tanulásban akadályozott tanulási korlát kategórián belül azért választottam az enyhén értelmi fogyatékosok alkatóriáját, hogy az intelligenciaszint függvényében egy „egységes” csoport vizsgálatát végezhessenem. A vizsgálati mintába kerülés kritériuma a szakértői bizottság diagnózisa és az osztályfok volt (3-4. osztály).

Mintát a 3. és a 4. évfolyamból választottam. Úgy gondolom, hogy ennél fiatalabb korosztálynál nem lehet releváns eredményeket kimutatni a kutatási témára vonatkozóan. Másrészt pedig ez az az életkor, amelyben az őket ért külső hatások és a saját belső fejlődésük következtében kezd kialakulni a szociális problémamegoldás képessége.

A Waldorf-tanulók mintája a Mihály Kertje Kecskeméti Waldorf Óvoda, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, valamint a Tiszta Forrás Waldorf Általános Iskola és AMI (Alapfokú Művészeti Intézmény) tanulóiból tevődik össze, a 3-4. osztályból összesen 43 fő.

A kecskeméti intézmény jelmondatában a következő gondolatot foglalja össze: a gyermekeket a Waldorf-pedagógia szellemiségében nevelve az oda járók megtanulják felismerni a saját útjukat és azon járni.

A kiskunfélegyházi „kéz, szív és fej” iskolája – ahogy a Waldorf-pedagógiát nevezni szokás – a 2016-os évtől színesíti a város iskoláinak sorát egyedülálló tantárgyi és tanítási rendszerével, tapasztalatszerzésre épülő módszereivel.

Az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek 89 fős mintája két részre osztható. 46 fő a Lépésről lépésre programot alkalmazó Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola; illetve a kecskeméti Nyíri úti Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény diákjaiból került ki.

A 43 fős kontrollcsoportot a ceglédi Losontzi István EGYMI és Kollégium, a mohácsi Meixner Ildikó Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium, illetve a hódmezővásárhelyi Aranyossy Ágoston Református Óvoda, Általános Iskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény tanulói képezték.

A kecskeméti intézmény sokrétű munkáját pár mondatban mutatom be. Az alsó tagozaton a Lépésről lépésre programot, míg a felsős osztályokban a kooperatív tanulási technikákat használják. A szakszolgálati tevékenységek közül a korai fejlesztést és

a fejlesztő felkészítést végzik. Ezen kívül logopédiai munka és különböző értelmi és érzékszervi fogyatékoságokon kívül autista gyermekek nevelése-oktatása is folyik az intézményen belül.

A Kiskőrösi EGYMI a korai fejlesztéstől kezdve az iskolafelkészítésen át az önálló életvitelre felkészítés célkitűzésével neveli a többek között autista, enyhe- és közepesúlyos értelmi fogyatékos tanulóit. Az előző intézményekhez hasonlóan az alsó tagozatban a Lépésről lépésre elnevezésű program, míg felső tagozatban a kooperatív és a projekt módszer adja meg a tanítási folyamat alapját. A ceglédi EGYMI számos iskolai kultúrprogrammal és kudarcmentes tanulási technikák alkalmazásával biztosítja a tanulók művelődési és kognitív előbbre jutását. A mohácsi EGYMI 1960 óta lát el gyógypedagógiai feladatokat, az iskolában dolgozó pedagógusok elhivatott munkáját ismeri el a tanulók által szerzett számos sport- és műveltségi versenyen elért rangos helyezések. A hódmezővásárhelyi intézmény munkájában a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók harmonikus, sokoldalú nevelése, oktatása, képességfejlesztése a kitűzött cél, melynek eredménye a társadalomba való beillesztés, tevékenység, helytállás.

A mintát tehát 43 Waldorf-pedagógiában tanuló diák és 46 enyhén értelmi fogyatékos gyermek képezte, akik az általános iskola 3. és 4. évfolyamába jártak.

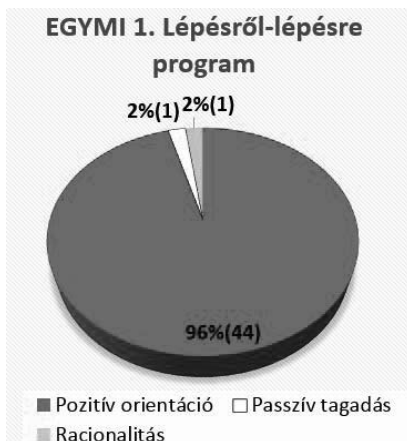
7.4. Eredmények elemzése

7.4.1. A Waldorf-pedagógiában tanuló és a Lépésről lépésre programot alkalmazó EGYMI-s tanulók válaszainak összehasonlítása és elemzése

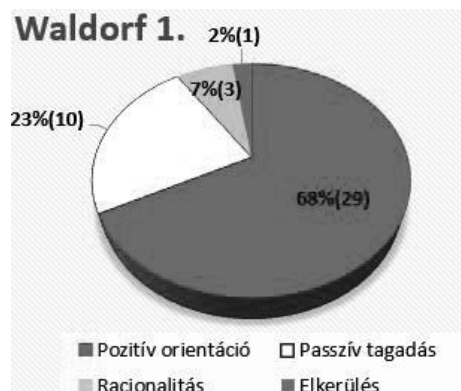
Az eredmények elemzését a fentebb említett szituációk szerint végzem.

Az 1. szituáció (új osztálytárs érkezése) esetében a 3. és a 4. ábrán láthatjuk az eredményeket.

3. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai az első szituációra.



4. ábra a Waldorf-pedagógiában tanulók válaszai az első szituációra.

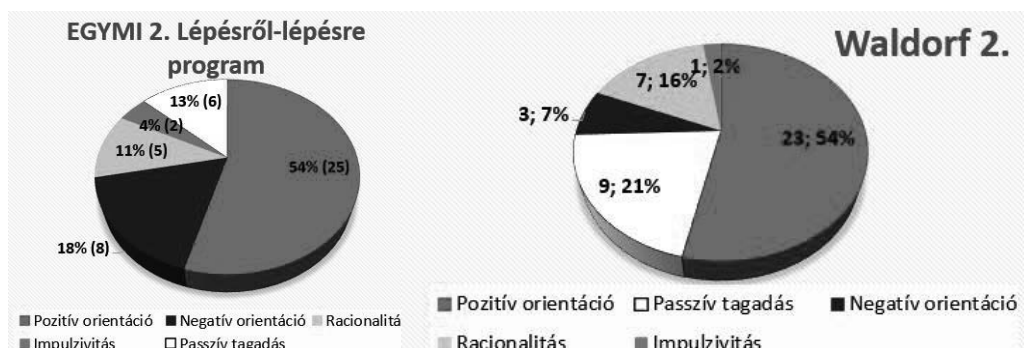


A 43 tanulóból a waldorfosok közül 29, míg a 46 tanulóból a fogyatékos gyermekeknel 44 diák választott a pozitív orientációba illően. Például így: „Köszönnék neki, és megmutatnám, hogy tudok rajzolni” – mondja a reformpedagógiában tanuló egyik gyermek. „Bemutakozom neki” – reagál egy enyhén értelmi fogyatékos tanuló. Ez, úgy gondolom, hogy nem szorul sok magyarázatra, mindkét mintacsoport megértette a szituációt, és a szociális fejlesztéseknek is köszönhetően nagy számban pozitív módon reagált a szituációra. Ami jobban felkeltette a kíváncsiságomat, az az a tény volt, hogy a waldorfos tanulók jelentős része (10 fő) megtagadta a válaszadást. A másik csoportban mindössze egy gyermek reagált így. Az előbb említett reakcióra választ, úgy vélem, az a tény ad, hogy a Rudolf Steiner-i pedagógia iskolájába a szülők saját meggyőződésük szerint adják a gyerekeiket. Ezért ezek a tanulók már az 1. osztálytól (vagy óvodától) a jelenlegi intézményben kezdtek, és nem találkoztak az általam említett „élménnyel”. Ezzel ellentétben az EGYMI-kben sokkal nagyobb a fluktuáció, mivel a tanulók nagy része nem abban az iskolában kezdte tanulmányait, amelyben most is tanul. Ezeknek a gyermekeknek először a Megyei Szakértői Bizottság által kapott szakértői véleményrel és diagnózissal kell rendelkeznie ahhoz, hogy ezekben az intézményekben bekerüljön. Addig azonban több év is eltelhet, amit a többségi általános iskolákban töltenek. Ezért nagy számban megélik az iskolaváltás, az újrakezdés nehézségét, és saját bőrükön tapasztalva tudják azokat a pozitívumokat említeni, melyeket ők is az új közösségbe érkezve megélték. A racionális válaszok száma kettővel több a waldorfos tanulóknál, ezek sokkal árnyaltabb, kreatívabb reakciók, például: „megnézném, hogy milyen a természete és ennek függvényében barátkoznék össze vele”. Itt a Nagy (1995) cikkében szereplő 1. ábrára utalok vissza, ahol a szociális kompetencia csúcán az „önértelmező komponensrendszer” rajzolódik ki. Úgy gondolom, hogy az előbb említett, idézett válasz is alátámasztja azt, hogy ép értelmi működés esetén eljuthat az egyén arra a szintre, ahol önmagához viszonyítva vizsgálja embertársát.

A 2. szituáció válaszainak (iskolából való kérés baleset következtében) eredményeit diagram-formában az 5. és az 6. ábra mutatja be.

5. ábra. Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek válaszai a második szituációra.

6. ábra. Waldorf-pedagógiában tanuló válaszai a második szituációra.



A pozitív orientáció közel azonos módon jelenik meg (23–25 fő) a két csoportban. A többségi gyermekek esetében ez elvárható, az enyhén értelmi fogyatékos tanulóktól viszont nagyon pozitív visszajelzés ez a számadat, mert azt mutatja, hogy egy részük megérti és helyesen értelmezi a szituációt. Véleményem szerint ez a Lépésről lépésre program hatékonyságát is dicséri, hiszen a szituációban megjelenő problémahelyzetre adott válasznak nagy szerepe van ebben. Az arra adott reakció, hogy ha elkésik egy baleset következtében az iskolából, és ahogyan ezt kommunikálja az osztályba beérve, illetve, hogy hogyan érzi magát a terembe való belépés előtt, mind jelez az egyén szociális kompetenciáját illetően. Az, hogy merre-e egyáltalán megosztani a pedagógussal a problémát, mert olyan közeli és bizalmas kapcsolat van az osztályban, amely ezt megengedi, vagy esetleg előre fél, és nem is meri elmondani a késés okát, visszajelző értékű. Számomra arra utal, hogy az az iskolai környezet milyen szociális példával áll a gyermek előtt, és ez mind az említett pedagógiában, mind a Lépésről lépésre programban a pozitív megerősítés irányába mutat.

A negatív orientáció mértéke az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek esetében magasabb. A válaszok elemzésénél kitűnik, hogy ez teljes mértékben az alacsony énhatékonyságnak, önbizalomhiánynak az oka. A válaszok nagytöbbsége ugyanis így szól: „nagyon félnék”. Néhányan az igazolatlan órát vagy a beírást is feltételezik büntetés gyanánt. Amint ezt a kikérdezés után megbeszéltük, kiderült, hogy ennek nincs reális alapja. Szabóné és Szekeres 2013-as cikkére visszautalva a szociális kompetencia énhatékonyság-érzés területe sérülést mutat ezen a téren, mely sajnos még a megfelelően motiváló, pozitív megerősítésre kifejezetten koncentráló közegben is nehezen fejlődik. A Waldorf-iskolás tanulóknál sokkal kisebb mértékű ennek a faktornak a megjelenése.

A racionalitás faktornak a két csoport azonos szinten történő megjelenése mindenképpen a Lépésről lépésre program hatékonyságát hangsúlyozza. Az ebbe a kategóriába tartozó válaszok száma megközelíti a reformpedagógiai iskola tanulóiét. A racionalitáshoz számoltam azokat a válaszokat, amelyek gyakorlati megoldásokat nyújtottak, illetve több megoldási javaslatot soroltak fel ugyanarra a problémára. Például az egyik többségi tanuló azt tartotta fontosnak a szituációval kapcsolatban, hogy ha elkésne, akkor lemaradna az anyagról. Ezek arra példák, hogy az összefüggéseket és a történetek következményeit reálisan látják. Mindez összefüggésben van a kognitív képességek fejlettségével. Visszautalok most újból Szabóné és Szekeres 2013-as cikkére, melyben a kognitív képességeket is a szociális kompetencia egyik összetevője közé sorolták. Úgy vélem, hogy az összefüggésekre épülő gondolkodás tekintetében párhuzamot vonhatok a Waldorf-pedagógia és a Lépésről lépésre program között. Az előbbiben az epochák, az utóbbiban a projektpedagógia biztosítja azt a hálószerű, összefüggésekre épülő tanítási módot, amely véleményem szerint jelentős mértékben hozzájárul az általam „racionálisnak” ítélt kategória válaszainak kialakulásához.

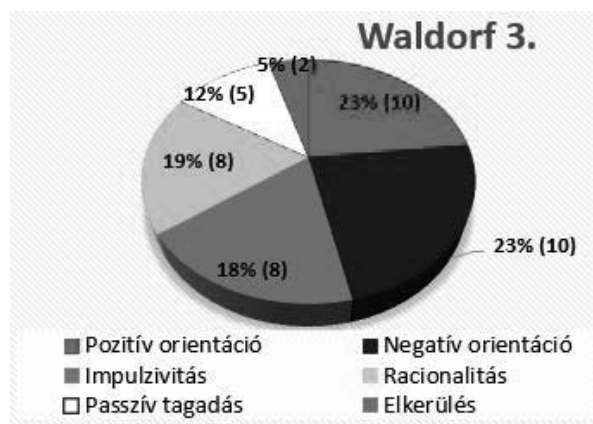
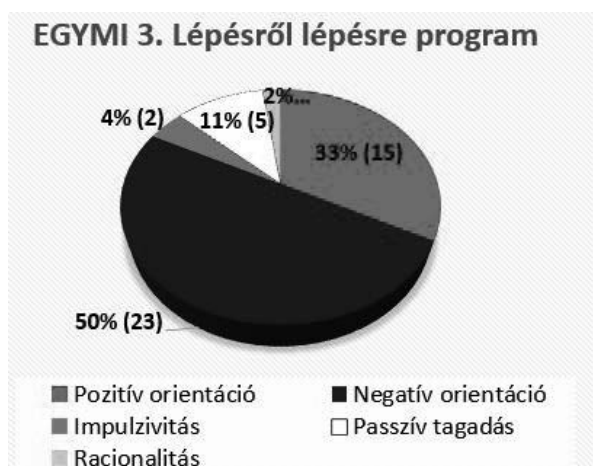
A diagramra rátekintve mindkét csoportban szembeűnő a megtagadó válaszok viszonylag magas száma (9 és 6 fő). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében ezt a szituáció megértésének hiányával magyaráznám, míg a waldorfos tanulóknál a

megfelelő belső érettség hiányával, mely miatt a személy még nem tudja magát bizonyos problémákba megfelelően beleképzelni, ezért megoldási javaslatot sem tud rá adni.

Még látható a diagramokon csekély mértékű (1, 2) fő impulzív megnyilvánulása, mely a szituációkra adott válaszokban az érzelmi megnyilvánulás vezető szerepét jelenti.

A 3. szituációra (testvérpár időbeni osztozkodási nehézségei a számítógépnél) adott reakciók a 7. és a 8. ábrán jelennek meg.

7. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók 3. szituációra adott válaszai.



8. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók válaszai a 3. szituációra.

Látható, hogy az EGYMI-k tanulóinak lett a pozitív orientáció faktorát tekintve előnye. Az eredmény kialakulásában egészen bizonyosan szerepet játszanak az intézmé-

nyekben jelen lévő szociális fejlesztő tevékenységek. Ebben a kategóriában legtöbbször ilyen válaszok érkeztek a „Te mit tennél?” kérdésre ettől a csoporttól: „Szépen megkérem, hogy adja ide a számítógépet”.

A negatív orientáció is az enyhén értelmi fogyatékos gyerekek válaszaiban lett nagyobb arányú. A szó szerinti válaszokat nézve mindegyik ilyen kategóriájú válaszban az alacsony énhatékonyság a vezető tünet. A szülői támogatás, segítség jelenti a megoldást ebben a problémában, a saját stratégia hiányzik. Úgy gondolom, hogy ezt az aspektust lehetne olyan módon fejleszteni, hogy szituációs gyakorlatokat önálló megoldási stratégiával, a hangos gondolkodás eszközével gondolnak át.

A „kéz- szív és fej” iskolájában is megjelenik az alacsony énhatékonyság, de ott sokkal kisebb mértékű. A Waldorf-pedagógia különös figyelmet szentel annak, hogy a tanulók önállóságához, a gyermek saját útján való járásához hozzájáruljon. Egy apró és talán jelentéktelennek tűnő momentum kapcsán láttam példát erre az önállóságra törekvő tanítására. A tanulók rajzot készítettek, míg az osztálytanító mesét olvasott. Egy gyermek kivételével – aki csak idén jött az osztályba, eddig nem Waldorf-iskolában tanult – mindegyik egymás között cserélgette a színeseket, kinek éppen melyik hiányzott. A tanító észrevette a fiút, aki konstataulta magában a hiányzó színeseket, de nem tett a megszerzésük érdekében semmit. A pedagógus rászólt egy idő után, hogy kérje el és szerezze be mindazt, amire szüksége van, úgy, ahogy azt a többiek is teszik. Ilyen kis apró lépésekkel is lehet nevelni a gyermeket: ne várja azt, hogy majd más megoldja a nehézségét, hanem kezdjen el tenni önmaga érdekében annyit, amennyit tud.

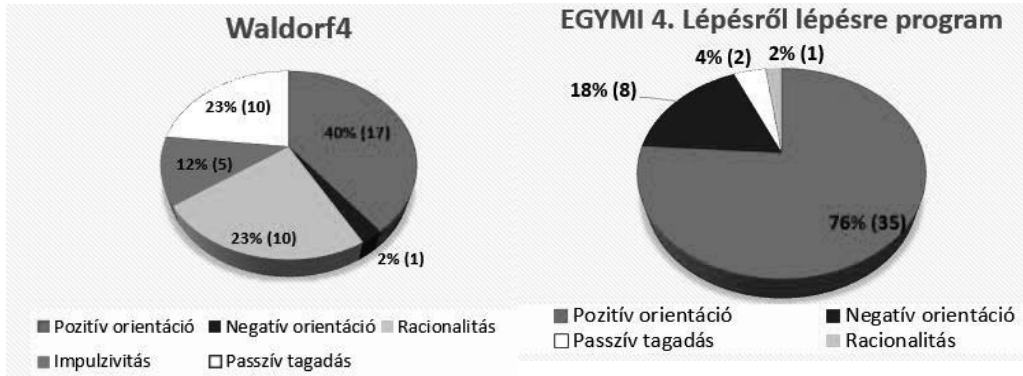
A minőségi elemzés részéhez hozzátartozik az is részemről, hogy egy számomra nagyon kedves meglepetésként észleltem a „kéz-szív és fej” iskolájának tanulóinak részéről a következőket. Többen is megemlézték, hogy megpróbálják magukat a szituációba beleképzelni, de alapvetően ők nem szoktak számítógépen játszani, szívesebben vannak a szabadban, játszanak testvéreikkel, barátaikkal a szabad levegőn. Biztos vagyok benne, hogy ez annak a következménye, hogy a Waldorf-pedagógia tud más alternatívát adni a gyermekek kezébe a mai modern eszközök helyett, amelyben még jobban és képességeiket teljesebben kibontakoztatva tudnak fejlődni, megtalálni a saját útjukat.

A racionalitás és az impulzivitás faktor – a másik mintától számított – jelentős különbségéhez a waldorfos tanulók javára nem szükséges sok magyarázatot hozzáfűznöm. A kreatívabb, több összefüggést tartalmazó válaszok egyértelműen a többségi gyermekeknél jelennek meg nagyobb mértékben. Úgy gondolom, hogy az az egy-két fő enyhén értelmi fogyatékos tanuló válasza is nagy eredmény, akik ezekben a kategóriában képviseltetik magukat. Biztos vagyok benne, hogy az iskolákban folyó fejlesztő program munkája is benne van ebben.

A 4. szituáció (barátnál való alvás megszervezése) válaszainak az eredményeit a 9. és a 10. ábra foglalja össze.

9. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai a negyedik szituációra.

10. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók 4. szituációra adott válaszai.



A pozitív orientáció uralkodó hatása szinte világít az EGYMI-k tanulóinak válaszaiból. A „Te mit tennél Pisti helyében, hogy ott aludhasson legjobb barátjánál, Gábornál?” kérdésre rendszerint ez a válasz érkezett: „Megkérdezem anyát, hogy megengedi-e”. Ezek az egyszerű válaszok azonban elveszik a lehetőségét annak, hogy olyan mértékű sokszínűség jelentkezzen az eredményekben, mint a reformpedagógiában tanuló diákoknál. Az utóbb említett tanulók egyéni válaszaiból kitűnt, hogy sokkal többször éltek meg valóságban is ezt a helyzetet, és a valóságban is átélt élményeik kapcsán tudták megoldani a problémát. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók közül azonban kevesen találkoztak ezzel a helyzettel és az elvont divergens gondolkodásra pedig nem képesek. Ehhez olyan kognitív tevékenységek mozgósítására lenne szükség, mellyel az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nem rendelkeznek. Ezért is látom fontosnak, hogy a szociális kompetencia fejlesztése érdekében minél több szituációs gyakorlatban vegyenek részt, és ezzel olyan problémák megoldásával is próbálkozzanak, amelyekbe még valójában soha nem kerültek. Mindez majd azt a célt szolgálja, hogy ha ténylegesen bekövetkezik a szituáció, akkor legyen elképzelésük a konstruktív megoldás lehetőségeiről.

Mint már említettem, a Waldorf-iskolákban tanuló diákok racionális válaszainak ilyen magas mértékű többlet-arányának magyarázataként tehát a valóban megélt szituációkat veszem alapul. Az egyik osztályban a csoportos kikérdezés után a waldorfos osztálytanító nagy örömmel üdvözölte utólag is ezt a 4. szituációelemzést. Elmondta, hogy az osztályt ő már első óta viszi, és bizony az osztályközösség kialakulásának kezdete után, az első barátságok létrejöttével egy különös tendencia kezdett az osztály tagjai között megerősödni. Ez pedig az volt, hogy a tanulók megmondták szüleiknek, hogy éppen mikor melyik újdonsült barátjuknál, osztálytársuknál akarnak aludni, ők pedig a gyermekeik akarátának alárendelték a saját programjaikat, feladataikat. Egy „szülői

esten” felmerült ez a kérdés, és az osztálytanító határozottan megmondta a szülőknek: ne engedjék, hogy a gyermekeik irányítsák az ő programjukat, hanem észszerűen magyarázzák el nekik, hogy milyen háttéranyagok is vannak egy-egy ilyen tervezésnek. Mert bizony nem elég megkérdezni a saját szülőt erről, hanem annak a barátnak a szüleit is, ahova menni és ott aludni szándékoznak. Ki tudja, hogy éppen nekik milyen terveik, programjaik voltak arra a napra vagy hétvégére. Nem lehet csak úgy első gondolatból mindenféle körültekintés nélkül cselekedni. Ez egy kitűnő „szituációs gyakorlat” volt számukra a való életben. A kérdésekre adott válaszaikból pedig az tűnt ki, hogy valóban tanultak is belőle. Sokaknál jelent meg ugyanis az az érett válasz, hogy nem csak a saját szüleinek véleményét kéri ki az említett kérdés kapcsán. Jó volt érezni azt, hogy ezzel a példával kézzel foghatóan igazolták számomra, hogy ezek a szituációs gyakorlatok, megbeszélések valóban fejlesztik a szociális kompetenciát, a szociális problémamegoldást.

Az impulzív válaszok viszonylag magas számarányát a reformpedagógiai irányzat tanulóinak esetében – a korábbiakhoz hasonlóan – a kreativitás magasabb szintjével magyarázom.

A megtagadó válaszok száma a waldorfosok esetében feltűnő. A feleleteket visszakeresve kitűnt számomra, hogy egy osztályból érkezett majdnem az összes ilyen jellegű válasz. Lehetséges, hogy azon osztály tanulóinak életében nem játszott az adott szituáció eddig fontos szerepet. Egyértelmű választ azonban nem tudok ez esetben adni.

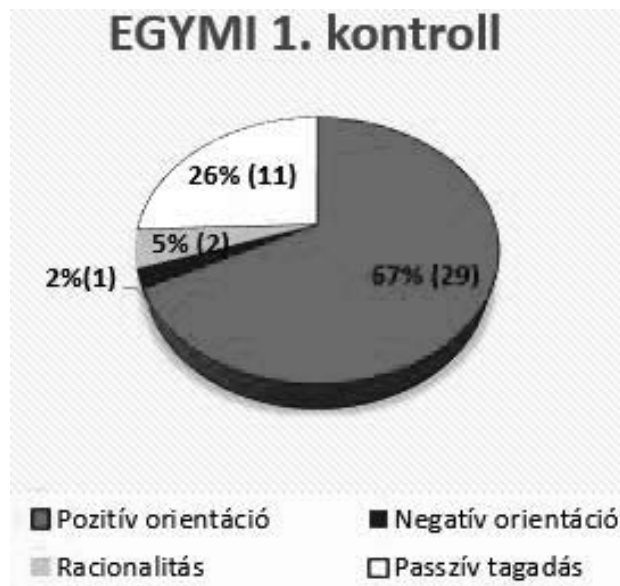
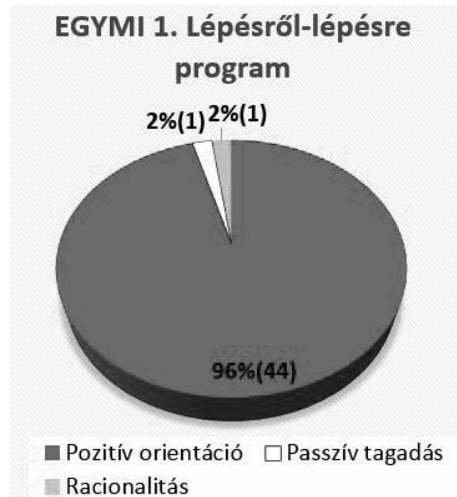
Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók negatív orientációjú válaszaival kapcsolatban láttam a reakciók elemzésekor, hogy nem értették a szituációt, és ezért legtöbbször külső segítségre (szülők, tanárok) támaszkodtak. Ez ilyen válaszok formájában nyilvánult meg: „Felhívom a tanáromat”, vagy „Felhívom apát, hogy vigyen haza”.

7.4.2. A Lépésről lépésre programot alkalmazó és az azt nem alkalmazó intézményekben tanulók válaszainak összehasonlítása és elemzése (mindkét esetben enyhén értelmi fogyatékosok)

Kutatásom második részében a Lépésről lépésre programban részt vevő tanulók válaszait egy olyan csoportéval is összevettem, akik a programot nem alkalmazzák. Ezeknek elemzését diagramokon ábrázolva a következőkben ismertetem.

Az első szituációra adott válaszaikat a 11. és a 12. ábra szemlélteti.

11. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válasza az első szituációra.

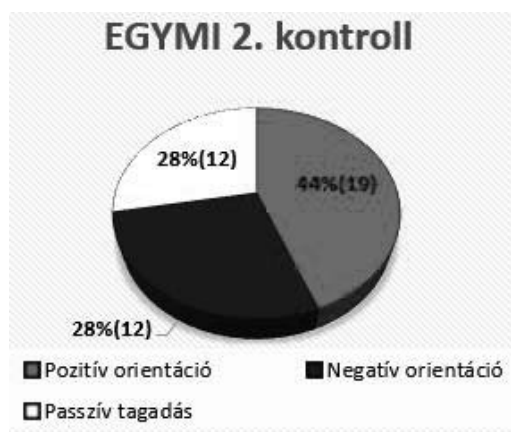


12. ábra. A kontrollcsoport válasza az első szituációra.

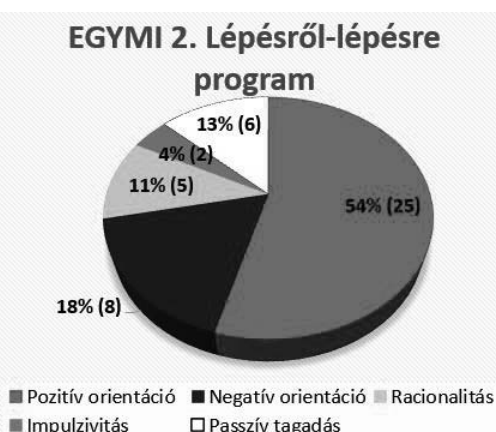
A szociális képességek kiemelt fejlesztésére irányuló programban tanulók válaszaiban egyértelműen több a pozitív orientációjú megnyilvánulás. Feltűnő a programot nem alkalmazó intézmények tanulóinak nagyszámú válaszmegtagadása (11 fő). Véleményem szerint ez azzal magyarázható, hogy a programot nem alkalmazók nem találkoztak ilyen és ehhez hasonló szituációs gyakorlatokkal az iskolai foglalkozások során. Ez is bizonyítja a Lépésről lépésre program fejlesztő hatását. A választ megtagadók valószínűleg nem élték meg saját élményként az új osztálytárs szerepét, ezért nem tudtak erre a saját életükből vett tapasztalattal válaszolni. Ahhoz azonban, hogy egy eddig ismeretlen helyzetre új megoldási tervet dolgozzanak ki, a divergens gondolkodás, a kognitív képességek alacsony szintje miatt nem voltak képesek. Itt visszautalok *Meichenbaum* megállapítására, melyeket *Szabóné* és *Szekeres* idézetében olvashatunk. Állítása szerint a kognitív képességek fejlettsége is fontos összetevője a szociális problémamegoldásra irányuló viselkedésnek.

A racionális válaszok száma a két mintában hasonlóan alacsony (a programot nem alkalmazók tanulói közt eggyel több). Ez is az enyhe értelmi fogyatékoságnak megfelelő alacsony kognitív képességekkel magyarázható.

A 13. és a 14. ábra tartalmazza a második szituációra kapott válaszok grafikus megjelenítését.



14. ábra. A kontrollcsoport 2. szituációra adott válaszai.



13. ábra. Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek 2. szituációra adott válaszai.

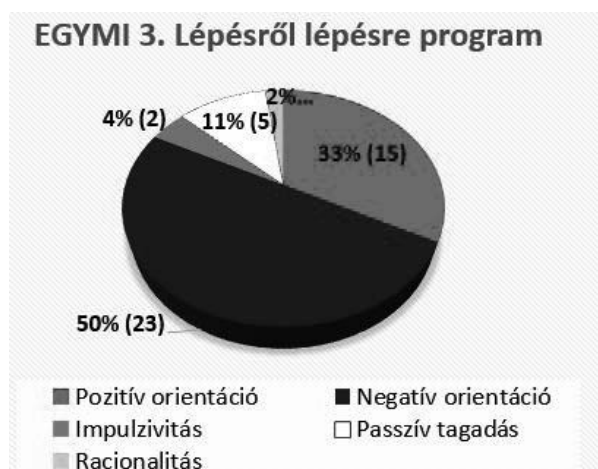
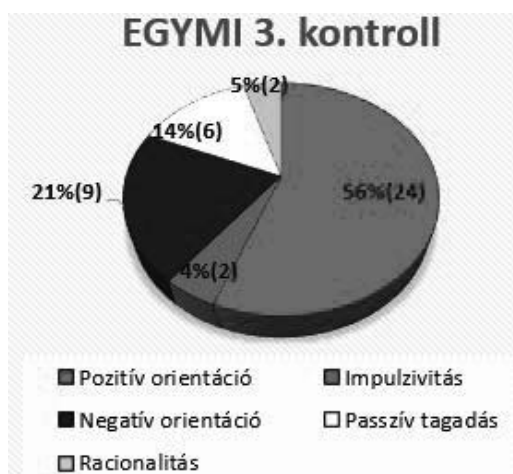
A két diagramra rátekintve rögtön szembetűnik a Lépésről lépésre programmal fejlesztett tanulók válaszainak diverzitása. A kontrollcsoporttal ellentétben megjelennek racionális és impulzív válaszok is, melyek egyértelműen a Lépésről lépésre program hatékonyságára utalnak. Alátámasztják tehát hipotézisemnek azt a részét, mely a szociális problémamegoldó képesség fejlesztetőségét feltételezi.

A negatív orientáció megjelenése is kisebb arányú az előbb említett intézmények tanulóinak esetében. Ez azt mutatja, hogy bár a negatív énhatékonyság a szociális képességfejlesztő programot alkalmazó intézményekben nagyobb mértékű, mint a Waldorfpedagógiában tanulóké, mégis alacsonyabb, mint a kontrollcsoporté.

A megtagadó válaszok száma kétszerese azoknál, akik nem a programmal dolgoznak (12 válasz). Ez véleményem szerint az enyhe értelmi fogyatékosoknak megfelelően a kreativitás, a kognitív képességek alacsony szintjével magyarázható.

A következő két ábra (a 15. és a 16.) a harmadik szituációra adott válaszokat jeleníti meg.

15. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válaszai a 3. szituációra.



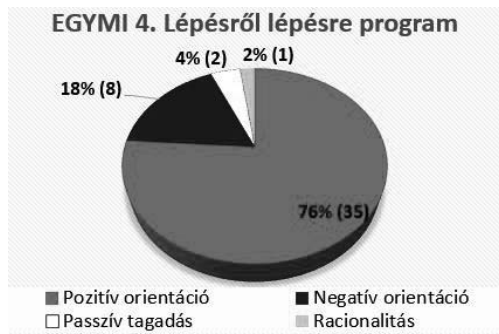
16. ábra. A kontrollcsoport válaszai a 3. szituációra.

A bal oldali diagramon kiemelkedő a negatív orientáció, azon belül is a negatív énhatékonyság, mely az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek alacsonyabb szintű szociális problémamegoldó képességét a többségi tanulókkal ellentétben leginkább jellemzi. Feltűnő, hogy ez a Lépésről lépésre programot nem alkalmazó intézményekben sokkal kisebb arányban jelenik meg (6 fő). Ez arra enged következtetni, hogy a mintaszám nem tekinthető elegendőnek annak a biztos megállapítására, hogy az említett program hatékonysága minden esetben egyértelműen igazolható. Ezt további kutatások és nagyobb mintaszám tudná valójában meghatározni. Emellett azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulók fejlődése kiemelt fejlesztés mellett sem mutat sokszor mérhető eredményeket. Ebben az esetben is ez a tény adhat választ a kérdésre.

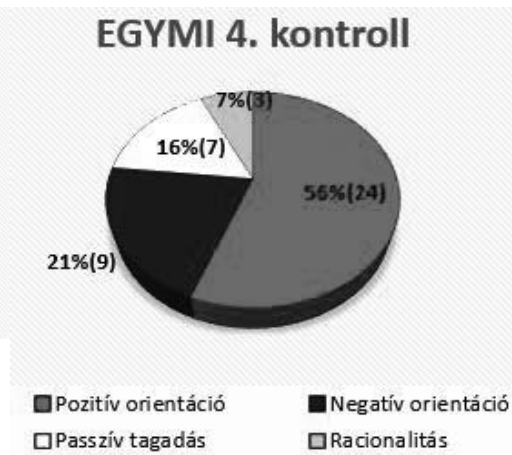
A racionalitás és az impulzivitás megjelenése is hasonlóan a második szituáció eredményeihez alacsony mértékben jelenik meg mindkét minta esetében. Úgy vélem, mellett, hogy ez az alacsonyabb kognitív képességet támasztja alá, mindenképpen örömteli, hogy egyáltalán feltűnnek a kreativitás jelei.

A megtagadás aránya azonban nagyobb a programot nem alkalmazó intézmények tanulóinak válaszaiban. Ennek magyarázata minden kétséget kizáróan a Lépésről lépésre program fejlesztő tevékenységében keresendő.

A negyedik szituációra adott válaszok eredményeit a 17. és a 18. ábra mutatja.



17. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók válasza a 4. szituációra.



18. ábra. A kontrollcsoport válasza a 4. szituációra.

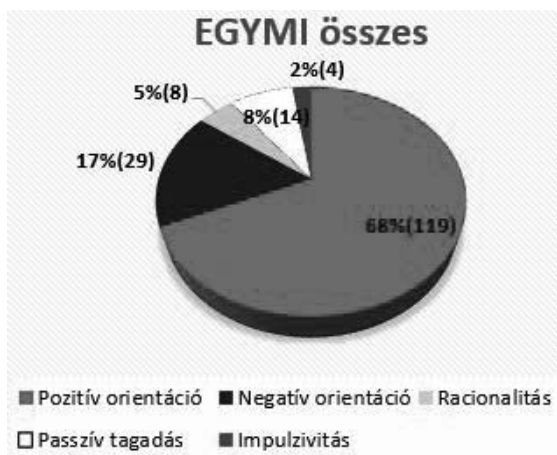
Az elemzéskor láthatóvá válik, hogy a negatív orientáció megjelenése hasonló mértékű a két mintát tekintve (8-9. válasz). Ebben az esetben nem látható, illetve nem volt mérhető a szociális fejlesztés eredménye. Azonban ez nem a fejlesztés alacsony hatékonyságának, hanem inkább az alacsony mintaszámnak a jele. A pozitív orientáció magasabb szintje azonban mindenképpen kiemelkedő, illetve ezzel együtt a megtagadó válaszok elenyésző volta is. Ez szintén a Lépésről lépésre program hatékonyságát hangsúlyozza.

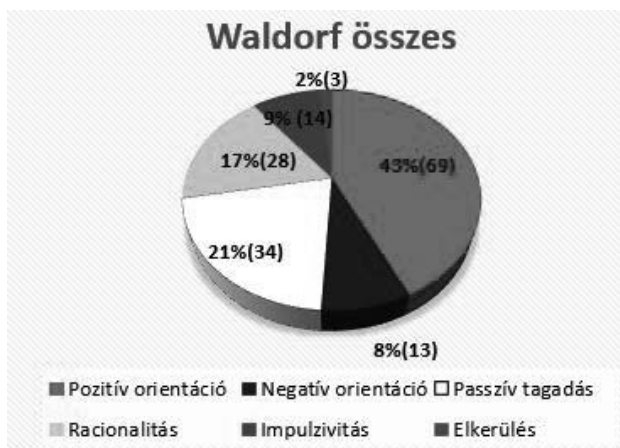
7.5. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása, javaslatok

A kutatásomban feltételeztem, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szociális problémamegoldása a külön kiemelt program fejlesztése mellett is gyengébb a többségi gyermekek szociális képességeinél.

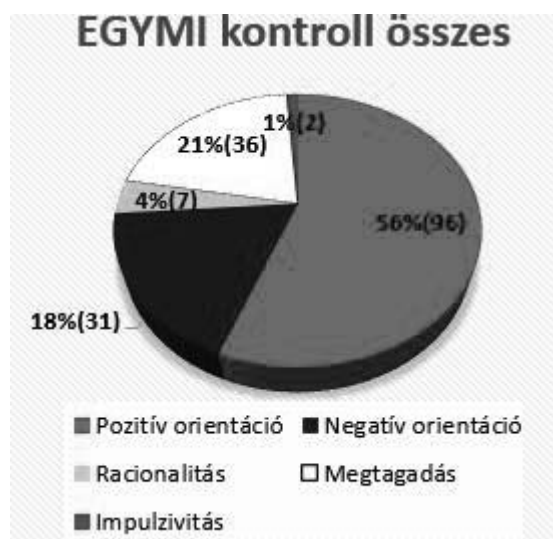
A hipotézisem beigazolódott, ezt több szintéren is alátámasztotta a kutatásom eredménye. Leginkább a negatív orientáció kategóriában megmutatkozó negatív énhatékonyság mért szintje támasztja ezt alá, de a racionalitás gyengébb átlaga is emellett szól. (Mind a négy szituációra a 19., 20. és a 21. ábra mutatja az eredményt.)

19. ábra. A Lépésről lépésre programmal tanulók összesített válasza.





20. ábra. A Waldorf-pedagógiában tanulók összesített válasza.



21. ábra. A kontrollcsoport összesített válasza.

Ugyanakkor fontosnak tartom hangsúlyozni azt is, hogy bizonyítható a Lépésről lépésre program szociális fejlesztő hatása. A leginkább erre mutató jelek a kontrollcsoporttal történő összehasonlításból tűnnek ki. A második szituációra adott válaszaikban a racionalitás és az impulzivitás fenti aránya is erre utal. Ezt támasztja alá a több esetben megjelenő alacsonyabb számú negatív orientációjú és megtagadó válaszok száma

is, sőt erre utal az a tény is, hogy a többségi tanulókkal történő összehasonlítás esetében (második szituáció válasza) a racionalitás faktor megjelenésének száma a két mintacsoportban nagyon hasonló. Emellett az ugyanezen a mintacsoporttal végzett összehasonlítás (harmadik szituáció) esetében megnyilvánuló pozitív orientáció is kiemelkedő az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél. A program tehát hatékony, fejlesztő hatása látható, kutatásokkal kimutatható.

Amit viszont javasolhatok a Lépésről lépésre programot alkalmazó EGYMI-k számára, az, hogy gyakoroljanak minél több olyan szituációt, ahol a tanulók az énhatékonyság növekedése érdekében önálló problémamegoldások kidolgozására törekednek. Kifejezetten fontos, hogy figyelmüket ráirányítsák arra, hogy nem csak külső segítség árán született megoldások léteznek, hanem önálló is, önerőből létrehozhatók. A szituációk megbeszélése gyakorlás útján oly mértékben épülhetnek be a tudásukba, hogy az az életük kérdéses helyzeteiben is segítséget nyújthat. Éppen ezért szerintem fontos lenne, hogy ne csak néhány EGYMI, hanem minél több, sőt, ha lehet, mindegyik gyógypedagógiai intézmény alkalmazza hazánkban a Lépésről lépésre programot.

Ami egyértelműen látszik ebből a kutatásból, és amit most a dolgozatomból zárásaként újra hangsúlyozni szeretnék, az a szociális kompetencia fejleszthetősége és fejlesztésének fontossága. Hangsúlyozottan jelenik ez meg az enyhén értelmi fogyatékos gyermekeknél, ugyanakkor a többségi tanulók életében is nélkülözhetetlenek azok a készségek, melyeknek fejlesztését kiemelten magában hordozza a Lépésről lépésre program és a Waldorf-pedagógia.

8. BEFEJZÉS

Kutatásom egyik legérdekesebb részének az iskolákban tett látogatásaim alatt szerzett tapasztalataimat tartom, melyek során testközelből ismerkedhettem meg a Waldorf-pedagógia és a Lépésről lépésre program mindennapjaival. Az eredmények kiértékelése képezte a másik legérdekesebb részt, melyben egyedi következtetéseket vonhattam le, ezzel hozzájárulva további hasonló irányú munkák elindulásához.

*Tök Iringó,
gyógypedagógia BA, 3. évfolyam,
Szegedi Tudományegyetem*

IRODALOMJEGYZÉK

- 2011.évi CXCV. törvény 2. rendelkezés 4.§
- Fischer, Erhard (2003): Wahrnehmungsförderung. Borgmann Verlag, Dortmund, 61., 75.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest, 438., 434.
- Hatos Gyula (2000): Az értelmileg akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Budapest. 411–413, 421.
- Józsa Krisztián - Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. Iskolakultúra Online, 1, 76-92.
- Kasik László (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. Iskolakultúra, 6. sz.
- Kasik László – Lesznyák Márta – Máténé Homoki Tünde – Tóthné Aszalai Anett (2012): A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás vizsgálata többségi és tanulásban akadályozott diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2011. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasik László (2012): A szociális problémamegoldó és az induktív gondolkodás kapcsolata 8, 12, 15 és 18 évesek körében. In: Magyar pedagógia, 112. 4. sz. 243–263.
- Kasik László (2015a): A szociálisprobléma-megoldás vizsgálata 10–19 évesek körében. Oktatási Hivatal.
- Kasik László (2015b): A személyspecifikus problémamegoldás jellemzői 10, 14 és 16 évesek körében. In: Alkalmazott pszichológia, 4. sz., 23–44.
- Kasik László (2015c): A szociális problémamegoldás fejlődése serdülőkorban – két longitudinális vizsgálat tapasztalatai. In: Magyar pedagógia, 115. 2. sz., 139–153.
- Kecskeméti Waldorf Iskola Pedagógiai Program, 2013, 5-6.
- Mesterházi Zsuzsa (2001): Gyógypedagógiai Lexikon. Budapest. 76-77.
- Molnár Gyöngyvér (2003): A komplex problémamegoldó képesség fejlettségét jelző tényezők. In: Magyar pedagógia, 103. 1. sz. 81–103.
- Molnár Gyöngyvér (2012): A problémamegoldó gondolkodásfejlődése: az intelligencia és a szocioökonómiai háttér befolyásoló hatása 3-11. évfolyamon. In: Magyar pedagógia, 112. 1. sz. 41–58.
- M. Nádas Mária (2003): Projektoktatás. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Nagy József (1994): Én(tudat) és pedagógia. In: Magyar pedagógia, 94., 1–2. sz. 15.
- Nagy József (1995): Segítés és pedagógia Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. In: Magyar Pedagógia. 95., 3–4. sz. 165., 172.
- Nagy József (2010): A személyiség kompetenciái és operációs rendszere. In: Iskolakultúra, 7-8. sz. 17.

Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó, Szeged, 183-186.

N. Kollár K. (2004b): Társas kapcsolatok, személyközi vonzalom és a csoportfolyamatok. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest. 279–309.

Nyitrai Ágnes (2009): A mese, a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József: Fejlesztés meséssel. Mozaik Kiadó, Szeged. 128.

Radicsné Szerencsés Terézia (2008): Minőségi munka a tanítási órákon. Módszerek a sajátos nevelési igényű gyermekek tanításához. APC-Stúdió, Gyula, 33., 41-42, 108.

Szabadi Magdolna (2014): A szociális kompetencia elemeinek, fejlődésének és fejlesztésének feltérképezése zeneterápiás keretben. In: Magyar pedagógia, 111., 3. sz. 149-150.

Szabó Ákosné-Szekeres Ágota (2013): A szociális kompetencia fejlesztésének módszertana. (digitális tankönyv) letöltve: 2016. 11. 08.

Szekeres Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. Iskolakultúra, 11. sz.

Vekerdy Tamás (2005): Másféle iskolák (Talán a Waldorf?). Saxum Kiadó, Kaposvár. 7., 35.

Dworschak, W., Kannevischer S., Ratz Ch. és Wagner M. (2012): Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderpunkt geistliche Entwicklung In: Dworschak, W., Kannevischer, S., Ratz, Ch. és Wagner, M.: Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Athena Verlag, Oberhausen, 149., 151.

Waldorf Kerettanterv, 2013, 13., 25., 31., 63., 124., 264-265., 301-302., 375., 404.,

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális képességek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. In: Iskolakultúra, 12. 4. sz., 12–20.

Zsolnai Anikó (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban In: Iskolakultúra Online, 2, 120.